

# Secrétaires et policiers ? Les assistant·es d'éducation et leurs appropriations d'un travail dominé

*Both secretaries and police officers: School supervisors and their appropriation of dominated work*

*¿Secretarios y policías? Los(as) asistentes de educación y su apropiación de un trabajo dominado*

Géraldine Bois et Rémi Deslyper

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/nrt/11315>

DOI : 10.4000/nrt.11315

ISSN : 2263-8989

**Éditeur**

Nouvelle revue du travail

**Édition imprimée**

ISBN : 978-2-7492-7405-8

ISSN : 2495-7593

Ce document vous est fourni par Université Paris Cité

**Référence électronique**

Géraldine Bois et Rémi Deslyper, « Secrétaires et policiers ? Les assistant·es d'éducation et leurs appropriations d'un travail dominé », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 20 | 2022, mis en ligne le 12 avril 2022, consulté le 27 octobre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/nrt/11315> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nrt.11315>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

---

# Secrétaires et policiers ? Les assistant·es d'éducation et leurs appropriations d'un travail dominé

*Both secretaries and police officers: School supervisors and their appropriation of dominated work*

*¿Secretarios y policías? Los(as) asistentes de educación y su apropiación de un trabajo dominado*

Géraldine Bois et Rémi Deslyper

---

<sup>1</sup> Depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, au sein des établissements d'enseignement secondaire français, les tâches d'instruction (*i.e.* la transmission des savoirs assurée en classe par les enseignants) se distinguent des tâches d'éducation ou, plus précisément, d'« encadrement éducatif » (*i.e.* la prise en charge des élèves en dehors de la classe) (Verneuil & Savoie, 2013). Cette division du travail éducatif est encore à l'œuvre aujourd'hui (Tardif & Levasseur, 2010), comme en témoigne la résistance des enseignants, au moins au niveau des discours, face aux tâches de surveillance et de discipline (Ballion, 1996 ; Gasparini, 2013). Dans un système scolaire organisé autour de la transmission des savoirs, ces dernières occupent le bas de la hiérarchie des tâches éducatives, voire font office de « sale boulot » (Payet, 1997).

<sup>2</sup> Cet article porte sur les assistant·es d'éducation (AED)<sup>1</sup> qui exercent un travail d'encadrement – consistant essentiellement à contrôler les absences et les retards des élèves et à les surveiller quand ils ne sont pas en classe (récréation, cantine, heures de permanence et de retenue, etc.) – sous la responsabilité des conseillers principaux d'éducation (CPE). Plus précisément, il s'agit de mettre en évidence la position dominée des AED dans la division du travail éducatif et les manières dont ils y font face. Ce faisant, nous entendons compléter les rares recherches sur la fonction d'AED qui ne s'intéressent généralement pas à sa position dans la hiérarchie des fonctions éducatives et à ses conséquences (Couronné, 2020 ; Thouroude, 2011) alors que cette dimension

nous semble pourtant essentielle à la compréhension de cette activité et des manières de l'exercer.

- 3 Cette position dominée des AED peut s'appréhender à travers leur statut d'emploi et leur place dans la hiérarchie scolaire. Rémunérés au SMIC quelle que soit leur ancienneté, les AED sont des agents non titulaires de la fonction publique d'État, recrutés en contrat à durée déterminée – d'un an renouvelable, le plus souvent – pour une durée maximale de six ans. Cet emploi est destiné avant tout – mais pas exclusivement – à des étudiants ou à des jeunes en attente d'insertion professionnelle, comme en témoigne l'âge des AED (62,7 % ont moins de 30 ans<sup>2</sup>). Il a donc davantage été conçu comme un « petit boulot » que comme un métier à part entière, nécessitant une formation spécifique (le niveau baccalauréat est le seul prérequis) et dans lequel on peut envisager un avenir professionnel. Au sein des établissements scolaires, les AED occupent également une position subalterne par rapport aux CPE, chefs d'établissement, enseignants, intendants et secrétaires.
- 4 Si la prise en compte de ces éléments est nécessaire pour comprendre la place dominée des AED dans la division du travail éducatif et les manières dont ils s'y confrontent (Le Rouolley & Uhel, 2019), c'est l'analyse du contenu de leurs tâches qui permet en premier lieu d'y accéder. Cet article est ainsi centré sur deux types de tâches – administratives et disciplinaires – qui constituent la plus grande partie du travail qu'ils accomplissent au quotidien. Il s'agit de montrer, non seulement que la prégnance de ces tâches participe de la position des AED au bas de la hiérarchie des fonctions éducatives, mais aussi que cette position est travaillée par les manières socialement différencieres dont les AED composent avec ces tâches. Lorsqu'ils les acceptent, les redéfinissent ou les mettent à distance, que ce soit « en actes » (par leurs façons particulières d'exercer la fonction) ou par l'expression de goûts et de jugements professionnels, ils tentent pour la plupart de revaloriser leur fonction, au moins à leurs yeux. En portant notre attention sur ces appropriations du travail, nous nous inscrivons à la suite de travaux consacrés à d'autres fonctions subalternes (Arborio, 2012 ; Avril, 2012 ; Cartier, 2003 ; Caveng, 2009 ; Pinto, 2014) et dans la lignée des réflexions de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1989) sur la domination, qui invitent à prendre au sérieux le fait qu'elle ne s'exerce pas toujours et partout avec la même force. Dans une perspective sociologique qui croise propriétés sociales des individus et propriétés du contexte de leur action (Lahire, 1998), nous comprenons les variations dans les rapports au travail de nos enquêtés à la lumière de leurs origine sociale, niveau d'études, genre et trajectoire professionnelle, mais aussi de leur temps de travail et du type d'établissement dans lequel ils exercent.
- 5 Cette approche attentive aux variations nous semble d'autant plus pertinente que le passage du statut de « maîtres d'internat » et « surveillants d'externat » (« MI-SE ») à celui d'AED en 2003<sup>3</sup> s'est traduit par une diversification des profils, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle est au principe d'une diversification des modes d'appropriation du travail. En effet, l'obligation d'être étudiant ayant disparu des conditions de recrutement, les AED peuvent être des étudiants mais aussi des bacheliers n'ayant jamais entamé d'études supérieures ou, à l'opposé, des personnes sorties d'études à un niveau master ou doctorat. La suppression de la limite d'âge de 28 ans se traduit quant à elle par la présence dans cet emploi d'individus aux âges plus variés, dotés d'expériences professionnelles antérieures plus ou moins longues. Enfin, du fait de l'augmentation du temps de travail hebdomadaire (entre 35,5 h et 41 h<sup>4</sup> pour un AED à

temps plein contre 28 h pour un SE), la fonction voit se côtoyer des AED pour qui ce travail se fait à côté des études ou d'un autre emploi et des AED pour qui il est l'occupation principale.

Notre enquête, menée au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018, porte sur les AED des « établissements publics locaux d'enseignement » (les collèges et lycées publics), et uniquement sur ceux concernés par un travail d'encadrement éducatif, c'est-à-dire affectés au service « vie scolaire » (les AED exerçant au centre de documentation ou au service informatique des établissements ont été écartés). Pour pouvoir comparer nos différents terrains d'enquête, nous n'avons étudié que les AED qui encadrent les élèves du secondaire à l'externat. Ceux qui s'occupent des classes préparatoires et de l'internat, présents sur un de nos terrains, ne font donc pas partie de notre population. Notre recherche porte ainsi sur la catégorie d'AED la plus répandue, puisque 77,5 % des AED exercent dans le second degré et en externat<sup>a</sup>.

