



HAL
open science

Les nouveaux soutiers de l'éducation nationale : l'impossible identité de métier des assistants d'éducation dans le second degré

Sydor Dimitri

► To cite this version:

Sydor Dimitri. Les nouveaux soutiers de l'éducation nationale : l'impossible identité de métier des assistants d'éducation dans le second degré. Education. 2016. dumas-01394340

HAL Id: dumas-01394340

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01394340>

Submitted on 16 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mémoire de Master 2 Mention Pratiques et Ingénierie de Formation

Conception, Interventions et Recherche en Education et Formation (CIREF)

Soutenu par

Monsieur Dimitri SYDOR

Titre :

***« Les nouveaux soutiers de l'éducation nationale :
l'impossible identité de métier des assistants d'éducation
dans le second degré »***

Mémoire dirigé par

Monsieur Yann DUCEUX

Maître de Conférences, 70^{ème} section (Sciences de l'Education), membre du Cérep (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations).

Date de soutenance :

30 août 2016

Résumé :

Nous prouvons que depuis 2003, dans l'Aube, des assistant-e-s d'éducation dotés d'une expérience professionnelle, d'une histoire personnelle parfois complexe et en général plus âgés exercent dans les établissements scolaires du second degré. Cette nouveauté sociographique interroge un statut jusqu'ici fortement marqué par la figure historique de l'« étudiant-surveillant » dont nous traçons les contours. Nous avons voulu savoir quelles formes d'identités sociales et professionnelles ces nouveaux profils construisaient en prenant soin d'interroger principalement ces acteurs et en tâchant de discerner les actes d'attribution identitaires posés par l'institution. Il résulte de cette étude une construction majoritaire chez ces agents d'une identité de métier fortement marquée par un rôle de médiateur au contact de l'élève et en complet décalage avec l'identité institutionnelle. En sortant ces professionnels d'une forme d'invisibilité sociale, nous envisageons plusieurs implications : de nouvelles pistes d'exploration, un renforcement du cadre théorique et des perspectives formatives.

Mots clefs :

Assistant d'éducation, Compétence, Etablissement du second degré, Formation, Identités sociales et professionnelles, Métier, Reconnaissance professionnelle, Surveillant.

Titre :

« Les nouveaux soutiers de l'éducation nationale : l'impossible identité de métier des assistants d'éducation dans le second degré »

Discipline : Sciences de l'éducation.

Composante : Master 2 Mention Pratiques et ingénierie de formation, parcours Conception, interventions et recherche en éducation et formation, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Date de soutenance : 30 septembre 2016

Auteur : M. Dimitri Sydor – dimitri.sydor@gmail.com

Merci...

A mon directeur de mémoire pour sa disponibilité, son tact et sa bienveillance ;

A Simon V. pour son soutien de chaque instant et son aide précieuse ;

A Boris K. pour sa vigilance et sa gentillesse ;

A toute l'équipe des enseignants-chercheurs du parcours CIREF pour cette année riche ;

Aux assistant-e-s d'éducation qui ont bien voulu prendre un peu de leur temps afin de contribuer à cette recherche ;

Aux collègues CPE et personnels de direction pour leur compréhension et leur assistance ainsi qu'aux personnels de gestion du service mutualisateur du lycée Jean Jaurès de Reims ;

A toutes celles et ceux qui m'ont soutenu dans ce projet et ont accepté mes absences.

Merci !

Dimitri SYDOR.

0 INTRODUCTION

0.1 Sommaire

0	INTRODUCTION.....	4
0.1	Sommaire.....	4
0.2	Table des abréviations	7
0.3	Propos introductif	9
1	CHAPITRE 1 : DU SURVEILLANT A L'ASSISTANT D'EDUCATION	14
1.1	La figure dominante de l'étudiant-surveillant	14
1.1.1	Aux origines, la discipline au service de l'âme.....	14
1.1.1.1	Micro-physique du pouvoir dans l'enseignement confessionnel.....	14
1.1.1.2	L'organisation de la surveillance dans un collège jésuite.....	15
1.1.1.3	Les pensionnaires et la surveillance continue	18
1.1.2	Avec l'Ecole républicaine, la consolidation de la figure du surveillant.....	19
1.1.2.1	La surveillance au collège Louis-le-Grand	20
1.1.2.2	Un pas vers la division du travail : le maître d'étude.....	21
1.1.2.3	Le modèle du lycée s'impose.....	23
1.1.3	Le surveillant au XXème siècle	25
1.1.3.1	La notion de vie scolaire	25
1.1.3.2	Création du maître d'internat et du surveillant d'externat	27
1.1.3.3	Autres emplois de vie scolaire	29
1.2	Création d'un nouveau statut : l'assistant d'éducation.....	31
1.2.1	Un nouveau statut nécessaire ?.....	31
1.2.2	La loi 2003-400, fondatrice du statut	33
1.2.2.1	Statut juridique.....	34
1.2.2.2	Recrutement	34
1.2.2.3	Durée du contrat.....	35
1.2.2.4	Public prioritaire	36
1.2.2.5	Missions et temps de travail.....	37
1.2.2.6	Valorisation de l'expérience	38
1.2.2.7	Indemnisation chômage	39
1.2.2.8	Conditions d'application.....	39
1.2.2.9	Missions et lieux d'exercice particuliers.....	40
1.2.2.10	Articles finaux.....	41
1.3	Le statut aujourd'hui.....	41
1.3.1	Un statut qui s'est diversifié.....	41
1.3.2	Une tension entre représentation et réalité	42
1.3.3	Des revendications syndicales.....	44
2	CHAPITRE 2 : L'IDENTITE COMME CADRE DE REFERENCE	46
2.1	Assistant d'éducation, une catégorie aux contours flous.....	46
2.1.1	Une « profession intermédiaire » de transition ?	46
2.1.2	Une « fonction » de surveillance ?	48

2.1.3	Un « <i>métier flou</i> » ?	51
2.1.4	L'objet d'une « <i>reconnaissance professionnelle</i> » ?	53
2.2	Être assistant d'éducation, une question d'identité	56
2.2.1	Le concept d'identité	57
2.2.2	La construction dynamique de l'identité	58
2.2.2.1	Transactions et stratégies identitaires	58
2.2.2.2	Processus identitaire biographique	61
2.2.2.3	Processus identitaire relationnel	62
2.2.3	Les formes identitaires	64
2.2.3.1	Formes identitaires historiques	64
2.2.3.2	Formes actuelles de l'identité sociale et professionnelle	67
2.2.3.3	Dynamiques identitaires.....	69
2.3	Problématique, hypothèses et questions de recherche	70
3	CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE AU SERVICE DE LA RECHERCHE	74
3.1	Sociographie des assistants d'éducation.....	74
3.1.1	Répertoire des contrats d'assistant d'éducation.....	74
3.1.2	Traitements préalables.....	75
3.1.3	Traitements statistiques	77
3.2	Interroger le tiers institutionnel	78
3.2.1	Méthode d'enquête	78
3.2.2	Echantillon de convenance	79
3.2.3	Traitement des données et croisement	80
3.3	Interroger l'assistant d'éducation	80
3.3.1	Méthode d'enquête	80
3.3.2	Echantillon de convenance	81
3.3.3	Traitement des données et croisement	83
4	CHAPITRE 4 : RESULTATS DE LA RECHERCHE	86
4.1	L'évolution centrale de l'âge des agents	86
4.1.1	Un contrat signé en moyenne à 26 ans	86
4.1.2	Une durée de contrat corrélée à l'âge	87
4.1.3	Evolution à la hausse de l'âge de recrutement.....	90
4.2	Actes d'attribution institutionnels	92
4.2.1	L'assignation historique du « pionnicat »	92
4.2.2	Profilage au service des contextes.....	94
4.2.3	La surveillance et l'invisibilité.....	95
4.2.4	Une identité de réseau comme forme institutionnelle ?	97
4.3	Une identité de métier majoritaire	100
4.3.1	Benoite : « ça a répondu à beaucoup de mes questions »	100
4.3.1.1	Un parcours diversifié.....	100
4.3.1.2	Une continuité forte malgré les épreuves.....	101
4.3.1.3	La relation à l'élève au cœur.....	103
4.3.1.4	Une identité de métier en évolution	106
4.3.2	Sylvie : « j'ai eu la chance d'être prise »	107
4.3.2.1	Un parcours à facettes	107

4.3.2.2	Continuer à « rester dans ce milieu-là ».....	107
4.3.2.3	Beaucoup plus que « bêtement » surveiller	109
4.3.2.4	Une identité de métier bloquée	111
4.3.3	Camille : « on va dire ma famille passe avant tout »	112
4.3.3.1	Courte expérience professionnelle	112
4.3.3.2	La famille comme primat biographique.....	113
4.3.3.3	Le travail en creux.....	114
4.3.3.4	Une identité hors-travail	116
4.3.4	Esteban : « moi je suis en début de chaîne »	116
4.3.4.1	Etudes longues et petits boulots	117
4.3.4.2	Le concours interne : un processus de promotion.....	117
4.3.4.3	Un surveillant reconnu pour son travail.....	119
4.3.4.4	Une identité d'entreprise	122
4.3.5	Georgette : « je vais avoir un gros gros problème ».....	123
4.3.5.1	37 années d'expériences professionnelles.....	123
4.3.5.2	« Je voulais être éducatrice »	123
4.3.5.3	« Donner » sans être reconnu	125
4.3.5.4	Une identité de métier revendiquée	128
4.3.6	Les univers de discours des assistants d'éducation	129
4.3.6.1	Six univers principaux	129
4.3.6.2	Parcours pour soi et continuités	132
4.3.6.3	L'activité pour soi : traduire le règlement.....	134
4.3.6.4	L'activité dans l'équipe : une certaine invisibilité ?	136
4.3.6.5	Le type statutaire : une matrice imparfaite.....	138
4.3.6.6	Le type médiateur : un métier du relationnel	140
4.3.6.7	Le type surveillant : une prise de distance marquée	141
4.3.6.8	Cartographie de l'identité professionnelle	142
5	CHAPITRE FINAL : CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	144
5.1	L'écart à la proposition institutionnelle.....	144
5.2	Le retour au cadre de référence	145
5.3	Perspectives de recherche	148
6	BIBLIOGRAPHIE	150
7	ANNEXES	157
7.1	Evolution réglementaire du statut d'AED	157
7.2	Retranscriptions in-extenso des entretiens AED	162
7.2.1	Entretien Benoite	162
7.2.2	Entretien Sylvie	181
7.2.3	Entretien Camille.....	195
7.2.4	Entretien Esteban.....	205
7.2.5	Entretien Georgette	218
7.3	Retranscriptions des entretiens « tiers »	232
7.3.1	Entretien CPE n°1	232
7.3.2	Entretien Per.Dir. n°1	236

0.2 Table des abréviations

AED	Assistant-e d'éducation
Aesh	Accompagnant-e des élèves en situation de handicap
Atsem	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CAE	Contrat d'aide à l'emploi
CAP	Certificat d'aptitude professionnel
Capa	Commission administrative paritaire académique
Capes	Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CGT	Confédération nationale du travail
Ciref	Conception, intervention et recherche en éducation et formation
Cned	Centre national d'études à distance
Cnrtl	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CPE	Conseiller-e principal-e d'éducation
CUI	Contrat unique d'insertion
Daeu	Diplôme d'accès aux études universitaires
Eple	Etablissement public local d'enseignement
Erea	Etablissement régional d'enseignement adapté
Espe	Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
FLE	Français langue étrangère
Igen	Inspection générale de l'éducation nationale
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
Iufm	Institut universitaire de formation des maîtres
LGT	Lycée général et technologique
LP	Lycée professionnel
MI	Maître-sse d'internat
MEN	Ministère de l'éducation nationale
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
Per. Dir.	Personnel de direction d'établissement scolaire du second degré (proviseur-e, principal-e et adjoint-e)
PIF	Pratique et ingénierie de la formation
SE	Surveillant-e d'externat
Snes	Syndicat national des enseignants du secondaire
SUD	Syndicat solidaire unitaire démocratique
TIC	Technologies de l'information et de la communication
Unsa	Union nationale des syndicats autonomes
VAE	Validation des acquis de l'expérience

« La gloire est comme ces navires où l'on ne meurt pas seulement à ciel ouvert mais aussi dans l'obscurité pathétique des cales.

C'est ainsi que luttent et que meurent les hommes du combat souterrain de la France.

Saluez-les, Français ! Ce sont les soutiers de la gloire. »

Pierre BROSSOLETTE

Discours à la BBC, le 22 septembre
1942, archives privées de Gilberte
BROSSOLETTE.

0.3 Propos introductif

Il est des champs entiers de nos établissements scolaires qui restent trop souvent éloignés de la lumière des projecteurs. Non pas que cette lumière soit nécessaire pour assurer le fonctionnement au quotidien d'un lycée ou d'un collège. Ni qu'elle soit indispensable pour remplir la mission éducatrice confiée par la Nation à l'École. Mais être dans la lumière, c'est être vu par tous, c'est être reconnu par tous, c'est exister au grand jour. La presse généraliste, les médias spécialisés, le monde de la recherche, la parole institutionnelle, la littérature et l'opinion publique contribuent, dans leurs champs respectifs et selon des caractéristiques différentes, à cette visibilité.

Les enseignant-e-s et les autres

L'actualité récente pose sur la place publique les questions de la transmission des valeurs républicaines, l'actualité du collège unique, la lutte contre le décrochage, les mesures de sécurité pour les établissements scolaires, *etc.* Si l'on se concentre sur les acteurs du système éducatif, apparaissent alors les grandes figures médiatiques : la ministre de l'Éducation nationale, les syndicats d'enseignant-e-s et leurs responsables, quelques universitaires, quelques responsables politiques. En creux, tous ces sujets ramènent principalement aux protagonistes historiques et principaux de l'éducation : les élèves et les enseignant-e-s. Ces élèves en fonction de qui « *le service public de l'éducation est conçu et organisé* » (Code de l'Éducation L111-1, 2013) et ces enseignant-e-s dont il semble nécessaire d'opérer une distinction d'avec les « *autres personnels* » (Code de l'Éducation L111-4, 2003).

Étymologiquement, l'adjectif « autre » tel qu'il est utilisé ici vient de l'ancien français *altre* dont l'un des sens désigne originellement « *le reste d'un ensemble dont les premiers éléments ont déjà été considérés* » (Cnrtl « Autre », 2015). Il y aurait alors un groupe enseignant logiquement considéré et « *le reste* » des personnels concourant au service public de l'éducation. La raison ne peut toutefois se satisfaire d'une telle dichotomie. D'abord parce que la catégorie enseignante, si elle porte un caractère symbolique évident dans le champ des représentations, n'est en réalité pas une catégorie : nombre de statuts et de situations concourent à cette fonction, des professeur-e-s des écoles aux professeur-e-s des universités, des vacataires aux titulaires, des lycées professionnels relégués aux lycées de centre-ville favorisés. Ensuite parce que ces « *autres personnels* » recouvrent en réalité un nombre considérable de métiers, de missions ou de situations. Sont concernés celles et ceux qui appartiennent aux corps de direction, d'inspection, d'administration, d'éducation, d'orientation, aux personnels de santé,

au service social, aux services techniques et de service, *etc.* Il y a celles et ceux qui exercent au ministère, dans les administrations déconcentrées, dans les établissements locaux, en détachement, *etc.* Il y a là encore une diversité des statuts et de voies d'accès, du contrat à durée déterminée pour le remplacement d'un agent technique à la nomination par décret du Président de la République d'une inspectrice générale de l'éducation nationale.

Pourtant, toutes et tous ne sont pas égaux face à la reconnaissance publique. Un tout récent chantier engagé en 2012 par le ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche vise à la « *refondation de l'École de la République* » (MEN, 2016) dans nombre de ses dimensions. L'une des actions concerne la « *modernisation des métiers de l'Éducation nationale* » (MEN, 2014a) incluse dans le dispositif législatif de la Loi du 8 juillet 2013, la ministre concernée considérant « *qu'il était indispensable que tous les métiers de l'Éducation nationale soient repensés et que les missions des personnels correspondent à cette nouvelle ambition pour l'école* » (MEN, 2014b, p.5). Au cœur de la démarche, qui ne veut pas se limiter à une stricte réflexion en termes de moyens financiers, est posée la question de la reconnaissance de ces personnels agissant au nom d'une ambition « *l'investissement dans la jeunesse est le gage de la réussite future de notre pays* » (MEN, 2014b, p.5). La ministre ajoute en une phrase conclusive « *Ce défi ne pouvait être rempli sans la totale reconnaissance des personnels de l'éducation nationale* ». Cette reconnaissance nous pouvons la considérer de deux façons : l'appréciation de la qualité du travail accompli au service de la mission donnée par la Nation et la rémunération de ce travail à sa juste valeur.

Où sont passés les assistant-e-s d'éducation ?

L'exposé du ministère va plus loin parlant d'une « *révision des missions de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale* » (MEN, 2014b, p.6). Tous les personnels ? Non. Les assistant-e-s d'éducation n'apparaissent pas dans ce document ni directement ni de façon indirecte alors même que les CPE y figurent tout comme les enseignant-e-s, les agents administratifs, les contractuel-le-s ou les personnels de la mission de lutte contre le décrochage scolaire. Au total, 14 groupes de travail ont tâché de passer en revue toutes les catégories des personnels de l'éducation nationale sans toutefois mentionner les assistant-e-s d'éducation. Tout au mieux leur existence est supposée lorsque sont rappelés les trois domaines de responsabilité des CPE comportant « *l'organisation de la vie scolaire* » (MEN, 2014b, p.22).

Cette réflexion nous amène à l'objet de ce travail. Il est notoire qu'un dossier de présentation ne fait pas la reconnaissance publique d'une catégorie de personnel. Elle rejoint toutefois les

observations tenues de l'expérience de l'auteur du mémoire après six années passées en qualité d'assistant d'éducation puis six années comme conseiller principal d'éducation. Aujourd'hui occupé à de nouvelles fonctions, les conditions d'un retour aux études nous permettent de nous pencher sur cette question des assistant-e-s d'éducation (AED).

Cette catégorie de personnel relève de la loi n°2003-400 du 30 avril 2003 dite « *relative aux assistants d'éducation* ». Il s'agit d'une création institutionnelle venant, en résumé, mettre en extinction les emplois de maîtres d'internat et de surveillants d'externat (MI-SE). Le changement entre l'ancien et le nouveau statut n'est pas que sémantique tant plusieurs domaines sont concernés par des modifications :

- les conditions de recrutement s'élargissent, il n'y a plus de limite d'âge ni de prérequis statutaire lié par exemple à l'accomplissement d'études ;
- la responsabilité du recrutement change et se centre désormais sur le local, avec l'établissement recruteur et non plus le rectorat ;
- les conditions de travail évoluent avec un service qui s'annualise (1607 heures annuelles), une évolution de la rémunération, une homogénéisation de la durée totale d'engagement à 6 années au travers d'un CDD de droit public et une évolution des aménagements possibles ;
- les missions aussi changent fortement au grès des évolutions légales en s'ouvrant notamment aux problématiques pédagogiques, de prise en charge du handicap ou d'informatique.

S'ils restent des agents temporaires de la fonction publique d'Etat, comme leurs ancêtres, les assistant-e-s d'éducation ouvrent des perspectives nouvelles qu'il conviendra d'analyser. En effet, l'image d'Epinal du surveillant étudiant, jeune et se destinant aux métiers de l'enseignement est battue en brèche par l'expérience dans nos établissements scolaires. Les nouvelles dispositions législatives ont provoqué l'apparition d'agents plus âgés, engagés après des études plus longues ou suite à une expérience professionnelle, parfois en transition, souvent en dehors des études. D'aucuns célèbrent même leur retraite après avoir accompli les derniers semestres demandés pour faire valoir leurs droits au départ.

Les soutiers de l'Education nationale ?

Nous voulons donc porter notre regard sur la catégorie professionnelle des assistant-e-s d'éducation. Afin d'être le plus explicite possible, nous souhaitons à travers cette introduction

contribuer à notre niveau à faire évoluer la législation. Porter un regard sur des femmes et des hommes dont nous avons été, que nous avons recruté et managé et qui souvent s'investissent avec passion auprès des élèves qui nous sont confiés, sans compter leur énergie et sans pouvoir prétendre à une reconnaissance financière. C'est ainsi qu'un regard reconnaissant de l'institution sur cette catégorie nous semble plus que jamais nécessaire.

Nous voulons ici rappeler les termes employés par Jean-Pierre OBIN et Françoise CROS dans un livre publié en 1991. Dans leur ouvrage, les auteurs traitent de l'importance de construire un projet d'établissement afin de fédérer autour d'un objectif commun les différents membres de la communauté éducative. Soulignant la nécessité de connaître les « *logiques internes de fonctionnement du système* » (Obin & Cros, 1991, p.20) pour réussir un projet, les auteurs passent en revue les « *identités culturelles* » (*ibid.*) de groupes qui trouvent « *[leur] cohésion et [leurs] capacités d'action, au-delà d'une convergence d'intérêts* » (*ibid.*). L'originalité de la contribution des auteurs – parmi d'autres choses – tient au fait que sont considérés les agents techniques : « *à côté des enseignants travaillent [...] ceux qu'on appelle souvent, par opposition, les non-enseignants* » autrement appelés « *ces soutiers de l'Éducation nationale* » (Obin & Cros, 1991, p.22). Les auteurs soulignent le fait que ces agents « *sont directement en contact avec les élèves* » et qu'ils « *souffrent souvent d'être ignorés en matière éducative* » (*ibid.*). Ils appellent en guise de conclusion à « *une substantielle amélioration de leurs (faibles) rémunérations* » et à une « *intégration aux tâches éducatives, elle-même fondée sur les valeurs dont ils sont porteurs* » (*ibid.*).

En ce sens, nous appelons nous aussi à sortir de l'ambiguïté attachée au statut d'assistant d'éducation entre marche pied aux métiers de l'enseignement et de l'éducation pour étudiant et activité à part entière relevant de la vie active : est-il possible de travailler six années avec un personnel et de devoir s'en défaire car le contrat ne peut dépasser cette durée ? Comment valoriser l'expérience acquise dans des débouchés stables ? Quelle identité professionnelle construite ou à construire pour quel métier à penser ou repenser ?

Perspectives de recherche

Nous partons en effet du postulat qu'une nouvelle population d'agents côtoie des agents au profil plus classique de l'« étudiant surveillant ». Il nous appartiendra dans un premier chapitre de retracer l'histoire de façon succincte et l'actualité de cette fonction dans le cadre du système éducatif français. Des racines historiques de la fonction de surveillance et d'éducation, nous examinerons ensuite les avatars successifs qui ont abouti à la création en 2003 du statut

d'assistant d'éducation. Nous verrons les évolutions législatives ou réglementaires intervenues depuis avant de discuter des débats en cours notamment dans les organisations syndicales et la littérature professionnelle.

Une fois les bases d'un contexte socio-historique solide posées, nous ambitionnons dans un second chapitre d'outiller notre réflexion selon le cadre de référence des problématiques identitaires. Pour élaborer nos questions de recherche, nous aurons besoin de reprendre le fil historique de la notion d'identité et de le connecter aux questions de reconnaissance évoquées plus haut. Nous verrons alors les ressorts de la construction identitaire chez un individu en tension permanente entre ce qu'il construit de sa propre identité avec ce que le contexte relationnel renvoie de cette identité. Nous pourrons alors construire une grille de lecture de notre problématique qui rende compte des formes identitaires à l'œuvre lorsqu'on considère un groupe en construction. Dans cette optique, nous serons conscients des limites de ce cadre théorique et ouvert aux apports d'autres cadres de références notamment concernant les professions intermédiaires et les problématiques de transition professionnelle.

Nous aurons dans un troisième chapitre à faire la démonstration méthodologique de notre approche qui se veut double. D'abord quantitative dans le but d'établir le profil type de l'assistant-e d'éducation en 2015. Pour cela nous exploiterons une base de données inédite permettant d'établir une analyse statistique des assistant-e-s d'éducation à l'échelle du département de l'Aube. Ensuite nous mobiliserons le cadre de référence et les méthodes issues de la sociologie compréhensive afin de dérouler le fil de l'identité professionnelle en l'interrogeant par le bas, à l'inverse de l'anecdote introductive. Nous construirons tout d'abord une grille d'analyse composite qui garde toutefois la notion d'identité professionnelle au cœur et nous permettant de construire une méthode d'enquête. Interroger par le bas, cela signifie interroger les acteurs de ces dynamiques identitaires c'est-à-dire les assistant-e-s d'éducation ainsi que des individus inscrits dans le contexte hiérarchique direct. De fait, nous constituerons un corpus permettant ensuite de mener notre analyse.

Dans un quatrième et dernier chapitre, nous exploiterons le corpus que nous aurons constitué afin de répondre aux questions de recherche. Cela nous permettra enfin de formuler une conclusion et des perspectives pour les travaux à venir. Ainsi nous formons le vœu que ce travail de recherche pourra éclairer sous un jour nouveau cette fonction si particulière qu'est celle de l'assistant-e d'éducation.

Et qu'enfin les soutiers sortent de l'ombre ?

1 CHAPITRE 1 : DU SURVEILLANT A L'ASSISTANT D'EDUCATION

1.1 La figure dominante de l'étudiant-surveillant

1.1.1 Aux origines, la discipline au service de l'âme

Au XVIème siècle, une profonde rénovation de la pédagogie scolaire s'opère. Les anciennes congrégations de métiers et l'Université médiévale n'apportent plus une réponse suffisante aux nouveaux besoins manifestés par une bourgeoisie urbaine appelée à exercer des responsabilités dans la société de l'Ancien Régime. Ces nouveaux besoins ne cachent pas l'existence d'une société très ordonnée où la discipline, notamment dans le milieu scolaire, a eu tôt besoin d'auxiliaires pour s'exercer. L'enjeu de l'approche historique présente est d'identifier et de caractériser les premiers « métiers » de surveillance en milieu scolaire.

1.1.1.1 Micro-physique du pouvoir dans l'enseignement confessionnel

Dans un rapport fait au roi en 1843, le ministre de l'instruction publique de la monarchie de Juillet, Abel-François Villemain, dénombre à la veille des événements de 1789 « 562 collèges avec 73 000 élèves » (Léon & Roche, 2003, p.38). Au total en France, plus de 800 localités possèdent une école secondaire pour la plupart édifiées entre 1550 et 1670 (Compère & Julia, 1984) et gérées par les congrégations enseignantes au premier titre desquelles les jésuites. Les collèges jésuites ont joué un rôle important dans la rénovation pédagogique de l'époque consigné dans le *Ratio Studiorum*, document qui fixe les modalités d'apprentissage et l'organisation des études, paru en 1599. L'ancien rédacteur en chef de la revue *Études*, Jean-Yves Calvez, précise cet apport « les jésuites ont été, du fait de leur engagement dans les collèges et universités, à l'origine de toute une culture de l'activité (du faire par soi-même), d'une culture de la découverte et non plus de la simple répétition, d'une culture de grande capacité d'expression, de participation active à la vie sociale » (Calvez, 2001, p.217). Ainsi, les activités théâtrales venaient, à côté des leçons, des répétitions et des disputes, compléter la mallette des méthodes pédagogiques jésuites non sans préfigurer ce que seront les champs de la vie scolaire. Les classes jésuites sont sans rapport avec les classes modernes. Elles comptent parfois plus d'une centaine de jeunes disposés face au maître enseignant. C'est dans ce contexte que s'est développée une organisation très poussée de la discipline et des rôles disciplinaires.

Toutefois, la discipline n'est pas suffisante en soi. Elle sert un dessein propre à l'enseignement confessionnel issu des réformes religieuses. Ces dernières voient « dans le développement de l'enseignement le meilleur moyen de donner au chrétien la possibilité d'accéder plus

directement aux sources de la foi et de défendre victorieusement la cause de cette foi » (Cabourdin & Viard, 1990, p.122).

Michel Foucault fait du collège jésuite, et dans le champ scolaire, un cas typique pour apprécier les ressorts de la discipline. Une discipline basée sur des « *techniques minutieuses* » qui « *définissent un certain mode d'investissement politique et détaillé du corps, une nouvelle « microphysique » du pouvoir* » (Foucault, 1975, p.163). Cette discipline se fonde :

- dans un espace contraint et fortement organisé : celui de l'établissement, celui de la classe, celui du rang et de la place. Ces espaces « *garantissent l'obéissance des individus* » en construisant l'espace scolaire comme « *une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser* » (Foucault, 1975, p.173);
- dans le cadre d'une activité strictement contrôlée : d'abord à travers un emploi du temps strict qui rythme les journées, les semaines et les années. Ensuite au travers d'une conformation du corps au geste attendu par exemple avec les exercices d'écriture dont « *le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied au bout de l'index* » (Foucault, 1975, p.178) au point de décomposer le temps et le geste en une succession d'actions quasi-mécaniques ;
- au service d'un but, d'une finalité propre à la vision jésuitique. L'ascèse dans l'enseignement, la difficulté grandissante de l'exercice et l'exemplarité du maître contribuent à cette progression. Un « *programme* » qui sert à « *exercer le pouvoir sur les hommes par l'intermédiaire du temps ainsi aménagé* » (Foucault, 1975, p.190).

Il serait faux d'imaginer une stricte répartition entre un maître entièrement fondé des tâches de transmission, de contrôle et de discipline et un élève centré sur une tâche de réception passive.

1.1.1.2 L'organisation de la surveillance dans un collège jésuite

Ainsi, au début du XVII^{ème} siècle, dans un collège jésuite ordinaire comptant cinq classes « *20 à 25 pères et frères* » (Put, 2008, p.483) seulement sont prévus pour encadrer l'effectif. En prenant l'exemple du collège de Clermont (Dupont-Ferrier, 1921, p.43), premier collège jésuite fondé à Paris en 1550, on observe une stricte hiérarchie dans le personnel encadrant pour une population scolaire qui a pu varier entre 2000 et 3000 individus (Dupont-Ferrier, 1921, p.77). Cette population est importante pour l'époque et s'explique par une réputation de qualité des enseignements mais aussi par la gratuité de l'enseignement pour les élèves externes qui forment la grande majorité de l'effectif.

Étudions l'organisation du collège de Clermont pour comprendre comment la fonction de surveillance s'insère dans la hiérarchie interne. Le recteur est placé à la tête de l'établissement tenant à la fois du pouvoir disciplinaire et de l'autorité administrative et religieuse. Il pouvait être suppléé par un vice-recteur, était assisté d'un moniteur ou « *collatéral* » et entouré d'un conseil de quatre « *consulteurs désignés par la Père Provincial* ». Trois composantes formaient le collège : celle des pères, celle des externes et celle des pensionnaires dont les responsables étaient respectivement « *le ministre des religieux* », « *le préfet des études* » aussi appelé préfet général et le « *principal* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.45). Des « *procureurs* », chargés de fonctions d'intendance, des « *préfets des études inférieurs* » venaient compléter l'organisation hiérarchique. Les attributions du préfet des études « *faisaient de lui le second du Recteur, pour tout ce qui touchait à la discipline des externes, dans la classe, hors de la classe, et même hors du collège -, ou au bien des études* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.48) allant jusqu'au contrôle et l'animation de pères enseignants appelés dans un premier temps « *régents* ». Le principal exerce son autorité sur les élèves pensionnaires : « *la discipline, le travail, les prières à l'intérieur des chambres, étaient de son ressort ; et aussi, la bonne tenue à la chapelle, au réfectoire dans les récréations, les jeux, dans toutes les parties de la maison et jusqu'au seuil des classes, où son autorité s'arrêtait* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.49). Il avait aussi en charge la conduite du travail personnel, la répétition des leçons ainsi que le suivi de la situation matérielle des pensionnaires. Son autorité s'étendait jusqu'au contrôle des « *précepteurs* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.51), clercs ou laïcs, recrutés par les familles des élèves pour aider leurs enfants dans les études et qui, pour certains, logeaient à l'internat. Dans son travail, il était assisté d'un ministre, notamment sur les questions disciplinaires, et d'un procureur des pensionnaires chargé plus spécifiquement des questions matérielles. Dans cette première revue des responsabilités apparaissent des professionnels chargés des questions disciplinaires.

Viennent enfin les professeurs appelés à la fondation « *régents* » puis à Paris dès la fin du XVIème siècle « *maître* » (*magistri* en langue latine). Ils suivaient un cursus d'abord généraliste avant de se spécialiser progressivement en même temps qu'ils étaient amenés à enseigner dans des classes supérieures. A noter que « *Les élèves des jésuites n'avaient pas à rétribuer leurs professeurs, entretenus par la Compagnie, ce qui donnait à celle-ci un avantage dans la compétition éducative, mais induisait aussi une différence entre enseignants jésuites et [d'autres enseignants] dans leur rapport au travail* » (Ribard, 2010, p.90) Des « *écrivains* » venaient en appui aux professeurs afin de préparer les supports d'étude. Les professeurs avaient, sur l'espace de leur classe, une pleine autorité disciplinaire.

Au-delà de ce personnel adulte, de jeunes jésuites qui avaient entre 25 et 30 ans, n'ayant pas terminé leur formation et venant achever à Paris leur culture en « *suivant les cours de philosophie ou de théologie* », occupaient les responsabilités « *les uns [...] de surveillants, les autres de répétiteurs* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.69) ou de « *préfets de chambre ou cubiculaires* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.51). Ces derniers « *n'avaient pas seulement à surveiller les études des pensionnaires mais à conduire ces jeunes gens, de leurs chambres, jusqu'aux portes de la classe et, la classe finie, à les ramener à leurs chambres* ». Ils sont au nombre d'une douzaine en 1642 et passent à une cinquantaine vers 1680. Ils ne sont pas seuls et nous recensons d'autres auxiliaires chargés de missions plus spécifiques : les préfets de récréation, ceux de réfectoire, ceux de chapelle et enfin, préfet aux choses spirituelles. Baptisés du nom de « *scolastiques* » ces jeunes étaient « *tous, en principe, de futurs jésuites* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.70). Ici surgit la figure du surveillant encore en études et se destinant souvent à exercer ensuite en établissement jésuite.

Un brûlot anonyme, engagé dans la dénonciation de la discipline réputée violente des jésuites, insiste sur la jeunesse de ces surveillants : « *ces flagellations du Père Préfet m'ont toujours paru, à dire le vrai, très cruelles, et fort souvent très injustes. Cependant il me semble qu'elles l'étaient moins que celles des Régens¹ ; cela peut venir de ce que les uns sont l'effet de la passion d'un Jésuite déjà âgé : au lieu que les autres se sentent de la fougue et de la folie de la jeunesse de ceux qui les font faire* ». Il ajoute même « *il est notoire que [...] tous les Régens sont des jeunes étourdis, qui, à coup sûr, mériteraient très souvent d'être à la place de ceux qu'ils font si bien excorier* » (Source, 1763, p.153). Ce témoignage intervient dans un contexte historique de dénonciation de la mainmise scolaire des jésuites.

Au-delà du scolastique, le surveillant – étudiant, les conditions d'apprentissages imposent une répartition des tâches qui concerne aussi les élèves qui n'ont pas terminé leur cursus d'étude. Ainsi « *on a confié d'abord aux élèves les plus âgés des tâches de surveillance, puis de contrôle du travail, puis d'enseignement* » (Foucault, 1975, p.194). Dans le collège de Clermont, ces fonctions de surveillance étaient déléguées à « *des écoliers spécialement désignés pour cette besogne et investis officiellement de cette fonction. Ni les décurions, ni les censeurs n'y suffisaient toujours. On les doublait alors d'élèves de choix, appelés vigiles ou syndics, qui se chargeaient de dénoncer au P. Principal les bavards, les paresseux, les dormeurs, ceux qui faisaient quelque lecture défendue ou provoquaient quelque désordre* » (Dupont-Ferrier, 1921,

¹ Chez les Jésuites, le terme prend au XVIIIème siècle le sens de « surveillant » après avoir désigné au XVIème siècle « le professeur ».

p.254). Aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, ce modèle de surveillance continue et mutuelle est largement présent dans les établissements scolaires notamment primaires où le faible encadrement obligeait une telle adaptation de la surveillance. Ainsi dans une école paroissiale, une instruction de 1669 précise que le maître choisit « *parmi les meilleurs élèves toute une série d'« officiers », intendants, observateurs, moniteurs, répétiteurs [...] Les rôles ainsi définis sont de deux ordres : les uns correspondent à des tâches matérielles [...] les autres sont de l'ordre de la surveillance* » (Foucault, 1975, p.207). Ici, la responsabilité de surveillance est, au surplus, associée avec l'image du « bon élève » ou de l'élève exemplaire selon les attentes du maître d'école. L'institution d'alors semble trouver dans l'exercice de la fonction de surveillance par des jeunes une forme de promotion scolaire.

L'examen de cette organisation montre que les tâches dédiées à la discipline et à la surveillance, si elles ont leurs préposés officiels, sont aussi largement diffusées dans l'ensemble de la structure de telle façon qu'il est possible de parler de « *réseau de relation* » qui fait « *tenir l'ensemble, et le traverse intégralement d'effets de pouvoir qui prennent appui les uns sur les autres : surveillants perpétuellement surveillés* » (Foucault, 1975, p.208).

1.1.1.3 Les pensionnaires et la surveillance continue

Un tel appareil dédié à la surveillance interpelle quant aux réalités vécues dans les collèges jésuites et plus généralement dans ces établissements scolaires. Selon une lecture en creux, il est possible de comprendre qu'un certain désordre, parfois une violence, pouvait régner dans la vie quotidienne. Nombre d'articles relatent ces phénomènes (Marchand, 2008) et analysent le tournant disciplinaire (Brockliss, 2008) qui s'opère.

En revenant aux témoignages laissés du collège de Clermont, le temps de la nuit, celui occupé par les pensionnaires, est révélateur de l'effort de surveillance à déployer afin d'éviter les incidents. Ainsi, un personnel dédié est chargé d'assurer la surveillance quand les jeunes pensionnaires sont censés se reposer. Le « *veilleur [...] faisait des rondes et observait si tous étaient vraiment couchés. Le Préfet, sitôt le réveil sonné, se préoccupait de savoir si chacun se levait, faisait les ablutions et la toilette nécessaires, puis les prières d'usage* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.101).

Quelques incidents viennent donner vie au propos ci-dessus. Il en va ainsi des pensionnaires qui ne restaient pas dans leur chambre pour rejoindre celle d'un autre : « *Le règlement voulait cependant que ni les appartements, ni les chambres ne fussent fermés à clef et que nul n'en sortît pour aller chez les voisins. Mais c'était là une prescription qu'il fallait répéter souvent* »

(Dupont-Ferrier, 1921, p.102). Le cas échéant, ces regroupements inopinés étaient régulièrement l'occasion de chahut pouvant parfois déboucher sur des issues dramatiques. C'est le cas de ce pensionnaire, neveu d'un haut dignitaire, rejoint nuitamment et qui « fut saisi et berné par de trop joyeux camarades. Mais la couverture tendue, qui le faisait rebondir en l'air, fut lâchée et le malheureux enfant se fracassa la tête sur le sol. Il en mourut. » (Dupont-Ferrier, 1921, p.103).

D'autres événements ont lieu à l'occasion du repas du soir. Deux jeunes élèves « se risquèrent à souffler des pois, par le moyen d'une sarbacane » contre un père surveillant le réfectoire tandis qu'un autre était accusé « d'avoir, avec du vert de gris, tenté d'empoisonner son préfet » (Dupont-Ferrier, 1921, p.258). Dans ces moments en dehors des heures de cours où la surveillance est nécessaire, un temps particulier, se construit.

D'une façon plus générale, les nombreux témoignages laissés par les règlements intérieurs des collèges permettent de prendre la mesure d'un mouvement de normalisation de ces temps. Depuis le *Ratio studiorum*, la vie des élèves et des agents dans les collèges est pensée et organisée et évolue en fonction des événements observés. Le modèle de l'internat accueillant des pensionnaires tend à se développer : « environ la moitié des quelques 350 collèges français accueillent des pensionnaires ; ils bénéficient ainsi des cours facultatifs [...] et aussi de la surveillance plus continue qui répondent désormais aux vœux de couches sociales plus larges » (Lebrun, Venard & Quéniart, 2003, p.554). Apparaît ici un souci d'ordre pédagogique, ces « cours facultatifs », adossé à la volonté d'un encadrement plus fort. Ce modèle va cristalliser l'effort d'organisation de la surveillance à l'école. Ainsi « les textes normatifs et les prospectus des pensionnats ne cessent de signaler que les élèves ne sont jamais livrés à eux-mêmes » (Marchand, 2008). Un impératif qui par extension permet d'ouvrir le champ aux métiers de la surveillance en milieu scolaire.

1.1.2 Avec l'Ecole républicaine, la consolidation de la figure du surveillant

Se substituant au projet d'éduquer le bon chrétien, la réflexion d'une éducation qui se veut nationale permettra, au tournant de la Révolution, d'envisager de nouveaux objectifs. Ainsi en 1783 le premier président du parlement de Paris plaide en faveur d'une « éducation [qui] doit être sous l'inspection de la puissance publique parce qu'elle doit être toute dirigée pour l'utilité générale et le bien de l'Etat, elle ne doit point éprouver les variations de vue d'une administration particulière » (Lebrun, Venard & Quéniart, 2003, p.653). L'effort de surveillance vise désormais à dresser l'honnête homme au service de l'Etat.

Avant de discerner le cadre normal de l'organisation de la surveillance dans les lycées, nous décidons de revenir au collège de Clermont abandonné des jésuites au début de la seconde moitié du XVIIIème siècle et qui, sous la coupe de l'Etat, sera l'établissement qui dans son organisation inspirera le lycée classique.

1.1.2.1 La surveillance au collège Louis-le-Grand

Le collège de Clermont est rebaptisé Louis-le-Grand en 1682 avant que les jésuites n'en soient expulsés en 1762 (Cabourdin & Viard, 1990, p.67). Dès lors « *de bons esprits, surtout des parlementaires, [sont conduits] à s'interroger ; d'innombrables projets envisagent une éducation nationale, au service de la nation, contrôlée directement par l'Etat* » (Cabourdin & Viard, 1990, p.123), les murs du collège ne sont donc pas abandonnés mais l'établissement connaît en quelques décennies de nombreuses mutations et expérimentations que nous décidons de ne pas détailler afin de ne pas alourdir le propos.

Première nouveauté, un bureau d'administration composé de collèges différents et comprenant des représentants du parlement de Paris est chargé des orientations générales de l'établissement. C'est lui qui désigne le principal du collège. L'équipe de direction est constituée autour du principal appelé aussi directeur et « *aidé du Sous-principal ou du Sous-directeur ; ils avaient à veiller sur les études et la discipline* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.350). Apparaissent les deux pôles classiques entre études et discipline réunis dans cette figure majeure qu'est le principal. Concernant ce dernier, « *tout ce qui touchait à la vie religieuse, à la discipline, à l'éducation, était de sa compétence, le choix des Sous-principaux, préfets d'études et maîtres de tous ordres le regardait* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.352).

Venait ensuite l'agent chargé de la gestion de l'établissement qui, avec le principal et le sous-principal forment le triptyque classique aujourd'hui encore en vigueur dans nos établissements scolaires. Cet agent « *c'était [...] le Grand Maître temporel ou l'agent comptable, aidé de l'Econome, des caissiers, des contrôleurs et des commis ; les détails de la vie matérielle dépendaient d'eux* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.350).

Le principal était assisté de sous-principaux appelés aussi selon la période sous-directeurs dont le nombre varie entre 1 et 4 : « *On leur demandait surtout de maintenir le bon ordre et la discipline. Grâce à eux, la règle devait être partout vivante. Leur activité ne se multipliait jamais trop : dortoirs, chambres, salles d'études ou de conférences, réfectoires, cours, chapelle, infirmeries, rien ne devait échapper à leur regard. Il s'agissait, pour eux, de connaître chaque élève, son caractère, sa conduite, ses capacités, ses progrès* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.354).

Ce sont ces personnels qui incarnent ce que l'on peut appeler une surveillance globale mais aussi une connaissance globale des jeunes.

Ils étaient assistés par les « *maîtres ordinaires* » recrutés « *de préférence, parmi les boursiers de la maison. Leur nombre variait, chaque année, suivant le nombre des élèves de chaque classe. [...] Ce n'étaient là, cependant, que des postes d'attente ; nul ne se souciait de s'y attarder* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.363). Ces jeunes gens, qui à bien des égards rappellent les scolastiques jésuites, avaient la responsabilité de surveiller et de préparer les élèves, lors des longues heures d'études, aux travaux de la classe : « *Cet exercice, dans lequel le maître prêtait sa collaboration au professeur, se nommait la répétition* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.455).

Les élèves, que l'on qualifierait aujourd'hui d'étudiants pensionnaires, n'étaient pas seulement destinés à la répétition, « *d'autres boursiers étaient maîtres de quartier ou maîtres de conférences, sous-principaux, sacristains, confesseurs. En 1779/80, 24 boursiers étaient dans ce cas* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.377).

Enfin, le collège Louis-le-Grand dispose d'un personnel particulier : le portier. Face aux velléités de sortie de certains élèves, « *le portier devenait l'ennemi. Quand il contrôlait et notait chaque sortie et chaque rentrée* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.500). Le collège reste un lieu fermé et contrôlé : « *des domestiques, postés à toutes les issues, empêchaient les élèves de les franchir sans permission. Chaque cour était sous la surveillance de deux maîtres de quartier et l'inspection d'un Sous-principal* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.494). Cette figure existe dans les autres collèges depuis le XVIème siècle et sera quasiment généralisée au XVIIème siècle. Son rôle, de simple ouvrier à l'origine, tend à se spécialiser. Il est ainsi chargé de « *surveiller l'entrée pendant les heures de classe, de façon à délester les jeunes godelureaux de leur épée, à refuser l'entrée aux fauteurs de trouble potentiels et à noter le nom des retardataires* » (Brockliss, 2008).

1.1.2.2 Un pas vers la division du travail : le maître d'étude

Dans l'organisation pédagogique, l'héritage jésuitique est mis en péril. Deux évolutions majeures apparaissent en matière de discipline et en matière de pédagogie.

Un changement dans la pratique disciplinaire s'opère avec un adulte qui « *cherchait moins à frapper qu'à convertir. Jusque dans l'application de la peine, on songeait à l'amélioration du coupable* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.481). Songer à l'amélioration du jeune c'est reconnaître

une forme d'éducabilité : « *les maîtres de l'ère moderne, moins pessimistes que leurs prédécesseurs sur la nature humaine, auront la main plus légère* » (Prairat, 2009, p.43).

Les procédures disciplinaires se réforment aussi, laissant un champ plus grand au respect de la parole du jeune et à la garantie de certains droits. Ainsi, un bureau de discipline indépendant du principal est constitué à Louis-le-Grand et devient seul apte à prononcer les sanctions les plus graves « *Pour éclairer les décisions du Principal et de ses collaborateurs, on avait renoncé à cet espionnage des élèves et à l'organisation des syndicats* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.492).

La peur de la répression, la surveillance généralisée ne suffisent donc plus à faire progresser le jeune, l'émulation devient la formule consacrée fondée sur la mise en œuvre de mesures incitatives et l'organisation de concours. Face à de nombreux troubles impliquant les pensionnaires les plus âgés, une organisation particulière se met en place aboutissant à terme à une séparation du régime étudiant et du régime écolier.

Sur le plan pédagogique, « *la classe cessait d'être partagée en deux camps, quotidiennement rivaux. Il n'y avait plus ni sénateurs, ni tribuns, ni décurions. Le régent n'avait plus à compter sur les premiers de ses élèves, pour faire réciter les leçons* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.476). Le choix est ainsi fait « *d'une nette dissociation entre les cours réalisés par les enseignants, séances peu nombreuses (4 par jour le plus souvent), et le reste des activités des élèves* » (Le Bars, 2014). Ces dernières activités comptent les études qui pouvaient représenter de six à huit heures par jour.

Une différenciation s'opère aussi tant les attendus des plus jeunes sont différents des plus âgés. Ainsi, les boursiers étudiants sont à Louis-le-Grand repris en main : « *dans les études, où ces boursiers étaient groupés désormais, un personnage nouveau, pour eux, le surveillant, osa les contraindre au travail* » (Dupont-Ferrier, 1921, p.476).

L'image d'Épinal associée au « *pion* » naît au début du XIX^{ème} siècle. Cette image s'éprouve notamment dans la littérature et le *Mémoire d'un suicidé* de Maxime Du Camp « *un pion accourut, sépara les combattants et me tint à peu près ce langage : Vous paraissez avoir des habitudes turbulentes [...] Vous serez en retenue demain et vous me copierez dix fois le verbe : 'J'ai tort de vouloir faire le fier à bras'* » (cité par Prairat, 2009, p.44).

C'est pourtant bien sur le terreau que représentent les études, d'une part, et les activités de surveillance quotidienne, d'autre part, que la fonction de maître d'étude / surveillant va se construire et se renforcer au cours du XIX^{ème} siècle sur l'impulsion du ministère « *82 décrets,*

arrêtés, règlements et circulaires leur étant spécifiquement consacrés au cours du XIXe siècle » (Le Bars, 2014). Ceux-ci seront dénommés officiellement « *maîtres d'études (entre 1803 et 1853) puis maîtres répétiteurs (entre 1853 et 1891) et répétiteurs (après 1891)* » (Le Bars, 2014).

1.1.2.3 Le modèle du lycée s'impose

La loi du premier mai 1802, dite loi Fourcroy crée un lycée par zone de tribunal d'appel. L'Etat seul décidera l'ouverture de ces lycées et s'engagera dans l'entretien de ces nouveaux établissements. Sur le plan politique, « *Napoléon tenait avant tout à l'encadrement politico-idéologique des futurs cadres administratifs et militaires de l'Etat impérial, lequel passait par le lycée* » (Lelièvre, 2002, p.50). Sur le plan pédagogique, le lycée rompt avec le principe des écoles centrales en mettant en place des cycles de « *cours successifs et gradués* » (Lelièvre, 2002, p.36) adossés à une administration forte. Le lycée est dirigé par trois personnes : les « *proviseur, censeur, procureur-gérant (cette dernière appellation étant remplacée par celle d'économiste en 1809). A leurs côtés, des sous-directeurs devenus surveillants généraux en 1819* » (Lelièvre, 2002, p.47).

Dans les lycées sous tutelle de l'Etat, l'internat devient le mode caractéristique de scolarisation : « *Le modèle éducatif qui s'impose dans la première partie du siècle [...] c'est l'internat. Le lycée est d'abord pour la majorité des élèves un externat. C'est sous le Second Empire que le nombre des lycéens internes l'emporte sur celui des externes, ce qui ne sera jamais le cas dans les collèges* » (Mayeur, 2004, p.538). Plusieurs témoignages d'internes à l'époque mettent en évidence des conditions de vie difficiles dans des locaux exigus, mal chauffés, où le corps est soumis à rude épreuve par sa présence quasi continue du matin au soir sur un banc de classe ou d'étude, où le silence apparaît comme « *seule alternative au vacarme* » (Mayeur, 2004, p.538). Sont-ce ces témoignages qui provoquent une baisse de la fréquentation des internats au cours du siècle ? En effet « *63,7% des effectifs des lycées en France en 1809 sont internes ; 50% vers 1860 ; 47% en 1887 et 38% en 1898 dans les lycées de garçons* » (Le Bars, 2014).

L'encadrement en dehors des temps de classe, nécessairement présent au regard de la condition d'interne, est régulièrement pointé du doigt en sus des conditions matérielles d'existence. Les surveillants et les répétiteurs sont ainsi montrés du doigt : « *aussi les élèves se trouvent-ils aux mains d'étudiants sans expérience qui se hâtent de quitter cet emploi dépourvu d'avenir ; ou bien de vieux pions, aigris souvent, pas toujours résignés* » (Mayeur, 2004, p.538). Ces personnels sont par ailleurs dotés de la faculté de punir de « *peines légères* » (Mayeur, 2004,

p.545) les élèves qui n'auraient pas un comportement adapté. Hormis le temps de classe, en présence de l'autorité du professeur, les élèves passent la majorité de leur temps en présence sous le contrôle des maîtres d'étude, des maîtres de quartier, surveillants et répétiteurs. En effet, « *au long du XIXème siècle, la durée hebdomadaire des cours n'excède pas vingt heures [...] au prix de fastidieuses et interminables études pour les internes ou les externes surveillés* » (Mayeur, 2004, p.551).

Le maître d'étude est en première ligne lors de ces moments. Le règlement de 1804 du lycée Malherbe de Caen donne un aperçu de ce qui est attendu de ces personnels : « *les maîtres d'études veillent à ce que leurs élèves remplissent les devoirs qui leur sont imposés par les professeurs. Ils mangent avec eux, couchent dans les mêmes dortoirs, les accompagnent aux promenades, et ne les quittent que pendant le temps des leçons. Les punitions corporelles sont interdites : les seules qu'il soit permis d'infliger sont les arrêts, la table de pénitence et la prison* » (Vitali, 1997, p.14).

Ce régime de surveillance n'est pas sans entrainer des troubles qui émaillent assez régulièrement le XIXème siècle au point de constater « *l'existence de véritables révoltes d'élèves dans les grands lycées* » (Mayeur, 2004, p.549). Si l'historienne relève des raisons conjoncturelles liées à des évènements politiques particuliers, elle constate aussi que structurellement l'organisation du lycée ne concourt pas à créer un climat serein. Elle souligne particulièrement « *la nature de la discipline, militaire et brutale dans les grands établissements, appliquée non par les professeurs, mais par des surveillants qui sont et se sentent méprisés par les élèves* » (Mayeur, 2004, p.550). Au-delà de la question de la reconnaissance morale, la question de la reconnaissance concrète est soulevée par Françoise Mayeur : « *On a pas su faire une situation digne de ce nom aux répétiteurs et aux surveillants* » (Mayeur, 2004, p.538). L'historien Loïc Le Bars parle même de « *prolétariat universitaire* » (Le Bars, 2014).

Claude Lelièvre note que « *l'économe est souvent un ancien maître d'étude ou répétiteur* » (Lelièvre, 2002, p.48). Dans le prolongement de cela, un arrêté du 16 novembre 1847 portant règlement général sur les maîtres d'études des collèges précise les possibilités d'accès aux emplois de maître élémentaire, de sous-directeur et de surveillant général : « *Nul ne peut être nommé sous-directeur ou surveillant général, s'il n'a été trois ans maître d'études* ». Toutefois, une prosopographie des surveillants et répétiteurs ne semble pas avoir été menée à ce jour² et

² Au moment où nous terminons ce mémoire, il apparaît que l'exploration des travaux de Loïc Le Bars met en évidence des pistes stimulantes.

permettrait de mettre en lumière ces trajectoires particulières, méconnues et pourtant centrales dans la vie d'un établissement à l'époque.

Alors qu'à travers cette rétrospective historique nous entrons dans le XX^{ème} siècle, la réalité du surveillant de lycée semble s'inscrire dans deux dimensions : fonctionnelle entre activité de surveillance (maître de quartier) et pédagogie (répétiteur) et personnelle entre activité partagée (l'étudiant boursier) et activité exclusive (le « *vieux pion* », le portier, etc.).

1.1.3 Le surveillant au XX^{ème} siècle

Les racines historiques de l'assistant d'éducation plongent, nous l'avons vu, profondément dans l'histoire du système éducatif. Un dernier siècle reste à traverser avant d'aboutir à l'actuel statut d'assistant d'éducation. Ce siècle est marqué par l'aboutissement de la notion de vie scolaire notamment autour de la figure du conseiller principal d'éducation, par l'exercice en son sein d'étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement (les maîtres d'internat et surveillants d'externat) et par l'apparition quasi inopinée des aides éducateurs à la fin des années 90 qui viennent s'ajouter à la quantité d'emplois divers de vie scolaire.

1.1.3.1 La notion de vie scolaire

Vie scolaire est une expression avant de devenir un concept. L'expression apparaît pour la première fois dans une circulaire datée du 7 juillet 1890 précisant que « *les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire* ». Cette circulaire s'inscrit dans une évolution de l'institution afin que l'effort déployé « *pour une discipline mieux consentie dans les lycées s'accompagne d'une réorganisation des études et d'un allègement des programmes* » (Delahaye, 2009, p.15). L'effort fait de considérer la vie scolaire des jeunes lycéens dans son ensemble tient au fait, comme le rappelle la circulaire du 7 juillet 1890, qu'« *en acceptant la charge des internats, l'Université³ s'est imposée l'obligation de pourvoir à l'éducation physique des jeunes gens qui lui sont confiés comme à leur éducation morale et intellectuelle* ».

Des initiatives novatrices visant à poursuivre l'intérêt supérieur du jeune considéré dans sa globalité existent dans quelques établissements élitistes ou dans le champ de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse mais « *jusqu'au seuil de la deuxième guerre mondiale, l'institution scolaire protège sa tradition pour mieux se démarquer des autres enseignements secondaires* » (Soussan, 1988, p.40).

³ Entendue comme « *l'administration nationale des lycées* ». Voir Minot, 1970, p.40).

En 1942, la circulaire du 25 novembre 1942 demande aux chefs d'établissement de produire semestriellement un rapport résumant l'activité de leur établissement. Parmi les informations demandées, la « *vie scolaire* » apparaît constituée des études, de l'éducation physique, des sports, de la discipline et de l'internat délimitant « *pour la première fois le champ de la vie scolaire* » (Soussan, 1988, p.40). Toutefois le champ gardera des contours flous au point de laisser penser à une « *expression fourre-tout, agrandie ou rétrécie à volonté [...] : chacun y entend ce que de sa fonction il peut (ou il veut) voir* » (Soussan, 1988, p.43).

Michel Soussan (1988, p.44) parvient néanmoins à dégager deux utilisations principales du terme : la vie scolaire a « *un emploi fonctionnel, organisationnel* » qui désigne « *le cadre scolaire, l'espace scolaire, le temps scolaire mais aussi le jeu complexe des relations et des interactions dans l'établissement* » ; la vie scolaire a « *un emploi affectif, voire fusionnel ou émotionnel que rendent les termes climat et vie* », elle « *fait vivre ensemble, faire ensemble en communauté ou en équipe* ». Cette ambivalence du terme dans ses utilisations laisse penser que « *dans le premier cas, la vie scolaire est surtout un moyen de l'action éducative, dans le second cas elle est plutôt une fin en soi* ».

Les surveillants généraux des centres publics d'apprentissage et des collèges d'enseignement technique, sont confrontés à une mutation du public scolaire après la Guerre : des « *internes, de milieu modeste, qui restent souvent au centre le dimanche et qui ont beaucoup moins de travail personnel pour occuper les heures d'étude* » (George, 2003). Ce sont ces personnels qui vont investir très librement le champ de la vie scolaire autour d'animations socio-éducatives ou sportives, en créant des clubs ou en faisant appel à des associations d'éducation populaire.

Les surveillants généraux deviennent conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation (CPE) en 1975 et la circulaire du 28 octobre 1982 « *recentre les responsabilités des CPE sur la Vie scolaire (avec une majuscule), définie comme « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* » (George, 2003). Par nature ce travail ne peut être solitaire ce que précise la circulaire de 1982 « *L'exercice de ces responsabilités exclut le travail individualiste et se situe dans un contexte de relation, d'échanges et de prise en charge en commun de l'activité éducative* ». Naturellement, et cela existait déjà avec les surveillants généraux, l'une des responsabilités « *est l'organisation du travail des surveillants, d'internat [...] ou d'externat* » (George, 2003).

Au XXème siècle un espace qui n'est pas le simple supplétif de la classe se structure et se dote d'un personnel dédié. Les personnels de surveillance et d'éducation s'intègrent dans ce contexte particulier de la vie scolaire.

1.1.3.2 *Création du maître d'internat et du surveillant d'externat*

Le décret du 11 mai 1937 (Décret 1937) crée le statut de maître d'internat (MI) tandis que le décret du 27 octobre 1938 (Décret 1938) crée le statut de surveillant d'externat (SE) : « *leur création a entraîné la disparition progressive des répétiteurs et s'est inscrite dans un mouvement qui a permis aux surveillants généraux d'effectuer plus de tâches éducatives en laissant une partie des tâches de surveillance... aux surveillants* » (Barbier, 2011, p.13).

Les deux décrets sont signés sous le ministère de Jean Zay et inscrivent très explicitement ces deux emplois comme relevant de la fonction publique de l'Etat, en qualité d'agent temporaire. C'est donc le Ministère de l'Education nationale qui arrête les postes statutaires ouverts aux candidatures et qui fixe les règles nationales tandis que l'administration déconcentrée – en l'espèce le rectorat - procède aux recrutements selon une répartition par établissement, prononce l'aptitude au poste par la qualité de stagiaire après une période d'essai d'un an, procède aux actes courants de gestion et réunit la commission administrative paritaire académique (Capa) compétente à l'égard des MI-SE. Cette Capa rassemble de manière paritaire des représentants de l'administration et des représentants syndicaux des MI-SE. Concernant le vivier de candidatures, la circulaire d'application publiée le 25 novembre 1938 précise certains éléments des décrets notamment concernant le fait que les postes « *doivent être attribués à des jeunes gens laborieux et ayant donné des preuves de leur volonté de labeur, pour les aider temporairement dans la préparation d'examens et de concours* ».

Le maître d'internat doit se consacrer au service de nuit après le départ des externes surveillés et se terminant le matin à l'entrée des élèves en classe. Ce service de dortoir, qui s'étend de l'extinction des feux au lever des élèves, est décompté comme 3h. Il est aussi chargé de la surveillance des élèves le mercredi après-midi et, jusqu'à concurrence de sept heures, le dimanche. Il doit se destiner aux métiers de l'enseignement et de l'éducation et le maintien sur le poste dépend de la réussite à un diplôme universitaire sur une période de trois années et de l'obtention d'une licence en cinq années au maximum. Il effectue 44h de service hebdomadaire et il doit 15 jours à la sortie des élèves.

Le surveillant d'externat a pour mission de surveiller les études, les récréations et les déplacements, la surveillance des élèves déjeunant à la cantine et les services scolaires à

l'intérieur ou l'extérieur de l'établissement. Il peut surveiller des élèves en cas d'absence du professeur et doit deux fois huit jours respectivement après la sortie et avant la rentrée des élèves. Son volume hebdomadaire initial était de 36h et son recrutement limité aux candidats se destinant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. La limite d'âge était fixée à 29 ans.

Des textes viendront au cours du XXème siècle renforcer ou muter les deux statuts :

- le décret n° 75-644 du 15 juillet 1975 (Décret 1975) fixant la rémunération des maîtres d'internat et des surveillants d'externat vient relever l'indice brut de rémunération de ces agents et rappelle que celle-ci est unique et sans condition de diplôme ;
- la circulaire n°IV-68-381 du 1^{er} octobre 1968 (cité par Regnier, 2012, p.28-29) vient limiter l'arbitraire en encadrant le temps de responsabilité pédagogique, en permettant des jours de préparation aux examens universitaires, en limitant la charge de travail administrative, en réduisant globalement le temps de service hebdomadaire et en permettant une prolongation d'une année du temps général d'engagement ;
- la note de service 87/084 du 10 mars 1987 introduit une notion de priorité aux candidats se destinant à exercer le professorat et réaffirme le niveau rectoral du recrutement ;
- le décret n° 97-257 du 18 mars 1997 (Décret 1997) vient modifier des dispositions des décrets originaux concernant la Capa et réprecise la compétence disciplinaire du recteur qui peut prononcer, après avis de la Capa, le « blâme », « l'exclusion temporaire des fonctions avec retenue de traitement pour une durée maximale d'un mois » et « le licenciement sans préavis ni indemnité de licenciement » ainsi que « l'avertissement sur proposition du chef d'établissement ».
- un certain nombre d'autres textes complémentaires permettant principalement une homogénéisation des textes existants.

Ces statuts, imbriqués, marqués par une évolution sensible depuis leur création, ont fait l'objet de critiques constantes par exemple concernant leur statut étudiant « *ces fonctions sont remplies par des personnes dont l'objectif premier n'est pas d'assurer l'encadrement des jeunes mais de toucher une aide financière afin de leur permettre de poursuivre des études universitaires* » regrettant même que « *pour certains, la motivation n'est ni déterminante ni déterminée et dans la mesure où il s'agit pour ceux-là d'une occupation transitoire, à quoi bon s'y investir* » (Delaire, 1997, p.79). Cette critique rejoint celle de chefs d'établissements.

1.1.3.3 Autres emplois de vie scolaire

En parallèle des emplois de MI-SE, les établissements scolaires accueillent d'autres emplois aux statuts plus exotiques marqués par l'initiative locale ou par la mise en œuvre d'une politique publique.

Il s'agit notamment des emplois-jeunes, ce que relève le député Jean-Marie Geveaux dans son rapport préalable à la loi de création du statut d'assistant d'éducation : « *Trois catégories d'emplois-jeunes sont en réalité présentes dans les établissements relevant du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche :*

- *les aides-éducateurs, les plus nombreux, intervenant dans les établissements du premier et du second degré ;*
- *les emplois-jeunes cadre de vie recrutés par les établissements publics locaux d'enseignement (second degré) confrontés à des phénomènes de violence ;*
- *les agents de développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, présents dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). » (Geveaux, 2003, p8).*

Les aides-éducateurs – les emplois jeunes affectés à l'éducation nationale – ont été créés par la loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes. Ils exercent « *majoritairement dans le premier degré - à 58 % contre 28 % dans les collèges et 14 % dans les lycées* » (Geveaux, 2003, p8.). Aux côtés des MI-SE, « *les aides-éducateurs concourent à la mission de surveillance entendue au sens large (surveillance, études encadrées, sécurité, accompagnement des sorties) dans la plupart des établissements, cette fonction occupant 30 % de leur temps de service dans les collèges* » (Geveaux, 2003, p.8).

D'après un rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications publié en 2000 (cité par Geveaux, 2003), « *la fonction d'aide éducateur se caractérise par une polyvalence tellement prononcée qu'il est préférable de parler de polyactivité [qui] écarte toute perspective de professionnalisation de la fonction, c'est-à-dire d'évolution vers un emploi-métier susceptible d'être pérennisé* » ajoutant que « *les configurations d'activité sont souvent incohérentes* ». Les aides-éducateurs sont caractérisés par un émiettement des missions aboutissant à une dilution du sens général de cet engagement professionnel, à un défaut de formation et de reconnaissance laissant dire que « *des ponts restent donc à consolider entre la situation présente des aides-éducateurs et leur insertion future* ». Une des explications que nous pouvons avancer tient au fait que le dispositif des aides-éducateurs et plus largement des

emplois-jeunes est d'abord un dispositif de lutte contre le chômage des jeunes avant d'être lié particulièrement à une politique éducative. L'important étant plus pour les pouvoirs publics le fait qu'un jeune soit en activité que la nature à proprement parler de l'activité.

Nous voulons enfin recenser, sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité, un certain nombre d'autres dispositifs qui ont à un moment donné créé des emplois dans les vies scolaires des établissements :

- les CAE / CUI (contrat d'aide à l'emploi devenus en 2010 contrats uniques d'insertion⁴) sont des contrats à durée déterminée (entre 6 et 24 mois) de droit privé destinés à un public éligible en lien avec le pôle emploi. La vocation des CAE/CUI est d'abord offrir une possibilité du retour à l'activité pour un public sans emploi ou éloigné de l'emploi. Certains sont orientés sur des missions d'accompagnement du handicap (il s'agit des emplois puis des auxiliaires de vie scolaire (AVS) tandis que d'autres interviennent auprès des directeurs d'école du premier degré ou sur des missions d'accueil encadrement administratif dans le second degré ;
- les « médiateurs de réussite scolaire »⁵ créés en 2009 par le ministre Xavier Darcos sous la forme de contrat aidé - baptisés un temps « *contrat d'avenir* » - à durée déterminée s'inscrivent à titre principal dans une politique publique de lutte contre l'absentéisme et de prévention du décrochage principalement dans les quartiers relevant de la politique de la ville. Ces contrats de deux années s'adressaient prioritairement à un public relevant des quartiers prioritaires et éloignés de l'emploi ;
- les maîtres au pair existent formellement depuis 1964. Il s'agit d'un dispositif qui semble encore en vigueur et qui permet à un étudiant d'assurer un service d'encadrement d'élève en internat en échange de l'affectation d'une chambre en internat et la prise en charge du couvert. Dans le cadre de la relance de la politique d'internat scolaire public (2000) figure cette mention « *vous [les recteurs] avez la possibilité d'autoriser les chefs d'établissement à faire appel à des étudiants âgés de plus de 18 ans comme maîtres et maîtresses d'internat au pair, dans les conditions prévues par la circulaire n° 64-372 du 5 septembre 1964* » (Circulaire 2000) ;
- les personnels de vie scolaire dans l'enseignement catholique, etc.

⁴ <http://web.ac-toulouse.fr/web/dsden-hautes-pyrenees/6749-les-contrats-aides-contrat-unique-d-insertion-cui.php> Consulté le 22/02/16.

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid23676/mediateurs-de-reussite-scolaire-dans-le-second-degre.html> Consulté le 22/02/16.

Nous pouvons dire que la vie scolaire est loin d'être un espace uniforme habité d'agents au statut homogène. L'abondance de ces statuts donne au contraire l'impression d'un espace de vie scolaire en réajustement permanent à l'aléa des politiques publiques. La question de l'efficacité pour les managers des vies scolaires, de lisibilité pour les usagers et d'intelligibilité pour les agents eux-mêmes se pose.

1.2 Création d'un nouveau statut : l'assistant d'éducation

Afin de saisir les logiques à l'œuvre relativement à la création du statut d'assistant d'éducation, il convient de se plonger dans le débat parlementaire qui a abouti à l'adoption le 10 avril 2003 par le Sénat du projet de loi relatif aux assistants d'éducation précédemment adopté en première lecture par l'assemblée nationale le 1^{er} avril de la même année. Cette approche historique permet d'ancrer la création de ce nouveau statut dans une époque et dans un champ, celui de l'histoire de l'éducation. Eclairés par la teneur des discussions, nous pourrons ensuite envisager positivement la réalité des assistants d'éducation.

1.2.1 Un nouveau statut nécessaire ?

Jean-Marie Geveaux, député, dépose le 13 mars 2003 auprès de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales un rapport parlementaire traitant du projet de loi n°640 relatif aux assistants d'éducation. Il s'agit d'un exercice commun dans le cadre du travail parlementaire qui consiste à présenter un rapport mettant en perspective les dispositions d'une proposition de loi afin de nourrir le débat de l'assemblée. Au travers de ce texte, il pose une argumentation en deux temps.

Il s'attache d'abord à établir une note d'opportunité plaidant en faveur de la « *nécessaire refonte de l'encadrement de proximité* » dans les établissements scolaires. Cette nécessité est motivée par la coexistence dans les établissements scolaires de deux acteurs participant au dispositif de surveillance, les aides-éducateurs et les maîtres d'internat / surveillants d'externat, soumis à des contingences particulières.

Les premiers, les aides-éducateurs, comme nous l'avons vu précédemment, sont nés des conséquences de la loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes. Ils sont alors, selon le ministère de l'éducation nationale cité dans le rapport, 52 467 aides-éducateurs en France pour l'année scolaire 2002 – 2003. Au total, le rapporteur note que « *95 000 personnes se sont succédé dans ces fonctions* ». Dès l'origine ces contrats sont limités dans le temps à cinq années. Recrutés « *dans l'urgence* » selon le rapporteur pour la rentrée scolaire 1997, nombre d'entre eux sont arrivés au bout du dispositif

tandis que d'autres arriveront au terme de la durée de contrat pour les rentrées 2003 et suivantes. Pour répondre plus largement à ces problématiques d'extinction des contrats, le nouveau gouvernement issu des élections législatives de 2002 a décidé aux termes de l'article 4 de la loi n° 2002-1095 du 29 août 2002 de prolonger d'une année, c'est-à-dire jusqu'au 30 juin 2003, le contrat « *d'environ 18 000* » aides éducateurs. Une première contingence spécifique apparaît alors et concerne l'extinction imminente des emplois d'aides-éducateurs en vertu des dispositions législatives.

Les seconds, les MI/SE, relèvent comme nous avons pu le voir de textes bien plus anciens. Ils sont toutefois encore 39 976,5 en France pour l'année scolaire 2002 – 2003 selon le ministère de l'éducation nationale cité dans le rapport du parlementaire. Cela représente plus de 50 000 personnes en activité au regard de l'existence de temps partiels. Cette catégorie de personnels souffre, aux yeux du parlementaire, de trois handicaps : « *un cadre juridique obsolète* » (Geveaux, 2003, p.15), « *peu compatible avec la poursuite des études* » (Geveaux, 2003, p.17) et « *inadapté au besoin des établissements* » (Geveaux, 2003, p.19). En résumé, le premier grief tient à l'absence de statut unifié de MI-SE, le premier relevant d'une loi et le second d'un décret comme nous avons pu le voir, ouvrant le champ à des recours contentieux possibles en ce sens que les établissements ou les rectorats, face au fonctionnement quotidien des établissements, tendent à employer un agent sous les deux catégories de mission.

Relativement aux difficultés liées à la poursuite des études, il faut bien se remémorer que ces emplois sont réservés exclusivement aux étudiants⁶. Or, dans un rapport d'avril 1999 intitulé « *le recrutement et l'insertion des maîtres d'internat et surveillants d'externat* », l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale note que « *la qualité des études poursuivies est médiocre et, en tout état de cause, le plus souvent mal prise en compte dans la gestion de même que la manière de servir. L'insertion des intéressés dans le système éducatif par la réussite aux concours est faible* ». Le statut, pensé et conçu pour accompagner les jeunes engagés dans des études supérieures nécessitant un soutien des pouvoirs publics, ces « *jeunes gens laborieux* » selon les termes de la circulaire de 1938, permet alors effectivement la contribution au financement des études sans toutefois permettre la réussite.

Enfin, le rapporteur note un décalage important entre les besoins des établissements et le cadre statutaire qui concerne l'affectation et l'emploi du temps. D'abord l'affectation d'agent est

⁶ A une exception près notée dans la circulaire du 2 octobre 1961 et permettant aux « *veuves de guerre* » de bénéficier de ces emplois.

rendue très complexe dans des zones éloignées des centres universitaires car peu compatible avec la poursuite d'étude. En matière d'affectation toujours, nombre de postes restent vacants dans des territoires à forte densité universitaire mais où la nature des établissements, notamment en région parisienne, incite les étudiants et les étudiantes à préférer des postes les plus préservés possible des violences scolaires. Ensuite, la compatibilité entre les moments universitaires, notamment les cours et les sessions d'examens et de concours, et les nécessités de service des établissements scolaires.

Tous ces éléments justifient aux yeux du député le caractère nécessaire de la création d'un nouveau statut « *du fait tant de la disparition programmée des uns - les aides-éducateurs - que de l'obsolescence avérée des statuts des autres - les MI-SE* » (Geveaux, 2003, p.7). Pour le sénateur Philippe Richert, rapporteur du texte devant la commission des affaires culturelles du Sénat « *Le statut d'assistant d'éducation constitue une profonde rénovation du « pionnicat »* » (Richert, 2003).

Dans son exposé des motifs, le projet de loi présenté par le ministre de l'éducation nationale Luc Ferry ne s'éloigne guère de cette interprétation considérant que les assistants d'éducation sont « *destinés à remplacer progressivement les maîtres d'internat et surveillants d'externat et les aides éducateurs* ». L'argumentation développée par le ministre est strictement identique aux conclusions du rapport Geveaux « *Les deux catégories de personnels dont le remplacement est envisagé correspondent en effet à des dispositifs qui ne peuvent être maintenus en l'état. Ainsi, le dispositif des maîtres d'internat et des surveillants d'externat, fondé sur une réglementation ancienne du 11 mai 1937 et du 27 octobre 1938, ne répond plus complètement aux besoins de surveillance qui s'expriment aujourd'hui dans les établissements scolaires. Parallèlement, le dispositif des aides éducateurs arrive à son terme en 2003, leurs contrats ayant été conclus pour une durée de soixante mois en application de la loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes* ».

1.2.2 La loi 2003-400, fondatrice du statut

Le rapport Geveaux développe ensuite les contours du projet de loi en détaillant le sens et la portée des différents articles. Luc Ferry, dans l'exposé des motifs, avance le postulat que « *Le nouveau cadre juridique instituant les assistants d'éducation sera mieux adapté aux besoins des établissements mais également à ceux des personnels* ». Député de l'opposition, membre de la commission chargée de l'examen du projet de loi, Yves Durand s'inscrit en faux « *il est faux de présenter ce texte comme étant avantageux pour les différentes parties puisque*

l'ensemble des organisations syndicales d'enseignants, mais aussi les fédérations de parents d'élèves et la totalité des organisations syndicales étudiantes, à l'exception de l'UNI, ont émis un avis défavorable à son adoption ». Il ajoute « *plus significatif encore, le Conseil supérieur de l'éducation nationale et le Conseil supérieur de la fonction publique se sont prononcés dans le même sens négatif* » (Rapport Geveaux, 2003, p.35).

