

L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES ASSISTANTS D'ÉDUCATION : DE QUELLES PRATIQUES ÉDUCATIVES SONT-ILS PORTEURS ?

Cécile Caristan

L'Harmattan | « Le sujet dans la cité »

2017/2 N° 8 | pages 203 à 222

ISSN 2112-7689

ISBN 9782343142432

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2017-2-page-203.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. 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.



article jeune recherche

l'expérience professionnelle des assistants d'éducation : de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ?

Cécile Caristan¹

Résumé

S'appuyant sur une recherche en cours, cet article se donne pour objectif de comprendre comment les assistants d'éducation, membres de la communauté scolaire depuis 2003, parviennent à donner du sens à un travail dont le cadre est particulier. En effet, malgré leur centralité fonctionnelle, les assistants d'éducation sont maintenus dans un écart institutionnel auquel participent le caractère temporaire de leur embauche, les déficits de leur formation autant que l'indétermination de leurs missions. En croisant des éléments d'analyse de discours avec des catégories empruntées à la démarche du *care*, l'article montre comment les assistants d'éducation construisent leurs pratiques éducatives et développent une diversité significative de manières de faire. Il propose de premiers éléments de réflexion pour une formation appropriée des assistants d'éducation.

Abstract

The professional experience of the Educational assistants: interpreting their practices
Based on a current research, this article aims to understand how educative assistants as members of the educative community since 2003, manage to give meaning to their work, and this in a particular context. Despite their central position, the educative assistants are kept separate from the institution, notably due to deficient training system and due to lack definition of their function. The combination of the Walter Heinz's discourse analysis methodology with some components borrowed from the caring approach. This article shows how the educative assistants structure their educative practices and acquire a significant diversity of ways to proceed. It puts forward prior thinking reflection pro an appropriate training.

¹. Cécile Caristan est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, ingénierie de recherche au laboratoire BONHEURS de l'Université de Cergy-Pontoise, membre du Collège international de recherche biographique en éducation (CIRBE). Courriel : cc.caristan@gmail.com

MOTS CLÉS : assistants d'éducation, pratiques éducatives, théorie du care.

KEYWORDS: educatives assistants, educatives practices, theory of caring.

*Pour moi surveiller c'est un peu Big Brother.
Mais tu veilles aussi. Et je dirais plutôt « veiller sur » que surveiller.*

Marina, février 2015.

En présentant les premiers résultats d'une recherche en cours, cet article interroge les pratiques professionnelles des assistants d'éducation, travaillant notamment en collège. Dans la perspective de la recherche biographique en éducation, notre recherche porte un intérêt particulier aux significations que les personnes donnent à leurs expériences et aux manières dont elles les font signifier (Delory-Momberger, 2014 ; 2016).

Être assistant d'éducation c'est entrer dans une activité professionnelle temporaire pour laquelle la formation est lacunaire. Par ailleurs, le service de la Vie Scolaire dans lequel interviennent les assistants d'éducation est une zone ambiguë (Barthélémy, 2005) qui résulte d'une *division du travail éducatif* (Tardif & Levasseur, 2010). C'est en prenant en compte ce cadre professionnel que j'interroge tant le rôle éducatif des assistants d'éducation que la place et la signification de l'éducation dans l'institution scolaire. Cet article propose des éléments de réponse aux questions suivantes : comment les assistants d'éducation, qui ne sont généralement pas formés, parviennent-ils à entrer dans l'institution scolaire ? Comment et quel sens donnent-ils à cette expérience professionnelle et de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ? Je montrerai que par leurs pratiques éducatives les assistants d'éducation donnent à leur activité professionnelle un sens qui va bien au-delà des fonctions de surveillance et d'encadrement que leur assignent les textes officiels (2003 ; 2008).

Contexte de la recherche

Les assistants d'éducation dans les textes officiels

Deux extraits de la circulaire de 2003 permettront de préciser le cadre d'intervention et les fonctions des assistants d'éducation :

Les assistants d'éducation sont recrutés pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves, y compris en dehors du temps scolaire.

Dans le second degré, sous l'autorité du chef d'établissement qui s'appuie sur les équipes éducatives, les assistants d'éducation participent à l'encadrement et au suivi éducatif des élèves, par exemple :

- les fonctions de surveillance des élèves, y compris pendant le service de restauration et en service d'internat ;
- l'encadrement des sorties scolaires ;
- l'accès aux nouvelles technologies ;
- l'appui aux documentalistes ;
- l'encadrement et l'animation des activités du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens ;
- l'aide à l'étude et aux devoirs ;
- l'aide à l'animation des élèves internes hors temps scolaire ;
- l'aide aux dispositifs collectifs d'intégration des élèves handicapés.

(Circulaire n° 2003-092 du 11-6-2003, Titre 1)

Apprentissages sur le tas et autoformation

Bien que les assistants d'éducation débutants puissent être accompagnés, à l'entrée dans la fonction, à la fois par leurs collègues plus expérimentés et par le CPE (conseiller principal d'éducation), force est de constater qu'ils souffrent d'un déficit de formation, tant au niveau qualitatif qu'au niveau quantitatif. Certains des assistants d'éducation que j'ai rencontrés m'ont fait part d'une absence totale de formation. D'autres ont reçu une formation, mais celle-ci, bien qu'intéressante à leurs yeux, ne leur a pas semblé d'une grande utilité. En effet, par rapport aux réalités du terrain et aux attentes que ces réalités engendrent, ce temps de formation ne leur a pas permis de mieux comprendre comment agir face aux diverses situations qu'ils pouvaient rencontrer. Ils m'ont confié que c'est auprès des personnes avec qui ils travaillaient qu'ils ont trouvé les premiers appuis à la construction d'une pratique et d'un positionnement avec lesquels ils pouvaient se sentir en adéquation.