L'enquête a été menée dans quatre établissements aux caractéristiques contrastées : un lycée général et technologique situé au centre d'une ville moyenne (nommé « LG » dans la suite de l'article), un lycée professionnel situé dans un quartier populaire en périphérie d'une grande ville (« LP »), un collège de centre-ville (« CV ») et un collège de zone rurale (« CR »). Nous avons observé les AED pendant leurs heures de travail tout au long de l'année scolaire (85 journées d'observation en tout, soit environ 20 par établissement) et réalisé en fin d'année des entretiens semi-directifs avec 26 d'entre eux. Un tableau récapitulatif des enquêtés et de leurs caractéristiques figure en annexe.

a. *Op. cit.* Données de la DEPP.

## 1. Un travail éducatif à forte composante administrative

<sup>6</sup> Une large part de ce que les AED font au quotidien ne relève pas strictement du domaine éducatif, au sens d'interactions avec les élèves. Leur travail d'encadrement comporte aussi une part importante de tâches de bureau. Nous verrons que cela contribue à la place des AED au bas de la hiérarchie des fonctions éducatives et que, selon leurs propriétés sociales et leur contexte de travail, nos enquêtés composent différemment avec cette réalité.

### 1.1. Idéal éducatif, réalité administrative

<sup>7</sup> Les interactions avec les élèves constituent le cœur officiel de la fonction. Le statut des AED fait reposer leur participation à l'encadrement des élèves sur des missions de prise en charge directe de ces derniers<sup>6</sup>, et les attentes des chefs d'établissement et CPE chargés de les recruter sont manifestement centrées sur leurs expériences préalables auprès d'enfants ou d'adolescents<sup>7</sup>. Les représentations que nos enquêtés se font de la fonction sont elles aussi axées sur le « contact » (ou la « relation ») avec « les élèves » (ou « les jeunes »). Cette dimension du travail concentrerait leurs craintes et envies au

moment de postuler, elle constitue, pour la grande majorité d'entre eux, l'intérêt principal du poste, et elle est pour tous un incontournable de la fonction : « *[À propos d'un ancien collègue] Il restait scotché devant son ordinateur, il faisait que le bureau. Du coup, tout ce qui était en dehors, la cour, la surveillance, les couloirs, la permanence, tout ça, il faisait pas du tout. [...] Je lui ai dit : "T'es pas fait pour ça !"*  » (Ivanka).

- 8 Pourtant les tâches relationnelles ne sont pas aussi présentes dans le travail quotidien, qui comporte une part importante de tâches de bureau : collecte des billets d'absence et de retard, saisie de ces billets sur des cahiers et/ou des logiciels informatiques, distribution de convocations, classement et photocopage de divers documents, mise sous plis des bulletins scolaires, etc. Si ces tâches étaient déjà assumées par les MI-SE, elles occupent encore plus les AED du fait de la tendance à la rationalisation de la gestion du public scolaire qui s'est accentuée avec la multiplication des procédures informatiques (Dupeyron, 2019). En particulier, la gestion des absences occupe une place centrale, du fait de l'injonction accrue adressée aux établissements de les répertorier et de les signaler immédiatement (par sms aux parents par exemple) (Douat, 2012). Le travail administratif des AED s'effectue aussi en dehors de la présence normale des élèves, pendant les vacances scolaires et les examens, sous la direction des secrétaires des établissements. Ils les assistent alors pour traiter les dossiers d'inscription et organiser les épreuves de brevet ou de baccalauréat (coller des étiquettes sur les tables, classer et anonymiser les copies, etc.). Cette part importante du travail administratif s'observe aussi d'autres manières : au niveau des documents internes, on peut noter qu'à LG et LP, les livrets distribués aux nouveaux AED sont majoritairement consacrés à l'explication détaillée de procédures (pour saisir des retards et absences, consigner des informations dans tel ou tel cahier, ranger des documents dans tel ou tel classeur, etc.) ; au niveau du matériel, on ne peut qu'être frappé par le grand nombre de papiers, cahiers, classeurs et outils (stylos et surligneurs de diverses couleurs, agrafeuses, paires de ciseaux, tubes de colle, etc.) utilisés au quotidien ; au niveau du ressenti des AED, on constate que bon nombre d'entre eux déclarent avoir été surpris du temps consacré à ces tâches.
- 9 Cette importance du travail administratif participe de la place des AED en bas de la hiérarchie éducative pour deux raisons. D'une part, parce qu'elle limite la part la plus évidemment éducative de leur travail et la mise en œuvre de leurs compétences proprement éducatives alors que, dans les métiers relationnels en général et éducatifs en particulier, la « paperasse » a tendance à être dévalorisée par rapport au contact avec le public (Lebon & Lima, 2011). D'autre part, parce que bien que ces tâches de bureau engagent des compétences scripturales et organisationnelles qui renvoient au niveau de qualification minimal des AED, elles les placent avant tout dans une position de secrétaires des CPE (qui leur donnent des documents à classer et à envoyer, qui font l'analyse des absences qu'ils ont saisies, etc.) et d'assistants des secrétaires des établissements, position dans laquelle leur travail est par ailleurs plus directement contrôlé que lorsqu'ils gèrent des élèves.

## 1.2. Les formes d'appropriation du travail administratif

- 10 Si nos enquêtés apprécient diversement les tâches administratives, la grande majorité d'entre eux les apprécient moins que la gestion des élèves. Pour affirmer leur rôle auprès d'eux, ils s'approprient ces tâches de deux manières différentes, soit en les

plaçant en dehors du périmètre « normal » de leur fonction, soit en les investissant en tant qu'outils de suivi éducatif. Un troisième groupe d'enquêtés accepte au contraire ces tâches qu'ils préfèrent à la gestion des élèves et qui leur apportent plus de gratifications que cette dernière<sup>8</sup>.