Une version complète de la loi est versée en annexe de ce travail. Comme nous venons d'en avoir un aperçu, il nous semble important de revenir sur les principales dispositions adoptées par les deux chambres parlementaires ainsi que citer, lorsque cela apporte un élément à la compréhension de la loi, le fruit des débats menés en commission des affaires culturelles, familiales et sociales en sa séance du 13 mars 2003. Ces débats sont révélateurs de la richesse des opinions sur des questions éducatives qui provoquent traditionnellement en France abondance de réactions.

La présentation s'attachera à dégager les principales caractéristiques de l'emploi au travers de la loi.

1.2.2.1 Statut juridique

L'article premier modifie le 6^{ème} alinéa de l'article 3 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat. Il inclut les assistants d'éducation dans le champ des personnels non-titulaires de la fonction publique de l'Etat au même titre que les MI-SE précédemment. C'est la voie légale permettant au rapporteur d'affirmer que les assistants d'éducation sont « *des emplois qui ne sauraient être occupés par des personnels statutaires* » (Geveaux, 2003, p.42). L'opposition parlementaire y voit au contraire non pas « *un nouveau statut mais un simple contrat de droit public à durée déterminée qui aboutit à institutionnaliser la précarité* » (Rapport Geveaux, 2003, p.35).

1.2.2.2 Recrutement

L'article deux, chapitre premier, en son premier alinéa, introduit un changement important, souligné par le rapporteur, « *qui déroge au principe de l'affectation des personnels par les rectorats et aux règles traditionnelles de gestion du ministère de l'éducation nationale* » (Geveaux, 2003, p.43). En effet, les AED seront désormais « *recrutés par les établissements d'enseignement* » (Article 2, chap. I, al. 1) relevant des catégories précisées dans la loi et figurant aux sections *ad hoc* dans le code de l'éducation. Sont concernés à titre principal les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ils sont en effet les plus nombreux en France et rassemblent les collèges et lycées publics. Sont concernés à titre secondaire, les

établissements d'enseignement militaire, les établissements de l'enseignement agricole, des établissements relevant du champ du handicap comme par exemple les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), des groupements d'établissements publics, etc. Sont exclus du champ du titre II du livre IV, les centres de formation pour apprentis, les établissements d'enseignement privé sous contrat d'association, sous contrat simple ou hors contrat ainsi que les établissements pour l'enseignement des professions artistiques ou sportives.

Concrètement, c'est le ou la chef d'établissement qui sera amené à mettre en place les procédures de recrutement et à signer le contrat de travail. Cette nouvelle possibilité ne tient pas au caractère de représentant de l'Etat du chef d'établissement mais à sa qualité de représentant exécutif du conseil d'administration de l'établissement public –personnalité morale- qui confère à son représentant la faculté de signature du contrat de travail. Les autorisations de recrutement sont donc décidées par le conseil d'administration de l'établissement sur la base d'une dotation en équivalent temps plein accordée par le rectorat. Yves Durand considère cette disposition comme un « *problème majeur* » en ce sens « *qu'il peut ouvrir la voie à l'arbitraire* » et qu'un « *tel mode de recrutement peut négliger la préoccupation de mixité sociale, s'écarter des mécanismes de péréquation académique et demeurer sans rapport avec le projet pédagogique de l'établissement* » (Rapport Geveaux, 2003, p.35). Le rapporteur pour sa part pense que « *le recrutement direct favorise sans conteste le choix de profils en adéquation avec les tâches pour lesquelles sont recrutés les agents* » (Rapport Geveaux, 2003, p.43).

Outre le cadrage budgétaire, les Rectorats auront « *une mission de régulation des candidatures* » des assistants d'éducation (Geveaux, 2003, p.42). Pour l'académie de Reims, cette mission correspond d'une part à la mise en place d'une plateforme de candidature en ligne accessible à tous les candidats et permettant aux établissements d'accéder directement à un vivier et, d'autre part, à la mise à dispositions de fonctions supports dans la gestion des contrats, de la paie et de l'assistance juridique.

1.2.2.3 *Durée du contrat*

L'article 2, chapitre premier, en son 4eme alinéa dispose que « *les assistants d'éducation sont recrutés par des contrats d'une durée maximale de trois ans, renouvelables dans la limite d'une période d'engagement totale de six ans* ». Dans cet article est adopté une disposition centrale qui sanctionne l'impossibilité d'envisager d'en faire un métier et qui traversera notre travail

comme nous le verrons par la suite. Cette disposition se fait « *en dépit du principe selon lequel les emplois permanents occupés de façon permanente doivent l'être par des fonctionnaires* » (Geveaux, 2003, p.46). Toutefois l'éducation nationale ne respecte pas strictement ce principe, comme la plupart des administrations publiques, en employant d'autres agents contractuels de droit public. Il peut s'agir pour l'éducation nationale d'agents nécessitant une technicité particulière, il peut aussi s'agir d'agents recrutés pour faire face à des remplacements temporaires ou à des conditions de durée limitée ce qui était le cas des MI-SE.

Le motif principal envisagé afin de justifier de cette durée limitée d'engagement tient à la considération du vivier envisagé par l'institution : les étudiants. Le rapporteur souligne le fait que « *cette période est suffisamment étendue pour garantir à des étudiants le financement d'études longues* » (Geveaux, 2003, p.46). Il rejoint en cela la volonté ministérielle telle que retranscrite dans l'exposé des motifs du projet de loi « *Le nouveau cadre juridique instituant les assistants d'éducation sera mieux adapté aux besoins [...] des personnels souhaitant poursuivre des études universitaires, en prenant notamment en compte les contraintes particulières des étudiants, qui constituent le principal vivier de recrutement* » (Ferry, 2003).

1.2.2.4 Public prioritaire

« *Garantir à des étudiants le financement d'études longues* », bâti en substitution à deux dispositifs explicitement orientés vers des publics jeunes et/ou étudiants, la question du public cible pour les emplois d'assistant d'éducation se pose. Le ou la jeune, en études, constitue d'ailleurs « *le principal vivier de recrutement* ». La première rédaction du projet de loi ne désignait d'ailleurs pas de public prioritaire faisant dire au député Yves Durand en commission « *les deux conditions d'accès à ces emplois, le baccalauréat et l'âge de vingt ans, rendent effectivement possible le recrutement de militaires à la retraite ou de mères de famille au foyer comme annoncé, à l'automne dernier, par le ministre* » (Rapport Geveaux, 2003, p.35). Il ajoute lors de l'examen des conditions d'exercice que « *les assistants d'éducation pourraient difficilement poursuivre des études en occupant un emploi à plein temps* » (Geveaux, 2003, p.48).

Nous le constatons, la question du public est bien au cœur de la réflexion parlementaire. Le député Durand propose en ce sens un amendement en commission « *tendant à ce que les postes d'assistants d'éducation soient prioritairement proposés à des étudiants boursiers* » (Geveaux, 2003, p.52) ce dernier arguant du fait qu'il faut « *permettre, dans l'esprit du statut des MI-SE, aux jeunes issus de milieux dits défavorisés de poursuivre des études supérieures* » (Geveaux,

2003, p.52). L'amendement est adopté par la commission et figure dans la loi, article 2, chapitre premier, 5^{ème} alinéa « *Le dispositif des assistants d'éducation est destiné à bénéficier en priorité à des étudiants boursiers* ». Toutefois, la « priorité » ne dispose pas l'exclusivité. Dans son rapport, le député Geveaux formule bien cette nuance en précisant que « *seront proposés en priorité des emplois à mi-temps aux étudiants, surtout à ceux qui sont en début de cursus universitaire* » (Geveaux, 2003, p.32). Ces quelques lignes mettent en évidence « *l'esprit du statut des MI-SE* » c'est-à-dire la volonté institutionnelle d'accompagner de jeunes étudiants dans un parcours social ascendant. De ce point de vue la position de l'institution dans le cadre de la création du statut d'AED semble parfaitement en continuité avec des positions plus anciennes. A la promotion scolaire de l'Ancien Régime succède une volonté de promotion sociale comme forme d'assignation identitaire portée par l'institution.

Par ailleurs, il est intéressant, sur cette question de public prioritaire, de voir la teneur de certains arguments développés par le rapporteur et liés à l'âge. Il explique en effet « *[qu']il s'agit de disposer en permanence dans les établissements scolaires de personnels jeunes, proches des élèves et régulièrement renouvelés* » (Geveaux, 2003, p.42). Il est aisément compréhensible dès lors qu'un recrutement étudiant permette de maintenir ce lien particulier entre l'assistant d'éducation et l'élève. Or, dans le rapport préliminaire, le même argument était mentionné à titre négatif pour expliquer la nécessaire évolution du statut de MI-SE. Le rapporteur considère en effet que face à la violence parfois observable dans les établissements scolaires, « *la fonction de surveillance requiert de nouvelles exigences et à tout le moins une plus grande implication de la part d'un personnel motivé et complètement disponible* », il poursuit « *à cet égard, le recrutement de jeunes, dès dix-neuf ans, et d'étudiants en début de cursus n'est plus nécessairement adapté aux réalités du métier, une trop grande proximité d'âge par rapport aux adolescents n'étant en effet pas souhaitable. D'autant que les postes de surveillants sont majoritairement occupés par des jeunes filles* » (Rapport Geveaux, 2003, p.20). L'âge constitue ici un paradoxe.

1.2.2.5 Missions et temps de travail

L'article 2, chapitre premier, 1^{er} alinéa précise les missions. L'assistant d'éducation sera recruté « *pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative, fonctions en lien avec le projet d'établissement, notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves et l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des élèves handicapés, y compris en dehors du temps scolaire* ». Comme souvent chaque mot a son importance dans un texte de loi.

Ainsi la notion d'assistance éducative apparaît à titre principal et vient justifier l'appellation nouvelle de ces emplois. Le rapporteur précise que « *les notions d'assistance à l'équipe éducative et d'encadrement des élèves permettent de garantir la polyvalence des agents et la souplesse nécessaire à la satisfaction des besoins des établissements* » (Geveaux, 2003, p.43).

L'opposition voit dans cette polyvalence un risque de dilution des missions comme avait pu le montrer l'expérience des aides-éducateurs. Yves Durand résume ce sentiment « *en bref, ces assistants d'éducation seront les « bonnes à tout faire » des établissements, des chefs d'établissement et des maires* » (Geveaux, 2003, p.36). Pour limiter ce risque, le député propose un amendement « *Si l'on veut que les assistants d'éducation ne soient pas considérés comme « les bonnes à tout faire » des établissements scolaires, ils doivent être associés au projet pédagogique* » Yves Durand (Geveaux, 2003, p.49). L'amendement est adopté par la commission et figure comme nous l'avons vu plus haut dans la formulation retenue rejoignant en cela les préconisations de la loi d'orientation de 1989 en son titre troisième, 18^{ème} article « *[Les établissements] élaborent un projet d'établissement. [...] les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet* ». Par cet amendement, l'assistant d'éducation entre en droit dans la communauté éducative.

L'article étudié ajoute aux missions la précision « *y compris en dehors du temps scolaire* ». De cette disposition découlent plusieurs conséquences rappelées par le rapporteur « *d'une part, l'encadrement des élèves au cours des activités périscolaires organisées le cas échéant par les enseignants (activités sportives, classes de découverte, visites de musées, visites de tribunaux, etc.). Elle renvoie, d'autre part, aux obligations de service qui s'étendront sur une période comprise entre 39 et 45 semaines* » (Geveaux, 2003, p.44). Il ajoute « *cela signifie que les assistants d'éducation travailleront, dans le cadre de la durée annuelle de référence de 1 600 heures fixée par le décret du 25 août 2000 relatif à la réduction du temps de travail dans la fonction publique, au minimum trois semaines pendant les vacances scolaires* » (Geveaux, 2003, p.44).

1.2.2.6 Valorisation de l'expérience

L'article 2, chapitre premier, en son 2^{ème} alinéa stipule qu'à « *l'issue de leur contrat, les assistants d'éducation peuvent demander à faire valider l'expérience acquise dans les conditions définies par les articles L. 900-1 et L. 934-1 du code du travail* ». L'article 900-1 dispose que « *Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre*

à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification » ainsi que la possibilité de bénéficier d'un congé pour réaliser cette validation. L'article 934-1 précise que « *Le comité d'entreprise est obligatoirement consulté tous les ans sur les orientations de la formation professionnelle dans l'entreprise* » ce qui, convenons-en, semble plutôt curieux relativement à la constitution d'un établissement d'enseignement public.

La durée totale d'engagement de six années « *rend les titulaires du contrat éligibles à la validation des acquis de l'expérience (VAE) pour l'obtention d'un diplôme, en application de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. L'accès à la VAE sera également facilité par le crédit de 200 heures de formation dont bénéficieront les assistants d'éducation* » (Geveaux, 2003, p.46). Dans le même esprit, la loi prévoit que la durée de contrat de trois années puisse donner accès « *sous réserve de satisfaire aux conditions de diplôme, à certains concours internes ouverts aux agents non titulaires du ministère de l'éducation (CAPES, CPE, ...)* » (Geveaux, 2003, p.46).

1.2.2.7 Indemnisation chômage

L'article 3 revêt un caractère technique « *Dans la première phrase du huitième alinéa de l'article L. 351-12 du code du travail, après les mots : « les établissements publics à caractère scientifique et technologique », sont insérés les mots : « et, pour les assistants d'éducation, les établissements d'enseignement mentionnés à l'article L. 916-1 du code de l'éducation »* ». Toutefois, le rapporteur apporte un éclairage « *Par dérogation au principe d'autoassurance des établissements publics contre le risque chômage de leurs agents non titulaires, l'article 3 prévoit l'affiliation des établissements publics locaux d'enseignement à l'Unedic, au titre des seuls assistants d'éducation* » (Geveaux, 2003, p.54) et ajoute « *de ce fait, leur indemnisation sera à la charge des Assedic et non des établissements ; ce qui constitue un avantage à la fois pour les allocataires et pour les établissements* » (Geveaux, 2003, p.54). Le dispositif des emplois-jeunes n'avait pas prévu cela laissant porter à la charge des établissements le coût de l'indemnisation des employés devenus chômeurs.

1.2.2.8 Conditions d'application

Toute loi comporte ses conditions d'application, la Loi ne pouvant fixer dans le détail certaines dispositions. C'est le sens de lu 7^{ème} alinéa du premier chapitre de l'article 2 « *Les conditions d'application du présent article sont fixées par décret pris après avis du comité technique paritaire ministériel du ministère chargé de l'éducation. Ce décret précise les conditions dans lesquelles est aménagé le temps de travail des assistants d'éducation, en particulier pour ceux*

qui sont astreints à un service de nuit. Il précise également les droits reconnus à ces agents au titre des articles L. 970-1 et suivants du code du travail. Il peut déroger, dans la mesure justifiée par la nature de leurs missions, aux dispositions générales prises pour l'application de l'article 7 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat ».

Les conditions d'application en question seront décrétées le 6 juin 2003 par le premier ministre Jean-Pierre Raffarin dans le décret n°2003-484 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation. Ses dispositions précises, et celles héritées de textes plus récents, feront l'objet de la partie suivante.

1.2.2.9 Missions et lieux d'exercice particuliers

L'article 2, chapitre premier, en son 3ème alinéa prévoit que « *les assistants d'éducation peuvent exercer leurs fonctions dans l'établissement qui les a recrutés, dans un ou plusieurs autres établissements ainsi que, compte tenu des besoins appréciés par l'autorité administrative, dans une ou plusieurs écoles* ». Ainsi, les missions d'assistance éducative sont possiblement exercées dans le premier degré. Dans cette hypothèse, des précisions interviennent afin de permettre un recrutement piloté par la direction départementale des services de l'éducation nationale, chef de file du premier degré, et avec des modalités de participation des directeurs et directrices des écoles (Geveaux, 2003, p.45).

L'article 2, chapitre premier, en son 8ème alinéa ajoute que « *les assistants d'éducation peuvent être mis à la disposition des collectivités territoriales pour participer aux activités complémentaires prévues à l'article L. 216-1 ou aux activités organisées en dehors du temps scolaire dans les écoles et les établissements d'enseignement conformément à l'article L. 212-15* ». Le rapporteur précise à ce propos que « *de la même manière que les agents de l'Etat peuvent, à l'heure actuelle, être mis à la disposition des collectivités territoriales pour les activités périscolaires, il faut que les assistants d'éducation, agents des établissements publics locaux, puissent participer à l'encadrement de ces activités* » (Geveaux, 2003, p.47).

Rappelées dans les missions générales, les « *fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés* » font l'objet d'un régime dérogatoire. En effet, ces dispositions sont prises « *par dérogation au premier alinéa* » (Art.2, chap. I, al. 6). Le deuxième chapitre de l'article 2 traite plus précisément de « *l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés* ». Le rapporteur précise « *A cet égard, la spécificité de cette dernière fonction mériterait de la faire figurer expressément dans la loi : elle requiert des postes à profil qui justifient la dérogation à*

la condition de diplôme exigé pour le recrutement en contrepartie d'une expérience de trois ans dans un emploi comparable ; exercée principalement à temps plein, elle représente un investissement sans doute peu compatible avec la poursuite des études... Surtout, son inscription dans la loi permettrait d'envoyer un signal tangible aux familles d'enfants handicapés de la volonté politique et de l'engagement du Gouvernement à améliorer l'intégration scolaire de ces élèves » (Geveaux, 2003, p.45). Il faut noter qu'à cet effet, les assistants d'éducation engagés sur ces missions spécifiques sont les seuls qui « bénéficient d'une formation spécifique pour l'accomplissement de leurs fonctions » prévue par la loi en son article 2, chapitre premier, 2ème alinéa.

Nous avons décidé de ne pas nous appesantir sur ces modalités particulières d'exercice, en primaire, auprès des collectivités territoriales ou auprès d'un public handicapé, afin de nous concentrer sur l'assistance éducative dans le second degré pour les besoins de ce travail.

1.2.2.10 Articles finaux

Deux articles numérotés 4 et 5 viennent compléter la loi finalement adoptée par les deux chambres. Ces deux articles n'ont aucun rapport avec les assistants d'éducation et concernent respectivement une opération de toilettage du code de l'éducation face à une référence légale parvenue à son terme ainsi qu'un article additionnel visant à permettre l'exécution d'un arrêt de la cour administrative d'appel du 11 mars 2003 relatif à l'annulation d'actes de gestion concernant le corps des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux. Ces deux articles sont ce qui se qualifie de « cavalier législatif » en ce sens qu'ils n'ont pas de rapport direct avec l'objet de la loi.

1.3 Le statut aujourd'hui

Entre 2003 et 2016, le statut a évolué au fil de décrets venus préciser ou rectifier des aspects de la loi de 2003. Afin de renforcer le contexte de compréhension du statut d'assistant d'éducation, nous tâcherons d'avoir un aperçu de la littérature professionnelle afin de dégager les principales critiques faites au statut et les perspectives d'évolutions. Enfin, nous tenterons une rapide approche d'éducation comparée.

1.3.1 Un statut qui s'est diversifié

Pour la clarté de la démonstration, nous avons récapitulé les principales évolutions relatives aux assistants d'éducation depuis l'adoption de la loi. Nous considérons que l'intérêt de commenter les débats intervenus autour de l'adoption de la loi ne s'observe pas dans les textes qui ont suivi.

C'est en ce sens que nous proposons un tableau récapitulatif des nouvelles dispositions en annexe (Annexe 7.1).

Que faut-il retenir de ces évolutions ?

- Une inflation des fonctions possibles (à préciser dans le contrat de travail) qui passent de 4 à 7 et qui intègrent désormais : « *l'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques* » (Décret 2005), la « *participation à l'aide aux devoirs et aux leçons* » (Décret 2008), ainsi que la « *participation aux actions de prévention et de sécurité conduites au sein des établissements* » (Circulaire 2012) ;
- Des conditions de recrutement différenciées : recrutement par les recteurs d'académie pour les assistants sur des missions d'aide aux jeunes handicapés (autrement appelés les Aesh, « *accompagnants des élèves en situation de handicap* »), recrutement à partir du bac.+2 et en priorité pour les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement pour les assistants d'éducation positionnés sur des fonctions d'appui aux enseignants (autrement appelés les « *assistants pédagogiques* ») et recrutement à partir d'un diplôme de niveau III pour la fonction de prévention et de sécurité (autrement appelés « *assistants chargés de prévention et de sécurité* ») ;
- L'ajout d'une possibilité de suspendre le contrat d'assistant d'éducation avec l'accord de l'agent pour « *lui permettre d'être recruté temporairement en qualité de professeur ou de personnel d'éducation contractuel* » (Décret 2014).

Par soucis de temps, nous ne pourrions pas aborder l'aspect circulaire de la fonction d'assistant d'éducation. Pourtant le ministère, des académies et des établissements, face à l'incertitude que pouvaient provoquer quelques dispositions de la Loi, ont produit des circulaires qui ne pourront toutefois pas revêtir la valeur supérieure d'une loi, d'un arrêté ou d'un décret. Ce mouvement de production de texte visant à organiser ou régler plus en détail le fonctionnement du statut d'assistant d'éducation mériterait d'être étudié. Nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que dans la production circulaire de consignes locales nous aurions la possibilité de voir toute l'étendue des tâches concrètes demandées aux assistants d'éducation.

1.3.2 Une tension entre représentation et réalité

Peu de temps après la création du statut d'assistant d'éducation, la commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole rendait son rapport (Thélot, 2004). Les personnels de surveillance sont qualifiés de « *jeunes adultes [dont la présence] est précieuse pour l'encadrement des élèves* » (Thélot, 2004, p.93). L'attachement à un personnel peu avancé dans

l'âge est ici très nettement exprimé tandis que deux points de vigilance sont soulevés : ne pas limiter ces agents à des fonctions de surveillance et garantir une formation d'adaptation au poste et d'intégration à l'équipe éducative dans l'établissement.

Dans la littérature professionnelle, un ouvrage (Barbier, 2011) s'attache à souligner le rôle particulier de l'assistant d'éducation dans le contexte d'un établissement scolaire en le connectant à la problématique du projet d'établissement. Aucune évolution statutaire n'est envisagée dans cette contribution rappelant de « *garder à l'esprit le caractère provisoire des fonctions [que l'AED] occupe* » ajoutant qu'il est nécessaire de « *s'engager parallèlement dans des études universitaires ou dans une formation qualifiante* » (Barbier, 2011, p.214). L'auteur souligne la vocation de cet emploi qui consiste en « *un tremplin vers une réussite universitaire ou professionnelle et non une impasse* » (Barbier, 2011, p.210).

Cette notion de tremplin vers une qualification, et donc du caractère fondamentalement transitionnel de l'emploi d'assistant d'éducation, pose question.

D'abord, les assistants d'éducation sont-ils tous étudiants ? C'est loin d'être une réalité partagée. En effet, dans cet établissement rural « *L'équipe vie scolaire [...] se compose de neuf assistants d'éducation (5 filles et 4 garçons) en contrat à temps plein. Aucun étudiant* » (Louis, 2014, p.8) au point que « *Sur les neuf agents, quatre ont plus de trente ans respectivement à 31, 41, 42 et 49 ans* » (Louis, 2014, p.9). L'auteure avance une explication sur l'absence d'étudiant par l'éloignement de l'établissement des grandes villes et donc des bassins étudiants. La diversité des profils est aussi soulignée « *les personnes recrutées viennent d'horizons différents et de milieux professionnels très distincts de celui de l'éducation. Pour la plupart, ils n'ont jamais travaillé avec des jeunes et n'étaient à l'origine pas forcément attirés par cette vocation contrairement aux MI/SE qui dans la majorité se destinaient à des carrières enseignantes* » (Louis, 2014, p.14).

Ensuite les assistants d'éducation sont-ils formés pendant la durée de leur emploi ? Non, ou peu à en croire les remontées de terrain : « *il n'existe pas de formation préparant à ce métier. Les textes fixent le niveau de recrutement au bac et prévoient deux jours de formation maximum [...] mais non obligatoires* » (Louis, 2014, p.27). Nous avons croisé dans notre carrière professionnelle des responsables de l'éducation nationale qui ont porté, momentanément, des formations sur les bassins principalement concentrées sur le statut, les droits et les devoirs. Des CPE ont développé dans leurs établissements des formations pour leurs équipes. Toutefois rien de formalisé ni de généralisé ne semble exister. L'auteure, elle-même CPE, souligne

« l'importance de valoriser l'expérience acquise en fin de contrat. [...] il semble donc important que les AED développent au cours des six années des connaissances et compétences susceptibles de leur ouvrir des portes en vue d'une VAE » (Louis, 2014, p.27).

Enfin, l'idée de transition rejoint les interrogations suivantes quant à la catégorisation dans les cadres traditionnels de la fonction publique : « *Pouvons-nous rapprocher l'agent B du statut administratif de l'assistant d'éducation ? Alain Chenu classe l'agent de catégorie B dans une profession intermédiaire. L'assistant d'éducation est-il un employé en situation de profession intermédiaire ? En effet, l'assistant d'éducation est dans une situation de profession intermédiaire grâce à ces dispositions légales ; l'individu peut s'engager dans une formation diplômante avec une perspective professionnalisante* » (Regnier, 2012, p.56). La question reste en l'état.

Nous ajoutons que la détention du baccalauréat est demandée pour exercer la fonction d'assistant d'éducation ce qui tend effectivement à considérer l'idée de profession intermédiaire. Toutefois, la rémunération correspondant à la rémunération indiciaire la plus basse de la fonction publique sans accès à des dispositifs de prime confirme l'idée d'une faible reconnaissance de cet emploi. Cette observation rejoint ce que les organisations syndicales relèvent.

1.3.3 Des revendications syndicales

Sur le champ revendicatif, les organisations syndicales se partagent entre une amélioration du dispositif existant ou une évolution plus radicale. Cette dernière option est retenue par le syndicat SUD Education qui envisage la « *titularisation immédiate* » de l'ensemble des personnels « *précaires* » (Source SUD, 2012, p.19) au premier rang desquels les assistants d'éducation. De son côté, la confédération générale du travail (CGT) revendique « *l'abrogation du statut des assistants d'éducation* » et plaide en faveur d'une « *allocation d'autonomie pour les étudiants* » précédée par la « *création d'un statut d'étudiant-surveillant* » nécessitant « *le retour à un recrutement uniquement académique, sans entretien d'embauche et sur critères sociaux* » (Source CGT, 2010, p.1).

La première option est soutenue notamment par le principal syndicat de l'enseignement secondaire, le Snes, qui compte une section assistant d'éducation. Il s'inquiète de l'avenir des assistants d'éducation en fin de contrat « *depuis que le statut d'Assistant d'Education a été ouvert à tout type de profil et ne s'adresse plus qu'à des étudiants, la question du débouché professionnel se pose fortement* » (Source Snes, 2012) et revendique principalement une

formation renforcée et une meilleure prise en compte de l'expérience acquise. Face à ces difficultés, le syndicat rappelle que « *les postes d'AED doivent être en priorité attribués à des étudiants* » envisageant une adaptation substantielle en faveur de la conciliation des études avec l'emploi proposant de « *diminuer le temps de service des AED pour un salaire à temps plein, afin qu'ils puissent suivre leurs études ou formations dans de bonnes conditions et décharger à 50 % ceux qui préparent les concours de l'Éducation nationale pour leur permettre de les réussir* » (Source Snes, 2012).

Sur le plan de la rémunération, le syndicat relève que « *le niveau de rémunération des AEd et Aesh ne correspond pas au niveau de qualification exigé* » (Source Snes, 2016, p.16) et revendique une rémunération au « *niveau IV* »⁷ ainsi que la possibilité de recevoir les indemnités liées à l'éducation prioritaire. Une publication demande explicitement « *une revalorisation de la rémunération des personnels de surveillance reconnaissant le recrutement au niveau bac : 1500 euros mensuels net* » (Source Snes, 2010, p.4). Si l'hypothèse de la création d'un corps est envisagée par le syndicat pour les AED accompagnants des élèves en situation de handicap (Aesh) alors qu'ils peuvent sous certaines conditions prétendre à un contrat à durée indéterminée, ce n'est pas le cas pour les AED pour lesquels sont revendiqués « *un recrutement académique et un cadrage national renforcé des conditions d'emploi et de travail* » (Source Snes, 2016, p.17). Dans le détail, et respectivement :

- recrutement académique : « *des règles nationales statutaires qui permettent d'unifier et de garantir les conditions d'emploi et de service, et qui évitent les incertitudes liées au principe même du recrutement par contrat, de surcroît pour des durées trop brèves* » (Source Snes, 2010, p.4) ;
- cadrage national renforcé : « *une gestion rectorale du recrutement des personnels de surveillance, ainsi qu'une redéfinition concertée des missions que ces personnels sont amenés à exercer avec la reconnaissance essentielle du caractère pédagogique de leurs fonctions* » (Source Snes, 2010, p.4).

Ces conclusions rejoignent celles du syndicat Unsa Education qui, en rappelant la nécessité d'un « *système d'aide aux études* » souhaite l'ouvrir à « *des jeunes choisis sur des critères sociaux* » et « *exige que des perspectives d'avenir et un dispositif d'accompagnement spécifique soient ouverts à ces personnels* » (Source Unsa, 2012, p.52).

⁷ Fait référence aux emplois accessibles avec un baccalauréat ou un BTS.

2 CHAPITRE 2 : L'IDENTITE COMME CADRE DE REFERENCE

2.1 Assistant d'éducation, une catégorie aux contours flous

Dans le premier chapitre, nous nous sommes attachés à remonter les racines socio-historiques de l'assistant d'éducation. S'il est vrai que la figure historique de l'étudiant – surveillant domine, dont la dernière expression tient au nouveau statut mis en œuvre en 2003, il importe de la mettre en balance avec ce que la sociologie peut apporter à la mise en lumière d'une réalité plus nuancée. Autrement dit, cette section traitera de la question qu'est-ce qu'un assistant d'éducation dans le cadre général de la sociologie des professions et du processus de division du travail ?

2.1.1 Une « profession intermédiaire » de transition ?

L'approche que nous empruntons dans un premier temps se réfère au cadre déterminé par l'Insee visant à définir les professions dans un cadre hiérarchisé : la nomenclature des professions et des catégories socio-professionnelles (PCS) (Insee) définie de la manière suivante : « *La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a remplacé, en 1982, la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non). Elle comporte trois niveaux d'agrégation emboîtés : les groupes socioprofessionnels (8 postes) ; les catégories socioprofessionnelles (24 et 42 postes) ; les professions (486 postes)* » (Insee).

Les PCS sont révisées pour rendre compte de l'évolution des métiers et des professions dans le cadre du mouvement de division du travail. L'appellation d'un métier d'autrefois peut recouvrir aujourd'hui plusieurs métiers formant « *le reflet d'un phénomène bien connu dans nos sociétés occidentales : la division du travail va croissante, de même que la spécialisation, voire l'hyperspécialisation, ce qui peut favoriser l'émergence de multiples métiers, l'évolution rapide des compétences et des activités* » (Tourmen, 2007, para.1).

En suivant l'arborescence proposée par l'Insee, la catégorie 422e baptisée « *Surveillants et aides-éducateurs des établissements d'enseignement* » (Insee) apparaît au sein de la catégorie socioprofessionnelle de niveau 3 « *Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés* » puis de la catégorie socioprofessionnelle de niveau 2 « *Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés* » en étant rattachée au groupe socioprofessionnel des « *Professions Intermédiaires* ».

La catégorie 422^e comporte le tableau suivant :

Professions les plus typiques	Professions assimilées
Aide éducateur Surveillant <enseignement>	Animateur de l'éducation nationale Animateur scolaire Dame éducatrice Etudiant maître d'internat (surveillant) Instructeur <enseignement> Maître d'externat/d'internat Surveillant d'externat/d'internat

Il faut noter que l'appellation « *assistant d'éducation* » n'apparaît pas probablement du fait que la mise en œuvre des PCS en 2003 était concomitante avec la création du statut d'assistant d'éducation. Il est toutefois intéressant de souligner que cette catégorie est effectivement assimilée aux professions intermédiaires, répondant formellement à une interrogation vue en 1.3.2.

Pourtant le caractère formel et nécessairement arbitraire de telles catégorisations conduit à s'interroger sur le fondement de l'appartenance aux « *professions intermédiaires* ». L'obligation du baccalauréat constitue probablement un élément de réponse. Autre possibilité, le fait d'être limité à six années d'exercice ainsi qu'une forme de reconnaissance liée au statut d'étudiant surveillant ouvre l'idée d'un métier de transition vers les métiers de l'enseignement, de l'éducation ou de l'administration de la fonction publique. Dès lors, l'étudiant surveillant devient une profession intermédiaire plus en devenir que dans les faits.

Nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère temporaire de l'emploi d'assistant d'éducation est porteur d'une signification particulière vécue par l'individu dans son parcours et peut s'apparenter aux problématiques sociologiques de transition professionnelle comme « *situations de passage, réelles ou anticipées qui entraînent une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation* » (Baubion-Broyes & Leblanc, 2001, p.4). Cette situation instable oblige l'individu à rechercher une forme d'équilibre personnel afin d'expliquer pour soi -et peut-être pour les autres- la logique ou la cohérence de sa situation entre les « *différents engagements de vie (actuels, passés et projetés), à rechercher et à donner du sens à ses activités personnelles et à ses relations avec le monde qui l'entoure* » (Mégemont & Baubion-Broye, 2001, p.15).

L'approche de cet emploi vu comme une transition intéresse l'assistant d'éducation / étudiant comme l'assistant d'éducation engagé dans l'emploi après une première expérience professionnelle avec à la clef des interprétations différentes entre les parcours. Ces

interprétations peuvent se nourrir de ce qu'impliquent « *des bouleversements touchant l'identité de l'individu (personnelle et professionnelle) et nécessitant des réajustements plus ou moins coûteux pour retrouver un équilibre, une harmonie* » (Chrismann, 2012, p.34). Ces bouleversements sont causés par exemple par une première expérience au travail ou un changement dans le parcours professionnel, c'est-à-dire une transition déstabilisatrice entre un avant et un après.

2.1.2 Une « fonction » de surveillance ?

En plus d'être une catégorie au sens de l'Insee, l'emploi d'assistant d'éducation peut se rattacher plus largement aux métiers de la surveillance en milieu scolaire et, chemin faisant, à une certaine fonction de surveillance prenant pied dans le principe de division du travail.

La notion de surveillance est fortement liée, au sein de l'École, à celle de maintien de la discipline. « *En sus des tâches d'écriture (enregistrement des absences, délivrance de pièces scolaires tels que billets d'entrée, etc.), la fonction du surveillant consiste, notamment, à veiller au maintien de la discipline* » (Amrouche, 2004, para.2) rattachant de fait cet emploi d'assistant d'éducation à la fonction de surveillance. Plus généralement, s'observe le rattachement de l'assistant d'éducation à la catégorie de « *personnel de surveillance* » (Amrouche, 2004, para.1) exerçant des tâches de surveillance.

Nous l'avons vu dans la première partie, les missions nouvelles des assistants d'éducation tendent à élargir le champ d'intervention de ces agents. Pourtant s'observe dans des travaux le fait qu'aujourd'hui « *la direction comme la CPE s'accordent à dire que la mission première des assistants d'éducation au lycée reste la surveillance [...] Cette mission de surveillance occupe aujourd'hui environ 90% de leur temps de travail* » (Louis, 2014, p.11). Si ce constat empirique existe et semble largement partagé, il apparaît toutefois que « *dans la réalité quotidienne d'un établissement, le surveillant est inéluctablement appelé à dépasser ce cadre restreint dans lequel il est officiellement cantonné* » (Amrouche, 2004, para.3).

Une tension entre les représentations se forme alors : « *le contraste entre les tâches prescriptives et les exigences du terrain clive la fonction entre une image formelle de « l'employé de la sécu » (allusion aux tâches administratives) ou de « flic » et celle occultée du « communicant », de « l'assistant social, éducatif et psychologique », que l'on pourrait qualifier de « conseiller socio-éducatif »* » (Amrouche, 2004, para.8).

L'assistant d'éducation, dans son activité concrète, n'hésite pas à prendre du champ vis-à-vis des tâches prescrites, construisant une professionnalité, nous venons de le voir, en décalage avec les représentations classiques. Ces « *écarts interprétatifs* » (Regnier, 2012, p.439) liés au rôle social des assistants d'éducation dans le travail prescrit de surveillance ont fait l'objet d'un travail de thèse. L'auteur conclut à trois explications de ces écarts interprétatifs selon les groupes directement impliqués au titre des relations d'acteurs :

- avec les CPE : les « *assistants d'éducation et les CPE partagent une relation de partenaire - adversaire au cours du processus de coopération pour le maintien de l'organisation comme son efficacité* » (Regnier, 2012, p.441). Le CPE, souvent considéré comme chef du service de vie scolaire, apparaît comme acteur central dans la définition de l'activité de l'assistant d'éducation ;
- avec les élèves : la « *problématique d'être social est de reproduire (ou pas) son habitus familial dans son rapport à « l'autre ». En effet, le risque pour l'élève est de rechercher un « autre significatif » dans son interaction avec l'assistant d'éducation* » (Regnier, 2012, p.441) ;
- relativement à la sociologie des assistants d'éducation eux-mêmes : « *la distanciation critique de l'assistant d'éducation est pré construite par la CSP de la mère. De plus, la CSP du père a un effet d'une part sur l'implication personnelle d'aller au-delà de la fonction prescrite et d'autre part est un schème causal dans le processus d'apprentissage du savoir-coopérer sur le rôle d'assistant d'éducation à tenir* » (Regnier, 2012, p.442).

Ce que nous relèverons particulièrement dans cette tension qui peut exister dans la pratique de la fonction de surveillance, entre tâche prescrite et activité réelle, c'est qu'au final « *un « écart interprétatif » dans une pratique professionnelle démontre que le passé des êtres sociaux est présent dans leurs actions, ces expériences vécues desserviraient donc les intentions de leurs pratiques de surveillance* » (Regnier, 2012, p.442). Notre recherche devra intégrer cette dimension biographique de l'individu.

D'autres facteurs influent sur l'activité des assistants d'éducation. En effet, selon la nature de l'environnement de travail, la fonction change : « *la nature des implications et des représentations professionnelles du surveillant dépend et s'explique donc par le profil sociologique de l'établissement. En d'autres termes, la fonction gagne en implication et en intérêt dans un lycée dit « difficile » où elle est appelée indubitablement à mobiliser davantage*

de savoirs et de savoir-faire que dans un lycée dit « facile » » (Amrouche, 2004, para.20). Probablement que dans ces contextes particuliers, l'implication par la mobilisation des compétences répondant à la complexité des situations, favorise une reconnaissance par les acteurs de l'établissement et développe l'estime de soi.

Dès lors l'image de l'assistant d'éducation pourrait correspondre à ce qu'une analyse rapide mais logique permettrait de construire. A savoir une fonction valorisante par :

- sa centralité dans l'espace de la vie scolaire: *« le surveillant est omniprésent dans l'établissement en se trouvant au centre de la vie lycéenne, en relation permanente avec l'ensemble de la population de l'établissement » (Amrouche, 2004, para.12) ;*
- son contact direct de la population élève : *« Il est de fait un observateur privilégié et un intervenant direct. Il s'agit non plus seulement d'apporter une aide aux devoirs ou de veiller à l'ordre, mais d'accompagner scolairement, socialement et psychologiquement l'adolescent dans sa vie lycéenne » (Amrouche, 2004, para.13).*

Pourtant cette image valorisante de la fonction de l'assistant d'éducation est loin d'être largement partagée notamment parce que :

- la demande symbolique d'ordre dans un contexte scolaire, et donc d'agent de discipline, semble dominer chez certains acteurs : *« les pratiques informelles de la fonction de surveillance et les missions formelles de la vie scolaire, qui se rejoignent et donnent un sens à ces dernières, subissent les contrecoups de l'urgence et de la demande disciplinaire traditionnelle et sont par là même occultées » (Amrouche, 2004, para.15) ;*
- les assistants d'éducation souffrent de la concurrence, dans les représentations, avec les CPE dont *« la trop grande visibilité institutionnelle [...], découlant de leurs nombreuses et prépondérantes missions officielles (animation, régulation, médiation...) au sein de la vie scolaire, éclipse la fonction de surveillance » (Amrouche, 2004, para.10).*

Ainsi *« la nouvelle image du surveillant n'est ni visible ni prise en compte et n'entre pas dans cette configuration où subsiste toujours cette frontière étanche entre détenir un savoir et un savoir-faire (enseigner) et ne pas en avoir (surveiller) » (Amrouche, 2004, para.9). Dès lors, il semble utile dans le cadre de notre recherche d'interroger les représentations que les assistants d'éducation auront de leur office et les représentations développées par les acteurs de la relations au quotidien (CPE, chef d'établissement, professeurs, élèves, etc.).*

2.1.3 Un « métier flou » ?

Assistant d'éducation, emploi de vie scolaire, surveillant, personnel de surveillance, profession intermédiaire, « job » étudiant, fonction de surveillance, *etc.* la multitude des appellations possibles interpelle et montre que « *la palette des termes permettant de caractériser, spécifier, distinguer, mais aussi classer, ordonner, hiérarchiser, est extrêmement riche : le métier, la profession, la qualification, la spécialisation, la certification, l'occupation, l'emploi, la fonction, etc., peuvent tour à tour être convoqués* » (Demazière, 2008).

Au fond, le passage d'une appellation de surveillant à celle d'assistant n'est pas sans impact tant « *l'attention aux appellations et dénominations utilisées pour désigner les activités professionnelles est une piste régulièrement empruntée pour interroger le changement – éventuel –, repérer l'émergence de fonctions inédites, débusquer des cristallisations à l'œuvre* » (Demazière, 2008, para.9). « Assistant d'éducation » c'est un changement lexical qui couvre une évolution des missions, une ouverture sur une fonction pédagogique peut-être jusque-là négligée depuis la bifurcation / séparation entre les MI-SE et les maîtres auxiliaires au début du XX^{ème} siècle. Aussi « *les étiquettes professionnelles sont des symboles, et leur prise en compte ne doit pas dériver vers une approche nominaliste qui verrait dans l'apparition d'un nom de métier la preuve de l'émergence d'un « nouveau métier »* » (Demazière, 2008, para.9). En l'espèce, si l'appellation est nouvelle rien n'indique le caractère nouveau de l'emploi d'assistant d'éducation.

Pourtant, avant de prétendre à statuer définitivement sur cette question, il est nécessaire de clarifier les notions avancées en empruntant quelques définitions :

- l'activité : « *à partir du moment où des individus réalisent individuellement ou collectivement un produit de travail, il y a activité de travail en réponse à des prescriptions* » (Tourmen, 2007, para.6) ;
- la tâche : « *ensemble des buts et procédures prescrites, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail. À une tâche correspondent des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un modèle du travail* » (Tourmen, 2007, para.7) ;
- le poste : « *à partir du moment où les institutions définissent certaines tâches ayant un rôle productif précis et les assignent de façon relativement stable et identifiée à des individus recrutés pour les réaliser, on peut alors parler de poste ou d'emploi spécifique* » (Tourmen, 2007, para.12).

De là débouche la notion centrale et complexe de métier qui nous intéresse directement pour tenter de qualifier l'emploi d'assistant d'éducation. Il est possible de définir cette notion ainsi : « à partir du moment où des acteurs occupant certains postes se regroupent pour définir et défendre leurs rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire reconnaître, on peut alors parler de métier » (Tourmen, 2007, para.18).

Tentons une analyse sommaire : les postes de surveillance, d'encadrement des élèves, d'aide au travail personnel des élèves sont regroupés dans un statut d'assistant d'éducation composant une catégorie identifiée du personnel dans un établissement scolaire, dotée d'une représentation possible au conseil d'administration de l'établissement et dans une instance paritaire académique. Les organisations syndicales comptent pour la plupart un secrétariat national et des secrétariats académiques chargés de réunir les assistants d'éducation et de débattre de leurs rôles, reconnaissance et règles. Par conséquent, selon la définition ci-devant, nous pourrions nous risquer à poser comme postulat que l'emploi d'assistant d'éducation est un métier. Toutefois, comme nous le verrons dans notre quatrième chapitre, nous n'en resterons qu'à l'état de conjecture tant il faudrait tester la réalité d'une telle assertion et tant la contrainte d'un contrat à durée déterminée éloigne fortement de l'utilisation de ce terme de « métier ».

Nous ne parlerons pas non plus de « profession » en ce sens que l'emploi d'assistant d'éducation n'est pas suffisamment structuré ni ne régule son accès ni ne revendique fortement son identité. La notion de profession est en effet l'aboutissement en un champ fermé de la notion de métier définie de la manière suivante : « à partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail (fermeture) que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoir-faire spécifiques bien identifiés, alors on pourra parler de profession » (Tourmen, 2007, para.22).

Cela ne doit pas nous empêcher de réfléchir à l'activité car « si la production, l'appropriation et la diffusion d'un nom – appelé couramment nom de métier – signalent a minima une tentative de constitution d'un domaine d'expertise, en revanche l'existence d'un tel nom ne signifie pas que l'on n'a pas affaire à un « métier flou » (Jeannot, 2005). » (Demazière, 2008, para.9). C'est-à-dire un métier caractérisé par des « missions définies de manière vague, positions d'emplois bricolées et parcours influencés par la sphère politique » (Jeannot, 2005, p.17). La sphère politique s'entend ici par le recrutement local opéré par les chefs d'établissement tandis que

les missions « *vagues* » et les positions d'emplois « *bricolées* » sont régulièrement dénoncées par les organisations syndicales (cf. 1.3.3).

Toujours dans cette idée de « *métier flou* » les formes précédant le statut d'assistant d'éducation ainsi que la survivance de contrats aux missions proches mais aux statuts différents (cf. 1.1.3.3) laissent penser que « *le contenu de ces métiers change régulièrement, le cadre professionnel se reconfigure sous l'effet des réformes successives, les positions d'emploi sont variées et pour certains les statuts sont « bricolés »* » (Poujardieu, 2010, p.18).

En ce sens nous pouvons augmenter notre propos sur l'emploi d'assistant d'éducation en intégrant les limites ou les interrogations née de la recherche sur les « *métiers flous* ». Dans tous les cas nous voulons souligner l'enjeu symbolique qui gravite autour de l'appellation d'assistant d'éducation : « *La définition de ce que sont les activités professionnelles est donc un enjeu de luttes continues, et c'est sans doute un acquis des recherches que d'en prendre acte pour analyser les fluctuations de la division du travail comme le produit d'interactions sociales et de rapports de pouvoir* » (Demazière, 2008, para.14).

Ainsi, l'appellation professionnelle, le lexique utilisé, situent un métier au cœur du champ social, dans les rapports de force au travail. Pour conclure sur ce point « *cela conduit à mettre l'accent sur les enjeux d'identification des activités professionnelles, de leur catégorisation – par exemple comme métier ou profession –, et plus largement de leur reconnaissance sociale* » (Demazière, 2008, para.14).

2.1.4 L'objet d'une « reconnaissance professionnelle » ?

Dans cette dernière sous-section il importe de terminer notre interrogation initiale –qu'est-ce qu'un assistant d'éducation- en opérant le pas de côté qui doit nous amener à considérer ce métier au cœur d'un champ d'interactions sociales comme étant l'objet d'une reconnaissance sociale et particulièrement d'une reconnaissance professionnelle.

Ce champ d'interactions sociales c'est celui où « *les individus sont placés, tout au long de leur trajectoire de vie, dans des espaces d'activités différents qu'ils « traversent » et qui les construisent. Ces espaces d'activités constituent des configurations successives et/ou simultanées articulant étroitement environnements – sujets - activités* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.12). L'assistant d'éducation, dans son activité professionnelle, traverse un champ, l'établissement scolaire, constitué d'un certain nombre d'espaces d'activités (le bureau de vie scolaire, la grille, la cour, la classe, la salle d'étude, les couloirs, etc.) proposant des

configurations sociales originales entre les sujets, l'environnement (le CPE, les collègues, les élèves, les parents, etc.) et les activités (le contrôle des accès, la médiation, l'intervention, la surveillance, etc.).

Par ailleurs, la reconnaissance professionnelle se définit comme « *un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation – légitimation de l'initiateur de l'activité* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13) autrement dit « *la reconnaissance professionnelle ajoute à l'acte évaluatif la dimension de considération, voire d'estime, qui conforte l'acteur dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13). Il y a véritablement un impact de la reconnaissance professionnelle « *du point de vue du sentiment de compétence, de l'identité professionnelle* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13). Il est intéressant de souligner ici un basculement qui s'opère entre l'objet situé, social, de la reconnaissance et l'impact subjectif, intérieur, de cette même reconnaissance. En effet, « *parce qu'il sort d'une invisibilité sociale [...], l'acteur a le sentiment d'être reconnu dans ses apprentissages (lorsqu'il est en formation), dans son parcours professionnel, dans l'épaisseur de sa pratique* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15).

C'est un double point de vue à interroger :

- celui de la compétence définie comme résultant d'une « *combinatoire de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.12). Cette combinatoire a pour caractéristique de ne pas être liée intrinsèquement et absolument à l'individu. Elle fait l'objet d'une attribution par un tiers évaluateur. Ici est rejoint la dimension de « *la valorisation et la légitimation de l'acteur* » à travers le fait que la compétence peut s'entendre comme « *le processus d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13) ;
- celui de l'identité professionnelle en ce sens que l'attribution d'une compétence, à travers l'acte de reconnaissance professionnelle, vaut comme « *reconnaissance du travail [et] reconnaissance du professionnel* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13). Cet acte de reconnaissance, dans sa dimension existentielle connectée à l'activité, contribue à une forme de construction identitaire au travail.

La reconnaissance professionnelle, au-delà du fait qu'elle « *subsume la relation entre l'activité et la compétence [...]* permet aussi d'adresser un message socioprofessionnel sur le caractère estimable de l'activité professionnelle en jeu tout autant qu'un message politique sur la

légitimité du métier » (Jorro & Wittorski, 2013, p.14). Nous rejoignons ici l'interrogation initiale « qu'est-ce qu'un assistant d'éducation ? » à travers cette idée de « *message socioprofessionnel* ».

Pour résumer ce double mouvement, il apparaît que « *la reconnaissance professionnelle instaure ainsi une visibilité à double détente, sociale et développementale (propre au sujet) sur la complexité de la pratique professionnelle* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15). Ces liens entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle soulignent l'importance de la problématique identitaire :

- le développement professionnel du sujet met en œuvre « *une activité contribuant au développement d'une expérience « en actes » qui est le support de transformations pour lui-même* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15) et « *qui donne à voir une image de lui-même assortie [d'une] demande de reconnaissance professionnelle* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15). Il s'agit ici d'identité vécue ou agie ;
- à côté du sujet, un tiers (extérieur via un dispositif de formation, hiérarchique avec un chef de service ou horizontal avec les pairs) portera « *un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15) afin de définir les contours de la professionnalisation, de « *ce que doit être un bon professionnel* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.16). Il s'agit ici de l'identité prescrite ou attribuée ;
- enfin, « *les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de négociation identitaire entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.16). L'enjeu sous-jacent c'est l'existence et la reconnaissance du sujet au cœur des espaces d'activité.

Ces éléments tendent à montrer « *la chaîne des interactions entre environnement – sujet – activités* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.18) qui est au cœur de la dynamique de reconnaissance professionnelle. La figure du tiers y trouve une place importante et devra faire l'objet d'une attention particulière dans le cadre de notre dispositif de recherche d'autant que cette « *figure du tiers peut être plurielle pouvant alors donner à voir des points de vue différents voire contradictoires susceptibles de générer des débats de reconnaissance* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.19). A nouveau, le tiers, et notamment le tiers évaluateur, peut trouver une incarnation dans le ou la CPE et le ou la chef-fe d'établissement.

Ainsi « *Obtenir la reconnaissance devient une sorte de fardeau social indispensable pour construire sa rationalité individuelle, et le travail dans une organisation n'est pas un des moindres champs de cette activité permanente de l'individu* » (Sainsaulieu, 2014, p.453). Autrement dit, pour d'une certaine façon « être » c'est-à-dire exister au travail, l'individu s'engage dans son activité dans une forme de recherche d'une reconnaissance professionnelle qui semble au final définir autant l'individu dans son métier que le métier dans l'environnement social.

2.2 Être assistant d'éducation, une question d'identité

La première réflexion que nous avons tenté dans la première section du deuxième chapitre, en mobilisant plusieurs approches de la sociologie, nous a permis de mettre en évidence à la fois une difficile définition de l'emploi d'assistant d'éducation en même temps que l'apparition d'une problématique commune : celle de l'identité.

Ce concept traverse notre première approche :

- l'assistant d'éducation semble appartenir aux professions intermédiaires (cf. 2.1.1) en ce sens qu'il opère une transition entre un avant et un après. Son identité personnelle et professionnelle s'en trouve bouleversée opérant une réorganisation des rapports entre ses engagements de vie éventuellement revisités, son activité et ses relations ;
- l'assistant d'éducation semble exercer à titre principal une fonction de surveillance (cf. 2.1.2) qui éclipse d'autres activités professionnelles pourtant valorisantes développées en marge du travail prescrit. Cet écart est corrélé avec le passé construit de l'individu qui influe sur sa pratique ;
- l'assistant d'éducation semble exercer un métier aux contours encore assez flous (cf. 2.1.3) mais dont la construction progressive permet d'être reconnu et de développer un discours sur sa propre pratique professionnelle. De ce point de vu, le nom de métier est un enjeu symbolique à souligner ;
- enfin, l'assistant d'éducation, dans son contexte de travail, en relation avec l'environnement, peut-faire l'objet d'une reconnaissance professionnelle dont l'effet sur l'identité personnelle est considérable (cf. 2.1.4).

Il nous semble que l'approche identitaire permet d'embrasser le plus largement possible la complexité de la position de l'assistant d'éducation dans un établissement scolaire. Nous tâcherons donc dans cette deuxième section de délimiter les contours du concept d'identité pour

tenter d'outiller notre pensée pour répondre à la question qu'est-ce qu'être assistant d'éducation ?

2.2.1 Le concept d'identité

A titre principal, nous mobiliserons le cadre conceptuel de l'identité professionnelle. Celle-ci puise dans l'approche psychologique de l'identité et met en évidence une tension permanente que le sujet entretient dans sa construction identitaire entre le « moi », le « ça » et le « surmoi ». Piaget, ensuite, postule que l'enfant se construit entre une dimension individuelle, interne et une dimension sociale, extérieure. Laing va plus loin dans ce rapport entre les deux dimensions en concevant une identité pour soi qui « est ce qui fait qu'on se sent le même » (Laing, 1980, p.104-105) et une identité pour autrui qui « requiert l'existence d'un autre : de quelqu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité pour soi » (Laing, 1980, p.99).

Ces prémices donnent naissance à un modèle théorique sociologique porté d'abord par Durkheim dans sa dimension temporelle (qui souligne le rôle de l'éducation dans la transmission inter-générationnelle de l'identité, ensuite repris au travers du concept d'habitus développé par Bourdieu) et dans le sillage de Weber dans sa dimension spatiale (l'identité émergerait d'un système d'action présent). Mead propose un dépassement de ces deux dimensions dans un « soi » qui regroupe le produit de l'intégration des normes sociales, le « moi », et le caractère propre, spontané, de l'individu, le « je ». Goffman prolonge cette réflexion par une dimension dynamique de l'identité faite d'un ajustement permanent entre l'identité sociale réelle ou virtuelle et l'identité personnelle dans une perspective d'action ou des « efforts spécifiques pour affronter la situation » (Goffman, 1975, p.72).

Tap (cité par Chrismann, 2012) explique que l'identité personnelle se lit à travers six caractéristiques essentielles :

- La continuité : avoir le sentiment de rester le même au fil du temps ;
- La cohérence du moi : avoir une représentation stable de moi-même, donner aux autres une image stable de moi ;
- L'unicité : avoir le sentiment d'être original, différent ;
- La diversité : être plusieurs personnes à la fois (multiples facettes) ;
- L'action : réalisation de soi par l'action ;
- L'estime de soi : avoir une image positive de soi pousse à agir

Sainsaulieu ajoute que l'identité s'apprécie aussi au travers des rapports de pouvoir notamment sur le lieu de travail ouvrant la perspective d'identités collectives émergeant notamment des contextes. L'identité est à la jonction entre des « *structures sociales notamment de travail* » (Sainsaulieu, 1977, p.303) et des « *structures psychiques individuelles* ». Ainsi, « *le concept d'identité est alors très précieux pour désigner cette part du système du sujet qui réagit en permanence à la structure du système social* » (Sainsaulieu, 1977, p.441).

Claude Dubar vient synthétiser les conceptions précédentes en donnant la définition que nous aurons pour référence principale : « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2015, p.105). Cette définition a le mérite de ne pas concevoir l'identité comme un étiquetage permanent mais bien comme un état dynamique.

2.2.2 La construction dynamique de l'identité

L'identité met en œuvre des mécanismes d'identification permanents et dynamiques. En effet « *chacun est identifié par autrui mais peut, dans certaines conditions, refuser cette identification et se définir autrement* » (Dubar, 2015, p.105). Claude Dubar distingue deux processus qui interviennent simultanément dans la mécanique d'identification :

- Un processus biographique qui formule des actes d'appartenance visant à construire l'identité pour soi ;
- Un processus relationnel, systémique et communicationnel qui formule des actes d'attribution visant à construire l'identité pour autrui.

2.2.2.1 Transactions et stratégies identitaires

Les deux processus sont par nature hétérogènes renvoyant à des champs épistémologiques différents tels que la psychologie pour le premier processus ou la sociologie des organisations pour le second :

- En effet, le processus biographique, est un processus « *d'intériorisation active, d'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes* » (Dubar, 2015, p.107). Il prend place dans « *les trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi* » (Dubar, 2015, p.107). L'identité pour soi c'est « *l'histoire qu[e les individus] se racontent sur ce qu'ils sont* » (Dubar, 2015, p.107) ;

- Tandis que le processus relationnel est un processus « *d'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu* » (Dubar, 2015, p.107). Il prend place dans les systèmes d'action et au cœur des rapports de force. Ce processus « *aboutit à une forme variable d'étiquetage* » (Dubar, 2015, p.107).

Ces deux processus peuvent aboutir à un écart plus ou moins important entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi, entre l'acte d'attribution et l'acte d'appartenance : « *il peut y avoir désaccord entre l'identité sociale « virtuelle » prêtée à une personne et l'identité sociale « réelle » qu'elle s'attribue elle-même* » (Dubar, 2015, p.107) entraînant des mécanismes d'équilibres appelés « transactions » :

- la transaction externe / objective visant à accommoder l'identité pour soi à celle pour autrui ;
- la transaction interne / subjective visant à aménager les identités héritées ou visées par le sujet.

Il est intéressant de relever que ces transactions se traduisent pour Kaddouri par le terme de « *stratégies identitaires* » ayant pour finalité de « *réduire des écarts entre « l'identité pour soi et l'identité pour autrui » et / ou l' « identité héritée » et l' « identité visée »* » (Kaddouri, 1999, p.107). Théoriquement l'écart n'est pas nécessairement grand entre les composantes impliquées, voire il peut y avoir concordance entre les identités et les stratégies identitaires qui viseraient alors à maintenir la concordance dans la mesure où elle amène pour l'individu « *un plaisir éprouvé* » (Kaddouri, 1999, p.107) ou à éviter la survenance d'un écart. Trois stratégies typiques sont identifiées :

- la stratégie de transformation identitaire : vise à « *la réduction d'un écart actuel vécu en tant que tel par la personne concernée. Celle-ci se trouve généralement insatisfaite d'une situation qu'elle veut quitter. Elle est inscrite dans un projet dont la réalisation permettra de se retrouver dans une situation jugée satisfaisante* » (Kaddouri, 1999, p.108). Dans la situation qui nous intéresse, il peut s'agir par exemple de la préparation d'un concours permettant la construction d'une nouvelle identité professionnelle ;
- la stratégie de préservation identitaire : l'objectif ici est « *le maintien d'un écart possible entre une identité acquise et une identité assignée* » (Kaddouri, 1999, p.109) souvent poursuivi par des personnes satisfaites de leur identité actuelle et visant à la préserver ou « *à retarder pour plus tard l'avènement de l'écart en question* » (Kaddouri, 1999, p.109). Ces individus sont caractérisés par une forme de polyvalence qui leur permet

d'investir une activité principale mais lorsque nécessaire d'investir plus fortement une activité jugée initialement secondaire permettant le maintien d'une forme d'équilibre identitaire dynamique ;

- la stratégie d'entretien identitaire : l'objectif dans cette dernière stratégie est d'empêcher « *l'avènement d'un écart virtuel entre une identité actuelle et une identité visée. Les deux identités sont vécues comme étant identiques l'une à l'autre (« je suis ce que je voudrais être », pourraient dire les personnes concernées)* » (Kaddouri, 1999, p.110). Il s'agit d'individu non seulement satisfaits de leur identité actuelle mais qui ne veulent pas en changer. L'individu agissant continue à faire ce qu'il faisait où qu'il croit logique de faire en cohérence avec ses convictions. Il y a là une notion de plaisir que les individus souhaitent prolonger.

Nous le constatons, ces stratégies sont véritablement constituées « *de l'ensemble des actes et des discours qui les accompagnent* » (Kaddouri, 1999, p.108). C'est-à-dire que le sujet agissant, le sujet en acte, a donc pleinement un rôle dans ces stratégies identitaires « *La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus* » (Dubar, 2015, p.108). Cette articulation révèle plusieurs cas de figure selon que l'identité héritée et l'identité projetée s'inscrivent en rupture ou en continuité et selon que l'identité virtuelle (proposée ou imposée) et l'identité réelle (intériorisée ou projetée) soient en accord ou en désaccord.

La transaction externe ou objective peut se concevoir et s'analyser « *comme une confrontation entre des demandes et des offres d'identités possibles et non simplement comme des produits d'attributions d'identités préconstruites* » (Dubar, 2015, p.108). Cela signifie qu'il y a véritablement une négociation identitaire qui s'opère entre un demandeur d'identité en position d'ouverture et un offreur d'identité, souvent institutionnel, dans le cadre d'un « *processus communicationnel complexe irréductible à un simple « étiquetage » autoritaire [qui] implique de faire de la qualité des relations avec autrui un critère et un enjeu importants de la dynamique des identités* » (Dubar, 2015, p.108).

Quand la transaction subjective relève du travail conscient ou inconscient de l'individu, la transaction objective est d'abord une construction consciente ou inconsciente mais conjointe entre le sujet et un tiers. Autrement dit « *on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité* » (Dubar, 2015, p.110).

Dans cet effort conjoint d'identification sont mobilisées « *des catégories socialement disponibles et plus ou moins légitimes à des niveaux différents* » (Dubar, 2015, p.106) qui impliquent l'existence de types identitaires, selon Erickson, comme « *nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires* » (cité par Dubar, 2015, p.110). Les catégories comme faits sociaux sont des constructions datées, situées et variables, il faut donc les considérer comme telles.

Nous pouvons distinguer :

- les catégories sociales basées sur des « *homologies de positions* » (Dubar, 2015, p.110) ;
- les catégories générales officielles telles que les professions et catégories socio-professionnelles définies par l'INSEE en France ;
- les catégories « savantes » des sociologues ou des philosophes qui établissent une typologie ;
- les catégories « indigènes » des individus qui opèrent une typification. Ces dernières sont produites par « *des négociations complexes avec les institutions pertinentes, leurs catégories « officielles » et leurs agents significatifs* » (Dubar, 2015, p.111).

2.2.2.2 Processus identitaire biographique

Intéressons-nous au processus biographique de construction de l'identité. Si les catégories présentées au point précédent constituent « *le domaine pertinent des identifications sociales des individus eux-mêmes* » (Dubar, 2015, p.112) il ne faudrait toutefois pas réduire les identités sociales à un simple statut lié à l'emploi ou au niveau du diplôme.

L'identité d'un individu est composée de l'identité héritée qui ne se limite pas au champ du travail ou de la formation mais qui dépasse largement sur des considérations telles que la famille, les activités extérieures au travail, etc. Plusieurs strates identitaires se cumulent :

- l'identité héritée de la première relation au tuteur, à la mère ou au père pendant les premières années de la vie. C'est la dimension bien développée par la psychologie de l'enfance et la psychanalyse ;
- l'identité forgée dans sa première confrontation sociale avec les camarades et les maîtres dans un premier lieu de sociabilité qu'est l'école. Elle est considérée comme « *première identité sociale* » (Dubar, 2015, p.112) ;
- l'identité constituée par « *la confrontation directe avec le marché du travail* » (Dubar, 2015, p.12) après la période des études notamment ou la sortie sèche de l'École.

Ce dernier élément du processus identitaire biographique constitue « *aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise* » (Dubar, 2015, p.113) tant il prend place dans le cadre de « *conditions historiques particulières* » (Dubar, 2015, p.113) caractérisées par un fort taux de chômage notamment chez les jeunes, des changements organisationnels profonds liés à l'évolution technologique et la division du travail, l'allongement de la transition entre l'école et l'emploi et des premiers emplois de moins en moins stables.

Cette confrontation, parfois difficile, avec le marché du travail contribue à la « *construction d'une identité « professionnelle » de base* » (Dubar, 2015, p.113) qui sera ensuite vouée « *à des ajustements et des reconversions successives* » (Dubar, 2015, p.114). La société demande aux individus « *d'apprendre à se vendre* », véritable orchestration du récit biographique, authentique « *construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs* » (Dubar, 2015, p.114).

La sociologie a donc montré la spécificité de ces générations nées avec la crise qui voient leur rapport à l'identité professionnelle pour soi fortement troublée et « *marquée par l'incertitude alors même qu'elle accompagne théoriquement le passage de l'adolescence à la vie adulte et donc à une forme de stabilisation sociale* » (Dubar, 2015, p.114). Cette dimension est très sensible pour la population d'assistant d'éducation que nous envisageons d'investiguer.

Le processus identitaire biographique montre qu'entre une identité sociale héritée et une identité scolaire ou professionnelle visée, entre une identité pour autrui conférée et une identité pour soi construite, à la croisée de ces identités prend place un champ du possible « *dans lequel se déploient dès l'enfance, à l'adolescence, puis tout au long de la vie, toutes nos stratégies identitaires* » (Dubar, 2015, p.113).

2.2.2.3 Processus identitaire relationnel

Ce processus, pour permettre d'apprécier une identité professionnelle, implique que les individus soient dans un système de relations de travail et puissent « *participer sous une forme ou une autre à des activités collectives dans des organisations, intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs* » (Dubar, 2015, p.115). Ainsi l'identité au travail peut être définie comme « *façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise* » (Sainsaulieu, 2014).

Quatre modèles de relations au travail sont envisagés comme définissant « *quatre façons différentes de se situer dans son organisation et d'y intervenir comme acteur collectif* » (Sainsaulieu, 2014, p.575).

Le modèle fusionnel ou de masse qui se caractérise « *par une façon de peser sur les événements, la tâche et la situation en organisation par le moyen d'une solidarité conformiste à la collectivité des pairs et par une dépendance envers l'autorité du chef ou du leader qui seul peut orienter et pratiquer cette masse* » (Sainsaulieu, 2014, p.576). Historiquement rattaché à l'emploi d'ouvrier spécialisé ce modèle se retrouve dans d'autres domaines « *dès lors que la rationalisation du travail, la rigidité des contrôles et des contraintes matérielles réduisent les marges de liberté quotidienne à fort peu de chose* » (Sainsaulieu, 2014, p.576).

Le modèle de négociation qui se caractérise par une façon constante de peser dans l'organisation au nom de « *la richesse des compétences et des responsabilités [permettant] d'affirmer leurs différences, de négocier leurs alliances, et leur reconnaissance sociale* » (Sainsaulieu, 2014, p.576). Ce modèle se rattache chez des professionnels disposant d'une haute qualification ou d'une exposition aux problématiques complexes d'organisation ;

Le modèle des affinités se caractérise par « *un univers de rapports humains de travail où l'on exclut les grandes solidarités et les appartenances de groupe pour se limiter à quelques connivences affectives, à l'insertion dans quelques réseaux de relations privilégiées entre collègues, mais aussi avec des chefs* » (Sainsaulieu, 2014, p.576). Ce modèle met l'accent sur le positionnement plus individuel et interpersonnel des acteurs au détriment d'une définition par le groupe. Il concerne particulièrement des jeunes employés diplômés et/ou cadres autodidactes qui constituent « *le monde de la promotion sociale, de la mobilité socioprofessionnelle rapide* » (Sainsaulieu, 2014, p.576).

Le modèle du retrait se caractérise non par un désengagement du travail effectif mais par un retrait « *de tout engagement personnel dans les rapports collectifs, de groupes ou interpersonnels* » (Sainsaulieu, 2014, p.576). La situation professionnelle n'est « *qu'un simple atout sur une autre scène d'action* » (Sainsaulieu, 2014, p.577) en ce sens que leur vie « *offre d'autres nécessités d'investissements sociaux [...] d'autres préoccupations plus urgentes et valorisantes ailleurs* » (Sainsaulieu, 2014, p.577). Il concerne particulièrement les nouveaux arrivants sur le territoire accédant à l'emploi, les femmes, les jeunes peu qualifiés ou dans une situation de fragilité sociale ou géographique (territoires ruraux par exemple).

Ces modèles confrontent les individus à un cadre institutionnel au cœur des conflits au travail avec l'introduction de la notion de rapport au pouvoir. Ainsi « *si le pouvoir social est profondément recherché, c'est que l'individu risque dans toute relation la perte de la reconnaissance de soi ; l'identité individuelle est intimement liée au pouvoir, car elle dépend des moyens de lutte que l'individu trouve dans son expérience sociale pour imposer et faire respecter sa différence* » (Sainsaulieu, 2014, p.452). Ici se connectent bien les problématiques de reconnaissance professionnelle qui interrogent finalement autant l'institution que l'individu au cœur d'une relation. En effet, « *si les rapports de travail sont importants pour comprendre la personnalité des individus, c'est qu'ils y font l'expérience de l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal, mouvant et complexe au pouvoir* » (Sainsaulieu, 2014, p.453).

2.2.3 Les formes identitaires

L'identité étant la conjonction permanente de processus de socialisation, le processus identitaire relationnel (transactions relationnelles) et le processus identitaire biographique (transactions biographiques) se croisent en permanence dans ce que Claude Dubar appelle des « *formes identitaires* » (Dubar, 2010, p.53).

2.2.3.1 Formes identitaires historiques

Une combinatoire des positionnements dans les dimensions biographiques et relationnelles s'opère. Quatre types de formes identitaires existent et caractérisent « *des tentatives de nomination de la combinaison de transactions relationnelles (communautaires ou sociétaires) et de transactions biographiques (pour autrui ou pour soi) qui tiennent compte des analyses historiques* » (Dubar, 2010, p.52).

Dubar (2010, pp.52-56)⁸ relève la forme culturelle, la forme statutaire, la forme réflexive et la forme narrative que nous proposons de détailler respectivement dans les lignes suivantes.

La forme culturelle ou « biographique pour autrui »

Le terme « *culturelle* » renvoie à la notion de « *culture* » à prendre dans le « *sens ethnologique de mode de vie* ». Fortement marquée par le fait communautaire, cette forme est traduite par le nom de l'individu – son « *nom propre* » souvent le nom du père auquel chacun peut identifier les autres ou s'identifier lui-même - qui le rattache à une filiation et l'inscrit dans une

⁸ Les citations qui suivent relatives aux quatre formes sont extraites de cette section de l'ouvrage de Claude Dubar.

généalogie. Il y a un principe fort d'appartenance « à un groupe local et à sa culture héritée (langue, croyances, traditions) ».

Sans verser dans une forme de déterminisme social, la forme culturelle s'observe dans les « sociétés traditionnelles », elle « implique la domination de sexe, des hommes sur les femmes, exprimée dans les mythes, mise en scène dans les rites, mise en œuvre dans les structures de parenté ». Mais elle reste présente « sous des formes diverses, dans les sociétés contemporaines ». Par exemple, il peut s'agir pour ce qui nous intéresse de la famille, des relations extra-professionnelles, culturelles d'un agent.

Cette forme accorde le primat à la transaction biographique en ce sens que la lecture que l'individu a de son passé, de sa situation dans une lignée et dans une culture qui le dépasse, va conditionner sa construction identitaire en direction d'une identité pour autrui, résultat des actes d'attribution communautaire. Il y a à la fois continuité dans la transaction entre le passé et l'identité pour autrui et reconnaissance du contexte social dans lequel l'individu évolue.

La forme statutaire ou « relationnelle pour autrui »

Cette forme est d'abord définie « dans et par les interactions au sein d'un système institué et hiérarchisé » qui peut correspondre à l'Etat, l'école, les groupes professionnels ou la famille et qui se construit « sous contraintes d'intégration aux institutions ». Les différentes sphères de la vie sociale permettent des « catégories d'identification » qui définissent la forme statutaire : chacun peut identifier les autres ou s'identifier lui-même à « un nom de rôle » mais à condition de « se rappeler que, dans les sociétés modernes, les statuts et les rôles sont multiples et donc que le « Je » devient « pluriel » ».

Cette forme statutaire définit un système de « domination bureaucratique » qui fait porter à l'individu « le poids des règles anonymes et parfois aveugles, qui subordonne les dirigés aux dirigeants ». C'est le contexte institutionnel qui se conçoit aisément dans une administration de la fonction publique comme peut l'être un établissement scolaire.

Nous constatons l'importance que prend la transaction relationnelle en ce sens que l'individu vise à être reconnu par l'institution dans son identité et par là même qu'une association objective est possible avec les visées de l'institution en échange d'une rétribution matérielle ou symbolique. L'identité héritée est rétrogradée – il y a rupture - au profit de l'identité attendue par le tiers institutionnel.

La forme réflexive ou « relationnelle pour soi »

Cette forme découle « d'une conscience réflexive qui met en œuvre activement un engagement dans un projet ayant un sens subjectif et impliquant l'identification à une association de pairs partageant le même projet ». Il y a une référence explicite à la volonté de l'individu d'obtenir la reconnaissance « des Autrui « significatifs » appartenant à sa communauté de projet », d'autres individus considérés comme des semblables. Chacun peut identifier les autres ou s'identifier lui-même par des « noms intimes qui traduisent une réflexivité subjective ».

Cette forme prend pied dans un contexte de « domination symbolique » où les convictions morales fortes des individus se risquent à être traitées avec mépris comme le croyant peut considérer l'incroyant ou l'élite considérer la masse de la population pour reprendre l'illustration de Claude Dubar. Les contextes sociaux liés aux croyances ou à l'engagement fort représentent des terrains intéressants.

Ici, la transaction relationnelle est marquée par la non-reconnaissance de l'institution et une continuité dans la transaction biographique qui rapproche l'identité héritée de l'identité visée. La feuille de route de l'individu, une certaine forme d'identité visée, est d'abord individuelle et détermine la contribution de l'individu à l'organisation sociale.

La forme narrative ou « biographique pour soi »

Avec cette forme, chacun peut identifier les autres ou s'identifier lui-même par des « noms désignant des intrigues qui résument une histoire, des projets, un parcours de vie, bref une narration personnelle (« soi ») ». La forme narrative implique « la mise en question des identités attribuées et un projet de vie qui s'inscrit dans la durée » et sous-tend « la continuité d'un Je [...], d'un ethos, ou mieux d'une visée éthique qui donne un sens à l'existence entière ».

Cette forme « individualiste et entrepreneuriale [...] est difficilement séparable de toutes les formes de domination de classe, celle des patrons sur leurs salariés, des dirigeants révolutionnaires sur leurs ennemis de classe, des managers sur leurs subordonnés, etc. ». Claude Dubar donne particulièrement les exemples de l'entrepreneur puritain et du militant révolutionnaire comme marquant particulièrement cette forme.

Avec cette dernière forme identitaire, la transaction biographique est caractérisée par une rupture avec l'identité héritée pour se projeter vers une identité visée structurant l'individu agissant et objet d'une construction permanente. La transaction relationnelle marque une

rupture avec les identités attribuées par l'institution ouvrant un champ du possible, des opportunités d'avenir, pour l'individu.

2.2.3.2 Formes actuelles de l'identité sociale et professionnelle

Ces formes établies par Claude Dubar s'analysent au croisement des transactions relationnelles et biographiques dans une dimension sociétale et historique bien marquée. Discutées au fil de la première décennie du nouveau millénaire, ces formes montreront leurs limites : « *parmi les critiques adressées à cette problématique de l'identité, celles qui me reprochent de minimiser la place de la vie privée, de l'amour et/ou de la famille, bref de l'intimité m'ont obligé à revenir sur cette question [...] et à élargir l'analyse des formes identitaires* » (Dubar, 2015, p.12). La centralité du travail, renforcée par un contexte économique de crise provoquant alternance de phase *avec* puis *sans* emploi est rendue plus complexe par un contexte socio-culturel de fragilisation des grandes sphères collectives au profit du voisinage, de la cellule familiale voire de l'individu et son « *autrui significatif* » laissant penser à l'auteur que « *la relation entre les diverses sphères d'activité est donc une question essentielle dans la construction de la subjectivité* » (Dubar, 2015, p.13).