Ainsi, la construction des pratiques éducatives des assistants d'éducation serait de l'ordre de l'autoformation au contact d'autrui. Dans le sens où le travail qui est le leur s'apprendrait des autres, avec les autres et grâce aux autres acteurs du terrain. Si l'on suit la théorie de la professionnalisation développée par Richard Wittorski (2009), l'autoformation des assistants d'éducation, s'appuyant notamment sur l'aide de collègues plus anciens, relèverait de la *logique de l'action* et de la *culture de la formation de l'apprentissage sur le tas*. Or cette voie de professionnalisation ne peut se suffire à elle-même et nécessite un temps de retour sur expérience. Autrement dit, l'intégralité d'une pratique professionnelle ne peut se construire si elle est issue du seul terrain. S'il convient de reconnaître les apports et le bénéfice du terrain professionnel pour l'apprentissage, la consolidation de ces apprentissages de terrain ne peut se faire qu'à travers des temps dédiés à une mise en réflexivité de la pratique. Comme l'explique André Zeitler (2012)

en reprenant Pierre Pastré (1999), la première difficulté rencontrée par les débutants dans les métiers de l'éducation relèverait des « apprentissages interprétatifs ». En effet, dans les premiers temps, il est plus difficile pour le professionnel de reconnaître et d'interpréter la situation éducative dans laquelle il se trouve que de savoir comment agir dans une situation. Ainsi la construction des pratiques éducatives se ferait par un apprentissage de l'interprétation des situations rencontrées. L'accompagnement à la construction des « apprentissages interprétatifs » pourrait utilement être introduit dans les contenus de formation :

La théorie des apprentissages interprétatifs semble utile pour la formation. La première utilité réside sans doute dans la possibilité d'inciter les formateurs à ne pas considérer la situation comme une donnée objective pour l'action. Elle est une construction personnelle de chaque acteur qu'il convient d'aider à se développer. Par exemple, un tuteur et un apprenti peuvent être dans le même environnement objectif d'action sans voir la même situation. Plaquer des solutions sans faire évoluer l'interprétation de la situation est alors le plus souvent vécu comme incohérent par l'apprenti. (Zeitler, 2012, p. 43)

Ainsi, la professionnalisation des assistants d'éducation devrait passer par une voie de professionnalisation relevant également de la « réflexion et de l'action » (Wittorski, 2009) autrement dit, par des temps de formation permettant aux professionnels de travailler sur leurs représentations des différentes situations qu'ils sont amenés à rencontrer au quotidien.

Quelle place pour l'éducation dans le système scolaire ?

Il semble important de rappeler que le service Vie scolaire, en comparaison des autres pays d'Europe, est une spécificité du système éducatif français. Dans ces autres pays, l'absence d'institutionnalisation d'une « vie scolaire » comme complément à l'instruction ne signifie pas que celle-ci y serait moins considérée ni de moindre valeur :

Le constat qui s'impose alors est qu'il existe bien une tendance à vouloir compléter l'instruction proprement dite par une éducation plus générale mais plutôt grâce au concours des enseignants qu'à celui de personnels spécialement affectés à ces aspects. (Leclercq, 2007, p. 165)

Les assistants d'éducation, qui sont un des rouages de l'Éducation nationale dans l'enseignement secondaire, contribuent à faire fonctionner le système, mais quel rôle ont-ils véritablement par rapport aux autres acteurs du système ? La spécificité de la « vie scolaire » à la française nous invite à questionner le sens et la place que « l'éducation », déléguée aux assistants d'éducation, occupe dans l'organisation scolaire française. Cette idée d'un travail délégué n'est pas sans rappeler le « sale boulot » évoqué par Everett Hugues (1996), qui désigne sous ce terme :

les différents niveaux impliqués dans la signification du travail : la construction du sens du travail implique celui qui le réalise avec ses pairs et les autres professionnels œuvrant à la même « production », mais aussi le système social dans lequel le travail en question s'inscrit et enfin la société à travers la répartition des grandes fonctions qui contribuent à son entretien. (Lhuilier, 2005, p. 76)

Notre système scolaire s'inscrit dans une valorisation de l'éducation à laquelle participent les assistants d'éducation dont le rôle est d'aider et d'accompagner l'action éducative. Or, si l'éducation est importante au point de multiplier et de créer des postes spécifiques à des fins éducatives, cette *division du travail éducatif* entre les différents personnels de l'éducation ne serait-elle pas contreproductive ? Que se cacherait-il derrière cette division des tâches éducatives et cette hiérarchisation des personnels ?

En fait, l'école méprise toujours quelque peu l'éducation, à tout le moins en ravalant celle-ci à l'accessoire, à la périphérie, en lui confiant des missions « correctrices ou subalternes », d'ordre domestique, du type de la propreté, de la politesse et, à la limite, du « civisme », ou des loisirs. (Ardoino & Berger, 2010, p. 4)

Cette considération de l'éducation comme une mission accessoire se répercute directement sur la représentation du travail d'assistant d'éducation puisqu'elle fait de certains savoirs, de certaines connaissances et de certaines expériences des éléments ignorés par le système scolaire (Ardoino & Berger, 2010). Minimiser leur potentiel éducatif revient à réduire la mission des assistants d'éducation à une fonction d'assistant d'instruction. Depuis la circulaire de 2008 (n° 2008-108 du 21-8-2008), pour compléter leurs missions, les assistants d'éducation se voient confier des missions qualifiées d'accompagnement éducatif. Cet accompagnement éducatif se traduit notamment par des temps d'aide aux devoirs et de soutien scolaire. En d'autres termes, les assistants d'éducation ont des missions de soutien à l'instruction. Apparaît de nouveau cette confusion entre éducation et instruction.

