

10 ANS D'EXISTENCE DES ASSISTANTS D'ÉDUCATION, QUEL BILAN ?

Émilie Louis

GREP | « Pour »

2014/2 N° 222 | pages 7 à 15

ISSN 0245-9442

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-pour-2014-2-page-7.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour GREP.

© GREP. Tous droits réservés pour tous pays.

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

10 ans d'existence des assistants d'éducation, Quel bilan ?

En 2003 apparaît la nouvelle fonction d'assistant d'éducation (AED¹). Crée par Luc FERRY, ce nouveau statut est destiné à remplacer progressivement les maîtres d'internat et les surveillants d'externat (MI/SE). Après 10 ans d'existence, quel impact sur le paysage scolaire, quelle place pour ces AED dans la communauté éducative et dans la société, quel rôle, quelles missions, quelles perspectives et mises en œuvre ? Autant de questions auxquelles j'essaierais d'apporter, si ce n'est une réponse, au moins un éclairage, une perception... ma perception construite au fil de mes observations et expériences.

Au-delà des aspects relevant du cadre légal d'exercice de la fonction, l'entrée en vigueur du texte régissant les assistants d'éducation modifie de manière significative les missions attribuées à ces personnels de vie scolaire. Par comparaison à l'ancien statut des MI/SE, la dimension éducative apparaît clairement et fait d'ailleurs échos au changement d'appellation. Dans

une optique d'appui aux projets et initiatives prises par l'équipe éducative les AED peuvent être chargés de l'accueil et de l'intégration des élèves handicapés, de l'aide aux nouvelles technologies ainsi que participer aux activités éducatives, sportives, sociales ou culturelles. La circulaire de 2008 étend un peu plus leurs missions afin qu'ils participent pleinement à l'accompagnement éducatif et à l'organisation de l'aide aux devoirs. Y est également ajoutée la participation aux activités artistiques. Quel impact ces modifications ont-elles sur le terrain ? On remarque qu'aujourd'hui encore un décalage, parfois important, peut exister entre la préconisation des textes et la réalité d'exercice du métier dans nos Établissements Publics Locaux. Ce décalage revêt plusieurs dimensions explicatives.

1. L'ancre culturel

Depuis la construction des lycées napoléoniens, le métier d'enseignant s'est construit sur la transmission des

savoirs. Très vite les enseignants sont déchargés des aspects éducatifs et disciplinaires jugés peu gratifiants. Ces deux approches, l'une essentialiste, l'autre existentialiste (VITALI ?) ont conduit à de profondes mésententes entre les deux acteurs incontournables du développement de l'élève. Cette dichotomie, enseignement-éducation, à l'origine de multiples clivages, se révèle contre productive. La vie ne s'arrête pas aux portes de l'école, tout comme la vie scolaire ne s'arrête pas aux portes de la classe. Il apparaît donc essentiel de repenser la relation pédagogique et éducative, pourtant cette séparation des tâches est encore très présente aujourd'hui. Certaines phrases sont d'ailleurs révélatrices des représentations bien ancrées du métier d'enseignant d'un côté et des missions rattachées à la vie scolaire de l'autre : « *Où sont les pions ?* », « *On n'est pas payer pour surveiller* » – qui renvoie clairement à la distinction enseigner-éduquer évoquée précédemment – ou encore « *tu as oublié ta matraque* »² qui fait référence aux punitions corporelles d'autrefois évoquées dans l'ouvrage de M. FOUCAULT³. Pourtant, les missions de la vie scolaire ont évolué avec la volonté de se centrer sur l'épanouissement de l'élève et non sur le maintien de l'ordre au service d'un enseignement. Ce rôle éducatif est d'ailleurs à la charge de l'ensemble de la communauté éducative, mais tous ne sont pas prêts à l'accepter. Cette attitude, si elle peut s'expliquer par l'histoire,

n'est plus acceptable car elle déresponsabilise les enseignants et autres acteurs de la communauté éducative de leur mission d'éducation, enferme la vie scolaire dans des missions peu valorisantes et restrictives, et morcelle les actions de prise en charge des jeunes. Malgré ce constat et le rappel des textes de la mission éducative des uns et de l'entrée en pédagogie des autres, les clivages restent importants chacun se retranchant derrière son corps et les missions qui lui sont historiquement rattachées. Cette dualité, enseigner-éduquer, constitue une spécificité française. Dans beaucoup d'autres pays, les missions éducatives font partie intégrante des missions des enseignants. La particularité française réside donc dans l'existence d'un service entièrement dédié aux questions éducatives et non dans l'existence du concept de vie scolaire.