Comme les précédentes, ces formes se construisent dans l'articulation entre transaction objective et transaction subjective selon qu'il y ait respectivement reconnaissance sociale ou non-reconnaissance à l'issue d'une dynamique de « *négociations « extérieures » entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi* » (Dubar, 2015, p.231), et qu'il y ait rupture ou continuité comme résultat des « *compromis « intérieurs » entre identité héritée et identité visée* » (Dubar, 2015, p.231).

Ces différents mouvements sont récapitulés dans le tableau récapitulatif (Dubar, 2015, p.233) suivant :

		TRANSACTION OBJECTIVE	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
TRANSACTION SUBJECTIVE	Continuité	Promotion (interne) Identité d'entreprise	Blocage (interne) Identité de métier
	Rupture	Conversion (externe) Identité de réseau	Exclusion (externe) Identité hors travail

L'identité hors travail

Ici il y a à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et non-reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

La rupture subjective implique « *une dualité entre deux espaces et une impossibilité de se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'espace producteur de son identité passée* » (Dubar, 2015, p.232) tandis que la non-reconnaissance peut se manifester par des « *désaccords entre identités « virtuelles et « réelles »* » (Dubar, 2015, p.232). L'individu se trouve alors dans un « *processus d'exclusion sociale atteignant une identité menacée* » (Dubar, 2015, p.232).

L'équilibration permettant de rendre le travail acceptable mobilise des champs extérieurs ou dérivés de l'activité, « *pour trouver ou retrouver une identité, il faut changer d'espace* » (Dubar, 2015, p.232). Dans ce cas, « *le passage du travail au hors travail résulte d'un conflit et prend la forme d'un processus d'exclusion* » (Dubar, 2015, p.232).

L'identité d'entreprise

Ici il y a à la fois continuité dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

La continuité se caractérise par la projection des identités professionnelles « *dans l'espace de pouvoir hiérarchique impliquant des reconnaissances de « responsabilités », structurantes de l'identité* » (Dubar, 2015, p.232) tandis que la reconnaissance s'opère par une institution légitimant l'identité visée de l'individu « *sur la base de son modèle identitaire ou de compétence* » (Dubar, 2015, p.232). Cette progression visée est « *reconnue, encouragée, confirmée et l'on se trouve dans un processus de promotion concernant une identité d'entreprise* » (Dubar, 2015, p.233).

L'identité de métier

Ici il y a à la fois continuité dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et non-reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

La continuité se caractérise pour les individus par la construction d'une « *identité professionnelle (de métier) en se projetant sur une filière de qualification impliquant des reconnaissances de « professionnalisés » structurantes* » (Dubar, 2015, p.232) tandis que la non-reconnaissance résulte « *d'interactions conflictuelles [...] entre identités « virtuelles » et « réelles »* » (Dubar, 2015, p.232). Ici, la progression visée par l'individu est « *invalidée, refusée, infirmée et l'on se situe dans un processus de blocage concernant une identité de métier* » (Dubar, 2015, p.233).

L'identité de réseau

Ici il y a à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

La reconnaissance implique à nouveau une institution légitimant l'identité visée de l'individu mais « *sur la base du titre possédé ou des savoirs acquis* » et où « *l'avenir de l'institution ne coïncide pas avec l'avenir de l'individu* » (Dubar, 2015, p.232). Il y a donc une rupture subjective complexe en ce sens qu'elle apparaît évidente pour l'institution mais qu'elle peut être vécue comme continuité par l'individu. Il s'agit alors d'un « *processus de conversion atteignant une identité incertaine* » (Dubar, 2015, p.232). Cette conversion se concrétise dans le cadre d'un passage entre le travail présent, interne, et un travail -ou non tel qu'un congé ou une reprise d'études- externe. Ce passage « *est volontaire et s'accompagne de formes de confirmations de sa légitimité par les institutions (titres scolaires ou pratiques culturelles reconnues)* » (Dubar, 2015, p.232).

2.2.3.3 *Dynamiques identitaires*

Après cet exposé des formes identitaires, il convient de préciser qu'il faut se garder de considérer qu'une forme l'emporte sur les autres à titre philosophique, social ou politique. En effet « *aucune forme ne peut, à l'aube du IIIème millénaire, être considérée comme dominant toutes les autres et pourvue d'une légitimité « supérieure »* » (Dubar, 2010, p.53).

De la même façon, il n'est pas possible de prêter à une configuration historique ou sociale particulière l'existence d'une même forme identitaire observée de manière homogène chez les individus. En effet ces formes identitaires « *coexistent dans la vie sociale* » et « *sont des types d'appellation que chacun gère, combine, agence dans la vie quotidienne* » (Dubar, 2010, p.54). Autrement dit, « *l'identité n'est pas une donnée figée, constituée une fois pour toutes. Elle est*

à considérer dans son évolution : elle n'est pas qu'un « étant » mais également un devenir [...] Elle résulte d'un processus mû et mis en mouvement grâce aux tensions et à la conflictualité de ses différentes composantes » (Kaddouri, 1999, p.108).

Pour rendre compte de cette complexité, nous faisons appel au concept des dynamiques identitaires comme « produit des effets conjugués de plusieurs paramètres, le plus souvent inconscients » (Kaddouri, 1999, p.108) tels que :

- « la multiplicité et la variété des composantes identitaires » (Kaddouri, 1999, p.108) : en effet un individu, au-delà de son unicité, gère une multiplicité d'identités desquelles il tâche de dégager une cohérence d'ensemble. Ces identités sont multiples : sociale, religieuse, politique, familiale, professionnelle, etc. ;
- « la stabilité provisoire de l'identité » (Kaddouri, 1999, p.108) qui inscrit l'individu à un moment donné dans un état de stabilité identitaire momentanée précédant une nouvelle reconfiguration liée à un devenir « dans lequel les rapports et les interactions entre les différentes composantes de l'identité seront différemment structurés et combinés » (Kaddouri, 1999, p.108) ;
- « l'interaction complémentaire et / ou conflictuelle entre les différentes composantes » (Kaddouri, 1999, p.108) bien étudiée dans la partie dédiée aux transactions identitaires qui met en évidence les conflits éventuels entre identité pour soi et identité pour autrui, identité héritée et identité visée, rupture et continuité, reconnaissance et non reconnaissance, etc.

2.3 Problématique, hypothèses et questions de recherche

Le constat initial relevait le décalage entre un discours institutionnel relatif à la refondation de l'Ecole et de ses personnels et l'absence d'un acteur éminent des établissements scolaires : l'assistant d'éducation. Nous nous sommes d'abord interrogés sur l'invisibilité institutionnelle de cette catégorie de personnel prenant exemple sur celle jadis des agents techniques considérés comme des « soutiers de l'éducation nationale » (Obin & Cros, 1991, p.22) avant de nous poser la question profane de l'existence d'une identité professionnelle chez les assistants d'éducation.

Afin d'enrichir la question initiale d'une contextualisation solide, nous avons plongé dans l'histoire à la recherche d'une ou plusieurs figures socioprofessionnelles prototypiques et de leurs caractéristiques. Associés étroitement à une fonction sociale de surveillance nous avons relevé plusieurs développements historiques intéressants les racines d'une identité générique :

- une division du travail passée d'un cadre de surveillance global, continu et partagé des plus jeunes élèves aux responsables, à l'apparition de spécialistes, de cadres et de métiers ;
- une évolution de la notion de surveillance très liée à la notion d'éducation, passant d'un dressage de l'âme et de la crainte de dieu à l'éducation d'un citoyen et aux conditions d'une émancipation individuelle ;
- la permanence d'une figure socioprofessionnelle dominante de l'étudiant qui parallèlement à ses études accomplit des tâches ou une occupation de surveillant (que nous appelons « *l'étudiant-surveillant* ») ;
- l'existence de figures socioprofessionnelles secondaires d'hommes des métiers de la surveillance tels que le portier, le « *vieux pion* », etc. et l'apparition de spécialistes des questions éducatives (la figure du CPE notamment) ;
- une indétermination fonctionnelle entre fonctions de surveillance et fonctions pédagogiques bien que les premières tendent à occulter les secondes par opposition avec un personnel exclusivement enseignant très tôt organisé professionnellement.

Nous avons ensuite approché le débat politique présidant à la création du statut d'assistant d'éducation non sans soulever plusieurs ambiguïtés initiales confirmées par un rapide tour d'horizon des discours publics (ministère, syndicats, recherche principalement) produits concernant les assistants d'éducation :

- l'unanime confirmation de la figure de l'étudiant – surveillant mais la suppression de l'obligation d'être en études ;
- l'écart entre le cadre juridique général et l'esprit de la loi avec la réalité des établissements ;
- la tension observée entre un emploi demandant une qualification, confronté à des réalités complexes, et la reconnaissance professionnelle ou institutionnelle ;
- le blocage provoqué par une durée de contrat limitée à six années semblant rendre impossible la projection dans ces fonctions de surveillance à plus long terme ;
- l'importante diversification des missions observée depuis 2003 avec notamment la professionnalisation des assistants en charge du handicap et la surenchère en termes de diplômes pour certaines fonctions (assistant pédagogique et assistant de prévention) ;
- l'apparition de profils nouveaux dans les établissements scolaires, de jeunes et de moins jeunes, non-inscrits en établissement d'enseignement supérieur et disposant d'une expérience professionnelle préalable.

Ces éléments tendent à montrer qu'une identité professionnelle existe bien chez les assistants d'éducation répondant à la question profane et permettent d'émettre une double hypothèse : jusqu'à présent l'identité professionnelle des personnels de surveillance semble fortement marquée par la figure socioprofessionnelle de l'étudiant-surveillant or le nouveau statut d'assistant d'éducation apporte un bouleversement dans les conditions de recrutement et d'exercice qui en modifie la sociographie.

Dès lors, un dépassement de la question profane en problématique s'envisage. Nous essaierons de formuler la problématique de recherche en gardant à l'esprit cette définition (Legendre, 1993, p. 1018) : « *Question, difficulté, interrogation, énigme inédites et pertinentes dans un domaine de savoirs et d'activités, pour lesquelles on ne dispose d'aucune réponse satisfaisante et qui poussent à entreprendre une recherche* ». Ainsi, nous tenterons par ce travail de **discerner les différentes formes de l'identité sociale et professionnelle des assistants d'éducation**. Le public visé est celui apparu depuis 2003 dans les établissements scolaires, à savoir des agents ayant une certaine antériorité professionnelle précédant l'emploi d'assistant d'éducation. La nouveauté parce que nous proposons d'explorer ce nouveau public et s'entend dans la prise de distance avec la figure de l'étudiant-surveillant vers l'apparition d'une ou de nouvelles figures.

Ainsi seront formulées les hypothèses principales :

Notre première hypothèse : la sociographie des assistants d'éducation a évolué vers l'apparition d'agents plus âgés, n'étant plus en études voire disposant d'une première expérience professionnelle.

Pour y répondre nous devons mener un **traitement quantitatif** de données, analysant la démographie et les trajectoires dans les fonctions d'assistant-e d'éducation : quelles évolutions dans le recrutement depuis 2003 en termes d'âge moyen de recrutement ? De répartition homme - femme ? De répartition géographique ? De durée d'exercice moyen ? D'évolution de la dispersion des âges ? Cette hypothèse, si elle est confirmée, ouvre des perspectives en termes d'apparition de parcours originaux éloignés du contexte des études.

Notre deuxième hypothèse : les nouveaux parcours d'assistant d'éducation, supposément éloignés de la figure de l'étudiant-surveillant, construisent une nouvelle identité professionnelle forte en décalage avec la proposition institutionnelle.

Pour tester cette hypothèse, il nous faudra d'abord **interroger le tiers institutionnel hiérarchique** qui prend largement part à la construction de l'identité professionnelle : quelles attentes de l'institution en termes de compétences, de qualités ou de profils ? Quels actes d'attribution portés par cette hiérarchie en direction des assistants d'éducation ? Quelle implication de cette hiérarchie auprès des assistants d'éducation ? En croisant ces informations avec les conclusions du premier chapitre nous pourrons dessiner **la forme identitaire attendue par l'institution** sur cet emploi d'assistant d'éducation. Elle servira de mètre étalon aux formes identitaires susceptibles d'apparaître à travers l'approche suivante.

Nous mènerons ensuite **une approche compréhensive** de la problématique de l'identité professionnelle de ces assistants d'éducation engagés dans des nouveaux parcours : quels sont ces parcours ? D'où vient l'assistant d'éducation sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-il ? Qui l'assistant d'éducation veut-il être à l'avenir ? Et par conséquent, quelle continuité ou rupture avec son passé (transaction biographique) ? Qui l'assistant d'éducation assume-t-il d'être au travail ? Qui l'assistant d'éducation entend-il qu'il puisse être dans le cadre du travail ? Et par conséquent quelle reconnaissance ou non-reconnaissance supposée de la part des tiers ? Au final, quelle forme identitaire se dégage chez le sujet et quelle stratégie l'assistant d'éducation met-il en œuvre pour continuer son travail ?

Par **le croisement des deux axes**, la deuxième hypothèse sera testée : cette nouvelle identité professionnelle forte apparaît-elle et dans quelle mesure peut-on apprécier l'écart susceptible d'exister avec la forme institutionnelle ?

3 CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE AU SERVICE DE LA RECHERCHE

Nous avons précisé dans la partie problématique que nous avons deux hypothèses à tester.

La première hypothèse sera testée par une méthode quantitative classique faisant appel aux outils statistiques simples dans la première section de ce chapitre.

La seconde hypothèse sera testée selon l'usage de méthodes qualitatives c'est à dire « *des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes (visibles ou cachés). Ces phénomènes, par essence, ne sont pas mesurables, quantifiables, ils ont les caractéristiques spécifiques des faits humains. L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil de donnée et d'analyse [...] qui reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie d'une part et sur l'intelligence inductive et généralisante d'autre part* » (Mucchielli, 1994). Ces méthodes seront détaillées dans les deuxième et troisième sections.

3.1 Sociographie des assistants d'éducation

Avant de tracer les contours de la méthode d'approche sociologique compréhensive de l'identité des assistants d'éducation, nous avons considéré utile de dresser le portrait type de l'assistant d'éducation et tenter de discerner les évolutions qui ont pu être à l'œuvre depuis la création du statut. Pour cela nous avons mobilisé une base de données inédite : le répertoire des contrats d'assistant d'éducation de l'académie de Reims afin d'établir une sociographie de ce groupe professionnel dans le sens de d'une étude descriptive des réalités et des faits sociaux rapportés à ce groupe.

3.1.1 Répertoire des contrats d'assistant d'éducation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pris l'attache du service gestionnaire du lycée Jean-Jaurès de Reims qui a reçu la délégation de la gestion dans le ressort de l'académie de Reims de l'ensemble des contrats d'assistant d'éducation. Il s'agit du service mutualisateur de la paie. Le service en question a consigné dans une base de données l'ensemble des contrats signés entre les établissements de l'académie de Reims et les assistants d'éducation. La base est elle-même divisée par départements : les Ardennes (08), l'Aube (10), la Marne (51) et la Haute-Marne (52).

Dans un souci de confidentialité, les données à caractère personnel ont été expurgées de la base ne permettant pas d'identifier les individus. Par ailleurs, un accord oral lie l'apprenti chercheur

au service consistant à proposer une copie du travail avant son dépôt final auprès de l'Université.

Enfin, pour limiter l'analyse à un terrain connu et plus facilement exploitable, il nous a semblé utile de ne considérer que le département de l'Aube. Cela représente tout de même 2712 contrats signés entre le 01/09/2003 pour les plus anciens et le 06/11/2015 pour le plus récent.

Les critères pouvant être pris en compte sont ceux disponibles dans la base de données à savoir :

- le sexe de l'agent ayant signé le contrat (1 ou 2 selon que l'individu est respectivement un homme ou une femme) ;
- la date de naissance de l'individu ayant signé le contrat ;
- le code poste, numéro interne employé par le service gestionnaire rattachant le contrat à l'établissement employeur qui l'a signé ;
- le nom de l'établissement employeur signataire du contrat de recrutement ;
- le code grade ou libellé de grade qui permet de différencier les « assistants d'éducation » des « accompagnants des élèves en situation de handicap » ;
- la quotité de travail (50%, 75% ou 100%) ;
- le temps de travail théorique permettant en fonction de la quotité de déterminer le temps de travail effectif ;
- le code de fin de situation qui permet d'apprécier la façon dont le contrat a été rompu (04 = fin de contrat ; 90 = décès ; 91 = retraite ; 93 = licenciement ; 94 = démission ; 96 = divers) ;
- la date de début de prise en charge du contrat ;
- la date de fin de situation signifiant la fin effective du contrat.

Ces critères posent un cadre indépassable quant au traitement de la base de données. Ainsi, il ne sera pas possible d'élaborer la réflexion en termes d' « individu » mais seulement en termes de « contrat ». En effet, plusieurs contrats ont pu être saisis pour un même individu et comme le numéro de sécurité sociale n'est pas disponible, ces contrats ne peuvent être rassemblés.

3.1.2 Traitements préalables

Avant d'exploiter les données, nous avons tout d'abord opéré un traitement consistant à resserrer l'échantillon sur les assistants d'éducation du second degré, à vérifier la qualité des données et opérer d'éventuelles rectifications.

Le protocole de traitement est précisé ci-dessous :

- Enlever les codes grade « 1550030000 » correspondant à ACC ELEV SIT HANDICAP (AESH) pour ne garder que les ASSISTANT D'EDUCATION. De ce fait sont ôtés de la base de données les assistants d'éducation recrutés pour intervenir dans le premier degré soit 35 contrats sur 2712. L'échantillon s'établit donc à 2677 contrats ;
- Recenser les doublons « date de naissance » à titre indicatif. Un individu peut en effet être recruté par plusieurs établissements. 1285 doublons sont répertoriés bien qu'il ne soit pas possible d'aboutir à un échantillon consolidé d'individus : certains doublons de date de naissance concernent un contrat signé dans un cas avec une femme et dans l'autre avec un homme, d'autres sont référencés comme en situation de cumul de deux temps plein ce qui ne semble pas possible, d'autres encore comptent un engagement de quelques jours seulement dans un établissement avant d'être repérés comme engagés par la suite dans un autre établissement, etc. ;
- Etablir une distinction entre les établissements « centre » et les établissements « périphérie » selon l'appartenance ou non à l'unité urbaine⁹ troyenne caractérisée, pour ce qui nous intéresse, par la présence d'établissements d'enseignement supérieur et des conditions de mobilité favorables ;
- Comptabiliser les contrats comportant une information manquante ou manifestement erronée : trois contrats sans date de naissance, deux informations liées au sexe manquantes. Les cinq contrats sont écartés de la base de données.

L'échantillon intermédiaire s'établit donc à 2672 contrats. Il sera utile pour certains aspects liés au contrat type de l'assistant d'éducation. Pour aboutir à un échantillon totalement épuré, il faut néanmoins continuer le traitement :

- Rectifier les données manquantes notamment les noms d'établissements vides en fonction du code établissement, les quotités horaires vides en fonction de la quotité horaire standard. Réécriture des noms d'établissements différents dans la forme mais qui se rapportent au même établissement. Pas d'impact sur l'échantillon ;

⁹ Selon l'INSEE, l'unité urbaine troyenne comporte en 2010 la commune de Troyes ainsi que les communes de Barberey-Saint-Sulpice, Bréviandes, Buchères, La Chapelle-Saint-Luc, Creney-près-Troyes, Lavau, Les Noës-près-Troyes, Pont-Sainte-Marie, La Rivière-de-Corps, Rosières-près-Troyes, Saint-André-les-Vergers, Sainte-Maure, Sainte-Savine, Saint-Germain, Saint-Julien-les-Villas, Saint-Parres-aux-Tertres, Verrières et Villechétif.

- Repérage des aberrations par une revue d'ensemble des données : erreur préoccupante, un important lycée est répertorié comme n'ayant pas recruté d'assistant d'éducation entre 2008 et 2011 ce qui ne semble pas envisageable ;
- Repérage des aberrations au moyen des formules de calcul. Formule de calcul des durées de contrat : 4 contrats ont une durée négative et seront écartés de l'échantillon final ; 27 contrats ont une durée supérieure à 72 mois c'est-à-dire au-delà de la durée légale maximale d'engagement des assistants d'éducation. Ces contrats étonnamment longs (de 74 à 152 mois) peuvent être dus à une erreur de saisie. Dans le doute, ils seront eux aussi écartés de l'échantillon final. Enfin, 282 contrats comptent strictement moins de 60 jours de durée d'engagement soit moins que la période d'essai. Ces contrats seront également écartés de l'échantillon final.

Nous le constatons, la base de données comporte quelques erreurs. Toutefois, l'échantillon final que nous utiliserons, notamment pour dégager les dynamiques à l'œuvre, compte tout de même 2359 contrats à l'échelle du département de l'Aube.

3.1.3 Traitements statistiques

La base de données constituée, nous utiliserons principalement les fonctionnalités du logiciel excel pour permettre l'analyse.

Les principales formules statistiques auxquelles nous aurons recours sont :

- Les calculs de pourcentage afin d'exprimer le rapport des effectifs de deux ensembles au moyen d'une fraction de cent. Il s'agit bien d'une valeur relative ;
- Les calculs de moyenne arithmétique déterminée par la somme des valeurs considérées divisée par le nombre desdites valeurs. En statistique, la moyenne représente la valeur unique que devraient avoir tous les individus d'un échantillon de population pour que leur total soit inchangé. Il s'agit donc d'un critère de position qui ouvre ensuite à la comparaison des individus ;
- Les calculs de médiane qui déterminent la valeur permettant de partager une série numérique, comme un échantillon de population, ordonnée en deux parties de même nombre d'éléments. Il s'agit là aussi d'un critère de position permettant de comparer ensuite les individus ;
- Les calculs d'écart-type qui permettent non plus d'apprécier en statistique les critères de position d'un échantillon mais les critères de dispersion de

l'échantillon. En effet, deux échantillons peuvent avoir une moyenne identique mais un écart-type différent. Par exemple, deux notes, 09 et 11, font une moyenne de 10 tandis que 01 et 19 font aussi une moyenne de 10, or l'écart type sera très différent.

Des figurations graphiques, toujours réalisées à partir des tableaux Excel, viendront illustrer notre propos.

3.2 Interroger le tiers institutionnel

Dans la progression générale de ce travail de recherche, nous avons consacré un nombre non négligeable de lignes à décrire les origines historiques de l'assistant d'éducation, à présenter les évolutions professionnelles puis le contexte de création du nouveau statut. En rendant compte de la discussion parlementaire puis des évolutions qui sont intervenues ensuite, nous avons voulu inscrire ce statut dans son actualité. Il n'aura pourtant pas échappé que l'ensemble de ces informations tracent les contours de ce que l'institution éducation nationale et la société dans sa dimension historique et culturelle attendent de l'emploi d'assistant d'éducation.

Or dans la réflexion sur les identités professionnelles qui nous anime, le tiers institutionnel est un acteur incontournable de la transaction objective ou relationnelle dans la mesure où c'est un processus « *d'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu* » (Dubar, 2015, p.107). Il prend place dans les systèmes d'action et au cœur des rapports de force. Ce processus « *aboutit à une forme variable d'étiquetage* » (Dubar, 2015, p.107). L'enjeu d'interroger le tiers institutionnel est donc de permettre de comprendre plus précisément quelle est la nature de cet étiquetage extérieur.

3.2.1 Méthode d'enquête

Pour cela nous allons d'abord interroger des agents de cette institution qui ont une relation hiérarchique avec les assistants d'éducation. Nous avons fait le choix d'écarter d'autres interlocuteurs possibles comme les élèves, les parents, les enseignants, les agents administratifs, ouvriers ou de service, les responsables syndicaux, etc. Ce choix est notamment dicté par l'impératif matériel que constitue le temps d'enquête et d'écriture de ce travail. Il trouve aussi une signification qui nous semble pertinente en ce sens qu'elle permet d'apprécier le ressenti de cette hiérarchie de proximité vis-à-vis des assistants d'éducation.

Nous avons pour cela construit le tableau de questions suivant :

Thème	Questions
Introduction	Présentation de la démarche. Combien y-a-t-il d'assistants d'éducation dans votre établissement ? Combien d'équivalents temps plein ?
Identité attribuée par l'institution	Quel est leur rôle ?
	Y-a-t-il des assistants d'éducation spécialisés dans votre établissement ?
	Y-a-t-il des assistants d'éducation de plus de 30 ans ou qui ont déjà une expérience professionnelle avant cet emploi ?
	Observez-vous des différences avec les autres assistants d'éducation ? (exemple : plus jeunes, étudiants, etc.)
	Diriez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier ?
Implication de la hiérarchie	Quel est votre rôle auprès de ces assistants d'éducation ?
	Quelles sont vos relations avec eux d'un point de vue qualitatif ?
Reconnaissance professionnelle	Sont-ils reconnus pour leur travail ?
	Si oui, comment se manifeste cette reconnaissance ?
	Si non, comment pourrait-elle se manifester ?
Conclusion	Conclusion, coordonnées, etc.

Puis dans un second temps nous tâcherons de reprendre les éléments issus du premier chapitre qui nous semblent contribuer de manière évidente à cette attribution institutionnelle.

3.2.2 Echantillon de convenance

Nous voulions au minimum contacter quatre agents hiérarchiques, deux conseillers principaux d'éducation et deux personnels de direction d'établissement public d'enseignement, ce que nous avons réussi à faire.

	Personnel de direction n°1	Personnel de direction n°2	CPE n°1	CPE n°2
Type d'établissement	Lycée polyvalent	Lycée général	Collège rural	Lycée polyvalent
Précision	Proviseur-adjoint	Proviseur	Seul CPE	Plusieurs CPE
Ancienneté dans la fonction	Courte	Longue	Moyenne	Longue

3.2.3 Traitement des données et croisement

Les entretiens, très courts comparés à ceux des assistants d'éducation, ont fait l'objet d'une retranscription complète pour le personnel de direction n°1 et le CPE n°1 et, faute de temps, d'une rédaction sous forme de questionnaire synthétique pour le personnel de direction n°2 et la CPE n°2.

L'ensemble des informations a été intégré dans un tableau croisé en fonction des thèmes retenus ce qui a permis de dégager trois thèmes d'attribution distincts qui ont été ensuite mis en vis-à-vis avec les éléments d'attribution issus du premier chapitre, l'intérêt étant de fournir une analyse transversale des actes d'attribution plutôt qu'une analyse par « étage » (du niveau historique et culturel jusqu'à celui du CPE, chef de service).

3.3 Interroger l'assistant d'éducation

Il s'agit de la part plus importante de ce travail de recherche et qui a mobilisé le plus d'heures, la présentation est donc à l'avenant dans le but de bien expliciter la méthode et d'en déduire les éventuels biais qui pourraient se retrouver ensuite dans la partie résultats.

3.3.1 Méthode d'enquête

Dégager l'identité professionnelle des assistant-e-s d'éducation suppose de placer au cœur de notre méthodologie le discours de l'assistant d'éducation.

C'est bien ici le cadre conceptuel qui oriente le choix méthodologique. En effet, les formes identitaires ne sont « *ni appartenances collectives ni types de personnalités individuelles. Ce sont des logiques sociales, mises en évidence par des chercheurs à partir de récits biographiques au cours desquels les individus racontent leur parcours et en explicitent les logiques* » (Dubar, 1998b, p.135). En l'espèce, nous n'avons pas vocation à établir des faits généraux mais à comprendre les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les individus. En ce sens, nous envisageons un dispositif de recueil de témoignage oral par l'utilisation d'une méthode d'entretien semi-directif, c'est-à-dire des données suscitées selon la terminologie classique (Van der Maren, 1996).

Voici la grille d'entretien que nous envisageons de mettre en œuvre :

Thèmes	Questions principales et relances possibles
Introduction	Présentation du chercheur Présentation de la démarche (thème, méthode, confidentialité)
Identité héritée	<i>Est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours succinctement ?</i> Rebondir : contexte familial, scolarité, études, expériences professionnelles,...

	<p><i>Est-ce que vous pouvez me parler un peu plus de votre première expérience professionnelle ?</i> Rebondir : qu'en avez-vous-tiré ? Est-ce que ça vous a été utile pour la suite ? Pourquoi ce travail ?</p>
	<p><i>Est-ce que vous avez une ou des activités en dehors ?</i> Rebondir : associatif, familial, passions, reprise d'études, etc.</p>
Identité assumée	<p><i>Pouvez-vous me dire selon vous qu'est-ce qu'un.e assistant.e d'éducation ?</i> Rebondir : un statut ? une fonction ? Travail concret au quotidien ?</p>
	<p><i>Selon vous, il faut quoi pour être un.e bon.ne assistant.e d'éducation ?</i> Rebondir : compétences ? savoir-faire ? relationnel ?</p>
	<p><i>Qu'est ce qui vous paraît le plus compliqué à gérer ? A l'inverse qu'est-ce qui vous paraît simple à gérer ?</i> Rebondir : compétences personnelles ? en rapport avec son expérience précédente ? Besoin de formation particulier ?</p>
	<p><i>Quel est votre rôle à vous dans l'établissement ? Avez-vous des responsabilités particulières ?</i> Rebondir : rôle important ? Qui a conféré ces responsabilités ? Qu'apportez-vous particulièrement ?</p>
Identité attribuée	<p><i>Quelles sont vos relations avec vos collègues assistant.e.s d'éducation ?</i> Rebondir : plusieurs types (internat, assistant.e pédagogique, etc.) ? comment vous pensez être perçu par eux ? Peut-on parler d'une « équipe » ?</p>
	<p><i>Est-ce que vous parlez du travail entre vous ?</i> Rebondir : échanges sur les pratiques ? les conditions de travail ? représentation syndicale ?</p>
	<p><i>Quelles sont vos relations avec vos supérieurs ?</i> Rebondir : CPE, chef d'établissement. Comment vous pensez être perçu par eux ? Quel(s) retour(s) sur la qualité de son propre travail ?</p>
	<p><i>Quelles sont vos relations avec les autres groupes ?</i> Rebondir : élèves, professeurs, parents, agents. Comment pensez-vous être perçu par eux ?</p>
Identité visée	<p><i>Que faisiez-vous juste avant cet emploi d'assistant.e d'éducation ? Comment ou par qui avez-vous trouvé cet emploi d'assistant.e d'éducation ?</i> Rebondir : qu'est-ce qui vous a fait quitté l'emploi précédent ? Quel attrait a priori à l'emploi d'assistant.e d'éducation ?</p>
	<p><i>A l'heure actuelle, que vous apporte cet emploi ? Est-ce que ça vous plaît ?</i> Rebondir : approfondir la réponse</p>
	<p><i>Que comptez-vous faire après ?</i> Rebondir : l'année prochaine ? 6 années et après ?</p>
	<p><i>Pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier que l'on pourrait faire sur le long terme ?</i> Rebondir : pourquoi ? dans quelles conditions ? Êtes vous seul.e à penser cela ?</p>
Conclusion	<p>Avez-vous des remarques à ajouter ? Souhaitez-vous revenir sur un point ? Prendre les indications de bases si besoin (âge, situation familiale, dernier diplôme obtenu, années passées comme AED, etc.). Prendre éventuellement les coordonnées et remercier.</p>

3.3.2 Echantillon de convenance

Toujours dans l'idée de développer une approche compréhensive, nous envisageons un échantillon de convenance qui pourra représenter jusque cinq entretiens.

Dans le souci de viser à l'homogénéité extérieure de l'échantillon, nous considérerons l'assistant-e d'éducation recruté dans un établissement public local d'enseignement (à l'exclusion des établissements privés sous contrats ou hors contrat et de l'enseignement agricole), dans le second degré collège ou lycée (à l'exclusion des établissements spécialisés type Erea, du premier degré, etc.), affecté à titre exclusif sur des missions d'internat ou d'externat (à l'exclusion des assistants de vie scolaire sur des fonctions d'accompagnement de jeune handicapé, des assistants pédagogiques, des assistants de prévention, des assistants recrutés sur des missions TIC, etc.) et n'étant plus en étude (à l'exclusion des étudiants donc).

L'analyse des données brutes relative à la population des AED dans l'Aube permettra d'intégrer un nouvel élément : l'âge. Le but recherché étant de solliciter les agents les plus en décalage avec la vision traditionnelle de l'assistant.e d'éducation afin de faire ressortir les éléments les plus saillants des problématiques d'identité professionnelle. Les premiers résultats de l'approche quantitative nous orienteront probablement vers des agents de plus de 30/35 ans.

L'échantillon final est composé par cinq agents qui ont bien voulu répondre à nos questions dans le respect de l'anonymat (les prénoms et noms ont été changés au profit d'une dénomination neutre). Les caractéristiques sociographiques essentielles sont récapitulées dans le tableau ci-après et s'apprécient au printemps 2016, période d'enregistrement des entretiens.

	Benoite	Sylvie	Camille	Esteban	Georgette
Âge	46 ans	46 ans	31 ans	38 ans	55 ans
Sexe	Femme	Femme	Femme	Homme	Femme
Statut Etat civil	Union libre	Mariée	Union libre	Célibataire	Mariée
Enfant(s)	1	2	2	Sans	3
Diplôme le plus élevé	DAEU littéraire	Bac. Pro. Tertiaire	Bac. Techno. tertiaire	Licence	Bac. Pro. Tertiaire
Statut	Assistante d'éducation	Assistante d'éducation	Assistante d'éducation	Assistant d'éducation	Assistante d'éducation
Mission(s)	Externat & Internat	Externat	Externat	Externat & Internat	Externat & Internat
Ancienneté	4 ans	5 ans	1 an	2 ans	3 ans
Quotité horaire	Mi-temps	Mi-temps	Mi-temps	Plein temps	Plein temps

Type EPLE	Collège puis Lycée	Collège	Lycée professionnel	Lycée polyvalent	Lycée polyvalent
-----------	--------------------	---------	---------------------	------------------	------------------

3.3.3 Traitement des données et croisement

Les entretiens feront l'objet d'un enregistrement avec un enregistreur numérique Olympus Digital Voice Recorder WS-813. Parallèlement nous prendrons note par écrit des éléments que nous considérons comme saillants à l'occasion de l'échange. La bande son fera l'objet d'une retranscription numérique intégrale augmentée d'éléments de contexte en introduction. Ces comptes rendus d'entretien constitueront notre corpus documentaire.

Sur la base de ce corpus documentaire, nous mettrons en œuvre une analyse rationnelles des contenus envisagée comme l'ensemble « *de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* »¹⁰.

La grille d'analyse suivante permettra d'orienter notre analyse :

THEME	Définition	Questions de recherche
PRATIQUE PROFESSIONNELLE		
Poste	S'apprécie dans une dimension objective, organisationnelle. L'assistant d'éducation occupe un poste après en avoir occupé d'autres par le passé.	Quel poste occupe l'assistant d'éducation et quels postes a-t-il occupé par le passé ?
Activité et tâches	S'apprécie dans une dimension objective (dans la limite du discours rapporté). Ce sont les grands domaines d'activité dans lesquels l'assistant d'éducation intervient et les différentes actions ou opérations qui permettent de diviser l'activité.	Quelles activités et tâches l'assistant d'éducation dit-il accomplir et met-il en avant ?
IDENTITE PROFESSIONNELLE		
TRANSACTION RELATIONELLE	Face aux processus d'attribution, par les institutions et leurs agents, d'une identité objective, l'assistant d'éducation va tâcher de réduire l'écart qui existe entre une identité pour soi et une identité pour autrui. Cette transaction est considérée comme externe et objective.	Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui l'assistant d'éducation mène-t-il au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ?

¹⁰ Bardin, L. L'Analyse de contenu. PUF 6ème éd. 1991 (p 43)

Identités assumées	Elles s'apprécient au travers du discours de l'assistant d'éducation sur son engagement et son implication dans le travail. Il s'agit aussi d'entendre le rôle que l'assistant d'éducation se donne, les qualités qu'il entend mobiliser, les discours qu'il peut élaborer y compris dans une dimension collective.	Qui l'assistant d'éducation assume-t-il d'être au travail ?
Identités attribuées	Elles s'apprécient au travers du discours de l'assistant d'éducation sur l'évaluation de ses compétences professionnelles par l'institution et ses agents. Il s'agit aussi de comprendre la reconnaissance perçue par l'assistant d'éducation pour son travail.	Qui l'assistant d'éducation entend-t-il qu'il puisse être dans le cadre du travail ?
<i>Actes d'attribution</i>	<i>Ce sont les éléments objectifs d'assignation par les tiers institutionnels, agents et relationnels. Logiquement ils n'apparaîtront pas faisant l'objet d'une autre approche méthodologique.</i>	
TRANSACTION BIOGRAPHIQUE	Face à une identité au travail fruit d'une première transaction, l'assistant d'éducation vise à l'aménager avec son parcours passé et ses projections futures afin d'élaborer un récit cohérent de soi. Cette transaction est considérée comme interne et subjective. Elle débouche sur des actes d'appartenance de l'assistant d'éducation.	Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées l'assistant d'éducation mène-t-il pour construire une identité pour soi au travail ?
Identités héritées	Elles s'apprécient au travers du discours de l'assistant d'éducation sur son parcours et son passé reconstitué. Plusieurs strates identitaires se cumulent selon des expériences psychologiques profondes, les premières sociabilisation à l'école, le rapport au premier emploi, etc.	D'où vient l'assistant d'éducation sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-il ?
Identités visées	Elles s'apprécient au travers du discours de l'assistant d'éducation sur ce qu'il entend faire par la suite, comment il imagine conduire sa vie, quelles opportunités il envisage professionnellement.	Qui l'assistant d'éducation veut-il être à l'avenir ?
Actes d'appartenance	Les actes d'appartenance visent à construire l'identité pour soi. Ils s'apprécient dans une dimension factuelle et représentent une forme d'auto-étiquetage.	Comment, à partir du discours, peut-on mesurer l'appartenance de l'assistant d'éducation à des groupes ?
INTERPRETATIONS		
Pratique professionnelle	Les assistants d'éducation développent-ils une professionnalité spécifique ?	

	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier la nature de l'activité ; - Apprécier l'écart vis-à-vis du prescrit institutionnel.
Identité professionnelle	<p><i>ANALYSE LONGITUDINALE</i></p> <p>Réflexions préalables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ? - Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ? - Quelles articulations entre ces deux transactions identitaires ? <p>Quelles formes identitaires apparaissent alors comme mobilisées pour rendre le travail acceptable ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identité hors travail ? - Identité d'entreprise ? - Identité de métier ? - Identité de réseau ? <p>Quelle stratégie identitaire : transformation, préservation ou entretien ?</p> <p><i>ANALYSE TRANSVERSALE</i></p> <p>Quels points communs aux sujets ? Quelles différences ?</p>
Ecart à la proposition institutionnelle	<p>Un ou plusieurs modèles se dégagent-ils ?</p> <p>Dès lors, quels écarts vis-à-vis du modèle institutionnel de l'étudiant-surveillant ?</p>

Ensuite nous utiliserons le logiciel « IRAMUTEQ »¹¹ en lien avec le logiciel de traitement statistique « R »¹² librement accessibles en ligne et téléchargés à cet effet. Ces logiciels associés permettent de mener des analyses de texte ou de tableau de données. Concrètement, le corpus constitué des différents verbatim d'entretiens, expurgé des questions posées par le chercheur et des notes non-verbales.

Une fois les données entrées, une analyse des univers de discours s'exécute et produit un certain nombre de documents : nuage de mots, statistiques textuelles, analyse factorielle des correspondances présentée par exemple sous forme de dendrogramme,...

La production logique d'univers de discours, conséquence du texte brut et des paramétrages du chercheur, ne se suffit pas en elle-même. Elle doit faire ensuite l'objet d'un travail d'interprétation visant à catégoriser, caractériser les univers de discours pour finalement comprendre les variables impliquées et les logiques à l'œuvre. Au-delà de l'analyse linéaire de contenu, cette approche logicielle offre une dimension supplémentaire à l'analyse.

¹¹ Site internet du logiciel : <http://www.iramuteq.org/>

¹² Site internet du logiciel : <https://www.r-project.org/>

4 CHAPITRE 4 : RESULTATS DE LA RECHERCHE

4.1 L'évolution centrale de l'âge des agents

Nous entendons par sociographie la description des caractéristiques socio-professionnelles propres à un groupe d'individus.

4.1.1 Un contrat signé en moyenne à 26 ans

Maintenant que la base de données est épurée, tâchons de décrire **le contrat type d'engagement d'un assistant d'éducation**. Pour ce faire, nous utiliserons principalement l'échantillon intermédiaire, soit celui comprenant 2672 contrats.

Dans l'Aube, le contrat d'assistant d'éducation est principalement signé dans un collège (1608 soit 60%) avec une assistante d'éducation (1716 femmes soit 64,2%) pour une quotité initiale de 50% d'un temps plein (1134 soit 42%) par un établissement de l'unité urbaine troyenne (1459 soit 54,6%). Cette quotité peut ensuite évoluer au cours de l'engagement dans l'établissement. A la signature, l'agent a en moyenne 26 ans tandis que la moitié des contrats est signée avec un agent de moins de 24 ans et 3 mois. Le contrat est conclu en moyenne pour une durée de deux années (23,3 mois précisément)¹³. A la fin du contrat, l'agent a en moyenne 27 ans et 9 mois (27,72 ans précisément) tandis que la moitié des contrats se termine avec un agent de moins de 25 ans. La date de fin de contrat relève de la fin contractuelle prévue au début de l'engagement (1980 « fin de contrat » soit 74,1%).

Considérant le fait que l'accès à l'enseignement supérieur et la poursuite d'études se fait très tôt en France avec un âge moyen des étudiants en 2011 à 21,5 ans¹⁴, l'âge moyen de signature du contrat semble montrer un décalage entre l'image de l'assistant d'éducation en études et la réalité. Toutefois, sur un engagement global de six années, la durée moyenne du contrat à presque deux années laisse envisager que cet emploi reste un emploi de transition. L'écart entre une moyenne plus haute de presque deux années de la médiane tant pour l'âge en début qu'en fin de contrat révèle un turnover plus important pour les assistants les plus jeunes. L'importante part de femmes qui signent des contrats d'assistant d'éducation correspond à une tendance plus générale de féminisation des emplois du domaine de l'enseignement et de l'éducation. En effet, les femmes « *représentent 68,3 % de l'ensemble du personnel, 66,6 % des enseignants du*

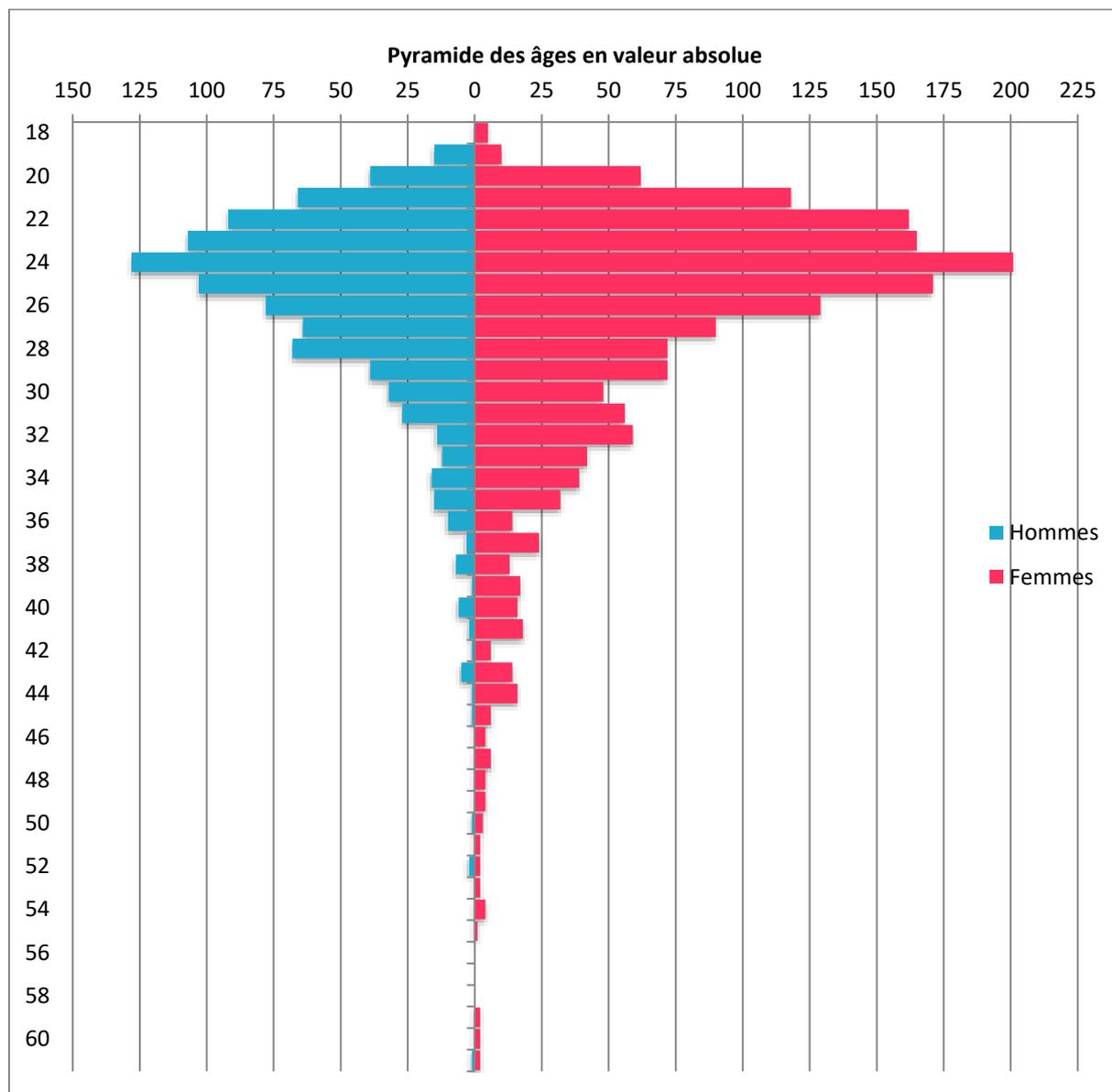
¹³ Calcul basé sur l'échantillon final.

¹⁴ Article du Monde de 2011 : <http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2011/12/15/portait-de-letudiant-europeen-au-nord-des-etudiants-plus-ages-et-plus-emancipes-quau-sud/> Consulté le 3 août 2016.

secteur public [...] 70,0 % des non-enseignants »¹⁵ le secteur non enseignant comptant « plus d'un tiers d'assistants d'éducation »¹⁶.

4.1.2 Une durée de contrat corrélée à l'âge

La pyramide des âges (selon l'échantillon intermédiaire) présente la répartition des contrats d'assistant d'éducation signés selon la variable de l'âge à la signature et du sexe.



Il met bien en évidence la proportion plus importante de femmes recrutées ainsi que l'étalement de l'âge de recrutement bien au-delà de l'âge attendu d'un étudiant. Ainsi, deux individus ont

¹⁵ INSEE, Enseignants du public et du privé par corps en 2015, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=nattef07115

¹⁶ INSEE, Personnel de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur en 2014. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07149

signé leur contrat à l'âge de 61 ans. Il peut bien sûr s'agir d'un renouvellement de contrat mais l'information est importante pour bien comprendre que de nouveaux profils ont pénétré nos établissements scolaires. Dans le même temps, ce graphique fait bien apparaître une concentration des signatures de contrat entre 21 et 28 ans c'est-à-dire autour de la moyenne et de la médiane présentée plus haut.

Le tableau ci-dessous introduit des variables plus nombreuses comme la nature de l'employeur selon qu'il soit un lycée ou un collège, la situation de l'employeur selon qu'il soit un établissement urbain -central- ou semi-rural voir rural -périphérique-, et le sexe de l'assistant d'éducation signataire du contrat :

		Référence (échantillon intermédiaire)	Extraction femmes	Extraction hommes	Extraction lycées	Extraction collège	Extraction EPLE centre	Extraction EPLE périphérie
	Nombre de contrats	2672	1716	956	1064	1608	1459	1213
Part exprimée en %	Femmes	64,2%	100%	0%	54,8% (583)	70,5% (1133)	61,4% (896)	67,6% (820)
	Hommes	35,8%	0%	100%	45,2% (481)	29,5% (475)	38,6% (563)	32,4% (393)
	Employeu r lycée	40%	34% (583)	50,3% (481)	100%	0%	52,8% (770)	24,2% (294)
	Employeu r collège	60%	66% (1133)	49,7% (475)	0%	100%	47,2% (689)	75,8% (919)
	EPLE centre	54,6%	52,2% (896)	58,9% (563)	72,4% (770)	42,8% (689)	100%	0%
	EPLE périphérie	45,4%	47,8% (820)	41,1% (393)	27,6% (294)	57,2% (919)	0%	100%
Début contrat	Âge moyen	26	26,4	25,1	25,2	26,5	25,2	26,8
	Âge médian	24,3	24,4	24,1	23,8	24,6	24,0	24,8
	Dispersion âge	5,9	6,49	4,60	5,19	6,31	5,21	6,57
Fin contrat	Âge moyen	27,7	28,3	26,6	26,9	28,3	26,9	28,7
	Âge médian	26	26,3	25,4	25,5	26,4	25,5	26,9
	Dispersion âge	6,3	6,88	5,03	5,58	6,74	5,54	7,04
	Durée moyenne ¹⁷	1,7	1,9	1,5	1,7	1,8	1,7	1,9

Sur la question du genre il apparaît qu'elles sont bien moins nombreuses en proportion à être recrutées en lycée (54.8%) qu'en collège (70.5%). Par ailleurs leur âge moyen au moment du recrutement est plus élevé d'un peu plus d'un an par rapport à celui des hommes et se traduit par une dispersion plus importante sur l'ensemble du spectre des âges. En fin de contrat, l'écart

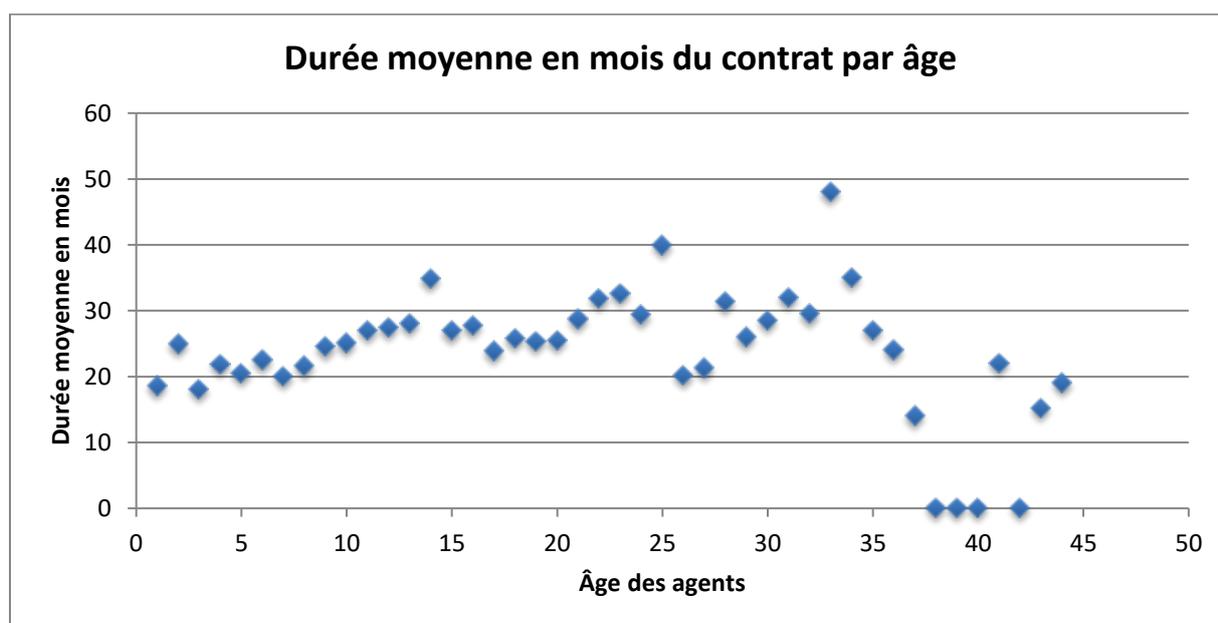
¹⁷ Calculé par soustraction de l'âge moyen de fin de début de contrat à l'âge moyen de fin de contrat.

moyen des âges se creuse au profit des femmes qui terminent plus âgées que les hommes ce qui correspond au fait que la durée moyenne du contrat des femmes est supérieure de presque 6 mois par rapport à un homme.

Contre une certaine idée répandue, les collèges recrutent des assistants d'éducation plus âgés (26,5 ans) en moyenne que les lycées (25.2 ans) et sur un spectre d'âge plus important. Par expérience, nous pensons que le recruteur a tendance à considérer les publics collégiens comme étant moins autonomes et plus sensibles. La proximité d'âge -relative quand on imagine un collégien de 14/15 ans avec un assistants d'éducation de 18/20 ans- pourrait agir comme un frein à l'emploi.

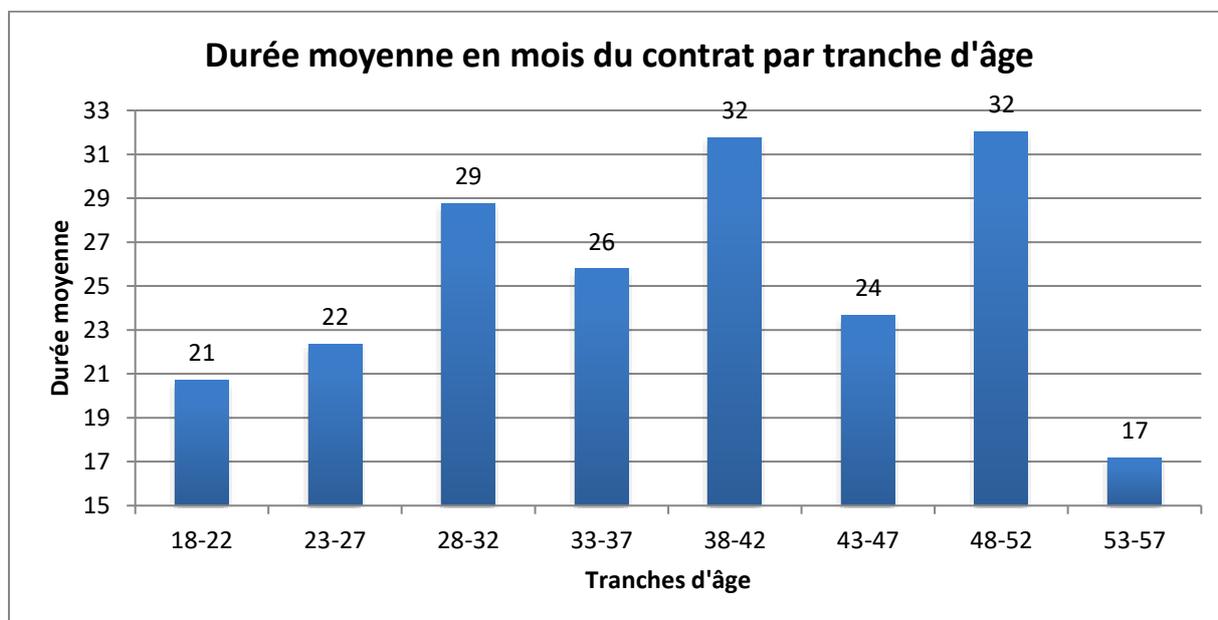
Le même phénomène est observé et amplifié selon que l'on considère un établissement du centre ou un établissement de périphérie, ces derniers recrutant des assistants d'éducation plus âgés sur un spectre d'âge plus important encore. Cela s'interprète aisément par l'éloignement des centres d'étude dans l'enseignement supérieur et donc l'augmentation du frein engendré par la mobilité et des contraintes horaires liées aux études.

Le tableau suivant présente la durée moyenne du contrat par âge en considérant l'échantillon final. Il fait apparaître une corrélation linéaire entre âge de l'agent et durée du contrat. : plus l'agent est âgé au moment de la signature du contrat, plus la probabilité qu'il reste plus durablement en contrat est importante.



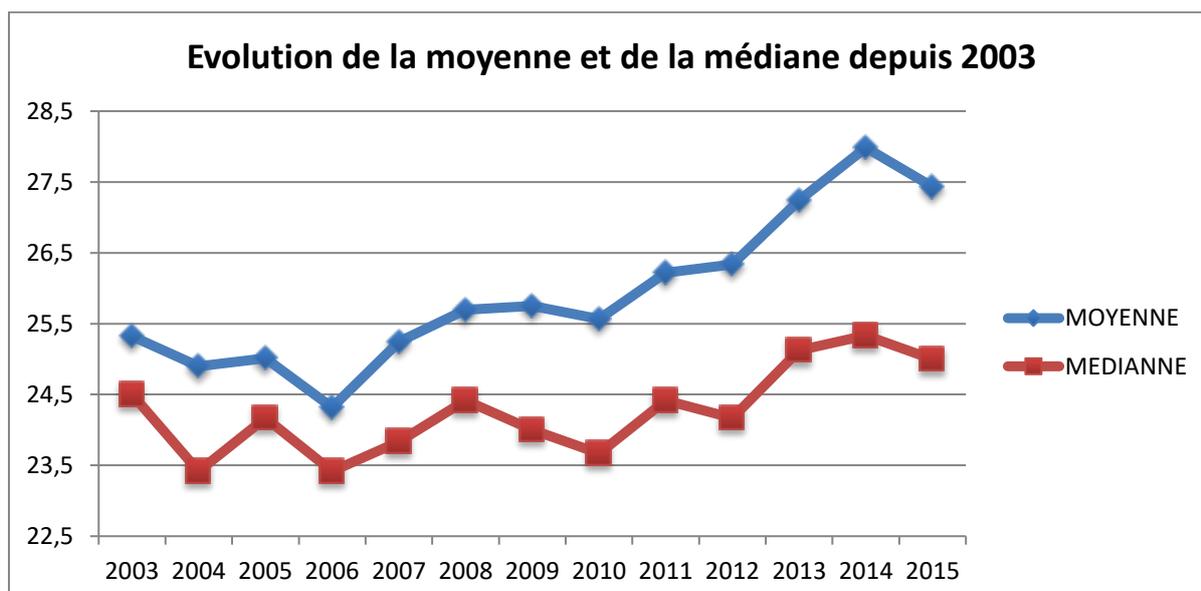
La représentation graphique suivante traite des mêmes données mais utilise des regroupements par tranches d'âge identiques. Tendanciellement, le constat est le même. L'interprétation

pourrait nous conduire à envisager que ces personnes sorties des études ont des occasions moindres de changement professionnel et donc la possibilité de rester plus longtemps en poste. Autre interprétation possible : les agents plus jeunes sont peut-être aussi plus nombreux à ne pas être renouvelés d'un contrat à l'autre pour des raisons liées à explorer (Insuffisance professionnelle ? Poursuite d'études ? Insertion dans l'emploi ?).



4.1.3 Evolution à la hausse de l'âge de recrutement

Les derniers tableaux rendent compte des évolutions observées depuis la première vague d'assistants d'éducation recrutés en 2003 jusque 2015.

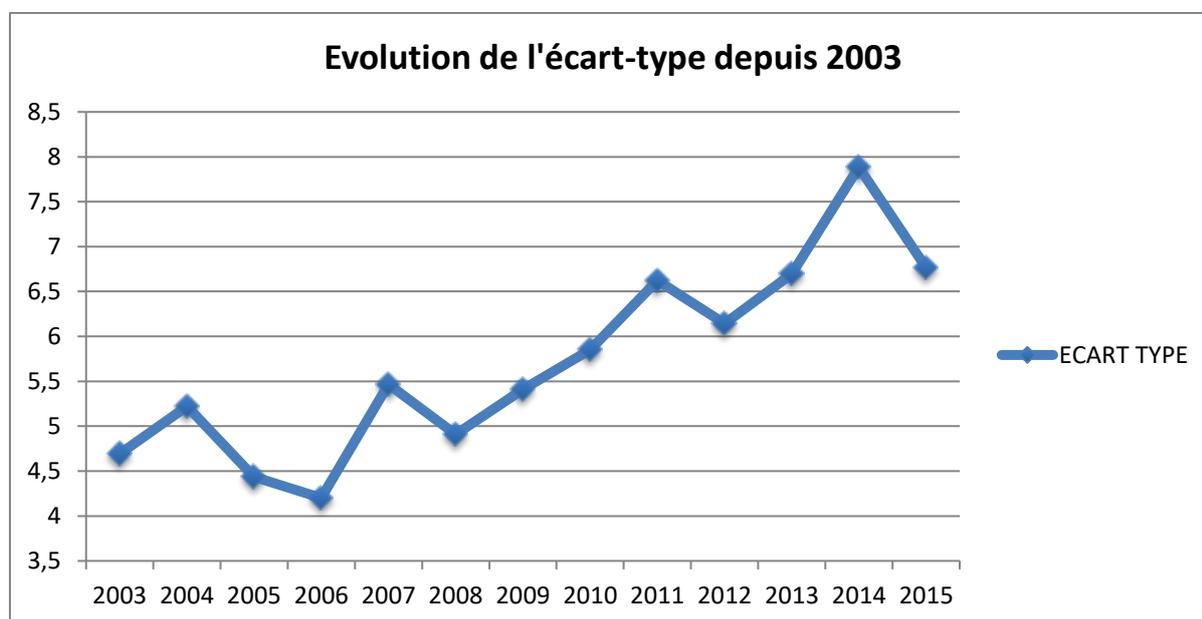


Le premier tableau présente à la fois l'évolution de l'âge moyen à la signature du contrat de recrutement en qualité d'assistants d'éducation entre 2003 et 2015 et simultanément l'évolution dans les mêmes conditions et sur la même période de la médiane. Les données s'apprécient sur l'échantillon final et relativement à l'âge qu'avait l'agent à la signature du contrat.

Apparaît assez nettement une progression continue de l'âge moyen et de la médiane à la signature passant respectivement de 25.3 ans et 24.5 ans en 2003 à 27.4 ans et 25 ans en 2015. Notons que ces bornes temporelles sont dépassées par des extremum dans les séries comme par exemple un âge moyen de recrutement à 28 ans en 2014.

Très clairement les conditions de recrutement ont évolué depuis 2003 et il faut comprendre que les pratiques des recruteurs tendent à recruter des agents plus âgés. Les raisons possibles sont multiples et nous ne pouvons pas avancer de certitudes : complexité de la gestion des impératifs étudiants (examens, absences, crédit d'heure) ? Maturité professionnelle recherchée ? Difficultés de recrutement d'étudiants ?

Enfin, le dernier tableau présente l'évolution de l'écart-type de 2003 à 2015 et contribue à rendre compte de la dispersion des âges des individus recrutés.



A nouveau, nous observons une tendance haussière de l'écart-type avec à nouveau un extremum en 2014. Cela signifie que la « palette » des âges des assistants d'éducation s'est fortement enrichie et, compte tenu de l'âge plancher de 18ans, surtout vers des âges plus élevés.

4.2 Actes d'attribution institutionnels

Notre démarche consiste à interroger le tiers institutionnel afin de dessiner les contours de ce qui peut constituer de sa part des actes d'attribution qui joueront ensuite dans les tentatives des assistants d'éducation pour construire leur identité professionnelle. Par « tiers institutionnel » nous entendons parler des éléments d'attribution historiques - nous pourrions dire culturels- des éléments objectifs et subjectifs portés par l'éducation nationale -et ses organisations liées comme les syndicats- et des relais de proximités que forment les agents hiérarchiques directement en interactions avec les assistants d'éducation -dans le cas présent les conseillers principaux d'éducation et les personnels de direction.

4.2.1 L'assignation historique du « pionnicat »

Nous ne reviendrons pas sur les éléments historiques trop anciens, détaillés dans le premier chapitre. Ces éléments contribuent au fil du temps à construire un contenu culturel qui permet dans les mentalités de nos contemporains de projeter spontanément des images, des idées ou des impressions à l'évocation de termes simples comme « pion » ou « surveillant ». Ces mots revêtent la forme de types identitaires, selon Erickson, comme « *nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires* » (Dubar, 2015, p.110).

Il en va ainsi de la réaction de l'un des personnels de direction interrogé qui parle spontanément de « *la casserole de l'image du pion qui remonte à très très très loin. Je pense à l'excellent Alphonse Daudet et Le Petit Chose* ». Cette réaction est intéressante car elle montre que la représentation plonge notamment dans la littérature et qu'en même temps l'image véhiculée reste négative. Alphonse Daudet écrit *Le Petit Chose* en 1868 où il raconte, dans ce qui constitue un roman autobiographique, son expérience difficile de maître d'étude. Le « *pion* » dans les mentalités existe donc bien avant la création des surveillants d'externats et a présidé à la formation d'un terme : le pionnicat utilisé par le rapporteur Richert concernant le statut d'assistant d'éducation considéré comme « *une profonde rénovation du « pionnicat »* » (Richert, 2003). Qu'est-ce donc que le pionnicat ? Un extrait de la littérature plus récente que Daudet donne selon nous une image qui a pu nourrir les représentations mentales : « *finalement, ni ton père, ni le mien n'ont réussi à nous éviter ce hideux pionnicat [...] à l'estrade nous étions bombardé de boulettes de papier mâché [...] ce qu'on appelle ironiquement les plus belles années de l'existence* » (Benoit, 1931).

Nous pouvons à partir de ces éléments proposer la définition du pionnicat comme étant la période de travail en tant que surveillant permettant de financer ses études. Bien que l'appellation relève plutôt d'un registre familial, la présence du suffixe -at souligne une forme d'institutionnalisation avec ce qu'elle peut porter justement de représentations et d'attributions pour la personne qui l'exerce. Le pionnicat représente la période de jonction entre qualité d'étudiant et qualité de surveillant ce qui rejoint très explicitement les actes d'attribution institutionnels : il en va du nouveau statut d'assistant d'éducation qui « *sera mieux adapté aux besoins [...] des personnels souhaitant poursuivre des études* » (Ferry, 2003) proposant même de « *garantir à des étudiants le financement d'études longues* » dans le droit fil de ce que proposait le statut de MI-SE ; il en va de la prose institutionnelle qui y voit « *un tremplin vers une réussite universitaire ou professionnelle et non une impasse* » (Barbier, 2011, p.210) ; il en va des organisations syndicales qui manifestent leur attachement majoritaire à la priorité accordée au recrutement d'étudiants boursiers. C'est en ce sens qu'une période de six années au maximum a été instituée.

Il n'est donc pas étonnant de constater dans les entretiens avec les agents hiérarchiques la présence de cette dimension, le proviseur demandant à garder avec cette fonction « *son rôle d'aide à la poursuite d'études* » tandis que la CPE de lycée y voit plus une mission temporaire fondée par l'absence de perspective d'embauche durable. Cet état temporaire de travail qu'est l'engagement en qualité d'assistant d'éducation impacte la pratique des personnels hiérarchiques : le proviseur propose d'occuper un « *rôle de conseil par rapport à leur avenir* » tandis que la CPE de collège met en garde « *on a vocation, nous CPE et les chefs d'établissement évidemment, à encourager ces agents à ne pas aller jusqu'au bout de leur 6 années pour pas qu'ils se retrouvent un peu piégés* » ce qui implique de se pencher sur le projet professionnel des agents et de les accompagner.

Le pionnicat historique est rejoint par le CDD statutaire et se manifeste par des actes d'attribution bien identifiés autour des problématiques de transition professionnelle. Un assistant d'éducation est d'abord un étudiant engagé dans un travail temporaire et destiné à le quitter vers un ailleurs dans l'institution (promotion interne) ou en dehors (conversion externe). Il s'agit de « *situations de passage, réelles ou anticipées qui entraînent une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation* » (Baubion-Broye & Leblanc, 2001, p.4) et l'institution n'entend pas dans les faits qu'il puisse en être autrement notamment, nous le pensons, au nom d'un discours de vérité vis-à-vis des agents.

4.2.2 Profilage au service des contextes

Par sa relative nouveauté, il n'est pas possible de dire la même chose en matière d'actes d'attribution de l'« *assistant d'éducation* » autrement que dans les milieux directement concernés. Cela signifie que les individus risquent de se retrouver sans référence culturelle c'est-à-dire face à une forme de flou des représentations rattaché aux termes. Au surplus, l'échelon de recrutement a fortement évolué entre le statut des MI-SE qui se situait au niveau du rectorat et celui d'assistant d'éducation où le recrutement local de l'établissement public d'enseignement est la règle. Autrement dit, la situation change de standards de recrutements imposés par la loi et mis en œuvre par les administrations intermédiaires vers un standard de recrutement qui accorde une priorité aux étudiants -mais concrètement comment dans les faits ?- sans exclure les autres publics et mis en œuvre par un établissement local, aux contingences locales et aux attentes locales. La partie 4.1 a bien mis en évidence le changement sensible à l'œuvre dans les caractéristiques sociographiques du recrutement des assistants d'éducation et les agents hiérarchiques interrogés reconnaissent majoritairement à la fois une spécialisation des postes et, par conséquent, un profilage qui s'opère lors du recrutement.

Ainsi le proviseur-adjoint rappelle que l'internat nécessite des compétences bien spéciales et explique que « *le recrutement des AED se fait par rapport à cette spécificité c'est à dire que on va faire une campagne de recrutement pour des AED lambda, mais on en fera une autre pour les AED internat* ». Là, le CPE de collège souligne l'importance des tâches liées à la tenue du bureau de vie scolaire, des « *tâches administratives* », et participe aux recrutements avec l'idée que « *des spécialisations qui existent qu'on recherche selon le profil de l'établissement* ». Cette observation rejoint le fait que « *la nature des implications et des représentations professionnelles du surveillant dépend et s'explique donc par le profil sociologique de l'établissement* » (Amrouche, 2004, para.20). En ce sens il est intéressant d'entendre la façon dont certains assistants d'éducation qui ont déjà un parcours de vie sont valorisés par les agents hiérarchiques : la CPE de lycée fait le parallèle avec de jeunes assistants d'éducation qui « *ont moins le sens des responsabilités* », tandis que le CPE de collège salue de son côté une « *maturité professionnelle* » basée sur l'habitude d'être en situation de travail mais aussi souligne qu'un tel agent « *va avoir plus naturellement la capacité de garder la... d'avoir la bonne distance par rapport à l'élève* ». Le proviseur adjoint tient quant à lui à nuancer le propos en précisant que l'âge ne fait pas tout mais plutôt le « *parcours de vie* » qui peut influencer positivement sur la personnalité « *la façon de vivre cette fonction, on voit bien la différence*

entre ceux qui sont posés dans leur propre vie et ceux pour lesquels c'est en construction ou fragile et l'action vis à vis des jeunes est pour moi clairement différencié par rapport à ça ».

Un paradoxe surgit ici dans les actes d'attribution susceptibles d'être portés par l'institution. Si la figure culturelle de l'étudiant surveillant est très présente dans les mentalités et reste le standard de l'institution centrale, les établissements locaux vont construire leurs propres standards, plus fondés sur la compétence en situation ou en adéquation avec un poste spécifique tant et si bien qu'un avantage semble être donné aux candidats présentant un parcours, des qualifications ou des expériences en lien avec les attentes. Il faut bien comprendre ici que l'acte de recrutement, par nature très complexe en ce sens qu'il est très fortement marqué par la dimension discursive, est un acte d'attribution d'une compétence supposée à un agent. La construction de ce vivier de compétences présente alors comme caractéristique d'être intrinsèquement liée au contexte local de l'établissement confirmant l'idée de « métier flou » en ce sens où les « *missions [sont] définies de manière vague, positions d'emplois bricolées et parcours [sont] influencés par la sphère politique* » (Jeannot, 2005, p.17) la sphère politique s'entendant ici par l'autorité de recrutement. Troublant les actes d'attribution institutionnels, l'assistant d'éducation peut devenir un agent recruté par un établissement pour répondre aux problématiques spécifiques de l'établissement.

4.2.3 La surveillance et l'invisibilité

Nous l'avons dit, la création en 1937 et 1938 des maîtres d'internats et surveillants d'externat s'accompagne d'un recentrage des missions des surveillants généraux vers des tâches plus éducatives « *en laissant une partie des tâches de surveillance... aux surveillants* » (Barbier, 2011, p.13). Au risque de se répéter, cette mise au clair des missions a bien sûr fortement pesé sur la construction identitaire de ces agents en lien avec les contextes professionnels. Les assistants d'éducation héritent dans une certaine mesure de cette assignation historique et culturelle qui veut, alors que « *cette frontière étanche entre détenir un savoir et un savoir-faire (enseigner) et ne pas en avoir (surveiller)* » (Amrouche, 2004, para.9) existe bel et bien, qu'ils soient du côté de ceux qui n'en ont pas. Cette assignation s'opère malgré les apports du nouveau statut qui ont tâché d'élargir le champ d'intervention vers l'activité plus globale « *assistance à l'équipe éducative* », cette dernière s'entendant au sens large d'un établissement et pas seulement dans un rapport plus restreint au CPE. Sans surprise, les quatre agents hiérarchiques interrogés mentionnent tous cette dimension de surveillance dans la définition du rôle de l'assistant d'éducation : « *leur rôle est essentiellement un rôle administratif (suivi des absences*

retards) et de surveillance (circulations, grille, restauration, permanence) », « Surveillance et encadrement des élèves dans les espaces de la vie scolaire », « surveillance des élèves ».

Dans les agents hiérarchiques interrogés, le CPE de collège va toutefois clairement plus loin que les éléments d'attribution classique. Il met en valeur des missions d'animation éducative à travers « *l'animation de certains clubs, sur la pause méridienne notamment mais aussi sur les temps d'internat* » mais aussi un rôle pédagogique qui intervient au moment des études surveillées mais aussi dans les « *dispositifs de remédiation pédagogique type soutien scolaire, aide aux devoirs, aide méthodologique* ». Le proviseur-adjoint donnera une définition plus situationnelle comme étant « *ceux qui sont le plus à la jonction des différents rôles. C'est un lien entre les CPE et le pôle santé-social, un lien entre les professeurs et... et la vie scolaire* » rejoignant en cela une observation préalable : « *le surveillant est omniprésent dans l'établissement en se trouvant au centre de la vie lycéenne, en relation permanente avec l'ensemble de la population de l'établissement* » (Amrouche, 2004, para.12).

Cette apparente centralité et la richesse professionnelle dérivée de ces rôles très différents et dépassant le cadre restreint de la surveillance est-elle porteuse d'une visibilité renforcée pour les assistants d'éducation ? Il semble que non selon les individus interrogés. Tous s'accorde à dire unanimement que ces agents bénéficient de très peu de reconnaissance de la part de l'institution : le proviseur adjoint pense qu'il y a un « *déficit de ce point de vue-là* » sauf pour le « *statut de temps partiel qui offre des possibilités* » aux étudiants, la CPE de lycée n'entrevoit que de possibles facilités au sein de l'organisation du services comme des « *recupérations d'heures* » et le proviseur considère que la reconnaissance bloque car « *il n'y a pas de formation des AED* ». Le CPE de collège considère pour sa part qu'institutionnellement il n'y a pas de reconnaissance et que cela rejaillit au sein de la communauté éducative qui a « *tendance à les considérer comme les premiers fautifs des soucis de climat scolaire* ». Il parle plus précisément des enseignants qui à l'inverse occupent une position de forte visibilité au sein de l'institution et portent ce discours vis-à-vis des assistants d'éducation. A travers ces entretiens, l'assistant d'éducation apparaît quasiment comme privé de parole, confiné à une situation d'invisibilité sociale où l'implication de la hiérarchie est déterminante pour faire entendre leur voix : c'est ce que dit le CPE de collège lorsqu'il veut être « *l'interface entre la vie scolaire et la communauté éducative dans son ensemble* », c'est ce que dit le proviseur lorsqu'il ajoute que « *leur reconnaissance passe également par la place que leur laisse le ou les CPE* » et c'est ce que regrette le proviseur adjoint lorsqu'il constate qu'aucun assistant d'éducation ne siège au

conseil d'administration alors que ça « *pourrait être une reconnaissance institutionnelle [...] une intégration [...] aux moments forts de la vie du lycée* ».

Sur ce plan, les actes d'attribution semblent multiformes et ne peuvent se limiter au point de vue hiérarchique pour englober dans la communauté éducative le point de vue majoritaire des enseignants. En effet la prévalence culturelle des fonctions de surveillance attribué aux assistants d'éducation aboutit à une forme d'étiquetage permanent qui dépasse le champ des agents pour toucher à toutes les problématiques -et les difficultés- de surveillance dans l'organisation. Dans le même temps, l'invisibilité absolue des engagements dans des tâches plus pédagogiques ou centrées sur l'accompagnement des élèves ôte une bonne part de ce qui pourrait constituer une forme de reconnaissance professionnelle comme « *un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation – légitimation de l'initiateur de l'activité* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13). Les agents hiérarchiques directs semblent bien sentir cette tension identitaire en se plaçant en position d'intermédiaire entre les assistants d'éducation et la communauté éducative dans son ensemble.

