



HAL
open science

Les écarts interprétatifs sur l'éthique du travail prescrit de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire

Wilfried - Loïc Regnier

► To cite this version:

Wilfried - Loïc Regnier. Les écarts interprétatifs sur l'éthique du travail prescrit de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2012. Français. NNT : 2012MULH6971 . tel-01058527

HAL Id: tel-01058527

<https://theses.hal.science/tel-01058527>

Submitted on 27 Aug 2014

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

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

A ma Mère : Nequidquam sapere sapiens qui ipse sibi prodesse non quiret.
« Vaine est la sagesse, si elle n'est point utile au sage »¹.

Aux enfants Pupille de l'État : « Comprendre, c'est comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait »² *car le rôle de la démocratie est de donner la « possibilité de quitter les résidences (personnelles et / ou démocratiques³) auxquelles on a été assigné en raison de sa naissance, de ses origines, de son milieu et de toutes les étiquettes que l'on a posées sur nous »⁴.*

A PP « tout sentiment est sentiment *de* quelque chose, c'est-à-dire qu'il vise son objet d'une certaine manière et projette sur lui une certaine qualité »⁵.

1 MONTAIGNE (Michel Eyquem), *Extraits Pédagogiques*, Paris, Librairie Hatier, 1927, p 13.

2 BOURDIEU (Pierre), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'Agir 2004, p. 15

3 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

4 FRACKOWIAK (Pierre), MEIRIEU (Philippe), *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, Condé sur Noireau, Edition de l'aube, 2008, p. 44

5 SARTRE (Jean-Paul), *L'imaginaire*, (1986), Paris, Gallimard, 2002, p. 62

Remerciements

A Marc WEISSER pour m'avoir donné la chance de faire une recherche doctorale, pour ses conseils pédagogiques, ses attentions méthodologiques qui m'ont été utiles et surtout sa patience car « plus une œuvre est difficile, plus elle est éducatrice »⁶.

A Mrs les Présidents des Conseils Généraux Du Haut Rhin et du Doubs, représenté par Michel HIRN et Yves – Michel DAHOUI, pour m'avoir crédité leurs confiances quand à la réalisation de ce projet.

Aux collègues du service de la vie scolaire (Proviseur, CPE et assistants d'éducation), et aux élèves pour s'être intéressé au sujet de la recherche.

A Pascal SCHMITT, directeur général de l'Écomusée d'Alsace pour m'avoir donné une avancée professionnelle considérable.

A Dany, Jacky, Karine, Sandrine, Bruno, Edi, pour vos précieux soutiens. La traversée du désert aurait été bien plus difficile sans vous.

A mon assistante maternelle d'avoir respecté "le serment d'Hippocrate" d'instruction car : « l'éducation construit et détermine les consciences »⁷.

A tous ceux qui se reconnaîtront et qui ont participé à la réalisation de près comme de loin à ce projet. Je n'aurais qu'un mot : merci !

6 BACHELARD (Gaston), *La construction de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1977, p. 252

7 TREMBLAY (Jean Marie), On : DURKHEIM (Émile), *Éducation et Sociologie*, (1922), Université du Québec, (Mise en ligne : 15 février 2002), Récupéré le 15 novembre 2005 de l'url : <http://pages.infinit.net/sociojmt>, p. 9

Sommaire

Section n° 1) Introduction 14

Chapitre : 1.1) Prologue

1.1.1 - Objectifs 16

1.1.2 - Méthodologie

1.1.3 - Présentation du dit mémoire 17

1.1.4 - Motivations

Chapitre : 1.2) Définition provisoire

1.2.1) Origine historique du service de la « vie scolaire » 18

1.2.1.1) Un peu d'histoire sur le statut du surveillant comme auxiliaire

1.2.1.2) De l'auxiliaire surveillant général au permanent conseiller principal d'éducation

1.2.1.3) Service CPE

1.2.2) Définition du sujet de recherche dans la temporalité 25

1.2.2.1) Statut des maîtres (esses) d'internat

1.2.2.2) Statut des surveillants (es) d'externat

1.2.2.3) Les aides éducateurs

1.2.3) L'espace social de la « vie scolaire » 33

1.2.3.1) Le fonctionnement de la collectivité (scolaire) : un espace social !

1.2.3.2) Le service public de la vie scolaire est-il un espace privé de la vie sociale ?

1.2.3.3) L'assistant d'éducation dans l'espace scolaire

Section n°2) Problématique n° I : problématique de recherche 37

Chapitre : 2.1) De la macrostructure à la méso structure

2.1.1) Du service public à la bureaucratie : la question de l'Éthique 38

2.1.1.1) Le service public

2.1.1.2) Entre service public et bureaucratie

2.1.1.3) L'éthique du bureaucrate

2.1.2) Le statut de Fonctionnaire **43**

2.1.2.1) La protection de l'État

2.1.2.2) Comment devenir fonctionnaires ou assimilé fonctionnaire

2.1.2.3) Pérennité de la fonction sans personnalisation

2.1.3) Un service particulier : l'Éducation Nationale **46**

2.1.3.1) Les principes fondamentaux du système d'Éducation nationale

2.1.3.2) le personnel de l'éducation nationale

2.1.3.3) Le principe de subsidiarité avec l'obligation d'instruction

Chapitre : 2.2) Organisation d'un Établissement Public Local d'Enseignement

2.2.1) L'organigramme structurel d'un lycée **53**

2.2.1.1) De l'ordre fonctionnel

2.2.1.2) Assistant d'éducation : salarié ou employé ?

2.2.1.3) Le lycée et le règlement intérieur : une structure réglementée

2.2.2) La vie de l'établissement **58**

2.2.2.1) Fonctionnement de la vie de l'établissement

2.2.2.2) La vie scolaire : un travail dirigé ?

2.2.2.3) L'inattendu dans l'activité dirigée

2.2.3) Les trois R de l'interprétation sociale : du Rapport d'interdépendance à la Relation Ego – Autrui pour Rationaliser le lien social **63**

2.2.3.1) L'interdépendance

2.2.3.2) L'individualisme méthodologique et l'acteur stratégique

2.2.3.3) D'une activité rationalisée à la typologie des actions chez Weber

Chapitre : 2.3) Assistant d'éducation : quel statut ?

2.3.1) Statut organisationnel **67**

2.3.1.1) Le pouvoir : régulateur dans l'organisation

2.3.1.2) La contrainte dans l'organisation formalisée par le système d'action

2.3.1.3) Les zones d'incertitudes

2.3.2) Statut Juridique **74**

2.3.3) De l'Homo-clausus à la relation de rôle **79**

2.3.3.1) De l'Homo-clausus au concept : rôle – personne ou personne – rôle

2.3.3.2) Actualisation d'un rôle en fonction d'un ensemble de statut(s) latent(s)

2.3.3.3) Du statut (rôle) latent à la formule : personnage – rôle

2.3.4) Rôle social et agir de l'assistant d'éducation dans l'organisation scolaire **82**

2.3.4.1) Le rôle : un aspect dynamique du statut organisationnel et juridique

2.3.4.2) Le rôle imposé par la loi et le rôle acquis par la représentation

2.3.4.3) Du rôle prescrit au rôle subjectif en passant par une explication du rôle réel

Chapitre : 2.4) De l'individualité sociale à la personnalité ...

2.4.1.) L'identité collective **88**

2.4.1.1) La relation identité – organisation

2.4.1.2) La construction identité – groupe chez l'assistant d'éducation

2.4.1.3) Des rapports intergroupes à la relation interpersonnelle

2.4.2.) L'identité individuelle chez l'assistant d'éducation **93**

2.4.2.1) Identité du Je

2.4.2.2) Identité du Moi

2.4.2.3) Identité du Soi

Chapitre : 2.5) De la sociologie aux sciences de l'éducation

2.5.1) Rapport Eux - Nous 99

2.5.1.1) *Le rapport Eux – Nous*

2.5.1.2) *Quelle définition pour la socialisation scolaire ?*

2.5.1.3) *Dualisme identitaire chez l'assistant d'éducation et l'élève (?)*

2.5.2) Un exemple de professionnalisation : L'aide éducateur est un médiateur dans le rapport Eux - Nous 106

2.5.2.1) *Le processus de professionnalisation*

2.5.2.2) *L'aide éducateur : un rôle social transitoire entre deux statuts celui des MI / SE (maître d'internat / surveillant d'externat) à celui des assistants d'éducation*

2.5.2.3) *La pédagogie de Freinet dans le service vie scolaire*

Chapitre : 2.6) Quelle compétence pour l'assistant d'éducation ?

2.6.1.) Quelle signification pour la qualification et la compétence ? 114

2.6.1.1) *Qualification*

2.6.1.2) *La qualification : un début de diapason lexical du prédire au “ prêt à agir”*

2.6.1.3) *La compétence*

2.6.2) Quel agir et quel savoir dans le travail ? 119

2.6.2.1) *Savoir pour agir : les schèmes de l'être social*

2.6.2.2) *Agir pour savoir en pratique*

2.6.2.3) *Agir pour savoir en théorie*

Chapitre : 2.7) Entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents ?

2.7.1) Le statut organisationnel de l'enseignant et son rôle fonctionnel 125

2.7.1.1) *Le statut de l'enseignant*

2.7.1.2) *Transposition du travail de l'enseignant au travail de l'assistant d'éducation ?*

2.7.1.3) *Que veulent dire les mots : métier et profession dans le travail d'enseignant ?*

2.7.2) Les différentes figures de l'enseignant et ses outils professionnels 133

2.7.2.1) La figure de l'éducateur et le savoir pédagogique chez les enseignants

2.7.2.2) L'agir dans l'activité dirigée de l'enseignant

2.7.2.3) Les processus d'apprentissages dans l'activité de l'enseignant

2.7.3) Le statut de l'assistant d'éducation 139

2.7.3.1) Pour un assistant d'éducation peut-on parler de métier ou de profession ?

2.7.3.2) Pour un assistant d'éducation, peut-on parler de pédagogue ?

2.7.3.3) Le poste d'assistant d'éducation : un tremplin en savoir – agir pour le travail d'enseignant ?

Chapitre : 2.8) Conceptualisation et méthodologie du questionnement de la recherche

2.8.1) Typologie de l'étude comparative sur les agissements 145

2.8.1.1) Typologie des différentes formes d'agissements entre l'enseignant et l'élève

2.8.1.2) Proposition de l'agissement chez l'assistant d'éducation

2.8.1.3) Exposé des conditions objectives et début des perceptions subjectives

2.8.2) Questionnement de recherche et production de l'hypothèse 155

2.8.2.1) Questionnement de recherche

2.8.2.2) La notion de compétence chez l'assistant d'éducation

2.8.2.3) Piste de travail

2.8.3) De l'holistique à l'individualisme : méthodologie de recherche 162

2.8.3.1) La méthodologie explicative - compréhensive

2.8.3.2) De la rationalité à la stratégie

2.8.3.3) De la compréhension à l'explication

Section n°3) Méthodologie sur le travail de recherche et propositions de traitements 170

Chapitre : 3.1) Public : assistant d'éducation

3.1.1) Questionnaire pour l'assistant d'éducation 172

3.1.1.1) Échantillonnage par quota

3.1.1.2) Guide d'entretien

3.1.1.3) Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête

3.1.2) Le premier questionnement est lié à l'hypothèse explicative 173

3.1.2.1) Variable dépendante de l'hypothèse explicative

3.1.2.2) Variable indépendante de l'hypothèse explicative

3.1.3) Un questionnement lié à une hypothèse descriptive 186

3.1.3.1) Variable dépendante de l'hypothèse descriptive

3.1.3.2) Variable indépendante de l'hypothèse descriptive

3.1.4) Traitement des données 208

3.1.4.1) L'étape de description

3.1.4.2) Explication sur l'analyse tri-croisée

Chapitre : 3.2) Public : élèves

3.2.1) Questionnaire pour l'élève 210

3.2.1.1) Échantillonnage par quota

3.2.1.2) Guide d'entretien

3.2.1.3) Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête

3.2.2) L'hypothèse descriptive et son questionnement 212

3.2.2.1) Rapport élève –institution

3.2.2.2) Rapport élève – établissement

3.2.3) L'hypothèse explicative et son questionnement	223
3.2.3.1) <i>Le rôle de l'assistant d'éducation</i>	
3.2.3.2) <i>Étude comparative enseignant - assistant d'éducation</i>	
3.2.3.3) <i>Pour mieux vous connaître</i>	
3.2.4) Traitement des données	233
3.2.4.1) <i>Analyse par le tri à plat</i>	
3.2.4.2) <i>Analyse par le tri croisé</i>	
 Chapitre : 3.3) <u>Public : CPE</u>	
3.3.1) Entretien semi-directif pour les CPE	236
3.3.1.1) <i>Entretien Semi-directif</i>	
3.3.1.2) <i>Représentativité de l'échantillon</i>	
3.3.1.3) <i>Guide d'entretien</i>	
3.3.1.4) <i>Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête</i>	
3.3.2) La grille d'entretien semi-directif	239
3.3.2.1) <i>Questionnement de la personne avant son entrée en poste (de CPE)</i>	
3.3.2.2) <i>Le CPE et l'institution</i>	
3.3.2.3) <i>Le rôle de CPE</i>	
3.3.2.4) <i>Le CPE et les assistants d'éducation</i>	
3.3.2.5) <i>Étude comparative : enseignant / assistant d'éducation</i>	
3.3.2.6) <i>Pour mieux vous connaître</i>	
3.3.3) Présentation des différentes techniques d'analyses	247
3.3.3.1) <i>Grille d'analyse de la situation d'énonciation</i>	
3.3.3.2) <i>Grille d'analyse sémantique</i>	
3.3.3.3) <i>Grille d'analyse lexicale</i>	

Section n°4) Problématique n° II : De la Déconstruction des discours sociaux des participants à la Reconstruction du discours scientifique 254

Chapitre : 4.1) Démarche sociologique et compréhensive via l'entretien semi-directif

4.1.1) Analyse des discours sociaux des Conseillers Principaux d'Éducation 255

4.1.1.1) *Analyse de la situation d'énonciation*

4.1.1.2) *Analyse sémantique*

4.1.1.3) *Analyse lexicale*

4.1.2) Typologie à partir du discours sociales des chefs de service de « la vie scolaire » pour la construction du discours scientifique 277

4.1.2.1) *Typologie à partir de l'analyse sémiotique*

4.1.2.2) *Typologie des CPE à partir de l'analyse sémantique*

4.1.2.3) *Typologie à partir de l'analyse de la situation d'énonciation*

4.1.2.4) *Discours scientifique pour la catégorie des CPE*

Chapitre : 4.2) Démarche sociologique et explicative par la méthode du questionnaire

4.2.1) Analyse empirique de la participation des élèves 295

4.2.1.1) *Critique sur la formulation du questionnaire*

4.2.1.2) *Ciblage de l'échantillon par rapport à la société dans son ensemble*

4.2.1.3) *Traitements des réponses avec tableaux d'effectifs*

4.2.1.3.1) La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la caractérisation du service vie scolaire

4.2.1.3.2) L'explication de la punition en rapport à l'indiscipline de l'élève croisée avec la caractérisation du service vie scolaire de l'élève

4.2.1.3.3) L'explication d'une punition croisée avec le travail des assistants d'éducation en équipe au CPE

4.2.1.4) *Traitements des réponses avec tableaux de contingences*

4.2.1.4.1) L'analyse sur le rapport élève – institution

4.2.1.4.2) L'analyse sur le rapport élève – établissement

4.2.1.4.3) L'analyse sur le rôle d'assistant d'éducation

4.2.1.4.4) L'analyse sur l'étude comparative assistant d'éducation – enseignants

4.2.1.4.5) Rapport sur les indicateurs sociaux

4.2.1.5) *Rapport d'étude sur la cible indirecte : l'élève*

4.2.2) Retour de l'enquête à partir de la cible directe : l'assistant d'éducation **357**

4.2.2.1) *Représentativité de la population enquêtée*

4.2.2.1.1) Regard statistique sur la population des assistants d'éducation

4.2.2.1.2) Représentativité des étudiants au sein des agents de vie scolaires.

4.2.2.1.3) Ciblage de l'échantillon par rapport à la société

4.2.2.2) *Description par l'analyse tri à plat*

4.2.2.2.1) Résumé sur les principes fondamentaux de l'institution

4.2.2.2.2) Le lien entre l'assistant d'éducation et l'organisation

4.2.2.2.3) Résumé sur l'Éthique

4.2.2.2.4) La tâche prescrite

4.2.2.2.5) Le statut juridique de l'assistant d'éducation

4.2.2.2.6) Le rôle social de l'assistant d'éducation

4.2.2.2.7) Le rôle de l'assistant d'éducation et son expérience lycéenne.

4.2.2.2.8) Le lien CPE – assistant d'éducation

4.2.2.2.9) Le lien assistant d'éducation – élève

4.2.2.2.10) La dichotomie métier / profession

4.2.2.2.11) L'étude comparative enseignants – assistants d'éducation

4.2.2.2.12) Le savoir-faire et les agissements

4.2.2.2.13) La prise de recul dans le travail prescrit

4.2.2.2.14) Le travail éducatif

4.2.2.2.15) Le lien social

4.2.2.3) *Traitement des réponses avec tableaux de contingences*

4.2.2.3.1) Savoir pour agir : les schèmes de l'être social

4.2.2.3.2) Le savoir être dans l'activité dirigée de surveillance

4.2.2.3.3) Le savoir-agir dans le travail prescrit de l'assistant d'éducation

4.2.2.3.4) Entre le savoir-agir et le savoir-coopérer

4.2.2.3.5) La distanciation sur le savoir-faire de l'activité dirigée de surveillance.

4.2.2.4) *Suite de la démarche d'analyse du tri-croisé par tableau d'effectifs observés*

4.2.2.4.1) Savoir agir en pratique

4.2.2.4.2) Savoir agir en théorie

4.2.2.5) *Rapport d'étude sur la cible directe : l'assistant d'éducation*

4.2.2.6) *Retour à la question initiale des assistants d'éducation à partir de leurs savoir
- devenir*

Chapitre : 4.3) Construction de la réalité sociale communément partagée
par tous les acteurs

4.3.1) Retour sur l'hypothèse 423

4.3.1.1) *Groupe CPE*

4.3.1.2) *Groupe Élèves*

4.3.1.3) *Groupe assistants d'éducation*

4.3.1.4) *Amélioration de l'hypothèse de recherche*

4.3.2) En guise de conclusion 439

Tables des matières : Annexes 444

Tables des figures 448

Tables des tableaux de synthèses 449

Glossaire 453

Bibliographie 463

Webographie 490

Tables des matières de la thèse 496

Abstract of the thesis 506

Résumé 507

Section n°1) Introduction et définition provisoire

« Une relation de surveillance définie et réglée est inscrite au cœur de la pratique d'enseignement : non point comme une pièce rapportée ou adjacente, mais comme un mécanisme qui lui est inhérent et qui multiple son efficacité (symbolique) »⁸

⁸ FOUCAULT (Michel), *Surveiller et punir*, Saint Amand, Gallimard, 2006, p. 207 – 208

Chapitre : 1.1) Prologue

Jean ZAY, ministre de l'Éducation Nationale [1936-1939] décide de démocratiser le savoir dispensé dans le cadre des études supérieures, c'est-à-dire d'en faciliter l'accès pour les classes populaires. Selon lui, cela passe par la création de postes de surveillants au collège ou au lycée. Ces postes permettront aux étudiants de subvenir à leurs besoins par un travail financé par l'État. Il crée le statut d'ÉTUDIANT - SURVEILLANT. La démocratisation effective de l'enseignement supérieur se traduit par l'accès au savoir pour les enfants issus de milieu modeste, mais les pouvoirs publics constateront progressivement que ce corps de métier privilégiera l'étiquette d'étudiant de façon excessive en négligeant la responsabilité du surveillant.