L'éducation serait « tout » ce qui n'est pas instruction, ce « tout » n'étant en aucun cas à considérer comme périphérique ou accessoire. J'ai trouvé dans les théories du *care* développées par Joan Tronto (2009) des éclairages indispensables à une meilleure compréhension du rôle éducatif des assistants d'éducation tel que je le conçois. Si nos travaux portent principalement sur *l'acte éducatif*, la théorisation du *care* porte – au départ – plutôt sur *l'acte de soin*. Pourtant, ces actes ne me paraissent pas si éloignés l'un de l'autre, comme le fait apparaître cette définition que donne Tronto de l'acte de soin :

Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (*selves*) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Tronto, citée par Delassus, 2012).

Ainsi, parler de *care éducatif* revient à apporter une considération, dans le champ éducatif, à l'éthique du care, celle-ci se fondant sur une attention particulière aux singularités et aux vulnérabilités (Roux-Lafay, 2016).

Ambiguïté de la Vie scolaire et flou des missions de l'assistant d'éducation

À la formation lacunaire et à la minimisation du potentiel éducatif des assistants d'éducation peuvent venir s'ajouter deux autres constats. Tout d'abord, l'ambiguïté du service Vie scolaire (Barthélémy, 2005) qui se voit également interrogé par J.-Y. Robin et G. Houdeville (2013) quand ils questionnent le fait que la Vie scolaire soit « un service à part entière ou un service entièrement à part ». Et ensuite, le flou qui caractérise les missions de l'assistant d'éducation.

Les assistants d'éducation sont indispensables aux établissements scolaires car ceux-ci fonctionneraient difficilement sans ce personnel. Certes leurs missions, mais aussi le fait qu'ils soient des acteurs du système en relation avec tous les acteurs de la communauté éducative, leur confèrent une *centralité fonctionnelle*. Or, en demeurant du personnel éducatif facilement remplaçable, en occupant un poste qui ne nécessite pas de diplôme, en recevant peu ou pas de formation, ou encore en n'étant que peu considérés dans leurs capacités à construire une réflexion à propos du travail qu'ils mettent en œuvre, ils sont finalement maintenus à l'écart de l'institution. Autrement dit, les assistants d'éducation sont maintenus à la marge du système et de ce fait n'accèdent pas à une stabilité institutionnelle. Leur mise à l'écart institutionnelle vient donc s'opposer à la centralité fonctionnelle qu'ils occupent.

Enfin, dans une certaine logique, cette zone de travail ambiguë que dessinent ces positions paradoxales entrave d'autant plus une véritable définition des fonctions des assistants d'éducation. La simple énumération de ces fonctions dans les circulaires (n° 2003-092 du 11-6-2003, n° 2008-108 du 21-8-2008) ne permet pas de saisir concrètement le travail éducatif qui devrait en découler. Les missions principales, à savoir la surveillance et l'encadrement, restent à mieux définir puisqu'elles mènent notamment à des pratiques éducatives lacunaires (Boudesseul, 2006). Ce manque de définition n'a pas été sans compliquer l'entrée des assistants d'éducation dans le système scolaire : celle-ci « a été assez difficile à cause du flou entourant leurs fonctions, [...]. Les assistants ont

été intégrés dans les établissements et exercent depuis lors des fonctions d'assistance à l'équipe éducative, notamment en matière d'encadrement et de surveillance des élèves [...] » (Tardif & Levasseur, 2010, p. 46).

Afin de comprendre comment les assistants d'éducation font signifier cette expérience professionnelle et la manière dont ils construisent leurs pratiques éducatives, j'adopte la posture épistémologique développée par la recherche biographique et j'utilise en conséquence la méthodologie qui en découle, à savoir l'entretien de recherche biographique.

Méthodologie

Le cadre de la recherche biographique en éducation

Comme le développe Christine Delory-Momberger, la recherche biographique en éducation porte « un intérêt particulier à la relation réciproque entre l'influence des environnements sociaux, économiques, professionnels des sociétés contemporaines sur les représentations et biographies individuelles et la capacité des individus, dans leurs pratiques sociales, à agir sur leurs contextes » (Delory-Momberger, 2016, p. 158). Je fais ainsi le choix de comprendre comment les assistants d'éducation font signifier leurs missions de surveillance et d'encadrement, la manière dont ils s'approprient leurs environnements et réagissent aux situations qu'ils rencontrent, en partant de ce qu'ils vivent au quotidien dans leurs établissements scolaires. Et je fais appel aux récits recueillis lors d'entretiens de recherche biographique, mon attention se portant vers ce que « le récit à la fois produit et donne à voir [de] la construction singulière qu'un individu fait d'une existence et d'une expérience elles aussi singulières [...] » (Delory-Momberger, 2016, p. 160).

Plus particulièrement, toujours selon Christine Delory-Momberger (2014), le principe de l'entretien de recherche biographique est de *suivre* ce que dit la personne sans chercher à vérifier une hypothèse a priori. Pour comprendre la manière dont se construit ce type d'entretien, il convient de sortir des seules différenciations entre entretien non directif, semi directif ou encore directif. En effet, ce sont les places même de l'enquêteur et de l'enquêté qui sont mises au travail. Dans l'entretien de recherche biographique, « l'enquêteur », qui sollicite la parole de « l'enquêté » et qui en est le narrataire, est en position de demandeur. Quant à « l'enquêté », en position de narrateur, il est le véritable « quêteur », il est celui qui détient le savoir poursuivi par « l'enquêteur ». C'est en ce sens que le rapport de la question et de la réponse entre enquêteur et enquêté, entre narrataire et narrateur se trouve inversé.