### 1.2.1. La mise à distance

- 11 Un premier type d'appropriation, qui concerne 13 enquêtés, consiste à éviter les tâches administratives (en ne prenant pas l'initiative de classer des papiers par exemple) et à être très critique à leur encontre. Ces AED regrettent qu'elles leur prennent trop de temps par rapport à la gestion des élèves et refusent qu'elles soient un critère de définition du travail des AED au même titre que le travail relationnel : « *[Certains] font très-très bien les tâches administratives [...], mais le relationnel zéro [...]. Ils ne faisaient jamais leur travail d'assistant d'éducation* » (Corentin). C'est chez eux que l'on trouve la critique la plus marquée des périodes de vacances et d'examens où tout leur temps est consacré à ces tâches. Le travail se résume alors, à leurs yeux, à de « *la paperasse* » ou des « *papiers à la con* », il est « *répétitif* », « *ingrat* », « *pas gratifiant* », voire « *super chiant* ».
- 12 Cette appropriation rassemble des enquêtés des deux extrémités sociales de notre corpus, qui se retrouvent dans ce même groupe pour des raisons différentes. Il s'agit en premier lieu d'enquêtés d'origine populaire (plus souvent des hommes mais pas seulement) qui ne possèdent pas complètement les dispositions et le rapport au corps requis par les tâches administratives (rester concentré, être assis) : « *Je peux faire une heure, une heure et demie grand max, mais après faut que je sorte de l'ordi parce que j'en ai marre de cliquer, j'en ai marre d'être sur [le logiciel] Pronote... Ouais ma patience elle a des limites sur l'ordi* » (Shannon). Cette appropriation est aussi le fait d'enquêtés qui comptent parmi les plus dotés de notre corpus (issus des classes moyenne et supérieure, et possédant un diplôme d'au moins bac +3) mais elle prend alors la forme d'une critique qui repose moins sur des considérations pratiques que sur des questions « de principe », qu'ils se sentent manifestement davantage en droit de formuler du fait de leurs propriétés sociales. Ces enquêtés vont ainsi relativiser l'importance de la part administrative du travail. Ils estiment que les erreurs commises dans ce domaine ne sont « *pas graves* » et vont jusqu'à remettre en cause le bien-fondé de certaines procédures jugées absurdes (des « *trucs débiles* » et des « *règles à la con* ») et peu productives (« *une perte de temps colossale* »).
- 13 Les formes de la mise à distance du travail administratif dépendent également des dispositions sexuées des enquêtés. Alors que les femmes de ce groupe admettent plus facilement la nécessité d'accomplir, malgré tout et avec sérieux, le travail administratif – ce qui n'est pas étonnant si l'on considère la composition encore quasi exclusivement féminine des métiers du secrétariat (Avril, 2019) – les hommes sont plus critiques. Ceux d'origine populaire qui exercent à LP (où les élèves sont réputés « *difficiles* ») remettent particulièrement en cause certaines collègues qui utilisent les tâches de bureau comme un refuge pour ne pas « *sortir* » et se confronter aux élèves. Ces critiques adressées à des femmes leur permettent d'affirmer une posture virile en montrant que, contrairement à elles, ils ne craignent pas les élèves.
- 14 Enfin, à ces différents facteurs d'ordre dispositionnel, s'ajoute un effet de contexte. Cette mise à distance concerne en effet des enquêtés objectivement éloignés des tâches administratives parce que leur temps de travail les en dispense en partie. La quasi-

totalité exercent à mi-temps, ce qui se traduit automatiquement par une moindre occupation des postes de « bureau » et d'« absences », d'autant que dans plusieurs établissements, ces postes sont réservés en priorité aux AED à temps plein. Il est donc plus facile pour ces enquêtés de mettre à distance un travail administratif qu'ils ne prennent en charge que très partiellement. On peut par ailleurs penser que le fait d'être à mi-temps tend à développer chez eux un rapport plus distant au poste d'AED, qui ne constitue qu'un travail « à côté » (de leurs études ou d'un autre emploi), ce qui peut les conduire à limiter leur investissement dans une dimension du travail qu'ils jugent secondaire.

### 1.2.2. L'appropriation éducative

- 15 Une deuxième forme d'appropriation des tâches administratives peut être qualifiée d'éducative car elle met l'accent sur leur portée au niveau de l'accompagnement des élèves. Même si leur goût pour ces tâches est très variable, les 7 enquêtés concernés s'y investissent tout autant que dans la relation avec les élèves. Ce groupe est moins mixte socialement que le précédent (la quasi-totalité des enquêtés sont ici d'origine populaire) et il est davantage composé d'AED qui se destinent à – ou qui auraient espéré intégrer – des métiers éducatifs (enseignant, éducateur, CPE). On peut donc penser qu'ils investissent ces préoccupations professionnelles dans le travail administratif. On peut aussi noter que si les femmes de ce groupe ont des quotités de travail diverses (50 %, 80 %, 100 %), les hommes sont, pour leur part, tous à temps plein, ce qui semble être, dans leur cas, une condition importante pour ne pas contester les tâches de bureau.
- 16 Pour les enquêtés de ce groupe, le travail de bureau est « *le cœur du boulot de surveillant* » car il permet d'appeler les parents et ainsi d'en savoir plus sur la situation scolaire et personnelle des élèves. La saisie informatique des dossiers est aussi jugée utile pour « suivre » les élèves, « repérer » des difficultés scolaires ou familiales. Même le travail de mise sous plis des bulletins scolaires, bien que jugé peu intéressant, peut être accepté car il est « *important pour les élèves* ».
- 17 Cette appropriation éducative des tâches administratives se traduit parfois par une dénonciation des enseignants, notamment accusés de ne pas (bien) faire l'appel. Pour certains enquêtés, c'est le signe d'une inconséquence en matière éducative et cela fait perdre aux AED un temps qu'il pourrait mettre à profit pour le suivi des élèves :
- Les profs ont [seulement] à cliquer sur un bouton pour faire l'appel. [...] Même ça, ils sont pas capables de le faire, donc vu que le prof ne fait pas l'appel, tu vas vérifier si l'enfant est là [...]. Et tu passes ton temps à te promener et à perdre un temps de fou où tu pourrais faire autre chose, [...] je sais pas moi euh faire un suivi d'élèves sur Pronote, repérer les élèves sur Pronote qui ont des mauvais bulletins ou des mauvaises appréciations ou trop de rapports. [...] Le nombre d'enfants qui se sont pas du tout pointés en cours, [...] tu hallucines. Le prof, pas de soucis, il voit sur l'emploi du temps qu'il était présent à l'heure d'avant et là il est pas là, c'est pas grave, il est en train de foutre le feu quelque part, c'est pas grave (Fanny).
- 18 On a donc affaire à des AED qui contestent l'ascendant des enseignants sur le terrain éducatif en utilisant l'argument de l'administratif. En d'autres termes, ils affirment que leurs manières de prendre en charge les élèves, en gérant des documents et des procédures, ne sont pas moins valables que celles des enseignants. Cette forme de contestation est exclusivement celle d'AED à temps plein qui, de fait, sont les plus concernés par les tâches de bureau.