4.2.4 Une identité de réseau comme forme institutionnelle ?

Tentons une approche conclusive pour dessiner les contours de ce que pourrait être, pour l'institution, la forme identitaire normale entendue comme situation de correspondance entre les actes d'attribution de l'institution et ce que l'agent assume d'être par conséquent. Il nous faut pour la justesse du raisonnement porter une réflexion différenciée sur ce qu'est l'institution en fonction de son niveau : celui du contexte général social et culturel qui emporte bien souvent l'opinion des parents ou des enseignants, celui de l'institution centrale de nature législative et réglementaire, celui de l'établissement local recruteur avec son chef d'établissement et enfin celui du service de vie scolaire avec le niveau de responsabilité du conseiller principal d'éducation. Cette différenciation souligne que la « *figure du tiers peut être plurielle pouvant alors donner à voir des points de vue différents voire contradictoires susceptibles de générer des débats de reconnaissance* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.19).

Nous avons souhaité récapituler dans le tableau suivant cette complexité en faisant apparaître en abscisse les points de vue du cadre général du contexte social et culturel au cadre restreint du chef de service qui se trouve être le CPE et en ordonnée les questionnements contenus dans la problématique d'attribution ou d'assignation institutionnelle :

L'ASSISTANT D'EDUCATION	Contexte social et culturel	Institution centrale	Etablissement local / chef	Chef de service / CPE
Rôle attendu pour l'institution	Maintien de l'ordre scolaire	Assistance à la communauté éducative	Réponse aux problématiques de l'établissement	Respect des consignes données
Missions particulières	Surveillance & encadrement	Surveillance & encadrement en lien avec le projet d'établissement	Surveillance & encadrement	Surveillance & encadrement / administratif / animation / aide pédagogique
Rôle attendu pour l'agent	Financer ses études	Réussir sa transition	Préparer l'après	Préparer l'après
Implication de l'institution	Sans objet	Garantir 6 années de service max.	Recrutement Conseil	Accompagnement du projet pro.
Quelle forme de reconnaissance de la compétence ?	Reconnaissance et dévalorisation de la surveillance Non-reconnaissance pédagogique	Reconnaissance limitée de la compétence (VAE ou ancienneté concours internes)	Reconnaissance empêchée de la compétence	Reconnaissance empêchée de la compétence Arrangements internes
Quelle forme de reconnaissance du projet ?	Reconnaissance du parcours de transition	Reconnaissance du projet de conversion ou promotion	Reconnaissance du projet de conversion ou promotion	Reconnaissance du projet de conversion ou promotion

Au cœur de la forme qui se dégage de cette approche attributive se trouve la reconnaissance de l'emploi d'assistant d'éducation en ce qu'il a de temporaire au service d'une transition professionnelle. Cette transition peut prendre deux formes : une transition vers une activité extérieure au contexte d'exercice telle que peut le permettre la réussite des études, d'un concours externe et/ou l'insertion dans l'emploi ; une transition vers un poste restant dans le même milieu au titre de la promotion interne (ce sont les concours internes ou les concours liés aux métiers de l'éducation comme CPE). La différence entre ces deux formes de reconnaissance s'opère plus dans la conception que l'agent aura de son parcours selon qu'il l'inscrive dans une forme de continuité avec son passé et au sein de l'institution ou selon qu'il considère cela comme une rupture en ce sens où « *l'avenir de l'institution ne coïncide pas avec l'avenir de l'individu* » (Dubar, 2015, p.232).

A l'examen des formes actuelles de l'identité sociale et professionnelle proposées par Claude Dubar, et bien que notre approche conduisent simultanément à la forme d'identité de réseau ou

à la forme d'identité d'entreprise, nous identifions mieux la forme d'identité de réseau considérée comme présentant à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

En effet, cette forme est fortement marquée par deux dimensions complémentaires : celle qui consiste à se définir « *par leurs savoirs et non par leur activité* » (Dubar, 2015, p.222) et celle qui consiste à tenir une position ambivalente « *sur les frontières entre l'intérieur et l'extérieur de leur entreprise et leur fort investissement dans des réseaux affinitaires toujours à la fois internes et externes* » (Dubar, 2015, p.223) tant et si bien que l'étudiant d'aujourd'hui qui durant ses études s'engage dans un emploi d'assistant d'éducation -rappelons que c'est le type très largement voulu par l'institution- se trouve assez logiquement ramené aux deux dimensions ci-dessus exposées au titre de la qualité estudiantine et au titre de l'appartenance générationnelle. La rupture dans la transaction subjective s'entend alors comme une « *forme exacerbée de division de soi* » dans le sens d'un double jeu : « *feindre l'investissement minimal au travail pour obtenir en échange les conditions pour mener une formation ou s'adonner à sa passion ; cacher les contraintes et les réalités culturelles de son milieu de travail pour obtenir en échange la reconnaissance dans l'univers de la « vraie vie »* » (Dubar, 2015, p.227).

4.3 Une identité de métier majoritaire

Rappelons que l'échantillon total concerné par cette étude comprend quatre assistantes d'éducation et un assistant d'éducation. Dans cette partie nous allons procéder à l'analyse longitudinale de chacun de ces agents en constituant un portrait individuel et en tâchant de répondre à une partie des questions de recherche précisées dans la partie méthodologique. L'accent dans ces portraits sera mis sur les singularités de chacun tandis que dans un second temps nous tâcherons, dans une approche transversale, de dégager les points communs et les différences et de comprendre les logiques à l'œuvre.

4.3.1 Benoite : « ça a répondu à beaucoup de mes questions »

Au moment de l'entretien, Benoite a 46 ans, elle vit dans l'agglomération troyenne en union libre et a un fils de 16 ans Bastien. Elle est en poste à mi-temps depuis deux années dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne où elle partage son service entre mission de surveillance d'internat et mission d'externat.

4.3.1.1 Un parcours diversifié

Après ses 16 ans, Benoite commence puis passe un CAP coiffure dans l'Aube et exerce une dizaine d'années en salon de coiffure. Elle tente le brevet de maîtrise mais échoue sur l'épreuve de « gestion ». Lorsque la cheffe d'entreprise propose de racheter le salon, Benoite dit non et part à Paris vers 25 ans où elle fera une activité de secrétariat et d'accueil dans une entreprise de publicité. Elle tombe alors enceinte de son fils Bastien et ne sera finalement pas embauchée.

Elle revient alors à Troyes en 1995 en quête d'un appui familial qu'elle ne trouvera pas. Elle entreprend une formation en secrétariat et comptabilité puis travaillera en agence immobilière, puis plus durablement en secrétariat de mairie ou au centre de gestion de la fonction publique territoriale jusqu'en 2006.

A côté de cela, Benoite exerce plusieurs petits boulots « en extra » et se marie. Elle travaille à la vacation aux musées de la ville avec son mari qui est lui gardien de l'un des musées. A cette occasion, elle reprend ses études en préparant un Diplôme d'accès aux études universitaires (Daeu) option littéraire avec au préalable un pré-Daeu. Elle valide en 2005 avec une mention Bien ce Daeu et commence une année d'histoire à la faculté de Troyes mais une enseignante lui conseille plutôt un cursus d'histoire de l'art par correspondance ce qu'elle engage parallèlement à ses vacations au musée. Il y a deux/trois ans survient un divorce brutal qui oblige Benoite à arrêter ses cours et à réfléchir à une nouvelle voie qu'elle trouvera dans un parcours de lettres modernes option Français langue étrangère. Elle valide trois semestres sur

les 6 de la licence et continue jusqu'aujourd'hui. Elle sera ensuite deux années durant auxiliaire de vie scolaire en collège auprès d'une jeune élève myopathe avant d'exercer en tant qu'assistante d'éducation dans le même collège.

4.3.1.2 Une continuité forte malgré les épreuves

D'où vient Benoite sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-elle ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tâcher de répondre sur la base de la transcription intégrale de l'entretien.

Benoite fait apparaître une série d'obstacles qui sont intervenus au fil de son parcours personnel, le premier remontant à l'âge de scolarisation secondaire où elle a dû attendre ses 16 ans pour quitter le système, se considérant en décrochage scolaire et « *en rupture complète avec tout et pas seulement avec le scolaire* ». Cette « *rupture complète* », pas seulement avec la chose scolaire, a contraint à une certaine forme d'orientation scolaire ensuite, avec un CAP et une première expérience professionnelle dans la coiffure qui dure une dizaine d'années. Ce que le sujet souligne c'est le caractère secondaire de cette expérience professionnelle : « *et comme je le savais au départ ce n'était pas un métier, ce n'était pas le métier de ma vie* » allant jusqu'à considérer qu'à un moment donné elle ne trouvait plus de satisfaction au travail, considérant avoir fait le tour de l'activité, « *ça s'arrêtait là j'étais frustrée donc* ». Elle s'oriente alors vers Paris et le secteur de la publicité puis doit à nouveau quitter son emploi suite à son accouchement. Elle revient alors à Troyes ce qu'elle considère a posteriori comme une erreur n'obtenant pas l'appui familial qu'elle imaginait : « *j'ai regretté longtemps de pas être restée sur Paris* ». Elle divorce dans des conditions difficiles par la suite ce qui apparaît nettement comme pesant sur le parcours et constituant un tournant : « *Donc j'ai été obligée d'arrêter la fac et je me suis remise à flot dans ma vie on va dire qui a pris une tournure complètement différente et j'ai décidé il y a deux trois ans, deux ans, de euh... faire encore autre chose* ».

Si ces épreuves difficiles, assez structurantes du parcours, apparaissent bien, elles permettent aussi de souligner une forme de discours du rebond, fondé sur une indépendance forte et une volonté d'aller de l'avant. Cela commence dès le CAP qui lui permet d'accéder à l'autonomie et à la reconnaissance sociale « *on a plus seulement 16 ans et on commence déjà à mettre un pied dans le monde des adultes* ». Ici ce n'est pas tant le métier que le statut de travailleur qui est valorisé et notamment le salaire qui va avec : « *ce que je cherchais à l'époque, c'est d'avoir un peu d'argent pour pouvoir partir de chez moi. Et être autonome.* ». Dans la façon de se

qualifier elle-même, Benoite met en évidence ce que son parcours dit de sa personnalité : « *en général je vais toujours vers là où j'ai envie d'aller donc [sourire]* » ou « *je suis un peu hyperactive* ».

Le projet d'étude semble alors revêtir le caractère de volonté en acte chez le sujet : « *j'ai jamais perdu mon envie de faire des études et puis je sentais que voilà fallait que j'aille jusqu'au bout de ce que j'étais* ». Il y a là une manifestation identitaire marquée « *ce que j'étais* » c'est « *cette envie de faire des études* ». Le projet est d'ailleurs mis en perspective dès le propos sur la scolarisation secondaire en voyant dans le CAP la possibilité de continuer en brevet de maîtrise et en considérant dans le brevet de maîtrise la possibilité de développer des compétences dans des domaines « *psychopédagogiques. Ça c'était sympa, j'ai toujours aimé cette facette-là, la relation avec l'autre, le comprendre, les échanges, tout ce qui était psycho ça me plaisait bien* ». La suite du parcours est à l'avenant en préparant un Daeu n'ayant « *jamais perdu [son] envie de faire des études* » puis elle s'engage sur la licence Français langue étrangère (FLE) et « *là je me suis dit whaou, bah c'est ça. [rires] C'est ça. Je crois que j'ai trouvé ma voie* ». C'est d'ailleurs l'investissement de Benoite dans les études qui justifie ses choix professionnels notamment lorsqu'elle quitte un poste d'assistante d'éducation en collège vers une candidature en lycée : « *parce que je voulais avoir du temps pour mes études* ».

Qui Benoite veut-elle être à l'avenir ?

A ce sujet, Benoite est très explicite alliant envie d'enseigner avec sa passion pour les voyages et ce qu'ils portent de rencontres, de contact à l'altérité, de découvertes, etc.: « *un métier qui puisse me permettre de pouvoir vivre une passion et de pouvoir en fait en faire mon métier* ». Le métier projeté est celui de professeur de FLE si possible à l'étranger « *je vais commencer à postuler à l'alliance française parce que j'aimerais faire des missions à l'étranger ça c'est mon projet* ». Son chemin vers l'objectif visé passe par la réussite de sa licence, et d'abord de sa deuxième année, accompagnée d'une entrée en master ainsi que par une volonté de diversification professionnelle d'abord en visant un poste d'assistante pédagogique pour ne pas rester « *[les] deux pieds dans le même sabot* » et pouvoir travailler avec des enseignants de FLE : « *pour pouvoir commencer à avoir un demi-pied dans l'enseignement et travailler sur du soutien en FLE auprès des primo-arrivants* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées Benoite mène-t-elle pour construire une identité pour soi au travail ? Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ?

Il apparaît que l'emploi d'assistant d'éducation est mis en évidence comme étant à l'intersection de son parcours passé et des projets d'avenir. Cet emploi revêt même une fonction de renforcement du projet personnel : « *Et donc, assistante d'éducation est arrivé à ce moment-là et je me suis dit, bon, je veux vraiment être sûre d'avoir le feeling avec les gamins, de voir comment on gère, on gère bah des dizaines d'élèves, pas seulement dans des classes mais de façon générale* ». L'emploi satisfait-il Benoite ? « *Ouais. [rires] Beaucoup ! Bah ça a répondu à beaucoup de mes questions en fait où finalement bah l'ambiance euh... l'ambiance de l'éducation, le rapport, le rapport avec les jeunes, le rapport à l'enseignement, bon j'enseigne pas mais on est quand même dans un milieu où vous... Bah où on fait ça. Voilà. Euh... A répondu à mes questions dans le sens où je me dis « ouais, ça me plaît, l'approche est bonne, voilà, les gamins je les aime bien donc avoir des classes par la suite* ». Ça m'a permis voilà de voir un petit peu comment on gère les conflits, de voir un petit peu comment gérer les rapports avec eux, avec des jeunes qui sont un peu difficiles ». Utilité et satisfaction revendiquées permettent une réduction de l'écart entre identités héritées et visées et dessinent une continuité forte avec le passé du sujet.

4.3.1.3 La relation à l'élève au cœur

Qui Benoite assume-t-elle d'être au travail ?

Benoite reconnaît une forme de complexité à se définir au travail en tant qu'assistant d'éducation : « *Comment on pourrait définir, c'est pas évident de définir...* ». C'est au contraire dans la présentation des activités et des qualités que surgit en filigrane un propos sur le rôle et l'implication de Benoite au travail. Elle met en exergue un rôle d'intermédiation : « *Et justement je pense que c'est un petit peu notre situation d'intermédiaire [rires] voilà faut jongler entre tout ça, en étant cadrant, en étant je sais plus ce que j'ai employé comme mot tout à l'heure... bienveillant ! En leur expliquant des choses mais bon parfois on est quand même obligé de hausser un peu le ton* » ajoutant camper une position spatiale d'intermédiaire « *[les assistants d'éducation] sont là aussi un petit peu en tampon entre euh... les profs, les les les... les CPE... On est là un petit peu pour écouter les, les jeunes* » mais aussi une position d'équilibre dans le geste professionnel : « *Tout en étant cadrant et en les remettant euh... sur on va dire un petit peu le droit chemin. Euh... Mais avec souplesse, bon des fois avec rigueur aussi parce qu'ils en ont besoin mais voilà d'être là, on est ceux qu'ils viennent voir, on est pas les copains, parce que ça faut absolument pas entrer dans ce jeu-là mais être des personnes bienveillantes, une sorte d'échappatoire un petit peu quand ça va pas pour voir...*».

L'élève est au cœur de l'identité assumée par Benoite constituant l'alpha et l'omega de l'implication professionnelle : « *C'est parce qu'ils [les élèves] ont besoin d'une écoute mais aussi besoin d'une rigueur et de limites* ». La complexité de l'intervention est complètement rattachée aux élèves : « *Je pense que ce qui est le plus compliqué c'est justement ce rapport... ce rapport aux élèves qui sont dans le conflit, qui sont... c'est ce qui est le plus embêtant quoi* ». Pour soutenir ce rapport permanent et complexe aux élèves, Benoite construit un système de valeurs très affirmé guidant sa pratique : visant à sortir d'une relation affective bilatérale avec l'élève « *Déjà je leur fait comprendre que j'ai pas d'animosité contre eux. Je recadre pas comment dire... C'est pas quelque chose de personnel* » ; visant à différencier l'être de l'acte « *alors il y en avait un qui avait pas compris : « mais c'est pas le fond que je te reproche c'est l'a forme » je lui dis « c'est pas après toi, après toi que j'en suis, c'est après ton comportement* ». » ; visant à construire une communauté positive « *les gamins sont tous dans des clivages : « je suis marocain », « je suis algérien » et je leur dis « mais vous êtes des jeunes point ! Essayez de trouver des choses communes à ce que vous pouvez faire ensemble et pas, pas mettre des fossés pour un oui pour un non* ». » ; visant à la compréhension de la transgression par l'élève « *et une fois qu'ils ont compris que c'est pas du tout ça, bah finalement ils sont recadrés parce que finalement ils comprennent bien, ils savent très bien que ce qu'ils font c'est pas bien et puis qu'ils ont une place et qu'on les aime bien pour ce qu'ils sont* » ; visant à valoriser les jeunes « *essayez de trouver de leur faire voir en eux les choses positives [...] Au contraire, je dis « mais y'a plein de choses bien en toi, c'est ça que tu dois mettre en avant* ». ».

De ce point de vue, Benoite assume la nature profondément éducative de son intervention et la met en écho à sa qualité de mère : « *le côté un peu maman parce que j'ai un fils de leur âge et que j'ai quand même un âge un peu plus élevé que la moyenne* ».

Qui Benoite entend-elle qu'elle puisse être dans le cadre du travail ?

Ce côté « *un peu maman* » est d'ailleurs relevé par les élèves eux-mêmes selon le discours du sujet : « *il y en a qui me surnomment « maman » d'ailleurs* ». Les élèves, à nouveau, objet des préoccupations de Benoite en termes de reconnaissance au travail : « *Ils savent qu'ils peuvent venir nous parler ou compter sur nous tout en étant des personnes rassurantes et euh...* ». Les élèves, facteur essentiel de la satisfaction au travail « *je pense qu'ils comprennent que quand il y a le respect, quand il y a la politesse, quand euh... bah on sait où on est et quelles sont les limites, bah en fait on peut passer à autre chose et donc on peut passer à la discussion, on peut*

passer à plein de choses, on est plus dans l'agressivité, ils sont plus dans la rébellion, ils arrivent à être eux-mêmes, on partage plein de choses et ça devient sympa ».

Autre acteur immédiat au travail, les collègues assistants d'éducation, font l'objet d'attentions particulières : « *c'est important de **bien s'entendre** et de pouvoir... C'est **important aussi pour les jeunes** de voir qu'on est tous sur la même longueur d'onde et que... Voilà.* » ajoutant « *Voilà je fais vraiment en sorte pour que ça se passe bien, je fais en sorte d'être là quand mes collègues ont besoin de moi, d'être attentive attentionnée, et j'ai envie de dire, **tout le monde me le rend bien quoi**. Donc ouais ça fonctionne bien.* ».

Ces identités attribuées, horizontales ou de proximité directe -l'élève et le collègue- vraisemblablement positives et en correspondance avec l'identité assumée, sont contrebalancées par les identités attribuées par l'institution au sens large : « *On est beaucoup dans la sécurité nous. Euh... En tant qu'assistant d'éducation où on doit veiller euh... On doit veiller donc à la sécurité des élèves* » ou « *On a quand même, ouais, on a quand même un côté **agent de sécurité**, de protection vis-à-vis de nos élèves* ». L'utilisation du « on » d'indétermination révèle une ambiance générale ainsi qu'une prise de distance du sujet vis-à-vis de cette ambiance. Elle va même jusqu'à associer dans le discours « *agent de sécu* » avec une forme de méchanceté : « *Et il y a le côté **agent de sécu** et peut-être même un petit peu casse bonbons parce que la règle c'est la règle mais dans l'ensemble... je pense euh... **Je pense pas que les jeunes me voient** comme quelqu'un de foncièrement méchant ou qui fait des choses contre eux. Voilà. Alors oui, agent de sécu [...]. Mais, après comment ils me voient je ne sais pas mais en tous cas je pense **pas comme quelqu'un qui leur veut du mal** ou qui les a sanctionnés à tort ou euh... ».*

Une tension se crée donc dans ce qui est attendu de l'assistante d'éducation et ce que cette dernière va engager réellement : « *Ce qui est toujours difficile à gérer c'est de mettre en application **ce qui est demandé et puis euh dans la réalité**... dans la réalité comment ça se passe. [...] faut que tout le monde s'y tienne et faut qu'il y ait **une cohérence**, un suivi qu'il n'y a pas forcément* ». De ce point de vue, la hiérarchie – CPE ou personnel de direction- ne semble pas à travers le propos de Benoite permettre de réduire cette tension. Si elle reconnaît des qualités personnelles à l'agent – « *[je suis vu] comme **quelqu'un de sympa**, qui cherche pas les histoires, **qui fait son boulot**, **qui est toujours là**, et en tant que présence et en tant que collègue. Euh... Je pense que c'est pour ça aussi que ça se passe bien* » - elle est aussi porteuse de confusion : « *Voilà, il faut **savoir un petit peu naviguer** entre recadrer mais pas trop parce qu'il faut pas faire de vagues* » ou « *il faut appliquer le règlement*

mais pas toujours de façon stricte parce qu'on nous le demande sans nous le demander. Voilà, c'est ça qui est un petit peu compliqué ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui Benoite mène-t-elle au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ? Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ?

Il y a dans cette situation une nette différence entre l'identité pour soi, celle issue de la transaction biographique et qui se caractérise par un fort investissement relationnel, éducatif et pédagogique auprès des élèves, et l'identité pour autrui, portée par l'institution et qui semble vouloir attribuer un statut d'« *agent de sécu* ». De cet écart naît une confusion entre prescrit et réel que l'agent adaptera en fonction des contextes. Si les élèves et dans une certaine mesure les assistants d'éducation reconnaissent bien l'implication professionnelle de Benoite, ce n'est en revanche pas le cas des professeurs (confère 4.2.6 l'approche transversale) ni de l'institution. Il est possible de parler de non-reconnaissance de la part du tiers institutionnel.

4.3.1.4 Une identité de métier en évolution

En se référant aux formes élémentaires de l'identité sociale et professionnelle actuelle théorisées par Claude DUBAR, il est possible de dire que Benoite relève à titre principal de l'identité de métier. En effet la transaction biographique, subjective, est caractérisée par une continuité forte qui relie l'activité à un passé et un avenir projeté dans un ensemble cohérent marqué par le projet de devenir enseignant. En revanche, la transaction relationnelle, objective, est caractérisée par un décalage entre une identité assumée de médiation éducative, fortement marquée par la relation à l'élève -ce dernier reconnaissant Benoite dans cette fonction- et une identité attribuée par l'institution marquée par la figure de l'agent de sécurité c'est-à-dire la dimension de surveillance et de sécurité entraînant des « *interactions conflictuelles [...] entre identités « virtuelles » et « réelles »* » (Dubar, 2015, p.232).

Dans ce cas, les possibilités de reconnaissance d'une professionnalité spécifique sont bloquées par l'institution. Pour rétablir une stabilité entre identité pour soi et identité pour autrui, Benoite, consciemment ou inconsciemment, semble envisager deux stratégies identitaires. Une stratégie de transformation par la projection exclusive dans des activités plus pédagogiques (assistante pédagogique ou enseignante en école privée) afin de permettre « *la réduction d'un écart actuel vécu en tant que tel par la personne concernée* » (Kaddouri, 1999, p.108). Une stratégie de préservation identitaire dont l'objectif est « *le maintien d'un écart possible entre une identité acquise et une identité assignée* » (Kaddouri, 1999, p.109) souvent poursuivi par des personnes

satisfaites de leur identité actuelle et visent à la préserver ou « à retarder pour plus tard l'avènement de l'écart en question » (Kaddouri, 1999, p.109). C'est ce que dit Benoite « je reste pas mes deux pieds dans le même sabot » en envisageant un mi-temps d'assistante pédagogique à côté d'un mi-temps d'assistante d'éducation. C'est aussi ce que peuvent représenter les nombreuses activités extra-professionnelles, les études, bien sûr mais aussi les activités sportives ou culturelles « on fait plein plein de choses, dès qu'on peut ».

4.3.2 Sylvie : « j'ai eu la chance d'être prise »

Sylvie a 46 ans, elle est assistante d'éducation à mi-temps dans un collège d'éducation prioritaire de l'agglomération troyenne. Elle est en poste depuis cinq années où elle consacre son service aux missions d'externat. Elle vit dans l'agglomération avec son mari et ses deux enfants de 10 et 15 ans.

4.3.2.1 Un parcours à facettes

En 1986 Sylvie prépare un CAP de coiffure en apprentissage à Troyes avant de passer un brevet de maîtrise partiellement validé. Des problèmes de santé n'ont pas permis d'aller au bout du diplôme. Elle travaille toutefois dans le domaine de la coiffure durant près d'une dizaine d'années.

Elle entame alors une formation en reclassement professionnel qui l'amène à valider un baccalauréat professionnel option service. Son statut de travailleur handicapé lui permet d'être recrutée en contrat aidé à l'IUFM ou dans une association où elle devient responsable d'équipe.

Un deuxième enfant et des difficultés dans l'association viennent mettre un terme au contrat. Sylvie prend alors un congé parental. Au retour de son congé, le pôle emploi propose une mission en contrat aidé de médiatrice de réussite scolaire dans le collège où elle exerce actuellement. Elle accomplira 18 mois sous ce statut avant une période de chômage.

Elle retourne au collège où elle a exercé et postule en tant qu'assistante d'éducation. Elle y est finalement recrutée.

4.3.2.2 Continuer à « rester dans ce milieu-là »

D'où vient Sylvie sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-elle ?

Son parcours est marqué par des problèmes de santé qui l'ont obligée à arrêter son engagement professionnel dans le domaine de la coiffure. Elle souligne le caractère imposé de cette décision : « suite à des problèmes de santé, j'ai été obligée d'arrêter ». Avec l'arrêt de travail,

probablement avec la prise en charge médicale et sociale des difficultés de santé, Sylvie accède au statut de travailleur handicapé. Ce statut il faut le comprendre aussi comme une forme de reconnaissance officielle de la part de la société afin de compenser un handicap et permettre tout de même l'insertion dans l'emploi et l'activité. C'est en ce sens qu'en plusieurs endroits, Sylvie parle de reconnaissance : « *je suis **reconnue travailleur handicapé*** ». Au-delà de la reconnaissance symbolique, il y a une reconnaissance sociale et économique qui permet l'accès à des dispositifs particuliers comme les contrats aidés : « *Voilà, j'avais le droit à ce poste parce que j'étais **reconnue travailleur handicapée** parce que théoriquement les contrats aidés c'est pour les gens en fin de droits* ».

Ces difficultés ont forgé chez Sylvie une forme d'optimisme, bien apparent dans le discours : « *Je pars du principe, enfin c'est peut-être dû à mes problèmes de santé, que **la vie est tellement belle**, ça sert à rien de cacher les choses, vaut mieux être ouverte et c'est ce que je dis à mes enfants* ». Elle ponctue ainsi son parcours d'appréciation positive comme le regard qu'elle porte sur la coiffure « *une expérience qui me plaisait énormément* », sur son expérience associative « *un milieu que j'aime aussi* » ou sur ce qu'elle a apporté dans l'encadrement « *c'est vrai que ça fait plaisir* ». C'est ce qui vaut pour les opportunités qui se sont présentées à elle suite à ses problèmes de santé, toutes marquées -à l'exception notable du bac. pro. Secrétariat- du sceau de la chance : concernant le poste de médiatrice de réussite scolaire « *Donc **j'ai eu la chance de faire...** j'ai eu la chance parce que ça m'a vraiment plu* », concernant le poste d'assistante d'éducation « *j'ai eu **la chance d'être prise** –et je dis bien la chance **j'insiste-** d'être prise en tant qu'assistante d'éducation* » ou concernant le poste associatif « *j'ai eu la **chance** après de pouvoir avoir un poste en tant que **responsable de la distribution*** ».

Enfin, le regard porté par Sylvie sur son parcours s'accompagne d'une vision dynamique de carrière marquée par le goût des responsabilités. Cette envie s'observe dès la scolarité secondaire avec l'engagement dans la préparation du brevet de maîtrise « *parce que **j'avais dans la tête un jour d'ouvrir un petit salon ou bien de gérer une équipe*** ». Elle s'est concrétisée par la responsabilité d'un salon de coiffure en milieu rural puis par la responsabilité d'encadrement d'une équipe « *j'avais **10 personnes à encadrer. Ça m'a apporté*** ».

Qui Sylvie veut-elle être à l'avenir ?

La contrainte causée par la limitation à 6 années du contrat d'assistant d'éducation, partant du fait que 5 années ont déjà été accomplies, est plus sensible chez Sylvie. L'envie de travailler dans le même milieu est intacte, Sylvie souhaitant « *rester dans ce milieu là* » voir envisageant

l'impossible « *si je pouvais rester assistant d'éducation je m'en cache pas, je le fais jusqu'à ma retraite* ». C'est ici un trait caractéristique : Sylvie souhaite d'abord s'assurer des impossibilités de poursuite en qualité d'assistante d'éducation. Elle est d'ailleurs « *en train de faire le point* » avec la cheffe d'établissement notamment pour « *voir si on pourrait pas avoir des dérogations par ce biais de travailleur handicapé* ». Si -et seulement si- elle n'obtient pas cette dérogation, elle envisagera alors d'autres possibilités, connectées au milieu éducatif, comme auxiliaire de vie scolaire en charge de l'inclusion des personnes handicapées ou la voie des concours réservés aux personnes handicapées.

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées Sylvie mène-t-elle pour construire une identité pour soi au travail ? Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ?

L'emploi d'assistante d'éducation semble constituer une réponse identitaire satisfaisante entre identités héritées et identités visées. Le contexte de travail, appelé plus largement « *social* » par Sylvie, permet de construire une continuité nette, satisfaisante -« *je trouve ce métier-là agréable* »-, et constitue l'apport principal au sujet qui irrigue jusqu'au hors travail : « *ça apporte beaucoup aussi autour de soi et dans la vie, y'a beaucoup de choses difficiles et ça permet de... quand je vois qu'il y a des gens qui se plaignent tout le temps, il y a des choses bien, bien plus importantes et qui touchent surtout des enfants* » ou « *ça aide à relativiser* ». Il convient toutefois de préciser, et c'est en ce sens que nous qualifions cette identité de croisée, que la dimension de statut de travailleur handicapé s'entrecroise avec la volonté de travailler en milieu scolaire. Cette reconnaissance est à la fois constitutive du parcours antérieur et en même temps revêt la forme de solution possible pour le parcours à venir.

4.3.2.3 Beaucoup plus que « *bêtement* » surveiller

Qui Sylvie assume-t-elle d'être au travail ?

Ce qui est très sensible dans l'entretien de Sylvie, c'est une forme de discours très professionnel. Le propos est structuré, les modalités d'intervention explicites, les règles connues et éprouvées sur le terrain, c'est-à-dire augmentées de l'expérience en situation. Elle dit elle-même avoir « *des petites tactiques* » et détaille par le menu la recette complète de ce qu'il faut pour obtenir une étude calme et studieuse malgré la trentaine d'élèves. Comme pour Benoite, le geste professionnel s'accompagne de valeurs très explicites de « *respect* », d'éducabilité « *il n'y a pas de mauvais élève* », de valeurs républicaines « *on est tous fait pareil* ».

Cette professionnalité revendiquée, elle l'assoit sur son parcours et notamment sur son expérience professionnelle générale, sa maturité et sa qualité de mère : « *C'est peut-être par rapport à l'expérience peut-être aussi parce souvent comme on me dit que j'ai des enfants... [...] parce que faut quand même être mature dans sa tête... enfin... c'est pas évident, c'est pas toujours facile... Moi j'arrive quand même relativement à bien le gérer et je pense que c'est aussi par le biais... enfin je suis quand même aussi plus âgée que la normale, faut pas s'en cacher, et que j'ai aussi des enfants. Bah je pense que ça compte énormément* ». Derrière cela, c'est bien la relation à l'élève qui est fortement investie, à la fois espace de dialogue, d'explication de la règle impliquant chez l'agent capacité d'écoute, patience et goût du contact mais aussi sanction de la transgression et une forme de distance de sécurité vis-à-vis des élèves : « *[les élèves] peuvent se confier, ils peuvent rire, enfin dans la limite comme je leur dis toujours. Je peux chanter avec eux, allez hop, la cantine c'est un moment de détente, on va discuter, on va rigoler, je vais chanter avec eux, mais après elles savent que je reprends [ma] limite* ».

La figure de compétence que prend Sylvie s'accompagne d'un positionnement ambivalent vis-à-vis de l'équipe de vie scolaire, à la fois leader et juge, fonction charismatique et fonction critique. C'est qu'elle met au service du groupe sa maturité professionnelle pour calmer l'équipe, « *je temporise pas mal l'équipe* », pour l'entraîner, « *je leur dis « allez faut bouger la pêche ! » »* voire pour la coordonner, « *je supervise un peu l'équipe* ». Parallèlement, elle juge aussi ses collègues à l'aune de sa propre maturité professionnelle, considérant un certain nombre de jeunes assistants d'éducation comme étant en difficulté du fait de leur âge : « *ils ont pas la patience, ils répondent mal aux élèves* », ils ont « *le nez sur leur portable* », « *c'est pas facile à 22 ans de se faire respecter* », « *ils ont pas beaucoup d'expérience* », etc. Ici, Sylvie revendique une identité particulière dans le contexte de l'équipe à la façon d'une « *identité singulière de spécialiste* » (Dubar, 2015, p.198) qui positionne fortement l'agent dans son contexte relationnel au travail.

Qui Sylvie entend-elle qu'elle puisse être dans le cadre du travail ?

Evidemment, Sylvie souligne la qualité de la relation à l'élève, « *enfin y'a un lien qui se crée, [...] mais y'a un dialogue qui se crée* », et investit beaucoup ces retours positifs de la part des jeunes « *ils ont une certaine confiance en nous* », ils « *nous aiment bien* », « *je suis bien perçue des élèves* » ou encore « *tous les anciens que je croise viennent me parler. C'est agréable, tu te dis que tu as laissé un bon souvenir* ». Toujours dans l'horizontalité de la relation au travail,

Sylvie remarque la bonne considération des autres assistants d'éducation ainsi que celle des agents d'entretien.

A nouveau, la donne n'est pas la même dans le rapport à l'institution : « *Bah un assistant d'éducation à la base c'est là pour... surveiller les élèves, les surveiller pendant les interclasses, les surveiller entre midi et 14h et les surveiller en études à la base [en insistant].* » ou « *On est les... on est les petites mains, oui, on est là bêtement pour surveiller. C'est ressenti comme ça et c'est vu comme ça* » y compris par une partie des professeurs ici intégrés à l'institution plus que les CPE par exemple qui au contraire délèguent nombre de tâches à Sylvie dans ce qui semble être un mouvement de reconnaissance : « *elles me font totalement confiance* ».

Sylvie rejette cette dernière identité attribuée par l'institution se limitant à la surveillance, « *moi je trouve qu'on leur [aux élèves] apporte beaucoup plus* », en employant aussi le qualificatif de « bêtement » concernant les activités de surveillance.

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui Sylvie mène-t-elle au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ? Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ?

Comme pour Benoite, l'écart est grand entre l'identité pour soi construite par Sylvie, tout entièrement tournée vers la qualité de la relation à l'élève et forte d'un geste professionnel assuré, et une identité attribuée par l'institution, une identité de surveillante, largement rejetée par Sylvie. On parlera ici de non reconnaissance de la part du tiers institutionnel. Cette non-reconnaissance, malgré l'effort des CPE, pose à Sylvie de véritables situations de frustration professionnelle « *on est pas habilités à prendre des décisions, et moi je dis, sur le terrain, il y a des choses qu'on doit prendre tout de suite* ». Cela fait écho à ce que ce manque de reconnaissance peut provoquer de conflit latent au travail et ce, d'autant plus que Sylvie campe dans son identité biographique le rôle d'une responsable à plusieurs reprises. Ces identités singulières « *se plaignent d'être réduits à de simples rôles d'exécutant* » et développent justement une frustration « *d'autant plus vive que cette reconnaissance avait existé dans le passé* » (Dubar, 2015, p.197).

4.3.2.4 Une identité de métier bloquée

Toujours en restant dans le cadre théorique des formes élémentaires de l'identité sociale et professionnelle actuelle construit par Claude DUBAR, il est possible de dire que Sylvie relève

à titre principal d'une identité de métier. La transaction biographique, subjective, est caractérisée par une continuité qui relie l'activité à un passé et un avenir projeté dans un ensemble bien cohérent, marqué par le milieu d'exercice et entrecroisé de l'identité de travailleur handicapé. En revanche, la transaction relationnelle, objective, est caractérisée par un décalage entre une identité assumée de médiation éducative, fortement marquée par la relation à l'élève -ce dernier reconnaissant Sylvie dans cette fonction- et une identité attribuée par l'institution marquée par la figure du surveillant qui semble être une négation de la professionnalité en construction de Sylvie qui « *apporte beaucoup plus* ». L'identité visée par Sylvie est d'ailleurs invalidée par les règles statutaires mêmes.

Alors que la fin du contrat de six années est en vue, Sylvie cherche par tous les moyens à prolonger ce qui lui semble être une situation satisfaisante de laquelle elle tire un plaisir à être au travail. C'est en ce sens que nous pensons qu'elle emprunte pour le moment une stratégie d'entretien identitaire visant à empêcher « *l'avènement d'un écart virtuel entre une identité actuelle et une identité visée. Les deux identités sont vécues comme étant identiques l'une à l'autre (« je suis ce que je voudrais être », pourraient dire les personnes concernées)* » (Kaddouri, 1999, p.110). Dans cette perspective, il est possible d'entrevoir comment, alors que dans son activité actuelle en aucun cas le statut de travailleur handicapé n'est invoqué, Sylvie envisage le maintien de la situation par le retour au statut de travailleur handicapé.

4.3.3 Camille : « on va dire ma famille passe avant tout »

Camille est une femme de 31 ans, assistante d'éducation à plein temps dans un lycée professionnel de l'agglomération troyenne. Elle est en poste depuis une année dans cet établissement et consacre le temps principal de ses missions en externat à tenir le bureau de la vie scolaire. Elle vit dans l'agglomération en concubinage et a deux enfants en bas âge.

4.3.3.1 Courte expérience professionnelle

Camille obtient son baccalauréat technologique « sciences et technologies du tertiaire option comptabilité » à 19 ans avant de commencer une faculté d'anglais et y rester un an.

Parallèlement elle commence une expérience professionnelle dans la restauration rapide puis dans la vente avant de devoir se mettre en retrait pour assumer des responsabilités familiales auprès de sa grand-mère, puis de ses parents avant de devenir elle-même mère à l'âge de 25 ans. Avec le second enfant, et à l'issue d'un congé parental de trois années, Camille décide de revenir vers l'emploi.

4.3.3.2 La famille comme primat biographique

D'où vient Camille sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-elle ?

Dans l'approche biographique, Camille donne une place très importante à sa famille et aux projets liés. Cette famille doit s'entendre dans une acception assez large qui englobe les ascendants, les descendants et les latéraux. Ainsi, au chevet de sa grand-mère malade, dans l'accompagnement des démarches de ses parents, en considération de ses latéraux, auprès de ses enfants ou dans la relation avec son conjoint, Camille parle indifféremment de « *famille* ». Cela traduit aussi une forte unité d'ordre communautaire liée notamment par la pratique d'une langue étrangère partagée par les membres de la famille notamment lorsque certains ne maîtrisent pas suffisamment le français : « *mes parents ne parlent pas français* ». Bien que née en France, et donc de nationalité française, Camille n'hésite pas à catégoriser « *on est cambodgiens. Moi d'origine* ».

Ce primat du familial a contraint assez fortement le parcours de Camille, faisant de la faculté « *une année en attendant* » parce qu'il « *fallait trouver quelque chose* ». L'attente a été écourtée par une succession de responsabilités familiales « *j'ai tout arrêté d'un coup pour la famille* », « *je devais prendre soin de ma grand-mère* », « *j'ai dû me porter volontaire en quelque sorte* ». Camille dégage de cette expérience une identité : « *j'ai fait en quelque sorte **une aide familiale*** ». Après quelques expériences, à 25 ans Camille accouche du premier enfant, puis en aura un second et passe au moins trois années en congé parental. Au-delà des aspects concrets liés au congé parental, Camille accède par là au statut de parent à plein temps non sans poser une nuance critique « *trois ans de congés c'était... c'est énorme...* ».

A ce point du discours de Camille, l'activité professionnelle n'est pas structurante d'une identité héritée mais intervient plus dans une alternance plus ou moins importante vis-à-vis de l'engagement familial.

Qui Camille veut-elle être à l'avenir ?

La projection dans un futur à moyen terme n'est pas aisé pour le sujet. Ainsi, la durée maximale de l'engagement comme assistante d'éducation semble lui faire dire « *c'est un petit peu loin, on va attendre* ». Toutefois la perspective d'une réembauche n'est pas exclue bien que non prioritaire. Pas plus que la perspective de faire des études en pâtisserie pour lier passion et intérêt concret, perspective envisagée lorsque la question lui est posée mais non organisée concrètement.

La véritable réflexion qu'entame Camille, elle la mène sur le plan privé, avec son conjoint autour de la possibilité d'avoir un troisième enfant : « *Mais c'est dans deux mois et je vais prendre le temps d'y réfléchir, tout peut changer en deux mois. Parce que j'ai cette intention d'agrandir ma famille [sourires]* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées Camille mène-t-elle pour construire une identité pour soi au travail ? Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ?

Une dualité très nette apparaît entre l'espace familial et l'espace du travail, ce dernier étant subordonné au premier. En effet, l'activité d'assistant d'éducation ne peut se comprendre que dans le rapport à une longue durée de congé parental, routinière et donc insatisfaisante pour le sujet : « *[un poste d'assistante d'éducation] c'était sortir de ma routine* ». Dans un sens la continuité, vue de la sphère familiale est évidente, mais c'est bien d'une rupture dont il s'agit en ce qui concerne l'identité pour soi au travail.

4.3.3.3 Le travail en creux

Qui Camille assume-t-elle d'être au travail ?

Dans la droite lignée du fruit de la transaction subjective, Camille occupe d'une certaine façon de manière accessoire son emploi d'assistante d'éducation. En effet, d'abord recrutée à plein temps, c'est à nouveau la dimension familiale qui a pesé pour modifier l'emploi du temps en faveur d'un temps partiel : « *j'ai choisi d'être à mi-temps parce que mon conjoint a repris le travail à côté et pour les enfants c'était plus gérable que à temps plein* ». Lorsqu'elle envisage l'intérêt de l'emploi, elle évoque les possibilités offertes pour une mère de famille : « *après ce qu'il y a [de bien] c'est qu'on a les vacances en même temps que les élèves et tout ça donc on a pas à se plaindre, surtout pour les mamans* ». C'est ainsi que les événements dictent le développement professionnel du sujet, en effet, suite à la démission d'un assistant d'éducation « *il a fallu bien apprendre* » à tenir le bureau de vie scolaire et Camille a alors « *appris sur le tas* ».

Indépendamment de ces considérations, Camille développe une vision assez portée sur le volet éducatif plus que sur l'aspect de surveillance malgré une expérience limitée à un an. Cette valeur ajoutée dans le rôle éducatif consiste à développer des compétences de médiation afin, lorsqu'il y a un problème, d'entendre les élèves, les comprendre afin « *que tout s'apaise* ». Comme Benoite et Sylvie, elle développe l'idée d'un positionnement à bonne distance vis-à-

vis des élèves pour ne pas « *faire ami-ami* » mais emprunte un vocabulaire original : « *leur montrer que nous on est, enfin, supérieur à eux quand même* ».

Un champ d'activité semble bien investi par Camille : il s'agit de l'effort déployé en faveur du maintien d'une bonne ambiance de travail au sein de l'équipe d'assistants d'éducation. Elle considère avoir « *des collègues en or, ils sont géniaux* », se satisfait de « *l'entraide, on est une bonne équipe* » et développe « *les petites attentions qu'on peut avoir entre collègues. Moi comme j'aime la pâtisserie, j'apporte des gâteaux euh... C'est euh... pour tout le monde. Que ce soit moi ou les collègues c'est la même chose, c'est le partage* ». Il importe de bien peser tout le poids de cette dimension relationnelle dans la satisfaction au travail.

Qui l'assistant d'éducation entend-il qu'il puisse être dans le cadre du travail ?

Sans surprise, Camille pense être bien intégrée et considérée dans l'équipe d'assistants d'éducation. Elle en tire une source de satisfaction au travail importante et est reconnue par la même occasion pour un élément constitutif d'une identité hors-travail comme « *bonne pâtissière ! [rires]* ».

Même satisfaction du côté des élèves où Camille use du pluriel pour apprécier la considération des élèves envers elle finalement intégrée dans l'équipe. Les élèves ont « *confiance en nous* », « *ils savent quand même qu'on est là* », « *qu'on est quand même là pour les aider* » et faire en sorte que « *pendant quelques minutes on peut être leur prof* ». Le discours est en revanche très différent du côté des parents dont elle pense qu'ils ont « *un regard un peu négatif sur les assistants d'éducation parce que nous on est un peu l'intermédiaire, on fait passer les messages mais euh... eux pensent que ça vient de nous directement* ». Cela soulève la question de la visibilité des assistants d'éducation dans l'organisation éducative vue du point de vue des parents.

Notons l'absence de discours attribué par l'institution dans les propos de Camille hormis la position ambivalente des enseignants et un propos indirect concernant le rôle. Du côté des enseignants, certains considèrent en effet que les assistants d'éducation sont « *là pour travailler pas pour rire entre eux* » tandis que d'autres « *viennent et [...] passent devant le bureau « bonjour / au revoir » avant de partir [...] et ça c'est super agréable* ». Du côté du rôle, Camille évoque le fait que « *c'est pas que surveillant, parce que souvent on dit que surveillant, enfin... surveiller les élèves, c'est pas que ça. On a beaucoup plus de rôle là-bas que de surveiller* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui Camille mène-t-elle au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ? Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ?

Camille conçoit un décalage entre un rôle de surveillance et de mobilisation permanente qu'enseignant ou institution voudraient attribuer et ce que la pratique révèle dans sa dimension relationnelle centrée sur l'élève. De ce point de vue, il est concevable de parler de non-reconnaissance du tiers institutionnel mais il apparaît bien plus nettement que l'implication dans l'activité est consécutive d'une implication d'abord familiale. Si ce n'est dans l'entretien de bonnes relations avec ses pairs, Camille n'envisage pas de développement particulier dans l'activité professionnelle. Il s'agit donc d'une non-reconnaissance née des « *désaccords entre identités* » « *virtuelles et* » « *réelles* » (Dubar, 2015, p.232) y compris sous la forme d'un processus inconscient.

4.3.3.4 Une identité hors-travail

Avec le cas de Camille nous observons à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées, en ce sens que la dimension du travail est subordonnée à la dimension familiale, et non-reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées.

L'équilibration permettant de rendre le travail acceptable mobilise des champs extérieurs ou dérivés de l'activité, « *pour trouver ou retrouver une identité, il faut changer d'espace* » (Dubar, 2015, p.232). Cet espace c'est bien l'espace familial, domestique, tel que le définit Camille : « *Alors, les enfants ça occupe une bonne partie de la journée, ensuite les activités, enfin, passion... J'adore faire de la pâtisserie, enfin, pour le plaisir, on va dire j'en fais pas tous les jours non plus et euh... après c'est... de m'occuper le plus possible de mes parents. On va dire ma famille passe avant tout* ». Quelle stratégie identitaire adopter ? C'est tout l'enjeu de la réflexion que mène Camille avec son conjoint. Transformation identitaire par le retour au statut de mère de famille à plein temps ? Ou préservation identitaire par le maintien des deux espaces à investir différemment selon les moments et selon le besoin d'équilibration ?

4.3.4 Esteban : « moi je suis en début de chaîne »

Esteban a 38 ans et est assistant d'éducation à plein temps dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne. Il est en poste depuis deux années, d'abord à mi-temps avant de passer à plein temps cette année, et il partage son service entre missions de surveillance en externat et mission en internat. Il est célibataire et vit dans l'agglomération troyenne.

4.3.4.1 Etudes longues et petits boulots

Esteban décroche son baccalauréat littéraire en candidat libre en 1998 avant de partir étudier à Metz en licence de sociologie de l'art, licence qu'il obtiendra sans toutefois emporter la maîtrise. Durant ses cinq années dans l'enseignement supérieur, il exerce sur son temps libre l'activité d'animateur socio-culturel. Il obtient d'ailleurs le Bafa à l'âge de 18 ans.

Après ses études, une opportunité permet à Esteban de partir voyager quelques années en Afrique. A son retour, il enchaine les « *petits boulots* », les missions d'intérim ou les CDD : vendanges, travaux d'espaces verts, ouvrier en usine, etc.

4.3.4.2 Le concours interne : un processus de promotion

D'où vient Esteban sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-il ?

Esteban détaille son cursus d'étude comme prenant place dans une filière « *un peu particulière* » sans pouvoir déceler si ce parcours est vécu comme subi. Il dit y être « *resté assez longtemps* » avec la réussite de la licence et à l'issue un échec suite à une deuxième année de préparation de la maîtrise. Pour autant, aucune amertume n'est exprimée, la licence constituant un sésame permettant d'accéder à certaines voies de concours : « *comme j'ai un bac plus 3, je dois y avoir accès* ».

La première expérience au travail s'opère dès l'âge de 18 ans avec la deuxième préparation du baccalauréat en candidat libre : « *Je venais d'avoir le Bafa quoi j'étais encore lycéen à l'époque... Je passais mon bac...* ». Il ne garde pas de cet événement un bon souvenir, « *c'était assez dur quand même* », disant ne pas connaître le métier d'alors et regretter une mauvaise équipe. La situation s'est ensuite améliorée avec un changement dans l'encadrement. Il établit spontanément un parallèle avec l'emploi d'assistant d'éducation, « *ça ressemble un peu à ici* », concernant surtout la nature du public. Le parallèle n'ira toutefois pas plus loin, notamment en matière de nature de l'activité, nous le verrons à l'examen de l'engagement professionnel.

A l'issue de ses études et jusqu'à son emploi actuel, Esteban présente un parcours rythmé par les opportunités qui se sont présentées à lui. D'abord « *j'ai pris la décision de voyager en fait. Pendant une paire d'années et puis... [...] Oh c'est parce que j'avais eu l'opportunité quoi...* ». ensuite dans une l'alternance entre période de chômage et « *petits boulots* » dans des secteurs très variés mais sans relation avec son cursus d'études. Il précise très vite « *des petits boulots quoi... Bah assistant d'éducation ça en fait partie, voilà* » ajoutant n'avoir pas postulé sur le

poste d'assistant d'éducation mais avoir confié à sa conseillère pôle emploi le soin de présenter sa candidature « *premier boulot qui vient* ». C'est donc « **vraiment, vraiment le hasard** ».

Soulignons qu'Esteban est le seul sujet à évoquer ses origines familiales à un moment donné de l'entretien lorsqu'est évoqué la relation au corps enseignant : « *Et puis... puis bon les profs c'est un milieu que je connais bien puisque mes parents sont profs* ». Par cette évocation, il entend expliquer les raisons d'une bonne entente avec les enseignants de son établissement. Il y a une forme de rattachement socio-culturel au monde de l'enseignement qui transite par l'héritage culturel transmis par les parents et -probablement- les connaissances et relations de ceux-ci. Cet héritage rend familier le « milieu » pour Esteban à la façon des « *homologies de positions* » (Dubar, 2015, p.110) construisant les catégories sociales et les logiques d'appartenance qui peuvent en découler.

Qui Esteban veut-il être à l'avenir ?

Il ne considère pas l'emploi d'assistant d'éducation comme un métier ou un emploi durable sauf à songer aux assistants d'éducation dans l'enseignement privé. Il ramène explicitement l'emploi au statut de contrat à durée déterminée ajoutant que « **ça reste très précaire** », « *et puis bon, c'est le principe d'un CDD je veux dire. On le sait dès le départ en signant quoi. On fait un peu de l'intérim au départ, c'est comme ça* ». Il précise aussi qu'il « *n'arrive pas à se projeter* » dans l'emploi et ne s'imagine pas accomplir cette activité « *pendant 20 ans* » : « *c'est juste des passades [...] c'est beaucoup un métier d'étudiant par exemple même si y'a pas que des étudiants* ».

Les raisons objectives -les conditions statutaires- et subjectives -l'incapacité à s'imaginer longtemps dans l'emploi- qui président à la vision de son avenir personnel n'empêchent pas Esteban d'envisager de rester dans le même milieu professionnel. C'est en ce sens qu'il envisage de passer le concours interne de **conseiller principal d'éducation** afin de « *pas faire 6 ans pour rien, que ça soit pris en compte, que ça soit validé* ». Il inscrit ce projet dans « *un avenir plus ou moins proche* » même s'il reconnaît que « *c'est pas encore fait* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées Esteban mène-t-il pour construire une identité pour soi au travail ? Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ?

Si à première vue le parcours d'Esteban pourrait *a priori* sembler plutôt erratique voir marqué par une rupture nette entre cursus initial et identité projetée, il convient de ne pas perdre de vue

des éléments de continuité forts qui permettent à Esteban de réinterpréter sensiblement ce parcours. En envisageant le concours interne de conseiller principal d'éducation, Esteban souligne l'adéquation de son niveau d'étude universitaire, rappelle la proximité avec le public née de son expérience d'animateur, campe un milieu socio-culturel marqué par la fonction enseignante et valorise l'expérience qu'il pourra tirer de six années d'exercice comme assistant d'éducation. C'est donc une continuité assez nette qui se dessine entre identités héritées et identités projetées autour d'un projet de promotion au sein même de l'institution éducation nationale : « *dans un avenir plus ou moins proche, **passer des concours et puis monter...*** ». Cette continuité s'accompagne en arrière-plan d'une volonté constante de travailler pour ne pas se contenter des « *minimas sociaux et rester chez soi, devant la télé...* ».

4.3.4.3 *Un surveillant reconnu pour son travail*

Qui Esteban assume-t-il d'être au travail ?

De façon singulière lorsqu'on le compare aux autres sujets, Esteban met un accent tout particulier sur les fonctions de surveillance liées à l'emploi d'assistant d'éducation. Il qualifie d'ailleurs les fonctions liées à l'emploi d'assistant d'éducation de la façon suivante : « je dirais que c'est un peu **un travail de police** quand même... » ajoutant que « c'est le **nom moderne de surveillant** quoi ou... pion ». Il file la métaphore en considérant conseiller principal d'éducation comme étant l'appellation actuelle de surveillant général. C'est d'ailleurs à travers ce prisme de la surveillance qu'il opère un rattachement fonctionnel aux CPE : aux CPE l'organisation et les décisions, aux assistants d'éducation le terrain, « *je suis tout le temps sur le terrain* », la surveillance continue et le renseignement, « *faut avoir des yeux et des oreilles partout* », ainsi que l'intervention directe, « *faut être un peu réactif [...] je mets des coups de pression quoi... je fais les gros yeux* ». Les activités de surveillance constituent le champ principal de son implication professionnelle.

Il reste néanmoins conscient des limites de son intervention d'abord face aux difficultés générales d'articulation avec une organisation qui ne véhicule pas, selon lui, une cohérence suffisante mais aussi parce qu'il ne prétend pas à une compétence qu'il n'a pas : « *on peut pas se substituer à un éducateur ou à un assistant social dont c'est le boulot... on... je sais pas trop ce qu'on peut faire, on essaie de limiter la casse quoi* ». Fataliste, il tâche de maintenir un discours constant auprès des élèves répétant « *tous les jours 100 fois la même chose aux mêmes personnes* » au point d'envisager que l'on puisse, finalement, appeler cela « *l'éducation* ».

Au-delà de ce versant très lié à la nature de l'activité, Esteban conçoit son travail comme intégré à un ensemble plus grand lui conférant un rôle de rouage pour que l'ensemble fonctionne normalement. Il aide par exemple très concrètement les agents d'entretien dans leurs tâches et les reconnaît dans leur rôle de terrain. Il est chargé de ramasser les fiches d'appel établies par les enseignants, se qualifiant de « *collecteur de fiches* », début d'un processus central de contrôle et de suivi de l'absentéisme dans un établissement scolaire : « *moi je suis en début de chaîne et voilà... C'est je suis... je ramasse les matières premières qui sont ensuite raffinées au bureau, voilà. [...] Ça passe forcément par moi au début* ». Indépendamment du caractère vraisemblablement ennuyeux de la mission –« *je sais que personne ne veut le faire ce truc-là* »- Esteban opère une mise en perspective de la tâche permettant de gagner en sens et probablement en soutenabilité.

L'implication dans l'équipe de vie scolaire d'Esteban est assez lucide sur la nature des relations au travail. Il regrette l'existence de conflits entre collègues qui prennent la forme de tensions interpersonnelles : « *faut dire que y'a pas mal d'histoires ici...* ». Il récuse l'utilisation du terme d'équipe et préfère parler de « *petits clans* » tout en imaginant que ce genre de relations peuvent se retrouver dans d'autres établissements ou d'autres contextes. Il développe dans sa pratique quotidienne une distance –« *prendre de la hauteur* »- vis-à-vis des événements concernant ses collègues ou sa hiérarchie. Il regrette par exemple vivement la coexistence de consignes contradictoires venant de CPE différents et quand nous lui demandons comment faire face à ces contradictions il répond « *Ah bah c'est compliqué [rires] ! On sort à la grille, on va fumer une cigarette ! Et on essaie de prendre du recul quoi...* ».

Enfin, il note un élément qui revient peu à savoir le caractère très chronophage de l'engagement comme assistant d'éducation : « *officiellement je dois être à 44 heures, en réalité je dois en faire 70 un truc comme ça [rires]* ». En effet, un plein temps avec une alternance d'heures de jours et d'heures de nuit (comptées forfaitairement et hors intervention nocturne 3h du coucher au lever des élèves) aboutit à un tel nombre d'heures. Il est toutefois le seul à présenter cette façon de compter lui permettant d'énoncer ce propos « *on peut dire que la semaine j'habite ici quoi* ». Un tel engagement horaire n'est pas sans poser la question du rapport hebdomadaire entre vie privée et engagement professionnel. Une question qui se pose à toute organisation professionnelle comportant un travail de nuit probablement.

Qui Esteban entend-il qu'il puisse être dans le cadre du travail ?

D'abord, dans son contexte d'exercice, Esteban entend parfaitement le message délivré par l'institution : « *alors ici on nous demande peut-être de faire un peu plus de discipline quoi. C'est un peu autre chose, ça fait comme au collège, sauf qu'ici on est au lycée mais...* ». Il ressent d'une certaine façon le décalage dans ce qu'il conçoit comme une discipline de collège bouturée sur un établissement lycéen sans y opposer toutefois un refus. Esteban bénéficie d'ailleurs de retours positifs de la part de ses supérieurs hiérarchiques. Il considère que ramasser les fiches de façon aussi exclusive est le gage de la qualité de son travail –« *j'ai dû le faire suffisamment bien* »-, qu'être l'un des seuls agents à plein temps est un signe de reconnaissance –« *c'est eux [les CPE] qui vous le propose* »- et qu'il ne s'est non seulement « *jamais fait engueuler* » mais au contraire plutôt féliciter « *ils me disent que je fais du bon boulot [...] j'ai plutôt des compliments* ». De son point de vue, il considère donc répondre aux attentes de sa hiérarchie et être reconnu dans la qualité de cette réponse.

Ensuite, avec ses collègues, il espère « *être plus ou moins bien vu* » sans y accorder une importance cruciale ni d'ailleurs sans s'être au préalable posé lui-même ma question. Du côté des enseignants, il pense être plutôt bien considéré, certains l'appelant par exemple « *leur collègue* », mais relève toutefois l'existence d'une minorité d'entre eux pour qui « *la fiche d'appel c'est limite si ils vous la balancent pas à la figure* ».

Enfin, c'est avec les élèves qu'il termine de se différencier sensiblement des autres sujets de l'étude. D'abord sur l'appellation, il dit n'avoir jamais entendu un élève l'appeler « *assistant d'éducation* » : « *j'en entends, même des fois qui m'interpellent et qui crient « surveillant » !* ». Loin de s'en formaliser, il développe d'ailleurs un propos clair sur sa réputation auprès des élèves même s'il dit que ça ne l'obsède pas : « *je suis pas le pion le plus cool du lycée [...] je serais plutôt un peu le père fouettard* ». Il dit s'en satisfaire : « *ça me dérange pas, ça me va très bien* ». Esteban relève toutefois quelques paradoxes à assumer cette réputation, par exemple, face à son autorité certains élèves ne lui en veulent pas : « *il y a des élèves que j'engueule assez régulièrement et **bizarrement** ils m'aiment bien* ». Reléguée au rang de bizarrerie, cette reconnaissance qui semble plutôt positive n'appelle pas de sa part d'explication particulière, Esteban considérant qu'il « *fait son boulot [...] je cherche pas à copiner avec les élèves* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui l'assistant d'éducation mène-t-il au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ? Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ?

Nous relevons chez Esteban une adéquation entre l'identité assumée d'agent d'un système et d'assistant d'éducation impliqué dans les activités de surveillance et de contrôle et une demande institutionnelle satisfaite rejaillissant sur l'agent à travers une forme de reconnaissance de l'implication professionnelle. Là où chez d'autres la relation à l'élève ou aux collègues apparaît centrale, chez Esteban elles sont secondaires et concordent dans la reconnaissance d'une figure de surveillant. Esteban l'assume : « *Si on se prétend surveillant, voilà... Avec moi les élèves sont tenus...* ».

4.3.4.4 Une identité d'entreprise

Esteban se caractérise par un pragmatisme qui le fait à la fois se satisfaire de sa situation actuelle et aussi y investir du sens et une certaine logique. Bien qu'assistant d'éducation ne soit pas pour lui « *un rêve de gosse* » cela reste toutefois une situation professionnelle adaptée à des identités héritées notamment familiales et à des identités projetées dont une emprunte la voie de la promotion interne au sein de l'institution ce qui « *dans l'espace de pouvoir hiérarchique impliqu[e] des reconnaissances de « responsabilités », structurantes de l'identité* » (Dubar, 2015, p.232). Parallèlement à cela, l'implication dans l'activité est bien pesée ni au-delà du cadre demandé dans des champs éloignés de sa compétence ni en retrait des missions prescrites par l'institution et ses agents hiérarchiques. A la clef de cet équilibre –« je fais mon boulot »– une reconnaissance explicite de la part de la hiérarchie et implicite de la fonction symbolique de surveillance de la part des élèves.

Continuité dans la transaction subjective et reconnaissance de la part du tiers institutionnel dans la transaction relationnelle forment une identité d'entreprise au travail telle que théorisée par Claude Dubar. La volonté d'évolution interne est « *reconnue, encouragée, confirmée* » (Dubar, 2015, p.233) par l'institution et semble trouver écho dans la figure du surveillant telle que prescrite par l'institution dont elle emprunte ici non un volet de conversion vers un autre contexte professionnel (comme pourrait l'être la réussite du concours d'enseignant ou l'insertion dans l'emploi après un cursus scolaire) mais bien de promotion dans le champ éducatif des établissements scolaires. Esteban ne dit pas explicitement retirer de son travail un grand plaisir, tout au plus se dit-il satisfait de sa situation et de ses missions notamment quand il le compare à d'autres contextes professionnels –« *l'usine* ». Nous pouvons pourtant considérer qu'il mène une stratégie d'entretien identitaire en ce sens qu'il empêche « *l'avènement d'un écart virtuel entre une identité actuelle et une identité visée. Les deux identités sont vécues comme étant identiques l'une à l'autre* » (Kaddouri, 1999, 110) que le délai maximum de six années d'engagement viendra faire évoluer en temps voulu.

4.3.5 Georgette : « je vais avoir un gros gros problème »

Georgette a 55 ans et est assistante d'éducation à plein temps dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne. Elle est en poste dans cet établissement depuis trois années et elle partage son service entre missions d'encadrement en internat et en externat où elle tient le bureau de vie scolaire. Elle vit à plus de 100km de son lieu de travail avec son mari et ses trois enfants.

4.3.5.1 37 années d'expériences professionnelles

Après avoir redoublé sa classe de seconde, Georgette s'oriente sur proposition de ses parents vers un CAP d'esthéticienne. Elle travaillera une année dans ce domaine avant de s'orienter vers d'autres activités.

Sa carrière s'effectue dans le secteur du commerce, d'abord sur les marchés, vendeuse de vêtements, puis en ouvrant une première boutique qu'elle devra fermer pour des raisons personnelles.

Georgette accomplit un certain nombre de petits boulots très différents de son secteur d'activité de prédilection avant d'y revenir et se stabiliser sur un métier dans un magasin de vêtements durant une quinzaine d'années.

Elle ouvre alors un commerce dans un centre-ville de Haute-Marne et profitera de cette activité pour valoriser son expérience et passer en candidate libre un baccalauréat professionnel option commerce en 2000, à 40 ans. Son commerce ferme ses portes dans le cadre d'une procédure de liquidation judiciaire et Georgette se retrouve alors sans emploi et sans chômage.

4.3.5.2 « Je voulais être éducatrice »

D'où vient Georgette sur un plan biographique ? Comment se caractérise-t-elle ?

Georgette n'a pas trouvé simple l'exercice qui consistait à parler succinctement de son parcours car ce sont plus de 35 années d'expériences professionnelles variées qu'il s'agit de résumer. Du point de vue du chercheur, l'exercice est d'autant plus intéressant qu'il oblige à résumer son propre parcours et dégager inconsciemment des idées forces. Une première logique apparaît dans la scolarisation secondaire forcée par les parents mais refusée par Georgette : « **je voulais être éducatrice moi à la base et je savais que c'était pas la peine d'avoir le bac** ». Les parents la contraignent à une réorientation en CAP esthétique qu'elle décroche bon gré mal gré : « *en fait je m'en fiche un peu* ». Elle entame alors une expérience en salon d'esthétique pour « prouver à mes parents que voilà je pouvais » mais comprend que ça ne lui plaisait pas.

Georgette décide alors de vivre « *d'autres aventures* » et insiste à plusieurs reprises sur le contexte de l'emploi d'alors, beaucoup plus favorable aux jeunes peu diplômés en particulier et aux salariés en mobilité en général : « *c'était pas la même époque, c'était une époque où on trouvait facilement du travail* ». Si elle considère le travail comme nécessaire, ces opportunités liées au marché de l'emploi lui permettent de construire un rapport positif au travail qui la mèneront, après des expériences en vente, sur les marchés, en magasin, à ouvrir son propre commerce à son compte. Pourtant, une certaine distance critique s'opère chez le sujet et permet de boucler avec la situation présente : « *j'ai toujours été dans le commerce mais je voulais faire éducatrice et j'ai jamais fait* ». Lorsque son premier magasin ferme, elle fait « *plein de petits boulots* » dans des domaines différents au point de dire « *c'est un petit peu dissolu* » comme pour signifier indirectement la cohérence générale du parcours.

C'est pourtant bien de son expérience dans le commerce qu'elle tire un certain nombre de qualités ou de compétences comme par exemple, et cela semble plus original, des compétences relationnelles, d'accompagnement et de soutien. En effet, Georgette, comme vendeuse ou comme patronne, accueille régulièrement sur ses lieux d'activité des stagiaires en formation ou des jeunes venant de structures comme les écoles de la deuxième chance : « *je les prenais toujours et je savais que ça passait bien* ». Un bon contact et surtout une implication que Georgette met en avant en disant les « *pousser* ». Elle éprouve une grande fierté à évoquer ces parcours de jeunes, « *j'étais très contente de moi* », pour beaucoup accompagnés jusqu'au diplôme ou vers une reprise d'étude. Peut-être par effet miroir, Georgette décide à 40 ans de passer le bac. pro. commerce en candidate libre « *c'est important ça !* » considérant détenir une expérience mais vouloir la valoriser par un diplôme en inscrivant cela dans une perspective de rebond professionnel en cas de difficulté : « *c'est mieux [...] sur un CV* ».

Qui Georgette veut-elle être à l'avenir ?

A court terme Georgette envisage de rester assistante d'éducation, dans le même établissement ou plus près de chez elle et de sa famille. Mais l'année à venir ne constitue pas pour elle la véritable difficulté mais bien à l'issue de son engagement total de six années comme assistante d'éducation « *et dans 6 ans, là c'est bien mon gros problème, j'ai un gros gros problème... Parce que c'est dans trois ans moi que je vais avoir un gros problème* ». Trois années bien visualisées et qui préoccupent dès maintenant le sujet : « *et ce que je compte faire bah je ne sais pas... Je cherche et je ne trouve pas ce que je veux faire...* ».

Georgette se trouve prise en tenaille entre la naissance d'ambitions liées à son expérience actuelle comme le Brevet de technicien supérieur dans le domaine social et familial, « *je me disais ce serait sympa* », et l'arrivée de l'âge pour partir en retraite, « *je suis trop vieille pour reprendre des études* ». Elle est bien consciente de la situation : « *je vais me retrouver entre deux... Enfin, j'aurais pas l'âge d'être en retraite pour finir ici et j'aurais du mal à retrouver du travail... C'est pour ça que je vous dis que **c'est un gros problème*** ». Pour faire face, elle envisage la possibilité de passer un certificat d'aptitude professionnelle option Petite enfance avec le Cned ce qui lui permettrait de postuler dans le premier degré sur des postes d'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem). Elle accroche cet objectif que l'on peut qualifier de pragmatique parce qu'il n'y a pas du côté de l'institution de solution alternative qui aurait emporté principalement son suffrage : « *j'ai peut-être cet objectif parce qu'il y a rien qui correspond...* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre des identités héritées et des identités visées Georgette mène-t-elle pour construire une identité pour soi au travail ? Transaction biographique : continuité ou rupture avec son passé ?

Le discours de Georgette présente en fil rouge le projet d'être éducatrice. Il tire d'ailleurs le discours autobiographique vers des activités plus éducatives comme l'encadrement de stagiaires et imprime aux projets d'avenir une cohérence autour du milieu social et éducatif. Nous pouvons dire qu'il y a concordance entre identités héritées et identités visées ce qui dessine une continuité avec le passé raconté de Georgette. Georgette est d'ailleurs sensible à cette question à laquelle elle a été confrontée avec d'autres personnes (son entourage ? ses collègues ?) : « *Enfin les gens ne comprennent pas le lien, enfin, ils ne le comprennent pas à la base. Mais si il y en a un puisque moi quand je suis arrivé ici je me suis dis que ce qui est bien c'est que j'ai du relationnel et j'ai rien à vendre !* ».

4.3.5.3 « Donner » sans être reconnu

Qui Georgette assume-t-elle d'être au travail ?

Définir quel est le rôle qu'elle entend assumer comme assistant d'éducation s'avère difficile. Elle décide d'investir le champ lexical de l'aide « *aide aux élèves, une aide au règlement, une aide aussi au bureau de la vie scolaire* » tout en rejetant dans un même mouvement l'appellation ancienne « *on est pas que [...] pion ou surveillant* ». Selon elle, ce qui fait la différence c'est qu'elle n'entend pas être ici pour « *leur donner des règles et pas leur expliquer*

pourquoi » et explique ne jamais avoir donné une retenue à un jeune, considérant la punition comme un échec « *c'est qu'on y arrive pas autrement* ».

Elle porte aussi un discours de responsabilité professionnelle. A côté d'un service en internat, Georgette a la responsabilité de tenir le bureau de vie scolaire. Elle précise que ce n'est pas une tâche facile et qu'elle est soumise à de nombreuses injonctions parfois simultanées comme accueillir un élève, traiter sa demande et faire face à plusieurs coups de téléphones et à une file d'attente dans la vie scolaire. Les situations peuvent vite devenir complexes d'autant plus « *qu'en faisant le bureau on a plus de responsabilités* » vis-à-vis des CPE mais aussi des parents pour signaler l'absence éventuelle de leur enfant. Malgré cela elle pense tout de même « *faire de son mieux* » tout en laissant ouverte la possibilité de faire « *des erreurs d'attention* ». C'est cette responsabilité qui incline Georgette à considérer l'emploi d'assistant d'éducation comme « *un vrai métier* ».

Georgette présente dans son discours un tropisme maternel : « *je suis une maman moi ! Un peu* ». Cela se manifeste aussi lorsque qu'elle utilise le mot « *enfant* », celui de « *gamin* » ou dit « *les filles* » pour parler des élèves dans différents contextes. Elle développe une relation assez forte avec certaines des jeunes, principalement de l'internat dont elle a la charge, et dont le cadre relationnel permet de créer des conditions différentes, souvent plus favorables, que l'application brute du règlement intérieur. Elle ne s'en cache pas auprès de ses supérieurs et assume de développer ce qui peut s'apparenter à des formes de relations bilatérales basées sur la confiance et le respect réciproque : « *Moi j'ai eu des enfants et on a des enfants là, enfin pour moi c'est des enfants... des gamins. Et je pense qu'il y a une façon d'agir* ».

Cette façon particulière d'agir, Georgette en fait le fruit non seulement de la maternité mais aussi plus généralement d'un parcours de vie plus épais : « *y'a des choses que je sais de la vie* ». Sur cette base, le sujet développe une argumentation multidirectionnelle : cette expérience bénéficie aux élèves qui se sentent plus rassurés, elle vise d'autres assistants d'éducation plus jeunes et plus en difficulté qu'elle peut aider –« *c'est s'impliquer dans son travail* »–, elle renforce le lien avec sa hiérarchie directe et elle rejaillit plus généralement sur la qualité du service de vie scolaire. L'implication présente des limites quasiment physiques : « *c'est quand même un peu fatigant... moralement. Il faut donner de sa personne, moi je pense qu'il faut donner de sa personne...* ». Georgette ne construit pas une vision désincarnée de son engagement professionnel dans un rapport neutre et détaché à l'activité mais bien une implication morale et physique auprès de jeunes qui « *ont besoin de repères* ».

Qui Georgette entend-elle qu'elle puisse être dans le cadre du travail ?

Georgette souligne un double paradoxe dans ce qu'elle reçoit du message institutionnel. D'une part elle comprend que le rôle attendu est de « *faire appliquer un règlement en fait* » mais développe en parallèle des stratégies éducatives nombreuses pour absorber et retraduire la complexité du règlement confronté au réel des situations professionnelles. D'autre part elle soulève le paradoxe qui consiste à présenter l'emploi d'assistant d'éducation comme « *un job d'étudiant comme remplir des rayons dans une grande surface* » et dans le même temps elle constate que la hiérarchie s'est aperçue que « *c'était pas mal de recruter des gens pas très jeunes en fait* » au regard du bénéfice apporté en termes de compétences. Comment dès lors selon ses propres mots « *demander à des gens de faire un vrai métier quand c'est pas reconnu comme un vrai métier* » ?

Ce déficit de reconnaissance professionnelle qu'elle soulève vient de différents acteurs. La hiérarchie considérée au sens large : « *on est des petites mains [sourires]. Non mais, ouais, on est pas toujours bien perçus* » Georgette utilisant un « *on* » d'appartenance à une catégorie, les assistants d'éducation, car lorsqu'est abordée la question de sa propre reconnaissance professionnelle elle se dit reconnue et même encouragée. En revanche, elle pense que certains de ses propres collègues assistants dévalorisent la responsabilité de bureau –« *on est tranquille quoi* »- voir même critique la position intermédiaire créée –« *d'autres qui se disent « elle se prend un peu pour la cheffe* » ». Les enseignants, à nouveau, sont présentés comme n'ayant pas une bonne image des assistants d'éducation : « *ils ont une image qu'on fait pas grand-chose* ». Les élèves enfin -ainsi que les parents dans les propos de Georgette- porteraient eux un regard positif sur les assistants d'éducation et sur elle-même. Le sujet explique plus en détail « *ils [les élèves] ne nous considèrent pas pareil [que les CPE]. Et puis ils vont nous croiser [...] Et puis on ne représente pas la hiérarchie...* ».

Quelle stratégie de réduction de l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui l'assistant d'éducation mène-t-il au cœur du système d'action et des rapports de pouvoir ? Transaction relationnelle : reconnaissance ou non-reconnaissance de la part des tiers ?

Georgette construit les conditions concrètes afin d'obtenir une satisfaction au travail en intervenant activement à la croisée de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. Cette intervention prend la forme d'un discours conciliant les identités dans une forme de cohérence, c'est ce qu'elle appelle « *le lien* » : « *donc voilà, je trouve que le lien il est pas idiot en fait. Enfin, moi je l'ai trouvé le lien. Je sais pas si c'est bien mais moi je l'ai trouvé. En fait, moi j'ai*

besoin d'un travail où je vois du monde ». Pourtant, les contradictions avec les attentes du tiers institutionnel restent encore importantes et si Georgette trouve pour elle la conciliation de plusieurs identités, l'institution ne la reconnaît pas dans une identité au travail qui serait plus centrée sur l'élève, la médiation ou la responsabilité. Cette non-reconnaissance est fortement problématique pour Georgette en ce sens qu'elle ouvre une porte sur un mur, et ce que Georgette ne peut pas envisager « *c'est de repartir à zéro, de reconvertir cette posture de base qui constitue à la fois un rapport aux savoirs et un ensemble de savoirs incorporés* » (Dubar, 2015, p.198).