L'État s'inquiète de cette dérive professionnelle croissante. En 1987⁹, il rappelle le double objectif de l'étudiant-surveillant : à savoir que si ce dernier peut payer ses études grâce à son travail de surveillant, il doit en contrepartie participer activement à la « vie scolaire » de l'établissement dans lequel il est en poste. En effet, l'État exige de ses surveillants un investissement dans leur travail afin d'assurer une meilleure qualité de service public dans le cadre de la « vie scolaire ». Imaginons qu'un élève se présente dans un état d'ébriété certain : la question est de savoir quel positionnement doit prendre le surveillant. Selon le règlement intérieur d'une structure éducative, il est censé conduire l'élève à l'infirmerie et avertir sa hiérarchie. Toutefois, le surveillant peut faire preuve de beaucoup d'indulgence et « couvrir » l'élève dans ce genre de situation. Ce surveillant ne va alors pas dans le sens des objectifs fixés par l'État. Par conséquent, en 2003, l'État transforme le cadre juridique des maîtres d'internat et des surveillants d'externat en assistants d'éducation, modifiant la nature de leurs missions et de leurs moyens d'action. Cette réforme vise à corriger les déviances constatées, mais elle correspond aussi à une vision nouvelle de la place du surveillant dans la gestion de la « vie scolaire », et de la relation qu'il peut entretenir avec les élèves. En effet, depuis 2003, le surveillant n'est plus obligatoirement un étudiant qui finance ses études, mais un travailleur à part entière dans l'organisation scolaire. La restructuration du métier de surveillant va alors déstructurer les représentations qui existaient par le passé, remaniant et refondant ainsi l'activité dirigée de surveillance. Aussi, il est intéressant de comprendre l'enjeu des compétences mobilisées au cours de l'interaction dans la relation entre le surveillant et




9 France, I - *La Surveillance*, II - *Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm , Annexe n°32

l'élève. Chacun de ces acteurs réagit d'une manière qui répond plus ou moins à la norme établie par le règlement intérieur d'un établissement public et local d'enseignement. De fait, ne serait-ce que pour un bon fonctionnement de la collectivité scolaire, il est nécessaire que les acteurs qui la composent interprètent le règlement intérieur. Cette interprétation est évidemment variable d'un individu à l'autre.

1.1.1 – Objectifs

L'enjeu sera donc de saisir la nature de ces « écarts interprétatifs » dans la pratique professionnelle des surveillants.

Mais avant de pouvoir traiter ce qu'est un « *écart interprétatif* », il est au préalable indispensable d'appréhender la notion de compétence chez l'assistant d'éducation et la manière dont l'individu interprète son rôle social au quotidien :

-  Comment définir concrètement la compétence professionnelle requise pour tenir le poste de surveillant ? Nous prendrons comme point de départ le *status*¹⁰ de l'assistant d'éducation au sein d'un établissement scolaire.
-  Quelle est la démarche sociologique la plus pertinente pour construire ce qu'est un « *écart interprétatif* » dans le travail prescrit de l'assistant d'éducation ?
-  Et enfin, quelle hypothèse pouvons-nous produire au retour du terrain qui réponde à la notion d'« *écarts interprétatifs* » ?

1.1.2 – Méthodologie

Les moyens mis en œuvre dans cette étude afin de tenter d'atteindre les objectifs ont été les suivants :

- chronologie historique du service de la « vie scolaire » avec la création du statut de conseiller principal d'éducation (CPE).
- adaptation de concepts sociologiques sur l'activité dirigée de surveillance.
- élaboration de la notion de compétence de la catégorie des assistants d'éducation.
- construction d'une étude comparative enseignant - assistant d'éducation.
- adaptation de la méthode de sociologie compréhensive pour la catégorie des CPE via un entretien semi-directif.

10 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dunod, 2002, p. 72

– construction de deux questionnaires destinés à la population des assistants d'éducation et des élèves pour inscrire le travail de recherche dans une démarche de sociologie explicative.

1.1.3 – Présentation de ce dit mémoire

§ Section n°1 : Introduction et définition Provisoire.

§ Section n°2 : Problématique n° I : Problématique de recherche

§ Section n°3 : Méthodologie sur le travail de recherche et propositions de traitements.

§ Section n°4 : Problématique n° II : De la *Déconstruction* des discours sociaux des enquêtés à la *Reconstruction* du discours scientifique

1.1.4 – Motivations

Cette thèse fait suite à deux travaux universitaires précédents (maîtrise et master recherche) qui portaient sur la problématique des « *écarts interprétatifs* » dans la pratique professionnelle des surveillants. Cette problématique est précisément le point commun entre ces trois études, y inclus la présente recherche doctorale. La première étude introduit la question des *écarts interprétatifs* dans la pratique professionnelle des surveillants : « comment l'acteur interprète-t-il sa réalité sociale¹¹ » ? La seconde étude menée en master recherche s'intéressait essentiellement à la pratique de l'assistant d'éducation dans sa relation à l'élève. Nous avons découvert que la relation assistant d'éducation - élève engage un capital culturel relativement commun et une certaine homogamie entre les deux acteurs¹². A partir de ces travaux, nous proposons dans la présente recherche de définir la compétence de la catégorie socioprofessionnelle des assistants d'éducation en vue de mettre en évidence l'« *écart d'interprétation* » produit dans un rôle de surveillant socialement attendu des chefs d'établissement. En effet, notre recherche doctorale s'intitule : « *Les écarts interprétatifs sur l'Éthique de l'activité dirigée de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'Esprit du système scolaire* ». Pour comprendre au mieux, comment la « vie scolaire » s'inscrit dès son origine dans le cadre d'un service public, nous allons commencer par faire un rappel historique de ce dernier.

11 REGNIER (Wilfried), *Le pion : un soldat dans l'échiquier scolaire*, FARRUGIA (Francis), (dir.), Maîtrise de Sociologie présentée devant l'UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Département de Sociologie, Université de Besançon, 2004, p. 5

12 REGNIER (Wilfried), *Le Système Scolastique et l'Éthique Familiale*, JACQUES-JOUVENOT (Dominique), (dir.), Master Recherche de Socio-Anthropologie présenté devant l'UFR Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Tome n°1 : *Mémoire : Regard Socio-Anthropologie sur le statut social des surveillants*, Département de Sociologie, Université de Besançon, 2007, p. 136

Chapitre : 1.2) Définition provisoire

1.2.1) Origine historique du service « vie scolaire »

1.2.1.1) Un peu d'histoire sur le statut du surveillant comme auxiliaire

En 1992, Claude Carré rédige un rapport dans lequel il cherche à définir le travail du CPE par rapport au travail des surveillants¹³. Parcourons un peu d'histoire pour comprendre leurs activités respectives.

Jean Zay est à l'origine de l'ouvrage consacré aux deux statuts de surveillants : maître d'internat et surveillant d'externat. La loi oblige le candidat à poursuivre des études, cela devient une condition d'accès à la profession¹⁴. A l'époque où Jean Zay crée le statut de surveillant d'externat, le système scolaire était divisé en deux structures nommées d'une part « le petit lycée » et d'autre part « les écoles primaires supérieures » des campagnes¹⁵. Il faudra attendre les années 1960 pour voir la création du collège unique¹⁶. Le statut de surveillant d'externat avait pris pour modèle de fonctionnement le statut de répétiteur¹⁷.

Le statut de répétiteur avait pour fonction de veiller à la discipline et d'effectuer d'éventuels remplacements des professeurs. Mais avant de devenir répétiteur, il fallait être un maître-élève¹⁸. En effet, l'élève le plus âgé de la classe répétait le cours du professeur. Après le statut de maître-élève, le candidat évoluait à un poste de maître d'étude¹⁹ et d'aspirant répétiteur²⁰ pour enfin devenir maître-répétiteur. Les maîtres-répétiteurs en activité évoluaient au poste de professeurs-adjoints [1902]²¹. Cette catégorie modifia l'organisation des collèges et des lycées. La conséquence de cette réorganisation se traduira par la création d'une nouvelle catégorie d'auxiliaire : les surveillants d'internat²². Ceux-ci devinrent des maîtres

13 LEBBAL (Adidi), RIFFIOD (Richard), *La place des MI - SE au sein des établissements*, Dijon, Comité Régionale Documentation Pédagogie de Bourgogne, 1998, p. 3

14 Ibidem, p. 6

15 Ibidem

16 FRACKOWIAK (Pierre), MEIRIEU (Philippe), *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, Condé sur Noireau, Édition de l'Aube, 2008, p. 70

17 BUISSON (Ferdinand), *Article : maîtres répétiteurs*, (1911), Récupéré le 28 mai 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdiannnd-buisson/document.php?id3108&format=print> , p.1

18 GAILLARD (Jean-Michel), *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, 2000, p. 184

19 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction – la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 89

20 BUISSON (Ferdinand), *Article : maîtres répétiteurs*, (1911), Récupéré le 28 mai 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdiannnd-buisson/document.php?id3108&format=print> , p.1

21 Ibidem, p.2

22 Ibidem

d'internat chargés de faire la surveillance dans les dortoirs et au cours des promenades [1909]²³. Ce rappel historique nous permet de comprendre pourquoi les maîtres d'internat et les surveillants d'externat deviennent des auxiliaires de l'enseignement sans pour autant être assimilés aux tâches d'instruction.

1.2.1.2) *De l'auxiliaire surveillant général au permanent conseiller principal d'éducation*

Le surveillant général est le plus ancien des surveillants, il est aussi un maître répétiteur avec une ancienneté de trois à cinq ans. Sa mission est de maintenir l'ordre dans le lycée et surtout de maintenir l'ordre hiérarchique et protocolaire. Ce statut est créé par le décret du 17 novembre 1847 et sa mission est définie par la circulaire ministérielle du 20 décembre 1847. Le surveillant général était souvent appelé « *surgé* » ou mieux encore « *garde-chiourme en chef* »²⁴. Le surgé avait comme mission de tenir à jour le cahier des punitions. Il devait veiller « à l'application des peines »²⁵. Enfin, le surveillant général attribuait une note de conduite, nous sommes proches de l'actuelle note de « vie scolaire » attribuée par le chef d'établissement après avoir consulté l'équipe pédagogique et le CPE²⁶.

À partir de 1950, la (re)construction du système est croissante. On y trouve la structure du petit lycée et les centres d'enseignements techniques (CET). Le recrutement des surveillants généraux repose sur une liste d'aptitudes ouverte aux bacheliers âgés de 28 ans avec une ancienneté de cinq années de service pour les CET. Pour le « petit lycée », les candidats devaient avoir une licence et être âgés de 25 ans avec une ancienneté de trois années. Les surveillants généraux des CET devenaient peu à peu des animateurs dans la structure éducative. En 1960, la montée de l'animation dans les CET fait émerger la création d'une association appelée FSE (foyer socio-éducatif). Le FSE va être un instrument éducatif innovant qui va malgré lui remettre en cause le système d'autorité installé. L'adolescent va rechercher une attention particulière, le surveillant général répondra à cette demande. A partir de 1968, l'essoufflement des FSE et l'écoute revendiquée par les élèves vont mettre à mal la mission du surveillant général. En effet, cette demande d'écoute transforme la pratique

23 Ibidem

24 SERAZIN (Pierre), *Essai : Du Surveillant général au Conseiller Principal d'Éducation*, In : *Ressources pédagogiques : La profession de conseiller d'éducation, ses origines et son évolution*, Paris, (Publication publique le 28 janvier 2002), Récupéré le 01 mai 2008 de l'url : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article161> , p. 1

25 Ibidem

26 France, *Note de Vie scolaire*, Circulaire n°2006-105 du 23 juin 2006, Récupéré le 12 septembre 2010 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/MENE0601604C.htm> , **Annexe n°13, Article n°4**; p. 3

professionnelle des surveillants généraux, ceux-ci vont donc revendiquer leurs responsabilités éducatives. Leurs syndicats revendiqueront à leur tour un statut d'éducateur. Il faudra attendre 1989 pour que l'État leur reconnaisse officiellement le statut de personnel de l'éducation²⁷ à part entière. En 1972, la désignation de surveillant général est peu à peu remplacée par le terme de conseiller d'éducation (CE)²⁸. Par la suite, la catégorie des conseillers d'éducation (CE) sera annexée à la catégorie des conseillers principaux d'éducation (CPE)²⁹.

La circulaire de 1972 définit les missions du Conseiller Principal d'Éducation, mais à la suite d'un mouvement social en 1978, cette circulaire sera abrogée. Le 15 et 16 septembre 1978, la catégorie des CPE se met en grève pendant quarante huit heures consécutives. Cette grève permettra de mettre fin au statut d'auxiliaire et apportera la titularisation. En 1989³⁰, le CPE est enfin reconnu de façon officielle, comme un éducateur à part entière. Il doit contrôler la présence des élèves dans l'établissement et pour assurer cette tâche, il dispose de surveillants. Ces derniers étaient appelés les MI / SE (maîtres d'internat et surveillants d'externat), actuellement ce sont les assistants d'éducation.

A partir de 1990 les IUFM (Institut Universitaire de la Formation des Maîtres) créent une formation pédagogique pour le métier de CPE.

Aujourd'hui, les CPE doivent maintenir les règles de vie en collectivité³¹, ils assurent un cadre de socialisation qui permet à l'élève de se construire en tant que citoyen³². Le CPE assure un suivi individualisé des élèves, cela comprend la relation avec les parents, la gestion de l'absentéisme, la relation avec l'équipe professorale, etc. Les CPE porte la responsabilité du service de surveillance³³. Ce service était composé des maîtres d'internat et surveillants

27 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142 , Annexe n° 25, p. 1

28 SERAZIN (Pierre), *Essai : Du Surveillant général au Conseiller Principal d'Éducation*, In : *Ressources pédagogiques : La profession de conseiller d'éducation, ses origines et son évolution*, Paris, (Publication publique le 28 janvier 2002), Récupéré le 01 mai 2008 de l'url :

<http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article161>, p. 4

29 France, *Décret n°2002-1134 du 05 septembre 2002 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, Récupéré le 06 mai 2008 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/afficheTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000226834&dateTexte> , Annexe n°27, Article n°10, p. 4

30 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142 , Annexe n°25, p. 1

31 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url : http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf , Annexe n°24, p. 1

32 POUCHARD (Céline), *Rôle et mission du Conseiller Principal d'éducation*, (mise en ligne le 08 novembre 2006), Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url http://promethee-aquitaine.iufm.fr/formiufm/article.php3?id_article=544 , p. 3

33 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142 , Annexe n°25, p. 1

d'externat réformés en assistants d'éducation [2003]. Les CPE portent la responsabilité de la surveillance des élèves qui se déplacent dans les couloirs de l'établissement³⁴. Nous proposons d'examiner le statut juridique des CPE car il est le chef du service « vie scolaire » et le responsable hiérarchique de l'actuel surveillant administrativement nommé assistant d'éducation.

1.2.1.3) Service CPE

Le tableau suivant portera sur la manière dont le recrutement s'opère, sur qui a le pouvoir disciplinaire, sur les autorisations d'absences, sur la semaine administrative, sur le volume de travail hebdomadaire, sur la liberté d'emploi du temps, et enfin et surtout sur le rôle social attendu par l'administration.