S'il s'agit de *suivre* les acteurs, le narrataire ne peut plus précéder le narrateur, il ne peut que courir après lui et tenter de le serrer au plus près dans les sinuosités, les bifurcations, les ruptures de ses chemins et de ses détours, sans jamais le dépasser. Si l'on tient jusqu'au bout cette position (d'épistémologie et de méthode), on en vient à cette affirmation paradoxale : la question du narrataire ne peut venir qu'*après*, son questionnement ne peut être qu'*ultérieur*. (Delory-Momberger, 2014, p. 81)

C'est dans cette mise en place « d'un espace dans lequel des récits vont pouvoir être tenus et entendus » (Delory-Momberger, 2016, p.160) que j'ai été amenée à rencontrer les participants à cette recherche.

Choix et construction des catégories d'interprétation

Les éléments de réponse que je propose ici s'appuient sur cinq entretiens de recherche biographique d'assistants d'éducation de deux collèges parisiens. L'analyse des entretiens s'est faite en deux temps. Le premier temps a consisté en une analyse du discours selon le modèle proposé par Walter Heinz (2000) et développé par Christine Delory-Momberger (2014). Je me suis basée sur une des catégories de la grille proposée par Walter Heinz, à savoir les types d'agir selon lesquels les assistants d'éducation se représentent leur rapport au monde et au travail. Ces quatre types d'agir sont : l'agir *attentiste*, l'agir *progressif*, l'agir *avec prise de risques* et l'agir *stratégique*.

Dans un second temps, je me suis appuyée sur les quatre dimensions de la démarche de care (Brugère, 2009 ; Delassus, 2012), à savoir : l'attention (*se soucier de*) ; la responsabilité (*prendre en charge*) ; la compétence (*agir*) ; et la réception (*pouvoir répondre*).

Les types d'agir

Dans les récits que j'ai pu recueillir, les types d'agir ne sont pas figés. En effet, selon ce dont ils parlent, les assistants d'éducation ne se situent pas toujours dans le même type d'agir. J'attribue ce fait à deux raisons. D'une part, les assistants d'éducation, n'ayant pas vocation à le rester, ont des projets pour la suite, en dehors de l'institution scolaire, ou tout au moins en dehors de cette activité professionnelle. J'ai donc pu identifier des types d'agir concernant directement leur travail et d'autres concernant leur projet après ce travail. D'autre part, j'ai remarqué que différents types d'agir quant à la pratique professionnelle pouvaient ressortir d'un même discours, selon les situations vécues.

La catégorisation des types d'agir est observable au niveau de l'organisation du discours, des types de phrases (assertive, interrogative, exclamative), des modalités énonciatives, du lexique qui a rapport à l'action (emploi des verbes en particulier). :

L'agir attentiste correspond à l'attitude d'une personne qui s'en remet aux événements sans chercher à les anticiper ni à influer sur eux. Les phrases significatives sont du type : « Je ne sais pas », « Je crois que » : « On verra bien ». La modalité énonciative correspondant à ce type d'agir est relève de l'indétermination (« peut-être », « sans doute »).

L'agir stratégique et un agir par lequel l'individu va planifier et négocier ses actions. Ce type d'agir se retrouve chez des individus qui ont « des positions professionnelles relativement assurées ». (Delory-Momberger, 2014, p. 90)

L'agir avec prise de risques se retrouve chez des personnes qui jouent entre les attentes institutionnelles et leurs dispositions et intérêts personnels.

L'agir stratégique et l'agir avec prises de risque ont une forme assez similaire avec quelques nuances au niveau des dispositions préalables, dans le sens où l'agir stratégique correspond à une personne qui est davantage dans l'anticipation. Pour l'un et l'autre, les phrases significatives sont du type : « Je fais comme ça... parce que... », « Je vois les choses comme ça... et donc je fais cela... ». Les verbes « savoir », « penser », « faire » entrent souvent en corrélation dans ces types d'agir.

L'agir progressif concerne des individus qui sont dans l'exploration de leur pratique et qui s'inscrivent dans une construction en cours. Les phrases significatives sont du type : « Je ne sais pas... mais je vais... ». Le fait de ne pas savoir appelle à une nécessaire recherche de l'information manquante : « Je me demande si... », « Je vais voir si... », d'où le recours à des verbes de perception comme « observer », « regarder ».

La catégorisation du care

Concernant le recours que je fais à la catégorisation du *care*, je me suis demandé si les quatre dimensions du *care* constituent ensemble une démarche ou représentent chacune des éléments distincts ? En effet, certains auteurs parlent de « phases du *care* » (Brugère, 2009), d'autres d'« éléments du *care* » (Delassus, 2012). Des *phases* sous-entendraient que ces quatre dimensions seraient à envisager comme les étapes d'une démarche, liées entre elles selon un ordre de succession temporelle. Doit-on nécessairement commencer par se soucier pour se sentir responsable, pour ensuite être compétent et pour enfin que le soin soit possiblement reçu ? Des éléments désigneraient des valences indépendantes. J'ai fait le choix de considérer ces catégories comme étant des éléments repérables distinctement. À partir de ce choix, j'ai relevé les éléments séparément pour pouvoir ensuite observer la manière dont ils peuvent s'agencer dans les discours des narrateurs et être alors considérés comme étant les phases d'une démarche. Dans les récits recueillis, j'ai interrogé en particulier les éléments suivants : quels sont les objets d'attention des assistants d'éducation dans leur exercice professionnel, de quoi se considèrent-ils comme responsables, quelles actions éducatives mettent-ils en œuvre et comment ces actions sont-elles reçues par les élèves ?

S'agissant de la réception de leurs actions, ne m'étant pas entretenue avec les élèves, je n'ai pas pu évaluer celle-ci. Ainsi, je me suis attachée au fait que lors de l'entretien cet aspect de la réception de leur action par les élèves soit pris ou non en considération par les assistants et en quels termes ils en rendent compte.