2. La difficile création d'une communauté éducative

Cette division du travail et ce cloisonnement des missions freinent la création d'une véritable communauté éducative. Si cette notion existe depuis 1968, elle rencontre bien des difficultés pour prendre corps dans nos établissements scolaires. La mise en place de cette communauté éducative implique de rompre avec le modèle taylorien de la division du travail, et d'admettre que les espaces de réflexion et de décision puissent être partagés. Ce changement de conception dans l'organisation du

travail reste difficile pour plusieurs raisons. Dans une société hiérarchisante, il faut, d'un côté, consentir à déléguer une part de pouvoir et, de l'autre côté, accepter de recevoir cette part de pouvoir qui engage notre responsabilité. Pour développer le sentiment d'appartenance à une communauté éducative⁴ « *la pyramide doit devenir réseau* » (Posch, 1994)⁵. Il convient alors de ne pas morceler le fonctionnement de l'établissement mais de le construire comme un ensemble cohérent, un espace partagé à l'intérieur duquel la communauté éducative œuvre pour un projet commun. Parce que la vie scolaire ne connaît pas les limites de l'espace-temps, elle semble être le support idéal à la création de cette communauté éducative. Elle ne doit plus s'apparenter à une juxtaposition d'actions mais être pensée de manière systémique. Il convient de réfléchir à l'implication et à la complémentarité des différents acteurs dans la prise en charge de la vie scolaire pour parvenir à une cohérence et une « co-gérance » éducative, fondement de tout projet d'établissement pour une vie scolaire multidimensionnelle, diffuse et intégrée. Un certain nombre d'enseignants refusent la mission éducative car cela implique une remise en cause des pratiques et postures face à l'élève. Certains se sentent en difficulté et mal à l'aise du fait d'un manque de formation avoué. D'autres refusent de « *s'abaisser à de basses besognes* » renvoyant ainsi à l'image qu'ils ont du métier d'assistant d'éducation. JEAMMET explique ce positionnement par ce qu'il appelle la peur du « désamour », ne pas sanctionner par peur de ne plus être apprécié. Pourtant, comme le mentionne Guy DELAIRE, l'enseignant dispose d'atouts considérables pour intervenir sur le champ de la vie scolaire ; l'espace et le temps. De la même façon, certains enseignants refusent l'entrée en pédagogie du conseiller principal d'éducation (CPE), domaine d'intervention qui leur est réservé. L'image de l'ancien « *surgé* » plane encore dans certains esprits. Le partage des heures de vie de classe reste très difficile et absolument pas naturel, soit par peur du jugement, soit par peur d'être dépossédé de leurs responsabilités et missions. De son côté, le CPE doit également accepter de partager les champs d'actions sans avoir peur que sa légitimité et sa place au sein de l'institution scolaire soient questionnées et mises en péril. Bien au contraire cela ne fera que renforcer sa position en tant que coordinateur d'une vie scolaire jugée indispensable et indissociable d'un tout propice aux apprentissages et à la réussite de l'élève. Ces espaces clairement définis, alors qu'ils devraient être interpénétrés, rassurent mais déresponsabilisent et desservent l'objectif premier qui est de mettre l'élève au centre du dispositif éducatif. La création d'une véritable communauté éducative implique donc des changements en profondeur dans nos postures et

pratiques professionnelles et peut également impacter nos conceptions personnelles.

3. Quel recrutement, pour quelle fonction ?

À la création du statut d'assistant d'éducation en 2003, les textes fixent le cadre légal d'exercice de la fonction et émettent quelques préconisations sur le recrutement. Toutefois, le choix des candidats revient aux chefs d'établissements. Le recrutement des AED renvoie donc directement à la place de la vie scolaire dans l'établissement et aux missions qui lui sont rattachées. La vie scolaire est-elle un service indépendant, intégrée dans le paysage scolaire ou transversal ? Lors d'une enquête réalisée auprès des AED de l'enseignement agricole, tous mentionnent les missions de surveillance en lien avec la sécurité des élèves et le respect du règlement intérieur. Ces missions indispensables font partie intégrante du métier mais doivent revêtir une dimension éducative. La surveillance se restreint-elle à faire des « rondes » ? « Surveiller », ce n'est pas uniquement sanctionner les débordements, c'est avant tout prévenir, encadrer, repérer, échanger, créer du lien. Ce positionnement éducatif n'est possible que s'il répond aux attentes de la hiérarchie et s'il est en corrélation avec les capacités des AED recrutés. Beaucoup d'AED insistent sur l'importance de l'écoute et des qualités relationnelles dans