34 France, *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*, Récupéré le 02 février 2007 de l'url : <http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm> , Annexe n°28, p. 1

Tableau n°1 : Synthèse des textes de lois assujettis au statut des CPE (conseillers principaux d'éducation)

Droits Loi	Décret relatif au statut particulier des CPE ³⁵ [1970]	Circulaire sur le rôle et conditions d'exercice de la fonction des CPE ³⁶ [1982]	Relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État ³⁷ [2000]	Service des CPE ³⁸ [2002]
Critère de recrutement	1) Concours externe : Avoir le titre pré requis pour s'inscrire au CAPES. 2) Concours interne : Avoir le diplôme requis pour l'inscription associée à trois années d'ancienneté dans la fonction publique.	///	Concours de 3 ^{ème} voie supprimé après la session de 2004	///
Autorité administrative	1) Le Ministre pour les CPE détachés de leurs fonctions 2) Le Recteur de l'Académie 3) La Commission Administrative Paritaire Académique (CAPA) 4) Le chef d'établissement	///	///	///

35 France, *Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation*, Décret n°70-738 du 12 août 1970, Publication au JORF du 15 août 1970, (Version consolidée au 25 août 2005 – version JO initiale), Récupéré le 01 mai 2008 de l' url : <http://www.ac-creteil.fr/cpe/Documents/telechargeables/TextesDeReference/decret1989CPE.pdf> , **Annexe n° 22**

36 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l' url : http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf . , **Annexe n°24**

37 France, *Décret relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État*, Décret n°2000-815 du 25 août 2000, Récupéré le 04 mai 2008 de l' url : <http://admi.net/jo/20000829/FPPA0000085D.html> , **Annexe n°18**

38 France, *Service des CPE*, Arrêté du 04 septembre 2002, Récupéré le 01 mai. 2008 de l' url : http://www.crdp.ac-lyon.fr/a/ConcoursEdu/CPE_service.doc , **Annexe n°26**

Droits	Loi	Décret relatif au statut particulier des CPE	Circulaire sur le rôle et conditions d'exercice de la fonction des CPE	Relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État	Service des CPE
Service Administratif		///	///	<ul style="list-style-type: none"> - L'obligation d'astreinte ou de proximité de domicile pour intervenir sur le lieu de travail - Le temps d'astreinte sera considéré comme un temps de travail administratif 	<ul style="list-style-type: none"> - Un service administratif de trois semaines est sollicité. - Une semaine après la sortie des élèves (S+1) - Une semaine avant à la rentrée des élèves (R-1) - Une semaine sur les petites vacances.
Évolution dans le poste de CPE		<ul style="list-style-type: none"> 1) Détachement du CPE pour une autre administration 2) Intégration possible à la liste d'aptitudes au poste de chef d'établissement 3) Détachement du CPE pour une entreprise 	///	///	///
Liberté d'emploi du temps		///	- 24 h consécutive dans la semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Une pause de 20 minutes au bout de 6 h consécutives de travail - Un repos de 35h consécutives dans la semaine (avec le dimanche) - Le travail de nuit de 22h à 5h ou 7 h du matin 	- 4 h par semaine sont à la responsabilité de l'agent pour assurer au mieux sa mission.
Volume de travail hebdomadaire		///	- 39 h par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 35 h par semaine dans le cadre de 1 600 h annualisées. - Maximum de 48 h pour une semaine - 44 h par semaine pour un maximum de 12 semaines consécutives 	- Dans le respect de la durée du travail annualisée (1600 h), le temps de travail par semaine est de 40 h 40 minutes dont 4 h à la responsabilité de l'agent pour assurer au mieux sa mission

Droits	Loi	Décret relatif au statut particulier des CPE	Circulaire sur le rôle et conditions d'exercice de la fonction des CPE	Relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État	Service des CPE
Rôles attendus		<ul style="list-style-type: none"> - Assurer ses responsabilités éducatives - Organisation et animation de la vie scolaire - Organise et contrôle les activités du personnel de surveillance - Associé aux professeurs, le CPE assure le suivi de l'élève - Conseiller l'élève dans son orientation et la construction de son projet professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le CPE doit s'inscrire dans la perspective de la mission de l'établissement - Le CPE doit gérer le cadre général de « vie scolaire » - 3 responsabilités : <ul style="list-style-type: none"> ✚ Participe au fonctionnement de l'établissement ✚ Collaboration avec les professeurs pour assurer le suivi des élèves ✚ Animer et organiser l'espace du foyer socio éducatif 	///	<ul style="list-style-type: none"> - Un service de permanence est attendu sur la totalité des trois semaines et l'État propose cette organisation - Une semaine après la sortie des élèves (S+1) - Une semaine avant à la rentrée des élèves (R-1) - Une semaine sur les petites vacances
Autre(s)	///	<ul style="list-style-type: none"> - La spécialisation de la fonction de CPE n'existe pas. - Le CPE collabore avec l'équipe de surveillance anciennement composée des MI/SE et actuellement des assistants d'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le CPE est assimilé à un fonctionnaire de catégorie A 	L'intervention en période d'astreinte est majorée au coefficient multiplicateur de 1,5 soit 1h 30 pour 1 h effective	

Le CPE est un éducateur permanent au service de la « vie scolaire ». Si le surveillant général était un auxiliaire assujéti aux tâches de discipline, le CPE a démontré son utilité d'acteur permanent dans l'éducation. L'État lui reconnaît le statut d'éducateur. Qu'en est-il des auxiliaires temporaires de surveillants ou des assistants d'éducation qui assurent le service de la « vie scolaire » ? Nous situons ces auxiliaires dans une temporalité sociale.

1.2.2) Définition du sujet de recherche dans la temporalité

Le statut administratif de « surveillant » s'établit de 1937 à 2003. Toutefois, au cours de ces années et aujourd'hui encore, l'État poursuit la restructuration juridique du statut.

*1.2.2.1) Statut des maîtres (esses) d'internat*³⁹

Le décret du 11 mai 1937 sur le statut de maître d'internat (MI), établit la durée de la fonction à six ans maximum. La loi explique bien que ce statut est un agent temporaire au service de l'État et que les candidats doivent poursuivre des études dans le but d'acquérir une profession⁴⁰. Dans ce même article, la loi stipule que pour deux candidats à titres universitaires égaux, la priorité sera accordée aux candidats désireux de devenir enseignants. Comme nous l'avons signalé ci-dessus le poste de maître d'internat est un poste temporaire. L'institution régleme la possibilité de conserver la fonction ou la rupture de contrat. Pour conserver son poste de maître d'internat, le candidat doit fournir un titre universitaire dans les trois premières années de son embauche. De plus, le candidat dispose d'une limite de cinq ans pour obtenir sa licence (bac + 3).

La loi définit leur fonction en termes de travaux administratifs d'une part, et de la surveillance relative à la vie d'internat d'autre part. Elle codifie l'emploi du temps de ses agents temporaires, elle octroie une liberté de vingt quatre heures consécutives par semaine. De plus, elle régit la durée de leur liberté journalière à six heures ; c'est-à-dire de l'entrée des élèves d'externat au cours du matin (8h) jusqu'à la sortie de ces derniers (17h ou 18h). La loi stipule que la cité universitaire est réservée aux candidats ayant une licence. Elle régleme le nombre de maîtres d'internat proportionnellement au nombre d'élèves. Un maître

³⁹ France, *Statut des maîtres (esses) d'Internat*, Décret du 11 mai 1937, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm, **Annexe n°29**

⁴⁰ Ibidem, **Article n°1**, p.1

d'internat a à sa charge trente élèves soit un minimum de trois maîtres d'internat pour quatre vingt dix élèves au minimum.

Il existe une commission administrative paritaire consultative (CAPA) dans laquelle siègent quatre membres de l'administration et quatre membres représentants syndicaux élus par les maîtres d'internat. La fonction de cette commission paritaire consiste à traiter les situations individuelles relatives aux maîtres d'internat. La CAPA engage la rupture de contrat pour un candidat n'ayant pas répondu aux critères institutionnels (un statut d'étudiant non-validé pour l'année en cours, l'âge, la non présentation de diplômes universitaires, etc....)

La loi demande aux candidats de se soumettre à une période d'essai transitoire d'un an que l'on nomme période intérimaire. C'est à la fin de la période intérimaire que le candidat devient stagiaire. S'il est reconnu stagiaire par l'institution, alors il est considéré comme apte au poste.

1.2.2.2) Statut des surveillants (es) d'externat

Ce décret en article deux définit le cadre de recrutement. Le candidat doit avoir 18 ans révolus et être titulaire du baccalauréat⁴¹. L'agent temporaire a la possibilité de faire six années consécutives. Les surveillants d'externat (SE) ont pour rôle d'assurer la surveillance pendant l'interclasse du matin et de l'après-midi. Ils doivent être attentifs aux mouvements dans l'enceinte de l'établissement et assurer la surveillance des temps consacrés aux devoirs⁴².

Ce décret s'inscrit dans la même logique que le décret du 11 mai 1937 qui stipule que la commission administrative paritaire consultative contrôle les conditions de recrutements des candidats.

De plus leur emploi du temps de service doit respecter les besoins de surveillance de l'établissement tout en conciliant leurs études⁴³. Ce décret anticipe les absences des surveillants d'externat en décomptant un trentième du salaire mensuel par journée⁴⁴. La limite à l'employabilité du candidat est la limite d'âge de 29 ans⁴⁵.

Les surveillants d'externat et maîtres d'internat étaient aussi assujettis à la circulaire de 1968 et à la note de service de 1987. La circulaire modifie les décrets antérieurs et rappelle

41 France, *Statut des Surveillants (es) d'Externat*, Décret du 27 octobre 1938, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://dse.ac-rouen.fr/rectorat/profession_mise/271038.rtf , Annexe n°30, Article n° 2, p. 1

42 Ibidem, Article n°4, p. 1

43 Ibidem, Article n°5, p. 1

44 Ibidem, Article n°8, p. 2

45 Ibidem, Article n°2, p. 1

que la poursuite d'études universitaires est la condition d'employabilité. Les agents temporaires de surveillance étaient désignés comme des étudiants-surveillants. La circulaire apporte des changements sur le volume horaire hebdomadaire. En effet, la durée de travail hebdomadaire des maitres d'internat passe de 40 h à 34 h. Les surveillants d'externat réduisent leur présence hebdomadaire de 36 heures à 32 heures. En outre, la circulaire de 1968 attribue quatre heures aux surveillants d'externat pour des activités à responsabilité pédagogique particulière. L'État édite en 1987 une note de service dans laquelle il réaffirme l'existence des MI / SE en tant qu'agents temporaires et tente de considérer l'évolution des populations scolaires. La note de service explique très clairement que le rôle d'éducateur du surveillant est de permettre à l'enfant d'accéder à son autonomie. La loi autorise des écarts à la règle si l'agent temporaire prend en compte la particularité de l'environnement et du public dans lequel et avec lequel il travaille.

Nous avons construit un tableau de synthèse sur les textes de lois concernant le maitre d'internat [1937] et le surveillant d'externat [1938], la circulaire de 1968 et la note de service de 1987.

Tableau n°2 : Synthèse des lois assujettis aux statuts de maître d'internat et de surveillant d'externat

Loi Droit(s)	Décret du 11 mai 1937	Décret du 27 Octobre 1938	Circulaire N°IV-68-381 du 01 octobre 1968	Note de service 87-084 du 10 mars 1987	Autres : Homogénéisation des textes de lois
Critères de recrutements	Candidats se destinant à une carrière de professorat	Candidats se destinant à une carrière de professorat	///	Prioritairement aux candidats se destinant à être professeur. Information aux bacheliers sur les critères de recrutements.	Circulaire de 25/11/1938 préconise de tenir compte de la situation sociale. Circulaire du 25/09/1969 Affirmation du double objectif de ce statut.
Pouvoir disciplinaire du recteur	-Blâme -Exclusion -Licenciement	-Blâme -Exclusion -Licenciement	///	Affirmation du recrutement par le Rectorat	Décret du 18/03/1997 modifie article 7 et 6 des décrets de 1937 et 1938.
Adjoint à l'enseignement	///	Surveillance des élèves en cas d'absence de professeur.	Quatre heures à responsabilités pédagogiques.	///	Circulaire 30/10/1954 Rappel de la non-association possible entre le personnel de surveillance aux activités de l'enseignement.
Absences	///	1 /30 ^{ième} du salaire mensuel par journée d'absence.	Droits à quatre jours d'exonération pour le passage d'un examen	///	Réponse Ministérielle du 14/02/1969 Expansion des quatre jours d'autorisation d'absence aux concours administratifs

Loi Droit(s)	Décret du 11 mai 1937	Décret du 27 Octobre 1938	Circulaire N°IV-68-381 du 01 octobre 1968	Note de service 87-084 du 10 mars 1987	Autres : Homogénéisation des textes de lois
Services administratifs	Quinze jours consacrés à la sortie des élèves	Participation à huit jours à la sortie des élèves et huit autres jours à la rentrée	Trois heures administratives par jour. Pour un maximum de 9h dans la semaine.	///	Circulaire 24/04/1996 Extension de la semaine administrative aux maîtres d'internat
Période intérimaire	1 an d'intérim.	2 ans d'intérim maximum	six mois renouvelable.	le candidat doit répondre aux exigences de l'administration	///
Volume de travail hebdomadaire	44 h	36 h	maître d'internat : 34 h surveillant d'externat : 32 h	///	Circulaire 18/06/1960 Autorisation d'heures supplémentaires à 40h pour les maîtres d'internat Réponse Ministérielle du 9/05/1985 le service mixte doit être de 31 heures maximum
Fin de fonctions	six années consécutives	Limite d'âge de 29 ans	prolongation d'une année supplémentaire	///	///
Critères pour maintenir le candidat en poste	trois ans sans diplômes universitaires Cinq années pour l'obtention d'une licence	///	///	Affirmation double objectif entre la poursuite d'études et la contribution financière de l'État	///

Il faut rappeler que les maîtres d'internat et les surveillants d'externat sont des agents temporaires à la « vie scolaire » ; de ce fait, ils sont rattachés à deux textes fondamentaux pour les fonctionnaires non titulaires. Le premier est la loi n°84-16 du 11 janvier 1984 *portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État* et le second est le décret n°86-83 du 17 janvier 1986 *relatif aux dispositions générales aux agents non titulaires de l'État pris pour l'application de l'article n°7 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*. L'article n°25 de la loi de 1984 rappelle qu'une nomination à un poste de fonctionnaire n'entraîne pas sa titularisation⁴⁶. Nous développerons dans le chapitre sur la problématique de recherche la particularité du statut de fonctionnaire assimilé aux assistants d'éducation⁴⁷.

1.2.2.3) Les aides éducateurs

Le 16 janvier 2003⁴⁸, le ministre de l'Éducation Nationale déclare vouloir créer un nouveau statut de «surveillant». En effet, des assistants d'éducation remplaceront progressivement les maîtres d'internat et les surveillants d'externat. Avant la création du statut d'assistant d'éducation, il existait dans les établissements scolaires des aides-éducateurs. Ceux-ci ont vu le jour à la mise en place des emplois jeunes par le gouvernement de Jospin [1997 – 2002]. Le tableau suivant résume la réglementation des aides-éducateurs⁴⁹.

46 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524> , **Annexe n°16, Article n°25**, p. 11

47 **Tableau n°4** de la présente thèse : Présentation des textes de lois sur les statuts d'assistant d'éducation, d'auxiliaire de vie et d'assistant pédagogique, p. 76 - 78

48 France, *Projet de loi relatif aux Assistant d'Éducation*, «Navette Sénat - Assemblée Nationale», *Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003*, Récupéré le 02 avril 2007 de l'url: http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/assistants_education.asp#conseil **Annexe n°34**, p.1

49 France, *Les aides-éducateurs*, Récupéré le 28 mai 2008 de l'url : <http://www.ac-toulouse.fr/ia-haute-garonne/2286/87/88/89/90-les-aides-educateurs.php> , **Annexe n°33**

Tableau n°3 : Synthèse sur la réglementation des aides-éducateurs

Thème	Droits	Conditions pour bénéficier de ce droit.
Contrat de travail	-- Rémunération sur la base du SMIC -- Établissement payeur est une structure mutualisée.	--L'établissement employeur doit répondre aux conditions du Code du Travail L 322-4-10.
Affectation	-- Possibilité de travailler sur plusieurs structures dont une principale.	///
Durée du Contrat	-- A partir de 2002 la durée est de 5 ans non renouvelable.	-- Prolongation de contrat pour les signataires avant le 30 juin 1998 jusqu'au 30 juin 2003.
Modalité des emplois du temps	-- 1575 heures à répartir sur 45 semaines de travail. -- 10h maximum de travail / jour avec une pause de 45 min possible au bout de 7h consécutives. -- 35h modulables à un maximum de 39h / semaine.	-- Pendant les 7 semaines de congés payés l'activité professionnelle est prohibée.
Congé de droit et de fait	Congés de droit : -- 7 semaines de congés sont à exclure des 45 semaines de travail.	Quatre semaines sont à situer en été Deux semaines dans l'entente contractuelle entre l'employeur et l'employé. Une semaine à fixer sur les petites vacances scolaires.
	Congés de fait : -- Les aides-éducateurs ne sont pas en congés de droit pendant les vacances scolaires. Ils sont en congés de fait.	-- Être à la disposition de l'employeur, il peut être mobilisé pour un dispositif "d'école ouverte" ou par la collectivité territoriale.
Formation	-- 200h de formation peuvent être déductible sur le temps de service.	-- Accordée par le Recteur.
Cumul de travail	-- Cumul de contrat droit public et droit privé	-- Demander l'accord à l'Inspection du Travail
Internat	-- Participation sur la base du volontariat.	///
Frais de Déplacement	-- Pas de remboursement possible.	-- Seuls les trajets entre plusieurs établissements sont remboursés.
Autorisation d'absence	--28h pour examen --56h pour concours	Autorisation accordée par le Recteur sous réserve que cela rentre dans le cadre d'un projet professionnel. Circulaire n°98-150 du 17 juillet 1998 (BOEN n°30 du 23 juillet 1998)

La similitude du statut d'aide-éducateur avec celui des MI / SE repose sur la possibilité de s'absenter pour passer des examens ou des concours. Toutefois, le statut d'aide-éducateur présente des nouveautés par rapport aux MI / SE. En effet, Les MI / SE ont un contrat de droit public, alors que les aides-éducateurs signent un contrat de droit privé. Le temps de travail des aides-éducateurs n'est plus défini de façon hebdomadaire mais annuelle. Les aides-éducateurs ont la possibilité d'obtenir une réduction du temps de travail pour suivre une formation de deux cents heures alors que les MI / SE suivent seulement le cursus universitaire. Les aides-

éducateurs ont également la possibilité d'intervenir sur plusieurs structures. En effet, à la différence du surveillant d'externat dont le rôle est d'encadrer les élèves et d'aider aux devoirs, l'aide-éducateur vient compléter le rôle du surveillant par la médiation, l'installation d'ateliers pédagogiques donnant accès aux nouvelles technologies et l'intégration des élèves handicapés. Nous reviendrons sur les textes de lois concernant les assistants d'éducation⁵⁰ dans la problématique de recherche de notre travail qui s'intéresse à la compétence du surveillant.

Le dernier recrutement des aides-éducateurs a eu lieu à la rentrée 2001. Néanmoins, la disparition de cette catégorie a été programmée en 2006⁵¹.

En 2005, le ministère du travail crée les contrats aidés en deux catégories : le contrat d'avenir (CAV) et le contrat d'accompagnement dans un emploi (CAE)⁵². Ce dispositif s'inscrit comme le successeur des contrats emplois solidarité (CES) ou des contrats emplois consolidés (CEC)⁵³. Néanmoins, actuellement [2011] il existe le CUI⁵⁴ qui est le contrat unique d'insertion. Il a été créé en 2008 et entre dans le service « vie scolaire » sous l'appellation CUI – CAE. Les candidats employés sont tenus d'apporter une aide à l'intégration des élèves handicapés, à véhiculer une assistance administrative, à aider à l'accueil et à l'encadrement des élèves, etc.⁵⁵.

De plus, il existe depuis le 01 février 2009 les médiateurs de réussites scolaires. Ils sont recrutés dans le cadre d'emplois aidés et d'un dispositif d'éducation prioritaire dans 215 quartiers en difficulté. Ces agents ont pour mission de « participer, en appui et sous la coordination des CPE, au repérage et au traitement des absences lors des heures de cours »⁵⁶. Ils doivent organiser des actions dans l'établissement et proposer une aide à la parentalité dans le but de lutter contre le phénomène d'absentéisme et les situations de décrochage scolaire. Ces médiateurs doivent construire un lien établissement – famille dans et en dehors de celui-ci. Ce type d'agent intervient dans les établissements en accord avec la politique de la ville inscrite dans le dispositif de *Contrat Urbain de Cohésion Sociale*⁵⁷. Enfin, à la fin de ce type de contrat aidé, une validation d'expérience est possible comme acquis professionnels. Pour lors, nous allons établir la fonction du « *surveillant* » au sein de l'établissement.