Interprétation des entretiens

Selon les types d'agir

Le sens de l'agir professionnel progressif

Il est apparu clairement que *l'agir professionnel progressif* était celui qui apparaissait le plus fréquemment. Les assistants d'éducation qui adoptent un agir progressif sont dans l'observation de leur terrain professionnel. Les façons de faire et d'être de leurs collègues comme de leurs supérieurs sont des appuis pour apprendre à agir et à se positionner à leur tour. Dans un premier temps, j'ai émis l'hypothèse que ce type d'agir pourrait disparaître ou tout au moins être de moins en moins prégnant, et ce au profit d'un agir plus stratégique car relevant d'un positionnement professionnel plus assuré. Or, je n'ai pas trouvé de véritable signe d'une telle évolution. En effet, il semblerait plutôt que l'agir progressif professionnel relèverait véritablement d'une manière d'être professionnelle, au travers de laquelle la pratique se construit. Autrement dit l'agir progressif se révèle être une façon d'être au monde et relèverait de la logique de l'action.

Il m'a semblé pertinent de m'attarder sur les couplages des types d'agir selon les domaines d'activité. En effet, le sens que construisent les assistants dans un domaine d'activité se voit modifier au regard d'un autre type d'agir. J'ai ainsi identifié les types d'agir concernant l'activité professionnelle et les type d'agir concernant leurs projets.

Le sens de l'agir professionnel progressif au regard de l'agir professionnel avec prises de risques

Marina évolue principalement dans l'agir progressif. Elle complète cet agir avec des prises de risques. Cette bascule de l'un vers l'autre semble être son moyen de construire sa pratique que par moments elle mettrait en « péril ». Peut-être que ce couplage de modes d'agir pourrait se comprendre de la façon suivante : par l'observation, le professionnel en devenir découvre et pose les limites de son action. D'ailleurs, dans le discours de Marina, la question des limites revient régulièrement. C'est un *topos* par lequel elle interroge son environnement professionnel : elle observe, elle tâtonne (agir progressif) en allant tester les limites de ce cadre à partir de ses dispositions et intérêts personnels (agir avec prise de risques).

Le couplage progressif/prise de risques reflète le cheminement de Marina au cours duquel elle va peu à peu poser et construire les manières dont elle doit et peut agir dans l'institution. L'agir avec prise de risques rappelle ainsi *l'art de faire* développé par Michel de Certeau (1990). Au sens où Marina (ré) invente sa pratique au quotidien, effectivement elle (ré) invente au quotidien les possibles de sa pratique. L'agir avec prise de risques ferait apparaître un déséquilibre nécessitant un rééquilibrage et permettrait chez Marina la consolidation de sa pratique professionnelle, sans pour autant venir se substituer à l'agir progressif qui reste en quelque sorte sa base.

Hamza et Paul-Antoine sont également dans un agir professionnel progressif. Pour autant, chez eux, il prend des sens différents, notamment au regard de l'agir lié au projet. Le projet à long terme d'Hamza se situe en dehors de l'institution scolaire. Il souhaite continuer ses études. Or, sur un court terme, il ne sait pas vraiment s'il sera encore là l'année prochaine, ni même s'il continuera cette activité professionnelle. Ainsi, il n'a pas l'air de se projeter précisément et donc, en ce qui concerne son projet, il semble être dans un agir attentiste. Il dit d'ailleurs qu'il ne sait pas, qu'il verra bien ce qu'il se passe. Chez Hamza peut s'entendre la construction de la pratique selon un agir progressif comme une manière de bien faire son travail et d'évoluer dans un environnement où les choses se dérouleraient pour le mieux, mais dans lequel il n'a pas vocation à s'installer.

Paul-Antoine, quant à lui, a un projet qui s'inscrit dans l'institution : il désire devenir professeur. L'agir stratégique caractérise son projet. Par conséquent, l'agir progressif prend un tout autre sens que chez Hamza. Être assistant d'éducation permet à Paul-Antoine d'intégrer, dès maintenant, les codes du monde institutionnel dans laquelle il souhaite faire carrière (agir stratégique), afin de commencer à en observer et à en découvrir les différentes facettes (agir progressif). Il me confie d'ailleurs que pour lui ce travail est une voie de professionnalisation.

Le sens de l'agir stratégique avec prise de risques

Victor agit de manière tant stratégique qu'avec prise de risques. Son discours révèle une personne certaine que sa manière de faire est juste et bonne. Il ne remet pas en question sa pratique et la pose de manière affirmée. Et cette vision de sa manière de faire planifiée et installée (stratégique) repose sur ses intérêts et dispositions personnelles (prise de risque).

Ce qui m'a notamment intéressée chez Victor c'est que je n'ai pas vu de différence entre les types d'agir liés à l'activité professionnelle et ceux liés à son projet. En effet, quand il est au travail ou quand il se projette, la dimension stratégique et la dimension de prise de risques sont également présentes. Chez lui, l'agir avec prise de risques dessine plus son libre arbitre et sa manière d'être dans l'institution, sa manière de jouer avec les bornes. Ce jeu est permis car il s'appuie sur son agir stratégique. Cependant, contrairement à Marina,

sans y chercher à consolider sa pratique professionnelle. Il me dit d'ailleurs que, quand il travaille, il n'est pas un autre, il est Victor, la même personne qu'en dehors du collège, qui a ses passions : le théâtre, la lecture, et les voyages.

Agir du projet stratégique et agir professionnel attentiste : un paradoxe ?

Chez Alexandre, devenir assistant d'éducation comporte un lien direct avec son projet professionnel. Il veut, comme Paul-Antoine, devenir professeur, ainsi il vit son expérience d'assistant d'éducation comme un moyen d'entrer dans l'institution scolaire qu'il souhaite intégrer définitivement. Seulement ce projet aux formes stratégiques me semble se heurter à l'agir professionnel attentiste qui le caractérise. Au premier abord, le contraste de cette situation interroge particulièrement car semblant absolument contradictoire. Peut-on faire le choix et avoir la volonté de découvrir et de se former au préalable (stratégique) et ne pas sembler se saisir plus que cela de ce qui se joue au quotidien sur le terrain (attentiste) ? Un de ses propos m'a interpellée, il m'explique en début d'entretien qu'au départ il avait une mauvaise image du « surveillant² ». Bien qu'aujourd'hui il semble apprécier son travail, je suppose qu'il conserve malgré tout cette image « inférieure » de l'assistant d'éducation par rapport à celle du professeur qu'il souhaite devenir.