### 1.2.3. L'acceptation

- 19 Enfin, 6 enquêtées s'approprient les tâches administratives sans les contester et sans leur donner de sens particulier en termes de suivi des élèves. Ces AED, qui préfèrent le travail de bureau, ont des caractéristiques bien particulières. Ce sont exclusivement des femmes, ce qui confirme le caractère genré de l'investissement dans les tâches administratives. Elles ont presque toutes des temps de travail importants, ce qui va également dans le sens des analyses précédentes. C'est aussi le groupe le moins hétérogène en termes de contexte de travail, puisqu'elles exercent moins souvent au collège qu'au lycée, où les tâches administratives sont plus présentes et la prise en charge des élèves moins prenante (les heures de permanence y sont beaucoup plus rares, et les entrées et sorties des élèves moins contrôlées). Ce sont enfin des enquêtées proches sur le plan des origines sociales et des niveaux de diplôme : elles sont issues des classes moyenne ou supérieure, et détentrices d'un master (sauf Laetitia, qui a toutefois la particularité d'être en cours d'ascension sociale du fait d'une reprise d'études dans le domaine du secrétariat en secteur juridique). On peut penser que ces propriétés sociales les disposent à apprécier les tâches qui nécessitent la mise en œuvre d'une « culture écrite » (Lahire, 1993) (*i.e.* des capacités d'écriture mais aussi de planification) et d'un rapport scolaire au corps (*i.e.* rester assise à un bureau).
- 20 Leur investissement dans les tâches administratives se comprend également au regard des gratifications qu'elles en retirent. Il leur permet en effet d'être considérées comme de bons éléments par les CPE et la plupart de leurs collègues, notamment dans les contextes où les comportements des élèves appellent peu d'interventions sur le plan disciplinaire. Ainsi à LG, où travaillent trois enquêtées de ce groupe, les CPE désignent le poste d'absences comme exigeant et ne le confient qu'à un petit nombre d'AED. Les postes à plein temps qui se libèrent sont attribués en priorité aux AED dont les compétences dans la gestion des absences sont avérées, ce qui est le cas d'une enquêtée de ce groupe : « *Ils ont dit qu'ils étaient contents de mon travail, et que j'avais été "une révélation - je cite - pour les absences"* » (Maud). Plus généralement, parmi les AED à temps plein, ce sont les plus investis dans les tâches administratives que les CPE considèrent comme les référents de l'équipe. Le plus souvent, les AED valorisent eux-mêmes la performance dans les tâches administratives de leurs collègues, quel que soit leur degré d'appétence pour elles. Être « *consciencieux* », « *efficace* », « *organisé* », « *logique* », « *carré* », « *minutieux* » sont des qualités appréciées et attachées à ce type de tâches.
- 21 Le travail administratif permet enfin à ces enquêtées de contester l'ascendant des enseignants, non pas en attribuant à ce travail une portée éducative, mais en l'investissant pour lui-même, en tant que domaine d'intervention autonome de la vie scolaire :
- Les profs, ils supportent très rarement qu'on leur dise « ça ne se fait pas comme ça ». [...] Je pense que dans la tête de certains profs, c'est comme ça : ils sont professeurs, on n'est que surveillants. [...] Du coup, ils sont un peu au-dessus de nous. Alors que non, ce n'est pas du tout nos supérieurs. [...] On est deux filières différentes (Marianne).
- 22 C'est donc en délaissant en partie le terrain éducatif pour investir celui de l'administratif que ces enquêtées accèdent à des formes de valorisation professionnelle. Ces gratifications restent toutefois limitées à des contextes spécifiques dans lesquels la

gestion des comportements des élèves a moins d'importance, en lycée général notamment. Et même dans ces contextes, elles ne changent pas le statut des AED concernées puisque ces dernières sont avant tout reconnues pour leur efficacité dans des tâches d'exécution qui s'apparentent à du secrétariat.

- 23 La part importante des tâches administratives dans le travail des AED ne permet qu'en partie d'expliquer leur place au bas de la hiérarchie des fonctions éducatives. En effet, même lorsqu'ils interviennent auprès des élèves, ils le font essentiellement sur un mode peu valorisé, celui du disciplinaire. Si certaines AED recherchent des gratifications dans des tâches de bureau qui les éloignent de la gestion des élèves, c'est donc moins parce que ces tâches sont en elles-mêmes gratifiantes que parce qu'elles les considèrent comme plus nobles que le travail disciplinaire.

## 2. Un travail éducatif centré sur la discipline

- 24 Nos enquêtés qualifient rarement d'« éducatives » leurs tâches de prise en charge des élèves, comme s'ils avaient intériorisé la faible légitimité de leur rôle à ce niveau. La fonction d'AED s'est en effet spécialisée dans le domaine de la surveillance et de la punition plutôt que dans ceux, plus valorisés, du soutien pédagogique, du suivi personnel des élèves, ou de l'animation des établissements. L'analyse des manières dont les AED composent avec ce travail disciplinaire permet de donner à voir différentes formes de réactions à cette seconde dimension de la position dominée de leur travail éducatif.

### 2.1. La délégation d'un « sale boulot »

- 25 Dans les lycées français du XIX<sup>e</sup> siècle, les ancêtres des AED (« maîtres d'études » puis « répétiteurs ») occupaient déjà une fonction subalterne et nettement séparée de la fonction professorale. Chargés comme les AED de la surveillance des élèves en dehors de la classe, ils jouaient cependant un rôle plus important dans la transmission des savoirs du fait de la structuration du temps scolaire, où les heures d'études placées sous leur responsabilité alternaient régulièrement avec les heures de classe dispensées par les professeurs. Au XX<sup>e</sup> siècle, avec le recul de l'étude dans l'organisation scolaire, le rôle des surveillants dans l'approfondissement des savoirs et l'encadrement du travail personnel des élèves s'est amoindri (Savoie, 2013). Ainsi, aujourd'hui, les heures de permanence sont moins conçues comme des moments nécessaires à l'appropriation des savoirs que comme un mode de garde des élèves lorsqu'ils ne sont pas en classe. Elles ne sont d'ailleurs généralement obligatoires que pour les collégiens qu'on estime trop jeunes pour sortir seuls de l'établissement. Si les élèves sont encouragés à faire leurs devoirs en permanence et s'ils peuvent demander aux AED de les aider, ce soutien reste ponctuel. Les CPE et chefs d'établissement n'adressent aux AED aucune injonction dans ce sens, et ces derniers peuvent refuser d'aider un élève, ou le faire seulement s'ils en ont envie et s'ils sont à l'aise dans la matière concernée. Le soutien scolaire est d'autant moins un attendu du travail des AED en permanence qu'il existe un dispositif spécifique dédié à l'aide aux devoirs au collège (« Devoirs faits »). Les AED peuvent théoriquement y participer aux côtés des enseignants mais, à CR, sa programmation dans l'emploi du temps le permettait difficilement, et à CV, cette tâche était confiée à des jeunes en service civique, ce qui a pu décevoir certains enquêtés : « Je m'attendais à faire plus d'aide

aux devoirs. [...] J'aurais aimé ! [...] Bon finalement, on en fait peu, on fait plus de la surveillance » (Vincent). Au final, il est clair que l'enjeu du travail des AED en permanence se situe bien plus du côté du maintien de la discipline que du côté du soutien scolaire. Il s'agit avant tout de « tenir sa perm », c'est-à-dire de mettre en place des stratégies pour éviter le bruit et les débordements : « Tu vas dans une salle avec les élèves, faut les faire taire. En fait, c'est ça le principe. [...] Je fais en sorte de mettre ceux qui s'aiment pas ensemble » (Tiffany).