4.3.5.4 Une identité de métier revendiquée

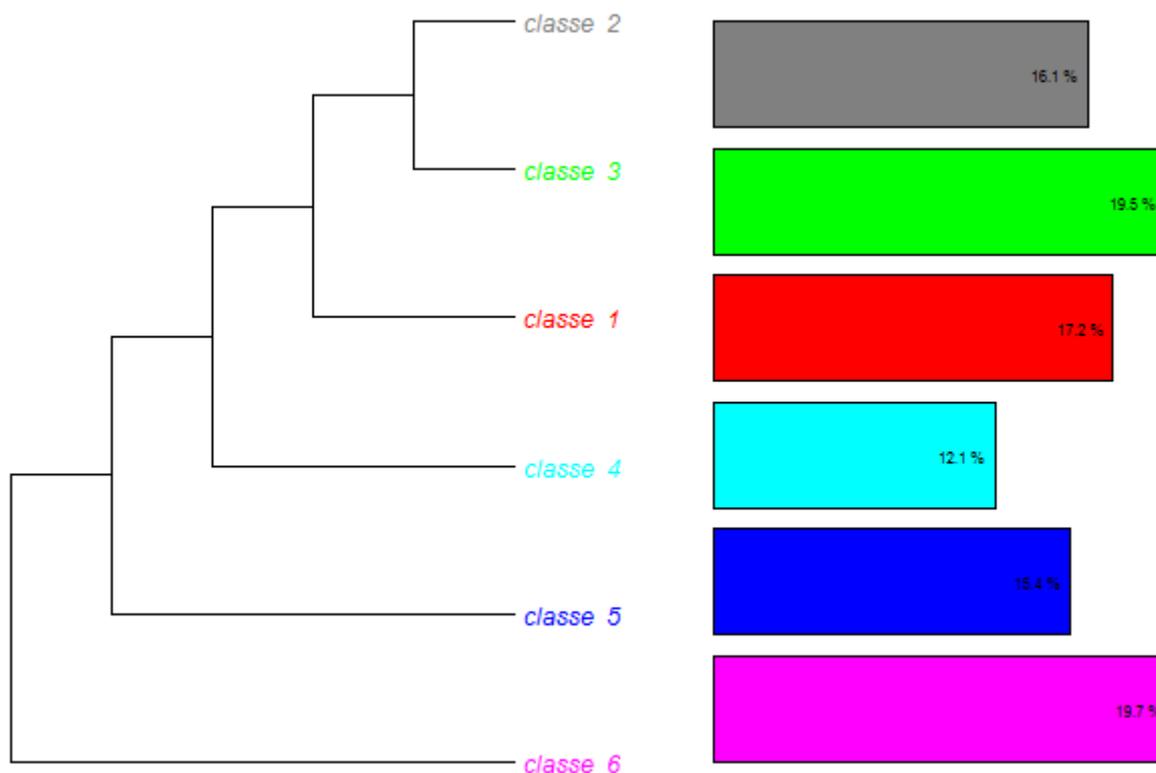
Georgette développe une continuité bien construite dans la transaction subjective centrée autour du métier d'éducatrice comme projet jamais engagé sur le plan des identités héritées, comme projet dérivé pour les identités visées et incarné à l'instant présent dans l'emploi d'assistant d'éducation. Cet emploi est d'ailleurs clairement qualifié de « *métier* », « *sinon ils appellent pas ça assistant d'éducation !* », et investi fortement, physiquement et moralement, par Georgette qui y développe des compétences connectées directement à ses expériences passées. Si les élèves et les parents semblent reconnaître cet investissement, l'institution de son côté ne le reconnaît pas en ramenant l'activité à des tâches subalternes d'exécution à la responsabilité limitée provoquant des « *d'interactions conflictuelles [...] entre identités « virtuelles » et « réelles »* » (Dubar, 2015, p.232).

La continuité dans la transaction subjective et la non-reconnaissance par l'institution dans la transaction objective dessinent, selon le cadre théorique des identités sociale et professionnelle actuelles développé par Claude Dubar, les contours d'une identité de métier. Un métier à créer selon elle, largement revendiqué au fil de l'entretien et souhaité par tous les « *gens qui aiment ce qu'ils font* ». L'âge de Georgette confronte le sujet à la problématique de la retraite, conversion radicale s'il en est entre le travail et le hors travail, mais sans en faire une solution puisqu'une période de soudure apparaît encore au terme de l'engagement de six années en tant qu'assistante d'éducation. Georgette se résout peut-être alors à une stratégie d'entretien identitaire visant à empêcher « *l'avènement d'un écart virtuel entre une identité actuelle et une identité visée. Les deux identités sont vécues comme étant identiques l'une à l'autre (« je suis ce que je voudrais être* », *pourraient dire les personnes concernées*) » (Kaddouri, 1999, p.110) avec des possibilités d'aménagement de confort à la marge comme le fait de se rapprocher de son domicile.

4.3.6 Les univers de discours des assistants d'éducation

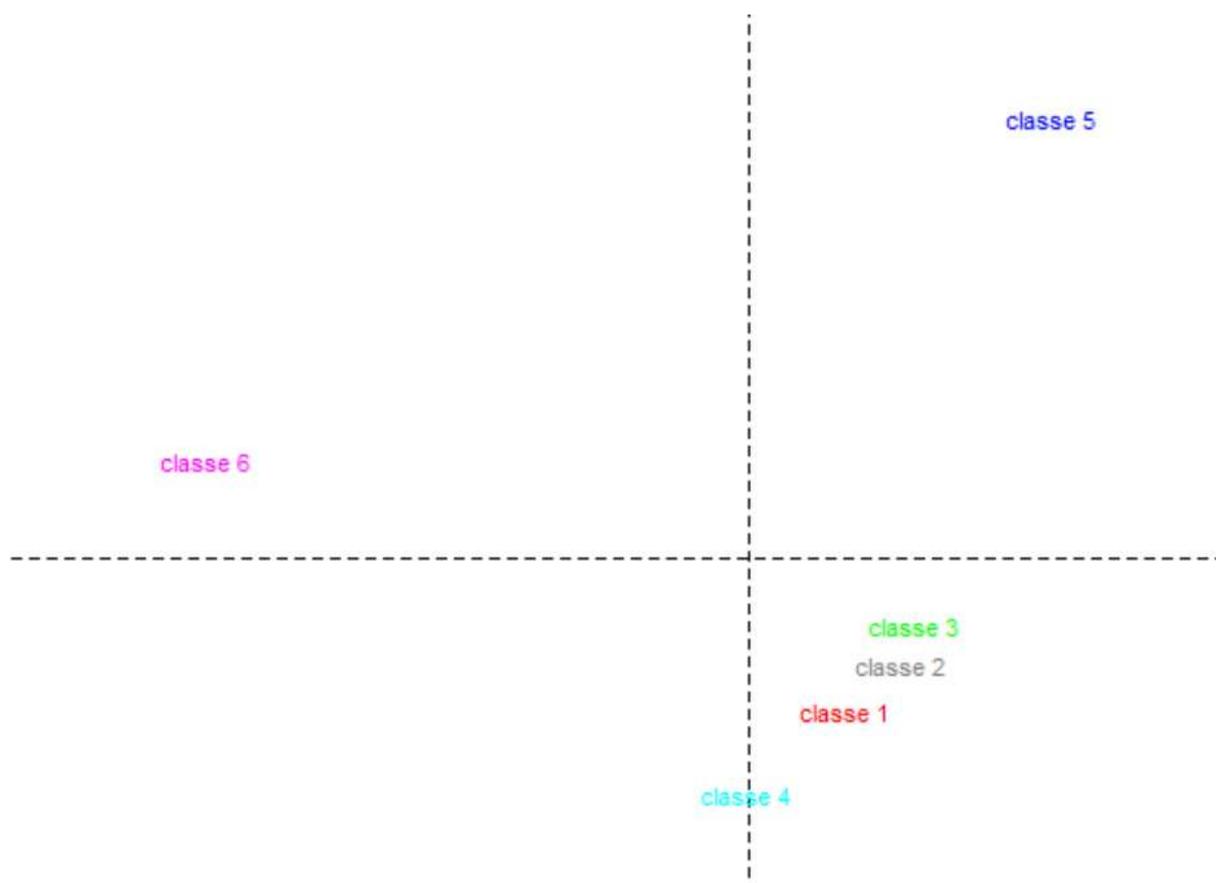
Dans cette dernière partie, nous allons considérer le corpus dans son ensemble et tâcher de dégager ce qui peut ressembler à des logiques identitaires propres au groupe des assistants d'éducation. Comme nous l'avons présenté dans la partie consacrée à la méthodologie de la recherche, nous allons utiliser dans un premier temps l'outil IRAMUTEQ pour tâcher de décrire puis caractériser les univers de discours à l'œuvre chez les assistants d'éducation interrogés.

4.3.6.1 Six univers principaux

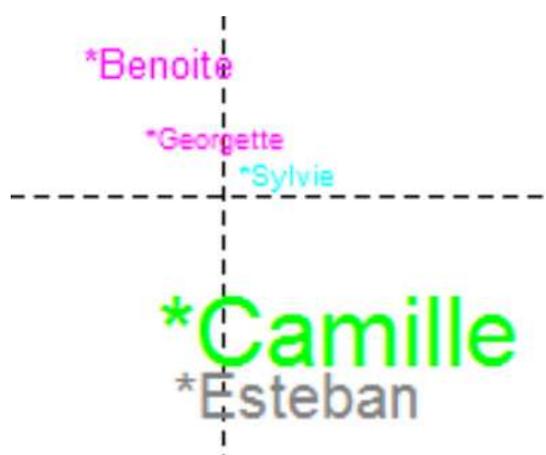


Ce dendrogramme met en évidence l'existence de plusieurs catégories de discours, la classe 6 étant tout à fait différente des autres, tandis que la classe 5 se distingue assez nettement des classes 4, 1, 3 et 2. La classe 4 se distingue quant à elle sensiblement des classes 1, 3 et 2. Ces dernières classes sont assez proches l'une de l'autre.

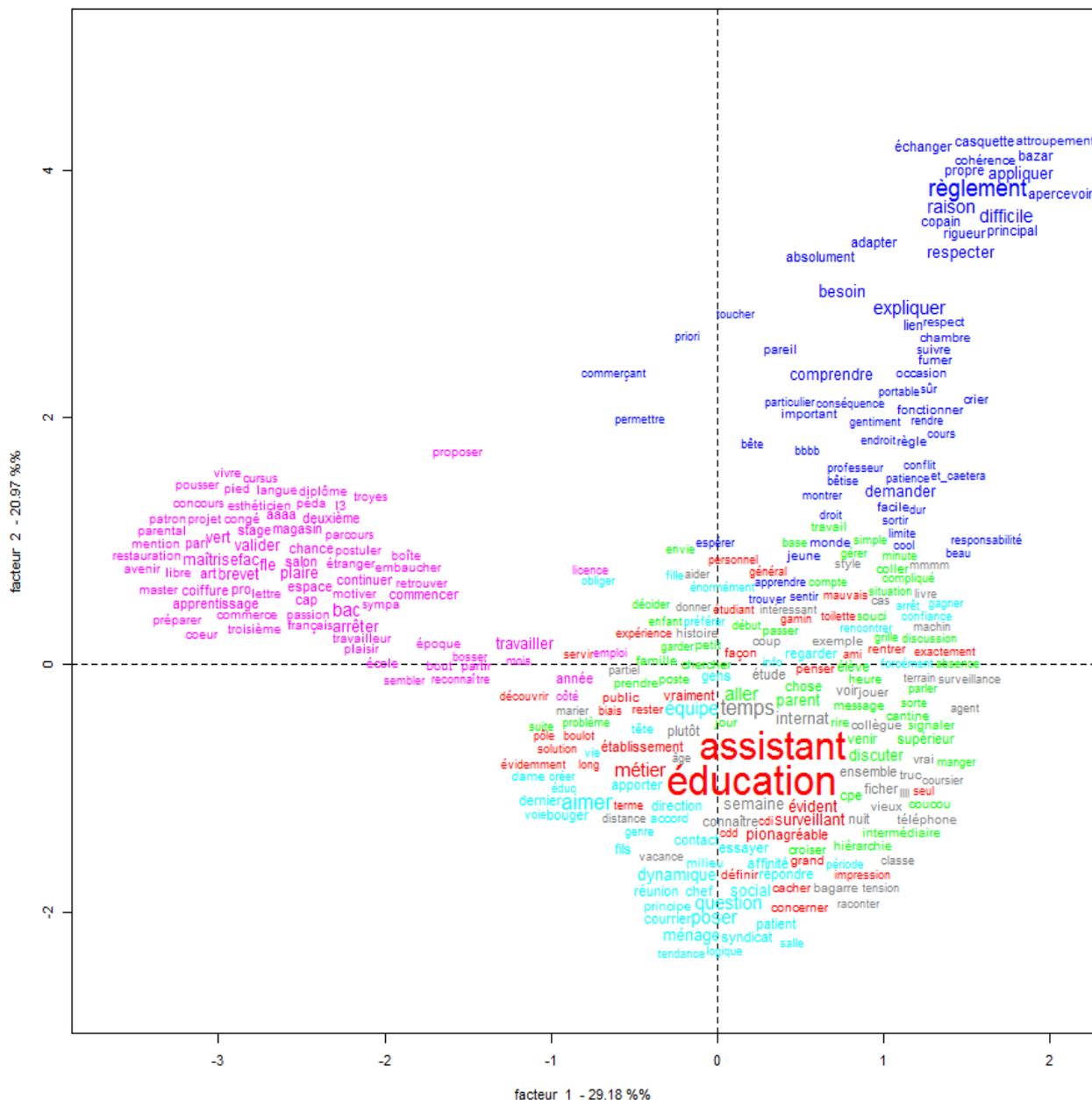
Le graphique ci-dessous dispose sur un plan en deux dimensions la géographie des classes précédemment présentées. Deux axes permettent d'envisager des variables qui situent ensuite les catégories de discours : en abscisse le facteur 1 et en ordonnée le facteur 2.



Le graphique ci-après quant à lui présente les sujets de l'étude associés aux catégories de discours principales et les regroupe selon la présentation graphique présentée ci-dessus et selon la catégorisation colorée qui permet de retenir quel univers de discours s'applique principalement à l'un ou l'autre des sujets. La couleur rose correspond bien aux discours de Benoite et Georgette, turquoise pour Sylvie, vert pour Camille et gris pour Esteban.



Le graphique suivant dispose le nuage de mots issu du corpus documentaire présenté selon le principe graphique et colorimétrique abordé plus haut.



Cette présentation permet de mettre en évidence le registre de vocabulaire s'apparentant à chaque univers de discours :

- Classe 6 (rose) : valider, fac, brevet, chance, postuler, bac, arrêter, travailler, magasin, patron, apprentissage, cursus, diplôme, motiver, embaucher, travailleur, année, etc.
- Classe 5 (bleu) : Règlement, cohérence, appliquer, raison, difficile, principal, respecter, expliquer, comprendre, fonctionner, demandeur, important, règle, professeur, etc.

- Classe 4 (turquoise) : Aimer, équipe, question, poser, social, chef, réunion, dynamique, affinité, bouger, direction, regarder, rencontrer, confiance, gagner, ménage, etc.
- Classe 1 (rouge) : assistant, éducation, évident, surveillant, pion, métier, établissement, agréable, cdd, rester, boulot, étudiant, personnel, gamin, expérience, public, etc.
- Classe 3 (verte) : parent, discuter, supérieur, signaler, message, intermédiaire, hiérarchie, élève, absence, grille, discussion, poste, coller, compliqué, simple, etc.
- Classe 2 (grise) : temps, internat, semaine, ensemble, fichier, connaître, étude, nuit, surveillance, âge, distance, vacance, téléphone, bagarre, tension, coursier, etc.

Il convient désormais de tenter de caractériser ces univers de discours, chemin faisant de définir les facteurs à l'œuvre en abscisse et en ordonnée dans ces graphiques et de rattacher ces univers aux propos effectivement tenus par les assistants d'éducation interrogés.

4.3.6.2 Parcours pour soi et continuités



La Classe 6 (rose) : dans cette classe apparaissent les éléments liés au parcours biographique des différents assistants d'éducation. On y trouve des éléments explicite du cursus scolaire, ceux liés à l'expérience professionnelle mais aussi à la qualification de l'emploi ou du métier. Cette classe est marquée par un déport négatif en abscisse c'est-à-dire en lien avec le facteur 1 et une valeur positive en ordonnée, c'est-à-dire en lien avec le facteur 2. Assez explicitement, cette classe se rapporte aux individus dans ce qui fait leur originalité sur le plan biographique et qui contribue aux identités héritées : nous l'appellerons « **PARCOURS POUR SOI** ».

Dans les portraits que nous avons présentés dans les pages précédentes, ces parcours revêtent une dimension singulière : l'échantillon voulu dans ce travail de recherche est caractérisé par

un âge supérieur à 30 ans et au moins une expérience professionnelle préalable. Aussi, cet aspect rejaillit dans l'analyse des données et figure des parcours qui présentent une certaine épaisseur, des réussites, des échecs, des expériences différentes, des ruptures et des rebonds. Nous voulons souligner deux aspects qui nous semblent caractéristiques de ces identités.

Nous avons à plusieurs reprises précisé que le baccalauréat était nécessaire pour exercer l'emploi d'assistant d'éducation. Or l'examen des parcours met en évidence le fait qu'aucun d'entre eux n'a obtenu le baccalauréat à l'issue d'un cursus classique et à l'âge moyen d'obtention (à l'exception de Camille qui a obtenu un baccalauréat STT à 19ans). Ainsi Esteban présente en candidat libre un bac. littéraire suite à un premier échec, Georgette et Sylvie réussissent un baccalauréat professionnel entre 30 et 40ans dans le cadre d'un rebond voulu dans leurs carrières et Benoite prépare à 35 ans un Daeu. Georgette, Sylvie et Benoite valorisent particulièrement ce diplôme qui a probablement signifié à un moment de leur parcours une forme d'accomplissement ou de retour sur une promesse faite à soi-même mais non tenue jusqu'à présent. Dès lors il est possible d'imaginer que cette dimension, cristallisée dans l'importance du diplôme, est sensible dans la pratique professionnelle de ces agents, dans leur volonté de transmettre une envie ou un goût des études aux jeunes qui leur sont confiés. Cette valorisation de la part de ces trois sujets rejoint dans la forme d'identité de métier l'importance que revêt dans l'identité biographique pour soi les diplômes techniques « *la majorité des salariés concernés par cette offre identitaire sont des diplômés de l'enseignement technique* » (Dubar, 2015, p.196).

La deuxième caractéristique assez centrale que l'on peut dégager des portraits concerne tous les sujets à l'exception encore de Camille dont la construction identitaire campe le champ du hors travail. Pour les autres il s'agit de la construction d'un discours biographique sous la forme d'une continuité relativement forte contribuant à un écart faible entre les identités héritées et les identités visées. Ces continuités dans la transaction subjective contribuent à mettre en perspective la situation actuelle dans le parcours d'ensemble des individus. Il découle de ce fait, dans les discours des sujets, que c'est au pire la meilleure option pragmatique (Etseban) et au mieux une chance (Sylvie), une opportunité (Benoite) voire un plaisir (Georgette).

exactement le contraire ». L'activité pour soi semble être une réaction à une forme de métier flou dont les « *missions définies de manière vague, [et les] positions d'emplois bricolées* » (Jeannot, 2005, p.17).

Les efforts de la hiérarchie pour régler plus précisément l'intervention des assistants d'éducation sont parfois contrebalancés par le retour du terrain comme pour Sylvie : « *parce que même avec notre petite feuille de poste... ce qu'il y a d'écrit... moi je dis toujours le terrain c'est pas ce qu'il y a sur le papier* ». C'est ce qu'ajoute Benoite en parlant de sa propre implication « *il faut essayer de naviguer entre tout ça [...] qu'il faut appliquer le règlement mais pas toujours de façon stricte parce qu'on nous le demande sans nous le demander* ». C'est donc que cette forme de traduction du règlement tend à créer un espace négocié entre le prescrit institutionnel et la pratique quotidienne auprès des jeunes, ce qui s'appelle un écart interprétatif et qui desservirait selon Regnier « *les intentions de leurs pratiques de surveillance* » (2012, p.42)

Cette dimension de l'activité pour soi est très présente et constitue peut-être la dimension la plus originale de cette recherche. En effet, si un certain nombre d'études montrent la tension existant entre des activités de surveillance et des activités d'implication plus éducative ou pédagogique auprès des élèves (Amrouche, 2004 : Regnier, 2012 notamment), l'importance de l'activité pour soi soulevée ici montre que dans la construction identitaire de l'assistant d'éducation il y a d'abord une traduction pour soi du cadre prescriptif aboutissant à déterminer sa propre implication au travail (identité assumée). Il convient d'ajouter que si tous partagent cette forme d'activité pour soi, l'implication n'est pas la même. Ainsi, Benoite, Sylvie et Georgette parlent beaucoup de ce travail d'incorporation nécessaire à l'activité et rejoignent les problématiques liées aux nouvelles identités de métier que Claude Dubar développe. Il observe « *un déplacement de la compétence vers des savoirs cognitifs et relationnels* » ce qui « *implique donc à la fois de l'expérience accumulée et de la formation formalisée et progressive, en relation avec cette expérience* » (2015, p.201).

(Sylvie, Esteban) ou pour constater l'absence de relation particulière (Georgette, Benoite et Camille).

Mais la communauté éducative prend un sens tout particulier lorsque sont considérés celles et ceux qui en forment l'effectif le plus important : les enseignants. Ces derniers, très clairement, n'entrent pas dans le périmètre de cette « équipe ». Bien au contraire, les relations sont ambiguës, cordiales voire bonnes avec quelques professeurs, inexistantes voire tendues avec d'autres. Benoite pense que les assistants d'éducation sont « *plus le défouloir des profs que des gamins* », Sylvie considère que les enseignants pensent qu'ils sont là « *bêtement pour surveiller* », Georgette a le sentiment qu'ils pensent « *qu'on ne fait pas grand-chose* » tandis que Camille et Esteban mentionnent quelques cas d'enseignants problématiques. Ne pas être considéré par cette catégorie de personnel a un impact sur la reconnaissance professionnelle « *du point de vue du sentiment de compétence, de l'identité professionnelle* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.13) et confine à une forme d'« *invisibilité sociale* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.15). voire même, l'apparente invisibilité quotidienne succède, lorsqu'il y a des soucis avec des élèves, à une forme de forte visibilité accusatoire comme le rapporte Benoite « *j'ai eu l'occasion de voir une prof qui disait [théâtrale] « ouais, les assistants d'éducation y'avait personne ! Et les gamins ils viennent fumer [...] ouais c'est la faute des assistants d'éducation ! » »*. Relégués au champ de la surveillance et responsables de ce qui ne va pas, les tentatives de reconnaissance dans les autres champs sont étouffées rejoignant en cela la remarque d'un des CPE interrogés plus haut.

Pour Amrouche (2004) cette invisibilité des assistants d'éducation est notamment causée par la visibilité plus grande des conseillers principaux d'éducation qui mènent dans le champ de travail une lutte culturelle importante afin de faire reconnaître leur valeur ajoutée éducative, leur contribution au climat scolaire et leur investissement pédagogique. Tandis que les assistants d'éducation sont condamnés à quitter leur lieu de travail, les CPE restent et éclipsent bien malgré eux les tentatives d'affirmation au travail des assistants. Le CPE, toujours, occupe dans bien des discours le rôle de médiateur et de principal interlocuteur des assistants d'éducation à l'image de ce que dit Sylvie « *Bah moi les revendications je vais voir les CPE. Quand y'a quelque chose... [...] Non je vais directement voir les CPE* ». Sur les individus interrogés, le discours revendicatif n'affleure pas -sauf dans une certaine mesure pour Esteban-, les problématiques sont d'abord individuelles avant d'être collectives, au mieux la prose syndicale est consultée mais non les représentants du personnel, pas plus que les sujets ne siègent ni ne connaissent un de leurs collègues membre d'un conseil d'administration

La Classe 1 (rouge) : cette classe présente principalement les aspects statutaires de l'emploi d'assistant d'éducation à commencer par l'appellation officielle qui domine nettement l'ensemble de la représentation graphique et qui dans une certaine mesure se rapproche du prescrit institutionnel (« *étudiant* ») et de la forme historique (« *surveillant* »). Il peut s'agir de la matrice relativement objective dont découle une partie des positionnements des agents au travail. Nous lui conférons le nom de type « **STATUTAIRE** ».

Cette classe, pourtant issue des discours des assistants d'éducation, se rapproche assez fortement des conclusions de la partie relative aux actes d'attribution institutionnels. Il n'est nulle question de la pratique professionnelle ni des relations à la communauté éducative. Apparaît assez subtilement la présence de l'élève à travers le mot « *gamin* » à proximité du mot « *ami* » pour signifier en creux le discours unanime des sujets quant à la mise en place d'une distance relationnelle avec les élèves dans une forme d'affirmation statutaire bien formulée par Camille « *nous on est, enfin, supérieur à eux quand même. On est des assistants d'éducation* ». Il est donc question du « *nom de rôle* » (Dubar, 2000, pp.52-56), celui d'assistant d'éducation et ses synonymes les plus signifiants tels que « *surveillant* », « *pion* » ou « *étudiant* », et son intégration dans un ensemble bureaucratique bien institué dont l'« *établissement* » est l'extrémité locale dans le cadre d'un contrat à durée déterminée, sorte de « *cdd* ».

Dans un contexte contraint à six années au maximum d'exercice, et au regard des résultats statistiques qui mettent en évidence une durée moyenne d'engagement de deux années, la continuation de l'engagement contractuel revêt dans les propos des sujets interrogés, la forme la plus manifeste de retour sur sa compétence professionnelle. Autrement dit, si l'agent est encore là à la rentrée suivante c'est que l'année ne s'est pas mal passée. L'évaluation du travail se fait donc par défaut, ainsi pour Benoite « *alors j'ai envie de dire [sourire] j'ai pas de critique donc c'est que ça doit aller !* » ou pour Camille « *si ça allait pas, enfin, je sais que je serai convoquée au bureau mais jusque maintenant, rien* ». Au moment où nous avons réalisé les entretiens, la perspective des renouvellements de contrats était bien présente et constituait une inquiétude bien exprimée par Esteban « *notre hiérarchie se pose la question de savoir qui on renouvelle pour l'année prochaine et... bah forcément on en parle, ça nous préoccupe* ». Cette question de l'évaluation et donc de la reconnaissance professionnelle apparaît comme manifestement déficitaire dans ce cadre statutaire.

Par ailleurs, l'univers du discours statutaire est aussi celui de la considération des assistants d'éducation pour ce cadre et la prise de distance vis-à-vis de ce cadre. Tous les sujets, à

l'exception d'Esteban encore une fois, souhaiteraient que l'emploi d'assistant d'éducation s'affranchisse de la limite des six années ou que des voies d'évolution professionnelle durable dans le cadre statutaire soient ouvertes. Georgette, par un retournement sémantique, pense que ça devrait être un métier « *sinon ils [l'institution] appellent pas ça assistant d'éducation !* » tandis que Camille souligne le bénéfice pour l'institution de garder des expériences. Sylvie pense que cet emploi « *demande des références comme un emploi normal* » là où Benoite fait un parallèle immédiat avec les assistants d'éducation en CDI dans l'enseignement privé.

Enfin, des éléments statutaires n'ont, dans le propos des agents, pas de mise en œuvre concrète comme par exemple l'obligation de suivre une formation d'adaptation à l'emploi (article 6 du décret de 2003). Or, tous les agents soulignent à la fois l'absence de formation, voir la « *formation sur le tas* » pour Georgette ou Camille par exemple, mais surtout demandent à pouvoir bénéficier de formations sur un certain nombre de sujets. Or « *la légitimité des pouvoirs professionnels exige une forme de reconnaissance transversale que la formation initiale et continue est amenée, de plus en plus, à assurer* » (Dubar, 2015, p.201). L'absence de formation équivaut donc à nier, du côté de l'institution, le développement de compétences professionnelles jugées non nécessaires.

Tout concourt à penser que la matrice offerte par le statut d'assistant d'éducation, si elle recouvre pour une large part les attendus institutionnels, permet quand même de greffer une expression alternative, la considération d'un « *métier* ».

4.3.6.6 *Le type médiateur : un métier du relationnel*

La Classe 3 (verte) : cette classe est la plus positive sur l'axe horizontal déterminé par le facteur 1 en même temps qu'elle tend à se rapprocher du zéro sur l'axe de l'orientation au travail. Dans le vocabulaire présenté, il s'agit de l'implication des sujets dans le travail dans une dimension qui reste tout de même tournée vers autrui : les parents, la hiérarchie, les élèves, etc. et qui présente une certaine complexité. Cette catégorie pourrait se rapprocher de l'activité pour soi mais la dimension relationnelle est bien marquée avec l'utilisation par exemple du mot « *intermédiaire* ». Il nous semble qu'il s'agit là d'un type d'activité marqué par une implication personnelle forte dans la relation avec les autres, il s'agit selon nous du type « **MEDIATEUR** » lié aux activités de médiation et qui peut constituer une forme d'identité assumée au travail.

Cet univers de discours est très présent dans les entretiens avec Sylvie, Benoite, Georgette et Camille. La dimension relationnelle centrée sur l'élève, au contact de ses parents a bien été explicitée par ces sujets. Elles envisagent toutes un rôle dans le champ pédagogique Camille

allant même jusqu'à dire « *pendant quelques minutes on est un peu leur prof* » lorsqu'il lui arrive d'aider aux devoirs. Georgette se plie en quatre à l'internat afin d'aider ses élèves même sur des exercices complexes dépassant son niveau scolaire, elle mobilise des ressources, demande à des élèves qui savent, soutient l'effort des jeunes. Sylvie prend le temps nécessaire en étude avec les « plus difficiles » particulièrement pour les accompagner dans leur travail. L'assistant d'éducation à travers ces propos « *est de fait un observateur privilégié et un intervenant direct. Il s'agit non plus seulement d'apporter une aide aux devoirs ou de veiller à l'ordre, mais d'accompagner scolairement, socialement et psychologiquement l'adolescent dans sa vie lycéenne* » (Amrouche, 2004, para.13).

La dimension d'accompagnement plus global que suggère Amrouche apparaît bien dans les entretiens que nous avons menés et prend ici une appellation plus systémique de médiation - assistant d'éducation « *médiateur* »- c'est-à-dire d'interface ou d'intermédiaire entre l'élève et le contexte d'établissement. Ainsi, nos quatre sujets abordent la question de la traduction du règlement pour permettre aux élèves de s'approprier le cadre souvent complexe du milieu scolaire. Pour Benoîte il s'agit de « *leur expliquer à nouveau la raison parce que si on leur explique pas pourquoi c'est même pas la peine* », pour Sylvie « *c'est pas bêtement à leur crier dessus ou leur rappeler les... enfin je pense y'a un... enfin moi je vois y'a un dialogue qui s'établit pour expliquer... y'a beaucoup de choses qu'on leur explique* », pour Camille la « *communication avec les élèves* » est centrale et enfin pour Georgette « *faut pas leur donner des règles et pas leur expliquer pourquoi, enfin moi je pense, et c'est ça le travail d'un assistant d'éducation* ».

Ces assistantes d'éducation, nous l'avons vu dans l'activité pour soi, s'imprègnent et retraduisent pour elles le cadre avant d'extérioriser cette traduction vers les élèves et auprès des élèves. Cet acte professionnel central de médiation constitue aussi la clef de la reconnaissance au travail mais une reconnaissance qui viendrait des élèves justement.

4.3.6.7 Le type surveillant : une prise de distance marquée

La Classe 2 (grise) : cette classe figure de façon très diffuse des éléments de discours liés aux postes (internat, fiches, étude, etc.), à la temporalité propre d'un travail à plein temps (semaine, temps, nuit, vacance, etc.) et aux attendus en termes de tâches prescrites (surveillance, distance à l'élève, problèmes de téléphone, de bagarre, etc.). Ces caractéristiques dessinent les contours d'un deuxième type d'activité marqué par un rattachement explicite, peut-être même fusionnel, au cadre. Nous parlerons donc du type « **SURVEILLANT** » qui peut constituer lui aussi une

forme d'identité assumée au travail. Nous pouvons donc dire que le surveillant c'est l'agent très présent sur le terrain, au clair sur ses postes et ses tâches et répondant à la demande institutionnelle.

Esteban incarne très singulièrement l'adéquation avec ce type comme cela a pu être détaillé dans son portrait. En ce sens il répond à une demande symbolique d'ordre bien sensible du côté des enseignants « *les pratiques informelles de la fonction de surveillance et les missions formelles de la vie scolaire, qui se rejoignent et donnent un sens à ces dernières, subissent les contrecoups de l'urgence et de la demande disciplinaire traditionnelle et sont par là même occultées* » (Amrouche, 2004, para.15). Mais dans l'univers de discours présenté dans cette classe apparaît aussi la temporalité singulière de l'emploi d'assistant d'éducation qui fait dire à Esteban « *on peut dire que la semaine j'habite ici* » mais aussi à Benoite que « *on bosse sur 41 heures par semaine, enfin, c'est lourd le temps plein* ».

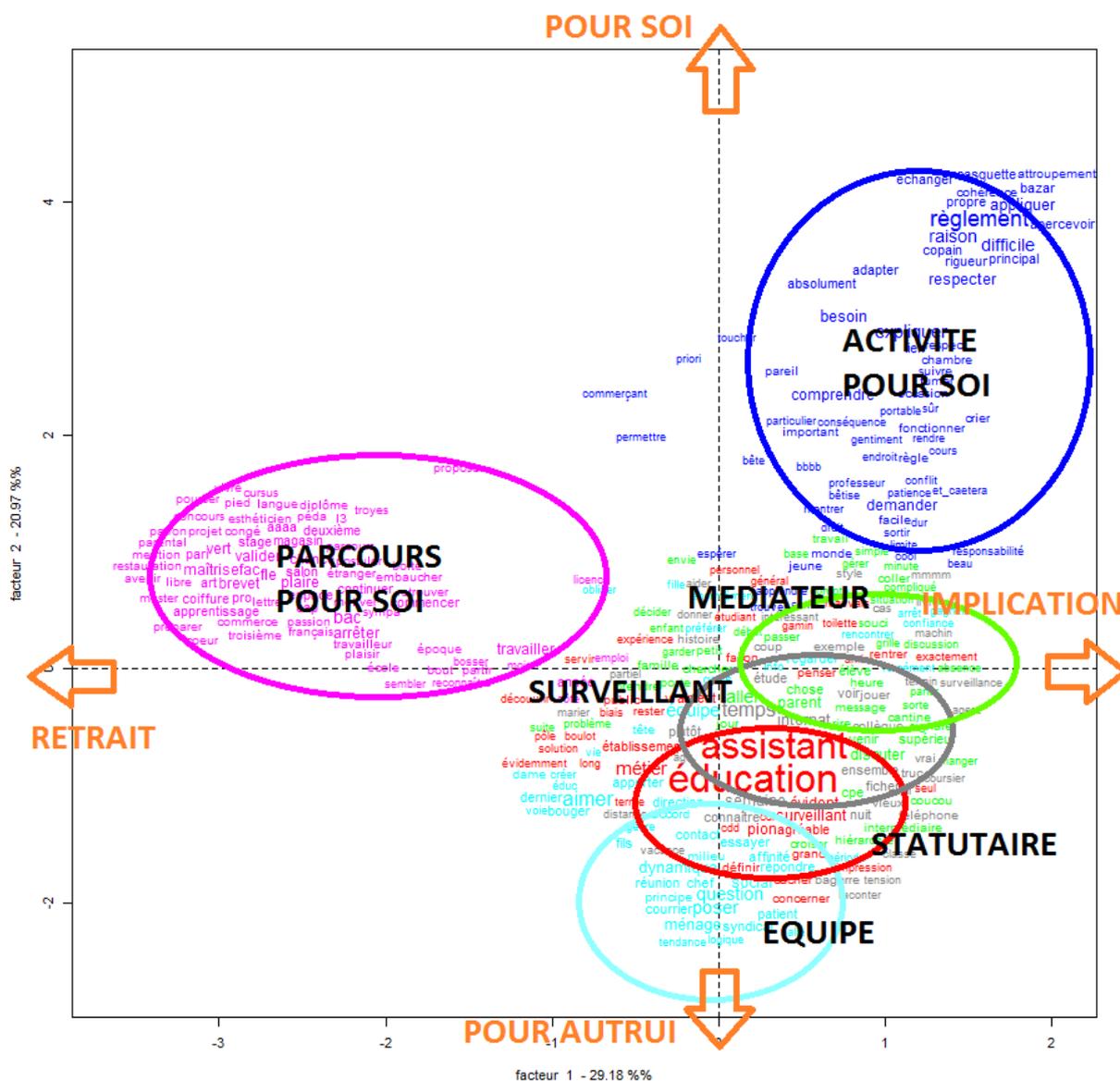
Mais les quatre autres sujets en revanche rejettent très largement cette attribution et développent un discours dévaluant nettement l'activité de surveillance ou l'exercice de l'autorité. Pourtant, Sylvie, Georgette et Benoite abordent, parfois sur le ton de la confiance, ce qui leur arrive de temps à autre : crier pour obtenir l'ordre ou réussir à se faire respecter et, tout simplement, se faire entendre. A travers le cri, elles posent en situation contraste les efforts qu'elles fournissent pour expliquer, comprendre, communiquer, etc. avec les élèves. C'est comme si ce rôle d'autorité, bien que dévalué et confiné au rang de l'anecdote, était quand même maîtrisé par ces agents pour être finalement dépassé vers des tâches d'une autre complexité.

4.3.6.8 Cartographie de l'identité professionnelle

Reste alors à définir le facteur 1. Le facteur 2, nous l'avons dit, constitue en ordonnée positive un pôle « **POUR SOI** » et en ordonnée négative un pôle « **POUR AUTRUI** » constituant l'axe de l'orientation donnée à l'activité. Le facteur 1 est divisé entre d'une part la classe « parcours pour soi » en abscisse négative et les classes liées à l'activité et l'implication professionnelle en abscisse positive, la catégorie « équipe » faisant figure d'exception en étant proche du zéro. Nous faisons l'hypothèse que les types statutaires, surveillant et médiateur s'échelonnent d'une implication modérée à une implication plus forte ce que confirme le positionnement de la catégorie « activité pour soi ». Le facteur 1 positif peut donc correspondre à l'« **IMPLICATION** » dans l'activité ce que confirme la position neutre tenue par la catégorie « équipe » en ce sens qu'elle dilue d'une certaine façon l'implication personnelle dans le réseau des interrelations existantes dans l'équipe. A l'opposé, la catégorie du « parcours pour soi »

revêt un caractère de passivité au regard de l'activité en ce sens que ce qui est acquis, nous le savons bien, ne suffit pas en soi à assurer l'agir en situation de travail. Nous proposons donc le terme de « **RETRAIT** » pour qualifier l'abscisse négative constituant l'axe du rapport personnel à l'activité.

Nous proposons le schéma récapitulatif suivant :



5 CHAPITRE FINAL : CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

5.1 L'écart à la proposition institutionnelle

Comme nous l'avons montré, l'âge de recrutement des assistants d'éducation, au moins pour ce qui concerne le département de l'Aube, a profondément évolué entre 2003, date de création du statut, et 2015. Cet âge moyen passe en effet de 25.3 ans à 27.4ans soit une augmentation moyenne de deux années. Cette augmentation s'accompagne d'une forte dispersion des âges s'échelonnant de 18 à 61 ans. Une nouvelle population d'assistants d'éducation a franchi les portes des établissements scolaires en complet décalage sociographique avec les traditionnels étudiants engagés comme MI-SE pour financer leurs études. Cette nouvelle population ouvrait alors un nouveau champ de la construction de l'identité sociale et professionnelle qu'il nous fallait explorer.

Dans le même temps, l'institution, dans la multiplicité de ses composantes, n'a cessé d'attribuer aux assistants d'éducation ce qui constitue l'identité professionnelle historique des métiers de surveillance : pionnicat pour financer ses études, prévalence des missions de surveillance et d'encadrement et non-reconnaissance des implications sortant du champ précédent. Tout au plus, l'évolution du recrutement a donné une importance nouvelle aux contextes d'établissements formulés dans des attendus spécifiques en termes de compétences et donc dans des recrutements différents. Ici se loge d'ailleurs le paradoxe institutionnel bien vite corrigé par l'idée qu'étudiant ou non, l'avenir de l'individu est en dehors de celui de l'institution, l'horizon des six années de contrat étant indépassable. L'institution dépeint donc ce qui pourrait constituer selon elle un type adapté d'assistant d'éducation dans une identité sociale et professionnelle de réseau, autrement dit l'étudiant surveillant.

Or, l'étude de l'échantillon d'assistant d'éducation que nous avons engagée apporte des résultats figurant un écart important vis-à-vis de la proposition institutionnelle : sur les cinq sujets Esteban apparaît comme le plus proche de l'attendu institutionnel en construisant une identité d'entreprise qui allie reconnaissance par l'institution dans sa volonté de promotion interne et continuité subjective. Camille, quant à elle, se caractérise par une identité que nous pouvons qualifier de hors-travail, sa famille constituant son point de référence dans les transactions biographiques et relationnelles. En revanche, Benoite, Sylvie et Georgette à la fois considèrent leurs parcours dans une continuité assez forte mais aussi s'impliquent dans l'activité en dehors du champ d'attribution traditionnel de la surveillance entraînant la non-reconnaissance de la part de l'institution.

Pourtant les résultats ont montré, à travers l'analyse des discours, l'épaisseur du développement professionnel de ces individus : un parcours riche en expériences et en compétences, mis en résonance avec les situations d'activité, une retraduction du cadre pour le rendre plus supportable pour l'agent mais aussi plus compréhensible à l'élève auprès duquel des compétences de médiations sont développées, une implication forte dans une activité construite sur-mesure en dehors des champs traditionnels de la surveillance -qui sont rejetés- et qui confine de fait à une invisibilité sociale et, enfin, l'affirmation identitaire -je suis assistant d'éducation- contrebalancée par la précarité du statut. Ces assistantes **construisent une identité sociale et professionnelle de métier** valorisante pour elles, reconnue par les élèves mais rejetée par l'institution en ce sens qu'il n'y a pas d'avenir pour ces profils.

Les nouveaux soutiers de l'éducation nationale ce sont celles et ceux qui travaillent dans une forme d'invisibilité sociale, tout en s'impliquant, parfois fortement, contents de contribuer à faire avancer l'ensemble d'un système et satisfaits de développer des compétences au bénéfice des élèves qui le leur rendent bien. Au fond d'eux, ils espèrent que les « choses » changeront et qu'ils accéderont au pont supérieur, à la reconnaissance professionnelle et à un métier. Bien sûr, tous les assistants d'éducation ne se retrouvent pas dans cette situation, les identités de réseaux et d'entreprise s'accommodent bien des conditions statutaires et ne voient pas de raison de les faire évoluer tandis que l'identité hors-travail construit des logiques extérieures au contexte professionnel. Pourtant, ces femmes, Benoite, Sylvie et Georgette, combien sont-elles dans nos établissements scolaires, confrontées aux mêmes tensions identitaires et à l'angoisse de l'après six années ?

Parce qu'aujourd'hui cette identité de métier est impossible dans le cadre du statut d'assistant d'éducation, il importe que l'institution fasse en sorte de sortir de cette impasse, au bénéfice des agents, des équipes des établissements et des élèves. Afin de réduire le « grand » écart entre la forme institutionnelle attribuée et les identités de métier dévoilées par ce travail de recherche, deux pistes principales s'offrent aux autorités : revoir les conditions de recrutement pour tarir le flux de ces parcours piégés dans des statuts précaires ou ouvrir des perspectives de professionnalisation pour permettre à ces individus de continuer leur chemin dans l'institution.

5.2 Le retour au cadre de référence

Le cadre de référence principalement mobilisé est celui des identités sociales et professionnelles. L'originalité et peut-être la limite du travail a consisté à traiter des identités sociales et professionnelles des assistants d'éducation alors qu'une contrainte statutaire forte

existe liée au caractère temporaire de cet emploi. Nous étions en droit d'attendre dans les résultats des identités sociales et professionnelles accordées à cette contingence statutaire. Pourtant, à l'exception des identités de réseau, nos sujets ont permis de dépeindre le reste de la palette des formes identitaires telles qu'elles ont été mises au jour par Claude Dubar (2015).

Il nous est donc possible de revenir au cadre théorique et d'y introduire le fruit de nos recherches en décrivant les formes identitaires explorées.

Maintien de l'identité hors-travail

Ici il y a à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et non-reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées. La dualité des espaces est bien présente entre le travail qui hérite d'un plan secondaire et le hors travail qui règle les transactions identitaires. Ce hors-travail prend avec Camille une forme familiale mais il peut par exemple prendre la forme d'un engagement sportif de haut niveau ou de toute autre activité suffisamment importante pour justifier du caractère secondaire de l'activité. Cette identité au travail, précaire, peut basculer rapidement selon les impératifs extérieurs. Le caractère précaire de la fonction d'assistant d'éducation ne faisant que renforcer la possibilité de départ. Nous envisageons dès lors d'utiliser le terme de démission plutôt que celui d'exclusion.

L'identité d'entreprise : le surveillant

Ici il y a à la fois continuité dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées. L'assistant d'éducation est ici reconnu dans son implication professionnelle en ce sens qu'il intègre et accepte la prescription institutionnelle. Il voit son parcours comme un ensemble cohérent et envisage de faire coïncider son avenir avec celui de l'institution. En ce sens, il relève d'un processus de promotion interne qui pour un assistant d'éducation peut revêtir le passage du concours de conseiller principal d'éducation ou d'autres concours par voie interne par exemple.

L'identité de métier : le médiateur

Ici il y a à la fois continuité dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et non-reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées. Ces assistants d'éducation se projettent dans un

métier reconnu et développent une professionnalité en lien avec leur parcours antérieur autour de pratiques de médiation. Pour évoquer ce métier impossible nous emploierons donc le mot de médiateur parce qu'il n'existe pas aujourd'hui dans le contexte des établissements scolaires. Ils ont le sentiment de contribuer beaucoup à la vie de l'établissement mais comprennent bien que la rétribution n'est pas à la hauteur hormis dans la reconnaissance des élèves qui est bien valorisée. L'institution ne reconnaît pas ces parcours qui de fait ne peuvent pas avoir d'avenir au-delà des six ans mais en même temps elle ouvre les portes des établissements à ces compétences.

L'identité de réseau : l'étudiant

Ici il y a à la fois rupture dans la transaction subjective entre identités héritées et identités visées et reconnaissance dans la transaction objective comme résultat de la dynamique entre identités assumées et identités attribuées. Nous avons développé l'idée que cette forme était attendue par l'institution. Ces assistants d'éducation sont sur le plan biographique dans une période de transition entre un avant et un après et, sur le plan relationnel, ils sont reconnus par l'institution comme accomplissant ce mouvement de transition. De fait, l'implication professionnelle peut sembler *a priori* limitée bien que l'appartenance à deux sphères telles que les études et le travail permette d'opérer un équilibre permanent. Ces individus visent une conversion externe vers une poursuite d'études ou vers l'insertion professionnelle dans un milieu différent.

Nous proposons le tableau récapitulatif suivant :

Identité pour soi	Identité pour autrui	TRANSACTION OBJECTIVE	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
TRANSACTION SUBJECTIVE	Continuité	Promotion (interne) : concours Surveillant	Blocage (interne) mais ambiguïté Médiateur
	Rupture	Conversion (externe) : études ou emploi Etudiant	Démission (externe) Identité hors travail

Cette proposition est très largement imparfaite et il manque à notre sens du temps à la recherche pour discuter ce modèle et l'approfondir.

5.3 Perspectives de recherche

Arrivé au terme de notre réflexion, il nous semble important de ne pas s'arrêter ici.

D'abord, il est nécessaire d'approfondir notre maîtrise du cadre de référence dont nous sommes persuadé qu'il permettrait de mettre en évidence à partir du corpus des résultats supplémentaires ou une analyse plus fine. Dans le même esprit, nous souhaitons que cet objet d'étude puisse être discuté par des spécialistes et commenté afin d'aller bien plus loin dans les nuances proposées en relation avec l'état de la recherche sur les assistants d'éducation et des problématiques connexes telles que la reconnaissance professionnelle ou les transitions professionnelles.

Ensuite, nous relevons *a posteriori* des faiblesses dans l'argumentation générale.

Il nous semble nécessaire d'élargir la population des assistant-e-s d'éducation interrogés : en renforçant l'échantillon de l'étude (notamment en ciblant des collèges ou des établissements ruraux, en augmentant la diversité des âges et des parcours) mais aussi et surtout en explorant un échantillon de celles et ceux qui sont en études et qui vivent une première expérience professionnelle et dont on attendrait qu'ils construisent une identité sociale et professionnelle de réseau qu'il conviendrait de qualifier et discuter.

Sur le champ des assignations identitaires, la figure du CPE nous semble finalement assez absente des résultats des assistant-e-s d'éducation. Il conviendrait d'explorer cette dimension en renforçant l'étude de l'axe relationnel AED-CPE. De la même façon, un public est singulièrement absent de l'étude et pourtant apparaît fortement dans les résultats : les élèves qu'il faudrait interroger afin de comprendre les mécanismes d'attribution identitaire en direction des assistant-e-s d'éducation. Plus largement, nous aurions intérêt à entendre des enseignant-e-s (et dans une moindre mesure des agents ou des parents) pour élargir et nuancer le contexte d'attribution identitaire au travail.

Sur le champ plus large de la sociologie des professions, il serait intéressant d'aller plus loin dans la tentative de définition de ce qu'est cet emploi d'assistant d'éducation. Il conviendrait notamment d'aller un peu plus loin dans l'approche historique, d'opter pour une approche d'éducation comparée, d'étudier l'ensemble des caractéristiques qui entrent en ligne de compte dans la définition du « métier » et de nous interroger sur l'impact de la contrainte temporelle (pas plus de six ans de contrat) sur l'activité en connexion avec les problématiques institutionnelles de création de métiers précaires. De ce point de vue, il nous semble aussi nécessaire d'aller consulter l'état de la recherche sur d'autres métiers ou emplois précaires.

Enfin, il nous semble pour le moins nécessaire de se poser la question de la formation de ces personnels. En effet cette question interpelle l'institution dans sa capacité à créer pour ces agents en particulier un espace formatif favorable à l'acquisition de compétences (Le Boterf, 2003). Si la dimension identitaire est présente dans cette approche (nous parlons alors d'image de soi, de reconnaissance, de confiance au travail, etc. qui forment le « *vouloir agir* »), elle ne suffit pas à déterminer ce que constitue le fait d'agir avec compétence en ce sens qu'il est nécessaire aussi de « *pouvoir agir* » et de « *savoir agir* ». Ici, le champ ouvert est celui de l'activité des agents qu'il faudrait mettre en lumière, celle des processus mis en œuvre, mais aussi celui des contextes professionnels, qu'il faudrait définir. Nous avons vu que quelques équipes d'établissements étaient en recherche de compétences chez les AED, cela semble être une direction que prend l'institution et qu'il convient d'interroger.

Voici de nombreuses perspectives sur lesquelles nous devons conclure en espérant néanmoins que le travail ne s'arrêtera pas ici.

6 BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie et les références présentes dans ce mémoire respectent les normes de l'American Psychological Association (APA) dans une version adaptée à l'environnement francophone (Spoiden, 2010). Avertissement : lorsque nous possédons le Digital Object Identifier (DOI) nous occultons l'adresse URL. Il faut alors se rendre sur le site <http://www.crossref.org> pour retrouver la référence en ligne.

Amrouche, M. (2004). La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3/2004, no 57, 87-94. DOI : 10.3917/lett.057.0087

Arrêté 1847 : Arrêté du 16 novembre 1847 portant règlement général sur les maîtres d'études des collèges.

Barbier, C. (2011). *Assistants d'éducation, quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?*. Grenoble : SCEREN-CRDP.

Baubion-Broye et Leblanc. (2001). L'incertitude des transitions : nouvelles approches ; présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 1.

Benoit, P. (1931). *Le déjeuner de Sousceyrac*. Paris : Albin Michel.

Brockliss, L. (2008). Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVIIe-XVIIIe siècles). *Histoire de l'éducation* n°118. DOI : 10.4000/histoire-education.539

Cabourdin, G. & Viard, G. (1990). *Lexique historique de la France d'ancien régime* (2^{ème} ed.). Paris : Armand Collin.

Calvez, J.-Y. (2009). Le « Ratio ». Charte de la pédagogie des jésuites. *Études* 2001, Tome 395.

Chrismann, S. (2012). *La mobilité des enseignants du secondaire en question ?*. Mémoire de master 2 présenté pour l'URCA.

Circulaire 2000 : CIRCULAIRE N°2000-112 DU 31-7-2000 « Plan de relance de l'internat scolaire public » NOR : MENE0001915C RLR : 520-6

Circulaire 2012 : Circulaire n°2012-136 du 29 août 2012. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61301
Consulté le 2 août 2016.

CNRTL « autre » : Centre nationale de ressources textuelles et lexicales, *Lexicographie du mot « autre »*. En ligne le : <http://www.cnrtl.fr/definition/autre> , consulté le 20 décembre 2015.

Code de l'Education L111-1 : Article L 111-1 du Code de l'Education modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art.2 (2013). *Legifrance*.

Code de l'Education L111-4 : Article L 111-4 du Code de l'Education. Codifié par la Loi n°2003-339 2003-04-14 art. 1. *Legifrance*.

Compère, M.-M. & Julia, D. (1984). *Les collèges français (XVI-XVIIIème siècle, Répertoire I, France du Midi)*. Paris : INRP-CNRS.

Décret 1997 : *Décret n°97-257 du 18 mars 1997 modifiant certaines dispositions des décrets des 11 mai 1937 et 27 octobre 1938 portant respectivement statut des maîtres et maîtresses d'internat et des surveillants d'externat*. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000381655&categorieLien=id> Consulté le 2 août 2016.

Décret 2005 : *Décret n° 2005-1194 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation*. NOR: MENF0501662D En ligne <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2005/9/22/MENF0501662D/jo/texte>
Consulté le 2 août 2016.

Décret 2008 : *Décret n° 2008-316 du 4 avril 2008 modifiant le décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation*.
NOR: MENH0801336D

Décret 2014 : *Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap* (NOR: MENH1400612D) En ligne

<http://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2014/6/27/MENH1400612D/jo/texte>

Consulté le 2 août 2016.

Delahaye, J.-P. (ss. dir.). (2009). *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*. Paris : Berger-Levrault.

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire, principes et pratiques*. Paris : Nathan pédagogie.

Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi, n°101* (janvier-mars 2008). En ligne <http://formationemploi.revues.org/1008> consulté le 2 août 2016.

Dubar, C. (2010), *La crise des identités* (4^{ème} ed.). Paris : Presses universitaires de France.

Dubar, C. (2015). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (5^{ème} ed.). Paris : Armand Colin.

Dupont-Ferrier. (1921). *Du collège de Clermont au lycée Louis le Grand*. (Tome I : le Collège sous les jésuites 1563 – 1762, *Le Collège et la Révolution 1763 – 1799*). Paris : E. de Boccard, ed.

Ferry, L. (2003). *Projet de loi relatif aux assistants d'éducation présenté au nom de M. Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, par M. Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche* (Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 27 février 2003). Paris : Assemblée nationale. En ligne <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl0640.asp> Consulté le 2 août 2016.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : ed. Gallimard.

George, J. (2003). *De l'internat à la Vie scolaire* (dossier « Existe-t-il une vie scolaire ? »). *Cahiers Pédagogiques, n°415*.

Geveaux, J.-M. (2003). *Rapport n°694 fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n° 640) relatif aux assistants d'éducation* (Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 13 mars 2003). Paris : Assemblée nationale. En ligne <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r0694.asp> Consulté le 2 août 2016.

- INSEE : Institut national des études statistiques et économiques. En ligne : <http://www.insee.fr/fr/> Se reporter à la catégorie visée et consultable au 2 août 2016.
- Jeannot, G. (2005). Les métiers flous du développement rural. *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, 2005, 47 (1) <halshs-00412206>
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation –Pour l'Ere nouvelle 2013/4, Vol. 46*.
- Kaddouri, M. (1999). *Innovation et dynamiques identitaires in Recherche et formation*. Paris.
- Le Bars, L. (2014). Les Professeurs de silence. *Maîtres d'études, maîtres répétiteurs et répétiteurs au XIXe siècle* (Synthèse par Jean-François Condette). Paris : L'Harmattan. En ligne : <http://www.lemouvementsocial.net/comptes-rendus/loic-le-bars-les-professeurs-de-silence-maitres-detudes-maitres-repetiteurs-et-repetiteurs-au-xixe-siecle/> Consulté le 2 août 2016.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education permanente, n°157* (53-61).
- Lebrun, Venard & Quéniart. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Tome 2 1480-1789(2^{ème} ed.). Paris : Perin coll. Tempus.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Eska.
- Lelièvre, C. (2002). *Histoire des institutions scolaires depuis 1789* (Réédition). Paris : Nathan (coll. Série histoire).
- Léon A. & Roche P. (2003) *Histoire de l'enseignement en France* (10^{ème} ed.). Paris : PUF.
- Louis, E. (2014). *Accueil et recrutement des assistants d'éducation*. Mémoire professionnel (non publié).
- Marchand, P. (2008). La violence dans les collèges au XVIIIe siècle. *Histoire de l'éducation, n°118*. DOI : 10.4000/histoire-education.546

- Mayeur, F. (2004). Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Tome 3 1789-1930 (2^{ème} ed.). Paris : Perin coll. Tempus.
- Mégemont & Baubion-Broye. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions n°76*, 15-28.
- MEN 2014a : Ministère de l'Education nationale. (2014). *La Modernisation des métiers de l'Education nationale*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid83722/modernisation-des-metiers-education-nationale.html> consulté le 2 août 2016.
- MEN 2014b : Ministère de l'Education nationale. *Modernisation des métiers de l'éducation nationale*. (2014). Dossier de présentation, Service de presse MEN, Paris.
- MEN 2016 : Ministère de l'Education nationale. (2016). *La refondation de l'Ecole de la République*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> consulté le 2 aout 2016.
- Minot, J. (1970). *L'entreprise éducation nationale*. Paris : Armand-Colin.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives* (2^{ème} ed.). Paris : PUF (Que sais-je ? N°2591).
- Obin, J.P. & Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement* (Préface de Michel Rocard). Paris : Hachette Éducation (coll. Pédagogies pour demain, Nouvelles approches).
- Poujardieu, C. (ss. dir.). (2010). Animateur socio-culturel, un métier en reconstruction ? . *Etudes, n°14* (Observatoire régional des métiers PACA).
- Prairat, E. (2009). *La sanction en éducation* (4^{ème} ed.). Paris : PUF.
- Put, E. (2008). L'invasion des collèges ? Les écoles latines dans les Pays-Bas méridionaux et leur visibilité archivale (1585-ca 1700). *Dix-septième siècle, n° 240* , 483-494. DOI : 10.3917/dss.083.0483
- Regnier, W-L. (2012). *Les écarts interprétatifs sur l'éthique du travail prescrit de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education Université de Haute Alsace – Mulhouse. NNT : 2012MULH6971

- Ribard D. (2010). Professeurs, maîtres et enseignants à l'époque moderne. Étude d'un travail intellectuel. *Actes de la recherche en sciences sociales 2010*, n° 184, 90-107. DOI : 10.3917/arss.184.0090
- Richert, P. (2003). *Rapport n° 232 (2002-2003) fait au nom de la commission des affaires culturelles concernant le projet de loi relatif aux assistants d'éducation* (déposé le 2 avril 2003). Paris : Sénat. En ligne <http://www.senat.fr/rap/102-232/102-232.html> Consulté le 2 août 2016.
- Sainsaulieu, R. (2014), *L'identité au travail* (4^{ème} ed.). Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Source : Anonyme. (1763). *Mémoires historiques sur l'orbilianisme et les correcteurs des Jésuites* (Original provenant de la bibliothèque de l'État de Bavière. Numérisé le 18 mars 2011). Genève.
- Source CGT : CGT Educ-Action. (2010). *Repères Vie scolaire adoptés au Conseil national de l'Union, Dourdan*.
- Source SNES : SNES Aix-en-Provence. (2010). *Vies scolaires*.
- Source SNES : SNES. (2012). AED, six ans et après ?. *L'Université syndicale n°725* (du 1er décembre 2012).
- Source SNES : SNES. (2016). *Pré-rapport au congrès national de Grenoble*.
- Source SUD : SUD Education. (2012). *Textes adoptés à Montpellier lors du VIe congrès*.
- Source UNSA : UNSA Education. (2012). *Résolution générale adoptée au congrès national d'Angers* (28-30 mars 2012).
- Soussan, M. (1988). Vie scolaire : Approche socio-historique. *Revue française de pédagogie*, volume 83. Doi : 10.3406/rfp.1988.1451
- Thélot, C. (Ss. la présidence). (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris : La documentation française (CNDP).

Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, Vol. 19, 15-20 DOI : 10.3917/spub.070.0015

Vitali, C. (1997). *La vie scolaire*. Paris : Hachette Education (coll. pédagogies pour demain).

7 ANNEXES

7.1 Evolution réglementaire du statut d'AED

	Décret n°2003-484	Décret n°2005-1194	Décret n°2008-316	Décret n°2014-724	Décret n°2003-484 Version en vigueur au 31/01/2016
Fonctions	« 1° Encadrement et surveillance des élèves dans les établissements ou les écoles, y compris le service d'internat, et, en dehors de ceux-ci, dans le cadre d'activités nécessitant un accompagnement des élèves ; 2° Aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés ; 3° Aide à l'utilisation des nouvelles technologies ; 4° Participation à toute activité éducative, sportive, sociale ou culturelle. » Art. 1	Les alinéas 3, 4 et 5 sont remplacés par quatre alinéas ainsi rédigés : « 2° Appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogique ; « 3° Aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés et accompagnement des étudiants handicapés ; « 4° Aide à l'utilisation des nouvelles technologies ; « 5° Participation à toute activité éducative, sportive, sociale ou culturelle. » Il est ajouté deux alinéas ainsi rédigés : « Les assistants d'éducation recrutés pour accomplir les fonctions prévues au 2° ne peuvent exercer les autres fonctions mentionnées ci-dessus. « Les assistants d'éducation exerçant les fonctions d'accompagnement des étudiants handicapés sont recrutés par les recteurs d'académie. »	« 1° Le sixième alinéa est remplacé par les dispositions suivantes : « 5° Participation à toute activité éducative, sportive, sociale, artistique ou culturelle complémentaire aux enseignements ». 2° Après le sixième alinéa, il est inséré un septième alinéa ainsi rédigé : « 6° Participation à l'aide aux devoirs et aux leçons ». 3° Le huitième alinéa est supprimé »	A l'article 1er, le quatrième et le dixième alinéa sont supprimés.	A titre récapitulatif : « 1° Encadrement et surveillance des élèves dans les établissements ou les écoles, y compris le service d'internat, et, en dehors de ceux-ci, dans le cadre d'activités nécessitant un accompagnement des élèves ; 2° Appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogique ; 3° (Supprimé) 4° Aide à l'utilisation des nouvelles technologies ; 5° Participation à toute activité éducative, sportive, sociale, artistique ou culturelle complémentaire aux enseignements ; 6° Participation à l'aide aux devoirs et aux leçons ; 7° Participation aux actions de prévention et de sécurité conduites au sein de l'établissement. »

Durée annuelle	1600 heures Art. 2	<p><i>I. - Au premier alinéa, les mots : « de 1 600 heures » sont supprimés.</i></p> <p><i>II. - Il est ajouté un alinéa ainsi rédigé :</i></p> <p><i>« Le travail au cours d'une année scolaire des assistants d'éducation recrutés pour accomplir les fonctions prévues au 2° de l'article 1er se répartit sur une période d'une durée maximale de trente-six semaines. Le service de ces personnels peut comporter un temps de préparation des interventions auprès des élèves, dont le volume est déterminé par l'autorité chargée de l'organisation du service, à concurrence d'un maximum annuel de cent heures pour un mi-temps.</i></p>	<p>Le troisième alinéa de l'article 2 est remplacé par les dispositions suivantes :</p> <p><i>« Le travail au cours d'une année scolaire des assistants d'éducation recrutés pour consacrer tout ou partie de leur temps aux fonctions prévues au 2° de l'article 1er se répartit sur une période d'une durée maximale de trente-six semaines. Le service de ces personnels peut comporter un temps de préparation des interventions auprès des élèves, dont le volume est déterminé par l'autorité chargée de l'organisation du service, à concurrence d'un maximum annuel de deux cents heures pour un temps plein. »</i></p>		L'évolution de la législation porte à 1607 heures la durée annuelle de service.
Nombre de semaines de service	39 semaines minimum à 45 semaines maximum Art. 2				
Service de nuit	« s'étend du coucher au lever des élèves, est décompté forfaitairement pour trois heures »				
Diplôme exigé	« titulaires du baccalauréat, ou	« Les candidats aux fonctions		A l'article 3, la deuxième	A titre récapitulatif :

	<p>d'un titre ou diplôme de niveau IV au sens de l'article L. 335-6 du code de l'éducation susvisé, ou d'un titre ou diplôme de niveau égal ou supérieur » Art. 3 Pour l'exercice de la mission 2°, « une expérience de trois ans de services dans le domaine de l'aide à l'intégration scolaire des élèves handicapés » (Art. 3) entraîne une dispense de diplôme.</p>	<p><i>mentionnées au 2° de l'article 1er sont recrutés prioritairement parmi les étudiants se destinant aux carrières de l'enseignement. Ils doivent être titulaires soit d'un titre ou diplôme sanctionnant au moins deux années d'études après le baccalauréat, ou de niveau III au sens de l'article L. 335-6 du code de l'éducation susvisé, soit d'un autre titre ou diplôme de niveau égal ou supérieur.</i></p>		<p>phrase du premier alinéa est supprimée</p>	<p>« Les candidats aux fonctions d'assistant d'éducation doivent être titulaires du baccalauréat, ou d'un titre ou diplôme de niveau IV » « Les candidats aux fonctions mentionnées au 2° de l'article 1er sont recrutés prioritairement parmi les étudiants se destinant aux carrières de l'enseignement. Ils doivent être titulaires soit d'un titre ou diplôme sanctionnant au moins deux années d'études après le baccalauréat, ou de niveau III » « Les candidats aux fonctions mentionnées au 7° de l'article 1er doivent être titulaires d'un titre ou diplôme de niveau III. »</p>
Âge minimal	<p>« Les assistants d'éducation exerçant dans un internat doivent être âgés de vingt ans au moins » Art. 3</p>				
Quotité de service	<p>Temps complet ou incomplet Art. 4</p>	<p>Il est ajouté à l'article 4 du même décret un dernier alinéa ainsi rédigé : « Les assistants d'éducation accomplissant les fonctions prévues au 2° de l'article 1er sont recrutés pour un service correspondant au</p>	<p>Le deuxième alinéa de l'article 4 est supprimé.</p>		

		<i>maximum à un mi-temps. »</i>			
Aménagement des études	<p><i>« les assistants d'éducation peuvent bénéficier d'un crédit d'heures leur permettant de disposer du temps nécessaire à leur formation universitaire ou professionnelle. Le volume maximum d'heures pouvant être attribué à ce titre, qui est fonction de la quotité de service de l'assistant d'éducation, est déterminé par référence à un volume annuel de deux cents heures maximum pour un temps plein. Ce crédit d'heures est attribué, sur demandes formulées par les assistants d'éducation, par l'autorité qui les recrute. Ils peuvent en sus bénéficier d'autorisations d'absence donnant lieu à compensation de service attribuées dans les mêmes conditions. »</i></p> <p><i>Art. 5</i></p>				
Formation	<p><i>« Les assistants d'éducation suivent une formation d'adaptation à l'emploi, incluse dans le temps de service effectif,</i></p>				

	dans les conditions fixées par l'autorité qui les recrute. » Art. 6				
Rémunération	Fixée par arrêté ministériel selon les termes de l'article 7 du décret, elle correspondait en 2003 à l'indice brut 267, indice net majoré 271 soit « soit une rémunération nette mensuelle de 980,98 euros » (Geveaux, 2003, p.32)				
Suspension du contrat				Il est inséré, après l'article 7, un article 7 bis ainsi rédigé : « Art. 7 bis. -Le contrat de l'assistant d'éducation peut être suspendu avec son accord pour lui permettre d'être recruté temporairement en qualité de professeur ou de personnel d'éducation contractuel » Des dispositions viennent sécuriser cette possibilité de suspension en termes de congés, d'assurance de réemploi et de durée maximale de service.	

7.2 Retranscriptions in-extenso des entretiens AED

7.2.1 Entretien Benoite

CONTEXTE : Benoîte est une femme de 46 ans, assistante d'éducation à mi-temps dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne. Elle est en poste depuis deux années dans cet établissement où elle partage son service entre mission de surveillance d'internat et mission d'externat. Elle vit dans l'agglomération en union libre et a un fils de 16 ans, Bastien. Préalablement à cet emploi, Benoîte était vacataire dans la fonction publique territoriale et est titulaire d'un DAEU littéraire obtenu en 2005. L'entretien s'est déroulé dans une pièce prévue à cet effet et sans interruption. Les conditions d'échange étaient bonnes et la relation s'est détendue une fois passées les premières minutes marquées par la prise en main de l'enregistreur. Dans la retranscription (qui représente 1h05 d'échanges), tous les noms ont été modifiés dans un souci d'anonymat. Ne figurent pas les propos, gestes et onomatopées du chercheur utile pour faciliter le discours.

DS : [Introduction.] Je vous ai présenté la recherche, je me suis présenté au passage.

Q1 : Est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours succinctement ?

R1 : Je vais essayer de faire court, oui. Euh... Mon parcours professionnel depuis le collège... Bah en fait moi j'ai terminé en troisième, euh en deuxième troisième parce qu'en fait j'ai du attendre l'âge de 16 ans pour quitter le système scolaire parce que j'étais en décrochage scolaire et en rupture complète avec tout et pas seulement avec le scolaire. Et euh... je voulais aussi gagner ma vie à cette époque là pour pouvoir être indépendante et partir de chez mes parents pour faire simple. Donc en fait j'ai fini le cycle scolaire en troisième et puis je suis allé vers les voies de l'apprentissage et je n'avais pas tellement le choix donc le CAP coiffure m'a semblé le plus intéressant parce que je pouvais aller jusqu'au brevet de maîtrise. C'était plutôt l'aspect étude qui m'intéressait et puis euh... le côté artistique aussi. Donc, je vais peut-être un peu trop vite ?

DS : Non tout est enregistré, ne vous inquiétez pas, je ne note que quelques bribes.

Donc j'ai travaillé en coiffure pendant à peu près une dizaine d'année et comme je le savais au départ ce n'était pas un métier, ce n'était pas le métier de ma vie. Ma patronne d'apprentissage, enfin j'ai fait un contrat de qualification, je suis allé jusqu'au brevet de maîtrise euh... j'ai loupé ma gestion donc j'ai pas validé mon brevet de maîtrise mais j'avais validé les autres UE donc euh pédagogique, pratique, etc. A l'issue de tout ça, ma patronne d'apprentissage voulait me revendre son salon mais là ça a été définitivement non parce que ça m'entraîne dans quelque chose qui ne me correspondait absolument pas. Euh... Je suis parti ensuite à Paris. J'ai travaillé, alors je voulais faire du secrétariat, j'ai travaillé dans une boîte de pub à Paris.

DS : Alors donc, sortie du collège, 10 années d'expérience en coiffure et vers ?

Vers l'âge de 25 ans, en fait parce que j'ai commencé à 16 ans mon CAP, vers 25 ans en fait j'ai décidé de partir à Paris puisque c'était ce que je voulais faire et qu'en général je vais toujours vers là où j'ai envie d'aller donc [sourire]. Je suis partie à Paris c'est là où est né mon

fil d'ailleurs, où est né Bastien, et j'ai donc travaillé en secrétariat, en accueil euh... dans une euh... boîte de pub où j'avais un avenir certain. Et puis bah en fait je suis tombée enceinte et mon contrat s'est arrêté, j'ai pas été embauché, donc voilà ça a été euh... Et j'ai fait ensuite euh... J'ai fait ensuite d'autres choix. Je suis revenu sur Troyes pour de mauvaises raisons, mais je suis revenue sur Troyes. Je pensais avoir un appui familial mais ça n'a pas été le cas donc euh bon. Je suis revenu sur Troyes et j'ai regretté longtemps de pas être restée sur Paris. Et donc j'ai continué une formation, j'ai fait une formation de secrétariat compta euh... au GRETA peut-être bien ou je sais plus par quel centre de formation. Euh... Et puis j'ai travaillé un petit peu dans l'immobilier, et puis j'ai travaillé en secrétariat dans la fonction publique, en secrétariat de mairie.

DS : En secrétariat de mairie plutôt dans le domaine rural ?

Oui à Buchères. J'ai travaillé à Buchères. J'ai travaillé au centre de gestion de la fonction publique territoriale. Euh... J'ai travaillé un petit peu chez... C'est pas chez Martinot, c'était chez... Euh... Rue Raymond Poincaré je sais plus comment ça s'appelle... Une... Enfin une agence immobilière. Euh... Je crois que c'est tout.

DS : ça c'est une période qui coule de ...

Euh... Qui couvre, on va dire, jusqu'en 2006. Bah qui couvre une dizaine d'années encore. Ouais, c'est à peu près 95, 2005, 2006. Je me suis mariée entre temps, et puis j'ai fait plein d'autres choses mais bon c'est pas... J'ai travaillé en extra dans des bars quand j'avais 25 ans, enfin, j'ai fait plein de trucs, mais bon ça c'est pas, c'est pas le gros de mon cursus parce que sinon, si on rentre dans le détail c'est pas... Et donc euh... Après j'étais avec mon mari donc euh... au musée d'art moderne. Il était gardien et moi je faisais plein de vacances, euh, j'avais repris, alors en fait, en 2005, bah si c'est ça, c'est à peu près là, en 2005 euh, j'ai préparé un DAEU littéraire, euh, parce que j'ai jamais perdu mon envie de faire des études et puis je sentais que voilà fallait que j'aille jusqu'au bout de ce que j'étais. Euh donc j'ai donc préparé ça, donc j'ai fait un grand pas entre la troisième et euh le bac [rire]. Parce que c'est un équivalent bac même si on a pas forcément toutes les matières. Bon ça reste quand même, disons que c'est une clef pour rentrer à l'université même si on a pas forcément tout. Donc ça été, ça été un peu dur dur par la suite. J'ai validé mon DAEU, j'ai fait un pré-DAEU et un DAEU. En deux années, donc que j'ai validé avec une mention bien je crois. Voilà. Et... donc ensuite, j'ai fait, je suis, j'ai fait une année d'histoire en présentiel à la fac de Troyes et puis comme je voulais travailler dans les métiers de l'art parce que c'est quelque chose qui me passionne, donc euh, madame Rouquet m'a dit « bah écoute, ce qu'il faudrait c'est que tu fasses une fac d'histoire de l'art plutôt parce que si tu veux, voilà, continuer comme ça ». Donc euh par correspondance parce que j'avais quand même besoin de travailler et puis je faisais plein de missions vacataires au musée, c'était un environnement assez sympa à ce niveau-là et donc j'avais plein de missions à ce niveau-là. Et j'ai fait une année en histoire de l'art à la fac de Lille. Euh, et puis donc après ça a été, enfin, est arrivé le moment où j'ai divorcé, ça s'est passé très mal et donc j'ai été obligé d'arrêter la fac et... Ouais... Donc j'ai été obligée d'arrêter la fac et je me suis remise à flot dans ma vie on va dire qui a pris une tournure complètement différente et j'ai décidé il y a deux trois ans, deux ans, de euh... faire encore autre chose puisque j'avais toujours eu envie

d'enseigner et je cherchais, euh, je cherchais un petit peu en fait à trouver un métier qui pouvait allier, et ma passion, c'est-à-dire les voyages [rires], les voyages, les autres, les rencontres, les langues étrangères, et un métier qui puisse me permettre de pouvoir vivre une passion et de pouvoir en fait en faire mon métier. Et donc j'ai découvert bah en fait, la... la... la Sorbonne qui proposait des facs de lettres modernes avec un... ce qu'ils appellent maintenant une mineure FLE, donc français langue étrangère, et là je me suis dit waouh, bah c'est ça. [rires] C'est ça. Je crois que j'ai trouvé ma voix. Et puis donc j'ai validé ma première année il y a deux ans. J'ai validé mon semestre 3 l'année dernière parce que mon semestre 4 j'avais besoin de m'occuper de Bastien donc je l'ai mis de côté. Ce que je vais valider là cette année, je suis en partiel là cette semaine, euh je commence à stresser, à stresser. Et euh voilà. Là j'ai encore un an, euh, donc pour passer ma L3 l'année prochaine, donc, à l'issue de la L3 je peux commencer à enseigner, bien que l'alliance française et beaucoup d'établissements a priori commencent à recruter à partir du Master 1 ce que je mettrais en place par la suite parce que le master 1, master 2, on est vraiment dans l'enseignement du français langue étrangère et c'est passionnant, donc de toute façon j'irai jusqu'au bout. Donc euh voilà pour le cursus professionnel.