l'accompagnement des jeunes et dans la prise en charge des difficultés scolaires, personnelles ou sociales, mais tous n'en sont pas immédiatement capables. Au moment de leur prise de fonction, 55,1 % des AED n'ont aucune expérience du milieu éducatif ou de l'encadrement de jeunes⁶. Les missions d'animation et de soutien scolaire sont également évoquées mais dans une moindre mesure. Enfin les AED regrettent le manque de lien avec les autres services en particulier avec les enseignants, renvoyant à la distinction enseigner-éduquer ainsi qu'au fonctionnement cloisonné des établissements dans la prise en charge de certaines problématiques. La place de la vie scolaire dans l'établissement impacte donc les pratiques et postures professionnelles des AED à moins que ce ne soit la définition même de leurs missions qui influencent les représentations des uns et des autres de la fonction. Dans cette perspective, l'action du CPE devient l'un des principaux leviers pour faire évoluer la situation. Le CPE, en tant que chef de service, définit les missions des AED. L'attribution des missions et l'organisation du service renvoient directement aux conceptions du métier. Il lui appartient d'organiser le service en fonction des priorités qu'il s'est fixé et de l'orientation qu'il souhaite donner à la vie scolaire. VITALI définit différents profils de CPE ; le CPE bureaucrate, le CPE animateur, le CPE pédagogue, le CPE psychologue... renvoyant chacun à une vision

du métier et donc à une organisation différente du service vie scolaire. La perception de notre fonction influe également sur notre capacité à déléguer et sur la nature des missions attribuées aux AED. La fonction d'AED varie donc selon les contextes d'établissements. Cette souplesse et cette liberté laissées aux établissements peut être un atout mais n'est pas gage de cohérence. Sans existence d'une définition institutionnelle précise des missions d'AED, on ne peut parler de métier. E. LATREILLE évoque la construction d'une identité professionnelle comme facteur principal dans la construction d'un métier. Cette identité professionnelle doit être le fruit d'une co-construction des institutions et des individus afin que les missions soient connues de tous et semblables quel que soit le lieu d'exercice. Ce processus de construction identitaire se trouve donc à l'intersection d'une « identité pour soi » et des processus relationnels de reconnaissance sociale⁷. D'autres dimensions sont également à prendre en compte dans la construction d'un métier ; la possibilité de construire un plan de carrière⁸ et surtout une formation spécifique (E. LATREILLE).

4. La question de la formation

Pour LE BOTERF, l'enjeu de la formation est moins l'acquisition de compétences que la construction d'une identité professionnelle garantie d'un statut et d'une reconnaissance

institutionnelle et sociétale. Cet enjeu est d'autant plus fort au vu des contrats « éphémères » d'assistant d'éducation rendant difficilement envisageable cette fonction comme un métier. Pour LATREILLE, le développement d'un métier passe par la mise en place d'une formation spécifique. À l'heure actuelle, les textes préconisent une formation de deux jours maximum. Tous les AED ne bénéficient pas de cette formation. Souvent lors de la prise de fonction, l'espace-temps accordé à la formation est insuffisant et se résume à un « apprentissage sur le tas ». Lorsque ces journées de formation sont organisées, elles arrivent bien après la prise de fonction. Elles sont axées sur le fonctionnement des établissements agricoles, la psychologie de l'adolescent et sur les questions de responsabilisation et d'autorité. Cette formation semble insuffisante au regard de l'assouplissement les conditions de recrutement qui donnent la possibilité à un grand nombre de personnes aux profils variés de postuler. Si les MI/SE se destinaient en très grande majorité à des carrières d'enseignants, les AED actuellement recrutés viennent d'horizons divers, souvent sans aucune expérience du milieu éducatif. Se pose alors fortement la question de la formation afin qu'ils puissent assumer pleinement le volet éducatif de leur mission. Le manque de formation⁹ peut expliquer les difficultés des AED à investir l'ensemble de leurs missions. Le

respect du cadre semble être une des tâches les plus abordables. S'il pose le problème de positionnement, il engage moins la responsabilité individuelle au sens où l'action est dictée par un texte connu de tous et faisant référence : le règlement intérieur. A contrario, le terrain éducatif engage plus fortement la personne rendant ainsi les actions, discours et prises de décisions plus complexes. Très souvent, la question de la morale et de l'éthique individuelle intervient dans la gestion des situations sans que pour autant les attentes de l'institution soient clairement établies. L'analyse des situations se fait au travers de nos propres expériences et représentations, les prises de décisions en fonction de ce que l'on pense être légitime et nécessaire. Tout acte éducatif engage la personne, ses schémas de pensées, ses croyances et ses valeurs. On comprend alors qu'il est plus aisés de faire respecter strictement le cadre que de s'approprier le pendant éducatif de la mission. Ce positionnement renforce l'image du pion, c'est la quadrature du cercle dont il faut sortir.