- 26 Au-delà du contexte des permanences, le travail disciplinaire est aujourd'hui une composante majeure du poste, comme il l'était déjà au temps des MI-SE et bien que le passage au statut d'AED ait théoriquement diversifié leurs tâches éducatives<sup>9</sup>. Nos observations montrent en effet que ce travail occupe une grande partie du temps des AED. Il consiste à surveiller les élèves afin de repérer les comportements déviants (présence non autorisée dans les couloirs ou les toilettes<sup>10</sup>, tenue vestimentaire non conforme, usage non prévu du téléphone, chahut, insolence, violence, etc.), les enregistrer et les sanctionner (rappels à l'ordre, mots dans le carnet, rapports d'incident, heures de retenue). Les attentes des CPE et chefs d'établissement envers les AED, et des AED envers leurs collègues, sont largement tournées vers la fonction disciplinaire. Les AED dont le travail est apprécié sont le plus souvent ceux qui font appliquer les règles et savent « se faire respecter », tandis que les AED critiqués sont souvent jugés « laxistes » ou « trop proches » des élèves. Plusieurs enquêtés se souviennent de questions en entretien de recrutement portant sur la gestion des déviances scolaires et ils pensent que leurs bonnes réponses dans ce domaine ont été particulièrement appréciées : « [Le Principal] m'a demandé : "En permanence, si un élève siffle, mais on sait pas qui c'est [...], est-ce que vous punissez toute la classe ?". J'ai dit "Ben non parce que [...] les punitions collectives sont interdites !" Il m'avait dit "Ben ouais, chapeau !" » (Tiffany).
- 27 Si l'institution scolaire a toujours été, non seulement un espace d'enseignement, mais aussi un lieu de contrôle des corps et des esprits (Vincent, 1980), la place prise par sa fonction de surveillance de la jeunesse s'est accentuée à partir des années 1990, avec une tendance à la pénalisation de certaines déviances scolaires érigées en problèmes publics de sécurité intérieure (violence, absentéisme) (Douat, 2012 ; Geay, 2012). Pourtant, dans une école contemporaine qui valorise moins l'élève « dressé » et contraint que l'élève « raisonnable », « responsable » et « autonome » (Durler, 2015 ; Gasparini, 2001 ; Lahire, 2001 ; Vincent, 1980), surveiller et punir sont d'autant moins des tâches considérées comme gratifiantes. De ce fait, dans les établissements secondaires, la discipline est au centre des tensions relatives à la division du travail (Kherroubi, 2003 ; Masson, 1999). En particulier, il est courant que les CPE se plaignent que les enseignants leur délèguent cette fonction alors qu'ils souhaitent être considérés pour leurs autres missions éducatives. Ces dernières se sont en effet diversifiées, en incluant des tâches de suivi individualisé de l'élève, d'animation socioculturelle et d'encouragement à l'esprit d'autonomie et d'initiative (Barthélémy, 2005 ; Bianchini, 2003 ; Picquenot & Vitali, 2007). On comprend dans ces conditions que le travail disciplinaire quotidien soit largement délégué aux AED, tandis que les CPE arbitrent les cas les plus « graves » et réalisent la « part noble » du travail éducatif en menant dans leur bureau des entretiens avec des élèves ou des familles et en discutant des « problématiques » des élèves avec le personnel médico-social (voir l'article de Clémence Michoux sur les CPE dans ce corpus).

## 2.2. Les formes d'acceptation et d'évitement du travail disciplinaire

28 Nos enquêtés composent avec le travail disciplinaire de deux manières différentes, soit en l'acceptant, soit en l'évitant. Dans les deux cas, ils contestent son versant le plus répressif et tentent d'investir des dimensions plus valorisées du travail éducatif<sup>11</sup>.

### 2.2.1. Éduquer

29 Un premier groupe de 13 enquêtés investit ce travail pour le suivi éducatif qu'il permet. Ils ne manifestent pas de dégoût pour les tâches de surveillance, font preuve d'une certaine fermeté et n'hésitent pas à punir. Être strict et savoir « *se faire respecter* » sont à leurs yeux des qualités primordiales pour un AED, dont le rôle est avant tout de rappeler et de faire appliquer les règles aux élèves (« *ne pas les lâcher* », « *les tenir* », etc.). De ce fait, ils se distinguent des collègues « *trop gentils* » qu'ils situent du côté de la compréhension (« *la pédagogie* ») ou de « *l'animation* » (« *C'est pas la colonie de vacances* » [Fanny]). S'ils parlent de moments de complicité et de confidences avec des élèves, ils restent préoccupés par la question de « *la distance* » : « *C'est hyper dangereux. Il faut faire attention à parler avec le gamin pour qu'il puisse se livrer, mais sans être son pote* » (Mickael). On trouve d'ailleurs dans ce groupe le seul AED qui vouvoie les élèves (Lucas, un ancien gendarme qui passe le concours d'éducateur spécialisé).

30 Les AED de ce groupe se détournent cependant du versant le plus répressif du travail disciplinaire en lui donnant un sens plus valorisant, de suivi de la scolarité, de prévention des déviances (bagarres, consommation de drogues ou d'alcool) ou d'éducation à des valeurs (de politesse, de bonne tenue, de respect des autres et des règles). Lorsqu'ils surveillent, réprimandent ou punissent des élèves, c'est avant tout « *pour leur bien* », pour les « *aider* », « *participer à leur éducation* », les faire « *évoluer* », les inciter à ne pas « *décrocher* » ou à mieux étudier. S'ils peuvent aimer travailler auprès d'élèves « *difficiles* » et se sentir à l'aise pour intervenir lors de situations tendues, c'est par le dialogue et en s'efforçant de garder leur calme – et non par le rapport de force – qu'ils tentent de les gérer. Cette manière d'investir le travail disciplinaire conduit plusieurs AED de ce groupe à se comparer à des « *éducateurs* », voire à estimer qu'ils sont « *plus* » éducateurs qu'AED et que leurs missions dépassent celles du « *simple AED* ». Plus généralement, c'est dans le travail disciplinaire qu'ils cherchent et trouvent des gratifications professionnelles, en portant secours à des collègues qui ont du mal à gérer les élèves, ou en critiquant des chefs d'établissement ou des CPE jugés trop « *laxistes* » et des enseignants qui ne « *tiennent pas leur classe* ». C'est donc par ce biais qu'ils contestent la place qu'ils occupent au bas de la hiérarchie des professions éducatives : « *J'étais avec un prof, il ne disait rien. J'ai dû intervenir. [...] Encore une fois, tu es AED, il est prof, soi-disant tu es un peu en dessous. [...] Mais le prof, il est zéro là-dessus* » (Mickael).

31 Les AED de cette première catégorie exercent presque tous en collège ou en lycée professionnel, où la gestion des élèves est objectivement plus prenante (car ces derniers y sont respectivement plus encadrés et plus « perturbateurs ») et où leur compétence de maintien de l'ordre est donc plus susceptible d'être valorisée. Ils ont en outre presqu'exclusivement grandi dans des familles de milieu populaire où l'obéissance et le respect de l'adulte comptent particulièrement (Bernstein, 1975 ; Lahire, 2019 ; Thin, 1998). On note enfin que les projets professionnels de plusieurs

d'entre eux sont dirigés vers les domaines de la prévention et du social (psychologue spécialisée dans la prévention du harcèlement scolaire, infirmière, éducateur spécialisé, moniteur éducateur, auxiliaire puéricultrice, agent de sécurité dans les établissements scolaires). On peut cependant distinguer les manières dont les AED de ce groupe réalisent ce travail disciplinaire selon leur sexe. Les femmes revendentiquent en effet davantage d'être « sévères » et peu appréciées des élèves et elles se montrent plus formelles dans leurs relations avec eux, ce qu'on peut associer à une forme de docilité féminine vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses règles (Felouzis, 1993) dont on peut penser qu'elle est ici renforcée par leur ascension scolaire. Pour leur part, les hommes adoptent des attitudes moins formalisées dans leurs interactions, caractéristiques de la jeunesse masculine populaire (Lepoutre, 1997) et ils font référence à leur passé d'élèves perturbateurs pour expliquer leurs réactions plus compréhensives face aux comportements non conformes.