DS : Très bien, alors...

Et donc, assistante d'éducation est arrivé à ce moment-là et je me suis dit, bon, je veux vraiment être sûre d'avoir le feeling avec les gamins, de voir comment on gère, on gère bah des dizaines d'élèves, pas seulement dans des classes mais de façon générale, et euh... alors je ne sais plus comment c'est venu mais de fil en aiguille... Assistante d'éducation [l'air interrogatif] c'est à ma portée...

DS : on y reviendra

On y reviendra. D'accord.

Q2 : On va d'abord aborder particulièrement le moment de l'idée, comment elle est apparue, etc. Là effectivement j'ai eu tout le parcours en fait depuis la troisième, la sortie des études. Simplement est-ce que vous pouvez revenir plus précisément sur votre première expérience professionnelle ? Comment, cette première expérience, de CAP, de coiffure, de ce domaine-là, voilà, qu'est-ce que vous en avez tiré par exemple de ce premier contact avec le monde du travail à l'époque ?

R2 : Euh... [silence]. Que ça me plaisait bien. Euh... Qu'il y avait un côté, bah en fait, on était autonome, on était... C'est une façon aussi d'être reconnue, on était dans le monde du travail, on a plus seulement 16 ans et on commence déjà à mettre un pied dans le monde des adultes. Donc ça ça me plaisait bien. Et... [silence]

DS : une façon d'être reconnue ?

D'être reconnue, ouais. Et puis aussi bah de commencer à être indépendant parce que le fait de toucher un salaire même si au départ il est pas énorme ça permet de commencer à être, à être dans l'autonomie et c'est ce que je cherchais à l'époque, c'est d'avoir un peu d'argent pour pouvoir partir de chez moi. Et être autonome. Dons sans argent c'est pas possible [rires]

DS : donc ça c'est bien passé cette euh... cette entrée comme ça...

Alors je pense que je suis tombée sur la maîtresse d'apprentissage, géniale, extra. Ça a été une rencontre, et euh... Je pense que... Ouais. Je pense qu'elle m'a apporté énormément de choses et que si je n'avais pas rencontré Pierrette [rires]. Si je ne l'avais pas rencontrée, parce qu'elle a été pour moi, elle a fini de m'élever... C'était comme une mère, elle était protectrice, elle a été d'une patience euh... Parce que je n'étais pas forcément facile [rires] et... ouais, ça a été euh... Une belle rencontre.

DS : Plus qu'une entrée dans le monde du travail, vous disiez tout à l'heure qu'il y avait l'envie de vous projeter dans une poursuite de diplôme : CAP, BP...

C'est ça, donc brevet de maîtrise, on avait une euh... Unité de valeur... Des UV psychopédagogiques. ça c'était sympa, j'ai toujours aimé cette facette-là, la relation avec l'autre, le comprendre, les échanges, tout ce qui était psycho ça me plaisait bien. C'était un cursus où on ne s'arrêtait pas au CAP. Je passais le CAP dame, le CAP homme, mes mentions complémentaires de coloriste et ensuite j'attaquais le brevet de maîtrise. Et je pense que ce qui m'a aussi un petit peu euh... A un moment donné, où j'ai, voilà, ça me plaisait plus parce qu'il y avait plus rien à faire quoi. Ça s'arrêtait là j'étais frustrée donc.

Q3 : est-ce que vous avez, là pour le coup on revient dans le présent, à côté de votre activité, de votre emploi, est-ce que vous avez des activités en dehors, une ou des activités en dehors, ça peut être de l'associatif, un engagement familial, des passions particulières, la reprise d'étude justement

R3 : J'ai ma reprise d'études oui. Donc qui me prend beaucoup de temps parce que c'est quand même une masse de travail à la fac [Rires] surtout qu'on est en, je suis en contrôle continu. On a des dates butoirs pour les contrôles, c'est un côté assez stressant. Il n'y a plus de boîte aux lettres si on a pas posté le devoir [rires]. Donc euh... Sinon, sinon, j'ai beaucoup d'activités sportives. Je fais du pilate, je fais de l'aviron, dès qu'on a du temps on part faire des grandes randos. Donc euh comme comme Compostelle, cet été on part au Canada sur le GR1. On a plein, plein, d'activités sportives ou sinon on va faire de la moto, on fait le tour de l'Espagne en moto, on fait plein plein de choses, dès qu'on peut du vélo euh... Je fais aussi de l'aquabike. Des fois pas tout en même temps [rires] mais ouais, ouais, je suis un peu hyperactive.

Q4 : ça marche, alors, donc du coup. Euh... Là on va passer, sortir un petit peu du parcours et puis parler parler un peu plus de l'emploi d'assistant d'éducation. Alors pouvez-vous me dire selon vous qu'est-ce qu'un assistant d'éducation ? Votre définition à vous ?

R4 : [silence] Hum... Un assistant d'éducation euh... C'est pas évident de définir en fait quel rôle on a exactement parce que j'ai l'impression que personne même autour de nous arrive à vraiment définir qu'est-ce qu'un assistant d'éducation et euh... Alors je pense qu'on serait, on a déjà fait une réunion, et euh... On est assez d'accord sur le fait qu'on dit être des personnes bienveillantes. Qui sont là aussi un petit peu en tampon entre euh... les profs, les les les... les CPE... On est là un petit peu pour écouter les, les jeunes tout en étant euh... Tout en étant

cadrant et en les remettant euh... sur on va dire un petit peu le droit chemin. Euh... Mais avec souplesse, bon des fois avec rigueur aussi parce qu'ils en ont besoin mais voilà d'être là, on est ceux qu'ils viennent voir, on est pas les copains, parce que ça faut absolument pas entrer dans ce jeu-là mais être des personnes bienveillantes, une sorte d'échappatoire un petit peu quand ça va pas pour voir... Ils savent qu'ils peuvent venir nous parler ou compter sur nous tout en étant des personnes rassurantes et euh...

DS : et si on devait mettre, façon dictionnaire, assistant d'éducation deux points ?

[Silence]

DS : vous avez fait une approche qui est très dans le rôle pour le coup, mais si vous deviez... une définition qui serait la vôtre, je veux pas la définition officielle, je la connais...

[silence] Je pense qu'on est un intermédiaire. [silence] On est un intermédiaire entre... [silence] J'ai envie de dire entre l'ordre et euh... et, comment on pourrait dire ça, pas le laxisme des jeunes mais euh... Ni le défouloir... Comment on pourrait définir, c'est pas évident de définir... [Rires]

DS : c'est pour ça que je pose la question [rires]

Assistant d'éducation...

Q5 : on peut s'arrêter là. On peut garder intermédiaire. J'ai bien pris en plus ce que vous avanciez dans cette idée-là. Du coup, pour continuer un peu dans la même veine, selon vous il faut quoi pour être un bon assistant d'éducation ? Enfin, une bonne assistante d'éducation ?

R5 : Une patience à toute épreuve ! [rire] De la patience et... je pense, de l'empathie envers les jeunes. Beaucoup de tolérance aussi. Tout en étant quelqu'un de rigueur et de carré. Parce qu'ils ont besoin, ils ont besoin de ça les jeunes. Moi j'ai pu le voir concrètement où j'ai mis des rapports à certains qui me faisaient une vie pas possible en étude. Et... Là on va dire, à trois quarts de l'année, ils sont toujours avec moi, ils sont gentils, ils me racontent plein de trucs. Il n'y a même plus de soucis. C'est même plus « enlève ta casquette » c'est « oh, oui, attends, je l'enlève ». C'est parce qu'ils ont besoin d'une écoute mais aussi besoin d'une rigueur et de limites.

DS : est-ce que par exemple cette anecdote du jeune qui quand il vous voit pense tout de suite à enlever sa casquette, est ce que vous observez que c'est transférable ? C'est-à-dire le fait que vous lui ayez appris à enlever cette casquette en le croisant, est-ce que d'autres bénéficient de ça aussi ?

[rires] Oui, oui, et c'est ce qui m'a amusé parce qu'en fait je suis limite avec certains gamins qui vont dire aux autres « ouais, bah, tiens-toi correctement parce qu'ici c'est pas le bazar » alors que c'est les premiers que j'ai pu disputer en début d'année. Il y a une certaine rigueur et puis je pense qu'ils comprennent que quand il y a le respect, quand il y a la politesse, quand

euh... bah on sait où on est et quelles sont les limites, bah en fait on peut passer à autre chose et donc on peut passer à la discussion, on peut passer à plein de choses, on est plus dans l'agressivité, ils sont plus dans la rébellion, ils arrivent à être eux-mêmes, on partage plein de choses et ça devient sympa. Donc peut-être que c'est quelque chose qu'ils comprennent et que justement, ils sont dans le rôle, ils sont du bon côté, on va dire, parce qu'il y a cet aspect là où en fait il y a plein de gamins qui sont rejetés vu qu'on va dire ils n'ont pas un comportement acceptable en collectivité... Euh... Si on sait pas les recadrer ou si on les recadre pas gentiment il y arrive un moment où ils sont du mauvais côté et donc ils continuent, enfin, à être dans la bêtise, à faire du grand n'importe quoi. Et quand on arrive à leur dire « mais non il y a un cadre » et moi souvent des gamins il y avait une paire qui boudaient. Alors je vais les voir et je dis « bah alors tu boudes » et lui il dit, il voulait plus me parler. Et donc en fait, je lui ai expliqué, je lui dit « j'ai absolument rien contre toi, je demande juste du respect et que tu comprennes que là où tu es on est en collectivité et il faut que ça se passe bien pour tout le monde, l'étude elle est ouverte, tu viens quand tu veux, tu as ta place ». Je pense que ça a du faire son chemin, je l'ai toujours avec moi, je lui dis « t'arrêtes », et il s'assoie et s'arrête. Et au départ c'était pas gagné parce qu'au départ c'était un des jeunes qui foutait le bazar en étude.

DS : Au départ vous avez dit « cadrer gentiment », vous avez parlé de « cadrer gentiment » c'est un savoir-faire cadrer ? Et si oui, comment ça se... c'est quoi les savoirs ? Qu'est-ce que vous vous mobilisez pour réussir justement un bon cadrage ?

Déjà je leur fais comprendre que j'ai pas d'animosité contre eux. Je recadre pas comment dire... C'est pas quelque chose de personnel. Et donc en leur expliquant que par exemple, je vais prendre l'exemple de l'étude, puisqu'en étude c'est un endroit où justement il y a des élèves qui viennent étudier, que c'est un endroit de collectivité, euh... que c'est un endroit ouvert à tout le monde mais que c'est absolument pas un endroit où on passe se défouler comme on peut se défouler au foyer ou un endroit où on est, on fait ce qu'on a envie de faire parce qu'on a juste envie, voilà, on respecte rien. Et... Donc les recadrer gentiment c'est donc leur expliquer tout ça, le fondement en fait de ce qu'on leur demande et que ça n'a absolument rien à voir avec le racisme parce qu'ils n'ont que ça en tête. C'est incroyable. Ils sont vraiment marqués. Je pense qu'on a une politique à l'heure d'aujourd'hui qui fait plus de mal qu'autre chose parce que les gamins sont tous dans des clivages : « je suis marocain », « je suis algérien » et je leur dis « mais vous êtes des jeunes point ! Essayez de trouver des choses communes à ce que vous pouvez faire ensemble et pas, pas mettre des fossés pour un oui pour un non ». Et donc ça c'est le gros truc « moi je veux même pas en entendre parler, vous êtes des jeunes » et puis essayez de trouver de leur faire voir en eux les choses positives. Moi j'en ai-je leur dit mais c'est pas, c'est, alors il y en avait un qui 'avais pas compris, « mais c'est pas le fond que je te reproche c'est l'a forme » je lui dit « c'est pas après toi, après toi que j'en suis, c'est après ton comportement ». Et donc on discute par rapport à ça. Je pense ça ça leur permet de comprendre aussi que c'est parce qu'ils ne se comportent pas comme on leur demande, parce que c'est pas normal de faire plein de bêtises comme certains le font euh... Mais c'est pas leur individu en tant que tel que moi je touche. Au contraire, je dis « mais y'a plein de choses bien en toi, c'est ça que tu dois mettre en avant ». Voilà, c'est plein de choses comme ça, c'est pas un recadrage où « je te punis parce que je t'aime pas » on est pas dans ça. Parce que eux ils sont énormément dans, ils le

prennent tout de suite mal quand on les recadre c'est parce qu'on les aime pas, c'est parce qu'on est raciste, c'est parce que... Et une fois qu'ils ont compris que c'est pas du tout ça, bah finalement ils sont recadrés parce que finalement ils comprennent bien, ils savent très bien que ce qu'ils font c'est pas bien et puis qu'ils ont une place et qu'on les aime bien pour ce qu'ils sont. Alors du coup ils sont toujours fourrés avec moi [rires].

DS : C'est la conséquence. [sourires]

C'est la conséquence, mais c'est une belle conséquence [sourires]

Q6 : Qu'est-ce qui vous paraît dans votre activité le plus compliqué à gérer ? Euh... Et à l'inverse qu'est-ce qui vous paraît particulièrement simple à gérer ? Un petit peu si vous aviez deux exemples, deux situations, deux activités.

R6 : de façon générale, dans mon activité... [silence] Hum... Ce qui est toujours difficile à gérer c'est de mettre en application ce qui est demandé et puis euh dans la réalité... dans la réalité comment ça se passe. Et en fait, les jeunes dès qu'ils voient un... une fissure, ils s'engouffrent. Et y'a pas forcément toujours de cohérence entre ce qu'on leur demande et la façon dont on l'applique. Si on demande au jeune de pas avoir, par exemple, de pas mettre de casquette ni dedans ni dehors faut... faut que tout le monde s'y tienne et faut qu'il y ait une cohérence, un suivi qu'il n'y a pas forcément. Ou qu'on leur demande de pas être en attroupement dehors mais ils peuvent plus fumer dedans et on les laissait aller dehors. Faut leur expliquer que bah ouais c'est comme ça, et qu'il y ait une cohérence entre les choses qui sont appliquées et les choses qui sont en théorie, c'est pas forcément évident de coller, de coller tout ça quoi.

DS : Alors sur cette difficulté l de la différence entre ce qui est demandé et puis la réalité comme vous le disiez, comment vous faites pour réussir ?

Pour réussir à leur expliquer, à leur dire, bah... « Si c'est pas cohérent pour toi, c'est pas forcément cohérent pour moi non plus mais... il y a des règles, des règlements, on doit respecter le règlement parce que c'est ce qui prime sur tout le reste et puis si on te demande de pas faire ça bah c'est pour telle raison ». Leur expliquer à nouveau la raison parce que si on leur explique pas pourquoi c'est même pas la peine. Leur dire « voilà, voilà la raison pour laquelle il fait pas d'attroupement, voilà la raison pour laquelle vous ne pouvez pas fumer, voilà la raison pour laquelle il faut pas de casquette, voilà la raison pour laquelle faut pas jouer avec les alarmes ». [rires] Et moi je me cale énormément au règlement avec une explication sensée de, du pourquoi... Du pourquoi.

DS : est-ce que quelque chose dans vos expériences professionnelles ou autres passées, euh... vous aide à aborder cette difficulté-là ? Ou est-ce que c'est une difficulté nouvelle que vous découvrez par ce travail ?

Non... Et puis, autant je peux être cool, autant quand c'est comme ça c'est comme ça. Il y arrive un moment... Non je n'ai pas forcément de problème avec ça. Des fois c'est agaçant parce qu'on est obligé de leur répéter 150 fois la même chose. Non. Non même si des fois ça me pèse [rires]. Non, c'est comme ça c'est comme ça. Y'arrive un moment où s'ils sont trop dans la

discussion bah voilà « c'est comme ça c'est comme ça ! ». Non. Mais « si ce que je te dis te plaît pas, tu vas voir Mme XXX et tu lui poses la question et tu vas voir ce qu'elle te répondra ». Ouais bon d'accord, bon d'accord [rires].

DS : et sur une situation qui vous paraît maintenant simple à gérer, ça peut être quoi ? Mais qui ne représente pas forcément une facilité pour d'autres de vos collègues ?

Euh... [silence] Bah le reste, enfin, le reste des missions ça reste quand même assez simple. Je pense que ce qui est le plus compliqué c'est justement ce rapport... ce rapport aux élèves qui sont dans le conflit, qui sont... c'est ce qui est le plus embêtant quoi. Quand ils font des bêtises. Parce que sinon les missions en elles-mêmes sont pas compliquées. Les gamins qui respectent bien ce qu'on leur demande bah on en a beaucoup donc euh... ça se passe bien. L'internat ça se passe super bien dans la mesure où les jeunes ils respectent voilà le règlement et ce qu'on leur demande. Tout ce qui est un peu compliqué c'est quand on est dans des jeunes, avec des jeunes qui sont un peu dans la rébellion. Voilà. Et puis c'est jamais évident parce qu'on est quand même dans la fonction publique, dans l'éducation nationale, on connaît toutes les directives. Voilà [caustique] C'est tout le monde parapluie donc... Voilà, il faut savoir un petit peu naviguer entre recadrer mais pas trop parce qu'il faut pas faire de vagues. J'ai 10 ans de fonctions publiques derrière moi [rires] il y a des choses que j'ai appris à mes dépens, il faut essayer de naviguer entre tout ça, entre les jeunes qui sont pas, certains qui sont pas faciles, savoir qu'il faut appliquer le règlement mais pas toujours de façon stricte parce qu'on nous le demande sans nous le demander. Voilà, c'est ça qui est un petit peu compliqué.

DS : on vous demande sans vous demander ?

Bah... [silence] Je vois par exemple, je sais pas un exemple, faut recadrer les jeunes mais alors on a du mal avec la sanction. C'est-à-dire les heures de colle faut éviter, faut faire très attention à ce qu'on leur dit, c'est normal, faut leur parler correctement mais des fois en s'énervant un peu, ah oui mais faudrait pas s'énervier ou pas trop. C'est pas évident à ce niveau-là. Et justement je pense que c'est un petit peu notre situation d'intermédiaire [rires] voilà faut jongler entre tout ça, en étant cadrant, en étant je sais plus ce que j'ai employé comme mot tout à l'heure... bienveillant ! En leur expliquant des choses mais bon parfois on est quand même obligé de hausser un peu le ton pour se faire respecter parce qu'ils sont pas faciles mais voilà tout en trouvant vite la limite de façon à gérer les choses au maximum.

DS : la gestion des élèves les plus difficiles, les conflits etc., est-ce que de votre part ça appelle à un besoin de formation particulier ? Est-ce que vous auriez une formation à demander dans ce domaine et si oui laquelle ?

Hum... Bah en fait, je pense qu'en tant qu'assistant d'éducation y'aurait plein de choses à mettre en place. Parce qu'en fait il n'y a pas vraiment de formation. Cette année on a eu une réunion mais... Je pense, il me semble que c'était une des premières fois qu'il y avait des réunions pour faire un petit peu le bilan. C'était intéressant parce qu'on a pu échanger les uns avec les autres, les choses qui allaient, et qui n'allaient pas, comment on envisageait les choses et cætera. Oui ça pourrait être bien qu'il y ait une petite formation ou... ou des réunions, des débriefings dans l'année où on puisse justement faire ce qu'on a fait cette année. Moi je sais

que c'était intéressant de pouvoir se retrouver toute l'équipe et de pouvoir échanger peut-être des questionnements et parfois même des questionnements tout bête mais qui au quotidien peuvent être compliqués : bah ouais mais comment on fait, faut plus qu'il y ait d'attroupement mais les gamins ils fument dehors ? On fait quoi ? euh... voilà, voilà plein où il n'y a pas forcément de réponse. Mais ça faut poser la question.

Q7 : Est-ce que vous avez un rôle particulier dans l'établissement ? Vous. Ou euh... est-ce que vous avez des responsabilités particulières ?

R7 : On est beaucoup dans la sécurité nous. Euh... En tant qu'assistant d'éducation où on doit veiller euh... On doit veiller donc à la sécurité des élèves, donc s'il y a par exemple des bagarres ou des altercations on doit intervenir, on doit donc surveiller les études, surveiller l'internat. On a quand même, ouais, on a quand même un côté agent de sécurité, de protection vis-à-vis de nos élèves.

DS : et par rapport à votre profil à vous, pour le coup vraiment individuel, est-ce que par rapport à ce profil là on vous a confié des responsabilités particulières ? C'est-à-dire par rapport aux autres AED ?

Hum... Non.

Q8 : Parfait. On continue et on est pas en retard [sourires]. Je repère. Quelles sont vos relations avec vos collègues assistants et assistantes d'éducation ?

R8 : [théâtrale] Ça se passe très bien ! [rires]

DS : Vous êtes combien ?

Euh... 25 ou 26 je crois, quelque chose comme ça.

DS : 25 ou 26 au total.

Ouais je crois, j'ai jamais le chiffre en tête mais on doit être à peu près une équipe qui tourne autour de ça.

DS : est-ce qu'il y a au sein des assistants d'éducation des distributions de rôles particuliers ? Est-ce que certains ou certaines ont plus de responsabilités que d'autres ? Est-ce que ça se voit ? Comment ça se vit dans les relations quotidiennes ?

Il y a toujours des affinités [sourires]. Euh... J'aurais tendance à dire je m'en occupe pas moi de ça. Même si je le vois, j'aurais tendance à dire c'est pas parce que je dis rien que je vois rien. Mais euh... Je m'occupe de mes affaires, c'est ce qui fait que je m'entends bien avec tout le monde aussi parce que... voilà. Mais c'est vrai qu'il a des assistants d'éducation qui s'entendent mieux avec certaines CPE et cætera donc euh... Mais dans l'ensemble elles sont quand même assez professionnelles pour que ça se passe bien.

DS : du coup est-ce que l'entente confère un rôle particulier ou pas ?

Hum... Bah ça va s'en ressentir un petit peu sur les plannings peut-être ou par exemple les personnes qui vont être de bureau ça va être des personnes qui s'entendent bien avec les CPE. Mais à la limite c'est bien, autant que ça se passe comme ça.

DS : et quand vous dites de bureau c'est... un type c'est ...

Les personnes qui font secrétariat en fait, enfin, qui sont de bureau qui font tout le secrétariat.

DS : il y en a euh... Parce que sur l'équipe générale des 25 26 il y en a moins qui sont sur le bureau ?

En tout, parce qu'il y a eu scission sur le bureau, il y a en tout 4, 4 secrétariat. Qui sont là tout le temps.

DS : est-ce qu'il y a d'autres spécialisations ? Par exemple plus chargé de l'aide aux devoirs ? Plus chargé de l'internat ? Plus euh...

Hum... Non. C'est vraiment, je crois que le pôle secrétariat c'est le pôle, le pôle ouais le pôle où... où... ouais. Mais sinon de façon générale...

DS : d'ailleurs ce qui peut se comprendre j'imagine pour des questions de continuité dans la semaine... Il doit y avoir de ça... Euh comment vous vous pensez être perçue par vos collègues assistants d'éducation ?

Pas trop mal [rires].

DS : vos disiez tout à l'heure que ça se passe très bien et que une des raisons peut-être pour lesquelles ça se passe bien c'est que vous vous occupiez pas trop des histoires.

Oui oui, ouais, je suis pas quelqu'un qui cherche les histoires, je suis pas quelqu'un qui cherche les conflits, quand j'ai quelque chose à dire je le dis, comme je le fais avec les jeunes quand j'ai besoin de les cadrer pas de soucis. Mais euh... sinon... Voilà je fais vraiment en sorte pour que ça se passe bien, je fais en sorte d'être là quand mes collègues ont besoin de moi, d'être attentive attentionnée, et j'ai envie de dire, tout le monde me le rend bien quoi. Donc ouais ça fonctionne bien.

Q9 : Est-ce qu'il y a une sorte euh... comment dire, d'équipe d'assistant d'éducation ?

R9 : Ouais pour moi ouais. Je pense que c'est important que justement il y ait une équipe, qu'il y ait une cohésion. Moi je sais qu'en ce qui me concerne, je pense que je peux compter sur euh... Professionnellement et dans la limite des, de notre boulot. Ouais. Mais c'est important de bien s'entendre et de pouvoir... C'est important aussi pour les jeunes de voir qu'on est tous sur la même longueur d'onde et que... Voilà.

DS : il vous arrive de vous relayer, de vous soutenir ?

Oui. Ouais.

DS : est-ce que vous échangez euh... sur vos, bah, votre façon de faire, vos pratiques entre vous ?

Hum... Alors on peut se demander des conseils. De dire « bah tiens » ou dans la discussion voir comment on fonctionne les uns les autres. Mais euh, moi c'est pareil, j'aurais tendance à ne pas donner de conseil, je pars du principe que mes collègues sont assez grands pour savoir comment ils doivent gérer leur poste et que éventuellement s'il y a des choses qui n'allaient pas on a nos CPE qui sont là pour les recadrer c'est pas mon rôle [rires]. Mais après on discute des fois, « oui, comment t'as fait, comment t'as géré la situation ? » mais dans des discussions qui vont être amicales, quand on mange ensemble, au moment du repas de l'internat.

DS : d'accord, un moment un peu informel quoi.

C'est ça. Mais sinon personne de nous a priori va dire à quelqu'un d'autre « tu devrais bosser comme ça ». Non il n'y a pas cet esprit-là, du moins pas à ma connaissance.

DS : est-ce qu'il y a des revendications collectivement ? Sur vos conditions de travail, sur le... le métier... l'établissement, l'internat, enfin...

Hum... Nos nuits ne sont pas comptabilisées énormément. Je pense qu'on est un des établissements où les nuits ne sont pas comptabilisées. [rires] Donc voilà, donc...

DS : d'accord, donc c'est plus là, un petit peu sur l'organisation des heures, la façon dont c'est compte et cætera... Et vous arrivez à avoir un message commun ? Comment est-ce que vous relayez vos demandes auprès de l'administration ?

Euh... Bah en fait on en a pas, on en a pas vraiment et on relaye pas parce qu'on sait que de toute façon ça changera rien.

DS : d'accord, il n'y a pas par exemple de représentant des assistants d'éducation ? De représentant syndical ?

Non, non. C'est peut-être aussi par le fait que c'est pas un métier, c'est juste un emploi. Et euh... On est là, on sera plus là dans tous les cas on ne sera pas là plus longtemps que 6 ans donc euh... Voilà peut-être qu'à ce niveau-là il n'y a rien de vraiment concret parce que c'est pas un métier, c'est vraiment un passage donc euh... Mais bon, concernant les heures et cætera, ça changera rien [rires]. Et puis si on a des petites choses qui vont pas on peut en parler à nos CPE donc euh...

Q10 : Du coup, justement, vos CPE. Quelles sont vos relations avec vos supérieurs ? Alors, j'entends CPE premier échelon, équipe de direction d'une manière un peu plus générale aussi.

R10 : Moi je dirai, ça va faire quasi, ça va faire deux ans que je suis là. J'ai eu d'accrochage avec personne donc ça va [rires]. Toujours des très grands bonjours avec Mme XXXX qui est toujours très gentille quand je la croise. C'est la proviseure. Les autres personnes de direction c'est pareil, toujours voilà. Pas de soucis. J'ai eu l'occasion de demander une chose ou deux pour des gamins : toujours bien reçue. Avec mes CPE ça se passe super bien donc euh... Ouais

ouais même plus que bien. Elles ont été très à l'écoute l'année dernière quand j'avais des soucis avec Bastien donc euh... Franchement j'ai rien à leur... Tout va bien ! [rires]

DS : D'ailleurs c'est pas pour chercher la petite bête mais pour comprendre les relations comment elles s'installent dans le travail. Et du coup, encore une fois, comment vous pensez être perçue par vos supérieurs ?

[silence] Ah, peut-être un côté un petit peu réservée. Parce que j'ai un côté un petit peu réservée voilà. Je dirais pas la timide de la bande, parce que pas à ce point-là, mais j'ai un côté un peu réservée. Mais en même temps, ouais je sais pas, comme quelqu'un de sympa, qui cherche pas les histoires, qui fait son boulot, qui est toujours là, et en tant que présence et en tant que collègue. Euh... Je pense que c'est pour ça aussi que ça se passe bien.

DS : Est-ce que vous avez des retours sur la qualité de votre travail ?

[silence] Hum... Alors j'ai envie de dire [sourire] j'ai pas de critique donc c'est que ça doit aller ! [rires]

DS : Il n'y a pas d'entretien par exemple annuel ou euh...

En fin d'année, on va avoir un entretien donc voilà... pour nous demander si on veut rester ou pas l'année prochaine. Et puis pour nous dire si on nous garde ou pas. Mais on a un entretien aussi en début d'année surtout pour ceux qui viennent d'arriver parce que pour les personnes qui sont renouvelées on l'a pas. On a un entretien pour nous dire si ça va, ce qui va, si on nous garde si on nous garde pas. Et même en cours d'année, si ça va pas, on peut être convoqué c'est arrivé à certains collègues pour leur dire que ça n'allait pas donc euh...

DS : donc globalement si il n'y a pas de remarque c'est que ça va bien. Si il y en a c'est que ça va pas forcément quoi.

Pour moi ça fonctionne toujours un peu comme ça.

DS : vous n'avez pas de reconnaissance particulière pour votre implication ?

Alors j'ai envie de dire si. Parce que jusqu'à maintenant tout ce que j'ai pu demander ça m'a été, ça a été accepté. Donc euh... Je pense que c'est une façon, une reconnaissance euh... professionnelle dans le sens où... pour moi on me rend la gentillesse que je montre aussi et le respect et le travail que je fournis.

DS : ces demandes c'étaient des demandes d'ordre interne ? Par exemple, s'absenter une demi-journée... Ce genre de choses...

Voilà, tous les ans pour mes partiels, donc là cette année je demande une journée mais sinon je demande trois semaines. Comme je les récupère pas... J'ai mes fiches de présence, j'ai mes convocations donc euh... Jamais on m'a demandé alors que il y a d'autres collègues mais c'est peut-être pas le même cas de figure parce qu'il y en a c'est pas le même domaine d'étude, de licence, de formation. Voilà, où on récupère. Mais y'a jamais eu de soucis quand j'ai demandé

pour avoir mes trois semaines de partiels. Je récupère pas. Quand j'ai besoin d'échanger, y'a jamais de souci, alors en général il n'y a jamais de souci non plus.

DS : et ça vous pensez que ça relève de l'organisation au lycée ou que ça relève du, d'une loi ou quelque chose comme ça par rapport aux partiels par exemple ?

Pour moi a priori ça relève d'une loi où justement c'est des contrats qui sont adaptés aux étudiants donc justement voilà. Mais il y a aussi le fait que les chefs de service peuvent autoriser ou pas ce genre de choses. Et j'ai jamais eu à me batailler pour pouvoir... voilà... Ce qui n'a pas forcément été évident dans l'établissement où j'étais avant où c'était un peu plus compliqué parce que justement, où le chef d'établissement, où les CPE ont quand même le pouvoir de dire non même si on est sur des contrats qui sont un petit peu spécifiques aux étudiants. Donc voilà, j'ai jamais eu de souci...

DS : donc deux années ici et auparavant ?

J'étais au collège BBBB.

DS : donc une année donc trois années au total ?

Deux ans, deux ans mais j'étais, j'ai eu un contrat, j'étais auxiliaire de vie scolaire par pôle emploi, donc c'était pas, j'étais pas éducation nationale. Et la deuxième année j'étais en contrat éducation nationale.

DS : alors, auxiliaire sur des missions d'accompagnement du handicap ou sur des missions de vie scolaire ?

Oui, j'accompagnais une petite fille qui était myopathe en fauteuil roulant.

DS : c'était un CUI le contrat ?

Ouais, ça doit être ça.

DS : deux ans CUI et deux ans AED ?

Ouais même trois ans parce que j'ai fait aussi un an au collège BBBB en tant qu'assistant d'éducation, je suis passée au pôle vie scolaire.

Q11 : Ok. Quelles sont vos relations avec les autres groupes là pour le coup ? C'est-à-dire les élèves, professeurs, parents, agents ? Est-ce que vous en avez ? Si oui comment ça se passe ? Et est-ce que vous avez, toujours la célèbre question, est-ce que vous avez l'impression d'être reconnue et est-ce qu'ils vous reconnaissent justement ?

R11 : Alors des relations avec les parents quasiment pas. Euh... Ça c'est pas mon rôle. Euh... Bah les relations avec les gamins, ouais, parce qu'en fait on est en contact avec eux tout le temps... Relations avec qui vous m'avez dit ?

DS : on a dit, relation avec les parents y'en a pas

Quasiment pas

DS : Euh... Les jeunes

Ouais tout le temps [sourires]

DS : bah oui, et vous m'avez un peu parlé de la manière dont ils, dont vous les gériez entre guillemets, de la manière dont vous étiez en relation avec eux. Par contre, comment, à votre avis, comment est-ce qu'il... Comment, je regarde ma phrase. Comment vous êtes perçues par eux ? Comme un agent de sécurité justement comme vous disiez tout à l'heure ?

Alors justement je pense que c'est un mélange de tout ça. Alors... le côté un peu maman parce que j'ai un fils de leur âge et que j'ai quand même un âge un peu plus élevé que la moyenne [rires] y'a un côté un peu maman, il y en a qui me surnomment « maman » d'ailleurs. Il y a ce côté-là. Et il y a le côté agent de sécu et peut-être même un petit peu casse bonbons parce que la règle c'est la règle mais dans l'ensemble... je pense euh... Je pense pas que les jeunes me voient comme quelqu'un de foncièrement méchant ou qui fait des choses contre eux. Voilà. Alors oui, agent de sécu et euh oui il y en a une paire qui ont pris des rapports mais j'ai des très bons rapports avec eux justement [rires]. Mais, après comment ils me voient je ne sais pas mais en tous cas je pense pas comme quelqu'un qui leur veut du mal ou qui les a sanctionnés à tort ou euh... Mais sinon ça grogne un peu quand même mais bon...

DS : Ok. Avec les professeurs ?

Hum... ça se passe bien. Surtout qu'on commence à avoir des relations avec eux surtout quand on fait des fiches en galerie parce que sinon les profs on les voit pas tant que ça. Je suis sûre qu'il y a au moins deux tiers des profs [du lycée] depuis deux ans que je connais même pas et je ne saurais même pas mettre certains noms sur certains visages et on a pas tellement de relations avec les profs. Non.

DS : du coup vous avez l'impression qu'ils vous perçoivent comment ?

Alors là ce sera peut-être ouais le petit point, tout petit peu, le tout petit point noir où euh... Bah quand il y a un truc qui va pas c'est que les assistants d'éduc' on pas fait leur boulot [rires]. Et euh... je pense qu'on serait peut-être plus le défouloir des profs que des gamins ou que des autres personnes de l'établissement.

DS : vous avez une anecdote ou un exemple à me ...

Euh... par exemple les gamins, parce qu'en fait il y avait un endroit où les gamins fumaient, et donc ils ont du mal à rester au même endroit et nous en fait y'a pas quelqu'un qui plantonne. Et donc j'ai eu l'occasion de voir une prof qui disait [théâtrale] « ouais, les assistants d'éducation y'avait personne ! Et les gamins ils viennent fumer jusque-là salle rouge » ou je sais pas quoi et euh bah « ouais c'est la faute des assistants d'éducation ! ». Ouais mais les assistants d'éducation, il n'y a pas un assistant d'éducation derrière chaque gamin et quand les gamins ils font des bêtises c'est pas la faute de l'assistant d'éducation quand ils ont déroulé le papier toilette dans les toilettes, qu'ils font pipi caca partout bah oui mais on plantonne pas dans les toilettes, c'est pas de notre faute. Donc voilà. Voilà des petites choses comme ça où on a

l'impression [imitation théâtrale] « bah ! Les assistants d'éducation ! » bah ouais mais les assistants d'éducation euh... ils font pas des miracles et eux sinon ça se saurait et c'est pas forcément, voilà c'est des petites anecdotes... Je crois que j'en ai une paire d'autres comme ça... Donc voilà.

DS : ils vous appellent assistant d'éducation ? Pas les anciens termes, jamais ? Pion tout ça ? Surveillant ? Même les élèves ?

Non. Ouais ou surveillant. Pion pas tellement. Ouais. Euh... Comment ils m'appellent les gamins... Non même les gamins. C'est pas... J'ai pas l'impression que c'est un terme qui est plus à la mode aujourd'hui en fait pion. C'est assistant d'éducation, les surveillants.

DS : les agents ? Les agents techniques ? Cantine, entretien, ouvriers ?

Ça va. Ça va bien [rires]. Ouais ouais, ça va bien. Alors des fois, on est un peu, je vois par exemple en dortoir, bon des fois ça frictionne pas avec les dames de ménage mais bon des fois voilà, c'est un peu compliqué parce que tu te demandes ce qu'elles font des fois. [rires] Donc on est obligé nous, de voilà, de le noter sur nos cahiers parce que les gamins, les gamines parce que c'est des filles que j'ai, nous disent « bah ouais mais regarde, le ménage est pas fait machin on en a marre » et donc voilà on est obligé de mettre et moi au départ j'avais tendance à dire « c'est pas aux dames de ménage que vous allez commencer à mettre tout sur le dos » mais des fois au bout d'un moment quand elles ont pas fait le ménage et « montre-moi » « bah oui mais regarde ça ça y'a encore mes miettes de gâteau d'avant les vacances » « oui, bon ». Donc voilà, quand j'ai des petites choses à noter, je mets bien le détail pour, voilà, c'est pas des on-dit, c'est il y a un souci sur ci ou souci sur ça point.

DS : Et comment vous pensez être perçue justement par les agents d'entretien ?

A mon avis quand on est obligé de noter des petites choses comme ça sur le cahier parce que bon nos CPE prennent nos nos les infos et puis font remonter, bon [rires] on doit pas forcément être bien vus. Mais bon en même temps, quand les gamines reviennent de vacances et que c'est aussi cracra que quand elles sont parties on peut pas leur dire « bon bah oui les filles prenez le balais » [rires] « les femmes de ménage n'ont rien fait » « oui, force est de constater ». Mais bon, dans l'ensemble ça va.

Q12 : je vous embête plus avec les questions de perçu et cætera [rires. On arrive sur la dernière partie de l'entretien mais vous avez répondu à la moitié mais ça c'est de ma faute, c'est l'organisation des questions... Que faisiez-vous juste avant cet emploi d'assistant d'éducation ici ? Et comment ou par qui vous avez trouvé cet emploi d'assistant d'éducation ?

R12 : qu'est-ce que je faisais avant d'arriver ici... [silence] Ah bah, j'étais au musée. Oui oui, voilà c'est ça.

DS : donc il y a eu une interruption entre le collège BBBB et le lycée CCCC ?

Non, entre BBBB et CCCC, non c'était avant BBBB. Puisque j'étais mariée et donc j'habitais au musée d'art moderne avec mon mari. Je remplaçais mon ex- mari, puisque je suis divorcée, mon ex-mari des fois au pôle sécurité et des fois je travaillais comme agent, agent du patrimoine, donc je faisais de la surveillance ce qui était très bien parce que ça me laissait beaucoup de temps pour étudier.

DS : Alors du coup, comment vous avez trouvé, par qui, le travail d'assistant d'éducation ? Et après j'aurais une autre question, je la dit tout de suite comme ça vous saurez, comment vous êtes passé de BBBB vers CCCC ? Les deux moments que j'aimerais un peu connaître.

Alors, je crois, je crois, je pense que c'est un peu grâce à Bastien. Parce qu'en fait, c'est vrai que j'ai eu un divorce très difficile c'était très compliqué pour Bastien. Et je l'ai emmené voir Madame MMMM, euh... Donc qui le suivait en tant que psy. C'est elle qui l'a donc testé précoce et cætera. Qui nous a beaucoup aidé parce que ça se passait super mal à l'école et que ça s'est toujours super mal passé avec Bastien puisque le scolaire il arrive pas, il arrivait pas à se fondre dans la masse parce qu'il était hyperactif. Alors à mon avis, enfin c'est pas à mon avis, puisqu'il l'est toujours mais plus physiquement mais [faisant un signe signifiant « dans la tête »] voilà. C'est toujours très compliqué pour lui. Donc je l'emmenais la voir et donc en fait quand il a été décelé précoce je me suis rapproché de Madame GGGG, donc euh... que j'ai eu ses coordonnées par Madame MMMM. Je sais pas si vous la connaissez Catherine GGGG qui est référente des enfants précoces pour l'éducation nationale. Et euh donc qui est en famille avec Monsieur LLLL qui travaille à l'éducation nationale et qui lui s'occupe des auxiliaires de vie scolaire. Et donc en fait j'ai démarré comme ça, donc voilà, en discutant. Et parce qu'en fait, c'est vrai que le handicap c'est quelque chose qui m'est très euh... Très très familier, j'ai une grande sœur handicapée donc voilà. Et donc je trouvais ce... cette emploi intéressant. Et donc j'ai démarré comme ça. Et puis euh... Et puis mes études qui, enfin, tout ça ça s'est mis en place dans ma nouvelle vie on va dire. Donc j'ai fait un an comme auxiliaire de vie scolaire et puis donc de fil en aiguille décidé de reprendre mes études et cætera. Et puis l'opportunité de passer en vie scolaire. Euh... Je me dis c'est une expérience qui me tente, qui me plait et puis j'avais l'opportunité de le faire. Donc j'ai intégré la vie scolaire de BBBB avec donc les CPE, avec Nancy qui est une amie maintenant [sourires]. Voilà en fait comment j'ai intégré, comment je suis devenue assistante d'éducation. Ça a été, ça a été une opportunité en fait qui m'a été offerte. [Une sonnerie retentie]

DS : il nous reste combien de temps-là ?

Je commence à 4 heures.

DS : Pourquoi le passage de BBBB au lycée LLLL ?

Euh... Pour deux choses. Parce que là pour le coup, Madame NNNN, la principale de BBBB, c'est quelqu'un de très lunatique et elle vous aime, elle vous aime plus, voilà voilà. Et autant je suis cool autant faut pas trop me prendre la tête trop longtemps. Donc euh... voilà. Je me suis dit bon... mon temps à BBBB est terminé et puis euh... ça c'est une des raisons. Et la raison je pense la principale euh... c'est que je voulais faire de l'internat parce que je voulais avoir du

temps pour mes études parce que ma première année de licence donc j'étais à BBBB et je travaillais à temps plein à BBBB, j'avais un petit mi-temps à côté plus ma première année de licence, c'était dur [sourires] au niveau temps, samedis, dimanches, jours, nuits et je me suis dit je, ouais, je vais essayer de tenter l'internat parce que j'avais des collègues qui avaient fait l'internat au lycée LLLL qui me... « tu sais les nuits c'est tranquille, voilà tu peux bosser le soir, c'est des heures que t'as pas sur la journée » donc je me suis dit ouais c'est pas mal, éducation nationale et puis après voilà, c'est c'est aussi, ça correspondait aussi puisque je voulais être prof. je me suis dit, en même temps, voilà, on va tenter autre chose puisqu'on passe du collègue au lycée et puis euh... ça me permet d'avoir un panel d'expériences au niveau de l'âge des jeunes différents, l'internat et puis euh... puis voilà. Et puis au niveau de l'internat en fait on a LLLL, HHHH, euh... MMMM donc euh... j'ai postulé et puis euh... et puis voilà. Et puis les CPE se sont mis en contact, « ouais elle est bien celle-là il faut la prendre » [rires] et puis j'ai été recrutée comme ça.

Q13 : Alors du coup, vous avez répondu à moitié mais, ça vaut le coup de le reposer, à l'heure actuelle que vous apporte cet emploi et est-ce que ça vous plaît ?

R13 : Ouais. [rires] Beaucoup ! Bah ça a répondu à beaucoup de mes questions en fait où finalement bah l'ambiance euh... l'ambiance de l'éducation, le rapport, le rapport avec les jeunes, le rapport à l'enseignement, bon j'enseigne pas mais on est quand même dans un milieu où vous... Bah où on fait ça. Voilà. Euh... A répondu à mes questions dans le sens où je me dis « ouais, ça me plaît, l'approche est bonne, voilà, les gamins je les aime bien donc avoir des classes par la suite ». Ça m'a permis voilà de voir un petit peu comment on gère les conflits, de voir un petit peu comment gérer les rapports avec eux, avec des jeunes qui sont un peu difficiles. Parce que je pense qu'en tant que professeur de FLE, j'ai fait un stage aussi à AAAA, on est sur des jeunes qui sont... ils ont pas toujours des parcours simples, pas toujours des approches simples, donc ouais non ça me plaît. Ça me conforte dans mon projet.

Q14 : Voilà parce que la question d'après c'est que comptez-vous faire après ? Bon...

R14 : Je continue dans cette lancée-là [sourires]

DS : Assistant d'éducation ? Etudes ?

Alors là en fait, j'espère valider ma deuxième année. Euh... Mon semestre 4. Et en fait, je voudrais postuler en tant qu'assistante pédagogique parce que, voilà, j'aime bien, je reste pas mes deux pieds dans le même sabot. Assistante d'éduc' c'est super mais en fait je voudrais être assistante péda' donc il me faut un bac plus 2, donc que je devrais avoir d'ici la fin de l'année. Et je vais postuler, bah dans des collèges, donc à ma connaissance CCCC, AAAA où j'ai fait mon stage j'aimerais bien être pris là-bas et puis HHHH. Après il y en a peut-être d'autres. Je recherche mais c'est ce que j'ai en tête, c'est souvent ce qui revient en FLE. Et donc être assistante pédagogique pour être, pour pouvoir bah bosser avec les profs de FLE. Pour pouvoir commencer à avoir un demi-pied dans l'enseignement et travailler sur du soutien en FLE auprès des primo-arrivants.

DS : quand vous dites demi-pied, c'est qu'il y a un pied assistante pédagogique, l'autre il est où ?

Euh... Bah avec les profs. En fait, enfin, moi j'imagine et donc ça va être aussi mon discours par rapport à mon recrutement si j'ai des entretiens où comme je serai en troisième année de FLE, euh... ça me plairait bien et je suis prête à être, voilà, assistante des profs de FLE, plus particulièrement puisque c'est mon cursus et c'est pour ça que je cherche, je chercherai déjà à être recrutée dans les établissements qui font du FLE. Je vois par exemple à AAAA ils avaient déjà l'année dernière des nouveaux gamins qu'arrivaient, ils étaient surchargés et c'est vrai qu'une assistante péda' en FLE, on va dire une « assistante » quelque part même si c'est pas le poste, le poste sur lequel je serai recruté, je pense que ça pourrait alléger euh... alléger ces cours, enfin en tous cas faire du soutien et...

DS : Et sur la forme ça prendrait euh... ce serait deux mi-temps ? Un mi-temps assistant d'éducation un mi-temps d'assistant pédagogique ? Un plein temps d'assistant pédagogique ? Là vous êtes...

Je suis à mi-temps. Parce que je... justement je veux avoir du temps pour mes études. Alors j'aimerais bien être recrutée à mi-temps assistante péda' pour pouvoir continuer à garder du temps pour ma licence en sachant qu'il n'y aura plus d'internat donc ça me fera travailler un peu plus sur la semaine. Parce que c'est vrai que c'est vite compliqué les contrats à temps plein, on a les semaines administratives, on bosse sur 41 heures par semaines, enfin, c'est lourd le temps plein quand on a des études à côté c'est lourd le temps plein d'assistant péda' ou d'assistant d'éducation. Donc ça c'est mon projet pour l'année prochaine.

DS : et donc dans 6 années, comme ça, une prospective ? Prof de FLE su j'ai bien compris ?

Ouais, ouais, parce que j'espère valider ma L3 l'année prochaine avec un contrat d'assistant péda'. Bon ça c'est dans le meilleur des mondes [rires]. Donc ensuite, euh... j'aimerais commencer, je pense, dès les vacances prochaines si j'ai ma L3, je vais commencer à postuler à l'alliance français parce que j'aimerais faire des missions à l'étranger ça c'est mon projet. Ou il y a l'école de la deuxième chance donc c'est l'ESC, postuler là-bas et commencer, voilà, avoir un pied en tant qu'enseignante de FLE, en étant inscrite en Master 1 en enseignement à distance avec la Sorbonne et puis voilà continuer comme ça et puis faire le maximum de missions à l'étranger. Et on va dire à plus ou moins court terme, partir au Canada, ça c'est notre projet avec Bastien, et être résident permanent là-bas.

Q15 : D'accord, ok. Très bien. Euh... Dernière question avant la conclusion, pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier que l'on pourrait faire sur le long terme sous-entendu si on arrive à enlever la limite des six années ?

R15 : Bah je pense parce que qu'en fait dans le privé euh... les assistant d'éducation sont recrutés, sont embauchés en fait. Donc oui. Et je pense, alors euh..., je partagée entre deux choses : je pense qu'au niveau professionnel, et même au niveau du rapport avec les élèves ce serait mieux parce qu'en fait il y aurait un suivi parce que c'est vrai que les assistants

d'éducation c'est un peu un turnover et euh... donc sur un certain... sur un certain point de vue c'est vrai que avoir un vrai métier, connaître les jeunes, être vraiment, voilà, intégré dans un système professionnel, dans une... un établissement ce serait quand même je pense très positif d'en faire un métier et que ce soit plus seulement un emploi. Alors après, ça enlève un emploi aux étudiants, et donc euh... voilà, je... à l'heure d'aujourd'hui je sais pas ce qui serait le mieux ou garder, bon, c'est peut-être un peu comme ça que fonctionne le lycée LLLL, garder un pôle, bon quoiqu'il y a pas d'embauches, un pôle où il y a des personnes qui sont là pendant des années sur des postes comme par exemple l'accueil parce que c'est vrai qu'il y a plein de choses à savoir. Et puis garder des étudiants parce que voilà. Et peut-être faire un mix. Fermer aux étudiants la possibilité d'avoir pour les étudiants ces 6 ans pour préparer leur licence ou leur master, je trouve que ce serait dommage. Mais en même temps il devrait y avoir des personnes fixes sur certains postes justement comme par exemple l'accueil, le secrétariat où là je pense que ça pourrait être de vrais euh... un vrai métier... enfin, de vrais emplois euh... fixes.

DS : Est-ce qu'il vous arrive d'en parler avec vos collègues de ces questions-là ?

Hum... Disons qu'on s'arrête, on s'arrête à en dire que... bon bah c'est comme ça donc pour l'instant on... On parle même pas de le réformer. Donc euh... Voilà, c'est souvent les gamins qui nous posent la question « ouais assistant d'éduc' » et souvent on leur explique « non non c'est pas un métier, c'est juste des emplois, ça tourne » et voilà.

DS : d'accord, ça c'est intéressant quand je demandais tout à l'heure la reconnaissance des élèves, eux ils s'imaginent que c'est un métier comme CPE quoi.

C'est ça. Alors on leur dit « non non non, c'est seulement, c'est seulement des missions de 6 ans, et euh renouvelable donc voilà. C'est pas un métier ».

DS : ça marche, c'était la quinzième question. La conclusion : est-ce que vous avez des remarques à ajouter ? Est-ce que selon vous j'ai oublié d'aborder un point essentiel sur la question des assistants d'éducation ? Est-ce que vous vous rappelez avoir dire quelque chose que vous voulez tout de suite rectifier pour pas que ça figure au compte rendu ?

Hum.... [silence]. Non [rires]. Je réfléchis.

DS : je vais simplement du coup reprendre quelques éléments [... 46 ans , un fils, divorcée et en union libre, habite en agglomération, DAEU littéraire dernier diplôme, CAP coiffure le précédent, femme, adresse mail pour communications le cas échéant, idée de pseudo à me proposer]

7.2.2 Entretien Sylvie

CONTEXTE : Sylvie est une femme de 46 ans, assistante d'éducation à mi-temps dans un collège en éducation prioritaire de l'agglomération troyenne. Elle est en poste depuis cinq années dans cet établissement où elle consacre son service aux missions d'externat. Elle vit dans l'agglomération avec son mari et ses deux enfants de 10 et 15 ans. Avant cet emploi, elle a exercé dans le même collège une mission de 18 mois de médiatrice de réussite scolaire et est titulaire d'un baccalauréat professionnel option services. L'entretien s'est déroulé dans une pièce prévue à cet effet et sans interruption extérieures. Le climat d'échange était bon, assez détendu, les réponses étaient spontanées et rapides. Dans la retranscription (concerne 55 minutes d'échanges), tous les noms ont été modifiés dans un souci d'anonymat. Ne figurent pas les propos, gestes et onomatopées du chercheur utile pour faciliter le discours.

DS : [Introduction.] **Je vous ai présenté la démarche, je me suis présenté dans l'approche, normalement nous avons 15 questions avec des relances éventuelles.**

Q1 : **Est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours succinctement ?**

R1 : Alors, après un apprentissage en coiffure, j'ai passé un brevet de maîtrise dont j'ai eu, enfin, une certaine partie et suite à des problèmes de santé, j'ai été obligée d'arrêter. Donc je suis reconnue travailleur handicapée suite à ça. Et pour le coup j'ai fait une formation de... en reclassement professionnel en, donc c'était sur Paris, c'était une formation en secrétariat. Donc j'ai obtenu un bac option services qui ne me plaisait pas parce que je suis très dynamique et que je ne pouvais pas rester derrière un bureau, c'est impossible. Donc j'ai retrouvé des petits boulots de droite et de gauche. J'ai travaillé à l'IUFM, pareil en contrat aidé. J'ai travaillé au 10 de cœur [entreprise d'insertion par l'activité] pareil d'abord en tant que contrat aidé et j'ai eu la chance après de pouvoir avoir un poste en tant que responsable de la distribution. Donc j'avais eu... Le 10 de cœur c'est une association, pour aider les gens en difficultés à retrouver un emploi donc on créait un journal, y'avait toute une équipe qui créait le journal, et on avait aussi une équipe qui distribuait le journal dans les boîtes aux lettres. Donc moi j'étais devenue la responsable de cette équipe, fallait que je repère si les journaux avaient été bien distribués, fallait gérer les parcours et... et j'ai arrêté parce que j'ai eu mon deuxième enfant et j'ai pris un congé parental. Et puis à l'époque l'association, bah comme toute association, y'a eu des problèmes de financement. Donc voilà... Et ensuite, après mon congés parental, comme j'étais reconnue travailleur handicapée, le pôle emploi m'avait appelé pour les postes de médiateur de réussite scolaire. Voilà, j'avais le droit à ce poste parce que j'étais reconnue travailleur handicapée parce que théoriquement les contrats aidés c'est pour les gens en fin de droits. Donc j'ai eu la chance de faire... j'ai eu la chance parce que ça m'a vraiment plu, et j'ai découvert le métier d'assistant d'éducation... donc j'ai fait mes 18 mois en tant que médiateur de réussite scolaire.

Quand vous parliez tout à l'heure de l'apprentissage en coiffure, c'était... vous êtes troyenne à l'origine ?

Ouais c'était à Troyes.

Et est-ce que vous pouvez me dire les grandes périodes, les grandes dates de ce parcours-là ?

En 86 jusqu'en 96 en coiffure.

Ça fait quand même une dizaine d'année dans le secteur de la coiffure.

Tout à fait. Et ensuite, donc, après mon poste de médiateur de réussite scolaire je suis restée sans emploi. Et je me suis permise de retourner au collège où j'étais... où j'avais exercé ce poste et j'ai eu la chance d'être prise –et je dis bien la chance j'insiste- d'être prise en tant qu'assistante d'éducation. Et donc là j'ai fait ma cinq... c'est ma cinquième année.

Q2 : D'accord, on reviendra un peu plus tard vraiment sur la pratique d'assistant d'éducation et sur cette phase-là. Mais avant pour remonter, est-ce que vous pouvez revenir sur votre première expérience professionnelle, concrètement, et puis m'en parler un petit peu plus, me dire comment ça s'est passé, ce que vous en avez tiré, ce genre...

R2 : Eh ben, donc, c'était en 86, donc j'ai arrêté le collège, et puis à la fin de la troisième évidemment, euh... je suis entrée au CFA de Pont-Sainte-Marie en alternance, c'était trois semaines chez l'employeur et une semaine au CFA, ça doit être toujours la même chose. Bah c'est une expérience qui me plaisait énormément étant donné que j'aime le relationnel et puis bah j'aimais la coiffure. Donc à la fin de mon apprentissage au bout de mes deux ans, euh, j'ai commencé mon brevet de maîtrise, parce que j'avais dans la tête un jour d'ouvrir un petit salon ou bien de gérer une équipe. Donc bah dans le brevet de maîtrise il y a tout le côté pratique, et il y a la partie psychologie... gestion d'entreprise, après, français, histoire, maths. Donc j'ai passé mes différents... y'a que la comptabilité qui me manquait... Et après m'est arrivé ces problèmes de santé et j'ai... j'étais obligé d'arrêter. Et je voulais pas, enfin tout le monde me dis « mais vas-y finis ton brevet et ouvre ton salon et tu... » mais je me voyais pas derrière ma caisse, à encaisser, j'ai arrêté complètement.

Et ce travail dans le cadre du brevet de maîtrise vous pensez que ça vous a apporté quelque chose dans la suite de votre parcours ?

Bah oui, parce que déjà en comptabilité... en gestion d'entreprise on apprend quand même le relationnel, à être diplomate, enfin, beaucoup de points qui nous aident plus tard dans la vie. C'est... oui, ça m'a apporté énormément.

Q3 : A côté de ce parcours professionnel, est-ce que vous avez une ou plusieurs activités en dehors ?

Q4 : J'ai été vendeuse aussi. A un moment donné, j'avais un emploi, j'ai retrouvé un emploi de coiffure, parce qu'après mon apprentissage ma patronne voulait me garder mais j'aimais bien bouger donc dans un salon, enfin un salon sur le centre-ville qui elle avait plusieurs salons donc elle m'avait pris au début à mi-temps et pour compléter ce mi-temps je suis allé travailler chez Kiabi et j'ai fait serveuse aussi en brasserie pour compléter. C'était des petits boulots quoi. Et après, après avoir commencé sur Troyes sur le salon de coiffure, comme elle avait plusieurs

salons elle m'avait mis responsable d'un salon à Vendevre et après j'ai été obligée de tout arrêter suite à mes problèmes de santé.

Et aujourd'hui est-ce que par exemple vous avez à côté du travail des engagements familiaux...

Oui j'ai deux enfants, un de... enfin, 15 ans on va dire et un de 10 ans.

D'accord, et est-ce que vous êtes en association, vous avez des passions qui vous prennent du temps à côté ?

J'aide beaucoup l'école de mon fils, depuis qu'ils y sont à Rosières, l'école de Rosières. Je fais beaucoup de bénévolat, j'aide à la bibliothèque, j'aide aux sorties suivant mes horaires, mes disponibilités. Oui, j'aime bien tout ce qui est social au niveau là... Je m'occupe aussi de la fête des écoles depuis des années. Là comme c'est la dernière année pour mon fils je vais essayer de m'occuper du club de foot du grand. Oui, je suis active et j'aime bien m'occuper. Là on vient d'avoir le mot, la fête des écoles va avoir lieu sous haute protection. Comme c'est Rosières c'est la gendarmerie qui va s'en occuper. Y'a plein de communes où c'est annulé. Nous c'est vrai que c'est, enfin... Rosières ça a toujours été... ils font tout le directeur et les instits. Ils lâchent jamais rien.

Est-ce que sur cet aspect-là de votre parcours, vous avez ajouté l'expérience dans la vente, est-ce que vous avez autre chose à ajouter ?

Non, c'est...

Vous avez quand même été encadrante dans le cadre du 10 de cœur...

Ouais j'avais 10 personnes à encadrer. Ça m'a apporté, c'était plus du social, c'est un milieu que j'aime aussi et à côtoyer des gens de différents niveaux et avec différents soucis et avec qui j'étais en bon terme parce que je suis à l'écoute... je suis à l'écoute des personnes, ils se confiaient facilement, il fallait les motiver, et d'ailleurs y'en a une où je suis fière parce que je lui avais... je l'avais poussé à faire l'école d'infirmière et d'aide-soignante. Et elle a eu son diplôme par le biais de la croix rouge. Et je l'ai recroisé y'a pas longtemps et elle a eu son diplôme. C'est vrai que ça fait plaisir. On se dit qu'on se bat mais pas pour rien.

Q4 : du coup on a rapidement parlé de votre parcours, maintenant on va plutôt parler de votre travail. Est-ce que vous pouvez me dire selon vous qu'est-ce qu'un assistant d'éducation, tout simplement ?

R4 : Bah un assistant d'éducation à la base c'est là pour... surveiller les élèves, les surveiller pendant les interclasses, les surveiller entre midi et 14h et les surveiller en études à la base [en insistant]. Mais moi je trouve qu'on leur apporte beaucoup plus. Si on sait... c'est pas bêtement à leur crier dessus ou leur rappeler les... enfin je pense y'a un... enfin moi je vois y'a un dialogue qui s'établi pour expliquer... y'a beaucoup de choses qu'on leur explique. Et ils ont une certaine confiance en nous si on sait leur expliquer et leur parler des choses... Je vois au niveau du règlement y'en a qu'on cinq... y'en a qui mettent des colles facilement mais moi je

suis pas du style à coller je préfère leur expliquer et souvent je leur demande un devoir supplémentaire qui est... quand ils ont fait l'erreur en expliquant pourquoi ils ont fait comme ça et les conséquences que... Et je pense que oui c'est pas seulement sur que sur les... enfin y'a un lien qui se crée, je pense qu'il faut être posé, qu'il faut être dynamique ça oui [sourires] et savoir discuter... enfin quelque part, on est pas parents parce qu'on est... faut quand même garder ses limites attention... mais y'a un dialogue qui se crée.

Et si on était un dictionnaire et qu'on devait donner une définition un peu brute d'assistant d'éducation vous diriez quoi ?

Bah [soufflant] surveillant. [silence] même pion remarquez parce qu'on est des pions [sourires] et moi je me souviens à mon époque... c'était... on appelait ça des pions.

Et vous l'entendez encore ?

Non. Ça m'étonne même. Et c'est comme ils disent plus « surveillant » ils disent bien « assistant d'éducation » les élèves. Non ça a évolué. C'est comme la perm... euh tu vas en perm... là on dit bien « étude ».

Et c'est dû à quoi selon vous ?

C'est l'évolution... Et parce qu'aussi les termes ont changé. Les pions ça c'est vrai que on est des pions [rires].

Ça évoque quoi ça pour vous « on est des pions » ?

On est les... on est les petites mains, oui, on est là bêtement pour surveiller. C'est ressenti comme ça et c'est vu comme ça. Et encore pas par rapport à tout le monde parce que je vois y'a certains profs qui ont la reconnaissance du travail qu'on fait et qui voient aussi ce qu'on fait.

Q5 : Alors on y reviendra sur comment est-ce qu'on est vu par les différents personnes du collège. Vous aurez l'occasion de nous en dire un peu plus sur ce volet-là. Vous avez commencé à y répondre, selon vous il faut quoi pour être une bonne assistante d'éducation ?

R5 : Alors être dynamique. Être patiente. Euh...

Vous pouvez me donner des exemples à chaque fois ?

Bah être dynamique c'est qu'il faut être à l'affût de tout, faut pas rester là à surveiller un endroit et pas bouger, surveiller de loin, il faut toujours être sur le terrain... Enfin moi l'exemple, dans l'établissement, c'est vrai que c'est grand quand même, si je suis aux toilettes je rentre dans les toilettes, je fais les allers-retours dans les toilettes. Et oui on voit la différence. Si on les laisse, on est campé devant... Donc faut être dynamique, faut aimer bouger évidemment, patiente parce que faut souvent répéter les mêmes choses. Y'en a qui nous envoient un peu balader et y'en a qui sont aussi à l'écoute, c'est pas que... enfin c'est pas que des mauvais élèves... Et comme je dis, y'a pas de mauvais élève c'est que... après c'est l'éducation qui fait que hein. Donc patiente, dynamique, être à l'écoute aussi. Ça c'est pas des bébés, c'est normal qu'ils

comprennent et surtout vu l'évolution de la vie... on a plus à faire à des enfants qui nous regardent bêtement, ils veulent savoir le pourquoi du comment. C'est vrai, je trouve ça normal étant donné que vue l'évolution qui se passe là par rapport à tout ce qui est internet et cætera, comme je leur dis des fois, c'est pas des abrutis. Ils ont le droit de savoir le pourquoi du comment plus tout ce qu'il se passe dans l'actualité, dans tout ce que l'on voit tous les jours c'est normal qu'ils comprennent et qu'on leur explique. Donc être à l'écoute. Savoir aussi répondre calmement et paisiblement. Je dis pas, y'a des cas exceptionnels... Mais euh... oui faut savoir leur répondre avec une certaine... enfin... avec un langage pas familier, ça ça arrive aussi [sourires]. Après qu'est-ce que je pourrais dire... Dynamique... Patiente... Faut aimer le contact aussi, faut pas être réservée. C'est vrai qu'il y a des gens, c'est pas péjoratif, ils font ça pour compléter leurs études ou pour... entre guillemets, passer le temps ... C'est vrai qu'ils ont pas la patience, qu'ils répondent mal aux élèves, c'est vrai moi je vois ça fait quand même 5 ans que j'y suis. Et moi je trouve ça important, surtout dans la société et à l'époque qu'on est.

Quand tout à l'heure vous disiez entre être à l'écoute et puis savoir répondre aussi parce qu'il sont demandeurs d'explication, c'est facile de répondre simplement sur certaines choses ?

C'est peut-être par rapport à l'expérience peut-être aussi parce souvent comme on me dit que j'ai des enfants... c'est pour ça que je trouve ça dommage sur certains points assistant d'éducation parce que faut quand même être mature dans sa tête... enfin... c'est pas évident, c'est pas toujours facile... Moi j'arrive quand même relativement à bien le gérer et je pense que c'est aussi par le biais... enfin je suis quand même aussi plus âgée que la normale, faut pas s'en cacher, et que j'ai aussi des enfants. Bah je pense que ça compte énormément. Moi je vois tout ceux c'est vrai les jeunes assistants d'éducation ils ont pas la patience ou alors ils ont le lien aussi copain copine. C'est vrai moi je discute avec eux, je sais rire avec eux, après ils savent faire la part des choses, ils me connaissent. Il faut toujours garder ses distances tout en étant...

Q6 : Alors par rapport à votre pratique, qu'est-ce qui vous paraît le plus compliqué à gérer d'une façon générale et puis si vous avez un exemple et de la même façon qu'est-ce qui vous paraît à vous plus simple à gérer ? Et si vous avez un exemple en plus.

R6 : Bah simple à gérer, je trouve me faire respecter en étude, me faire respecter je trouve ça simple à gérer. A partir du moment où on rentre, qu'on dit bonjour aussi parce que c'est la politesse et c'est très important en tant qu'assistant d'éducation, comme vice-versa... A partir du moment où on rentre en étude et qu'on répète les règles de base, tout se passe bien. C'est vrai qu'a priori beaucoup de gens ont du mal avec ça mais je pense que si on leur explique bien les règles –c'est pas que je pense, c'est ce que je fais, c'est sûr- je les range devant l'étude, je leur dis de rentrer, ils s'installent, ils s'assoient, après je leur répète les 4 règles principales et tout se passe bien.

Vous pouvez me les dire ?

[Sans hésitation] On retire son blouson. On sort son carnet. On met son sac par terre. Et on travail. C'est les quatre... c'est affiché il faut donc leur répéter évidemment, mais si on leur dit ça dès la rentrée de l'heure tout se passe bien. Après il y a deux trois exceptions et encore si

on... enfin moi je m'aperçois, le plus dur c'est les... bah des cas difficiles c'est là le plus dur à gérer justement mais c'est pareil... Ouais, ceux qui sont en décrochage scolaire, qui viennent parce qu'ils ont pas le choix, qui sont aussi électriques, qui sont aussi même quelque fois avec de la violence, faut savoir les canaliser tout de suite, généralement je les mets seuls à une table et je m'en occupe. Justement ça demande beaucoup plus de temps et ce n'est pas facile parce que quand on a une étude de 30 élèves et... tu passes... enfin moi je passe du temps avec lui, je lui demande son agenda, je lui fais sortir ses affaires et... généralement, en fait, moi je m'aperçois généralement que ces cas d'élèves difficiles, si on s'occupe d'eux individuellement, bah ça se passe bien. Et c'est vrai que c'est la chose la plus difficile à gérer.

Et est-ce que, tout ça, ça vous a permis de... vous avez vraiment développé, quasiment des astuces, des compétences particulières ?

A priori oui y'a tellement de cas différents et je pense que oui, j'ai su, enfin je m'adapte à chaque situation. Enfin, je crie aussi attention [sourires] c'est pas... Mais après, l'important, c'est ce que je trouve dommage à l'heure actuelle c'est qu'il y a un règlement et qu'il y a des jeunes personnes, ce que je peux comprendre c'est pas facile à 22 ans de se faire respecter, et le... comme personne n'a la même lignée, les élèves ils comprennent pas : « pourquoi l'un il me dit oui quand l'autre va me dire non ? ». En fait c'est des enfants !

Et comment vous l'expliquez aux élèves qui vont vous demander pourquoi est-ce que...

Ah bah souvent ils me disent « untelle elle m'a dit oui » et je lui dis « c'est moi, c'est non, pour ma part, et pour les autres ça devrait être pareil, étant donné que c'est inscrit dans le règlement » et après je leur explique le pourquoi du comment comme ne pas aller aux toilettes en dehors des... enfin, pendant les heures de cours. Déjà moi comme je dis, à la sonnerie je les ferme. Je les ferme pour la simple et bonne raison qu'il faut qu'ils aillent en cours et la deuxième chose il y'a quand même des agents d'entretien qui sont là et je trouve ça irrespectueux d'aller marcher donc faut être... après la sonnerie faut bien être encore 10 minutes à son poste pour que l'instant que tout le monde se... et à leur apprendre le respect et je pense que ça devient de plus en plus important parce que... il y a beaucoup de parents qui lâchent prise et qui lèguent ça un peu... à l'école.

Vous vous considérez que vous avez progressé ? Que vous êtes plus efficace au bout de ces 5 années que lors de vos premiers pas dans un établissement scolaire ?

Ouais, oui. Bah oui, au début c'est à tâtons... C'est pas... c'est aussi impressionnant d'avoir tout un tas d'élèves, de les avoir aussi en étude.

Q7 : Quel est votre rôle à vous dans l'établissement et est-ce que on vous a confié des responsabilités particulières ?

Bah oui [sourires]. Bah style avec mes CPE, si il y a des petites... enfin, bagarres, si c'est pour une histoire « il m'a mis un coup parce que je lui ai pas rendu sa trousse » souvent c'est... on me demande de faire la médiation. Donc je fais faire deux rapports, enfin, un rapport de chaque côté, je fais une conciliation, puis si ça passe comme ça...

D'accord, donc ça ce sont les CPE qui vont ont confié ces missions ?

Oui, oui. A la base c'est elles qui devraient faire. Bon elles me laissent plein de tâches mais c'est aussi par rapport à mon ancienneté et parce qu'elles voient que tout ce qui est administratif je comprends qu'elles aient pas le temps de le faire, elle me le délègue facilement. Enfin, au début c'est un peu gênant par rapport à mes collègues, mais si faire les conciliations pour des brouilles, ça leur gagne... y'en a pourtant à longueur de journée, donc ça oui elles me laissent faire. Bon après le gros... l'essentiel, enfin, l'essentiel... nous la cantine elle est à l'extérieur [du collège]. Donc je fais la cantine tous les jours et elles me, enfin, elles me font totalement confiance. Bon après c'est vrai qu'à chaque fois je vais leur faire un petit coucou en leur disant que ça s'est bien passé, qu'il n'y a pas eu de soucis. Enfin, si après j'ai pas mal de responsabilités, je gère pas mal de choses, enfin, de ma propre initiative, parce qu'il y a des choses qui n'en valent pas... mais je leur en fais toujours part. Bon après, les grosses bagarres... ça c'est obligé de passer par la voie hiérarchique.

Q8 : on change de question encore, j'étais perdu dans ma feuille, donc justement, ça c'est intéressant, quelles sont vos relations avec vos collègues assistants et assistantes d'éducation ?

Bah j'ai de bonnes relations. Et je tempore pas mal l'équipe et une fois de plus c'est en rapport avec mon âge. C'est vrai que j'ai plus de maturité, j'ai des enfants aussi, et ils sont comme tout le monde, l'adolescence c'est pas... la meilleure période. Je tempore et comme je suis dynamique et avenante c'est vrai que souvent y'a des fois ils sont tous... je leurs dis « allez faut bouger la pêche » et y'en a qui me disent que je suis le rayon de soleil de la vie scolaire. Et je pense que oui parce que, en plus par rapport à mes anciennes... bah les professions que j'ai pu faire, j'ai toujours été en relation avec... c'est le contact relationnel. Je pense que ça aide aussi.

Et quand vous dites temporer...

Des fois y'a quelques tensions. En fait si il manque quelqu'un –moi ça me paraît logique encore une fois par rapport à l'âge je pense- si il manque quelqu'un ils vont pas se mettre une seule fois devant l'emploi du temps à se dire « bah tiens... ». Moi j'anticipe tout le temps, du coup ça crée des petites tensions mais je leur dis « c'est rien, c'est pas grave hein ». Et je pense que, ouais bah c'est comme je dis, 20 ans, en fin de compte, c'est pas vieux, ils ont pas beaucoup d'expérience enfin de... c'est pas... enfin ils ont pas beaucoup de gros trucs...

Et le rôle particulier que vous avez détaillé juste avant, comment ils le vivent eux ? Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont aussi des rôles un peu... des spécialités peut-être ?

Oui, des plus jeunes que moi, enfin oui des plus jeunes que moi, y'en a qui sont plus sur l'informatique, moi, y'en a qui sont plus sur le bureau, moi je veux pas y être au bureau, je veux pas être assise derrière, après non, on a tous... En fait, je suis plus, en fait je pense que c'est l'ancienneté encore une fois, je suis plus... je supervise un peu l'équipe.

Et vous parlez d'équipe, vous pensez qu'il y a une équipe ?

Il y a... Ouais si c'est une équipe... bon cette année il y a plus de tension quand même. C'est vrai que c'est un peu mais bon parce que y'a pas le même... y'a pas les mêmes directives en fait. Je pense qu'à la rentrée... parce que c'est vrai qu'il faudrait mettre tout le monde sur la même longueur d'onde. Parce que même avec notre petite feuille de poste... ce qu'il y a d'écrit... moi je dis toujours « le terrain c'est pas ce qu'il y a sur un papier » et c'est vrai. Et assistant d'éducation, bah oui, c'est le terrain quand même. Faut être partout, faut être à l'écoute, faut savoir aussi... oui y'a une chose qui m'arrive souvent c'est que j'ai toujours des infos et que je peux anticiper. Je pense qu'ils ont gagné ma confiance, c'est pas... moi j'aime bien qu'ils soient en confiance... même les sixièmes quand ils arrivent c'est quand même un changement et faut savoir aussi les mettre en confiance. Bon par contre aussi j'ai souvent des infos que les autres n'ont pas.

Est-ce que il y a un représentant ou une représentante syndicale dans l'équipe ?

Non.

Q9 : Et concernant l'équipe justement, est-ce que entre vous vous parlez du travail ? Et si oui, ça prend quelle forme ? C'est quel moment ? Vous dites quoi ?

R9 : Oui. En fait on parle beaucoup du travail parce que y'en a qui trouvent ça difficile et dur à gérer, ce que je peux comprendre, c'est pas... moi ça me plaît. Après y'en a qui sont là... bah parce qu'ils sont là, voilà. Et ils sont pas motivé... il y a pas de motivation, on parle souvent de ça. Et moi je dis, enfin... je suis l'une des seule en fait, je trouve ce métier-là agréable. Enfin, j'ai une autre collègue qui a... qui est dans le même âge que moi et elle apprécie aussi ce qu'elle fait.

Et par exemple face à des difficultés est ce que vous échangez sur comment faire ?

Ouais on en parle. Je vois, admet-on, c'est vrai que ça se produit souvent parce qu'on a beaucoup d'études, et y'a une classe où, je vais pas dire les noms, et on sait, enfin, ils sont pas difficiles à gérer mais c'est des footeux et ils sont à l'ESTAC [club de football]. L'ESTAC ils ont une prestance entre guillemets, ça y est c'est les rois du monde. Et c'est vrai que quand ils sont ensemble il n'y a rien à faire, donc souvent, moi je vois encore là lundi mardi j'avais deux études à gérer, on m'en reprend de mon étude pour me remettre ceux-là. Je leur ai dit « à la base si vous leur expliquez les règles, vous les mettez déjà un par table, vous les séparez et tout va bien se passer » et ils m'ont dit « oui t'es pas bête » mais je fais « faut pas les laisser rentrer comme ça en étude et les laisser s'installer, vous rappelez bien les règles, vous les mettez chacun dans un coin et tout va aller ». Et c'est vrai que souvent ils me disent « c'est vrai que t'as raison ». Y'en a bah oui qu'ils le font et qui me remercient parce que moi c'est vrai que j'ai des petites tactiques et... bon après y'en a d'autres ils sont là parce qu'ils s'en foutent [sourires].