C'est en mobilisant, dans un second temps, les catégories d'analyse du care que j'ai mieux compris le sens de ces deux types d'agir au premier regard contradictoires.

Selon la catégorisation du care

Absence des éléments du care

Poursuivant des objectifs différents et à partir de leurs histoires singulières, tous les assistants d'éducation ne travaillent pas dans le même souci de l'élève, ni en s'imputant la même responsabilité. Pour commencer, je reprendrai la situation d'Alexandre qui semble être celui qui est le plus éloigné d'une démarche de *care éducatif*. Il semblerait qu'il s'attache à appliquer les rôles définis sans plus de questionnement. Si, dans la circulaire, il est écrit « surveillance », il surveille, « encadrement », il encadre. Si l'élève transgresse, il le punit. Ce mode de fonctionnement pourrait sembler particulièrement caricatural. Son souci c'est que les élèves fassent ce qu'il attend d'eux : qu'ils soient sages, rangés et calmes en permanence... Si cela n'est pas respecté par l'élève, alors il le punit. Si l'élève ne comprend pas ou qu'il trouve cela injuste, ce n'est pas le problème d'Alexandre, comme il le formule on ne peut plus clairement : « *Ouais carrément, quand ils me disent que c'est injuste je ne les*

². C'est le terme qu'il emploie.

écoute pas. Je m'en tape. ». C'est ce dernier point, révélateur de sa manière de considérer la réception de son acte, qui m'amène à ne pas envisager sa manière de travailler au regard du *care éducatif*. Autrement dit, ce n'est pas le fait qu'il applique une punition injuste qui fait qu'il n'entrerait pas dans le *care*, c'est qu'il ne se soucie pas de la manière dont ses actes peuvent être reçus. Il est là comme un agent du système qui fait appliquer un règlement. Il semble se placer en dehors de ce qui se passe. Autrement dit, c'est comme si ce n'était pas lui, sa manière de travailler s'apparente à une position d'*acteur* de l'institution (Ardoino, 1993). C'est effectivement par l'interprétation de sa pratique au regard des dimensions du *care* que se comprend mieux son agir attentiste. L'agir attentiste ne signifie pas qu'il ne travaille pas, qu'il ne s'investit pas ou même encore qu'il attendrait que les choses se passent. Cette absence d'élément du *care* montre qu'il travaille comme étant détaché et en dehors de lui-même. Ce sont « *les règles du jeu* » et lui n'y peut rien, il ne peut pas les changer. Ces règles délimitent sa pratique et il n'en devient pas l'*auteur* (*Ibid.*).

Des dimensions du care fréquemment présentes

Hamza attache également une grande importance à faire respecter le règlement intérieur du collège. Mais il est plus à l'écoute des élèves, des professeurs, ou encore des familles. Il est ouvert sur les interrelations entre les différents acteurs et va plus loin que le seul règlement. Généralement, lorsqu'il relate une situation, on peut identifier dans son discours les quatre dimensions du *care*. Quand il n'arrive pas à faire en sorte que les choses se passent bien, il essaie de discuter, au moins tant que le « règlement » n'est pas en cause : « *Mais si dans le règlement c'est interdit, je ne vais pas m'amuser à mettre des points de souplesse sur le règlement, non, ce n'est pas à moi de le faire. Du coup c'est interdit, même pour nous... Je ne suis pas ici pour mettre des points de souplesse au règlement* ». Ce « même pour nous » est intéressant, il signifie qu'Hamza considère le règlement comment étant applicable à tous. Il essaie d'être exemplaire en ne se plaçant ni en dehors, ni au-dessus des autres acteurs. Ce souci d'exemplarité est un des éléments qui me pousse à croire qu'il se considère comme étant responsable. Qui plus est, lorsque l'on s'intéresse à sa manière de gérer, de résoudre les conflits et les moments de tension, il semble entrer dans le *care éducatif*. Dans ces moments-là, il se sent responsable d'une possibilité d'arranger la situation, il se reconnaît un rôle important. Il pense avoir un rôle clé à jouer. Il se soucie de l'élève et de son histoire et il pose des actes de résolution (compétence). Et surtout, à certains moments, cette compétence, cet acte qu'il pose lui permettent de changer la situation car la personne à qui il s'adresse peut recevoir cet acte. Parfois la réception ne se fait pas, or contrairement à Alexandre il « ne s'en tape pas ». Il en parle, et réinterroge sa pratique via cette non-réception de l'acte éducatif.

Un care partiel ?

La pratique de Paul-Antoine s'inscrit en partie dans le *care*. Il se soucie des élèves et reconnaît la responsabilité qu'il peut avoir à leur égard, sa pratique se construit sur une partie des dimensions du *care éducatif*. Dire qu'il est en partie dans le *care* ne signifie pas qu'il adopte uniquement certaines des quatre dimensions du care, cela signifie que la totalité des quatre dimensions n'est présente que pour certaines situations seulement, et pour être plus exacte, pour une situation, laquelle comporte manifestement une dimension collective. Il a discuté avec un collègue (Hamza) pour savoir quel acte poser ensemble (compétence), quelles en seraient les conséquences (réception). Cette discussion a eu lieu parce qu'ensemble ils se sont souciés (attention) de l'élève et qu'ensemble ils se sont sentis responsables (prise en charge). Dans les autres situations, il est généralement dans l'attention, pas souvent dans la responsabilité, un peu dans la prise en charge, et il n'évoque pratiquement pas la réception.