50 **Tableau n°4** de la présente thèse : *Présentation des textes de lois sur les statuts d'assistant d'éducation, d'auxiliaire de vie et d'assistant pédagogique*, p. 76 - 78

51 France, RICHEL (Philippe), *Projet de loi relatif aux assistants d'éducation, II Les assistant d'éducation : un statut unifié et renouvelé répondant mieux aux attentes des étudiants et aux besoins d'encadrement et de surveillance des établissements*, (Rapport – première lecture, le 02 avril 2003), Récupéré le 26 mai 2008 de l'url : <http://www.senat.fr/rap/102-232/102-2323.html> , **Annexe n°35**, p. 1

52 France, *Contrats Aidés, Emploi Vie Scolaire, (EVS)*, Récupéré le 25 janvier 2009 de l'url : <http://www.ac-bordeaux.fr/Fichiers/Emplois/PDF/contr-aides.pdf> , **Annexe n°36**, p. 2

53 ALENDA (Stéphanie), MARTENS (Claudie), *Mémento AED : Assistants d'Éducation*, Paris, L'Université Syndicale, 2006, p. 1

54 France, *Contrat unique d'insertion (CUI) Mis à jour le 07 avril 2011* par Direction de l'information légale et administrative, Récupéré le 08 mai 2011 de l'url : <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F21006.xhtml> , **Annexe n°37**

55 France, *Contrats Aidés, Emploi Vie Scolaire, (EVS)*, Récupéré le 25 janvier 2009 de l'url : <http://www.ac-bordeaux.fr/Fichiers/Emplois/PDF/contr-aides.pdf> , **Annexe n°36**, p. 1

56 DURAND (Damien), *Délégué Flash 2011, Guide à l'usage des élus lycéens et collégiens*, Paris, CRDP de Grenoble, 2010, p. 171

57 Ibidem, p. 172

1.2.3) L'espace social de la « vie scolaire »

1.2.3.1) Le fonctionnement de la collectivité (scolaire) : un espace social !

Il est intéressant de se pencher sur les textes de lois qui organisent la vie collective de l'établissement. En tant que chef de service de la « vie scolaire », le CPE doit organiser le fonctionnement de la vie collective de l'établissement. Il est tout comme le chef d'établissement assujéti à la loi : EPLE (Établissement Public et Local d'Enseignement)⁵⁸. Aussi, nous situerons le rôle de l'assistant d'éducation dans cet espace social de la vie collective de l'établissement.

La loi sur l'Établissement Public et Local d'Enseignement permet d'attribuer une personnalité juridique à la structure éducative ainsi qu'une autonomie administrative et pédagogique⁵⁹. Cette loi régleme l'espace social et organise le mouvement des élèves, leur droit de réunion⁶⁰ et d'association⁶¹. Elle définit également leur devoir tel que « l'obligation d'assiduité (se soumettre aux horaires d'enseignements définis par l'emploi du temps de l'établissement) (à la fois) pour les enseignements obligatoires et facultatifs (...) »⁶². Ces droits et devoirs seront réaffirmés au cours de l'élaboration du règlement intérieur⁶³.

Le premier point important de cette loi porte sur la question de l'autonomie administrative de l'établissement. En effet, chaque structure doit rédiger un projet d'établissement. Celui-ci doit définir « l'organisation du temps scolaire et les modalités de la « vie scolaire »⁶⁴. Le chef d'établissement est celui qui pré-organise au préalable le service « vie scolaire », en tenant compte de son environnement local et des partenaires qui composent la communauté éducative. Cette loi nous informe que tout établissement est soumis à la rédaction d'un projet d'établissement.

Le second point porte sur la gestion de l'espace et le mouvement des élèves. Il existe la circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996 : *Surveillance des élèves*⁶⁵. L'organisation de la surveillance des élèves doit être établie d'une part, dans la rédaction du projet d'établissement et d'autre part, dans le règlement intérieur de l'établissement⁶⁶. Ensuite, l'obligation de

58 France, *Établissements Publics Locaux d'Enseignement*, (sigle : EPLE), Décret n°85-924 août 1985, Récupéré le 08 octobre 2008 de l'url : http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1975/Decret_85_924.pdf, **Annexe n°2**

59 DAVIAUD (Philippe), *L'ELPE (établissement public local d'enseignement)*, (Mise en ligne le 21 décembre 2001), Récupéré le 21 septembre 2008 de l'url : http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=117, p. 1

60 France, *Établissements Publics Locaux d'Enseignement*, (sigle : EPLE), Décret n°85-924 août 1985, Récupéré le 08 octobre 2008 de l'url : http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1975/Decret_85_924.pdf, **Annexe n°2, Article n°3-3**, p.3

61 Ibidem, **Article n°3-2**, p.3

62 France, *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url : http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm, **Annexe n°3, Article n°10**, p. 4

63 France, *Établissements Publics Locaux d'Enseignement*, (sigle : EPLE), Décret n°85-924 août 1985, Récupéré le 08 octobre 2008 de l'url : http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1975/Decret_85_924.pdf, **Annexe n°2, Article n°3-5**, p.4

64 Ibidem, **Article n°2, 3^{ème} Alinéa**, p.1

65 France, *Surveillance des élèves*, Circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://etablissements.ac-amiens.fr/vie-scolaire/textes/circ96-248_25_10_1996.pdf, **Annexe n°6**

66 Ibidem, p. 1

surveillance est un service continu pendant le temps scolaire de l'élève quelque soit son régime⁶⁷, elle est assujettie aux chefs d'établissements. Cette tâche est déléguée au CPE qui à son tour organise le service avec l'aide d'individus placés sous son autorité⁶⁸.

En outre, la loi sur *la surveillance des élèves* préconise l'autodiscipline. L'élève doit prendre conscience de sa propre responsabilité⁶⁹. Ainsi pour le responsabiliser davantage, « *la loi sur l'orientation scolaire* » lui rappelle « ses obligations, les tâches inhérentes à ses études : l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement de la vie collective de l'établissement »⁷⁰. Le CPE et les agents placés sous son autorité doivent maintenir un cadre concret en faveur de l'assiduité scolaire. Le foyer socio-éducatif (FSE) anime la vie de l'établissement et participe ainsi à la « vie scolaire ».

1.2.3.2) *Le service public de la « vie scolaire » est-il un espace privé de la vie sociale ?*

Le rôle de l'État est de construire l'individu c'est-à-dire de l'éduquer pour qu'il domine son état de nature⁷¹. De plus, l'État construit le sens moral de la société grâce à l'éducation qu'il donne aux enfants de la République (alias les élèves). Pour ce faire, il a besoin d'un agent-relais pour véhiculer et mettre en place ses valeurs républicaines autrement dit des métiers d'enseignants et du personnel éducatif. Le personnel éducatif a besoin de faire régner une discipline. Jean Vial explique que l'État utilise son personnel éducatif comme personne institutionnelle proche de la figure parentale. Néanmoins, François Dubet écrit : « ni l'enfance, ni l'adolescence ne pouvaient entrer à l'école, et toute la discipline vise à maintenir la porte close »⁷². La problématique éducative est très bien expliquée par l'ouvrage de Judith Migeot-Alvarado⁷³ ; elle consiste d'abord à ne pas confondre l'adolescent et l'élève ; ce sont deux statuts bien distincts et différents en tous points. Jean Vial explique que la conjonction de l'instruction scolaire avec l'éducation familiale va conduire à des situations de confusion.⁷⁴ Quelle est donc alors la place de la famille dans l'espace social de l'école ? Condorcet insistait sur le rôle de chacun : « la puissance publique doit aller à l'essentiel : l'action d'éduquer relève d'abord de la famille puis de la responsabilité de chacun et ce toute la vie. L'instruction doit porter sur ce qui est objectivement élémentaire ; de plus, elle ne dure qu'un

67 Ibidem, Article n° A-I) *Champ de la surveillance*, p. 2

68 Ibidem, p. 1

69 Ibidem, Article n° B) *La surveillance des élèves dans les lycées*, p. 3

70 France, *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url : http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm, Annexe n°3, Article n°10, p. 4

71 TOULEMONDE (Bernard), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p 18 – 19

72 DUBET (François), (dir.), *École-familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997, p 27

73 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 41

74 VIAL (Jean), *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, 2005, p. 31

temps »⁷⁵. Condorcet précise que l'éducation est à la charge de la famille. La qualité du savoir-vivre en collectivité est également à la charge de la famille. Néanmoins, l'État a le devoir d'instruire l'enfant pour en faire un citoyen. Pendant l'adolescence, le jeune conquerra son autonomie au cours de conflits avec les adultes.

De plus, toute interaction place l'individu dans une logique d'échange entre un émetteur et un récepteur. En effet, il y a un comportement accepté ou toléré en famille, mais il y a un comportement à avoir en société. Dominique Picard délimite les situations par la dichotomie **public / privée**. « Les **lieux publics** et les **espaces privés** engendrent des comportements tellement différents qu'on peut réellement parler d'une politesse des lieux publics et d'une politesse des lieux privés. La première vise au maintien de la **distance interpersonnelle** et se fonde sur l'écart et la réserve, alors que la seconde tend à favoriser le **rapprochement**, le contact et la communication »⁷⁶. Jean Vial explique que la construction de l'école avec la morale de l'Église donne l'illusion éducative de la transmission des savoir-vivre. Le problème est que la transmission de ce type de savoir doit se faire en famille et non à la charge du personnel de l'Éducation Nationale.

Comme nous le disions plus haut, le statut de l'élève et celui de l'enfant sont antagonistes. L'un concerne **la sphère publique (l'élève)** et l'autre, **la sphère privée (l'enfant)**. Les personnes institutionnelles telles que le CPE et / ou les assistants d'éducation⁷⁷ permettront à l'élève de reprendre confiance en sa future vie d'adulte. Nous remarquons donc qu'il y a au départ une coexistence État (sphère publique) – Famille (sphère privée) qui se traduit par une dualité entre l'Instruction et l'Éducation. Force est de constater, qu'il existe le système scolaire et l'éthique familiale ; chacun de ces préceptes est indépendant. L'éthique familiale revendique la transmission des savoir-vivre au travers de l'école, le système scolaire quant à lui, évolue dans une logique d'instruction qui transforme l'enfant en un adulte citoyen responsable.

Quelle action l'assistant d'éducation doit-il dispenser dans cet espace social vis-à-vis de l'élève ou du jeune-adulte ?

1.2.3.3) L'assistant d'éducation dans l'espace scolaire

La fonction d'assistant d'éducation n'a de sens que s'il est rattaché à une structure scolaire. Un établissement scolaire est un lieu où l'élève apprend un savoir ou un savoir-faire dans le but d'intégrer la société par le travail.

75 COUTEL (Charles), KINTZLER (Catherine), *Présentation*, In : CONDORCET *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*, Paris, GF - Flammarion, 1994, p.46 – 47

76 PICARD (Dominique), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris, PUF, 1998, p. 42

77 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 49

Chacun des membres de cet établissement se positionne dans une hiérarchie et a un rôle à tenir pour assurer le bon fonctionnement de la structure. Nous développerons plus en détail la structure et l'organisation d'un établissement scolaire⁷⁸.

L'équipe de direction de l'établissement scolaire est constituée d'un proviseur ou principal, responsable juridique des bâtiments et des membres qui fréquentent les locaux. Un gestionnaire quant à lui gère le personnel technique de l'établissement. Le proviseur a un collaborateur direct qui est le proviseur-adjoint. Ce dernier doit gérer l'équipe professorale, leur attribuer des classes et des salles de cours ainsi qu'un emploi du temps. Enfin, il est responsable de l'organisation des examens. L'adjoint et le CPE travaillent en équipe. Ils gèrent les demandes de changement d'emploi du temps ou de salle par les élèves ou les professeurs, par exemple. Le proviseur-adjoint, sous l'autorité du proviseur, délègue la vie collective de l'établissement aux conseillers principaux d'éducation.

Par vie scolaire, il faut entendre le temps scolaire en dehors de la vie de classe. En effet, le temps scolaire est cadré par l'emploi du temps scolaire de l'élève⁷⁹. Le CPE doit gérer les problèmes relationnels entre les élèves au sein de l'établissement car le chef d'établissement ainsi que le CPE sont toujours responsables de l'élève.

Le CPE doit assurer le suivi des dossiers scolaires des élèves qui quittent ou arrivent dans l'établissement ainsi que le suivi des absences. En cas d'absence, l'élève doit apporter un justificatif auprès des surveillants⁸⁰.

De plus, le CPE doit contrôler et diriger l'activité de surveillance des élèves, c'est-à-dire qu'il doit définir un emploi du temps ainsi que des tâches de travail prescrites au personnel placé sous son autorité pour assurer ce service⁸¹.

Quant à l'élève, il se situe, d'un point de vue hiérarchique, à la base de la collectivité. Pour qu'une collectivité fonctionne correctement, il faut des règles qui structurent et organisent les relations entre les individus. La première mission de l'assistant d'éducation est d'assurer l'encadrement et la surveillance de ceux-ci⁸².

Quel rôle social doit tenir le « surveillant » vis-à-vis de l'utilisateur ? [1987]

Quelles compétences l'assistant d'éducation construit-il dans ses missions au sein du service public ? [2003]

78 Figure n°1 de la présente thèse : « **Organigramme d'un Établissement Public Local d'Enseignement** », p. 53

79 VITALI (Christian), *La vie scolaire*, Récupéré le 14 octobre 2008 de l'url : <http://www.chez.com/b105/lectures/cVitali.htm> , p. 2

80 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° III-c : Absences**, p. 3

81 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142 , **Annexe n°25**, p. 1

82 France, *Loi relative aux Assistants d'éducation*, Loi n°2003-400 du 30 avril 2003, Journal Officiel du 02 mai 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENX0300020L.htm> , **Annexe n°38, Article n°2**, p. 1

Section n°2) Problématique n° I : Problématique de recherche

« Chaque monde social est “un univers de réponses réciproques régularisées”. “(Chaque univers) est une arène dans laquelle existe une sorte d’organisation”, une aire culturelle dont les frontières ne sont délimitées, ni par un territoire ni par une frontière ni par une appartenance formelle mais par les limites et une communication efficace »⁸³.

83 STRAUSS (Anselm L.), *Une perspective en termes de monde social*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 269

Chapitre : 2.1) De la macrostructure à la méso structure

2.1.1) Du service public à la bureaucratie : la question de l'Éthique

2.1.1.1) *Le service public*

La notion de service public est « une expression à double sens : tantôt elle désigne l'organisme de production du service, tantôt elle vise la mission d'intérêt général confiée à celui-ci »⁸⁴. La production du service assure un service d'intérêt général indispensable à la vie collective de la société car il maintient une bonne cohésion à la vie de société et est une référence pour la vie sociale⁸⁵. La première fonction du service public a été par exemple de créer un service de police. Ce même service a pour but d'instituer un principe d'égalité dans l'acte du service rendu vis-à-vis de l'utilisateur⁸⁶.

Les principes fondamentaux du service public sont les principes : d'adaptabilité, de continuité et d'égalité⁸⁷.

Le principe d'adaptabilité désigne l'obligation pour l'administration d'adapter ses prestations aux besoins des usagers⁸⁸. Le second principe correspond au fonctionnement régulier des services de l'État, cette notion est permanente. Et enfin le dernier principe veille au partage égal entre les avantages et les obligations concernant les usagers⁸⁹.

Le service public est structuré par « le droit administratif qui se définit par l'ensemble des règles qui président à l'organisation et au fonctionnement »⁹⁰ de celui-ci. Ce type de droit régit les pouvoirs dans les activités d'autorité dites administratives⁹¹. Jean Marie Rainaud définit le droit administratif à partir des valeurs républicaines. Le droit administratif français assure le cadre de la valeur de la fraternité comme un principe de neutralité. Le droit administratif doit ensuite assurer le principe d'égalité entre les avantages et les obligations liés aux usagers. Enfin, le droit administratif offre un régime juridique qui cadre la liberté des actions de l'agent en direction des usagers.

84 AUBY (Jean-François), *Les services publics en Europe*, Paris, PUF, 1998, p. 88

85 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 22

86 Ibidem, p. 21 - 22

87 LECUIVRE G. *Notion (s)*, UFR STAPS, Nancy, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url :

http://www.staps.uhp-nancy.fr/guillaume_de.pdf , p. 2

88 BRUNET Pierre, *Les « Lois » du service public*, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url :

http://www.fance-jus.ru/upload/fiches_fr/Le%20principe%20d%E2%80%99adaptabilit%C3%A9.pdf , p. 1

89 LECUIVRE G. *Notion (s)*, UFR STAPS, Nancy, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url :

http://www.staps.uhp-nancy.fr/guillaume_de.pdf , p. 2

90 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 13

91 LECUIVRE G. *Notion (s)*, UFR STAPS, Nancy, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url :

http://www.staps.uhp-nancy.fr/guillaume_de.pdf , p. 1

Le service public est assuré par une personne morale, ce type de personne n'est pas uniquement une personne physique par laquelle l'administration va exercer ses activités.

Une association peut être assimilée à une personne morale. Une personne morale a ses propres domaines d'exercices et agit en fonction d'un but pour lequel elle a été créée⁹².

Jean Marie Rainaud nomme le domaine d'exercice : *l'intuit personae*⁹³ qui définit les conditions d'exécution du service public rendu à l'usager grâce à l'exécution des contrats dont le but est « de maintenir la paix sociale »⁹⁴. Pour maintenir la fonction de service à la société, l'État doit contrôler à l'intérieur même de son appareil la validité du service rendu. Présentement, l'Europe restructure le service public ; elle « accorde aux États une réserve de compétences pour les activités de police "au sens élevé du terme", mais dès que l'on franchit la ligne de l'intérêt général économique, la volonté d'assimilation au secteur privé va créer une situation discriminatoire au sein des services publics »⁹⁵.

La loi européenne contraint l'État français à un principe de non rentabilité, dans le cas contraire elle menace d'ouvrir le service public à la concurrence. L'Europe considère le service public français comme un service rendu à l'usager dont le monopole est assuré par l'État.

L'État Français a alors opéré deux processus pour garder son service administratif public : la déconcentration et la décentralisation⁹⁶. La déconcentration consiste à transférer le pouvoir de décision des autorités centrales à des représentants locaux qu'elles nomment elles-mêmes et qui n'ont aucune interdépendance par rapport à elles. Les représentants locaux ne sont pas de simples organes de transmission et d'exécution, ils détiennent un pouvoir de décision local. Ces agents locaux restent subordonnés au pouvoir administratif ; le pouvoir hiérarchique est une des caractéristiques de la déconcentration. Les services déconcentrés de l'État assurent le relais sur le plan local des décisions prises par l'administration et gèrent les services de l'État au niveau local. La décentralisation est un principe organisationnel de la République qui consiste à transférer au profit des collectivités territoriales certaines compétences et les ressources correspondantes. Les collectivités territoriales sont des structures équivalentes aux communes et départements car *l'organisation de la République est décentralisée*⁹⁷.

92 Ibidem

93 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 71

94 Ibidem, p. 20

95 Ibidem, p. 70

96 LECUIVRE G. *Notion (s)*, UFR STAPS, Nancy, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url :

http://www.staps.uhp-nancy.fr/guillaune_de.pdf, p. 4 - 5

97 Ibidem, p. 5

La République organise différents niveaux de structures pour ordonnancer son service public. De plus, l'État doit assurer son unité et il l'organise selon un principe de pouvoir vertical qu'il administre du sommet à la base par le biais de sa bureaucratie.