### 2.2.2. Animer ou écouter

- 32 Les 11 AED qui se détournent au contraire du travail disciplinaire en investissant d'autres modes de relations avec les élèves ont des caractéristiques différentes. Il s'agit d'un groupe plus diversifié en termes d'origines sociales (avec une majorité d'enquêtés issus des classes moyenne ou supérieure) et uniquement composé d'AED très diplômés (au moins bac +3). Ces AED punissent peu, ne sont pas à l'aise avec l'exercice de l'autorité et ont une nette préférence pour les établissements réputés « *tranquilles* ». Pour eux, il s'agit avant tout d'être « *sympa* » avec les élèves, de ne pas « *gueuler* », de ne pas « *coller pour rien* », de ne pas faire de « *l'abus de pouvoir* », etc. Cet évitement du travail disciplinaire s'exprime en actes (au travers d'une gestion « *souple* » et « *proche* » des élèves qui leur vaut parfois des remarques de leurs collègues ou supérieurs) mais aussi dans des prises de position qui consistent à déplorer l'attitude des AED et CPE trop stricts, et les punitions injustifiées des enseignants : « *Les trousses qui tombent, ils excluent les élèves pour ça ! [...] Les gosses ils sont là : "Vas-y t'façons c'est injuste". Oui, c'est vrai que c'est injuste, souvent !* » (Tiffany). Ils prennent aussi leur distance avec le travail de surveillance qu'ils associent à des métiers répressifs (« *vigile* », « *flic* », « *militaire* », « *surveillant pénitencier* ») :

On n'est pas surveillant, on est assistant d'éducation, faut bien qu'on serve à quelque chose d'autre qu'à faire la police et à régulariser les absences des gamins, quoi. [...] On peut montrer qu'on porte de l'intérêt aux élèves, autre que : « T'as pas rendu ton billet d'absence de la semaine dernière ! » (Elsa).

- 33 Ce que ces AED apprécient dans leur travail, ce sont les relations de proximité avec les élèves, qu'ils investissent de deux manières différentes. Une partie d'entre eux (8) se situent du côté de l'animation (« *Dans la cour, on fait plus animateur que surveillant. [...] Y a vraiment ce côté contact avec les élèves que j'avais déjà en colo* » [Elsa]). Ce sont eux qui, à LG, se déclarent intéressés par les postes d'AED en internat parce qu'on y « *tisse vraiment des liens* » et que « *c'est plus intime* » avec les élèves. Ces AED ont des expériences répétées dans l'animation, ce qui a sans doute contribué à développer chez eux « *un style antiscolaire et antiautoritaire* » qui prévaut dans ce secteur (Pinto, 2008). En outre, ils exercent tous à temps partiel, ce qui peut expliquer en partie leurs rapports relativement détendus avec les élèves. Ils aiment discuter avec eux de centres d'intérêt communs (cinéma, musique, sport, etc.) et tentent d'instaurer une « *bonne ambiance* ». Par exemple, quand il surveille le passage des cartes de cantine, Corentin « *détend l'atmosphère* » en projetant sur l'écran de la file d'attente des petits dessins à l'attention

des élèves qu'il réalise en direct sur l'ordinateur du réfectoire. Ces AED investissent plus généralement les moments qui permettent d'interagir avec les élèves en dehors des cadres habituels, sur un mode convivial (sorties scolaires, fêtes de fin d'année, événements sportifs, animation d'un projet Slam) et regrettent que les AED ne soient pas davantage sollicités à ce niveau<sup>12</sup> : « *Ce serait peut-être plus intéressant de nous mettre dans la vie du bahut et... je sais pas, on pourrait [intervenir] auprès des jeunes quoi, faire des ateliers théâtre ou autres* » (Victor).

- <sup>34</sup> Les autres enquêtés (3) se détournent du versant disciplinaire de la fonction d'une autre manière, en investissant une forme moins directe et plus valorisée du contrôle social (Bodin, 2012) : la détection des difficultés personnelles et familiales des élèves. Si d'autres AED peuvent aussi s'intéresser à cet aspect, il n'est pas pour eux la priorité contrairement aux enquêtées dont il est question ici. Pour ces dernières (car ce ne sont que des femmes), un AED doit surtout se préoccuper du « *vécu* » et de la « *vie privée* » des élèves, « *faire attention* » à eux, être à l'écoute de leurs problèmes, susciter leurs confidences, les réconforter, leur témoigner de l'empathie voire de l'affection. On trouve chez elles un goût prononcé pour l'accompagnement des élèves les plus faibles et les plus fragiles, en « *détresse émotionnelle* », malades, handicapés ou confrontés à des situations douloureuses (anorexie, maltraitance parentale, décès des parents), qui peut s'interpréter comme l'expression d'une disposition féminine au soin trouvant son actualisation en contexte scolaire (Devineau & Confais, 2017). Les satisfactions professionnelles se situent ici du côté de l'aide qui a pu être apportée aux élèves, mais comme pour les enquêtés précédents, elles se heurtent à la réalité d'un travail au sein duquel ces missions ne sont pas prioritaires :

Je trouve qu'on n'est pas assez au courant de leur vie. Les CPE le sont [...]. Au début de l'année, il devrait y avoir une réunion où on reprend la liste des élèves qui ont des soucis familiaux, des soucis de santé et dire : « Bah là, il faut faire un peu plus attention à cet élève ou à celui-là. » (Lilla).

## Conclusion

- <sup>35</sup> Dans cet article, nous avons cherché à mettre au jour la position dominée des AED dans la division du travail éducatif à travers l'analyse des deux catégories de tâches qui les occupent le plus au quotidien : les tâches administratives et disciplinaires. Nous avons étudié leurs appropriations socialement situées de cette position dominée de manière séparée pour chacune de ces deux catégories de tâches, qui sont de nature très différente et ne suscitent pas forcément le même type de réactions chez un même enquêté.
- <sup>36</sup> Analyser la fonction d'AED au prisme de son caractère dominé répond à plusieurs enjeux scientifiques. En premier lieu, cela permet de montrer que le travail d'encadrement éducatif des AED comprend une part importante de tâches administratives qui sont pourtant rarement étudiées dans les recherches sur les AED, comme si ces dernières adhéraient à la représentation idéalisée de la fonction, centrée sur la relation aux élèves. Plus généralement, notre étude entend apporter quelques éléments de réflexion à la question de la domination au travail et des modalités de réaction à celle-ci, parfois qualifiées un peu trop rapidement de « résistances » au risque de vider ce terme de son sens.