Victor, qui est, comme je l'ai indiqué plus tôt, dans un agir stratégique/avec prise de risques, adopte une pratique éducative qui semble dans sa globalité ancrée dans un *care éducatif* qui relèverait bien d'une démarche intentionnelle. De celle-ci, il construit sa manière d'être au travail dans un souci des élèves, en s'attribuant une responsabilité à leur égard, et en posant des actes avec une volonté certaine que ceux-ci puissent être compris par les élèves. Il parle lui aussi à plusieurs reprises de règles du jeu. Mais ses règles du jeu ne sont pas les mêmes que celles d'Alexandre, elles ne sont pas uniquement celles de l'institution et du règlement intérieur, puisqu'à sa manière il les revisite et les façonne dans un objectif d'utilité éducative. Il s'adapte aux situations et aux élèves.

Liens entre les dimensions du care et les types d'agir

Après avoir constaté que la catégorisation du *care* pouvait parfois éclairer et rendre plus compréhensibles les types d'agir, j'ai également constaté que les types d'agir ne sont pas forcément liés avec le fait d'entrer dans une démarche de *care éducatif*.

J'ai observé un agir attentiste chez une personne particulièrement éloignée du *care* dans toutes ses dimensions. J'ai observé un agir avec prise de risques chez des personnes dont la pratique s'inscrit dans les éléments du *care*. Je ne peux néanmoins pas dire qu'un type d'agir puisse déterminer le fait d'entrer dans le *care*, ni prédire par quelles dimensions.

À propos de l'agir avec prise de risque et de ses liens avec le *care*, je propose l'interprétation suivante : je suppose que ce n'est pas de l'agir avec prise de risques que découlerait un *care éducatif* mais l'inverse. Le fait d'être dans une démarche globale de *care éducatif* ne serait-il pas ce qui permettrait au professionnel d'être par moments dans la prise de risques ? En ce sens, le fait pour Marina et Victor d'être dans une représentation de leur rôle totalement inscrite dans le *care éducatif* ne leur permettrait-il pas de jouer avec les limites et le cadre de leur pratique et de les remettre en question ? Je fais l'hypothèse

qu'un lien puisse être établi dans ce sens car il m'a semblé que, pour ces deux assistants d'éducation, le type d'agir et les éléments du *care* se trouvaient comme fusionnés. En ce sens, les dimensions du *care* apparaissent en filigrane de leur discours, et c'est autour de cette démarche que le discours est construit. Il ne s'agit pas de situations particulières où d'un coup est repérable tout ou partie des dimensions laissant présumer d'un *care éducatif*, il s'agit du fond même de leur discours.

Conclusions

Nouveau visage des pratiques éducatives chez les assistants d'éducation

Ici les dimensions du *care* permettent d'éclairer les pratiques éducatives et ce qu'il se cache derrière les logiques d'action. Je peux aussi supposer qu'entrer dans le *care* peut être pour les assistants d'éducation un moyen de diminuer l'indifférence de l'institution envers le dédain ressenti pour leur mission éducative. Représons que ce ne sont pas tant les assistants d'éducation qui sont méprisés que ce que l'on attendrait d'eux et ce que l'institution présuppose qu'ils ont à faire. Un changement d'attitude à leur endroit passerait par une auto-revalorisation de leur pratique et *in fine* par la réduction de l'écart institutionnel qui les maintient à la marge de l'institution.

C'est particulièrement ce qui me semble important à entendre dans le discours des assistants, dès lors qu'ils mettent en avant l'accompagnement quotidien des élèves, l'écoute qu'il leur prodigue, leur rôle de référent et de tuteur, tous éléments par lesquels ils reformulent ce que sont pour eux la surveillance et l'encadrement. Dans ce qu'ils disent de leurs manières de travailler, de se représenter leur travail ou encore de s'approprier les rôles qu'on leur confère apparaît une demande de reconnaissance. Pour le dire autrement, les assistants d'éducation, en mettant en avant dans leur discours des pratiques qui ne se résument pas à de la surveillance et à de l'encadrement, montrent comme ils se saisissent de leur potentiel éducatif et ainsi donnent à voir ce qui serait à reconnaître dans le travail auquel ils œuvrent. Ces premiers résultats, outre qu'ils montrent un nouveau visage de l'activité professionnelle des assistants d'éducation, permettent de réinterroger les modalités d'accompagnement et de formation à la pratique éducative.

Malgré l'écart institutionnel dans lequel ils sont placés, les assistants d'éducation donnent des significations singulières aux termes « surveiller » et « encadrer ». Leurs missions peuvent donc se comprendre comme ne se réduisant plus seulement à celles décrites dans les textes officiels. Bien au contraire, ils vont « plus loin » que les attentes institutionnelles en développant une véritable réflexion sur leurs pratiques éducatives. Au regard de cette étude, les assistants d'éducation seraient à considérer comme des

professionnels de l'éducation avec un rôle indispensable dont ils se saisissent. L'importance de ce rôle – correspondant à la dimension responsabilité du *care* – qu'ils tiennent à partager n'est pas une invention pour simplement avoir bonne conscience ou combler un manque de reconnaissance. En effet, les assistants ne cherchent pas en soi une reconnaissance de ce qu'ils font mais de ce que l'institution devrait attendre d'eux. Ils cherchent une reconnaissance préalable des possibles leviers éducatifs qu'ils sont pour les établissements.