Dans une vie scolaire pensée de façon systémique, la formation est l'acquisition d'un système de compétences, connaissances, savoir-faire... capables d'inter-agir en fonction d'une situation donnée. La construction de compétences transférables et transposables n'est donc possible qu'au travers d'un apprentissage contextualisé. Ce n'est que via la création d'interactions entre

les ressources disponibles que l'action de formation conduira à la professionnalisation. Être un professionnel compétent, c'est donc être capable de réinvestir et transférer des ressources disponibles en fonction du contexte d'exercice de l'acte professionnel. Il ne s'agit plus d'être uniquement « *capable d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit* »¹⁰. Si l'on part de ce postulat, la compétence n'est pas uniquement le fruit de la formation mais également celui de l'expérience. La formation et l'expérience professionnelle développent des capacités d'auto-évaluation par la réflexivité et l'analyse de ses propres pratiques professionnelles de manière individuelle et/ou collective. La question de la valorisation des compétences de nos assistants d'éducation au bout de leurs six années d'exercice est donc incontournable. Bien qu'ils ne bénéficient pas de formation initiale spécifique, ils construisent au travers de leurs expériences professionnelles tout un réseau de compétences transférables à d'autres domaines professionnels.

On ne peut donc se dispenser d'une réflexion sur l'exploitation de ces compétences afin de faciliter leur insertion professionnelle future à moins de professionnaliser la fonction, d'en faire un métier afin de conserver ce réseau de ressources et de compétences.

Tout cela représente autant de variables pouvant expliquer l'existence d'un décalage entre les textes et le terrain. Ces différentes pistes

de réflexion devront être mises en lien avec la définition même de la vie scolaire en tant que service, lieu et concept. À mon sens, la vie scolaire est un service créateur de lien qui se doit de fonctionner en cohérence avec l'ensemble des acteurs de l'établissement pour répondre au mieux aux besoins de celui-ci et de l'élève. Un lieu dématérialisé qui se définit plus comme un espace partagé pour une prise en charge globale de l'élève. Un lieu qui établit le cadre à l'intérieur duquel l'élève peut exercer sa liberté et l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Un concept ayant pour objectif de passer de la gestion du collectif à la prise en compte de l'individu sans que les intérêts individuels prennent sur les intérêts collectifs. La vie scolaire doit inscrire l'élève en tant qu'individu unique faisant parti d'un collectif, tout comme elle doit elle-même s'inscrire dans un ensemble éducatif où elle joue le premier rôle. Et surtout, la vie scolaire renvoie à la vie de l'élève dans les établissements¹¹. Dans cette vision intégrée de la vie scolaire, ce n'est pas de « pions » ou de surveillants dont nous avons besoins mais « d'éducateurs » formés et capables d'intégrer l'éducatif dans chacune des missions¹². Les missions des AED doivent être pensées comme le prolongement de l'action du CPE. L'enjeu est de trouver le juste équilibre pour que le cadre à respecter n'existe pas pour le confort des adultes mais pour favoriser le développement et

l'épanouissement de l'élève et pour que l'application de ce cadre ne constitue pas un obstacle dans l'exercice des missions éducatives des AED.

Enfin, cette réflexion doit être mise en perspective avec les finalités de l'école et les attentes de la société en matière d'éducation. Pour définir précisément les missions des assistants d'éducation, il est impératif d'établir une définition commune de ce qu'est éduquer.