2.1.1.2) *Entre service public et bureaucratie*

Un service est une mission d'intérêt général, mais pour faire exister cette mission, il faut administrer le service par de la bureaucratie. Le service public est prescrit et défini par l'État, la bureaucratie est un outil. Cette action finalisée de l'État est attendue et recherchée par le citoyen. Les agents en poste dans la bureaucratie sont nommés bureaucrates, d'ailleurs le sens commun les qualifie de fonctionnaire abusant d'un pouvoir sur le public. Que signifie le mot bureaucratie dans le sens commun ? La bureaucratie est « le pouvoir des bureaux qui influence l'organisation de l'administration (de façon abusive) »⁹⁸. Max Weber définit la bureaucratie comme un « modèle d'organisation du travail issu de la rationalisation des activités »⁹⁹, c'est une administration centralisée avec des caractéristiques que nous développerons prochainement. Toutefois il existe un courant marxiste qui interprète l'appartenance à la bureaucratie à une forme de pouvoir¹⁰⁰.

Danièle Linhart conceptualise l'écart entre le service public rendu à l'utilisateur et la pratique du bureaucrate. Tout d'abord, elle définit trois logiques : la logique bureaucratique, la logique de métier, la logique de service public¹⁰¹. Danièle Linhart rapproche les valeurs du service public avec celles du métier : « les valeurs de service public étatique peuvent se modeler dans celles du métier pour créer une identité professionnelle particulière, positive et forte pour laquelle la logique bureaucratique se trouve en quelque sorte domestiquée »¹⁰². Danièle Linhart souligne ainsi le danger d'inversion entre le service public et la bureaucratie. Le service public n'est plus perçu à sa juste valeur. Le danger selon l'auteur serait de domestiquer la bureaucratie qui assure ce service public. « À l'inverse, la logique bureaucratique peut s'imposer comme une finalité qui risque de défier la finalité du service public et compromettre fortement l'exercice du métier »¹⁰³.

98 Ibidem

99 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Bureaucratie*, In : *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 20

100 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Bureaucratie*, In : *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 47

101 LINTHART (Danièle), *Entre bureaucratie, service public et expertise professionnelle : les métiers de la fonction publique*, In : CAUSER (Jean-Yves), PFEFFERKORN (Roland), WOEHL (Bernard) (dir.), *métiers, identités professionnelles et genre*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 210

102 Ibidem

103 Ibidem

Quel sens donner à l'action ? Entre la logique choisie par le bureaucrate et l'utilisateur va se creuser un décalage : « les agents devraient réparer le décalage entre le caractère normatif de ce système gestionnaire et la diversité des situations de face à face »¹⁰⁴. Pour Gilles Jeannot le décalage est la marge interprétative que l'agent d'exécution ou l'agent institutionnel peut s'octroyer, car « toute action est en même temps la construction d'un rendre compte à autrui destiné à préciser que les fonctionnaires doivent rendre compte de leur action devant les citoyens »¹⁰⁵. De plus, l'auteur se rapproche du concept d'*accountability*¹⁰⁶ où l'action du bureaucrate fait écho à un usage politisé. Enfin, l'État a réglementé *une loi organique relative aux lois de finances*. Elle se nomme la LOLF, le gouvernement attribue un crédit de financement en fonction d'une mission définie par ses soins¹⁰⁷. L'État peut limiter l'employabilité et l'accès aux emplois d'une année à l'année suivante¹⁰⁸.

L'État souhaite voir se développer une « “culture de la performance” qui devrait ainsi s'instaurer au sein de l'administration »¹⁰⁹. Quelles logiques définies par Danièle Linhart, le bureaucrate choisira-t-il dans une situation d'exercice de service public pour être le plus performant ? « L'éthique et l'efficacité professionnelle dont se prévalent tous les agents, du cadre A à l'employé C, sont indissociables de l'application de la loi dans une conception républicaine »¹¹⁰. Danièle Linhart rappelle que l'éthique et le souci d'une efficacité professionnelle posent des questions, car les bureaucrates « sont plus focalisés sur la remise en cause de la finalité symbolique que sur l'éthique de leur travail ». En effet, la question de l'éthique dans un souci de recherche d'efficacité professionnelle aura tout son sens pour l'utilisateur et pour la bureaucratie elle-même.

2.1.1.3) L'éthique du bureaucrate

Pour Enriquez l'État politique se définit selon deux principes démocratiques : *État Providence* ou *Démocratie Libérale*¹¹¹. D'un côté, l'État Providence qui désresponsabilise ses acteurs, de l'autre la Démocratie Libérale qui s'organise autour de la responsabilisation des

104 JEANNOT (Gilles), *Les fonctionnaires travaillent-ils de plus en plus ? Un double inventaire des recherches sur l'activité des agents publics*, In DELOYE (Yves). (Éd.), la Revue Française de Science Politique, (vol. 58, n°1), 2008, p. 131

105 Ibidem, p. 126

106 Ibidem

107 France, *Loi Organique relative aux Lois de Finances*, loi n°2001-692 du 01 août 2001, Récupéré le 27 novembre 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028&dateTexte=>, **Annexe n°5, Article n°7-I**, p. 4 - 5

108 Ibidem, **Article n°9**, p. 4 - 5

109 France, *Les finances. La L.O.L.F., qu'est-ce que c'est ?*, (Mise à jour en juin 2007), Récupéré le 06 octobre 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-quest-ce-que-c-est.html>, p. 1, **Annexe n°4**

110 LINTHART (Danièle), *Entre bureaucratie, service public et expertise professionnelle : les métiers de la fonction publique*, In : CAUSER (Jean-Yves), PFEFFERKORN (Roland), WOEHL (Bernard) (dir.), *métiers, identités professionnelles et genre*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 226

111 ENRIQUEZ (Eugène), *De la horde à l'État*, Paris, Gallimard, 2003, p. 352

êtres sociaux. Lorsqu'un service public recherche le progrès social, ses agents institutionnels doivent choisir une logique comme l'a précisé Danièle Linhart. Cependant, pour assurer un service public dans un principe d'égalité, le bureaucrate est en droit de rappeler à l'usager la charge de ses avantages et des obligations le concernant¹¹². Cette situation crée des conflits relationnels, l'usager peut lui aussi remettre en cause l'éthique de celui qui assure ce service.

Tout d'abord, que veut dire le mot éthique : "ensemble de conceptions morales", alors que veut dire morale : "théorie de l'action humaine soumise au devoir dont le but est le bien". Voici les définitions du sens commun, alors il nous faut trouver une définition scientifique du terme éthique.

Du mot éthique Jean Paul Terrenoire distingue deux notions : moralité et déontologie¹¹³. Pour lui la déontologie est un savoir explicite, codifié et collectivement reconnu, de plus les connaissances sont publiques alors que la moralité est pour lui une manière d'agir de façon pragmatique. Nous sommes dans le rôle social du bureaucrate.

Alors « l'éthique relève de la réflexion théorique et systématique sur les principes (du service rendu) et les fondements (de l'organisation), sur l'approche raisonnée (et intellectualisée) du bien et du mal et sur les systèmes de valeurs et de normes »¹¹⁴, l'éthique demande à l'agent institutionnel de rationaliser son approche et son expression. Jean Paul Terrenoire définit deux facettes aux agissements de l'agent : une facette où les rapports sont objectifs, impersonnels et fonctionnels, une autre où les facettes sont des relations subjectives, personnelles, de personne à personne donc propre à la volonté du sujet¹¹⁵. Quant à l'expression, Jean Paul Terrenoire définit d'une part le registre prescriptif qui est la recommandation « en termes traditionnels de la morale »¹¹⁶, et d'autre part le registre normatif qui correspond à « l'obligation générale sans considération des conditions de leurs applications dans la pratique »¹¹⁷. Ces deux registres sont l'intermédiaire entre la connaissance théorique et la pratique. L'ensemble de ces agissements et expressions conduit l'agent institutionnel à une rationalité limitée¹¹⁸. En effet, entre les rapports fonctionnels qui exigent une conduite objective et la relation sociale subjective, il existe un risque d'incompréhension. Le bureaucrate doit définir une éthique vis-à-vis de son travail.

112 LECUIVRE G. *Notion (s)*, UFR STAPS Nancy, Récupéré le 10 mars 2010 de l'url : http://www.staps.uhp-nancy.fr/guillaune_de.pdf, p. 2

113 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 45

114 Ibidem, p. 41

115 Ibidem, p. 47

116 Ibidem, p. 42

117 Ibidem

118 Ibidem, p. 47

Habermas définit l'éthique de la discussion. Elle vise à montrer qu'il est possible de fonder rationnellement des normes sur la base de la discussion. L'argumentation est la recherche d'un consensus de compréhension. Pour Habermas¹¹⁹, il y a l'éthique cognitive et l'éthique procédurale. La première repose sur l'argumentation rationnelle, la seconde se limite à préciser les moyens par lesquels on peut justifier l'existence de la règle.

Weber¹²⁰ définit l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité. La première s'inscrit dans une démarche de vocation. La seconde marque la conscience de par les choix que l'individu effectue. La caractéristique qui différencie ces deux formes d'éthique est la prise de conscience ou pas des choix effectués par l'être social.

Enfin, Weber définit le terme **Ethos** qui est l'incorporation de pratiques sociales d'un groupe donné participant à la construction de l'individu. Jean Paul Terrenoire¹²¹ accentue la définition : **Éthos** correspond aux coutumes d'usages et à l'habitude, alors qu'**Êthos** correspond au caractère ou la manière d'être. L'agent institutionnel doit s'interroger sur l'**Éthos** au sein de son groupe de travail, soit la bureaucratie. Il doit se définir un **Êthos** qui correspond à sa manière d'être quand il assume son service vis-à-vis d'un usager.

2.1.2) Le statut de fonctionnaire

2.1.2.1) La protection de l'État

En ce qui concerne la macrostructure de l'État, nous nous sommes référés à la théorie de Weber sur la bureaucratie. Vis-à-vis de son personnel, l'État contracte une protection. Cette protection proposée par l'État est l'une des caractéristiques de la théorie de Weber sur la bureaucratie. Weber affirme que la qualité de fonctionnaire doit être une profession principale et non une occupation secondaire, un autre métier¹²². L'engagement total du fonctionnaire vis-à-vis de sa profession conduit l'État à lui accorder une protection maximale¹²³. L'employé est soumis à deux procédés juridiques¹²⁴. La première règle se nomme la judiciarisation. Celle-ci sollicite la représentation juridique de l'agent par un syndicaliste ou par un avocat dans les commissions administratives de discipline, par exemple. Le second est un enseignement et se

119 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Éthique*, In : *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 86

120 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p.49 - 56

121 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 40

122 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Bureaucratie*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 47

123 Ibidem

124 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 23

nomme la juridicisation : un individu est alors chargé de faire de la médiation juridique, ce qui peut permettre à un fonctionnaire de sortir d'une situation conflictuelle avec un citoyen mécontent. Le fonctionnaire doit savoir interpréter les textes juridiques liés à son activité. Certaines interprétations peuvent engager la responsabilité de l'agent. La sanction peut être, alors, disciplinaire, civile ou pénale. Ainsi, un agent ne peut pas être poursuivi pénalement s'il déstabilise les missions du service public. L'État sépare la faute personnelle de la faute liée à l'accomplissement même du service public. Dans ce cas, l'État y engage sa responsabilité.

De plus, Weber affirme la nécessaire hiérarchie des fonctions « ce qui veut dire que le système administratif est fortement structuré en services subalternes et en postes de direction, avec la possibilité de faire appel à l'instance inférieure ainsi qu'à l'instance supérieure ; en général cette structure (se) manifeste (à) une tendance vers la plus grande centralisation »¹²⁵. Pour que le service étatique soit assuré, il faut que le pouvoir centralisé puisse contrôler si le service prescrit est effectué.

2.1.2.2) Comment devenir fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire ?

Lorsqu'un individu est reçu à un concours externe il devient fonctionnaire stagiaire en vue de devenir titulaire. La compétence du fonctionnaire repose à la fois sur sa capacité implicite à exercer ses droits et ses obligations dans son travail, et sur sa faculté à l'expliquer devant son autorité hiérarchique qui le recrute et qui le contrôlera sur son travail prescrit. Le recrutement s'opère par concours ou dans certains cas par titres, mais le fonctionnaire est soumis à des règles contraignantes qui écartent les situations de favoritisme. L'État est lié à ses employés par la ritualisation aux concours. Par conséquent il n'accepte pas les arrangements sociaux. La commission de recrutement ne doit subir aucune influence.

Selon Michel Crozier¹²⁶, toute administration a une catégorie socioprofessionnelle (en l'occurrence les assistants d'éducation, les emplois de vie scolaire) qui réduit l'incertitude liée à l'organisation de la collectivité (en l'occurrence la fonction publique). Il parle alors d'*acteur - relais*. Pour l'administration, il s'agit d'assimilés fonctionnaires, statut couramment désigné par le terme vacataire ou contractuel. Tout d'abord, le fonctionnaire titulaire dépendra de la loi dite *loi Le Pors*. Cette loi rappelle que « les fonctionnaires sont recrutés par concours, sauf s'il y a dérogation prévue par la loi »¹²⁷. Dans le cas de l'assimilé fonctionnaire, il est recruté

125 BALLÉ (Catherine), *Sociologie des organisations*, Paris, PUF, 2009, p. 21

126 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 168

127 France, *Loi dite loi le Pors portant droits et obligations des fonctionnaires*, Loi n°83-634 du 13 juillet 1983, Récupéré le 07 décembre 2007 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/afficTexte.do?cidTexte=LEGITEX000006068812&dateexte=20081126> , Annexe n°15, Article n° 16, p. 10

sur titre scolaire, car la loi sur le statut relatif aux fonctionnaires titulaires ouvre la possibilité d'effectuer un recrutement à partir du titre scolaire. Ce type d'agent institutionnel dépend de deux lois, une portant sur le dispositif statutaire relatif à la fonction publique, une autre relative aux dispositions générales applicables aux agents non titulaires de l'État. La loi sur le dispositif statutaire relatif à la fonction publique inscrit les agents non titulaires aux mêmes droits que les fonctionnaires titulaires. Elle légifère par exemple sur le droit de congés syndicaux, le droit d'absence pour un service d'animation volontaire. En outre, cette loi définit clairement la durée du poste d'un assimilé fonctionnaire à trois ans renouvelable une seule fois¹²⁸. Ces deux lois se fédèrent sur l'article n°7 de la loi de 1984. Celui-ci inscrit les agents non titulaires de l'État à un traitement identique en matière de santé et de retraite à celui des fonctionnaires titulaires. La loi sur la disposition des agents non titulaires de l'État de 1986 apporte une nouveauté, celle de l'autorité administrative. En effet l'autorité administrative est assurée par l'employeur¹²⁹. L'assimilé fonctionnaire est recruté au départ sur titre scolaire.

2.1.2.3) Pérennité de la fonction sans personnalisation

Weber pense que l'individu n'est pas propriétaire de son poste. Il insiste sur le fait qu'il y a « une séparation complète entre la fonction et l'homme qui l'occupe. »¹³⁰ Aucun fonctionnaire ne saurait être propriétaire de sa charge ou des moyens de l'administration mis à sa disposition pour effectuer son travail. La suppression du poste d'un fonctionnaire titulaire conduit à une mutation vers une autre structure publique, alors que l'assimilé fonctionnaire qui est un vacataire voit son contrat à durée déterminée non renouvelé. L'organisation de la bureaucratie assure un suivi et veille de cette façon au bon déroulement de l'activité de la collectivité ainsi qu'à sa pérennité. Par conséquent, les anciens expliquent aux nouveaux l'organisation du service. La fonction appartient à l'État et il légifère comme il l'entend. L'individu est contraint d'accepter cette réglementation, dans le cas contraire, il est libre de se libérer de la contrainte.

Dans le cas où l'individu n'effectue pas de séparation entre sa fonction et son quotidien, il risque de personnaliser son activité. L'article de Jean Pierre Obin, sur *les*

128 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524> , Annexe n°16, Article n° 4, p. 2

129 France, *Décret relatif aux dispositions applicables aux agents non titulaire de l'État*, Décret n°86-83 du 17 janvier 1986, Récupéré le 13 novembre 2006 de l'url : <http://www.admi.net/jo/dec86-83.html>, Annexe n°17, Article n° 44, p. 15

130 BALLÉ (Catherine), *Sociologie des organisations*, Paris, PUF, 2009, p. 22

*transformations du métier d'enseignant*¹³¹, on souligne les difficultés du métier devant les élèves. L'État exige de ses employés une obligation de résultats, or les fonctionnaires - enseignants l'interprètent comme une obligation personnelle de travail alors qu'ils attendent une aide de l'État. Dans cet article, il est question de la reconnaissance professionnelle des employés vis-à-vis de leur employeur. D'ailleurs dans cette situation de confusion entre la fonction et la recherche de reconnaissance personnalisée, l'agent institutionnel risque de faire dysfonctionner l'organisation de son travail.

2.1.3) Un service public particulier : l'Éducation Nationale

2.1.3.1) Les principes fondamentaux du système d'Éducation Nationale

Le service de l'Éducation Nationale est un service public de l'État, dont les principes fondamentaux sont : la liberté d'enseignement, l'obligation d'instruction, la laïcité, le principe de neutralité, la gratuité et enfin le principe d'égalité.

La liberté de l'enseignement¹³² correspond au principe organisationnel d'adaptabilité du service public français. En effet, l'État laisse la responsabilité aux familles de choisir un établissement public ou privé qui correspondent aux engagements philosophiques et religieux de la famille. La relation État - établissement privé est une relation de contrôle, dans laquelle l'État se porte garant de l'exercice de la liberté d'enseignement dans l'établissement lui-même. Un établissement privé ne peut pas imposer un enseignement religieux au nom de l'État. Le principe de la liberté de l'enseignement correspond au principe d'égalité du service public, l'État se garde alors le droit de ne pas arbitrer les affaires religieuses. Cependant, la jeune génération va devenir adulte à son tour. Mais pour devenir un adulte autonome, l'État doit assurer un service public d'instruction. Le respect de cette obligation favorise le développement du principe organisationnel de continuité au sein du service public.