Et vous en discutez à quel moment de tout ça ? Vous avez un moment pour le faire ?

Bah non, non, c'est justement entre deux portes. Bon après le mercredi on quitte à 13h, des fois, on a 5/10 minutes de calme donc on peut discuter un peu.

Et sur les conditions de travail, comment est-ce que vous vous organisez, est-ce que vous avez des revendications ? Comment vous les faites passer ?

Bah moi les revendications je vais voir les CPE. Quand y'a quelque chose... là je vois j'avais un problème avec les casiers parce que les casiers depuis un certain temps on y va quand on veut... alors que les bases c'est : t'arrive à 8h tu prends tes affaires jusque 10h, tu y vas à 10h, tu reprends tes affaires jusque midi... Non je vais directement voir les CPE. Qui elles refont des petites affiches ou disent « bah tu fais une affiche, on la valide et tu réaffiches ».

Il n'y a pas d'expression collective ?

Non c'est rare. C'est souvent moi qui fais la démarche. Ils me disent ce qui va ce qui va pas et comme je leur dis « c'est normal qu'on ait des chefs, dans tous milieux et... faut pas avoir peur d'y aller ». Moi je pense que le dialogue est important. Plus il y a du dialogue et plus on avance. C'est pas en gardant ça pour soit que...

Q10 : Alors justement, quelles sont vos relations avec vos supérieurs ? Donc CPE, équipe de direction.

R10 : Très bonnes. Déjà moi je... je suis une des seules, que ce soit agents d'entretien, direction ou quoi moi j'arrive de toute façon, comme je dis, on est tous fait pareil [sourires]. Non mais je dis bonjour à tout le monde. Que ce soit agents d'entretien, que... bon après on a pas toujours le temps mais je vois moi avant chaque vacances je fais le tour de tous les bureaux, je vais dire « au revoir, bonnes vacances » donc c'est vrai que j'ai des relations... enfin je suis bien avec tout le monde. Je vois même les professeurs... non du coup je suis bien avec tout le monde. Si mes CPE sont pas là, je vais voir l'adjoint, bon cette année c'est un peu plus compliqué avec la nouvelle directrice parce qu'elle vient d'être en poste mais ça commence à se faire parce que moi elle m'a reçu déjà, enfin, elle m'a demandé en entretien donc je suis allée la voir. Donc maintenant ça commence à aller mieux, c'est vrai que c'est pas évident non plus. Elle veut voir tout le monde, elle veut voir tout le monde depuis septembre donc je me suis lancée. Parce qu'en fait on avait une réunion vie scolaire, la première de l'année, avant les vacances d'avril donc elle était... enfin toute l'équipe de direction était là et on... comme je dis, c'est vrai que c'est bien parce que, comme je dis, on se croise en fait et c'est bien que tout le monde soit là à chaque niveau et qu'on puisse en discuter. Moi je vois style en étude j'ai dit, mais c'est pas la première fois que je le dis, on a pas les livres des élèves, on a des vieux livres et je trouve pas ça normal parce qu'en plus cette année avec la nouvelle réforme on a beaucoup de profs d'absents et les élèves sont appelés à être en étude assez souvent et je trouve ça assez dommage qu'ils aient pas les livres qu'ils sont appelés... les livres de chaque discipline ce serait bien et de chaque niveau.

Donc ça c'est quelque chose que vous avez exprimé devant...

Oui et je l'ai dit devant Madame la Principale qui a approuvé parce que, oui, elle trouve ça normal évidemment. Là j'ai fait un courrier pour... y'a tous les troisième qui ont histoire des arts et moi je dis que tout le monde n'a pas des ordinateurs chez eux ou internet, bon ça devient rare, et là, l'autre jour, on a fait un petit document qui a été présenté en équipe de direction pour

que le CDI soit plus accessible et qu'il y ait une personne qui puisse ouvrir une salle informatique pour les troisièmes. Non je passe toujours... généralement je passe par les CPE, mon je sais que ça répercute tout de suite s'il y a un souci.

Et comment vous pensez être perçue par vos supérieurs ?

Bien. Je peux pas dire... non mais si bien. Je pense en fait que... si on a... enfin c'est pas une question d'avoir peur, j'y vais pas pour faire la guéguerre... de parler, un bon jour, de discuter je pense qu'il n'y a que ça pour faire avancer les choses. Même si on est assistants d'éducation je veux dire... on a le droit de s'exprimer. Et je vois là ma nouvelle directrice, c'est vrai que même moi elle m'a demandé, j'ai rien encore, savoir s'il y avait des choses à faire à améliorer ou quoi ou caisse, mais bon avec mes CPE c'est vrai qu'ils sont assez dynamiques. Donc euh... Il n'y a jamais de souci, c'est vrai que dès qu'il y a un souci moi je vais les voir, un petit truc qui me... je leur en parle tout de suite.

C'est lié à votre personnalité ? Ou c'est quelque chose ces relations-là que vous avez construit à travers l'expérience d'assistant d'éducation et...

Bah je pense que ça vient de... des différentes expériences que j'ai eu professionnelles. Bon après je suis pas d'un tempérament à... moi faut que je dise les choses. Je pars du principe, enfin c'est peut-être dû à mes problèmes de santé, que la vie est tellement belle, ça sert à rien de cacher les choses, vaut mieux être ouverte et c'est ce que je dis à mes enfants. Jamais... je leur dis « faut toujours parler même si on a fait les choses bien ou pas bien » et c'est ce que je dis aux élèves « ça sert à rien de garder les choses, ça ressort ou dans le mauvais ou dans le... ». Et je pense là en plus le fait de travailler avec des enfants ça t'apprend plus de choses. Et puis, vu tous les problèmes, divers problèmes qu'on peut voir.

Q11 : toujours sur le thème de vos relations, quelles sont vos relations avec les autres groupes ? Alors j'ai envie de dire, élèves, professeurs, parents, agents.

R11 : Agents ça va tout seul. Les profs dans l'ensemble ça va. On ne les voit pas souvent...

Vous ne les voyez pas souvent ?!

Non, ils se croisent... justement c'est qu'on avait soulevé avec une des CPE, c'est que quand ils passent devant la vie scolaire, un petit coucou... parce que du coup, enfin... moi quand je les croise je leur dis bonjour, ils me disent bonjour, on prend... si on a deux secondes on va discuter un peu. Mais c'est vrai qu'il y en a plein, moi je vois en vie scolaire, c'est une barrière. Ils sont profs on est [geste d'inégalité]... je dis c'est pareil ! Faut leur dire si y'a des choses moi je sais que j'ai déjà vu des professeurs et je leur ai dit, c'est écrit dans le règlement je l'invente pas, on a pas le droit de laisser sortir des élèves de cours sans arrêt en plus je m'adressais à un professeur en particulier c'est toujours le même, on le fait pas et puis c'est tout. Bon... des cas exceptionnels ! Je dis on voit bien celui qu'en abuse et celui qu'est... qu'a besoin de sortir. C'est pareil il faut avoir aussi le... bah... le... bah ça se ressent un élève, déjà on les connaît, et puis on voit bien celui qui est vraiment... celui qui va en profiter et celui qu'est réservé, qui cause pas. C'est complètement différent. C'est pour ça que je trouve que c'est important d'être à l'écoute des élèves. Les professeurs non non ça se passe bien.

Et les parents, vous les croisez ?

Très peu. Ouais, moi je suis plus sur le terrain. Bon, après, quand on les voit en vie scolaire, enfin quand je les vois en vie scolaire je leur dis « bonjour », faut les aider, je les aide. Comme, si parce que... oui si, au retour de la grille ou quand on y va souvent t'as un parent, souvent y'a des parents bah je m'adresse à eux, savoir ce qu'ils veulent, si j'ai quand même à faire à eux.

Et à votre avis, alors là pour toutes les catégories, chacun, mais de manière différente, ils pensent quoi de l'assistant d'éducation ?

Bah les agents d'entretien ils ont l'impression qu'on est au-dessus d'eux. Mais bon, c'est pareil, c'est exceptionnel. Ils nous aident aussi, ils nous aident dans les couloirs, enfin ils nous aident aussi dans notre travail. Bah moi je vois, ils nous aident parce qu'indirectement je les aide aussi, ils le font peut-être pas non plus avec tout le monde, c'est pour ça, comme je dis, un collègue enfin... il faut que tout le monde soit soudé pour qu'on ait tous le même... qu'on aille tous dans le même sens. Moi je vois aussi, agent d'entretien, y'en a qui me disent « tiens là-bas, y'en a un qui s'était caché ». Je vois le mercredi j'ai couru après des élèves sur les deux niveaux j'ai jamais pu voir qui c'était parce que dès que je les appelais, ils descendaient, montaient, bref et grâce à un agent d'entretien j'ai pu savoir qui c'était. Et grâce à mon petit trombinoscope j'ai pu attraper les trois élèves. Qui ont reconnu les faits, qui se sont excusés, donc devoir supplémentaire pour leur dire qu'au lieu d'être en étude et qu'ils se promènent dans les couloirs, savoir pourquoi et les conséquences qu'il pouvait y avoir. S'il y a un incendie, enfin, j'ai pas vu avant de partir, je verrai le résultat, mais je pense que c'est plus efficace que de les coller sans arrêt.

C'est vous qui les rédigez les devoirs supplémentaires ?

Non, bah je leur marque sur le carnet suite à ce qui s'est passé, où là c'est parce qu'ils se promenaient dans les couloirs, je leur marque « faites-moi trois paragraphes sur le problème qui s'est passé, pourquoi vous l'avez fait et les conséquences ».

Et vous les corrigez ?

Ah oui, à chaque fois, là ils m'en ont mis trois, oui à chaque fois. Je garde de tout de toute façon.

Donc les agents ils pensent parfois que vous êtes au-dessus d'eux...

Bah on le voit bien [mimant] agent ; assistant d'éducation ; profs. Certains profs, enfin, moi je vois dans les anciens profs, anciens dans l'ancienneté et puis dans l'établissement, ils sont proches de nous, ils se rendent compte du travail qu'on fait, et que c'est pas drôle tous les jours. Ils nous aident pour les colles, parce que c'est vrai qu'on a pas mal de collés. Et c'est vrai, on voit la nouvelle génération de profs qui viennent d'arriver c'est vie scolaire, t'es collé, t'as pas de travail, donc ça c'est vrai que je l'ai signalé aussi, alors que les anciens profs ils prennent souvent leurs collés et dans quel cas ils peuvent pas le prendre il y a quand même un travail de fourni en vie scolaire.

Et pourquoi la nouvelle génération elle a ce regard différent ?

Alors ça... Moi je pense parce que, c'est pas méchant ce que je vais dire, je pense qu'être prof, enfin enseignant, c'est une vocation, tu fais pas ça... mais que les gens ils font de plus en plus ça pour les vacances... C'est mon point de vue personnel, c'est pas méchant, et je trouve ça dommage parce que oui, je pense que c'est vraiment une vocation. Et c'est comme assistant d'éducation, si c'était vraiment un métier, je pense que ce serait une vocation. Tu peux pas te dire je vais faire ça parce que t'as les vacances. On a les vacances certes mais durant les sept semaines, les élèves faut bien les gérer, que ce soit les profs ou... Moi je pense plus que ça vient de ça.

Les élèves. Comment ils vous représentent, comment ils imaginent les assistants d'éducation ?

Ça va. Enfin, généralement ils pensent « vous êtes chiant » [sourires]. Alors, il y a la catégorie « ils sont chiants » et y'en a au contraire qui nous aiment bien parce qu'on a l'impression qu'ils se vident, qu'ils peuvent se confier, et on fait un peut tout en fait. L'éducation, ils peuvent se confier, ils peuvent rire, enfin dans la limite comme je leur dis toujours. Je peux chanter avec eux, allez hop, la cantine c'est un moment de détente, on va discuter, on va rigoler, je vais chanter avec eux, mais après elles savent que je reprends mes... enfin les élèves le savent si je reprends le hall ou les casiers ils traversent direct, ils font pas... Mais pareil, il faut savoir surtout garder sa barrière, sa limite. Et puis faut aussi, en tant qu'assistant d'éducation, chose que je n'ai pas dit, on fait appliquer un règlement mais il faut que soi-même on le respecte aussi. Chewing-gum, portable... je trouve que c'est très important et y'a plein d'élèves qui me disent « on n'a pas le droit au portable et pourquoi quand elle fait l'étude elle a le droit au portable ». Et oui, erreur.

Et vous répondez quoi ?

Bah par contre je leur dis, que « vous avez tout à fait raison » et je lui dis « on en reparlera, je lui en ferai part ». C'est vrai que c'est... enfin moi mon portable il est dans mon sac à main, bon c'est vrai qu'à l'occasion, quand j'ai besoin je regarde qu'il n'y a rien de grave. Mais ils ont pas tort, dans la cour y'a beaucoup d'assistants d'éducation qui sont le nez sur leur portable. A la grille même. Et c'est pas bien normal on est là pour faire appliquer un règlement, et faut que ce soit dans les deux sens. Peut-être que j'ai des enfants aussi et que... je trouve ça tout à fait normal. Si tu donnes des règles faut que tout le monde les respecte.

Q12 : dernière phase de l'entretien, même si j'ai quelques éléments déjà, que faisiez-vous juste avant cet emploi d'assistant d'éducation et comment ou par qui vous avez trouvé l'emploi d'assistant d'éducation ?

R12 : Bah donc l'assistant d'éducation je l'ai trouvé par le biais de pôle emploi, en commençant par médiateur de la réussite scolaire. Et avant, donc avant j'étais à l'association 10 de cœur.

Oui, mais juste avant assistant d'éducation : médiateur de réussite scolaire. Ça consistait en quoi et selon vous qu'elles étaient les grandes différences avec assistant d'éducation ?

A la base, parce que ça n'a jamais été fait, à la base médiateur de réussite scolaire d'après ce qu'on nous avait expliqué, c'est qu'il fallait aller dans les familles quand y'avait des élèves en décrochage et ça n'a jamais été possible en fait ce poste. Donc, en fait médiateur de réussite scolaire, on avait le même rôle qu'un assistant d'éducation sauf que nous n'avions pas le droit de faire les études. Alors pourquoi... ? Mais à la base le poste quand ils nous l'avaient présenté on devait, quand y'avait des problèmes, des enfants en difficultés, on devait aller faire des médiations chez les familles. Mais ça n'a jamais pu se faire, ça n'a jamais été fait. C'est un peu... Ça n'a jamais continué en fait à ma connaissance. Et du coup j'avais à peu près, on avait les mêmes places que des assistants d'éducation. C'est là que j'ai mis... enfin que j'ai appris, on a tous été au collège y'avait des assistants d'éducation, enfin des pions, et c'est vrai que je me suis jamais posé la question de savoir... c'est vrai que j'étais bien aussi... j'aimais bien les enfants à difficulté. Et j'étais bien avec tout le milieu de SEGPA, la direction et c'est vrai que j'aime bien aussi. Tous ces problèmes, c'est un peu, c'est le social.

Q13 : à l'heure actuelle que vous apporte cet emploi et est-ce que ça vous plaît ?

R13 : Ah oui, énormément. [silence] le, fait c'est le fait de bouger, c'est le... c'est pas monotone, y'a toujours quelque chose de différent et moi c'est vrai que comme je suis dynamique, et ça apporte beaucoup aussi autour de soi et dans la vie, y'a beaucoup de choses difficiles et ça permet de... quand je vois qu'il y a des gens qui se plaignent tout le temps, il y a des choses bien, bien plus importantes et qui touchent surtout des enfants.

Vous diriez que ça vous aide à relativiser ?

Tout à fait. Ouais ça aide à relativiser. Parce que c'est vrai que moi des fois je vois les miens, je dis l'adolescence et bon... c'est vrai qu'on relativise parce que on se dit que c'est minime par rapport à d'autres enfants ce qu'ils font et pourquoi ils font... comme je dis, y'a pas de fumée sans feu. Un enfant ça a besoin d'être accompagné, d'être aidé, d'être écouté et de lui apprendre les règles.

Donc vous dites que ça vous plaît, ça vous a plu depuis que vous avez fait médiatrice, pas de lassitude au bout de 5 années plus...

Non, ça étonne tout le monde mais non. Justement là je suis en train de faire le point, comme je suis reconnue travailleur handicapée, et comme on voit avec ma nouvelle cheffe d'établissement, on est en train de voir si on pourrait pas avoir des dérogations par ce biais de travailleur handicapée pour rester dans ce milieu-là.

Q14 : Alors, que comptez-vous faire après ?

R14 : Bah là, donc, je vais prendre des rendez-vous, savoir, je suis en train de m'en occuper, savoir s'il y a pas des solutions pour rester en tant qu'assistant d'éducation. Après sinon je voulais me diriger en tant qu'AVSI mais avoir qu'un élève je vais m'en lasser, parce qu'il faut vraiment que ça bouge. Sinon je vais passer les concours, en tant que contractuelle parce qu'en tant que travailleur handicapée on a accès à divers concours. Donc je vais essayer mais bon, si vraiment je peux - j'y crois pas trop, à mon grand regret- si je pouvais rester assistant d'éducation je m'en cache pas, je le fais jusqu'à ma retraite.

Q15 : et donc c'est la question qui découle assez logiquement, pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier que l'on pourrait faire sur le long terme ? Si oui, pourquoi.

Oui. Et qui demande beaucoup de... qui demande des références comme un emploi normal je trouve. Comme j'ai dit tout à l'heure, faut de l'écoute, faut être posée, faut être à l'écoute, faut être dynamique, faut savoir maîtriser tout un tas de situations, savoir rester calme, et oui, ça devrait être, moi je pense que ça devrait être un métier. Et moi je vois ça fait 5 / 6 ans et demi on va dire, plus les années avancent et plus les enfants sont compliqués, je dois pas être la seule à le dire. Et je pense que justement ça devrait devenir vraiment un métier et qui devrait être fait à long terme parce que c'est pas évident de gérer des enfants, tout le monde le sait, et encore moins à notre époque.

Et on garderait les mêmes conditions ? Mis à part la limite de 6 ans.

Peut-être dans les missions je pense, pas prendre la place des CPE [sourires] mais je pense qu'il y a des, oui, des choses qu'on pourrait nous gérer, les petits conflits. Oui si. Après à changer... après tout ce qui est administratif... non après les gros dossiers de toute façon on doit pas être habilité à le faire. Mais je pense que si ça devenait un métier, je pense que ça soulagerait nos supérieurs, ne serait-ce que sur le terrain. Parce qu'on a pas toujours les possibilité, on est pas habilités à prendre des décisions, et moi je dis, sur le terrain, il y a des choses qu'on doit prendre tout de suite. Tu peux pas te permettre de dire on attend que quelqu'un soit disponible parce que sinon ça n'a pas la même efficacité. Faut que ça change, à l'avenir il faudrait élargir le poste, qu'il soit à long terme.

Vous êtes toute seule à penser ça ?

Non y'en a plusieurs. Et ne serait-ce que pour l'équilibre d'un enfant. Ça change sans arrêt. Et... moi je pense aussi que je suis bien perçue des élèves parce qu'ils me connaissent, j'en ai vu passé et je vois même ceux qui sont au lycée viennent me voir à la grille. Un petit « coucou ça va ». Et je vois tous les anciens que je croise viennent me parler. C'est agréable, tu te dis que tu as laissé un bon souvenir, quoi.

Quels sont les besoins de formation pour en faire un vrai métier dans la durée ?

Bin... Comment on pourrait dire. [silence] Je pense qu'avec un niveau bac on a quand même les compétences. On a assez de compétences quand on a un bac. Après moi je pense que c'est plus sur l'âge de la personne. Il faut prendre des gens, justement je pense qu'à partir de la trentaine on doit être plus matures, après au niveau de la formation je pense qu'avec un bac c'est quand même relativement... ne serait-ce qu'en étude c'est quand même... les devoirs on est quand même capable de le faire. Je pense plus que c'est sur l'âge de la personne. Mon point de vue, je pense que oui. Avec un bac... et que oui, au recrutement les gens soient bien dans leur tête. C'est surtout ça.

[Conclusion]

7.2.3 Entretien Camille

CONTEXTE : Camille est une femme de 31 ans, assistante d'éducation à plein temps dans un lycée professionnel de l'agglomération troyenne. Elle est en poste depuis une année dans cet établissement et consacre le temps principal de ses missions en externat à tenir le bureau de la vie scolaire. Elle vit dans l'agglomération en concubinage et a deux enfants en bas âge. Avant cet emploi, elle était en congé parental de longue durée et est titulaire d'un baccalauréat sciences et technologies tertiaires. L'entretien s'est déroulé dans une pièce prévue à cet effet. Les conditions d'échange se sont avérées complexes notamment en raison de la présence de la petite fille de 3 ans de l'assistante d'éducation et d'une certaine timidité, ou une forme de retenue, de la personne interrogée. Dans la retranscription (concerne 46 minutes d'échanges), tous les noms ont été modifiés dans un souci d'anonymat. Ne figurent pas les propos, gestes et onomatopées du chercheur utile pour faciliter le discours.

DS : [Introduction.]

Q1 : Est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours à vous personnel, assez succinctement ?

R1 : C'est-à-dire ? Les examens jusqu'à là ? J'ai passé le bac STT en comptabilité ensuite j'ai été à la fac, après la fac j'ai arrêté pour fonder une famille. Un congé parental pour la dernière et je me suis retrouvée assistante d'éducation.

Pourquoi, vous avez été dans quelle filière à l'université ?

Euh, fac d'anglais.

C'était lié à un projet ?

Non pas du tout, je voulais plutôt continuer une formation mais après il fallait trouver quelque chose. La fac c'était on va dire une année en attendant. Après du coup j'ai arrêté, j'ai eu une famille, j'ai tout arrêté d'un coup pour la famille.

Vous avez eu votre bac à quel âge ?

19 ans.

Et du coup vous avez fait un an de fac ?

Un an de fac.

Et donc après vous avez fondé une famille, combien d'enfants ?

J'en ai deux. Fondé une famille mais aussi j'avais mes parents à côté, mes enfants je les ai eus bien plus tard, je les ai eus à 25 ans. Euh, j'avais ma grand-mère... enfin, je devais prendre soin de ma grand-mère, prendre soin de mes parents. Ma grand-mère qui était âgée donc du coup j'ai fait en quelque sorte une aide familiale pour être auprès d'elle parce qu'elle ne pouvait plus marcher, plus manger plus rien. Plus rester toute seule. Et... La moindre chose, j'étais là pour elle, j'étais là, ouais, j'étais là.

Elle est décédée ?

Oui oui.

Et ça a duré combien de temps ?

Ça a duré bien 4 à 5 ans. Du... on va dire, enfin, on est plusieurs dans la famille mais j'ai dû... j'ai dû me porter volontaire en quelque sorte puisque mes parents ne parlent pas français.

Ils sont de quelle origine si je peux le savoir ? Et vous êtes...

On est cambodgiens. Moi d'origine, je suis née en France.

Q2 : votre première expérience professionnelle c'est quoi ? Est-ce que vous pouvez m'en parler et m'en dire un peu plus ?

R2 : la restauration. La restauration. Alors la restauration, je l'ai été pendant 2 ans, restauration rapide, ça bougeait bien, donc j'ai aimé. Après j'ai essayé dans la vente alors c'était vraiment le contraire j'ai détesté, j'ai tiré un trait dessus. Je préfère travailler dans un métier où on bouge beaucoup, où on a le contact avec la clientèle, et... euh voilà. Donc la restauration c'est une bonne expérience moi de mon côté.

Et vous l'avez fait à quel âge ?

Euh... alors, j'ai travaillé une première année quand j'avais 18 ans et ensuite j'ai repris quand je devais avoir 20 / 22 ans.

Qu'avez-vous tiré de cette première expérience professionnelle en restauration rapide, qu'est-ce que ça vous a apportée ?

Alors, je suis quelqu'un d'assez timide donc du coup comme j'étais en caisse, puisque j'étais en poste de caissière, donc le contact avec la clientèle, du coup, on va dire que je me suis un petit peu plus ouverte vers les autres.

Q3 : Est-ce que, en dehors de votre travail d'aed, vous avez des activités ou des responsabilités associatives, familiales, des passions ?

R3 : Alors, les enfants ça occupe une bonne partie de la journée, ensuite les activités, enfin, passion... J'adore faire de la pâtisserie, enfin, pour le plaisir, on va dire j'en fais pas tous les jours non plus et euh... après c'est... de m'occuper le plus possible de mes parents. On va dire ma famille passe avant tout.

Q4 : Vous vous êtes devenue assistante d'éducation, est-ce que vous pouvez me dire au quotidien c'est quoi votre travail, me l'expliquer ?

R4 : d'accord donc euh... Moi je suis sur l'ordinateur, donc tout ce qui est absence des élèves, donc euh, suite aux absences appeler les parents pour les prévenir. Après euh... gérer les élèves qui viennent dans le bureau quand ils ont un souci ou quoi. Les envoyer vers mes supérieurs s'il le faut. Après qu'est-ce que... Ça tourne autour des élèves en fait. Et après... Enfin, moi

j'ai appris sur le tas parce que l'ordinateur c'était pas... je devais pas y être, je devais être dans les couloirs et suite à des... à des absences... à des démissions il a fallu bien apprendre. C'est ma première année et ça va, je suis contente du poste que j'ai eu. Et euh... contente de l'ambiance qu'il y a à la vie scolaire, les collègues c'était nickel.

Q12bis : On en parlera un petit peu plus tard de vos collègues. Comment vous avez trouvé ce travail d'assistant d'éducation ? Pourquoi vous vous êtes dit à trente ans, à la trentaine, je vais être assistant d'éducation ?

R12bis : La première chose c'était sortir de ma routine, parce que trois ans de congés c'était... c'est énorme... Ensuite j'ai déposé plusieurs CV dans des lycées et collèges. Un collège où j'ai été quand j'étais plus jeune n'a pas pris mon CV à cause de mon nom de famille, parce que j'ai des frères et sœurs qui sont passés là-bas aussi et ça pas été super super et là c'est une ancienne collègue qui m'a dit qu'on cherchait dans ce lycée là et du coup j'ai déposé ma candidature et voilà. J'ai eu ce poste-là.

Vous aviez candidaté uniquement pour être assistante d'éducation ou la volonté de sortir de votre routine vous a porté vers d'autres métiers aussi ?

Euh... Non. Parce que j'ai... enfin, j'ai essayé la vente, j'ai essayé plein de choses mais moi j'aime bien quand ça bouge. Et c'est vrai que dans le lycée, ça va, c'est pas répétitif on va dire. Donc euh... c'est tout.

Pouvez-vous me dire, si on devait donner une définition officielle, qu'elle serait la définition d'assistant d'éducation ?

Hum... [silence] Je dirais, là-bas, enfin au lycée, je dirais c'est être à l'écoute des élèves. Euh... gérer les élèves et euh... Faire le mieux possible pour que tout se passe nickel. C'est pas que surveillant, parce que souvent on dit que surveillant, enfin... surveiller les élèves, c'est pas que ça. On a beaucoup plus de rôle là-bas que de surveiller. Par exemple, vous avez une bagarre et vous allez vous interposer, on va pas les laisser partir chacun de leurs côtés, on va les prendre, on va les écouter et faire en sorte que tout s'apaise. Voilà, assistant d'éducation c'est pas que assistant d'éducation égal surveillant, c'est pas que ça pour moi.

Q5 : alors du coup, selon vous, il faut quoi pour être une bonne assistante d'éducation ? Si vous avez des exemples aussi.

R5 : Patiente. Niveau patience je dirais euh... Je saurais pas vous dire des exemples. Être calme, par exemple un parent qui appelle et qui s'énerve au téléphone euh... rester vraiment vraiment calme, ne pas dire des choses qui vont être répétées derrière et qui risquent d'aggraver la situation. Et euh... Après... [inaudible] mais c'est tout. Motivé pour aller. Parce que chaque jour n'est pas le même. Il arrive quelque chose, il peut y arriver beaucoup de choses. Après, je...c'est en gros ce que je pouvais vous dire.

Alors, une bonne assistante d'éducation c'est quelqu'un de patiente, calme, motivée...

Ouais et puis aussi euh... on va dire qui sait dire des « stop ». Qui sait euh... comment dire... je ne sais pas le mot. J'ai le mot au bout de la langue mais j'y arrive pas. Euh je, je sais plus...

Poser des limites ?

Voilà mais plutôt être... ne pas en fait faire ami ami avec les élèves. Leur montrer que nous on est, enfin, supérieur à eux quand même. On est des assistants d'éducation, pas que des assistants d'éducation, mais il faut se faire entendre et comprendre.

Là vous m'avez parlé en fait d'attitude, une forme de façon d'être au travail, mais est-ce qu'il y a aussi des compétences particulières, des formes de savoirs faire particuliers des assistants d'éducation, selon vous ?

C'est-à-dire ? Après...

Par exemple, un pâtissier il doit savoir faire une pâte feuilletée, est-ce qu'un assistant d'éducation il doit savoir faire des choses techniques particulières ?

Bah... Moi je dirais être déjà niveau langage... Ne pas, même si en fait, étant assistant d'éducation je tutoie les élèves, mais sans... les tutoyer mais avec un certain respect. Euh... On va dire, ne pas parler comme si on était dans un quartier ou une cité.

C'est-à-dire bien s'exprimer

Après le comportement aussi. Le comportement fait que nous ne sommes pas des élèves. Quand je suis arrivée au début, on pensait que j'étais une élève, mais non. Dissocier élève et assistant d'éducation.

Q6 : Qu'est-ce qui vous paraît aujourd'hui le plus difficile à gérer et à l'inverse qu'est-ce qui vous paraît simple à gérer dans votre travail ? Je vous laisse réfléchir aux deux.

R6 : le plus compliqué je dirais c'est quand il faut euh... joindre les parents des élèves absents. Qui sont énormément absents, même qu'ils ont décroché du lycée. Euh... Et euh c'est tout, enfin, pour nous assistant d'éducation, après le reste c'est les CPE qui s'en occupent. Après ce qui était agréable ou facile à faire je dirais euh... la communication avec les élèves, je trouve. Avec certains élèves, on avait des élèves qui venaient souvent au bureau, parce que ils trouvaient ça agréable de discuter avec des assistants d'éducation moi aussi je trouvais ça agréable même si il ne peuvent pas rester un bon moment et c'est euh... quand ils viennent parler avec nous de leurs soucis personnels.

Qu'est-ce que vous trouvez agréable dans cette relation aux élèves ?

C'est sans le savoir, j'ai l'impression qu'ils ont confiance en nous. Parce que j'ai eu un élève qui est venu me voir qui est... qui est venu discuter de sa situation dans sa famille avec sa belle maman et euh... enfin c'est un élève qui est souvent absent et qui a été souvent en retard. Après on le comprend. Et je pense que quand j'ai discuté avec lui ça lui a fait du bien de parler. Parce que chez lui il a pas cette occasion-là de discuter de ses soucis même avec son propre papa ou sa propre maman.

Et vous pensez que ce jeune là il a fait le pas de discuter particulièrement avec vous ou il aurait pu le faire avec n'importe quel autre assistant d'éducation ?

Euh... je pourrais pas vous le dire parce que j'étais la seule qui était à ce moment-là au bureau... C'est un élève qui n'approchait pas au début, mais une fois qu'il a discuté avec moi, c'était « bonjour », « au revoir », « comment ça va » c'est... il a changé du jour au lendemain. Après, si euh... pour aller voir d'autres personnes peut-être mais je sais que... son cas à lui les CPE étaient au courant, ça n'avait rien fait pas la suite, mais quand il est venu en discuter c'était sur la fin de l'année donc je peux pas voir ce qui va se passer ensuite. Je peux pas vous en dire plus.

Q7 : dans l'établissement, est-ce que vous avez des responsabilités particulières ? Quel est votre rôle à vous particulièrement que vos autres collègues n'auraient pas ?

R7 : Euh... Gérer les absences par exemple... Donc on a chacun notre poste et après ça dépend des jours mais on passe tous par cet [inaudible] ouais. Donc on a... on va dire on est tous polyvalents. Admettons qu'un jour, que je sois malade et qu'il y ait personne... enfin que je sois malade et que sur le bureau c'était mon poste, j'ai les autres collègues qui sont aussi compétents que moi.

Par contre vous me disiez au début de l'entretien que les CPE vous avaient mis particulièrement au poste de contact avec les parents, de renseignement des absences, au poste de bureau j'ai envie de dire, tous vos collègues ont chacun un moment où ils sont au bureau ?

Je dirais pas tous, mais ils savent... ils savent comment gérer le bureau. Parce que par curiosité, euh... c'est comme moi au début quand je suis arrivée, j'étais curieuse, je me suis mise derrière la personne au bureau pour voir comment elle faisait certaines choses, après voilà... Je pense qu'on était tous curieux donc on sait tous comment gérer le poste bureau.

Q8 : Alors justement, sur vos relations, quelles sont vos relations avec vos collègues assistants et assistantes d'éducation ?

R8 : Sincèrement ? Pour ce premier poste d'assistant d'éducation [interruption] Nickel rien à dire. Je dirais j'ai des collègues en or, ils sont géniaux.

Concrètement, ça se manifeste comment ? Est-ce que vous pensez être une équipe ? Est-ce qu'il y a de l'entraide ?

Oui y'a de l'entraide, on est une bonne équipe. Après, il y a des... Genre on s'apprécie.

Vous pouvez me donner un exemple éventuellement de concrètement au quotidien qu'est-ce que ça veut dire avoir des collègues en or ?

Les petites attentions qu'on peut avoir entre collègues. Moi comme j'aime la pâtisserie, j'apporte des gâteaux euh... C'est euh... pour tout le monde. Que ce soit moi ou les collègues c'est la même chose, c'est le partage.

Est-ce que vous vous voyez en dehors du travail ? Si oui à quelle occasion ?

Oui. Des anniversaires, ou euh... quand ça fait un moment qu'on ne s'est pas vu. Jusque maintenant c'est surtout les anniversaires.

Est-ce que au sein de l'équipe, il y a un peu des spécialités des assistants d'éducation ? Lui sait plus faire ça, ou elle...

Ah d'accord, euh... Tout ce qui est pour euh... pour les heures de colles, les choses plus compliquées. Parce que moi quand je suis arrivée j'ai appris pour entrer les absences, appeler les parents, les sanctions, mettre tout ça sur ordinateur mais euh... après vous avez des collègues qui sont là depuis plus longtemps, ils savent gérer tout ce qui est heure de colle, les archives et euh... voilà j'ai fait le tour.

Q9 : est-ce qu'entre vous, vous parlez de problèmes au sein du travail ? Par exemple est-ce que vous avez un représentant syndical ?

R9 : Non.

Vous n'avez jamais eu, par exemple, une réunion juste entre vous pour discuter de ce qu'il faudrait améliorer au sein du travail ?

Non, du tout.

Alors du coup, est-ce que entre vous, vous parlez du travail ? Si oui, à propos de quoi et quand ?

Ouais. Ça arrive. Alors, euh... En dehors du travail, quand la collègue ne sera pas là le lendemain et que je reprendrai son poste, elle me passe les messages de telle ou telle personne ou de tel ou tel dossier pour que quand elle reviendra à son tour, une partie soit faite ou que tout soit fait, quand elle arrive elle fera autre chose. Après sur le lieu de travail, oui, on parle de ça, des soucis qu'on peut avoir pour faire certaines choses, on demande de l'aide parce que si moi je sais pas le faire un de mes collègues saura le faire et c'est comme ça pour tout le monde.

Est-ce que vous parlez de vos conditions de travail ? Par exemple salaire, horaires,... ?

Non du tout.

Ça n'appelle pas de commentaire ni en positif ni en négatif ?

Ça a été fixé dès le début en signant le contrat, donc on était fixé sur les heures et tout ça. Si peut-être sur les horaires de travail, mais ça après on voit avec notre supérieur pour modifier les choses. Quelques heures si ça ne va pas, mais sinon y'a jamais eu de souci à part quand y'a des absences pour maladie ou quoi, après y'a des remplacements... des heures en trop pour certaines personnes mais euh... tout ça on voit ça avec les CPE.

Quels sont les avantages de ce travail d'assistant d'éducation et les inconvénients par rapport à un autre travail ?

Les avantages, je dirais l'équipe, enfin, moi je suis tombée sur une bonne équipe. Euh... Après, les inconvénients... Je vois pas d'inconvénient après, comme je vous l'ai dit, au niveau horaire mais on s'arrange après.

Est-ce que vous pensez être bien payée, pas assez ou juste ce qu'il faut ?

Niveau salaire ça va. Si je compare à la restauration, quand j'ai fait la restauration, ça va. Après ce qu'il y a c'est qu'on a les vacances en même temps que les élèves et tout ça donc on a pas à se plaindre, surtout pour les mamans.

Q10 : quelles sont vos relations avec vos supérieurs, CPE mais aussi équipe de direction ?

R10 : Hum... J'ai jamais eu de souci. Donc, je sais, enfin j'espère qu'ils sont satisfaits de mon travail.

Qu'est-ce qu'ils pensent de vous ?

Faut aller leur demander [sourires] mais ça va, j'ai pas de souci avec euh... après, si ça allait pas, enfin, je sais que je serai convoquée au bureau mais jusque maintenant, rien.

**Si, je ne les rencontrerai pas, mais si ils devaient me croiser, qu'est-ce qu'il diraient ?
Camille elle est ?**

Hum... bonne pâtissière ! [rires] Non, euh, je sais pas... J'espère que vous les croiserez un jour.

Dans le cadre de la recherche, je ne leur poserai pas la question, je ne me base que sur votre propos.

Hum... Ponctuelle peut-être.

Q8bis : Et j'ai oublié de vous poser la question, vos propres collègues, ils pensent quoi de vous ?

R8bis : Hum... Trop gentille.

C'est-à-dire ?

C'est-à-dire... Je dis oui à tout, presque à tout. Quand j'ai une collègue qu'à un souci et qu'elle ne pourra pas venir le lendemain, elle me demande et, le jour même, le matin même il n'y a pas de souci.

Et y compris parfois quand vous pensez qu'il faudrait peut-être dire non ?

Enfin, dans la situation dans laquelle j'étais quand elle me l'a demandé, j'avais quelqu'un pour mes filles donc je n'ai pas hésité.

Q11 : Quelles sont vos relations avec les autres groupes de la communauté éducative ? Alors, les élèves, les professeurs, les parents, les agents d'entretien. Comment vous pensez être perçus par ces différentes catégories ? Les élèves par exemple ?

R11 : Les élèves, je dirais, que je suis là pour eux s'ils ont besoin. Euh... les parents, s'il y a un souci avec leurs enfants ils savent qu'il faut passer par la vie scolaire avant d'aller plus loin. Euh... Mais je pense que les parents ils ont plutôt un regard un peu négatif sur les assistants d'éducation parce que nous on est un peu l'intermédiaire, on fait passer les messages mais euh... eux pensent que ça vient de nous directement alors que ça peut venir du professeur ou de nos supérieurs. Donc et ils disent pas ça au départ quand ils appellent le lycée pour avoir la vie scolaire, c'est euh... sans réfléchir ils nous crient dessus et dans ces moment-là on reste calme et on voit avec nos supérieurs, et on fait passer l'appel aux CPE. C'est comment les parents nous voient. Professeurs aussi... un intermédiaire entre eux et les élèves sachant qu'ils voient les élèves plus souvent que nous je pense, je dirais. Ils nous font quand même passer les messages pour eux...

Ils vous voient positivement les professeurs ?

Pas tous, je dirais pas tous. Quand sur une journée, enfin nous on travaille parfois 10 heures, sur une journée on peut-être 5 minutes à discuter ensemble, à rire et y'a un professeur qui passe qui peut après aller voir euh... qui voit ça d'un côté négatif « ils sont là pour travailler par pour rire entre eux ». Alors qu'on prend 5 minutes sur les 10 heures de travail. Et après, ça va se répéter un peu plus haut et on va être réprimandé. Mais voilà, le travail a été fait ce jour-là. Et alors que d'autres professeurs, y'a beaucoup de professeurs, une partie, au lycée qui viennent et qui passent devant le bureau, « bonjour / au revoir », avant de partir, avant de rentrer aussi « au revoir » et ça c'est super agréable. Ouais c'est agréable. Alors qu'il y en a d'autres qui [inaudible]. Il y a ces deux groupes là je dirais.

Vous avez dit les élèves pensent que vous êtes là si besoin, mais comment ils vous voient en tant qu'assistant d'éducation ?

Euh... ils savent quand même qu'on est là, qu'on travaille, qu'on est pas des élèves comme eux, mais euh... enfin, ils nous voient, je dirais, enfin les assistants d'éducation, je saurais pas vous dire, qu'on est quand même là pour les aider, même au niveau de leurs devoirs et tout ça, si ils ont un soucis, si ils y arrivent pas, ils peuvent venir nous voir, en quelque sorte pendant quelques minutes on peut être leur prof. Et euh... voilà, les élèves comment ils nous voient.

Pendant quelques minutes on peut être leur prof ?

Oui, par exemple, les aider, dans des exercices, ou ils comprennent rien ou pas grand-chose. On peut leur expliquer. Euh... on remplace les professeurs le temps de quelques minutes.

Et les agents ?

Là pas de souci. Comment eux nous voient aussi ? Hum... Là on fait l'intermédiaire entre les agents et les élèves. On fait passer les messages quand il y en a.

Q12 : On va pas l'embêter [la petite fille], vous allez parler plus fort bien dans le micro. C'est la dernière ligne droite... Alors, que faisiez-vous juste avant cet emploi d'assistante d'éducation et comment ou par quo avez-vous trouvé cet emploi d'assistante d'éducation ? Et vous avez déjà commencé un peu à répondre.

R12 : Avant d'être assistant d'éducation j'étais en congé parental pendant trois ans et le poste d'assistant d'éducation, y'avait un poste de libre quand je suis entré en fonction, une ancienne collègue du lycée m'en a informé et j'ai laissé immédiatement ma candidature le jour même où je l'ai su.

A priori, avant même de savoir ce qu'était ce travail, qu'est-ce qui était attrayant pour vous dans ce travail d'assistant d'éducation ?

Euh... découvrir ce que c'était exactement justement, y'a que ça, découvrir ce que c'était ce métier d'assistant d'éducation. Et j'en suis ravie, au jour d'aujourd'hui, euh, j'ai rien à dire.

Q13 : Et bah voilà [sourires], à l'heure actuelle, que vous apporte cet emploi et est-ce que ça vous plaît ?

R13 : Euh... Ce qu'il m'apporte. Donc euh, j'ai rencontré d'autres personnes, d'autres assistants d'éducation, euh... Et... une équipe qui est quand même soudée. Et... et sincèrement pour une première expérience, je suis plus que satisfaite.

Donc ravie, satisfaite : tout va bien [sourires]. Si vous deviez me dire un point négatif ce serait quoi ?

Un point négatif... D'accord. Moi je dirais point négatif c'est quand les élèves ils sont en stage. On s'ennuie au lycée [rires].

Q14 : Que comptez-vous faire après ? L'année prochaine et dans 6 années vous vous voyez faire quoi ?

R14 : L'année prochaine déjà, dans 6 ans c'est un petit peu loin, on va attendre. L'année prochaine je pense prendre ce poste d'assistante d'éducation, si on me rappelle.

Y'a des bonnes chances à votre avis ou pas ?

Oui. Mais c'est dans deux mois et je vais prendre le temps d'y réfléchir, tout peut changer en deux mois. Parce que j'ai cette intention d'agrandir ma famille [sourires].

Donc à l'horizon 6 année, vous m'avez dit que c'est trop loin et qu'il n'y a pas pour le moment, autre que le projet familial, de construction d'un projet de formation, de métier ?

Bah, justement, enfin, je vous ai dit au début que la pâtisserie c'était un plaisir, donc pourquoi pas en faire une passion et une formation derrière pour faire vraiment ce que j'aime.

Q15 : pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier que l'on pourrait faire sur le long terme ?

Je dirais oui. Comme déjà, enfin, des élèves, sachant que les élèves sont là trois ans voir quatre ans, un assistant d'éducation qui est là chaque année va connaître l'élève euh... va mieux connaître l'élève, le cerner un peu plus et... ensuite un assistant d'éducation qui a de l'expérience – parce que 6 ans, après y'a une coupure, ça sert à rien, vous ne pouvez plus être

assistant d'éducation dans le public- peut mettre des choses en place, améliorer les conditions au sein de la vie scolaire. Donc... avoir quelqu'un assez longtemps c'est, ce serait tip top.

Est-ce que vous êtes la seule à penser ça ou est-ce que vos collègues partagent un peu la même idée ?

Oui. Oui, j'ai des collègues qui partagent la même idée.

Avec des autres arguments ?

Peut-être, peut-être mais moi ça fait à peine un an que je suis assistant d'éducation donc je peux pas vous dire donc... après d'autres qui sont là depuis plusieurs années, il y a cette façon de ranger certaines choses, qui... au fil des années, comme les dossiers scolaires ont va dire, au fil des années il y en a de plus en plus. Euh... Après, si vous avez d'autres assistants d'éducation qui arrivent alors que les anciens s'en vont, vous savez plus où ça en est, comment c'était... rien que tout ce qui est administratif je dirais. Ouais. Après l'ambiance ne sera pas la même, enfin, chaque année. Les assistants d'éducation ne sont pas là... enfin, là vous avez une collègue qui s'en va là parce qu'elle a fait ses 6 ans, une autre qui s'en va l'année prochaine parce qu'elle a fait ses 6 ans, après y'aura d'autres assistants d'éducation, ce sera pas... ce sera pas la même façon d'organiser les choses, rien que par rapport à tout ça. Assistant d'éducation à plus long terme ce serait mieux.

Il faudrait du coup une sorte de formation particulière ?

Oui pour chaque assistant d'éducation une formation.

Vous-même vous en avez reçu une ?

Euh, je dirais... On va dire que oui parce qu'au départ je devais être... j'étais postée dans les couloirs et du jour au lendemain j'étais posté dans le bureau. Sans être réellement formée, j'ai dû apprendre sur le tas mais oui être formée sur le poste de bureau et, euh, ce serait bien comme ça, ça tournerait toutes les semaines. Là même si mes collègues ils savent comment s'en sortir au poste de bureau, mais comment dire... il y a certaines choses qu'ils ne savent pas faire comme moi je ne sais pas comment faire les colles... Ce serait bien d'être formé sur tout ça. Je suis au poste de bureau mais je fais la base, après, s'il faut aller plus loin, je ne saurais pas faire quoi.

On a terminé, avez-vous des remarques à ajouter ou des éléments à préciser ? [conclusion]

Précision durant la conclusion sur la quotité de travail « Je suis à mi-temps depuis février, avant à plein temps sachant que je suis arrivé en septembre. Par la suite j'ai choisi d'être à mi-temps parce que mon conjoint a repris le travail à côté et pour les enfants c'était plus gérable que à temps plein ».

7.2.4 Entretien Esteban

CONTEXTE : Esteban est un homme de 38 ans, assistant d'éducation à plein temps dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne. Il est en poste depuis deux années, d'abord à mi-temps avant de passer à plein temps cette année, et il partage son service entre missions de surveillance en externat et mission en internat. Il célibataire et vit dans l'agglomération troyenne. L'entretien a eu lieu dans une pièce dédiée à cet effet et dans de bonnes conditions de dialogue, assez décontracté passées les premières minutes. Dans la retranscription (55 minutes d'échanges), tous les noms ont été modifiés dans un souci d'anonymat. Ne figurent pas les propos, gestes et onomatopées du chercheur utile pour faciliter le discours.

DS : [Introduction.]

Q1 : Est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours succinctement ?

R1 : Succinctement.... euh... ben j'ai... j'ai ... j'ai 38 ans... euh oui donc j'ai plus de 30 ans. Euh j'ai fait j'ai fait des études, je suis resté assez longtemps pendant les études, j'en ai fait pendant euh... oh ben pendant bien cinq ans. Voilà... euh avant de me retrouver plus dans la vie active. Euh... juste après mes études j'ai... j'ai pris la décision de voyager en fait. Pendant une paire d'année et puis... euh... après j'ai j'ai enchainé les petits... on va dire plutôt des petits boulots quoi... Bah assistant d'éducation ça en fait partie, voilà. Bon je sais pas... je suis pas resté pendant des années dans une entreprises ou... ben je suis resté longtemps dans les études, quoi... voilà.... Jusque... oh... bien jusqu'en 2000 / 2005... J'ai eu mon bac en 1998, je crois, la deuxième fois en candidat libre.

Quelle filière ?

Ah j'étais en littéraire, option trois langues vivantes. J'ai fait ça à l'époque. J'ai fait des études à Metz dans une filière un peu particulière, ça s'appelait... euh... bah je faisais de la sociologie aussi mais sociologie de l'art. J'étais en art du spectacle, alors, bon j'ai obtenu la licence euh... après je suis resté 2 ans en maîtrise que j'ai pas eu d'ailleurs. Et puis après ça j'ai voyagé je suis parti euh... je suis parti en Afrique. Pendant une paire d'année et puis bon après je suis revenu en France... Tout en revenant un peu en France de temps en temps, je faisais des petits boulots genre les vendanges euh... des choses comme ça... J'ai.. J'ai travaillé aussi dans l'entretien des espaces verts... j'ai été aussi pendant pas mal d'années j'ai travaillé dans l'animation... Pour ça j'étais encore... j'étais encore étudiant à l'époque. J'ai travaillé, j'ai travaillé 5 ans là-dedans. Bah j'avais passé mon BAFA à l'époque... Euh... Ben voilà quoi. [sourires]

C'est un sacré parcours...

Euh oui... enfin j'ai...

Le départ en Afrique c'était sur euh... pour...

Oh c'est parce que j'avais eu l'opportunité quoi... J'avais eu l'opportunité... C'est vrai que c'est...

[Interruption temporaire de l'entretien]

D'accord. Donc l'opportunité de partir...

Oui, oui c'est ça, voilà.

Q2: Parfait. Est-ce que vous pouvez me parler plus en détail de votre première expérience professionnelle ?

R2: Oui, bah c'était euh... Bah c'était dans l'animation bah en fait c'était dès que j'ai eu 18 ans.. Je venais d'avoir le BAFA quoi j'étais encore lycéen à l'époque... Je passais mon bac... Ah bah c'était euh... ma première expérience... J'en ai pas un très très bon souvenir parce que c'était ... ouais c'était assez dur quand même. Bon et puis je connaissais pas, j'étais stagiaire. Je découvrais. Les années suivantes ça s'est beaucoup mieux... ça s'est beaucoup mieux passé ensuite. [silence] Bah j'avais plus d'expérience quoi. Je connaissais le métier. Mais quand j'ai débarqué là-dedans oui c'était pas... c'était pas évident quoi. Bon rien de bien...

Pendant combien d'année vous avez fait ce travail ?

J'ai fait ça pendant 5 ans. [silence] Bon c'était surtout des... des jobs d'été hein.... Le reste de l'année j'étais... j'étais à l'école... Voilà... [rires]

Qu'est-ce que vous avez tiré de cette expérience ? Est-ce que vous pensez que ça a été utile pour la suite...

Oh ben forcément oui c'est c'est c'est une expérience quoi donc euh... Bon c'est onça fait partie de la filière qu'on appelle sanitaire et sociale, un peu voilà donc euh... bon c'est.. ça ressemble un peu à ici quoi [rires] surtout au niveau du public ou... mais... bon à part qu'ils sont un peu plus vieux quoi ici mais sinon...

Oui c'était pas des adolescents...

Non non non c'était des... moi je m'occupais des... des préados à l'époque. Des préados je faisais les... les 10-14 ans... Tant que je me souviens. Oh c'était... Dans l'ensemble j'en ai plutôt des bons souvenirs de cette... de cette période... Dans l'ensemble. Bon y a que la première année ou c'était un peu difficile mais bon c'est comme ça pour tout le monde. Après euh... après je suis tombé dans une équipe où... où ça fonctionnait bien quoi.

Qu'est-ce que vous avez trouvé particulièrement difficile dans la première année ?

Ben... euh... que je me souviens... Bah euh j'avais pas tellement d'affinité avec le... le reste de mon équipe quoi. Bon c'est... c'est humain... c'est... les années suivantes je me suis retrouvé avec des gens avec qui j'avais plus d'affinité donc bon forcément dans ce genre de métiers ça... ça aide quoi. C'est pas des métiers qu'on peut faire tout seul quoi donc euh... Enfin c'est dans... dans mes souvenirs c'était comme ça quoi. Mais sinon... euh... Enfin y a ... oui je sais pas quoi dire de plus [rires]

Q3 : C'est parfait, faut pas se forcer. [sourires] A côté de ça, est-ce que vous avez aujourd'hui en dehors de votre activité d'AED, est-ce que vous avez des activités autres type responsabilité familiales, engagements associatifs, des passions... des projets... Des choses comme ça...

R3 : Euh. A ben oui oui, forcément, quand même, je passe pas mal de temps aux [Lycée] vu que je suis à plein temps, je fais quelques heures quoi dans la semaines... J'ai... j'ai pas compté mais... euh.. officiellement je dois être à 44 heures, en réalité je dois en faire 70 un truc comme ça [rires]. Parce que je fais les nuits quoi je suis à l'internat. Oui on peut dire que la semaine j'habite ici quoi donc du coup ça me laisse pas beaucoup de temps pour faire autre chose à côté quoi... Malheureusement... Malheureusement. L'année dernière c'était différent parce que j'étais à mi-temps encore, mais... là cette année... euh... et sinon quand je suis pas ici, oh ça m'arrive de faire des... des... je fais pas mal de jardinage... Voilà quoi... bon en ce moment c'est la période, je tonds... je tonds les pelouses en ce moment. Ben demain c'est ce que je vais faire, s'il pleut pas trop et puis euh... Puis sinon évidemment j'ai des centres d'intérêt à côté... euh... je m'intéresse pas mal au cinéma quoi et puis j'aime bien la cuisine, voilà ... Bon c'est assez banal hein ? [rires]

C'est pourtant tellement bien ! [rires]

Ben oui [rires]

Q4 : Ça marche. Alors justement par rapport à ce travail, « la semaine j'habite ici », quel est concrètement votre travail au quotidien ?

R4 : Ici... euh... Bon là c'est un peu différent puisque y a plus d'élève quoi... mais sinon... euh... c'est quand même... je dirais que c'est un peu un travail de police quand même... quelque part. Moi j'ai pas spécialement de plaisir à... mais bon faut le faire quoi, voilà c'est... c'est... bon c'est pas non plus... C'est beaucoup de rappels à l'ordre beaucoup de... on répète tous les jours 100 fois la même chose aux mêmes personnes quoi, alors euh... c'est peut-être ça la... C'est peut-être ce qu'on appelle l'éducation, c'est peut-être ça quoi je sais pas mais... Bon c'est, c'est... c'est pas tous les jours facile hein ici, c'est quand même une sacrée usine à gaz... Y'a... y'a beaucoup de monde... et puis bon y'a pas toujours beaucoup de communication et de coordination entre les différents services quoi... C'est un peu... des fois c'est un peu le bazar quoi... On vous dit de faire une chose pendant que quelqu'un d'autre vous dit de faire exactement le contraire, c'est souvent comme ça quoi... C'est souvent comme ça. Bon... bon ça c'est dû au fait que c'est... c'est pas à l'échelle humaine ici, c'est trop grand voilà... [sourires] Je pense que... je pense que dans des plus petits établissements ça se passe différemment. Enfin je sais pas, j'ai pas... j'ai pas assez d'expérience dans... dans le métier d'assistant d'éducation pour... Je connais que [ce Lycée] quoi... Mais... Enfin voilà quoi...

Et en terme de tâches comment vous occuper vos 44h par semaines ?

Bah moi en fait je fais tout le temps la même chose. C'est... bah c'est, c'est, c'est notre hiérarchie qui en a décidé ainsi, en fait on nous a placé à des postes en fonction de nos spécialités. Soi-disant. Alors moi je suis un... je suis un collecteur de fiche d'appel [sourires] ça s'invente pas. Je sais que personne ne veut le faire ce truc-là. C'est à dire en fait bah... je connais bien le... la géographie du... du lycée. Je connais bien l'établissement, je sais où est telle salle, tel prof, tel... Et... y'en a pas beaucoup ici qui... et du coup c'est à moi qu'on donne tous les... voilà... tous les... tous les boulots genre... Bah je fais le coursier quoi. Voilà en gros [sourires]. Je fais le coursier. Je suis... je suis tout le temps sur le terrain... je suis tout le temps

sur le terrain. C'est... c'est... c'est à la différence de... de mes autres collègues à plein temps qui eux font... font plus du bureau. Parce qu'on est pas... on est pas beaucoup à être à plein temps ici, on est... en tout on doit être... un petit peu moins d'une trentaine d'assistant d'éducation et on doit être... je crois qu'on est 6 à plein temps... quelque chose comme ça. Et... et moi dans les pleins temps ben je suis le seul qui... Voilà je fais que des... je fais que du ramassage de fiches d'appel.

Pas d'internat que du...

Ah si si de l'internat, en plus de l'internat. Ça l'internat c'est obligatoire. On... on en fait tous euh... on a tous à peu près 2 nuits par semaine. Y en a comme moi, moi j'en ai 2... bon plus, on pourrait pas. Physiquement... Mais... Oui ben je fais que ça ici, de l'internat et puis des... des... des fiches d'appel... voilà... [sourires]

Si on ouvrait un dictionnaire à la page assistant d'éducation, deux points, quelle serait la définition que vous donneriez vous ?

Assistant d'éducation ? Ben c'est... c'est le nom moderne de surveillant quoi ou... pion. Comme avant on disait surveillant général... bon bah maintenant aujourd'hui ça serait quoi ? Ça serait le... le CPE ? Hein l'équivalent à peu près. Alors... bah assistant c'est... oui c'est surveillant quoi... mais bon ça fait plus joli de dire assistant d'éducation quoi, évidemment [sourires]. Surveillant ça fait tout de suite un peu... pénitencier, voilà bon, c'est pas... c'est pas le but évidemment [sourires].

Et vous entendez l'expression pion vous aujourd'hui de la part des élèves ?

Ah bah tout le temps, tout le temps, oui, pion ou surveillant mais j'ai jamais entendu aucun élève m'appeler assistant d'éducation. Je crois qu'ils connaissent pas. Bah y'a plein de syllabes [sourires]. Ouais ouais, j'en entends, même des fois qui m'interpelle et qui crient « surveillant ». Bon, je les rappelle à l'ordre, c'est comme ça. Mais...

Q5 : Selon vous, il faut quoi pour être un bon assistant d'éducation ?

R5 : Bah, faut être... faut avoir des yeux et des oreilles partout voilà. Faut se tenir au fait... on est un peu les yeux et les oreilles du CPE, justement quoi, qui est plus dans son bureau, forcément. Donc... on fait du renseignement quoi, quelque part. Bah et puis l'assistant d'éducation il est dans un établissement et puis... c'est obligatoire qu'il y en ait, on peut pas faire autrement. C'est vrai que j'ai pas, j'ai pas assez d'expérience dans ce métier là mais je me souviens qu'au lycée, dans mon lycée, y'avait des assistants d'éducation mais alors je m'en souviens pas, je les ai quasiment jamais vus, ils étaient occupés surtout de tâches administratives, bureau de la vie scolaire, les inscriptions, et puis c'est tout. Alors ici on nous demande peut-être de faire un peu plus de discipline quoi. C'est un peu autre chose, ça fait comme au collège, sauf qu'ici on est au lycée mais... Alors je sais pas comment ça se passe dans les autres lycées, je serais curieux d'aller voir d'ailleurs. Mais sinon, bah assistant d'éducation on est un peu le... un peu l'homme à tout faire... un peu le... On fait un peu de tout et n'importe... on fait un peu de... quand on est au bureau on fait beaucoup de... on envoie tous les jours épais comme ça [montrant un tas de bonne taille] d'enveloppes... bah il faut, il

faut les plier et puis voilà... y'a de la manutention derrière forcément. On est mis à contribution, ça on en fait pas mal du pliage de courrier, du... mise en enveloppe tout ça. D'ailleurs c'est ce que j'étais en train de faire.

Donc les yeux et les oreilles partout...

Oui oui, oui oui, bon faut être un peu réactif, faut faire attention à ce qui se passe dans son environnement. Faire gaffe au moindre détail, voilà faut faut... faut pas être trop endormi je pense.

Q6 : Qu'est-ce qui vous paraît dans votre travail aujourd'hui d'AED, le plus compliqué à gérer d'une part et, à l'inverse, qu'est-ce qui vous paraît simple à gérer ?

R6 : Bah ici... ce qui complique le plus le travail ici, mais c'est un peu particulier, c'est propre au [Lycée], c'est peut-être différent ailleurs mais j'ai pas assez d'expérience dans le domaine, mais le fait qu'il y ai depuis cette année deux bureaux de vie scolaire, c'est pas facile quoi. Y'a, bon... On a quatre, on dépend de quatre CPE ici. Dans les autres établissements je sais pas y'a combien de CPE, 1 ou 2 normalement ? 4 ça facilite pas les choses, on nous demande de faire une chose et après on nous demande exactement l'inverse, ça dépend du jour, de la CPE et de son humeur... Des fois c'est compliqué ici je dirais. Bon après, y'a aussi les élèves récalcitrants, mais bon ça c'est normal, ça fait partie, ça fait partie du métier quelque part. C'est... après on est pas non plus... on peut pas se substituer à un éducateur ou à un assistant social dont c'est le boulot... on... je sais pas trop ce qu'on peut faire, on essaie de limiter la casse quoi.

Et par rapport à ces deux situations compliquées à gérer, par rapports aux consignes ou aux élèves récalcitrants, vous avez des trucs, vous avez développé des stratégies ?

Ah bah, oui j'ai mes trucs, j'ai mes, j'ai mes propres techniques quoi.

Vous pouvez m'en dire un peu plus ?

Oui, j'ai jamais mis d'heure de colle à personne, j'ai jamais mis d'heure de colle. Parce que... d'ailleurs je ne sais même pas si j'en ai le pouvoir, et ici y'a un problème c'est que dès qu'on... un élève est collé, la première chose qu'il va faire c'est d'aller négocier son heure de colle, aller voir la bonne personne quoi... compatissante, et puis commencer à discuter « ah oui mais là ça m'arrange pas, je vais d'abord... je vais en faire une heure et puis après je reviens ». Bon, c'est pas... pour moi c'est pas ma définition de l'heure de colle quoi. C'est censé être une sanction quoi. Et puis euh... du coup je vois pas trop l'intérêt de coller les élèves quoi. Par contre je fais les... bon je fais le... comment dire, je mets des coups de pression quoi... je fais les gros yeux. Bon ça marche plus ou moins, ça marche plus ou moins en fonction... en fonction de l'élève [sourires]. Mais bon dans l'ensemble j'ai pas trop à me plaindre quoi... Mais euh... ici je sais que j'ai, j'ai pas trop la réputation de... je suis pas le pion le plus cool du lycée. Voilà... J'ai pas cette réputation-là ici. Je serais plutôt un peu le père fouettard. Voilà. Mais moi ça me dérange pas, ça me va très bien. [rires]

Et par rapport à la difficulté liée à l'organisation plutôt est-ce que... comment vous faites quand vous êtes face à deux ordres contradictoires ?

Ah bah c'est compliqué [rires] ! On sort à la grille, on va fumer une cigarette ! Et on essaie de prendre du recul quoi... Voilà... Des fois c'est pas toujours simple. Ah et puis bon... On a pas eu une année facile... Déjà avec les attentats... Et puis toutes les consignes de sécurité qui ont suivi derrière. Les histoires de grille, ils ont plus le droit de rentrer, ils ont plus le droit de sortir, après ils ont le droit de fumer à un endroit et après ils ont plus le droit... C'était pas simple cette année, à ce niveau-là c'était pas simple. Et surtout pour des élèves comme ici, voilà, il leur faut des choses claires et nettes. Et là c'était un peu compliqué à ce niveau-là. A gérer... Par exemple le coin fumeur qu'ils avaient organisé, improvisé... Bon... On a vu ce qui c'était passé... Avec des mégots partout...

Et du côté de ce qui vous paraît simple à gérer au contraire ? Ce qui pour vous est naturel ?

Oh bah... Bah. Rien est simple ici en fait. A part quand on se retrouve avec un groupe d'élèves qui sont exceptionnellement sympa, ça peut arriver. Bon là, y'a moins de travail. Quand on a des élèves qui arrivent à se gérer eux-mêmes sans qu'on ait besoin d'être derrière eux, bah forcément c'est plus cool, avec de... [sourires]. Bon après... Mais bon oui, non, rien n'est simple ici. Bah et puis bon, assistant d'éducation, c'est vrai que c'est un peu le but de votre étude quoi, c'est un métier un peu... est-ce que c'est un vrai métier, voilà [sourires]. C'est très variable en fait, on peut être très occupé comme on peut ne rien faire, voilà, c'est... Par exemple ici bon c'est grand, c'est facile d'aller se cacher, de... de... moins, moins s'exposer. Ou alors faire son boulot et être sur le terrain. Et... c'est deux choses différentes.

Est-ce que vous votre parcours antérieur, formation, expériences professionnelles, y compris les parenthèses en Afrique, est-ce que vous pensez que ça vous sert aujourd'hui en tant qu'assistant d'éducation ?

Ah bah oui forcément parce que moi j'ai travaillé longtemps dans l'animation et donc dans l'encadrement de jeunes et... bon bah... c'est pas tellement différent entre... entre l'internat et une colonie de vacances. On retrouve un peu les mêmes problématiques, voilà. C'est-à-dire la vie quotidienne de l'interne avec... mais euh... enfin. Ca me sert forcément l'expérience que j'ai acquise. Bon, et puis je me laisse pas facilement impressionné. [sourires]

Q7 : vous m'avez parlé tout à l'heure du fait que sur les pleins temps vous étiez un peu spécialisés, et puis vous vous avez une spécialité, donc ma question c'est quel est votre rôle à vous dans l'établissement ? Avez-vous des responsabilités particulières ? A priori oui et qui vous confie ces responsabilités ? Pourquoi on vous les confie à vous et pas à quelqu'un d'autre ? Et est-ce que vous pensez que ça a créé un peu de la rareté c'est-à-dire que si vous étiez pas là, ça roulerait un peu moins bien.

Oui. Bah, moi je pense que personne n'est irremplaçable. Bon après, c'est vrai que... alors bon, quand j'ai débarqué ici, j'étais perdu hein... Il m'a fallu un mois pour trouver mes repères, je veux dire au niveau de l'espace... A présent, je m'occupe pas mal des galeries, bon c'est très grand là-dedans, mais au bout d'un mois je les connais. Normal. Mais, mais, je sais qu'ici j'ai des collègues qui sont là, qui sont arrivés en même temps que moi, ils savent pas où se trouve le bâtiment H ou le bâtiment D-E, voilà. [sourires] Bon, c'est pas de leur faute, c'est parce qu'ils

font tout le temps autre chose, parce qu'ils sont en étude par exemple. Soit... Oui c'est un peu comme ça ici les emplois du temps, comme je vous ai dit, on est très spécialisé. Alors est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal...

Et pourquoi vous alors ?

Bah... Bah, en fait, si on m'a mis là c'est parce que tout simplement que quand je suis arrivé ici c'est ce qu'on m'a donné à faire voilà et... j'ai j'ai dû le faire suffisamment bien pour qu'on me... Alors bon c'est pas forcément extraordinaire d'aller chercher des petits bouts de papiers, hein. Mais... Bon faut pouvoir réussir à se repérer. Alors pourtant j'ai pas du tout le sens de l'orientation bizarrement. Mais bon, quand même, ici, au bout d'un mois, quand même. Enfin je veux dire, on arrive à se repérer, faut pas exagérer, même si y'a 15 hectares... C'est peut-être aussi au fait, dû au fait que je marche vite. Non je sais pas, je pense que c'est tout simplement ça. Parce que je marche pas mal donc euh... Ça me fait pas peur de faire des kilomètres ici donc... je veux dire on en fait, on en fait. Quand on fait du fond de la galerie au fond de l'internat, on en fait, y'en a au moins pour un quart d'heure [rires].

Q8 : Quelles sont vos relations avec vos collègues assistants et assistantes d'éducation ?

R8 : Oh bah bien dans l'ensemble. En plus bon... comme je suis à plein temps, je vois à peu près tout le monde, ce qui n'est pas le cas de... de la plupart de ceux qui sont à mi-temps et qui voient toujours les mêmes personnes, moi je vois tout le monde. Je m'entends bien avec tout le monde. J'ai des problèmes avec personne. C'est pas le cas de tous mes collègues [rires] ah oui faut dire que y'a pas mal d'histoires ici... Euh... Bon moi j'essaie de... j'essaie de ne pas me mettre dedans et d'avoir du recul. Bon. Prendre un peu de hauteur avec ça... parce que... Bon y'a... y'a... oui y'a beaucoup d'histoires genre machin qu'a dit à machin que... enfin... C'est pas très intéressant et puis, bon, je suis pas là pour ça. Mais sinon dans l'ensemble, bah, ça se passe plutôt bien. Même du point de vue des autres collègues, j'ai jamais vu de bagarre ici. Heureusement d'ailleurs. Mais euh... dans l'ensemble on peut dire que ça se passe bien dans l'ensemble...

Vous m'avez dit qu'il y avait des spécialités, est-ce que vous pouvez me les détailler ?

Ah oui alors... Bah y'a, par exemple y'a, dans les pleins temps, y'a ceux qui font pas mal... qui sont quasiment tout le temps au bureau. Alors bon, là c'est au bureau, c'est encore un tout autre travail, en fait au bureau, c'est le traitement des fiches d'appel que moi je vais chercher. Voilà, moi je suis un peu... en fait c'est une chaîne. Moi je suis en début de chaîne et voilà... C'est je suis... je ramasse les matières premières qui sont ensuite raffinées au bureau, voilà. Ça passe forcément par moi au début. Mais euh... après c'est un autre travail ceux qui traitent les fiches d'appel, parce qu'en fait, ils... tous les jours ils font que ça, ils téléphonent aux parents, enfin pour leur dire « votre fils, votre fille est absente, pouvez-vous nous donner le motif » et comme ça toute la journée, plein d'appels... Je sais pas si c'est quelque chose que j'aimerais beaucoup faire, je sais pas... Peut-être parce que je me suis habitué à courir après les fiches d'appel [sourires]. Bon... Et puis aussi, enregistrer... ceux qui sont au bureau ils font ça tout le temps, enregistrer les retards, les absences, et puis ils font que ça, avec appel des familles, envois d'un courrier, déjà tout ça ça occupe pas mal... au fil de l'année. Après moi je sais pas

si j'aimerais faire ça. Parce que l'élève qui vient... parce que y'a pas mal d'élèves qui jouent là-dessus, parce que c'est pas mal tolérant à ce niveau-là ici, un élève il est pas inquiet avant d'avoir au moins une cinquantaine d'absences injustifiées et bon forcément y'en a qu'en profitent et qui jouent là-dessus... euh... je sais pas. Moi si j'étais au bureau et que je verrai tout le temps un élève venir toutes les heures se faire faire un... enfin venir pointer pour pouvoir faire son retard, enfin voilà, histoire d'être dans les clous bon... je je lui... peut-être que voilà, je, je... je lui ferais remarquer ! Mais voilà, si je fais ça avec tous les élèves, bah... on s'en sort plus parce que voilà c'est, c'est une chaîne sans fin ici alors. Je sais pas, c'est pas quelque chose que j'aimerais faire en tous cas. Moi la collecte des fiches ça me va très bien. Après rester statique, parce que ça c'est encore une autre spécialité, c'est ceux qui sont souvent en étude... ils font quasiment que ça d'ailleurs bon... alors ça c'est plus intéressant pour les assistants d'éducation qui sont étudiants à côté. Voilà parce que ça leur laisse du temps pour se consacrer à leurs études. Moi c'est pas mon cas, donc du coup, je cours partout. Je suis sur le terrain. Voilà. On est pas beaucoup à faire ça... à part un autre de mes collègues qui est à plein temps aussi c'est tout quoi. Mais oui, c'est vrai que du bureau j'ai pas beaucoup d'expérience, au niveau du bureau. Et puis je surveille l'internat aussi. Bah puis je surveille, par exemple le mercredi après-midi, tout le bâtiment G2. Voilà, c'était pas juste un dortoir quoi.

Comment vous pensez être perçu par vos propres collègues ?

Je sais pas trop [rires]. J'en ai pas la moindre idée. Je sais pas du tout. Bon, personne m'a jamais craché dessus le matin, tout le monde me dit bonjour donc bon... je pense être plus ou moins bien vu, enfin, j'espère [sourires].

Et pourquoi, enfin vous disiez prendre un peu de distance par rapport aux histoires...

Ah bah parce que c'est beaucoup d'histoires de filles voilà... de filles entre elles. Et puis bon parce que j'ai aussi... par exemple dans mes collègues masculins euh... bah y'en a pas un qui a plus de 30 ans par exemple. Voilà, ils tournent tous autour de 25 ans. Chez les femmes c'est un peu plus différent, y'en a des plus vieilles que moi, y'a quelques femmes qui ont plus de 40, 50 ans voir même un peu plus... Euh... ça joue, forcément, on a peut-être plus d'affinités avec les gens de son âge, ce qui est logique, et... enfin... oui la question c'est comment je suis perçu par... franchement faut leur demander...

Je ne le ferai pas...

Bah oui [rires] on s'en sort plus !

Q9 : Entre vous, entre assistants d'éducation, est-ce que vous parlez du travail ?

R9 : Ah bah oui on fait que ça.

Est-ce que, alors du coup, vous parlez de quoi ? A quel moment vous parlez de ça ?

Ah bah, tout le temps déjà, bah quand on travaille ensemble pour déjà se mettre d'accord sur qui fait quoi, où on se met parce que c'est jamais très clair ici, donc...

Donc vous êtes un peu autonome dans l'organisation ?

Oui... plus ou moins, plus ou moins... les CPE sont pas forcément trop sur notre dos quoi. Et puis... et puis bon c'est un peu particulier vue que le fait qu'il y ait deux bureaux, bon bah c'est souvent que dans un bureau il y ait personne vue qu'elles tournent... Bon dans ces cas là c'est vrai que c'est pas pour ça qu'on se tourne les pouces, on trouve toujours, on trouve toujours des choses à faire, ou du moins on essaie.

Est-ce que vous considérez que vous êtes une équipe les assistants d'éducation ?

Hum... C'est un bien grand mot de dire qu'on travaille en équipe. [sourires] Non, non, y'a des petits clans. On peut pas parler d'une équipe soudée, voilà... bah puis aussi c'est dû au fait qu'on travaille pas toujours tous ensemble, y'a des petits clans forcément, mais ça j'imagine que c'est partout.

Et est-ce que y'a dans vos discussions des discussions sur les conditions de travail ? Est-ce qu'il y a des représentants syndicaux ou des délégués je dirais ? Est-ce qu'il y a des messages que vous faites sortir parfois ?

Ah euh... Non non... ça au niveau de la représentation syndicale, ça j'en ai jamais vu hein... chez les assistants d'éducation. Chez les profs éventuellement, et encore je crois que ça concerne quelques profs. Mais euh... non non ici... Alors j'ai déjà eu de la publicité des syndicats dans mon casier, et encore c'était l'année dernière, cette année j'en ai pas eu. Non non, on est pas du tout politisé, mais alors vraiment pas du tout. Alors, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal je sais pas. [sourires] Non on est pas, on est pas... à ce niveau-là... D'ailleurs je sais même pas si il y a encore beaucoup de profs qui se syndicalisent ? Est-ce que c'est encore dans l'actualité, est-ce que... bah y'en a forcément, y'a monsieur GGGG, qu'est le chef du syndicat ici, bon je m'entends très bien d'ailleurs avec lui mais... mais sinon c'est le seul dont j'ai entendu parlé de syndicat. [sourires]

Et du coup, quand vous échangez entre vous, s'il y a des observations à faire sur les conditions de travail, comment ça se passe, comment vous vous débrouillez pour ?

Bah on essaie de se mettre d'accord.

Est-ce que vous avez un exemple en tête ?

Bah... Comment ça ? Ah bah oui oui, forcément, par exemple... ça m'arrive de surveiller la cantine, je suis avec un autre de mes collègues, bon bah on se met chacun à une issue et puis voilà. C'est le bon sens, c'est la logique. On essaie de se placer de manière un peu stratégique... là où y'a du passage forcément, bah oui.

Q10 : Quelles sont vos relations avec vos supérieurs, CPE et puis équipe de direction ?

Oui bah, l'équipe de direction je les connais pas tellement. Moi je passe par les CPE, forcément, c'est la fonction d'assistant d'éducation qui veut ça. Mais c'est vrai que les chefs d'établissement je suis pas trop appelé à les voir. Bon c'est vrai que je les croise, on se dit bonjour, y'a pas de souci, mais on se voit très très peu quoi. Pour ainsi dire presque jamais. Bon là y'a les examens, je les ai vu un petit peu plus que d'habitude, rapport aux examens, mais

sinon non, je passe tout le temps par les CPE. Bon... ça se passe euh... Oh je pense que ça se passe plutôt bien. Bon déjà elles m'ont donné un travail à plein temps, c'est pas à tout le monde. Je pense être plus ou moins bien vu, enfin j'espère [sourires].