Or, comme le démontre J.-P. OBIN, à travers l'histoire, le concept d'éducation a pris différentes formes. Au Moyen-Âge, l'éducation renvoyait au dressage des corps et à la soumission de l'âme. KANT parle d'une discipline nécessaire pour empêcher l'animal d'étouffer l'homme. « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* », celle-ci ne peut s'acquérir sans discipline. Les violences éducatives sont perçues comme des conséquences de « *la nature perverse de l'enfant* »¹³. Si le courant humaniste, sans remettre en cause l'utilité de la punition prône sa modération, c'est au travers de l'idéologie de ROUSSEAU qu'apparaît le premier grand retournement conceptuel. L'enfant n'est pas pervers mais perverti par l'action de l'homme. Les mentalités évoluent mais cela ne se traduit pas dans les pratiques. Durant les « Trente glorieuses », l'autorité est contestée. La culture jeune envahie l'école, la société. Les idées de ROUSSEAU sont alors relayées par MONTESSORI ou encore MAKARENKO et « *ce n'est pas l'éducateur qui éduque* »

mais la situation »- reléguant ainsi l'action de l'homme au second plan. Les années 1990 seront marquées par une montée en puissance de la violence dans la société et dans l'école. C'est la fin de l'éducation libérale et le retour attendu de l'autorité. Toutefois, un modèle éducatif fondé sur la discipline et l'ordre ne peut fonctionner. L'école se retranche alors derrière le droit comme repère éducatif. Une société de droit ne peut tenir sans une morale s'appuyant sur une culture commune (J.-P. OBIN). Or, l'école doute d'autant plus qu'H. ARENDT nous dit que l'enfant n'est pas nature mais culture et que F. DUBET critique la culture de l'école imprégnée, selon lui, des modèles de certaines catégories sociales. Dans ce contexte, certains pensent qu'éduquer serait transmettre une morale laïque qu'il reste à définir dans le respect d'une société plurielle (J.-P. OBIN) alors que DURKHEIM précise qu'hier éduquer c'était moraliser, mais qu'aujourd'hui, éduquer c'est « relationniser ». Les textes officiels, en fonction des époques, axent leurs actions soit sur l'individu et la recherche de « l'épanouissement personnel »¹⁴ soit sur le

collectif par l'apprentissage de la vie en commun et le partage de valeurs¹⁵. On comprend donc la complexité de définir une « éducation normée » au sens institutionnel du terme sans se heurter aux positions idéologiques et convictions individuelles. Dans ces conditions, « éduquer » est un acte complexe aux repères flous. « *La position éducative [devient alors] particulièrement difficile, [car] elle réside dans l'acceptation d'actes que l'on sait à la fois nécessaires et arbitraires et que l'on ne peut effectuer qu'avec la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime.* » (P. MERIEU). D'où la difficulté de positionnement des AED et la nécessité de penser et de définir leurs missions de manière collective en tenant compte d'un contexte global non restrictif. Cette co-construction doit prendre en considération les différentes logiques dans lesquelles elle s'inscrit ; logique individuelle, collective, institutionnelle, sociétale... afin de répondre aux attentes des usagers et acteurs du système scolaire ainsi qu'aux enjeux de notre société.

Émilie Louis

CPE LEGTA de Vendôme

- 1 Le sigle est AED pour éviter la confusion avec les aides éducateurs et les adjoints d'enseignement.
- 2 Ce genre de référence existe encore aujourd'hui alors même qu'un texte officiel datant du 5/07/1890 réglemente les sanctions et bannit les « punitions infamantes ».
- 3 M. FOUCAULT, « Surveiller et punir », 1975.
- 4 Développer l'autonomie et l'implication des élèves dans la vie quotidienne du lycée, Collectif EPIDORGE, Coordonné par Marie-Odile NOUVELOT.
- 5 POSCH (P.), L'organisation d'une éducation à l'environnement en réseau in Évaluer l'innovation dans l'éducation à l'environnement, Document OCDE, Paris, 1994, p 6794, 1994.
- 6 % dont travail au contact d'enfants en bas âge donc sans réelles connaissances des problématiques liées à l'adolescence.
- 7 HUGHES parle de dimension biographique et de dimension institutionnelle dans la construction d'une identité professionnelle.
- 8 À l'heure actuelle, cela est impossible puisque les AED exercent cette fonction pour une durée de 6 ans maximum.
- 9 Seulement 46,4 % des AED ont bénéficié des journées de formation préconisées dans les textes. Parmi c'est 46,4 %, 18,7 % ont participé de formations complémentaires liées à leur fonction ou aux problématiques adolescentes.
- 10 Le Boterf, G., De quel concept avons-nous besoin ?, soins cadres n° 41, février 2002.
- 11 « De la vie scolaire à la vie de l'élève », Alain Picquenot, Christian Vitali, 2007.
- 12 Mission de surveillance, d'animation, d'encaissement, d'écoute...
- 13 J.-P. OBIN dans « Existe-t-il un modèle éducatif français ? » (Revue de l'inspection générale 03), p 7384.
- 14 Loi d'orientation Jospin, 1989.
- 15 Loi d'orientation Fillon, 2005.