L'instruction étant obligatoire¹³³, la famille a le choix d'assumer ou de faire assumer la charge de l'instruction de son (ou ses) enfant(s) dans un établissement public ou privé. Le point de départ de l'instruction débute à l'âge de six ans et la fin de la scolarité obligatoire est fixée à seize ans. Cependant, la scolarité des seize - dix-huit ans est un droit pour le mineur surtout si les responsables légaux envisagent de stopper la scolarité du mineur¹³⁴. Dans le cas

131 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 45

132 Ibidem, p.14

133 Ibidem, p. 15

134 France, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, loi n°2005-380 du 23 avril 2005, Récupéré le 11 octobre 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte> , **Annexe n°11, Article n°10**, p. 3

où les responsables légaux arrêtent la scolarité facultative du mineur, l'État se garde le droit de mettre en place une assistance éducative pour assurer le droit du jeune à continuer son instruction. Cette période de scolarité facultative des seize - dix-huit ans est importante pour des raisons diverses. L'élève continue sa scolarité pour l'obtention d'un diplôme qui favorisera son intégration sur le marché de l'emploi. Pour maintenir le caractère obligatoire de l'éducation, l'État doit veiller au respect de cette prescription juridique. L'inscription de l'adolescent à un établissement scolaire sous-entend l'acceptation pleine et entière du caractère obligatoire de l'instruction. De plus, pour renforcer le caractère obligatoire l'État oblige l'adolescent à effectuer « l'accomplissement des tâches inhérentes à ses études »¹³⁵. Le manque à cette obligation d'instruction peut conduire la famille à se voir retirer l'autorité parentale. Il est fondamental de distinguer l'instruction de l'éducation. L'éducation relève de la famille, l'instruction relève de l'État, à savoir les connaissances nécessaires à l'individu pour qu'il devienne un citoyen¹³⁶. L'éducation - instruction est un double processus. L'éducation agit sur la formation d'une jeune personne (en tant que futur adulte), l'instruction agit sur la construction de la personnalité sociale en tant que futur citoyen¹³⁷.

Enfin, pour établir l'obligation d'éducation - instruction, l'État organise un service public qui repose sur un principe organisationnel de continuité et un principe de gratuité. L'alinéa 13 du Préambule de la Constitution de 1946 écrit : « l'organisation de l'enseignement public gratuit [...] est un devoir d'État »¹³⁸, la gratuité est un principe fondamental au système d'Éducation Nationale. Le service public s'organise autour du principe d'adaptabilité. L'État laisse à la famille l'achat de fournitures scolaires individuelles telles que cahiers, crayons. Cependant, il attribue une bourse scolaire pour les familles en difficultés dans l'achat des fournitures scolaires par exemple. De plus, toute activité obligatoire dans l'activité d'un enseignement doit être gratuite.

Le principe fondamental de gratuité de l'Éducation Nationale ainsi que le principe organisationnel du service public d'adaptabilité conduisent au principe d'égalité¹³⁹. D'une part, le principe d'égalité s'applique aussi bien aux usagers qu'au personnel qui assurent ce service. D'autre part, ce principe d'égalité va s'inscrire dans les missions qui sont assignées au personnel pour œuvrer au développement de l'égalité républicaine. Le principe d'égalité dans le système de l'Éducation Nationale se subdivise en deux formes : l'égalité de traitement

135 France, *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url : http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm , **Annexe n°3, Article n° 10**, p. 4

136 COUTEL (Charles), KINTZLER (Catherine), *Présentation*, In : CONDORCET *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*, Paris, GF - Flammarion, 1994, p. 33

137 Ibidem

138 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 20

139 Ibidem, p. 20 - 21

et l'égalité d'accès. Dans le cas d'un recrutement pour une formation diplômante, le juge administratif peut contrôler que l'égalité de traitement a bien été respectée parmi tous les candidats. L'égalité d'accès à l'enseignement supérieur doit être assurée à tout bachelier désireux de poursuivre ses études.

Le service public permet de respecter les principes fondamentaux de l'Éducation Nationale celui de la neutralité et de la laïcité¹⁴⁰. Ces derniers rappellent que le personnel doit « éviter impérativement toutes marques distinctives de nature philosophique, religieuse, ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience »¹⁴¹. La liberté de conscience des usagers doit être respectée et ce, grâce au principe de neutralité. Ce principe de neutralité est exigé de façon impartiale dans les manuels et surtout dans les programmes scolaires. L'État exige que son personnel le respecte, il exige aussi un personnel laïc. La perspective de laïcité a pour origine la séparation de l'Église et de l'État en 1905. En effet, l'État depuis sa séparation avec l'Église a retiré l'instruction religieuse des programmes scolaires. Jules Ferry en 1883 écrit une lettre qu'il adresse aux instituteurs¹⁴², dans laquelle il rappelle que le choix d'instruction religieuse appartient à la Famille. L'État offre le cadre d'une liberté de conscience qu'il garantit auprès de chacun, usagers comme personnel. Jules Ferry propose de substituer l'instruction religieuse à une instruction civique dans laquelle il est demandé au fonctionnaire « de faire son devoir et rien que son devoir ». Autrement dit « la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants »¹⁴³. Le but de l'instruction civique est d'apprendre les droits de l'homme et les institutions républicaines.

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »¹⁴⁴, la laïcité devient une condition d'employabilité pour l'État dans le recrutement de son personnel.

2.1.3.2) *Le personnel de l'Éducation Nationale*

Le recrutement par concours est une des caractéristiques spécifique à la théorie de Weber sur la bureaucratie. Comment devient-on proviseur ou enseignant ? Le proviseur est un chef d'établissement qui dirige sa structure éducative. Le recrutement des chefs d'établissement s'opère à partir d'un concours interne à l'institution de l'Éducation Nationale. En effet, pour se présenter à ce concours, il faut avoir déjà effectué au moins cinq années de service dans la fonction publique et avoir au maximum cinquante-six ans. Deux classes de

140 Ibidem, p. 16

141 Ibidem, p. 19

142 Ibidem, p. 17

143 Ibidem, p. 16

144 Ibidem

concours existent. La première s'adresse aux candidats agrégés, la seconde s'adresse à des enseignants ou des CPE (Conseiller Principal d'Éducation). De plus, deux listes de "faisant fonction" circulent au sein de l'administration, il y a la liste d'aptitude et la liste de détachement¹⁴⁵.

Le chef d'un établissement a des responsabilités juridiques à assumer, elles sont de l'ordre de la responsabilité civile, administrative et pénale, qu'il délègue à ses subordonnés tels que les enseignants, les documentalistes, et les CPE. L'administration attend du chef d'établissement qu'il réponde à l'obligation de surveillance, cette tâche fait partie de sa responsabilité civile¹⁴⁶. La responsabilité administrative¹⁴⁷ est engagée en raison d'une défaillance dans l'organisation, le fonctionnement du service d'enseignement ou d'éducation. La responsabilité pénale¹⁴⁸ est peu dissociable de sa responsabilité personnelle. Si dans l'exercice de ses fonctions, il prend connaissance d'un délit, le chef d'établissement est tenu d'en aviser le procureur de la République dans les plus brefs délais. Le chef d'établissement est un fonctionnaire déconcentré car il agit sous l'autorité hiérarchique de l'administration, mais il a un pouvoir de décision local grâce au pouvoir exécutif qu'il possède dans son mandat.

Le personnel enseignants, documentalistes et CPE est recruté sur la réussite aux concours d'entrée. Il en existe trois : - le concours externe, - le concours interne¹⁴⁹ et la troisième voie de concours qui était ouverte jusqu'en 2004¹⁵⁰ pour les CPE. Actuellement, le candidat au concours externe doit être titulaire d'un master¹⁵¹. Quoi qu'il advienne le candidat devra avoir le diplôme requis pour faire valider son inscription par les services de l'administration. Pour le concours interne, le candidat doit avoir une ancienneté minimum de trois ans dans la fonction publique et être titulaire du diplôme nécessaire pour que l'administration puisse valider son inscription. Enfin, le troisième concours correspond aux candidats qui possèdent une expérience professionnelle en dehors de la fonction publique et de l'enseignement. Ce concours est accessible à condition que le candidat possède le diplôme

145 Ibidem, p. 48

146 Ibidem, p. 54

147 Ibidem

148 Ibidem, p. 55

149 Ibidem, p. 40

150 France, *Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation*, Décret n°70-738 du 12 août 1970, Publication au JORF du 15 août 1970, (Version consolidée au 25 août 2005 - version JO initiale), Récupéré le 01 mai 2008 de l'url :

<http://www.ac-creteil.fr/cpe/Documentstelechargeables/TextesDeReference/decret1989CPE.pdf>, Annexe n°22, Article n° 5, 3^{ème} alinéa, p. 3

151 France, *Décret modifiant le Décret n°72-581 du 04 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés*, Décret n°2009-915 du 28 juillet 2009, Récupéré le 16 mars 2010 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910434&dateTexte=&categorieLien=id>, Annexe n°21, Article n°2, p. 2

adéquat pour valider son inscription. Une fois le concours réussi les candidats deviennent des fonctionnaires titulaires - enseignants, documentalistes ou CPE.

Mais qu'en est-il du personnel technique nommé ATOSS ? L'ensemble de cette catégorie est constitué des personnels Administratifs, Techniciens, Ouvriers, de Service de Santé et sociaux¹⁵². Pour définir cette catégorie autrement, il suffit de partir de ce qu'elle n'est pas. Il ne s'agit pas du personnel de direction, du personnel enseignant et du personnel d'éducation et d'encadrement. Cette catégorie regroupe tous les fonctionnaires titulaires ou non titulaires qui exercent des fonctions administratives telles que techniciens, ouvriers, personnel de services, de santé ou sociaux. Les ATOSS appartiennent à la catégorie C à 75 % de la grille sur la fonction publique. 15 % des autres fonctionnaires appartiennent à la catégorie B et 10 % de la catégorie A¹⁵³. Ces catégories étaient anciennement constituées de fonctionnaires d'État, mais depuis le gouvernement Raffarin III [2004 - 2005], ce personnel a été transposé à la Région.

Ils deviennent des fonctionnaires territoriaux, des fonctionnaires décentralisés ou restent des fonctionnaires d'État. Cependant, les collectivités territoriales ont l'autorité administrative et le pouvoir disciplinaire sur les fonctionnaires d'État déconcentrés et les fonctionnaires décentralisés qui sont en poste d'ATOSS.¹⁵⁴

Dans le système de l'Éducation Nationale, les agents non titulaires de façon permanente et unique sont au départ des assistants d'éducation, car leur fonction a une durée limitée. La loi sur le poste d'assistant d'éducation rappelle que ce personnel est un personnel déconcentré, il agit au nom de la responsabilité de l'État et uniquement cela pour assurer des missions éducatives¹⁵⁵.

La mission éducative de l'assistant d'éducation dans la vie de l'établissement est cadrée par le projet de l'établissement. En effet, il est de la responsabilité civile du chef d'établissement d'organiser un service qui prend en charge l'obligation de surveillance. Cette responsabilité civile devient une responsabilité administrative à partir du moment où il délègue l'obligation de surveillance au CPE. Ce dernier organise la vie scolaire veille au respect du principe fondamental de l'obligation d'instruction. Enfin, l'assistant d'éducation participe à l'obligation de surveillance en assurant la sécurité des élèves au sein de l'établissement¹⁵⁶.

152 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 38

153 Ibidem

154 France, *Loi relative aux libertés et responsabilités locales*, Loi n°2004-809 du 13 août 2004, Récupéré le 16 mars 2010 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichetexte=LEGITEX T000005824074&dateTexte=20100316#>, **Annexe n°10, Article n° 109-III**, p. 12

155 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 38

156 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° IV : Surveillance des élèves**, p. 5

2.1.3.3) Le principe de subsidiarité avec l'obligation d'instruction

Le chef d'établissement préside le conseil d'administration de son établissement, car il est un agent exécutif de l'État au sein de l'Établissement Local d'Enseignement Public¹⁵⁷. Au cours du conseil d'administration, il présente un projet d'établissement¹⁵⁸ qui repose sur le principe de subsidiarité. Celui-ci lui permet une autonomie dans l'organisation et le fonctionnement de l'établissement. Le projet de l'établissement correspond à la mise en œuvre des objectifs et programmes nationaux dans les activités scolaires et périscolaires¹⁵⁹. De plus, le projet de l'établissement cadre l'organisation de la vie collective, régit clairement les droits et les devoirs de chacun des membres de la collectivité éducative¹⁶⁰. C'est le conseil d'administration qui a le pouvoir de modifier l'élaboration du règlement intérieur. La mise en œuvre de celui-ci est au départ de la responsabilité administrative du chef d'établissement¹⁶¹. Le règlement définit les moyens mis en œuvre pour contrôler l'assiduité des élèves en cours¹⁶².

En effet, l'obligation d'instruction est un principe fondateur de l'Éducation nationale. Les parents doivent se soumettre à l'obligation d'instruction de leur(s) enfant(s), sinon ils s'exposent à des sanctions civiles¹⁶³. L'État doit contrôler les justificatifs d'absences fournis par les parents d'élèves. Au-delà de quatre demi-journées considérées injustifiées, l'Inspecteur de l'Académie peut prendre contact avec le Président du Conseil Général pour construire un contrat de responsabilité parentale¹⁶⁴. Dans un second temps, ce dernier peut saisir le Procureur de la République pour qu'au final l'obligation d'instruction soit respectée¹⁶⁵.

La construction du contrat de responsabilité parentale est organisée sur la demande de l'Inspecteur d'Académie. Il peut solliciter auprès du Président du Conseil Général, la suspension du versement des prestations familiales, dans le cas où le contrat de

157 France, *Établissements Publics Locaux d'Enseignement*, (sigle : EPLE), Décret n°85-924 août 1985, Récupéré le 08 octobre 2008 de l'url : http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1975/Decret_85_924.pdf, **Annexe n°2, Article n°8**, p. 4 - 5

158 Ibidem, **Article n°16**, p. 9

159 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, **Article n° L. 401-1**, p. 294

160 Ibidem, **Article n° L. 401-2**, p. 297

161 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 49

162 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° III-c : Absences**, p. 3

163 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, **Article n° L. 131-7**, p. 71

164 France, *Loi visant à lutter contre l'absentéisme scolaire*, Loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010, Récupéré le 10 avril 2011 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000022862522&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>, **Annexe n°8, Article n°1, 4^{ème} aliéna**, p. 1

165 France, *Vaincre l'absentéisme*, Circulaire n°2011-0018 du 31 mars 2011, Récupéré le 05 mai 2011 de l'url : http://www.circulaires.gouv.fr/pdf/2011/02/cir_32471.pdf, **Annexe n°9, Article n° II.3**, p.3

responsabilisation parentale fait défaut et que le comportement de l'élève ne se modifie pas¹⁶⁶. Il peut arriver qu'un chef d'établissement ait recours à ce genre de contrat lorsque son établissement connaît une situation qui trouble l'organisation et le fonctionnement de celui-ci¹⁶⁷.

L'État exige le contrôle d'assiduité¹⁶⁸ des élèves. Il oblige le chef d'établissement à tenir un registre d'appel. Il y est reporté le nombre et la durée des absences justifiées par la famille. L'État reconnaît les absence(s) justifiée(s) telles que : la maladie de l'enfant, les réunions de famille, les difficultés accidentelles liées à la communication. En dehors de ces trois propositions les autres motifs sont à l'appréciation du chef d'établissement après avoir rencontré les parents.

Si l'obligation d'assiduité n'est définitivement pas respectée, l'Inspecteur d'Académie saisit le Procureur de la République, la famille se trouve sous la loi « *Vaincre l'absentéisme* »¹⁶⁹. L'État est responsable du service d'éducation qu'il assure, mais afin de responsabiliser les familles, le Procureur de la République peut amender les parents¹⁷⁰.

Le principe de subsidiarité permet aux agents d'assurer leurs services de fonctionnaire en fonction d'un projet institutionnel, celui de la loi. L'objectif pour l'État est de réduire les difficultés, il va alors mettre en place un plan (contrat de responsabilisation parentale) et une programmation (mise en demeure par le Procureur de la République) qui va remédier aux difficultés liées au problème du défaut d'instruction obligatoire.

Le principe de subsidiarité comme principe d'autonomie dans l'organisation et le fonctionnement de l'établissement est indispensable à tous les fonctionnaires (titulaires et non titulaires) qui appartiennent à la structure étatique pour garantir le service public de l'Éducation Nationale dont le principe fondamental est l'obligation d'instruction.

L'Éducation Nationale est une macrostructure de l'État parmi d'autres services publics qui s'occupent de la vie sociale ; un établissement public local d'enseignement devient une méso structure de vie scolaire.

166 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Addendum In : Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, **Article n°L.552-3, Code de la sécurité sociale**, p. 10

167 Ibidem, **Article n° R. 222-4-1, Code de l'action sociale et des familles**, p. 9

168 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, **Article n° B. Le contrôle de l'Assiduité**, p. 60

169 France, *Vaincre l'absentéisme*, Circulaire n°2011-0018 du 31 mars 2011, Récupéré le 05 mai 2011 de l'url : http://www.circulaires.gouv.fr/pdf/2011/02/cir_32471.pdf , **Annexe n°9**

170 France, *Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire*, Circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besançon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2004_054_absenteisme.pdf, **Annexe n°7**, p. 1

Chapitre : 2.2) Organisation d'un Établissement Public Local d'Enseignement

2.2.1) Organigramme Structurel d'un EPLE

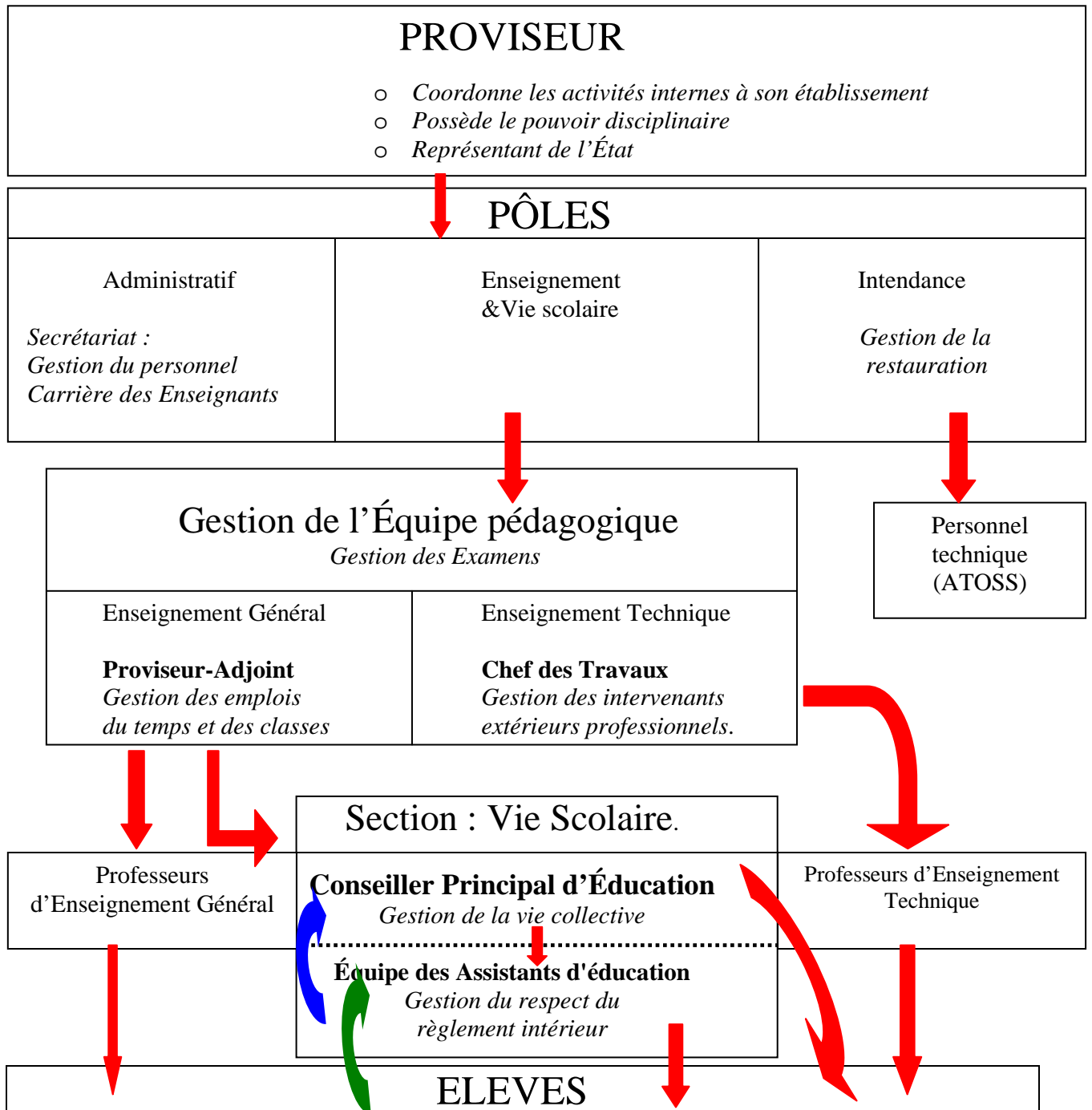


Figure n°1 : « Organigramme d'un Établissement Public Local D'Enseignement »

Légende : Chaque flèche représente un lien. **Les flèches rouges sont des rapports d'autorités hiérarchiques**, **les flèches vertes sont des relations informelles**. Ensuite, **les flèches bleues sont des liens de coopérations** qui assurent le bon fonctionnement de l'activité d'un point de vue organisationnel. Nous développerons dans un prochain chapitre les différentes formes de liens sociaux.