Le plein temps pour vous c'est un signe de confiance ?

Oui oui, oui oui, bah ils donnent pas des pleins temps comme ça... Je sais que si on demande un plein temps, ils ont pas de raison de vous le donner, c'est eux qui vous le propose, enfin je crois.

Est-ce que vous savez si vous faites un bon travail ? Par rapport à vos supérieurs, est-ce qu'ils vous le disent ?

Oui oui, dans l'ensemble ils me disent que je fais du bon boulot dans l'ensemble, oui oui, je me suis jamais fait engueuler, ça m'est jamais arrivé de me faire engueuler, qu'on me dise « qu'est-ce que tu as foutu ». Non non non ça m'est jamais arrivé. Tant mieux. Non d'ailleurs, j'ai même plutôt... j'ai plutôt des compliments dans l'ensemble. Par exemple quand je fais l'étude ou que je surveille l'internat, bon bah chez moi par exemple on entend les mouches voler, ya pas un bruit. C'est pas le cas partout [rires], c'est plutôt bien vu. Si on se prétend surveillant, voilà... Avec moi les élèves sont tenus... enfin j'essaie [sourires]. Du coup voilà, je pense que c'est pour ça qu'on m'a donné un plein temps.

Q11 : Quelles sont vos relations avec les autres groupes ? A savoir, les élèves, professeurs, parents et agents. Et comment pensez-vous être perçu par ces groupes ?

R11 : Les élèves, les élèves, comme je vous ai dit, je pense être assez autoritaire... les élèves m'en veulent pas pour ça. Enfin, sur le coup, oui, ils m'en veulent, mais sur le long terme, je sens qu'ils trouvent ça plutôt bien, je... par exemple il y a des élèves que j'engueule assez régulièrement et bizarrement ils m'aiment bien, bon... parce que je m'occupe d'eux, donc voilà, c'est pour ça... Après, je pense pas que tous les élèves m'apprécient, hein... Et je suis pas vraiment là pour me faire des amis donc... Enfin, je fais mon boulot c'est tout. Après oui, je cherche pas à copiner avec les élèves, bon y'a pas mal de mes collègues qui font ça donc bon... C'est peut-être par rapport à leur âge... Bah j'ai un peu l'âge d'être leur père, euh... Ça change le rapport, voilà.

Vous observez plus le copinage avec des jeunes assistants d'éducation ? Comment ça se manifeste ?

Oui bien sûr, bien sûr... Oh bah c'est... c'est... ils se parlent entre eux comme si ils étaient copains, quoi. Donc bon je... moi j'aurais un peu de mal... j'essaie de maintenir une distance et puis voilà, j'ai 20 ans de plus qu'eux... bon après je juge pas, c'est une méthode comme une autre enfin [sourires]. Bon et puis on peut pas être tout le temps dans le répressif non plus. Ah c'est pas évident, il faut... c'est la carotte et le bâton, il faut... Bon après la manière dont je suis perçu par les élèves, ça m'obsède pas. Ils font ce qu'on leur dit de faire et puis c'est tout. Avec les profs, j'ai plutôt de bons rapports vus que je suis collecteur de fiches et que j'ai l'habitude de tourner de classe en classe, bah du coup je connais les profs ce qu'est pas le cas de mes autres collègues qui ramassent pas de fiches par exemple. Je sais où se trouve monsieur machin ou

madame bidule. Voilà. Dans l'ensemble j'ai plutôt des bons rapports avec les profs, oui y'en avec même avec qui je m'entends bien.

Comment ils vous considèrent ?

Euh... bah c'est très variable, il y a de tout, hein... Y'en a qui vous traitent... enfin, ils m'appellent « leur collègue » quoi et y'en a d'autres... par exemple la fiche d'appel c'est limite si ils vous la balancent pas à la figure... Bon c'est que quelques profs, voilà, ça arrive. Mais... oui j'aime bien ramasser les fiches et faire le tour des classes, ça me donne une vie d'ensemble sur le lycée, j'aime bien ça. Et puis... puis bon les profs c'est un milieu que je connais bien puisque mes parents sont profs, je suis pas... Enfin, dans l'ensemble ça se passe bien avec les profs.

Les parents ?

Ah les parents d'élèves, je les... je les connais pas en fait. Par contre c'est plus le boulot de mes collègues de bureau qui leurs téléphone toute la journée. Bon des fois je suis là, j'entends ce qui se passe.

Et les agents ?

Les agents, je m'entends très bien avec. Rien que ce matin... je m'occupais de l'inventaire de l'internat, j'ai aidé, bon bah je le fais tout le temps, j'ai aidé les femmes de ménage à bouger les lits et mettre les chaises sur les bureaux, enfin les trucs un peu... Oui oui, je m'entends très bien avec les gens qui font le ménage. Bon y'en a plein que je connais par leur prénom, je leur dit bonjour, on se fait la bise, voilà. [sourires] Avec l'intendance c'est peut-être un peu plus différent, enfin je veux dire avec ceux qui sont dans les bureaux. C'est autre chose là. Là par contre, là-bas, comme je suis coursier et qu'on m'envoie chercher une boîte d'enveloppe, un tube de colle, des fois c'est un combat [rires] pour obtenir une boîte d'enveloppe ou un... c'est pas toujours simple, ça peut prendre des heures et des heures [sourires]. Bon. Je tiens pas une papeterie à côté !

Q12 : on arrive aux dernières questions, que faisiez-vous juste avant cet emploi d'assistant d'éducation et comment ou par qui avez-vous trouvé cet emploi ?

R12 : Oui et bah... mon métier précédent j'étais dans l'entretien des espaces verts, pour la commune de Saint AAAA. C'était mon emploi précédent, même si c'est très différent d'ici. Même si y'a de l'entretien des espaces verts ici. Et ce métier-là, enfin ce boulot, je l'ai eu vraiment pas hasard, un jour j'ai eu rendez-vous à pôle emploi, ce jour-là j'avais mon CV sur moi sur une clef USB, ils cherchaient... bon moi je leur ai dit le premier boulot qui vient, voilà... et puis, la dame de pôle emploi a pris mon CV sur la clef et puis, j'ai pas postulé ici, c'est un mois plus tard, on m'a appelée, c'était une CPE d'ici pour passer un entretien d'embauche et puis voilà c'est comme ça que je me suis retrouvé ici. C'est vraiment, vraiment le hasard.

Et qu'est-ce qui vous a fait quitter du coup le travail dans les espaces verts ?

Ah oui, non non, j'étais au chômage, déjà j'étais au chômage, je travaillais plus. C'était des... je faisais des CDD quand j'étais dans les espaces verts.

Donc c'est via le pôle emploi, de la manière la plus... absolu hasard...

Oui oui complètement et je crois... enfin, je connais pas la vie de mes collègues, mais je crois que je suis le seul [sourires] ce qui est curieux quand même... Je sais pas les autres ont du postuler de manière spontanée ou ils connaissaient quelqu'un qui... Ah oui oui, moi je connaissais personne je me suis retrouvé là complètement pas hasard. Et je sais, une personne m'a dit plus tard, que les CPE avaient pas mal d'a priori sur les CV qui venaient de pôle emploi justement. Oui oui, bon ce qui peut s'expliquer... mais euh... avec moi ça s'est bien passé puisqu'elles m'ont proposé un plein temps.

Donc ça c'était... vous en êtes dans votre deuxième année...

Oui oui, en fait j'avais passé mon entretien d'embauche y'a un an exactement... enfin, non, je veux dire, il y a deux ans exactement, à cette même période.

Q13 : à l'heure actuelle, que vous apporte cet emploi et est-ce que ça vous plaît ?

R13 : Oh bah c'est... c'est alimentaire, évidemment. C'était pas mon rêve de gosse de devenir assistant d'éducation. Euh... je pense, je pense qu'il y a des métiers pires que ça, je sais pas par exemple travailler à l'usine. Bah je l'avais fait un petit peu, travailler à l'usine avant mes espaces verts et mon chômage. Mais bon j'avais travaillé trois jours pour la Sodexho, cantine scolaire, mais là ça n'a rien à voir... ça c'est... là c'était plus l'usine, ça m'avait pas trop plu d'ailleurs, c'est pour ça que j'avais fait que trois jours... Mais... je préférais quand je travaillais dans les espaces verts... c'était plus... Bah ici, c'est bête mais quand on est à l'internat par exemple, on attrape des tas de maladies quoi, enfin je veux dire, je suis tout le temps enrhumé, j'ai tout le temps quelque chose. Alors que normalement j'ai jamais rien. Quand je travaillais dans les espaces verts, j'étais tout le temps dehors, j'ai jamais été malade une fois de l'année... Alors qu'ici, c'est la promiscuité, le fait qu'il y ait beaucoup de gens, c'est la population... ça fait plus de microbes je sais pas... Et bon c'est vrai que l'internat des fois c'est un peu limite les conditions, bah y'a quand même eu quelques épidémies de galle, donc je sais pas... bon pas chez moi, j'ai eu de la chance, ou alors on me l'a pas dit, mais je pense pas [sourires]. Oui, non, mais là-dessus c'est pas très sympa. Oh mais sinon on survit quoi, voilà. Et puis j'ai jamais posé d'arrêt maladie, c'est pas mon genre, ça. Au pire on choppe des rhumes et puis voilà.

Q14 : que comptez-vous faire après ? L'année prochaine d'abord et puis dans 6 ans par exemple, vous vous voyez où ?

Bah euh... j'ai pensé si... si... oui parce que c'est vrai qu'on peut faire ce boulot que 6 ans quoi. Bon bah moi j'ai pensé, pour pas faire 6 ans pour rien, que ça soit pris en compte, que ça soit validé, et bon bah par exemple je pensais évoluer et passer le concours interne pour être CPE. Voilà. Ca j'y ai pensé. Il me semble que pour le concours interne faut avoir fait 3 ans, quelque chose comme ça. Je me suis pas encore beaucoup informé là-dessus. Enfin, voilà, dans un avenir plus ou moins proche, passer des concours et puis monter... en plus normalement,

comme j'ai un bac plus 3, je dois y avoir accès, enfin normalement. Enfin c'est pas fait encore [rires].

Q15 : Pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier que l'on pourrait faire sur le long terme ?

R15 : euh... bah... par définition non parce que c'est des CDD. Les seuls CDI d'assistant d'éducation c'est dans le privé. Alors après est-ce que c'est si bien que ça d'avoir des CDI d'assistant d'éducation à mi-temps... euh... je sais pas. Oui non non non, ça reste très précaire comme métier, c'est des CDD.

Mais dans l'hypothèse où c'est le métier en tant que tel qui pourrait être fait sur le long terme c'est-à-dire en faisant sauter la limitation du CDD ?

Hum... Je sais pas... et j'arrive pas à me projeter... je me vois mal faire assistant d'éducation pendant 20 ans... Non non, ces métiers-là, c'est juste des passades. Bah c'est beaucoup... c'est beaucoup un métier d'étudiant par exemple même si y'a pas que des étudiants. C'est... non c'est très précaire même si malheureusement la conjoncture économique actuelle qui veut ça, c'est le marché de l'emploi... parce que du boulot y'en a, y'a pas de souci, et des trucs comme ça, des petits CDD à gauche, à droite, et c'était ce que je faisais avant dans les espaces verts... Bon bah, voilà c'est comme ça et si on veut travailler, qu'on veut quelque chose, bah, y'a pas grand-chose d'autre quoi, voilà. Ou sinon c'est prendre les minimas sociaux et rester chez soi, devant la télé... ça ça m'intéresse moins, je préfère.

Vous en parlez entre vous ?

Ah bah bien sûr, oui oui, bien sûr... Bah oui, ça nous concerne... Oui oui en plus je vois mes collègues, je pense pas qu'ils soient tous milliardaires... oui on en parle forcément. Forcément. Bah là on est en période de... parce que là on arrive à la fin de notre contrat... Notre hiérarchie se pose la question de savoir qui on renouvelle pour l'année prochaine et... bah forcément on en parle, ça nous préoccupe, évidemment...

Fortement ?

Fortement... Ça nous préoccupe, ça nous préoccupe. Forcément je dirais. Après, est-ce que ça nous rend malade, est-ce que ça nous empêche de dormir, est-ce que... je... j'espère pas, enfin pas trop... [sourires] Et puis bon, on est un peu dans le flou à ce niveau-là, puisqu'il y a quatre chefs, et que le principe c'est qu'elles sont jamais d'accord, enfin y'en a deux qui travaillent, enfin y'a un bureau qui travaille contre l'autre bureau... Bon bah, quand on se retrouve entre les deux, c'est pas toujours évident, on se retrouve un peu dans le flou, quoi. Bon après, on sera bientôt fixé. Mais bon, elles nous le diront au dernier moment. C'est comme ça. Et puis bon, c'est le principe d'un CDD je veux dire. On le sait dès le départ en signant quoi. On fait un peu de l'intérim au départ, c'est comme ça.

[Conclusion]

7.2.5 Entretien Georgette

CONTEXTE : Georgette est une femme de 55 ans, assistante d'éducation à plein temps dans un lycée polyvalent de l'agglomération troyenne. Elle est en poste dans cet établissement depuis trois années et elle partage son service entre missions d'encadrement en internat et en externat où elle tient le bureau de vie scolaire. Elle vit à plus de 100km de son lieu de travail avec son mari et a trois enfants. Préalablement à cet emploi, elle était propriétaire d'un magasin de prêt à porter et détient un baccalauréat professionnel en commerce obtenu en 2010. L'entretien s'est déroulé dans une pièce consacrée à cet effet, sans interruptions extérieures et dans une ambiance détendue. Il semble toutefois que face à plusieurs questions, la personne aurait souhaité entendre l'opinion du chercheur et entamer un débat. Dans la retranscription (qui concerne 55 minutes d'échanges), tous les noms ont été modifiés dans un souci d'anonymat. Ne figurent pas les propos, gestes et onomatopées du chercheur utile pour faciliter le discours.

DS : [Introduction.] S'il n'y a pas d'autres questions, c'est parti.

Q1 : Première question, est-ce que vous pouvez me décrire votre parcours succinctement ? Contexte familial, scolarité, études, parcours professionnel, ... Ce qui vous paraît les moments les plus importants, qu'éventuellement on détaillera...

R1 : Non je peux pas vous donner les moments les plus importants... Enfin, je veux dire, il faut que je fasse un... un parcours. Je suis allé jusqu'en seconde. Après j'ai fait CAP esthéticienne. Et j'ai travaillé un an en... en salon d'esthétique. J'ai fait les marchés. Je fais rapide, je sais pas si, j'ai fait les marchés, après voilà, j'ai... Qu'est-ce que j'ai fait après les marchés... J'ai ouvert un petit magasin. J'ai travaillé deux ans dans mon petit magasin. Après pour des problèmes personnels, j'ai été obligé d'arrêter. Donc j'ai retrouvé du travail un petit peu... aléatoire, j'ai fait un peu de tout. Enfin, genre ATSEM, enfin voilà, j'ai travaillé pour des spectacles, donc c'est un petit peu dissolu. Après quand même j'ai travaillé quinze ans dans un magasin. Là sur ce que je vous dis je n'ai pas travaillé plus d'un an. J'ai fait barman, j'ai fait plein de petits boulots. Et après j'ai travaillé quinze ans comme vendeuse dans un magasin. Et ensuite j'ai ouvert à nouveau un magasin [sourires]. Voilà, ça c'est ma vie professionnelle. Et voilà, et après, j'ai fait, j'ai arrêté mon magasin pour des problèmes économiques on va dire et voilà, et j'ai trouvé une place au lycée AAAA parce qu'en fait j'ai trouvé une place parce que ma belle-fille elle travaillait comme assistante d'éducation et était obligée de partir pour faire un stage pour son... enfin pour ses études et donc elle m'a proposé, moi j'ai en même temps j'ai fait un CV, une lettre de motiv', le jour ou pratiquement, elle arrêta et ils m'ont embauché. Voilà en gros c'est un résumé de...

Alors en seconde c'est une réorientation ?

A l'époque j'étais en seconde C, j'ai redoublé ma seconde C mais en fait je voulais pas aller en seconde C. Mes parents voulaient absolument que j'aille en seconde C parce qu'il y avait que là qu'il fallait aller. En fait je voulais être éducatrice moi à la base il y a longtemps. Et je savais que c'était pas la peine d'avoir un bac C. Et comme ils ont pas voulu, la deuxième année de bac C c'était encore pire que la première année, j'avais pas envie. Donc après, mes parents m'ont dit un CAP... En fait je m'en fiche un peu... Voilà... Et après j'ai travaillé parce qu'à l'époque on pouvait quand même travailler facilement quoi, y'avait pas besoin... Et j'ai passé un bac pro

commerce en 2000. En candidate libre [rires] c'est important ça ! Parce que j'étais dans le magasin, je me suis dit si un jour mon patron, je ne sais pas, il ferme la boutique, j'ai peut-être l'expérience mais j'avais pas de diplôme. Donc en fait voilà j'ai passé mon bac pro en candidat libre. Enfin, en faisant valider des acquis professionnels, enfin j'ai fait un dossier de validation des acquis professionnels. Et il y a une partie que j'ai passé, enfin en même temps qu'avec les élèves en bac pro commerce.

Et vous aviez quel âge en 2000 ?

Euh 2000... 40 ans. [sourires] Voilà, je m'étais dit c'est mieux de, sur un CV de dire qu'on a son bac. Bah du coup, j'ai pu, parce que si j'avais pas de bac, bah parce qu'il m'avait jamais servi ce bac, et que quand j'ai postulé ici je me suis dit c'est bien ! J'aurais pas eu mon bac j'aurais pas pu bosser. Voilà.

Sur les marchés vous étiez vendeuse...

De vêtements.

Comme en lien avec les magasins ?

Oui, je faisais des vêtements en fait. En fait j'ai toujours été dans le commerce. Mais je voulais faire éducatrice et j'ai jamais fait.

Q2 : Est-ce que vous pouvez revenir sur votre première expérience professionnelle ? Et me dire, voilà, ce que ça vous a apporté et comment vous l'avez vécu cette première expérience ?

R2 : Ma première expérience professionnelle j'étais esthéticienne. J'ai travaillé pendant un an esthéticienne. Comment je l'ai vécu ? Bah je me suis adaptée. C'était pas le, j'étais pas voilà... J'avais fait un CAP esthéticienne, j'avais trouvé du boulot rapidement, enfin, je savais que j'allais être prise même avant d'avoir mon CAP parce que je m'étais arrangé pour faire des petits stages bénévoles et parce que je savais qu'il y avait une fille qui partait. Donc voilà. Oui, je l'ai fait enfin sans... c'était pas le truc que j'avais envie de vraiment faire mais à un moment donné il faut travailler. J'ai travaillé de bonne heure, enfin j'avais 18 ans, à peine 18 ans. Voilà, pour prouver à mes parents que voilà je pouvais... enfin... ils m'avaient payé une école d'esthéticienne et j'ai travaillé comme esthéticienne. Et au bout d'un an j'ai arrêté. Parce qu'en fait je crois que ça me plaisait pas plus que ça et puis j'avais sûrement envie de vivre d'autres aventures on va dire et puis bon c'était pas la même époque, c'était une époque où on trouvait facilement du travail, dans les années 80 ça allait encore. Hein, voilà. C'était avant... voilà quoi. C'était quand même euh... facile quoi.

Q3 : C'est parfait. Est-ce que, à côté aujourd'hui de votre activité est-ce que vous avez des activités en dehors ? Alors, ça peut être associatif, familial, des passions, enfin voilà, peu importe.

R3 : J'ai pas de... Associatif non. Bah je sais pas, enfin. Ce que je fais quoi en dehors du travail ?

Oui des activités particulières autre que la vie normale, les amis, etc.

Oui la vie normale, mais non j'ai pas trop de, ça me vient pas comme ça. Je fais pas, par exemple, je vais pas dans un club de sport, je... Enfin, je suppose que c'est des choses comme ça. Enfin, je travaille pas en bénévolat, dans des assocs et tout. Non, je sais pas. En même temps je suis trois jours et demi à Troyes et... trois jours et demi chez moi à [100km]. Mais je le faisais pas avant non plus, c'est même pas une excuse, enfin. Donc j'ai pas trop le temps et puis avant, enfin on avait, on est une famille recomposée... Enfin, on avait trois, j'étais vendeuse à mon compte, on avait trois enfants. Voilà quoi. [sourires]

D'ailleurs ça c'est une activité en tant que tel [sourires].

Y'a plus trop de temps. Voilà, je trouvais pas trop le temps d'aller faire autre chose.

Q4 : Alors, quel est au quotidien votre travail ? Qu'est-ce que vous faites ?

R4 : Ici comme assistant d'éducation. Qu'est-ce que je fais vraiment ? Au bureau ? Bah je travaille deux jours et, enfin, mon emploi du temps c'était deux jours et demi de bureau par semaine. Donc bah, vérification des fiches d'appel, appels aux... des parents, enfin, pour signaler l'absence des enfants, des élèves, des enf... des élèves. Qu'est-ce qu'on fait d'autre... Mettre en rapport, moi enfin, quand par exemple il y a beaucoup d'élèves absents, je le signale à mes CPE parce qu'elle sont pas toujours en fait, elles sont pas toujours à vérifier lesquels... Donc moi à un moment donné je signale les petites choses que j'entends par rapport aux élèves, ou ce qu'il se passe, quand elles sont pas toujours là, enfin, je trouve qu'on est un bon lien entre les CPE et les élèves. Et puis il y a des choses où on est plus, on a pas le même statut en fait. Voilà. Appels téléphoniques... Ouais, je trouve que c'est déjà pas mal. Enfin, après c'est toute la gestion, ouais, chercher du papier, bureau de secrétariat.

Vous êtes à plein temps ? Donc sur deux jours et demi...

Deux jours et demi, je fais deux jours et demi de bureau. Moi je fais une demi-journée de fiches, ramassage de fiches. Et je fais deux nuits d'internat.

Ca consiste en quoi la nuit d'internat ?

L'accueil des élèves à 18h à l'internat. La petite, c'est vrai, la surveillance, oui oui, la surveillance de 18 à 19h. Enfin moi c'est des filles... qu'elles soient dans leur chambre, qu'elles fassent pas trop le bazar, mais que bon voilà... Moi, alors, il y a un règlement, moi je le, le règlement, je l'adapte par rapport à mon... à ça, je suis pas butée moi. Normalement dans le règlement elles doivent pas circuler de chambre ne chambre. Moi J'autorise tant que c'est pas le bazar, c'est pas le cirque. Il y a des filles qu'ont besoin de voir d'autres filles, raconter leurs petites histoires. Tant que ça reste calme, ça m'est égal. C'est vrai ça, mais de toute façon, les CPE elles savent. Je cache pas que voilà. 19h, elles ont le droit d'aller manger. Donc là y a pas trop de surveillance, on a une pause de toute façon, d'une demie heure. Après on a un petit travail d'une demie heure entre 19 et 20h soit de surveillance des cours, soit du foyer, enfin, de la surveillance de tous les élèves là, qui respectent bien le règlement. Là c'est plus ça. Et puis après, 20h à 21h étude. Obligatoire. Et étude obligatoire, nous les filles c'est dans leur chambre.

Donc euh... tout le monde dit que c'est plus facile mais non c'est pas plus facile. Elles sont dans leurs chambres, donc à surveiller si elle... alors si elles font bien leurs devoirs. Donc faut quand même surveiller, passer tout le temps dans le couloir, aller voir si elles sont pas plutôt au téléphone. Moi on m'a posé la question l'autre jour parce que j'ai... on m'a posé la question « est-ce que vous aidez les élèves ? ». Moi j'avais des terminales S cette année. Vous imaginez bien que je pouvais pas les aider en mathématiques par exemple. Ni en anglais. Mais je vais quand même les voir. Si c'est maths, c'est pas la peine. J'essaie de trouver une solution s'il y a pas une fille qu'est meilleure qu'est dans la même... enfin voilà. Mais ça ça suffit pour motiver les gamines, enfin pour moi ça suffit. Même en espagnol, j'ai fait espagnol mais je suis pas très bonne en espagnol mais si j'y vais elles s'aperçoivent que... je suis là et que je leur dis « mais si ça machin, mais si » et je comprends trois mots et elles « bah tu comprends trois mots ». Voilà, et si ça suffit pour les motiver, même en anglais et tout ça. En français ça va. Mais... voilà, être prêt d'elles aussi, pas faire que genre faut travailler mais... aller discuter avec elles aussi de temps en temps, on peut faire une pause même pendant... l'étude. Voilà. Et après... au lit ! 21h30, parce que 21h à 21h30 elles se douchent. Voilà. Moi ça me... j'aime bien.

C'est intense ?

Oui mais c'est un moment un peu... il y a plus de relationnel, je trouve. Au bureau y'en a mais c'est pas le même relationnel. Les rapports sont différents et puis quand moi je fais par exemple deux nuits pas semaines, je veux dire par exemple les filles elles me connaissent, enfin, elles me connaissent moi mais elles vont connaître mes autres collègues. Et des fois elles vont jouer, en disant « ouais mais toi... » je dis « je veux pas le savoir, moi c'est moi, les autres... ». Voilà, je veux dire, après ... en plus les gamins, enfin les gamins ont besoin de repères. Donc moi si je fonctionne comme ça faut qu'elles s'adaptent pendant deux jours avec moi comme ça quoi. Mais le relationnel est différents. Moi elles le savent que je peux être gentille comme le lendemain les disputer et être pas gentille, enfin... je suis une maman moi ! Un peu.

Elles vous appellent comme ça ?

Non mais je sais qu'elles pensent comme ça. Parce que je sais, tiens on en discutait tout à l'heure, je suis plutôt rassurante, enfin pour les filles en internat, une fille qu'à mon âge l'est plus qu'une fille, chais pas, qui a 20 ans. Parce que genre, je sais pas, y'a des choses que je sais de la vie, c'est des choses de la vie que je sais et voilà, et je pense que ça les rassure quand même. Je trouve que c'est bien l'internat pour des gens un peu plus âgés, enfin, moi c'est ma façon de penser.

Si on devait ouvrir un dictionnaire, aller à la page « assistant d'éducation deux points », vous verriez quelle définition vous derrière ?

C'est une question piège... [sourires]

Il n'y a aucune question piège !

Oui, non, non, il faut que je réfléchisse. [silence] Assistant d'éducation, si on veut définir c'est ça.

Rapidement, si vous deviez à quelqu'un dans la rue, bah voilà, c'est quoi assistant d'éducation.

[expiration] C'est compliqué. Enfin, c'est compliqué, j'arrive pas... C'est, c'est une aide à quelque, c'est une aide à quelque, enfin... Une aide aux élèves, une aide au règlement, une aide aussi au bureau de la vie scolaire, parce qu'on dépend de la vie scolaire et qu'on est un peu aide, on est pas que... avant ça s'appelait pion ou surveillant, je pense que le mot est plus exact : assistant d'éducation. Parce que c'est leur montrer... Ouais, faut pas leur donner des règles et pas leur expliquer pourquoi, enfin moi je pense, et c'est ça le travail d'un assistant d'éducation, c'est pas que dire « ta casquette, retire ta casquette » ou des choses comme ça. Enfin, moi je crois, mais bon c'est moi. Je sais pas, ça va j'ai répondu ? Moi le boulot je le conçois comme ça. Une aide à l'éducation en fait. C'est ça.

C'est plus le pion comme vous disiez ? Vous entendez des fois les élèves vous appeler « la pionne » ou « les pionnes » ?

Ils le disent encore ouais, ça reste encore. Ils disent pas trop « assistant d'éducation ». Ils disent peut-être plus « surveillant ». Ouais « surveillant » je pense.

Q5 : selon vous, il faut quoi pour être un ou une bonne assistante d'éducation ?

R5 : [silence] Il faut... Faut faire appliquer le règlement parce que c'est ce qu'on nous demande mais avec discernement je vais dire... et pas abuser de son pouvoir d'autorité. [Sourires] C'est pas mal ça, ce que je viens de dire.

Faire appliquer le règlement avec discernement et sans abus

Voilà parce faut pas faire appliquer le règlement comme ça parce qu'on a une population complètement... et ça fonctionne pas sur tout le monde pareil. Voilà, et pas avec de l'autorité à leur crier dessus, enfin, en tous cas moi c'est pas l'expérience que j'ai ici. Y'a des élèves faut pas leur crier dessus. Et c'est ce qu'on nous demande je pense. Faire appliquer un règlement en fait. Voilà, oui c'est ça.

C'est pas simple du coup ? Parce que dans ce que vous dites il y a beaucoup de place au jugement...

Au jugement personnel... Il y a un règlement, enfin je trouve que quand même... Enfin, je travaille comme ça, ça se sent, il y a pas de... Moi ça fait trois ans que je travaille ici, j'ai jamais collé un élève. Et je trouve que, c'est pas pour critiquer mes collègues, ils collent à tout va. Faut arrêter, déjà parce qu'on... ça sert à rien de coller... On est assistant d'éducation, on est pas prof ou... Et je pense que ça... le fait de coller c'est qu'on y arrive pas autrement, c'est une punition, on est plus crédible après. Enfin, moi... Après je dis ça peut m'arriver, mais jamais, enfin, je pense qu'il y a d'autres solutions. Moi si j'ai un problème, on a des supérieurs. Moi si j'ai un problème, je vais, je m'adresser à mes CPE et je dis voilà. Ça m'est déjà arrivé dans les dortoirs, ou une fille qui. Voilà, je vais voir ma CPE et je lui dis « elle ». Donc là je demande le soutien de ma supérieure pour qu'elle remette, enfin, qu'elle refasse une petite... une remarque, voilà. Elle m'appuie. C'est tout ce que... enfin je pense que c'est plus simple comme

ça. On a une hiérarchie quoi. Et à un moment c'est la hiérarchie, si on a, enfin, si on a un problème avec un élève, on a une hiérarchie, les CPE pour venir nous... ou prendre le relais. C'est ça en fait.

Q6 : Qu'est-ce qui vous paraît le plus compliqué à gérer dans votre travail au quotidien et à l'inverse qu'est-ce qui vous paraît aujourd'hui assez simple ? Vous faites même plus attention tellement c'est simple.

R6 : Dans mon travail à moi, spécifique à ce que je fais là. [silence] C'est les absences des élèves. C'est ça. Ça c'est le plus difficile à gérer.

Vous pouvez m'en dire un peu plus ?

Franchement, les élèves qui manquent en cours... nous on passe la journée à téléphoner aux parents, les parents répondent pas, on leur envoie du courrier tous les jours, ils renvoient même pas le courrier. Donc... c'est un peu... Au bout d'un moment, en fin d'année, on se dit, c'est même plus la peine... des fois, des gens doivent avoir cent courrier chez eux... c'est un peu... C'est un peu décevant, enfin... parce que même si on fait une leçon de morale au gamin... à l'élève – je dis gamin moi [sourires]- à l'élève... enfin je veux dire, qu'il sait qu'il a l'appui des parents, par exemple, j'ai un gamin, enfin j'ai un jeune, l'autre jour, je lui dis « mais ta maman, elle en a pas marre de recevoir du courrier ? » je lui dis « je l'appelle tous les jours et tous les jours elle réponds pas » et il m'a regardé et il m'a dit « bah madame, vous savez ce qu'elle en fait du courrier » et c'était pas du tout méchant, il m'a dit « le courrier, elle le brûle ». Et ça m'a achevé, enfin, je veux dire même pour l'élève quoi... En fait, elle en avait... elle s'en foutait. Et ça je trouve que c'est un peu un problème quand même. C'est un peu quelque part, il y a des moments on se dit on fait du travail inutile, enfin, appeler des parents tous les jours, leur envoyer un courrier tous les jours pour leur signaler l'absence, à un moment donné je me dis ça sert plus... enfin... ça sert à rien. Ça c'est le truc, enfin je pense, c'est le truc le plus... les plus compliqué je trouve parce qu'il y a pas de solution. Ou il y en a peut-être mais on les a pas. Et le plus ?

Facile pour vous.

Bah dans mon travail, le contact avec les élèves. Franchement. Parce que j'aime bien en fait [sourires] même s'il me prennent la tête, ou qu'ils m'énervent, voilà j'aime bien le contact avec les... ouais je crois que j'aime bien le contact et voilà quoi.

Ça c'est, comment dire, c'est en rapport avec vos expériences passées peut-être ? Ca vous a servi ?

Ah... oui. Oui, ça paraît bête mais passer de commerçante, vendeuse, parce que moi j'étais vendeuse et après j'étais commerçante à... Enfin les gens ne comprennent pas le lien, enfin, ils ne le comprennent pas à la base. Mais si il y en a un puisque moi quand je suis arrivé ici je me suis dis que ce qui est bien c'est que j'ai du relationnel et j'ai rien à vendre ! En fait. C'est vrai. Parce que, quand on est vendeuse ou... vendeuse on va dire, on a beaucoup de gens qui viennent nous raconter leurs trucs, et on est toujours dans l'écoute en fait, on est obligé d'être dans l'écoute. Et en fait ici, vous êtes obligés, enfin, quelque part vous êtes obligés d'être à l'écoute

des élèves. Donc voilà, je trouve que le lien il est pas idiot en fait. Enfin, moi je l'ai trouvé le lien. Je sais pas si c'est bien mais moi je l'ai trouvé. En fait, moi j'ai besoin d'un travail où je vois du monde. Voilà.

Est-ce que vous pensez, par rapport au travail au quotidien, que vous auriez des besoins de formation particuliers ?

Ah bah oui, je pense que ça serait toujours utile. Bah pour gérer quand même des situations, des fois, d'élèves, enfin on est pas formés pour ça. Je pense un petit peu je veux pas dire de la psycho mais un petit peu... enfin vous voyez, je trouve pas le mot, mais je sais pas ça pourrait être intéressant. Ça. Un peu de formation, ouais, la gestion des élèves en fait. C'est pas chacun... et même la gestion des parents. Aussi. On a quand même à faire à des parents tous les jours qui sont complètement différents, qu'il faut... Ca je pense que ça serait intéressant. Un petit peu d'informatique, enfin quand on travaille au bureau, parce que moi on m'a mis là-dessus et je savais pas du tout me servir d'un ordinateur [rires]. Par exemple, ça peaufinerait, vue qu'on fait du travail de bureau, ça serait bien qu'on ait une formation, voilà. Et puis aussi, enfin, qu'on ait quelque chose, parce qu'on sait pas comment ça fonctionne avec la hiérarchie, au début quand on arrive, qui fait quoi, l'inspection académique, enfin tout... le système éducatif en fait. Ça ça serait bien qu'il y ai un petit, je veux dire, si il y avait de la formation à avoir je pense.

Q7 : quel est votre rôle à vous dans l'établissement et avez-vous, mais vous, des responsabilités particulières que d'autres n'auraient pas ?

R7 : Que moi ? Que d'autres n'auraient pas ou il n'y a que moi qui les aurais ces responsabilités ?

Je crois que vous êtes 25 assistants d'éducation, est-ce que vous avez des responsabilités particulières par rapport au commun des assistants d'éducation ?

Bah oui, en faisant le bureau on a plus de responsabilités c'est sûr. Et après, ça dépend comment on s'investi, mais je pense que les gens qui sont au bureau c'est pas du tout... après ça dépend comment chacun fonctionne... Moi je pense qu'on a une responsabilité, bah par rapport, enfin, aux parents. Les parents mettent leurs enfants à l'école, si on les appelle pas, si on s'en fout, enfin c'est une responsabilité vis-à-vis des parents, ne serait-ce que vis-à-vis des parents. Et ça tous les assistants ne l'ont pas. Il y a des assistants, franchement, y'a du travail que j'aimerais pas faire ici. Je veux dire, aller m'occuper du foyer ça me... j'ai pas envie. Enfin, franchement, après si on me le donne à faire, je le ferai, mais y a rien, y'a pas de responsabilité, si la responsabilité de l'entretien du local. C'est pas la même responsabilité. Voilà, il y a des choses comme ça, je pense la responsabilité des élèves par rapport aux parents, par rapport ouais. On est quelque uns sur les 25, on est pas tous les mêmes.

Vous êtes combien à avoir ce...

On est combien... Deux, trois, quatre. On est quatre, on était quatre à peu près à faire la vie scolaire.

Qui confère cette responsabilité ?

Les CPE. [sourires] Oui [interloquée]

Mes questions peuvent parfois paraître naïves mais il faut que je fasse comme si je ne connaissais rien du tout parce qu'après les chercheurs et les lecteurs qui liront ce document auront besoin de comprendre. Parce que j'ai vu votre regard [rires]

Oui je comprends [sourires]

Q8 : quelles sont vos relations avec vos collègues assistantes et assistants d'éducation ?

R8 : Elles sont bonnes. Elles sont bonnes. Faut s'adapter après c'est pareil hein, on a de tout, nous on est 25 quand même. On peut pas être ami avec les 25 mais sinon euh voilà. Après on est pas obligé d'être amis pour être collègues. On est collègues. Voilà. Moi, si on peut pas...

Par rapport aux responsabilités dont on parlait avant, 4 assistantes d'éducation de bureau et d'autres assistants d'éducation qui ont des spécialités quand même, comment est-ce que c'est géré par le groupe assistant d'éducation ? Est-ce que c'est compris ?

Y'en a qui comprennent, enfin... Nos collègues assistants d'éducation qui ne travaillent pas au bureau ont l'impression que nous au bureau, moi c'est la sensation que j'ai, si j'ai un collègue je lui dis « tu peux pas aller faire ça » y'en a avec qui ça passe bien, y'en a d'autres qui se disent « elle se prend un peu pour la cheffe ». En fait, je suis pas cheffe, c'est juste je sais qu'il me faut ça ou ça et qu'il sont disponibles... En même temps, quand ils font les fiches, je leur demande, moi je suis coincée derrière mon bureau. Et en même temps je fais les fiches donc je sais, et en même temps j'aide la personne qui fait le bureau. Mais il y a pas toujours la bonne compréhension, il y a un peu ce truc et puis ils pensent que on est au bureau, on est tranquille quoi. Même les élèves ils le pensent. Et l'année dernière il y a eu un exemple parce qu'une fille, je sais plus, il y avait quelqu'un de bureau qui était malade, il y a fallu la remplacer, et une fille a dit « ouais moi je le prends tout de suite » sauf qu'elle a fait une matinée et après une matinée elle a dit « moi plus jamais je ferai ça ». Voilà, ah bah oui, et puis on peut pas faire un... on est avec un élève, et puis après y'a le téléphone, et puis il attend pour son billet de retard... C'est vrai que c'est un petit peu... je pense que tout le monde n'est pas sur le pied... enfin, on est tous pareils en fait, on est tous collègues, mais y'en a qui ne voient pas le travail de la même façon. Je crois que c'est ça le truc. C'est sûr qu'aller surveiller la file de cantine, ça c'est pas le même travail que... après y'en faut ! Si après on se dit oui il faut faire ça pour telle ou telle raison, si on comprend le fait, c'est bien aussi.

Comment vous pensez être perçu par vos collègues assistants d'éducation ?

Entre collègues ? Bah ça va, enfin je pense. Je dis ça, c'est des petits, des fois des petits trucs qu'on peut sentir quoi. En plus, nous on est plus proches des CPE du coup... Moi par exemple je travaille avec plus de CPE, bah c'est sûr, je veux dire, je suis pas plus proche mais je travaille... je sais comment elles fonctionnent, je vais m'adapter à leur mode de fonctionnement. C'est vrai que si un collègue me voit, il va voir que j'ai pas plus d'affinité mais que c'est normal je travaille plus... Moi y'a des collègues, mais à part..., y'a des collègues que je ne connais pas pratiquement, qu'on ne voit jamais. Donc on peut pas avoir des rapports, c'est

des rapports un peu différents mais en même temps ça se passe bien. Enfin, je trouve, on est tous, à la base, sur le même niveau.

Q9 : Est-ce que, entre vous, entre assistants d'éducation, vous parlez du travail ? Si oui, vous parlez de quoi et à quelle occasion ?

R9 : Ouais, on parle des élèves [sourires], ça c'est sûr. Des élèves. Et des fois des choses, je sais pas, des choses qui peuvent se passer en internat, comment certains gèrent leurs, bah, leurs élèves quelque part, leur façon de faire. C'est vrai... On parle c'est vrai pas mal d'internat, parce que ça on le fait tous en fait. On fait tous de l'internat. Donc c'est bien aussi de, je sais pas, on va comparer des trucs genre « bah moi je fais ci » ou... Après on a pas les mêmes élèves mais ouais, ouais, non, on parle que de travail... pratiquement.

C'est quasiment des échanges sur les pratiques ?

Oui comment nous on fait, chacun fait son truc quoi. Ouais.

Et vous sentez que certains sont peut-être plus à donner ces informations et d'autres plus en attente ? Ou... à demander « là je n'y arrive pas avec lui »

Oui y'en a qui demandent, mais... Oui, y'en a qui peuvent demander ou d'autres, ouais, ouais, je crois, je pense qu'il y en a qui peuvent demander. Oui parce que moi, ouais, j'ai une collègue par exemple qu'est jeune avec qui je travaille un soir dans la semaine, bah des fois, enfin, c'est même moi qui lui disais... Justement, c'est ma collègue, je lui dis « tu devrais »... Je lui disais « voilà, tu fais comme tu veux, mais tu devrais... » parce que c'est pas... c'est bien de le dire quoi. Moi j'ai ce regard-là, donc c'est bien aussi de... d'échanger. Ouais je crois. Mais tout le monde ne le fait pas. Après, ça c'est s'impliquer dans son travail.

Est-ce que vous discutez des conditions de travail et est-ce que vous avez des représentants un peu officiels des assistants d'éducatifs ?

Non. [rires]. On a pas de représentants officiels. Nous on est un peu, c'est vrai, je pense on a pas de... personne ne vient...

Et quand vous avez des demandes à faire, du coup, comment ça se passe ?

Savoir sur par exemple les... si on est dans la... enfin ce à quoi on a le droit en fait. Enfin, je veux dire... Moi comment je fais ? Je vais sur internet, à regarder si... Après je demande aux CPE mais en même temps je regarde quand même de mon côté. Il y a des syndicats qui expliquent des choses, la preuve... Des infos à la salle des profs, c'est des fois quand je vais à la salle des profs, il y a des revues, des papiers. Des fois c'est bien de regarder ce qu'il se passe un peu.

Est-ce qu'on peut parler d'une équipe ?

Normalement oui. [silence] Oui c'est mieux. [silence] Après je vous dis, c'est pas... mais normalement on peut parler d'une équipe. Ça devrait être comme ça.

Q10 : Normalement [sourires] Alors, sur les relations, quelles sont vos relations avec vos supérieurs ? J'entends par supérieurs, vos CPE mais aussi l'équipe de direction ?

R10 : Nos rapports ? Mes rapports... moi les CPE, voilà, j'ai de bons rapports, enfin, je veux dire c'est mes chefs. C'est mes chefs. Après, oui, bah moi ça se passe bien. Après on a 4 CPE, nous... moi par exemple Madame XXXX, je ne travaille jamais avec elle à part lui dire bonjour une fois dans la semaine, ça s'arrête là. Je travaille pas avec elle, je la connais pas quoi. Enfin. Mais les autres je travaille avec elles ça va ça se passe bien... Après, il y a les proviseurs adjoints. Bah... Je leur dis bonjour [sourires]. Non mais je les connais pas, enfin si... si il y a un problème ou quelque chose et que ça concerne les proviseurs adjoints, oui je les appelle. Moi je les côtoie pas mais bon je suis capable de les appeler parce que je sais que ça les concerne plus eux... Et puis le proviseur... j'évite un peu de le... je vais pas... je vais pas appeler moi-même le proviseur... ou la proviseuse... Je vais passer... Je me, non, non... Pour moi, mes chefs c'est CPE. Non mais... après c'est à elles de référer, enfin si il y avait quelque chose, enfin c'est à elles de référer. Il y a une hiérarchie donc...

Comment pensez-vous être perçue par eux ?

[silence] Par cette hiérarchie ? Comment on est perçu... On est des petites mains [sourires]. Non mais, ouais, on est pas toujours bien perçus, enfin je sais pas si on est bien perçus. Enfin ça c'est si je parle en général, moi j'ai pas la sensation d'être mal perçue, en personnel, moi personnellement franchement j'ai pas la sensation d'être mal perçue. Je veux dire, voilà, après je sais pas comment, non, je crois pas être mal perçue. Mais ça c'est personnel. Je veux dire quand la proviseuse appelle, je veux dire je la reconnais, je reconnais sa voix, je vais lui dire toujours « bonjour Madame WWWW », elle sait qui je suis et elle va me dire « bonjour Madame [Georgette] » voilà. Après on discute pas, c'est parce qu'elle veut une CPE mais je sens toujours elle me... je lui sers la main, elle me sers la main, elle me dit un petit mot, voilà, je... je trouve que c'est quand même... je trouve ça bien. Hein, les proviseurs adjoints c'est pareil je veux dire. Enfin, ils ne me connaissent pas spécialement mais ça va, enfin, j'ai pas l'impression d'être mal perçue perso. Et je pense que je fais mon travail donc...

Quel retour vous avez sur la qualité de votre travail ?

Le retour ?

Comment vous pouvez savoir si ce que vous faites c'est bien ou pas ?

Je pense qu'on nous le dirait si c'était pas bien déjà. Et moi je pense, enfin sincèrement... je pense que je fais bien mon travail. Alors là si c'est [sourires]... je pense que je, alors je peux faire des erreurs attention, j'ai pas dit que mon travail est parfait, je dis que j'essaie de faire au mieux de mon travail voilà. Je pense que c'est pour ça je me disais que je pense que c'est un vrai métier et c'est pas un métier de dépannage et que si c'était... je pense... ouais. J'essaie de faire mon travail au mieux moi on va dire.

Q11 : un peu plus rapidement, quelles sont vos relations avec les autres groupes ? J'entends pas autres groupes élèves, professeurs, parents et agents. Et comment est-ce qu'ils pensent percevoir les assistants d'éducation.

R11 : Comment ils nous perçoivent... [silence] Elèves, je pense qu'ils nous perçoivent bien. Alors franchement, ils ont besoin en fait je pense ces élèves... Euh... Professeurs [silence] je serais un petit peu plus... je pense qu'ils nous perçoivent pas très bien. On a pas une bonne image je crois.

Elle tient à quoi du coup ?

Je pense qu'ils ont une image qu'on fait pas grand-chose je crois... Franchement. Je veux pas rentrer dans le détail mais... Il y a des exceptions hein ! Après on a dit parents... Bah... Ouais, je pense que ça va, ils ont pas une mauvaise image les parents. Ils voient qu'on fait notre travail, je veux dire si on les appelle c'est qu'on fait notre travail, si on les renseigne c'est qu'on fait notre travail, je pense qu'ils ont pas une mauvaise image. Et personnels ? Les agents, ouvriers, secrétaires... [expiration] Je sais pas trop, j'en sais rien, franchement... On a pas le même métier je crois... Hein ? Donc euh...

Peu de contact ?

Ouais, ouais, enfin après ça dépend avec qui. L'administratif oui, mais euh les dames de ménage je les croise, je leur dis bonjour, les jardiniers, je leur dis bonjour, mais... on a pas de contact, ouais on a pas de contact enfin... voilà.

Q12 : Dernière ligne droite, on est à la douzième question sur quinze. Que faisiez juste avant cet emploi d'assistant d'éducation et est-ce que vous pouvez me redire comment ou pas qui vous avez trouvé cet emploi d'assistant d'éducation ?

R12 : Juste avant : commerçante. [silence]

Où ?

A [100 km]. [silence] Et comment j'ai trouvé ce travail ?

Oui et puis comment vous êtes passée ? Comment vous avez franchi le pas en quelque sorte ?

Comment j'ai franchi le pas ? J'étais commerçante à [100km], j'ai fait une liquidation judiciaire [position en retrait]. Donc je me suis retrouvée sans emploi au mois de février, sans chômage, sans rien. J'ai ma belle-fille qui travaillais au lycée AAAA, qui devait partir, qui m'a, qui m'a si vous voulez... Donc c'était un mi-temps. J'ai pris le mi-temps. Mais au bout de deux mois ils me proposaient un plein temps.

Ça a été vite ?

Ouais, en fait il y a une dame qui partait qu'était... qui... et ils m'ont proposé son plein temps... J'ai fait deux mois à plein temps et deux mois à mi-temps en fait dans la fin de l'année. J'ai été embauché au mois de mars. Ils m'ont proposé assez rapidement un temps plein en fait. Et l'année d'après ils m'ont proposé direct un temps plein ce qui était... enfin... ce qui était sympa, enfin, ça m'a fait plaisir, je me suis dit c'est que... enfin c'est qu'ils étaient contents de moi.

C'est une forme de reconnaissance ?

Ouais, en plus ils m'ont proposé à temps plein, la première... enfin à la première année scolaire en bureau donc... Et en bureau, je savais tout juste ouvrir un ordinateur [sourires]. Mais bon, mes collègues ont aidé, les CPE m'ont encouragé, franchement j'ai galéré pendant deux trois mois. Mais bon elles m'ont encouragé, elles m'ont dit que j'avais fait des progrès et tout ça. Donc c'est quand même valorisant, enfin... Là là-dessus elles ont été...

Alors du coup quel attrait vous aviez pour... je comprends la situation qui est une situation d'urgence finalement mais est-ce qu'il y avait un bonus, une valeur ajoutée à ça ?

Ouais, c'est ce que je vous ai dit tout au début, je voulais être éducatrice en fait. Et j'ai jamais fait de voilà... la vie a fait que j'ai pas fait d'études pour ça, j'ai eu une vie... Et en fait, quelque part... je veux dire, c'est... je ... enfin voilà... c'était une façon de... enfin voilà... ça m'attirait quand même... enfin... je crois que j'aime travailler au contact de... et je pense que j'ai un bon contact... Et je pense que quand j'étais commerçante ou vendeuse j'ai acquis par mal de stagiaires en bac pro, BEP, des écoles de la deuxième chance, enfin... Voilà et je les prenais toujours et je savais que ça passait bien, franchement, et j'ai eu des filles en stages, en bac pro commerce, elles ont eu leur bac pro, enfin... j'ai eu un jeune pareil je l'ai poussé lui ! Et je sais qu'avec les gens plus jeunes que moi en fait, je peux leur donner... même si moi je le fais pas... je vais les pousser à passer un bac... enfin, je vais les motiver, et je pense que le contact il passe. Il passe bien. Quand j'étais commerçante, j'avais une petite jeune fille que j'avais embauchée, qu'y avait fait un stage, qu'était à mi-temps enfin... Et cette jeune fille elle avait pas de diplôme, enfin... elle avait pas de bac rien du tout. Et je lui disais tout le temps tu devrais faire un truc. Et quand j'ai fermé, elle savait hein... et je l'avais tellement... et du coup elle est venue faire... et j'étais trop contente... elle est venu passer son bac, elle a repris des études par le GRETA. Bac pro commerce, je lui dis « tu fais un bac pro commerce » et j'étais contente. Elle est sortie, elle l'a eu avec mention assez bien je crois. J'étais très contente de moi. C'est mon côté-là, c'est pour ça que j'ai... Voilà vous me comprenez [sourires].

Q13 : A l'heure actuelle, que vous apporte cet emploi et est-ce que ça vous plaît ?

R13 : Ah bah oui ! [sourires] Moi ça me plaît. Même si c'est fatiguant... Parce que là je rigole mais il y a des journées où on est épuisés... Enfin... C'est quand même fatiguant de toujours faire des leçons un peu de morale aux élèves, de les booster, de leur rappeler qu'il faut pas arriver en retard... Enfin... C'est quand même un peu fatiguant... moralement. Il faut donner de sa personne, moi je pense qu'il faut donner de sa personne... Voilà.

Q14 : Que comptez-vous faire après ? Alors, deux questions dedans : l'année prochaine d'abord ? Et puis par exemple dans 6 ans ?

R14 : L'année prochaine je vais reprendre normalement ici [sourires] A moins que je trouve à [100 km] ce qui serait quand même... même si je me plais bien ici... ça serait quand même plus prêt. Et dans 6 ans, là c'est bien mon gros problème, j'ai un gros gros problème... Parce que c'est dans trois ans moi que je vais avoir un gros problème, c'est pas dans 6 ans. Et ce que je

compte faire bah je ne sais pas... Je cherche et je ne trouve pas ce que je veux faire... Donc peut-être que là je vais passer un petit CAP petite enfance... Par le CNED ou quelque chose comme ça... Et je me dis peut-être que je pourrais postuler dans les écoles pour être ATSEM ou quelque chose comme ça. J'ai peut-être cet objectif parce qu'il y a rien qui correspond... y'a rien qui correspond à ce que l'on fait là. Parce que aussi, parce que là je suis trop vieille pour reprendre les études. Parce que je suis allé voir il y a un BTS social familial, je sais plus exactement le terme. Je me disais ce serait sympa mais là sincèrement, je peux pas reprendre... enfin, je peux pas reprendre des études de deux ans pour retrouver un travail parce que je serai à la limite de la retraite alors... Parce que là je vais me retrouver entre deux... Enfin, j'aurais pas l'âge d'être en retraite pour finir ici et j'aurais du mal à retrouver du travail... C'est pour ça que je vous dis que c'est un gros problème.

Q15 : Pensez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier qu'on pourrait faire sur le long terme ?

R15 : Ouais. Mais de toute façon ça je suis convaincue donc...

Du coup pourquoi ?

Parce que c'est un vrai métier ! Qu'on arrête de croire que c'est pas un vrai métier, que c'est un job d'étudiant comme remplir des rayons dans une grande surface ou en été et que moi je pense que c'est un vrai métier. Pourquoi ? Bah parce que quand même [en insistant] : assistant d'éducation. Je veux dire, sinon ils appellent pas ça assistant d'éducation.

Est-ce que vous observez une différence entre les étudiants recrutés et ceux qui ont déjà eu une première expérience professionnelle ?

Ah bah oui... Parce qu'ils sont encore élèves, ils sont encore... ils sont pas... C'est pas une critique, je veux pas casser, mais ils ont pas l'expérience de la vie. Nous ici ils recrutent des gens plus... quand même... ils se sont aperçu que c'était pas mal de recruter des gens pas très jeunes en fait. Parce que, alors je défends mon... je pense qu'on a une expérience de la vie et un regard différent aussi... Moi j'ai eu des enfants et on a des enfants là, enfin pour moi c'est des enfants... des gamins. Et je pense qu'il y a une façon d'agir. Celui qui est encore étudiant, alors c'est bien qu'il y ait des boulots d'étudiants hein, mais celui qui est étudiant il est encore dans un truc d'étudiant, c'est encore un gamin enfin... un gamin quand même. Un gamin avec ses idées, enfin, même s'il a travaillé en job d'été, alors il y a des gens qui sont bien, qui sont mûrs, mais il a pas d'expérience de la vie... pour gérer... enfin... Après, c'est ce qu'on disait, il faut des jeunes aussi pour des fois autres choses. Mais il y a des fois il y a des assistants d'éducation qui ont le même âge que leurs élèves... ou alors faut qu'ils soient capable de mettre une grosse distance... enfin... une barrière quoi. C'est pas évident, enfin... c'est pas évident de faire ça. Que nous la barrière elle se fait un peu... naturellement quoi en fait. Quand on est un petit plus...

Et en même temps vous disiez à un autre moment que ça vous empêche pas d'avoir un rapport différent avec les élèves que les CPE par exemple ?

Ouais parce qu'ils nous considèrent pas pareil les élèves. Là c'est pas une histoire d'âge, c'est une histoire qu'ils ont des rapports avec nous les élèves. Je veux dire c'est nous qu'ils voient quand par exemple ils sont en retard, ils sont absents, quand ils ont leurs petits... Enfin voilà, les rapports... Et puis ils vont nous croiser, ils vont avoir plus de [claquant des doigts]... Et puis on ne représente pas la hiérarchie... Je veux dire y'en a plein qui m'appellent par mon prénom mais qui vont pas aller appeler les CPE par leurs prénoms... Y'en a qui se permettent des petites choses mais... tant que c'est dit gentiment et sur le ton de l'humour moi ça me... Voilà... ça c'est pas choquant. Ouais, on est le petit stade avant les CPE donc ils ont pas le même... les élèves ils sont pas du tout... mais moi ils sont pas mes copains les élèves non plus... Même si je peux rigoler avec eux, je veux dire y'en a un qui va venir me demander une cigarette, la plupart du temps je dis non et je lui dis « non, après je m'achète un paquet de cigarette et en une matinée y'en a plus, je vais pas donner des cigarettes » par exemple. A côté de ça, s'il y a une gamine qui vient un jour, que ça fait un an que je la vois, elle aime papoter et éventuellement pour la dépanner, oui ça m'arrive de le faire mais bon... C'est des petits... Elles vont pas faire ça à une CPE. Enfin, après bon...

Sur le fait d'en faire un métier, vous êtes la seule à penser ça ou c'est un sujet de conversation entre vous ?

Bah c'est un sujet de conversation avec des gens qui aiment ce qu'ils font en fait. Avec ma collègue... j'étais avec ma collègue elle franchement, faudrait qu'elle en fasse son métier. Elle s'investit à deux cent pour cent. Alors, elle est peut-être plus administrative, enfin voilà, elle elle pense que c'est un vrai métier. Je pense. Alors y'a des collègues, non, non, ils pensent pas ça, ils viennent, ils font, ils prennent leur petit salaire de mi-temps et ils ont pas envie de s'investir, ils savent que de toute façon c'est pas un métier, enfin, que c'est pas reconnu comme un métier. On peut pas demander à des gens de faire un vrai métier quand c'est pas reconnu comme un vrai métier. Je sais pas si, ouais...

DS : Conclusion.

7.3 Retranscriptions des entretiens « tiers »

7.3.1 Entretien CPE n°1

QUESTION: Combien y a-t-il d'assistant d'éducation dans votre établissement, et dans l'absolu avec combien d'assistant d'éducation maximum avez-vous travaillé par le passé ?

REPONSE CPE : J'ai, dans mon établissement, 7 assistants d'éducation qui correspondent à... Qui se partagent quatre temps pleins et demi. Je ne sais pas si c'est intéressant la distinction... Et au maximum, j'ai travaillé avec 13 assistants d'éducation pour douze postes et demi.

Q : Quel est leur rôle aux assistants d'éducation ?

CPE : Dans mon établissement, le rôle de mes assistants d'éducation est essentiellement la surveillance des élèves et l'encadrement dans les lieux dédiés à la vie scolaire : cour de récréation, couloirs, bâtiments, réfectoire. Deux ou trois assistants d'éducation se partagent les tâches administratives au bureau vie scolaire en rotation sur la semaine, et donc là leur rôle est d'accueillir évidemment les élèves, leurs parents, sur la question notamment des absences. Les assistants d'éducation prennent aussi en charge des missions d'animation éducative, c'est à dire l'animation de certains clubs, sur la pause méridienne notamment mais aussi sur les temps d'internat où là la souplesse horaire est un peu plus importante. Et ensuite ils ont un rôle aussi pédagogique dans l'animation déjà des séquences d'étude, permanence, et puis dans les dispositifs qu'on peut mettre en place, dispositifs de remédiation pédagogique type soutien scolaire, aide aux devoirs, aide méthodologique, tout ça en lien avec ce qui est fait la journée avec les enseignants.

Q : Est-ce qu'il y a finalement des assistants d'éducation spécialisés ? D'après ce que vous venez de me présenter, existe-t-il selon vous des spécialisations ou des profils d'assistant d'éducation ?

CPE : Oui, des profils d'assistants d'éducation, il en existe déjà un qui est important, c'est celui qui traitera les tâches administratives et qui manipulera le logiciel quel qu'il soit. Que ce soit le logiciel national, académique ou le logiciel privé de gestion et de traitement des données. Ça, ça requière une spécialisation ou du moins une formation spécifique. Et par ailleurs, il y a des spécialisations qui existent, qu'on recherche selon le profil de l'établissement. Dans le cadre des trois missions que j'ai cité auparavant. Soit des spécialisations, des profils dans l'animation éducative, soit quelqu'un qui aurait une appétence particulière pour le scolaire, un niveau d'étude spécifique qui puisse aider particulièrement les élèves, soutenir les élèves dans un domaine particulier par rapport à ça. Donc ça c'est les spécialisations de type soit administratives, soit pédagogiques, soit plutôt éducatives.

Q : Y a-t-il actuellement des AED de plus de 30 ans et avez-vous travaillé avec des AED de plus de 30 ans ?

CPE : Oui, actuellement j'ai une AED qui a plus de 30 ans et ce n'est pas la première année que je travaille avec des AED qui ont plus de 30 ans. Je crois même avoir travaillé tous les ans de ma carrière avec des AED de plus de 30 ans. [Silence]

Q : Quelles différences vous observez par rapport à des AED plus jeunes, si vous en observez

CPE : la principale, enfin la principale, elles sont liées je pense. Il y a une maturité, une maturité professionnelle, déjà. Parfois mais pas toujours, une maturité intellectuelle, mais celle qui apparaît le plus, c'est la maturité professionnelle, notamment quand on accueille des AED de plus de 30, c'est souvent des profils au niveau professionnel assez accidentés, des gens qui ont enchaîné divers petits boulots ou des gens qui préparent une reconversion et qui choisissent d'intégrer ces missions pour leur permettre et leur donner le temps de préparer cette reconversion dans de bonnes conditions. Donc ça au global, ça fait des personnes qui ont l'habitude de travailler, tout simplement, d'être en situation professionnelle et donc ça, ça apporte un plus, selon moi, par rapport aux AED qui sont plus jeunes, parfois étudiants, sans forcément être positionnés professionnellement parlant puisque ben il faut bien commencer, forcément, ça c'est une grosse différence. La maturité intellectuelle, elle intervient et elle fait effet selon moi sur le positionnement qu'ils doivent adopter face aux élèves. C'est à dire que, je constate qu'un AED plus âgé va avoir plus naturellement la capacité de garder la... d'avoir la bonne distance par rapport à l'élève. Vu que l'AED dans un établissement scolaire il est quand même plus proche des élèves qu'il a un positionnement, qu'il a un statut un peu ambigu, les élèves ont vite fait de considérer qu'ils peuvent être les amis des assistants d'éducation par rapport à ça. Donc l'assistant d'éducation qui a un peu plus de bouteille, je pense qu'il arrive mieux à s'en sortir dans ces conditions-là alors que l'assistant d'éducation plus jeune tombe plus facilement dans le piège du positionnement ambivalent avec les élèves.

Q : Diriez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier ?

CPE : Ça mériterait de l'être, parce que dans les responsabilités et les missions qui leur sont confiées, c'est un métier, c'est à dire qu'il faudrait y être préparé et être formé et pouvoir s'assurer des motivations à effectuer ce métier. Et dans les faits, ça n'en n'est pas un puis qu'il est limité à 6 années d'exercice. Ce ne sont que des CDD donc. Et que, on a vocation, nous CPE et les chefs d'établissement évidemment, à encourager ces agents à ne pas aller jusqu'au bout de leur 6 années pour pas qu'ils se retrouvent un peu piégés dans le confort d'une mission. Et donc de leur dire à chaque fois chaque année lors des entretiens individuels : « pensez à votre projet professionnel, pensez à ce que vous pourriez faire plus tard, à ce que vous allez faire plus tard. Ce qui, finalement complique un peu l'investissement qu'on peut attendre de ces gens-là alors qu'ils ont des responsabilités et notamment la sécurité des élèves en premier lieu qui sont assez conséquentes.

Q : Quel est votre rôle auprès de ces assistant d'éducation ?

CPE : Je me vois un petit peu comme un... [Silence] Comme un animateur, on va dire, d'équipe. Dans le sens où, je suis là quand même avec eux sur le terrain pour les guider, dans l'accomplissement des tâches basiques, c'est quand même assez simple, les consignes sont assez simples mais c'est dans leur application qu'il faut être présent de manière soutenue soit sur le terrain, soit après, pour reprendre avec eux, les choses. Il est simple de dire qu'un élève ne doit pas cracher par terre et qu'au cas où on le surprend, il faut le faire ramasser, c'est plus difficile à appliquer sur un temps de pause méridienne qui dure parfois 2h, même plus, et que

l'AED doit parfois intervenir 30, 40 fois dans ce sens-là. Et pourtant c'est ce qu'on lui demande donc il se doit de le faire. Donc moi je suis animateur dans ce sens-là, je dois les encourager à toujours garder en tête les consignes et surtout ne jamais s'épuiser à répéter sans cesse les consignes aux élèves. J'ai aussi un rôle de facilitateur, j'essaie de les remettre en chemin d'un projet professionnel. Et puis je suis, un catalyseur, peut-être. Je ne sais pas si le mot est bien choisi. En tout cas, j'ai un rôle important entre ce qui se passe dans mon équipe, donc avec les acteurs de mon équipe, les assistants d'éducation et le reste de la communauté éducative. J'explique beaucoup, au reste de la communauté éducative, ce qu'est leur rôle, ce qu'est mon rôle à moi aussi, évidemment et puis quelles sont nos cheminements, notre fonctionnement, notre point de vue. On ne voit pas La vie scolaire, on ne voit pas la communauté éducative et le fonctionnement de l'établissement du même côté donc je joue ce rôle là aussi. Et puis j'organise, évidemment, j'organise le service de manière très fonctionnelle, les emplois du temps, les rotations de poste, etc. Et je veille à l'application des missions.

Q : Quelles sont vos relations avec eux, y compris d'un point de vue qualitatif.

CPE : J'essaie de beaucoup communiquer, de leur parler beaucoup. J'essaie de rester assez naturel. A titre d'exemple, je tutoie mon équipe, parce que, je sais que si j'arrivais à les vouvoyer, ça mettrait une distance et on serait dans un rapport un peu plus professionnel, mais vu que c'est pas mon style, je suis mal à l'aise dans ce truc-là, donc ça paraîtrait pas très naturel finalement et ça passe moins bien. Donc je les tutoie. J'explique beaucoup les choses, je demande... Je leur demande plein de chose et à la foi, je pose les cadres de leur autonomie et de la liberté qu'ils ont à prendre certaines initiatives, mais du coup ça fait que je leur parle beaucoup et quand on laisse la possibilité à quelqu'un de prendre des initiatives, des fois il en prend un peu trop et puis ça il faut le réguler, il faut que ça se cadre, ce qui fait qu'on est physiquement proche dans mon établissement, nos bureaux sont vraiment à un petit couloir d'écart, donc je me déplace beaucoup, je leur téléphone très peu finalement, pour donner la moindre information ce qui fait que je me montre très présent, je les soutiens aussi dans leur difficulté, je les soutiens lorsqu'ils sont aussi parfois critiqués ou décriés par certaines autres personnes de la communauté éducative et je règle les problèmes en interne, si besoin. Mais c'est toujours dans la bonne humeur, moi j'utilise l'humour. On s'entend très bien et je fais en sorte qu'ils ne me prennent pas pour un de leurs amis et qu'ils respectent les consignes que je leur donne et qu'ils les accomplissent et ça marche plutôt bien comme ça. Après je pense que en ce qui me concerne, le secret c'est de rester à peu près naturel, quand même, de ne pas essayer de jouer un jeu qui sonnerait faux.

Q : Les AED sont-ils reconnus pour leur travail et si oui, comment peut se manifester cette reconnaissance ?

CPE : Reconnus pour leur travail : institutionnellement, non, du coup au sein de la communauté éducative, très difficilement et je pense que le petit rempart de reconnaissance pour leur travail s'appelle le CPE et si le CPE a un petit peu d'aura auprès de son équipe de direction, l'équipe de direction. Les seuls moments de reconnaissance peuvent être malheureusement les départs ou au moment des fins d'année, les départs d'agents et quand les départs se font de manière volontaire. C'est assez ingrat finalement au regard de tout ce qu'on leur demande, des responsabilités qu'ils prennent en charge. 7 personnes pour 4 temps pleins et demi sur un

collège de 470 élèves, il y a une responsabilité, il y a un taux d'encadrement qui est quand même assez faible, du coup ça met sur leurs épaules beaucoup de choses et l'expérience que j'ai, c'est qu'on a vite tendance à les considérer comme les premiers fautifs des soucis de climat scolaires, des choses comme ça

Q : « On » ?

CPE : La communauté éducative, les enseignants, les agents dans une moindre mesure. Peut-être parce que c'est aussi que les agents sont moins représentés dans les instances, ils sont moins visibles et moins présents, ils ont moins le réflexe et moins l'habitude de prendre la parole. Donc assez naturellement, ce sont les enseignants qu'on entend le plus et qu'on le plus se plainte lorsqu'il y a des problèmes de la vie scolaire. Donc moi, c'est mon rôle, c'est ce que je disais tout à l'heure, de remettre les choses dans leur contexte, et donc par-là de soutenir un peu le travail de mon équipe. Et puis, j'ai, pour avoir vécu des départs d'AED qui avaient fait leur 6 années de contrat avec la rigueur qu'on peut attendre d'eux et la qualité professionnelle qu'on peut attendre d'eux, c'est frustrant pour nous mais évidemment encore plus pour eux de se dire qu'il ne se passe rien à la fin de l'année si ce n'est le petit pot de départ – merci – au revoir. Et comment peuvent-ils eux valoriser derrière leur expérience de ces 6 années ou moins si besoin lorsqu'ils ne se destinent pas à des missions de service public pour être ensemble derrière, ça c'est très compliqué et c'est très frustrant du coup.

7.3.2 Entretien Per.Dir. n°1

QUESTION: Combien y a-t-il d'assistant d'éducation dans votre établissement?

REPONSE : Une trentaine.

Q : Et rapporté en équivalent temps plein par rapport à la dotation officielle ?

PERDIR : Ça c'est une excellente question puisque je ne connais pas la dotation officielle mais la plus grande partie sont à temps partiel de toute façon. C'est 20 ou 24 heures

Q : Quel est leur rôle ?

PERDIR : Alors quels SONT leurs rôles, puisqu'effectivement il y en a un certain nombre, suivant le positionnement qui leur est attribué par les conseillers principaux d'éducation soit en internat, soit à la vie scolaire. En termes de représentation, si c'est ça la question... Ils sont un lien, ça fait partie, dans la multitude des rôles qui sont présents dans un lycée. C'est peut-être ceux qui sont le plus à la jonction des différents rôles. C'est un lien entre les CPE et le pôle santé-social, un lien entre les professeurs et... et la vie scolaire. Ils sont... Je me fais une représentation visuelle, vous verriez divers pôles et des choses qui se tissent entre les uns et c'est là où je les situe.

Q : Vous en parliez un petit peu, est-ce qu'il y a des assistants d'éducation spécialisés finalement dans cet établissement ? Et si oui, sur quelles spécialités et qu'est ce qui détermine la spécialisation ?

PERDIR : Il n'y a pas franchement d'assistant d'éducation spécialisé si ce n'est qu'il y a des postes qui sont différents par exemple la gestion de l'internat, c'est un petit peu particulier, et le recrutement des AED se fait par rapport à cette spécificité c'est à dire que on va faire une campagne de recrutement pour des AED lambda, mais on en fera une autre pour les AED internat.

Q : donc ça se passe au recrutement ?

PERDIR : Voilà, ce qui n'exclut pas... Enfin ce qui ne garantit pas un succès de ce ciblage.

Q : Y a-t-il, au sein de l'équipe, des AED de plus de 30 ans ?

PERDIR : Oui

Q : Quelles différences vous observez par rapport à des AED plus jeunes, si vous en observez ?

PERDIR : Oui, mais ce n'est pas forcément la principale différence enfin ce n'est pas la seule et ce n'est pas forcément la plus importante. L'âge n'est pas forcément gage de maturité et on sent la différence entre des AED qui ont déjà un parcours de vie même s'ils l'ont construit de 18 à 21 ans, plus riche que d'autres qui auraient effectivement un âge plus avancé, mais moins posé leur personnalité dans leur vie. Ça me paraît un élément très important ça sur le vécu... Enfin la façon de vivre cette fonction, on voit bien la différence entre ceux qui sont posés dans leur propre vie et ceux pour lesquels c'est en construction ou fragile et l'action vis à vis des

jeunes est pour moi clairement différencié par rapport à ça. [Silence] De la même façon pour poursuivre dans la même idée, il y a ceux qui ont un projet de vie et ceux qui cherchent quelques revenus... Voilà, c'est pas pour critiquer les gens qui sont déjà dans la difficulté mais on sent une différence de ce point de vue là.

Q : Diriez-vous qu'assistant d'éducation c'est un métier ?

PERDIR: C'est une bonne question. C'est un métier oui dans le sens où ça exige un investissement et un positionnement dans le professionnalisme, ce qui est très très important mais qui fait écho à ce que je viens de dire précédemment d'ailleurs ceux qui arrivent à rentrer dans ce professionnalisme sont ceux qui sont plus au clair avec leur propre vie, ce qu'on disait tout à l'heure. Après, c'est pas forcément un métier parce que ce n'est pas quelque chose qui se permet de se projeter dans une carrière et c'est une activité professionnelle dont il me semble qu'il sera difficile de tirer partie de l'expérience pour en exercer une autre. Voilà dans ce sens-là, c'est délicat. Après puisque... De plus que se sont souvent des temps partiels, chez nous. Mais il y a effectivement cet aspect professionnel de la fonction et qui plus est, dans l'institution de l'éducation nationale puisqu'il y a quand même des exigences dans une maison de service public qui sont en termes d'éthique, en termes de déontologie, qui sont très importantes. Donc là il y a une exigence professionnelle, de ce côté là, oui c'est un métier.

Q : Quel est votre rôle auprès de ces assistant d'éducation ?

PERDIR : Moi je n'ai pas de rôle direct puisqu'ils ont des chefs de service qui sont les CPE du lycée. Mon rôle est dans l'organisation de la vie scolaire en général et l'application auprès des assistants sera organisée par les chefs de service. Après il y a une réflexion à mener sur la construction d'une vie scolaire dans un établissement et plus généralement du climat scolaire qui requière vraiment une approche systémique des choses. Ici depuis un an j'ai pas pu approfondir suffisamment la réflexion pour mener ce type de projet mais il est clair que il est à mener un jour.

Q : Quelles sont vos relations avec eux, y compris d'un point de vue qualitatif.

PERDIR : Comme elle n'est pas directement hiérarchique, c'est purement effectivement relationnel et j'ai de bonnes relations avec les assistant d'éducation au même titre que les agents de la Région, au même titre que les professeurs... J'ai toujours cette vision d'un établissement comme étant un tout et que chaque élément doit... On en parlait tout à l'heure, chaque pôle professionnel à l'intérieur de l'établissement a un rôle à jouer et du rôle de chacun dépend le bon fonctionnement. Enfin du bon accomplissement du rôle de chacun dépend le bon fonctionnement de l'établissement donc pour moi ils font partie de ce... Un des rouages comme j'en suis un et donc j'ai des relations comme avec tous les rouages y compris avec le chef d'établissement ou l'autre adjoint.

Q : Les AED sont-ils reconnus pour leur travail ?

PERDIR : Non, clairement non. Le fait d'avoir ce statut de temps partiel qui offre des possibilités à ceux qui veulent poursuivre des études en même temps qu'ils font ça, leur donne... donne l'impression qu'en fait ils ont pas fait que ça, ils exercent pas vraiment un vrai

poste puisque c'est du temps partiel et puis y a toujours la casserole de l'image du pion qui remonte à très très très loin. Je pense à l'excellent Alphonse Daudet et le petit chose [rires] et en même temps, je pense que ceux qui s'occupent d'élèves, parce que c'est leur fonction première, mais il y a souvent des situations où ils sont une ressource pour les élèves qu'ils encadrent où ils sont un soutien pour les élèves qu'ils encadrent et je pense que de la part des élèves, eux doivent avoir de la reconnaissance. Et une reconnaissance sociale que ce soit de l'institution de l'éducation nationale ou de la société plus largement, je pense qu'il y a un déficit de ce point de vue là. Mais quelque part, à la limite, c'est pas grave, être reconnu par les gens que vous servez, c'est peut-être même plus gratifiant qu'autre chose.

Q : Selon vous et à l'échelle d'un établissement, quelles pourraient être des formes de reconnaissance de l'engagement professionnel des assistants d'éducation.

PERDIR : C'est un sujet que je n'ai pas encore... Une réflexion que je n'ai pas encore menée. Il y a effectivement... Mais ça se fait déjà un peu, une intégration des assistant d'éducation aux moments forts de la vie du lycée. Enfin moments forts, moments où les gens de la vie du lycée se rencontrent. Après il pourrait être intéressant d'insister un peu pour avoir par exemple un assistant d'éducation qui soit élu au conseil d'administration, là ça pourrait être une reconnaissance institutionnelle. A vrai dire, je ne sais pas si les texte le permettent ou pas mais ce type de positionnement dans les organes institutionnels de l'établissement, me paraîtrait intéressant et sans en faire un porte parolat non plus, mais donner le point de vue. Il est donné via les chefs de service que sont les CPE mais l'acteur de terrain premier reste l'assistant d'éducation.