Du *care situationnel* au *care discursif*

L'analyse du discours au regard de la catégorisation du *care* m'a permis de mettre en perspective les quatre éléments du *care* comme étapes d'une démarche ou comme dimensions séparées. J'ai distingué ce que j'appelle le *care discursif*, celui qui apparaît chez Marina et Victor, et le *care situationnel* qui apparaît dans des mesures différentes chez Hamza et Paul-Antoine. Le *care discursif* se caractérise par le fait qu'il informe la globalité du discours d'une personne et que la démarche de *care* y est assumée en tant que telle. Alors que le *care situationnel* qui émerge par moments et dans des situations particulières vient réaliser incidemment telle ou telle dimension du *care*. Cette distinction me semble une piste intéressante pour prolonger la recherche. Puisque porter un intérêt aux interrelations qu'entretiennent la vision globale et les situations particulières dans les discours permettrait d'apporter d'autres éléments de compréhension quant à la construction des pratiques éducatives.

La dimension collective du *care*

Il me semble important de revenir sur le cas de Paul-Antoine dont le propos ne fait pas apparaître les quatre dimensions du *care*, mais qui, à un moment, entre dans un *care situationnel*. Les circonstances font qu'il discute avec un collègue (Hamza). Ainsi son entrée dans un *care situationnel* émerge dans le collectif. La question n'est pas de savoir dans quelle mesure cette situation a été gérée par lui et par son collègue. Ce qui est important ici c'est qu'il fasse le choix de raconter cette situation professionnelle où se dessinent les quatre dimensions du *care*, propos dans lesquels j'ai perçu l'expression de la satisfaction d'un travail réussi dans sa globalité. Cela renforce l'attention particulière que j'accorde à la formation des assistants d'éducation. Ce genre de situations interroge, à juste titre, les possibilités qu'offre le terrain professionnel pour entrer dans la démarche du *care*. En considérant avec Éric Delassus (2012) que le *care* relève à la fois du « dispositionnel », c'est-à-dire de qualités individuelles, et de l'« expérientiel », c'est-à-dire d'une dimension se construisant dans le rapport au terrain professionnel, on peut avancer que le *care* n'est pas qu'une dimension intrinsèque à une personnalité, il est quelque chose qui s'apprend et dont on peut revendiquer qu'il fasse l'objet de formation.

Former à la démarche du *care éducatif*

Les enjeux de cette recherche en cours sur les assistants d'éducation sont de plusieurs ordres. D'une part la formation de ces personnels devrait être plus largement dispensée, et s'appuyer sur les apprentissages interprétatifs, puisque l'apprentissage par l'observation semble être la forme prédominante et plutôt stable de construction de la pratique pédagogique. Outre cet appui, il m'apparaît également nécessaire que la formation des assistants d'éducation puisse avoir comme objectif l'accompagnement à la démarche de *care*. Le *care* n'est ni exclusivement une forme de rapport au monde ni même une qualité singulière :

Il conviendrait donc pour parvenir à la réalisation d'un tel objectif de donner au *care* toute sa valeur morale et sociale en insistant sur le fait qu'il n'est pas seulement l'expression et la manifestation d'une disposition naturelle à s'occuper des autres [...], mais qu'il relève d'un savoir et d'un savoir-faire relevant d'une longue expérience et d'un investissement profond de l'individu pourvoyeur de *care* envers autrui. (Delassus, 2012, p. 9)

Proposer d'introduire l'éthique du *care* dans les formations des professionnels de l'éducation contribuerait à préciser et à définir la bienveillance que l'institution appelle à promouvoir (Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014). En effet, comme l'explique Corine Roux-Lafay (2016), la « bien-veillance » qui est au cœur du *care* nécessite de prendre en compte la vulnérabilité de l'élève, en ce qu'elle le constitue :

Veiller sur le jeune, c'est moins en prendre soin au sens médical du terme, qu'en avoir la garde. Il s'agit moins de le sur-veiller, terme présupposant une attitude surplombante, que de le bien veiller dans l'attention qu'on lui porte, laquelle ne va pas sans une responsabilité éducative, un engagement éthique. (Roux-Lafay, 2016, p. 5)

Références bibliographiques

- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26, 15-34.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 21-129.
- BARTHÉLÉMY, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire. De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : L'Harmattan.

BOUDESEUL, G. (2006). Des aides-éducateurs « sans qualités » : cas limites ou révélateurs ? *Formation emploi*, 96, 38-51.

BRUGÈRE, F. (2009). Pour une théorie générale du *care*. *La Vie des idées*. [En ligne] : < <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care.html> >

TRONTO, J. (2009 [1993]) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.

CERTEAU, M. de (1990). *L'invention du quotidien. 1. Art de faire*. Paris : Gallimard.

DELORY-MOMBERGER, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.

— (2016). La recherche biographique : quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22, 157-168

DELAUSSUS, E. (2012) L'éthique du *care* : vulnérabilité, autonomie et justice. [En ligne] : < https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/701247/filename/ethique_du_care.pdf >

HEINZ, W. H. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (dir.). *Biographische Sozialisation*. Stuttgart : Lucius & Lucius.

LECLERCQ, J.-M. (2007). La vie scolaire dans les autres pays européens. In A. Picquenot & C. Vitali. *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 165-173). Dijon : SCEREN-CRDP.

LHUILIER, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14, 73-98.

PASTRÉ, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, p. 13-36.

ROBIN, J.-Y. & HOUDEVILLE, G. (2013). *La vie scolaire : un service à part entière ou entièrement à part*? Lyon : Chronique Sociale

ROUX-LAFAY, C. (2016). L'éthique du *care* dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, 42. [En ligne] : < <http://edso.revues.org/1857> >

WITTORSKI, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : Presses Universitaires de France.

ZEITLER, A. (2012) Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70. [En ligne] : < <http://rechercheformation.revues.org/1828> >

Textes officiels

Circulaire n° 2003-092 du 11-6-2003, *relative aux assistants d'éducation*.

Circulaire n° 2008-108 du 21-8-2008, *Assistants d'éducation*.

Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, *Préparation de la rentrée scolaire 2014*.