2.2.1.1) De l'ordre fonctionnel

Cet organigramme nous permet d'avoir une vision globalisante de l'organisation d'un établissement scolaire. Le Proviseur est un fonctionnaire à qui on délègue l'autorité Étatique au sein de l'établissement. Il a le pouvoir disciplinaire vis-à-vis des élèves et un pouvoir administratif vis-à-vis des agents institutionnels. Il coordonne les activités internes à l'établissement, la planification des conseils de classes par exemple. De plus, il est le seul à gérer les relations externes à l'établissement. Pour Weber, le proviseur a une légitimité et une domination légales. Il a autorité sur trois pôles : l'administratif, l'intendance de l'enseignement et la vie scolaire.

Chacun de ces pôles a une fonction bien particulière. La gestion de la carrière administrative des enseignants débute ou se finalise à son secrétariat. En effet, l'information d'une inspection académique passe par son secrétariat. Le proviseur est aussi responsable de la mise en œuvre et du respect du règlement intérieur. Enfin, il préside le conseil d'administration de son établissement.

Le pôle d'intendance est la gestion financière de la vie de l'établissement. L'intendant et le proviseur ont une relation de coopération sur la gestion du budget. En outre le proviseur garde une relation d'autorité hiérarchique sur le personnel du service d'intendance composé des ATOSS et des secrétaires.

Enfin, le plus important est le pôle de l'enseignement et de la vie scolaire. Dans certains cas, ce secteur est délégué à un proviseur adjoint, dans d'autres, proviseur et proviseur adjoint collaborent. Le proviseur ou son adjoint gère le pôle pédagogique, celui-ci se divise en deux catégories : l'enseignement général et l'enseignement technologique. L'organisation de l'enseignement professionnel est quant à lui délégué au chef des travaux sous l'autorité du proviseur.

L'association de l'intendant, de l'adjoint et du proviseur forme l'équipe de direction¹⁷¹. Cette équipe a autorité sur le service de vie scolaire. Celui-ci est composé du CPE et des assistants d'éducation. Le CPE en tant que responsable de service, organise la vie collective et quotidienne de l'établissement, coopère avec l'équipe enseignante afin d'assurer le suivi des élèves, anime l'équipe éducative pour créer un lien entre l'ensemble des acteurs de la vie scolaire tant dans une perspective collective qu'individuelle¹⁷². De plus le CPE a une

171 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 49

172 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url : http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, Annexe n°24, p. 1

relation d'autorité sur l'équipe des assistants d'éducation. Nous notons que l'autorité hiérarchique est descendante. Le Proviseur, au sommet de cette autorité, délègue à chacun de ses membres afin de faire respecter la mise en œuvre du règlement intérieur.

Nous excluons de notre recherche l'interaction de la population scolaire avec le personnel technique, les professeurs et le personnel administratif en dehors des CPE. Notre objet d'étude est la compétence l'assistant d'éducation.

2.2.1.2) Assistant d'éducation : salarié ou employé

L'assistant d'éducation est un assimilé fonctionnaire alors à quelle définition correspond-il sur le marché de l'emploi ? Tout d'abord, il existe le salarié qui est un acteur social. Il transforme une matière première en un matériau ou un produit fini. En contre partie, il perçoit une rémunération. L'employé quant à lui est un agent qui exécute un travail sous les ordres de quelqu'un. La nature de son travail est de traiter la gestion de personnes ou d'informations¹⁷³. Le travail de l'assistant d'éducation consiste à traiter l'information de la vie collective de l'établissement et la gestion administrative des élèves, ce qui fait de lui un employé. S'il y a par exemple, un changement de salle, l'assistant d'éducation doit informer les élèves, ainsi il évite une situation de dysfonctionnement organisationnel.

L'assistant d'éducation est un agent institutionnel assimilé - fonctionnaire de l'État¹⁷⁴. Il est un employé qui gère et surveille le mouvement des élèves, il traite et régleme l'information de la vie collective de l'établissement. Alain Chenu écrit : « Dans le secteur tertiaire, les employés de bureau constituent généralement l'échelon le plus bas de la hiérarchie. En usine, ils peuvent au contraire considérer qu'ils font partie des cols blancs et éprouver un sentiment de supériorité sociale par rapport aux salariés »¹⁷⁵.

Alain Chenu propose d'analyser la structure étatique et de comprendre la classification statutaire. Il reprend la formule de division du travail de l'État : « La division du travail entre ces quatre échelons est définie par une plaisanterie classique : quand l'administration envoie une lettre, l'agent A la pense, l'agent B la rédige, l'agent C la tape à la machine et l'agent D colle l'enveloppe. »¹⁷⁶ L'agent D a été supprimé de la grille de la fonction publique d'État depuis 1997. Les agents C sont considérés comme des employés. Nous savons que les

173 CHENU (Alain), *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 26

174 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524>, **Annexe n°16, Article n°3, 6^{ème} alinéa**, p. 2

175 CHENU (Alain), *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 108

176 Ibidem, p. 48

employés de l'État, titulaires, admis par concours, sont répartis en trois catégories, dans l'ordre hiérarchiquement décroissant suivant : A (cadre), B et C (comme des employés). Le grade de CPE est rattaché à la catégorie A¹⁷⁷. Pouvons-nous rapprocher l'agent B du statut administratif de l'assistant d'éducation ? Alain Chenu classe l'agent de catégorie B dans une profession intermédiaire¹⁷⁸. L'assistant d'éducation est-il un employé en situation de profession intermédiaire ?

En effet, l'assistant d'éducation est dans une situation de profession intermédiaire grâce à ces dispositions légales ; l'individu peut s'engager dans une formation diplômante avec une perspective professionnalisante.

« La (place sociale) confirme la situation de l'individu dans l'organisation du milieu dans lequel il vit. »¹⁷⁹ La première des missions de l'assistant d'éducation est d'assurer la sécurité des élèves.

2.2.1.3) *Le lycée et le règlement intérieur : une structure réglementée*¹⁸⁰

Toute structure éducative est un lieu d'activité lié à un apprentissage¹⁸¹. La mission propre à l'école est d'enseigner la construction des savoirs et celle de la loi. Nous pourrions parler d'*in-struction*¹⁸², au sens où l'acquisition de ce savoir construit et structure l'individu dans son devenir démocratique. En effet, « l'école n'est pas un espace (social) démocratique, (mais) elle est un temps (réelle) d'apprentissage démocratique »¹⁸³. « L'école n'est pas une communauté mais une *société*, elle n'est pas une association mais une institution ; le fonctionnement d'une société est réglé par le droit »¹⁸⁴ où l'élève vient apprendre à devenir un citoyen démocrate en respectant ses obligations inscrites dans le règlement intérieur d'un établissement scolaire.

Le règlement intérieur se définit comme un « contrat », une référence sacrée dans les rapports entre les individus¹⁸⁵. Il inscrit l'institution dans une neutralité politique, religieuse, idéologique, proche du positionnement de Weber avec la *Neutralité Axiologique*. Il faut

177 France, *Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation*, Décret n°70-738 du 12 août 1970, Publication au JORF du 15 août 1970, (Version consolidée au 25 août 2005 - version JO initiale), Récupéré le 01 mai 2008 de l'url : <http://www.ac-creteil.fr/cpe/Documentstelechargeables/TextesDeReference/decret1989CPE.pdf>, Annexe n°22, Article n° 1, p. 1

178 CHENU (Alain), *Sociologie des employés*, Paris, La découverte, 2005, p. 48

179 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 52

180 France, *Règlement Intérieur spécifique à un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, Annexe n° 12

181 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 115

182 Ibidem, p. 116

183 Ibidem, p. 184

184 Ibidem

185 ROUSSEAU (Jean-Jacques), *Du Contrat Social*, Paris, Maxi-Poches, Paris, 2001, p. 19

entendre la *Neutralité Axiologique*¹⁸⁶ comme l'absence de tout jugement de valeur. L'institution scolaire est prise dans une logique démocratique, elle tient le discours de la neutralité car elle est le représentant de l'État. Le rôle de l'État est d'une part de maintenir la paix sociale et d'autre part d'instruire ses (futurs) citoyens. Le règlement intérieur crée les conditions d'institutionnalisation des actions en réglementant la conduite à avoir, en cas d'absences de professeurs par exemple. Le phénomène d'institutionnalisation est l'intériorisation des conduites à avoir dans l'institution, tout en acceptant les moyens de contrôle que l'institution possède. L'institutionnalisation est un rite entre un initié et un initiateur¹⁸⁷. L'initié correspond à l'agent institutionnel qui fait respecter le règlement de manière instituant, alors que l'initiateur est le futur citoyen qui apprend l'ordre établi institué et de ce fait sacré. Le processus d'institutionnalisation s'exécute entre un ordre institué et un fait instituant¹⁸⁸.

Le règlement responsabilise l'individu dans son parcours scolaire, construit son être social et en fait un citoyen¹⁸⁹. Le règlement intérieur rend obligatoire l'assiduité aux heures de cours¹⁹⁰. Ainsi, lorsqu'un élève est absent en cours, il se doit de justifier son absence au service de vie scolaire. L'assistant d'éducation est un agent institutionnel au carrefour du droit coutumier ou moral et du droit législatif ou positif. Il est sous la double contrainte : de la juridicité¹⁹¹ et du juridisme¹⁹².

La juridicité est une « scène sociale (qui se comporte intégralement comme) l'équivalent d'un contrat social »¹⁹³. Lorsque l'ensemble des élèves d'une classe se lève devant le proviseur, ils obéissent au contrat social qui leur dicte ce comportement social. Le juridisme correspond à l'action de faire respecter la règle. Durkheim la définit ainsi : « La punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle »¹⁹⁴, le règlement gradue les sanctions lorsqu'il y a transgression de la règle. La sanction doit être un acte éducatif pour rappeler à l'élève que l'ordre est quelque chose de sacré et d'inviolable¹⁹⁵.

Lorsque l'assistant d'éducation met les formes, il devient un agent du juridisme. Entre une responsabilité du juridisme et l'action de juridicité, l'assistant d'éducation doit avoir une

186 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 24

187 BLIN (Jean-François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 176

188 BOUMARD (Patrick) *De conflictu, quod non existat*, In VERGNIOUX (Alain) (Éd.), *Le conflit*, Caen, Presses Universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°31), 2007, p. 26

189 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 26

190 France, *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url :

http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm , **Annexe n°3, Article n°10, 10 Bis**, p. 2

191 LEGENDRE (Pierre), *La Société comme Texte*, Paris, Arthène Fayard, 2001, p. 203

192 OCQUETEAU (Frédéric), SOUBIRAN-PAILLET (Francine), *Champ juridique, juristes et règles de droit : une sociologie entre disqualification et paradoxe*, In : *Droit et Société* (n°32), Récupéré le 11 septembre 2006 de l'url :

<http://Reds.nsh-paris.fr/publications/revue/pdf/ds32/ds032-02.pdf>, 1996, p. 19

193 LEGENDRE (Pierre), *La Société comme Texte*, Paris, Arthène Fayard, 2001, p. 203

194 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p 135

195 Ibidem, p 139

conscience publique qui assure le respect de légalité et le respect de la loi de l'impersonnalité¹⁹⁶. Le règlement intérieur est un ensemble de structures structurées et structurantes qui influence l'élève dans son devenir social. Le règlement intérieur pose la notion de contrat comme ordre référent à tous, l'État politique responsabilise l'élève et sa famille sur les choix de son parcours social.

2.2.2) La vie de l'établissement

2.2.2.1) Fonctionnement de la vie de l'établissement

Le chef de l'établissement est le responsable de la structure éducative et il coordonne l'ensemble des activités existantes et les pratiques présentes dans sa structure.

Bauge définit la coordination de la façon suivante : « toute interaction consiste à résoudre un problème de coordination des actions des partenaires qui sont dans une dépendance réciproque en vue de la réalisation de buts interdépendants ou communs »¹⁹⁷. La coordination demande au départ un ou des buts en commun ou interdépendants entre les différents membres d'une collectivité. Chaque acteur, enseignant, CPE, assistant d'éducation, membre de l'administration, membre technique, etc. tout ensemble et de façon indépendante, vivent une réalité sociale qu'ils interprètent selon leurs connaissances sur le moment. L'ensemble du personnel partage une réalité sociale avec les élèves car les agents institutionnalisés sont porteurs de la dimension sociétale. Le but commun de la coordination est l'apprentissage du rôle de l'adulte chez l'adolescent ainsi que l'intériorisation de l'institution dans sa totalité.

Par le principe de coordination, nous entendons l'ensemble des buts formels comme informels qui structurent les mouvements des uns et des autres, alors que le principe de coopération est : « un principe d'organisation coordonnée pour agir de manière rationnelle dans les interactions. »¹⁹⁸ Il faut entendre par le mot coopération une action rationnelle qui respecte les règles formelles, c'est-à-dire que non seulement, le règlement intérieur coordonne les activités et les mouvements des individus, mais également, la structuration des comportements des uns par rapport aux autres.

196 Ibidem, p. 129

197 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

198 Ibidem, p. 109

Le règlement intérieur transforme l'institution en une société objective dans laquelle la coopération structure et sédimente les rôles sociaux. Ainsi l'assistant d'éducation aura un « *Moi* » en fonction de ce « qu'il est pour lui-même et de ce que sa place est dans une organisation »¹⁹⁹ L'élève - citoyen a en lui une identité sociale de l'ordre du « *Moi* » qu'il continuera à construire quand l'institution se posera comme un élément rationnel et objectif²⁰⁰ à travers un langage communément partagé.

Nous considérons que la coordination correspond à une action en terme rationnel. Assistant d'éducation et élève usent chacun à sa façon d'une stratégie. Weber parle d'acteur stratégique²⁰¹. La réalisation du but recherché va se faire à travers des moyens légitimes et illégitimes. Lorsque l'individu choisit une action rationnelle avec des moyens illégitimes, alors il transgresse une règle formelle et risque ainsi de s'exposer à une réaction sociale qui le sanctionne.

Le principe de coopération structure l'activité de la collectivité et objective la réalité sociale de l'institution. Dans la relation : assistant d'éducation - élève, chacun tient un rôle social. L'assistant d'éducation est tenu de faire respecter le règlement intérieur qui structure l'activité collective de l'établissement. Ainsi, la relation assistant d'éducation - élève est une relation d'interdépendance.

2.2.2.2) *La vie scolaire : un travail dirigé ?*

Selon Yves Clot « le travail est une activité forcée, orientée et réglée de l'extérieur, le travail à quelque chose d'impersonnel qui assure la constance de sa fonction sociale par delà les individus qui l'occupent »²⁰². La vie scolaire est un secteur de travail. En effet, de par la participation de CPE et d'assistant d'éducation, nous pouvons dire qu'ils effectuent un travail. Yves Clot associe le terme travail à activité, à une nuance près que celle-ci est forcée, cadrée et réglée de l'extérieur. Yves Clot met en évidence que le faire est de l'ordre de l'activité. Il analyse l'activité en trois étapes soit : l'objet du travail, l'activité du sujet et le travail lui-même²⁰³. « L'activité de travail n'est pas seulement dirigée par la conduite du sujet ou dirigée au travers de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée vers les autres »²⁰⁴. Dans la vie scolaire, la pratique de l'acteur ou la conduite du sujet est la pratique de l'individu qui occupe le poste

199 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

200 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 92

201 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 18

202 CLOT (Yves), *La formation psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, p. 66

203 Ibidem, p. 109

204 Ibidem, p. 98

d'assistant d'éducation. L'objet du travail de l'assistant d'éducation est de veiller à la sécurité des élèves par l'encadrement et pendant tout le temps scolaire²⁰⁵. Yves Clot parle de règles explicites et implicites qui « introduisent un tiers dans la relation de travail : je ne fais pas la règle, tu ne fais pas la règle, il ne fait pas la règle. La parole et l'échange s'imposent pour faire (exister la règle), c'est à quoi sert la langue de métier (dans une tâche de travail) »²⁰⁶. Ainsi Yves Clot parle de la règle qui « permet à chacun de cultiver sa singularité sans nuire à la réalisation du travail commun »²⁰⁷. La règle explicite structure voire dirige l'activité extérieure alors que la règle implicite assure un rôle d'individualisation dans un travail dirigé et coordonné. La vie scolaire est un espace dans lequel il n'y a pas de devoirs scolaires à effectuer, dictés par un enseignant et corrigés par lui-même²⁰⁸. Mais qui dirige alors l'activité de la vie scolaire ? Dans l'inventaire de l'ordre fonctionnel de l'établissement, la première des personnes qui dirige le service est le proviseur, ensuite il délègue cette responsabilité à un CPE. Cet éclaircissement a un sens dans un aspect explicite, mais qu'en est-il de l'aspect implicite ? Yves Clot nous parle de règles implicites qui structurent l'activité. Il affirme qu'« il y a le travail à soi dans le travail des autres »²⁰⁹, le sujet ne peut modifier ces règles implicites que s'il le fait dans un rapport avec les autres. Souvenons-nous, Yves Clot définit le travail ainsi : le comportement du sujet, l'objet du travail, et l'activité elle-même. L'action permet de faire respecter la règle. Nous parlerons de règles explicites, lorsque l'assistant d'éducation fait respecter la règle dans son rapport à l'élève. Cependant l'action de l'assistant d'éducation à faire respecter la règle auprès de l'élève passe par une étape d'intériorisation, nous parlerons de règles implicites.