- <sup>37</sup> Tout d'abord, l'étude des appropriations différencierées menée dans cet article permet de sortir d'une analyse univoque de la domination au travail, et ce de deux manières. D'une part en montrant que, si les AED constituent bien un groupe professionnel dominé, cette domination s'exerce à des degrés divers et prend des formes variées selon leurs propriétés sociales et leur contexte de travail (par exemple, les enquêtés issus de milieux populaires sont plus enclins que les autres à accepter le travail disciplinaire, ceux exerçant au lycée doivent plus que les autres composer avec le travail administratif). D'autre part, nos analyses mettent en évidence des variations en fonction des espaces professionnels auxquels se réfèrent les AED quand ils s'approprient leur travail. S'ils ne se satisfont globalement pas de la position dominée de leur fonction, ils appréhendent les tâches administratives et disciplinaires de différentes manières afin de les inscrire dans ce qui leur apparaît relever du « vrai boulot » (Bidet, 2010) d'AED. Pour affirmer qu'ils ne sont pas que « secrétaire » ou « policier », certains se réfèrent ainsi au domaine de l'éducation, d'autres à celui de l'animation, d'autres encore investissent le terrain administratif<sup>13</sup>.
- <sup>38</sup> Ces manières de s'approprier la fonction et de contester ses contours ne constituent pas pour autant une subversion. Tout d'abord, parce que les critiques sont rarement adressées aux enseignants, CPE ou chefs d'établissement, mais restent dans l'entre-soi du groupe des AED ou dans le cadre de l'entretien sociologique, et sont en cela révélatrices d'une position dominée qui n'a pas le pouvoir de remettre en cause les hiérarchies<sup>14</sup>. Ensuite, parce que leurs réactions s'inscrivent dans l'espace des possibles de la fonction : ne pas s'investir dans les tâches administratives peut être autorisé, ou tout au moins toléré, pour les AED à temps partiel par exemple ; interpréter les tâches administratives sous un angle éducatif ou chercher un sens éducatif au disciplinaire revient tout de même à faire du travail administratif et disciplinaire, dans un sens qui n'est pas étranger aux valeurs scolaires ; animer ou repérer des souffrances sont bien des missions des AED même si elles ont une place minoritaire par rapport au travail disciplinaire. Par conséquent, les différentes attitudes observées chez nos enquêtés sont moins des formes de « résistance » à la domination que des modes d'adaptation qui, dans la quasi-totalité des cas, leur permettent d'aimer leur travail. Notre recherche permet ainsi de rappeler cette double vérité du travail (Bourdieu, 1996), c'est-à-dire le fait que les marges d'autonomie ne sauraient s'interpréter trop hâtivement comme une remise en cause de la domination et qu'elles peuvent même, au contraire, contribuer à son maintien.

Nom	Age	Origine sociale	Niveau de diplôme	Établissement	Temps de travail	Type d'appropriation du travail administratif*	Type d'appropriation du travail disciplinaire**
Ahmad	47	Supérieure	Bac +8	LP	50 %	1	
Alexandre	27	Populaire	Bac +3	CV	100 %	2	1
Amélie	30	Populaire	Bac +5	LG	50 %	2	2
Anaïs	23	Populaire	Bac +3	CV	50 %	1	1
Benoît	26	Moyenne	Bac +3	CV	50 %	1	1
Clémence	22	Supérieure	Bac +3	LP	50 %	1	2

Corentin	22	Supérieure	Bac +3	LG	50 %	1	2
Elsa	28	Moyenne	Bac +3	CV	50 %	1	2
Fanny	23	Populaire	Bac +2	CR	100 %	2	1
Hana	22	Populaire	Bac +4	CV	50 %	1	1
Ivanka	37	Supérieure	Bac +5	LP	100 %	3	1
Laetitia	32	Populaire	Bac	CR	100 %	3	1
Lilla	25	Supérieure	Bac +5	LG	80 %	3	3
Lucas	27	Populaire	Bac	LG	100 %	2	1
Marianne	26	Moyenne	Bac +5	LG	100 %	3	
Mariya	34	Populaire	Bac +3	LG	50 %	1	2
Maud	25	Moyenne	Bac +5	LG	75 %	3	3
Mickael	27	Populaire	Bac +3	LP	50 %	1	1
Raphaele	24	Supérieure	Bac +4	LP	50 %	3	2
Sabri	28	Populaire	Bac +2	CR	100 %	1	1
Samia	33	Populaire	Bac +5	CR	80 %	2	2
Shannon	24	Populaire	Bac	LP	50 %	1	1
Steeve	27	Populaire	Bac +2	LP	50 %	1	1
Tiffany	29	Populaire	Bac +5	CV	100 %	2	3
Victor	26	Moyenne	Bac +4	LG	50 %	1	2
Vincent	27	Supérieure	Bac +5	CV	50 % puis 100 %	2	1

\* 1 = mise à distance ; 2 = appropriation éducative ; 3 = acceptation

\*\* 1 = éduquer ; 2 = animer ; 3 = écouter

## BIBLIOGRAPHIE

ARBORIO Anne-Marie ([2001] 2012), *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Paris, Economica.

AVRIL Christelle (2019), « Secrétaires, des domestiques comme les autres ? », *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n° 131/1, 153-168.

AVRIL Christelle (2012), « Ressources et lignes de clivage parmi les aides à domicile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, 86-105.

- BALLION Robert (1996), « Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ? », *Migrants-Formation*, n° 106, 27-44.
- BARTHÉLÉMY Véronique (2005), *Histoire de la vie scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BIANCHINI Maria (2003), « La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté », dans HENAFF Gaël & MERLE Pierre (dir.), *Le Droit et l'École*, Rennes, PUR, 75-87.
- BIDET Alexandra (2010), « Qu'est-ce que le vrai boulot ? Le cas d'un groupe de techniciens », *Sociétés contemporaines*, n° 78, 115-135.
- BODIN Romuald (2012), « Introduction », dans BODIN Romuald (dir.), *Les Métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 9-24.
- BOURDIEU Pierre (1996), « La double vérité du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 89-90.
- CARTIER Marie (2003), *Les Facteurs et leurs tournées*, Paris, La Découverte.
- CAVENG Rémy (2009), « Inversement des positions et ré-enchantement de l'interaction. La relation d'enquête dans les sondages et les études de marchés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, 88-97.
- COURONNÉ Julie (2020), « "Porte-parole" ou "copains, copines" ? Les surveillant·es de collège, un groupe professionnel segmenté », *Revue française de pédagogie*, n° 206, 135-147.
- DEVINEAU Sophie & CONFAIS Aurélia (2017), « Le care éducatif : principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués », *Éducation et socialisation*, n° 45 [En ligne], mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 15 février 2021. URL : <http://journals-openedition.org/edso/2297>.
- DOUAT Étienne (2012), « Contrôler l'absentéisme scolaire », dans BODIN Romuald (dir.), *Les Métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 215-227.
- DUPEYRON Jean-François (2019), « CPE et "nouveaux surgés" : cartographie d'un égarement professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 4, 103-119.
- DURLER Héloïse (2015), *L'Autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR.
- FELOUZIS Georges (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, n° 34, 199-222.
- GASPARINI Rachel (2013), *La Discipline au collège*, Paris, PUF.
- GASPARINI Rachel (2001), « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 137, 59-69.
- GEAY Bertrand (2012), « La pénalisation scolaire : insérer et punir », dans BODIN Romuald (dir.), *Les Métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 141-152.
- GRIGNON Claude & PASSERON Jean-Claude (1989), *Le Savant et le populaire*, Paris, Seuil.
- KHERROUBI Martine (2003), « La division du travail à l'épreuve du désordre scolaire », dans DEROUET Jean-Louis (dir.), *Le Collège unique en question*, Paris, PUF, 327-338.

- LAHIRE Bernard (dir.) (2019), *Enfances de classes*, Paris, Seuil.
- LAHIRE Bernard (2001), « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 135, 151-161.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan.
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- LE ROULLEY Simon & UHEL Mathieu (2019), « Domination et résistance dans l'Éducation nationale : la contestation de l'organisation du travail par un collectif de surveillants », dans FLOCCO Gaëtan, MOUGEOT Frédéric & RUFFIER Clément (dir.), *Le travail des dominations*, Toulouse, Octares, 203-214.
- LEBON Francis & LIMA Léa (2011), « Les difficultés au travail dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, n° 57, 23-36.
- LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- MASSON Philippe (1999), *Les Coulisses d'un lycée ordinaire*, Paris, PUF.
- PAYET Jean-Paul (1997), « Le “sale boulot”. Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 19-31.
- PICQUENOT Alain & VITALI Christian (dir.) (2007), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, Dijon, CRDP Bourgogne.
- PINTO Vanessa (2014), *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulot »*, Paris, PUF.
- PINTO Vanessa (2008), « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel », *Agora débats/jeunesses*, n° 48, 20-30.
- SAVOIE Philippe (2013), « La question du répétitorat au XIX<sup>e</sup> siècle », *Carrefours de l'éducation*, n° 35, 35-48.
- SELTON Yohan (2015), « “Faire sa place à l'école”. Les infirmières scolaires entre champ médical et institution scolaire », dans QUIJOUX Maxime (dir.), *Bourdieu et le travail*, Rennes, PUR, 229-246.
- TARDIF Maurice & LEVASSEUR Louis (2010), *La Division du travail éducatif*, Paris, PUF.
- THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires*, Lyon, PUL.
- THOUROUDE Laurence (2011), « Les assistants d'éducation et la gestion des microviolences au collège », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 44/1, 65-86.
- VERNEUIL Yves & SAVOIE Philippe (2013), « Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVII<sup>e</sup> siècle », *Carrefours de l'éducation*, n° 35, 9-15.
- VINCENT Guy (1980), *L'École primaire française*, Lyon, PUL.

## NOTES

1. Nous utiliserons désormais la forme masculine pour désigner le groupe des AED qui est en réalité mixte (40,9 % d'hommes sur les 59 046 assistants d'éducation en activité au 30/11/2017, données issues de la « Base Statistiques des Agents » de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale).

2. *Ibid.*

**3. Loi n° 2003-400 du 30/04/2003.**

**4. Selon que l'AED est étudiant ou non et selon le nombre de semaines travaillées.**

**6. « Surveillance des élèves, y compris pendant le service de restauration et en service d'internat », « encadrement des sorties scolaires », « encadrement et animation des activités du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens », « aide à l'étude et aux devoirs », « aide à l'animation des élèves internes hors temps scolaire » (Circulaire n° 2003-092 du 11/06/2003).**

**7. 19 de nos 26 enquêtés sont concernés par une ou plusieurs de ces expériences, dans des secteurs divers (animation, enseignement, entraînement sportif, garde d'enfants, psychologie de l'enfance).**

**8. Le classement de chaque enquêté dans un groupe – réalisé sur la base des entretiens et des observations – est précisé en annexe. Ceux qui cumulaient des traits de différents groupes ont été classés en fonction de leur mode d'appropriation majoritaire.**

**9. Comme en témoigne le changement d'intitulé de la fonction, l'accent est mis sur leurs missions de « suivi éducatif des élèves » en plus de leurs « fonctions de surveillance » (encadrement des sorties scolaires, animation du foyer socio-éducatif, aide à l'étude et aux devoirs – cf. Circulaire n° 2003-092 du 11/06/2003).**

**10. À CV, la présence dans le bureau des AED d'un ordinateur connecté aux caméras placées à divers endroits de l'établissement objective particulièrement bien ce rôle de surveillance.**

**11. Le classement de chaque enquêté est précisé en annexe. Marianne et Ahmad ne sont pas comptabilisés car ils ne peuvent pas être classés prioritairement dans un groupe du fait de leur faible investissement dans la relation aux élèves. Pour Marianne, cela tient à une appropriation très administrative du travail qui l'amène à délaisser cette dimension. Dans le cas d'Ahmad, le désajustement entre ses caractéristiques (47 ans, docteur en histoire de l'art) et l'emploi d'AED (temporaire et peu qualifié) le conduit à se désinvestir du poste en général et de la gestion des élèves en particulier. Si tous deux sont bien amenés à encadrer et reprendre des élèves, ils n'attribuent à ces missions aucun sens particulier autre que de faire ce qu'on leur demande.**

**12. À LG et CV, ce sont les services civiques qui s'occupent du foyer et de l'organisation des festivités.**

**13. Ces constats rejoignent les analyses de Yohan Selponi sur les infirmières scolaires qui, pour se faire une place à l'école, investissent plus ou moins deux terrains distincts, médical et enseignant (Selponi, 2015).**

**14. Ce constat formulé à partir de l'analyse du travail ordinaire des AED ne signifie pas qu'aucune forme de résistance collective n'existe ponctuellement dans ce groupe, comme en témoignent certaines recherches (Le Roulley & Uhel, 2019) ou événements (comme la grève des AED de décembre 2020 soutenue par plusieurs syndicats).**

---

## RÉSUMÉS

Cet article se penche sur la position dominée des assistantes et des assistants d'éducation (AED) dans la division du travail éducatif en analysant le contenu de leurs tâches et les manières dont ils se les approprient. Il montre que cette position est déterminée par deux types de tâches qui constituent la plus grande partie du travail d'encadrement éducatif qu'ils accomplissent au quotidien : les tâches administratives et les tâches disciplinaires. Il montre également que cette position est travaillée par les manières variées dont les AED composent avec ces tâches, en les acceptant, en les redéfinissant ou en les mettant à distance, mais que ces marges d'autonomie ne peuvent pas pour autant s'interpréter comme des remises en cause de la domination.

The article highlights the dominated position that French secondary school supervisors assume in the division of educational work. It does this by analysing the content of their tasks as well as the different ways in which they appropriate it, subsequently revealing that their dominated position is determined by two categories of tasks (administrative and disciplinary) that account for the vast majority of their daily education work. The demonstration is also made that supervisors' position will also be shaped by the various ways that they juggle said tasks, which they may choose to accept and/or redefine – or, instead, to distance themselves from by developing margins of autonomy, notwithstanding the continuation in this latter case of their dominated status.

Este artículo aborda la posición dominada de los y las asistentes de educación (AED) en la división del trabajo educativo al analizar el contenido de sus tareas y las formas en que ellos se las apropián. Expone que esta posición está determinada por dos tipos de labores que constituyen la mayor parte del trabajo de control educativo que realizan todos los días: las labores administrativas y las labores disciplinarias. Muestra también que esa posición está conformada por los diversos modos en que las AED hacen frente a esas tareas, aceptándolas, redefiniéndolas o distanciándolas, pero que esos márgenes de autonomía no pueden por ello interpretarse como cuestionamientos de su posición dominada.

## INDEX

**Keywords :** supervisors, domination, division of labour, educational work

**Palabras claves :** asistente de educación, vida escolar, dominación, apropiaciones, división del trabajo, trabajo educativo

**Mots-clés :** assistant d'éducation, vie scolaire, domination, appropriations, division du travail, travail éducatif

## AUTEURS

### GÉRALDINE BOIS

Université de Lorraine, Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (2L2S)

### RÉMI DESLYPER

Université Lumière Lyon 2, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)