La vie scolaire est une activité dirigée, car elle est cadrée par des règles explicites et implicites. Chacune de ces formes de règles permet à l'acteur de garder son identité tout en effectuant un travail. L'assistant d'éducation doit mesurer son implication personnelle vis-à-vis des règles explicites, mais devra mesurer aussi sa distanciation critique vis-à-vis des règles implicites, et inversement.

Enfin l'activité dirigée est réalisable à l'aide de trois éléments, chacun y joue un rôle : 1) la pratique ou l'action dirigée du sujet sur, 2) l'objet du travail dans un, 3) travail réglementé en direction des autres.

205 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Titre n°1.I**, p. 1 - 2

206 CLOT (Yves), *La formation psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, p. 40

207 Ibidem

208 PROST (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France 1800 - 1967*, Paris, Armand Colin, 1986, p. 51

209 CLOT (Yves), *La formation psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, p. 61

2.2.2.3) L'inattendu dans l'activité dirigée

Pour aller au plus simple, « le travail (est) comme une activité dirigée en situation réelle »²¹⁰. En effet, il existe un paramètre qui échappe à la direction de l'activité : l'inattendu dans le réel. Une activité dirigée doit répondre à des attentes génériques²¹¹, mais entre des attentes génériques de l'activité dirigée et l'inattendu de cette même activité, il existe un écart dans le travail. L'assistant d'éducation est dans un rapport fonctionnel, il doit répondre aux exigences des tâches prescrites. La surveillance des élèves au cours de leurs déplacements est assurée par l'ensemble du personnel de l'établissement²¹². La pratique de l'agent doit faire face à l'inattendu. L'agir de l'agent dépend de deux niveaux : un niveau fonctionnel d'adaptation et un niveau de réalité²¹³. Le niveau de réalité peut déstabiliser les attentes génériques de l'activité dirigée. La vie scolaire devient une activité dirigée car elle est cadrée par la loi. Par exemple, l'activité des assistants d'éducation est dirigée par la codification des rôles socioprofessionnels ; il est demandé à l'assistant d'éducation d'apporter une aide aux devoirs, mais pas de faire les devoirs à la place de l'élève²¹⁴.

Yves Clot explique que toute activité a des imprévus. Les assistants d'éducation doivent faire face à l'inattendu et répondre aux exigences de l'activité dirigée. Il faut spécifier que le but de l'activité dirigée est d'assurer un service public. Pour éviter une déviance, la pratique est cadrée par un projet. Celui-ci se doit « d'assurer en permanence la solidité de ses constructions, de ses marques et limites »²¹⁵. La pratique doit respecter les besoins de l'organisation administrative. L'assistant d'éducation doit par exemple, répondre aux besoins de l'établissement inscrits dans le projet de l'établissement²¹⁶.

Le Boterf définit la pratique comme « le processus d'action réelle qu'une personne met en œuvre pour faire face aux exigences » de l'activité dirigée²¹⁷. Alors la pratique devient la production de sens²¹⁸, l'agent doit donner un sens à sa pratique pour maintenir et répondre à l'attente de l'activité dirigée. Par exemple, l'assistant d'éducation quitte l'autorité de

210 Ibidem, p. 95

211 Ibidem

212 France, *Règlement Intérieur spécifique d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° IV : Surveillance des élèves**, p. 5

213 GILLY (Michel), *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, In JODELET (Denise) (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 304

214 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Titre n°1.I**, p. 1 - 2

215 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), avril-mai-juin 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 56

216 France, *Loi relative aux Assistants d'éducation*, Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENX0300020L.htm>, **Annexe n°39, Article n°2**, p. 1

217 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 79

218 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url :

http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 54

« gendarme » pour devenir un communicant²¹⁹. Cette pratique de communicant est la production de sens dans la pratique professionnelle de l'assistant d'éducation vis-à-vis de l'activité dirigée du service vie scolaire. Elle devient une pratique créative qui n'est pas prescrite dans l'activité dirigée.

Francis Imbert²²⁰ parle de création de sens dans l'action de production du possible surtout dans les situations d'inattendus au sein de l'activité dirigée. La pratique du "communicant" relève de l'innovation, celle de la transformation d'un ancien système institué à l'innovation instituant le savoir-être de l'assistant d'éducation qui devient un "communicant" avec l'élève.

Dans une organisation instituée par des règles explicites ou implicites, l'assistant d'éducation instituant construit ou crée un sens singulier de sa pratique qui participe à la construction d'un *habitus* institué. Francis Imbert pense qu'il y a une transposition entre un *habitus* personnel à un *habitus* institué. Selon lui, la transposition s'opère dans le rapport à l'autre. Il existe deux types de rapports : le rapport adulte - enfant et le rapport maître - élève²²¹. L'assistant d'éducation doit construire la maturité de l'élève et ce dernier doit quitter son enfance.

Le maître - adulte établit un rapport éducatif vis-à-vis de l'élève - adolescent. L'élève cherche à se placer comme un adulte, il faut alors du « pouvoir » et du « savoir » dans le rapport à l'autre ou vis-à-vis de la collectivité²²². Le pouvoir et le savoir sont deux facteurs nécessaires à la pratique de l'assistant d'éducation. Celui-ci doit mesurer sa pratique entre une implication personnelle et une distanciation critique²²³. L'assistant d'éducation devra savoir ou pouvoir ajuster son implication personnelle entre son Moi-idéal et son Idéal-du-moi. « Le Moi-idéal éclaire le champ imaginaire (voire narcissique), l'Idéal-du-moi celui du symbolisme, des règles et valeurs qui structurent au-delà de l'imaginaire toute relation humaine »²²⁴. Nous sommes dans un rapport Ego - Autrui où l'individu rationalise son lien d'in(-ter-)dépendance.

219 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 88

220 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf , p. 53

221 Ibidem

222 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?* , Dossier d'actualité (n°49), novembre 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm> , p. 10

223 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

224 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 163

2.2.3) Les trois R de l'interprétation sociale : du Rapport d'interdépendance à la Relation Ego - Autrui pour Rationaliser le lien social

2.2.3.1) L'interdépendance

« En situation d'interdépendance, la référence n'est plus le rôle, mais le contexte dans lequel le rôle est joué »²²⁵. Dans cette citation, Boudon et Bourricaud séparent la notion de rôle social du cadre social dans lequel le rôle est mis en scène. En effet, le cadre social impose ou induit le rôle social que doit avoir l'individu. Boudon et Bourricaud rejoignent Elias qui interprète le contexte ou la situation comme une « sur-personne »²²⁶ ou bien Merton qui parle de « dualisme de la situation »²²⁷. Le cadre, le contexte et la situation induisent et orientent l'interdépendance fonctionnelle entre deux individus. Elias pense que la relation est double, car elle va de A vers B, mais aussi de B vers A. Nous pourrions parler de relation dialectique. La liaison fonctionnelle est double car chacun apporte et / ou induit dans la situation d'interdépendance ses contraintes liées à son statut social.

Elias reprend la théorie de Parsons. Il pense que les structures sociales et de la personnalité sont le point aveugle de l'individu²²⁸. Ce point aveugle est un facteur émotionnel qui crée le lien social²²⁹, ainsi qu'une relation d'interdépendance cadrée par la situation elle-même. Nous quittons la logique structurelle pour aboutir à la théorie du fonctionnalisme. Parsons parlait de structuro-fonctionnel, jusqu'en 1960, alors que Merton, en désaccord avec Parsons nomme cela le fonctionnalisme relativisé²³⁰.

Après avoir expliqué que le cadre induit le comportement, qu'en est-il de la notion de rôle social dans la situation d'interdépendance. Le lien qui unit un individu A en interaction avec un individu B crée une liaison fonctionnelle à la condition que la relation « Ego - Autrui »²³¹ soit médiatisée par un rôle social. La relation « Ego - Autrui » n'a de sens que si le lien les associe à une relation normée entre des attentes et des comportements à avoir et ce en respectant la réglementation d'un statut.

225 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

226 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

227 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 266 - 267

228 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 164

229 Ibidem, p. 166 - 167

230 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 109

231 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

La liaison fonctionnelle engendre des oppositions et des conflits. Le retrait de tout ou d'une partie des acteurs met fin à cette liaison. Ainsi, le rôle social n'est plus la référence, c'est le contexte qui le devient. Lorsqu'un élève vient chercher un mot d'excuse pour son retard en cours, l'assistant d'éducation va lui octroyer un justificatif d'excuse. Dans cette situation d'interdépendance, si l'élève refuse de donner une explication rationnelle à son retard l'interaction évolue au conflit. La raison de celui-ci ne sera plus le retard, mais le comportement de l'élève qui refuse de fournir une explication rationnelle à son retard, surtout si le dialogue devient intolérable pour l'assistant d'éducation.

Après avoir défini le cadre et le rôle, qu'en est-il de la substance qui crée l'interdépendance. Dans la citation de Boudon et Bourricaud, il est question d'échanger une ressource : « chaque échangiste est doté d'un stock de ressources limitées et d'une échelle de préférence. Il est prêt à abandonner une fraction de ses ressources en contrepartie d'une fraction des ressources qu'un autre échangiste serait disposé à lui consentir »²³². Dans cette situation, il est question d'une ressource ou d'un « caractère de substantif (qui) reçoit le concept conventionnel de fonction (et) masque le caractère des fonctions sociales au sein des relations »²³³. L'échange substantialisé de la situation pose chacun des acteurs dans une relation conflictuelle. Dans le cas d'un échange, l'action du récepteur sera cadrée par la structure de l'échange et le second, l'émetteur a une représentation dérivée de la fonction du récepteur. La position crée l'échange entre le récepteur et l'émetteur. À la suite de ces positions, l'être social évolue vers un statut d'individu méthodologique qui repose sur la rationalité, et par conséquent, il devient un *acteur stratégique*.

2.2.3.2) *L'individualisme méthodologique et l'acteur stratégique*

L'individu est influencé par ses représentations sur l'interdépendance du lien vis-à-vis de l'autre. Mais la limite de cette dimension met en évidence les choix stratégiques de l'acteur. Nous entrons dans un « individualisme méthodologique »²³⁴. Tout d'abord, Durkheim préfère la notion d'égoïsme à celle d'individualisme, car l'individu est autonome dans le choix de ses actes et ses croyances, il laisse la notion d'autonomie à l'Ego. Dans cette forme d'autonomie, l'individu est libre de ses actions, mais celles-ci sont contraintes par un système dans lequel l'individu se situe. Ensuite, Durkheim distingue la démarche d'égoïsme

232 Ibidem, p. 265

233 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 152

234 NORECK (J-P), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, (écoflash n°111), 1996, Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm> . p. 1

de celle de l'individualisme, car l'une correspond aux choix des actions de l'acteur qu'il rattache à l'Ego et l'autre démarche individualiste qui consiste à assumer en toute liberté ses croyances d'acteurs. Pour Boudon et Bourricaud, l'individualisme méthodologique est un processus qui explique les croyances ou les valeurs (P') de l'individu à partir de ses actions (P). Il existe deux formes d'individualisme qui n'impliquent en aucune façon que soient méconnues les contraintes liées à l'action (P) et les institutions qui déterminent les valeurs de ces contraintes (P'). Nous pourrions parler d'individualisme structurel (Wipple) ou institutionnel (Bourricaud)²³⁵, car l'agent agit et réagit en fonction de son appartenance à une structure. Ces formes d'individualisme évoluent à une mise au point qu'ils nomment individualisme méthodologique. L'action (P) et la valeur de cette action (P') créent la concordance entre ces deux phénomènes dont l'un explique à l'autre le sens. Nous prendrons, par exemple, comme variable P la compétence en action de l'assistant d'éducation. Le phénomène P' sera alors le lien d'interdépendance et d'échange fonctionnel qui existe entre l'élève et l'assistant d'éducation ; cela permettra d'expliquer à la variable P initialement la compétence en action de l'assistant d'éducation. Une explication « est dite individualiste lorsqu'on fait de P' (dans notre exemple, le lien d'interdépendance entre l'élève et l'assistant d'éducation), la conséquence du comportement des individus (élèves ou assistants d'éducation) appartenant au système social dans lequel P (l'action est l'explication de la compétence de l'assistant d'éducation qui) est observé »²³⁶. L'individualisme méthodologique correspond aux valeurs et au sens que l'être social choisit de donner à ses actions. À partir de là, pour Durkheim, c'est l'Ego qui (re)prend le relais, et entre en action. Il est logique que nous préférions la démarche d'un individualisme rationnel.

Pour résumer, nous dirons que l'agent individualiste s'interroge sur ses actions ou bien interprète la valeur de ses actions, pour devenir un acteur stratégique grâce à la compréhension réfléchie de son interdépendance à l'autre. Crozier propose une « analyse stratégique »²³⁷ de l'acteur dans le rôle qu'il occupe. Par exemple, l'émetteur qu'il est ne remplit pas son rôle par rapport aux attentes du récepteur qu'est l'autre inter actant. Mais l'individu peut agir de façon stratégique sur la base d'une activité rationalisée. Nous passons d'un individualisme rationnel à un acteur stratégique.

235 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Individualisme*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 308

236 Ibidem, p. 306

237 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 464

2.2.3.3) D'une activité rationalisée à la typologie des actions chez Weber

Comment vis-à-vis de son travail d'employé l'acteur rationalise-t-il ses actions ? L'activité est le résultat d'un ensemble d'actions individuelles associées²³⁸. Une action « désigne (un comportement) de l'agir impliquant des dimensions mobilisées aux niveaux des personnes singulières »²³⁹.

Entre l'activité et l'action, il y a un individu social qui rationalise son action et ainsi peut (dé)construire une activité institutionnelle. Weber parle de l'activité d'une part, qui caractérise le « moment où l'individu objective ses actions », et d'autre part, les actions « qui font sens en tant que telles pour les individus dans une (activité) donnée »²⁴⁰. C'est un raisonnement dialectique entre l'objectivité de l'activité et l'interprétation du sens que les agents donnent de leurs actions à travers leurs comportements.

Au départ la rationalité est un terme d'économie (Pareto). « Une action est dite rationnelle lorsqu'elle est objectivement adaptée au but poursuivi par le sujet »²⁴¹. Pour l'acteur toute la difficulté sera de choisir un moyen pour la réalisation de la finalité. Pareto explique qu'une rationalité peut être ou ne pas être logique, mais il doit exister une adéquation cohérente entre le moyen et la finalité.

Par exemple, au cours d'une interrogation surveillée par un assistant d'éducation, l'élève peut jouer au malade imaginaire. La finalité ou l'objectif pour l'élève est d'éviter de composer le devoir noté. Le moyen dont il dispose pour sortir de la salle de classe est de demander l'autorisation de se rendre à l'infirmerie. La durée de son déplacement permettra à l'élève de ne pas composer l'exercice évalué. Son objectif sera donc atteint. L'élève rationalise son action de façon pragmatique, il crée une stratégie pour éviter un exercice noté.

« Pour mettre de l'ordre dans l'infinie diversité de réel, Weber (construit) ce qu'il appelle l'idéal type »²⁴². Un idéal type est une construction abstraite et non réelle qui permet de comprendre l'activité sociale. Dans une collectivité, l'individu agit, selon Weber à partir de quatre idéaux types : *l'émotion* et *la tradition* sont deux concepts où l'action a un caractère irrationnel, Weber pense que ces deux formes de rationalité se chevauchent²⁴³. L'émotion renvoie à une dimension subjective propre à l'individu que Weber définit à travers une

238 BRONCKART (Jean-Paul), *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, FPSE Publications, 2005, p. 82

239 Ibidem

240 NORECK (J-P), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, (écoflash n°111), 1996, Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm>, p. 1

241 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Rationalité*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 479

242 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 57

243 NORECK (J-P), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, (écoflash n°111), 1996, Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm>, p. 2

démarche de sociologie compréhensive. Ensuite, la notion de tradition renvoie à un paramètre de mémoire collective, elle est la notion qui sert de support pour la transmission des symboles²⁴⁴. Les deux autres concepts sont *la rationalité instrumentale* ou *axiologique*²⁴⁵. La rationalité instrumentale correspond à la rationalité de l'action en finalité. L'acteur mesure sa volonté d'atteindre des buts en fonction des moyens légitimes et illégitimes dont il dispose dans la situation dans laquelle il se trouve. Le but de l'élève malade au moment de l'interrogation est de ne pas participer à l'exercice. La rationalité axiologique correspond à la valeur que l'acteur donne ou investit dans ses actions. L'assistant d'éducation est tenu, par une *neutralité axiologique*,²⁴⁶ de s'abstenir de tout jugement de valeur, de penser que l'élève est un menteur. La rationalité intervient dans la construction de l'activité sociale : « l'action - ou l'activité sociale - se définit par le sens que lui attachent les acteurs (ou agents). Ce sens n'est pas seulement (individuel), mais aussi (interindividuel). La compréhension est mutuelle »²⁴⁷. Le récepteur interprète et anticipe l'action de l'agent émetteur, il se crée un lien interhumain qui les associe pour la durée de leurs activités indépendantes ou communes.

Chapitre : 2.3) Assistant d'éducation : quel statut ?

2.3.1) Statut organisationnel

Au sein du système scolaire, l'assistant d'éducation se situe entre sa place organisationnelle et ce qu'il fait concrètement sur le terrain. « Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. Celui-ci garde toujours une marge de liberté, de négociation »²⁴⁸. Selon Michel Crozier, l'agent institutionnel s'approprie un rôle social et devient un acteur en produisant un système d'actions dans lequel il profite des opportunités que lui offre la collectivité.

Dans toute organisation, il y a un *pouvoir* qui organise la *contrainte*, mais l'acteur négocie un espace d'autonomie, de liberté d'agir qui, par conséquent, produit des *zones d'incertitudes*. Nous débuterons notre argumentation sur le pouvoir et nous définirons son sens dans l'organigramme relationnel. Nous poursuivrons notre argumentation sur la contrainte organisationnelle d'une tâche prescrite par une relation hiérarchique. Enfin, nous tâcherons de comprendre le rôle des espaces d'incertitudes d'un point de vue organisationnel.

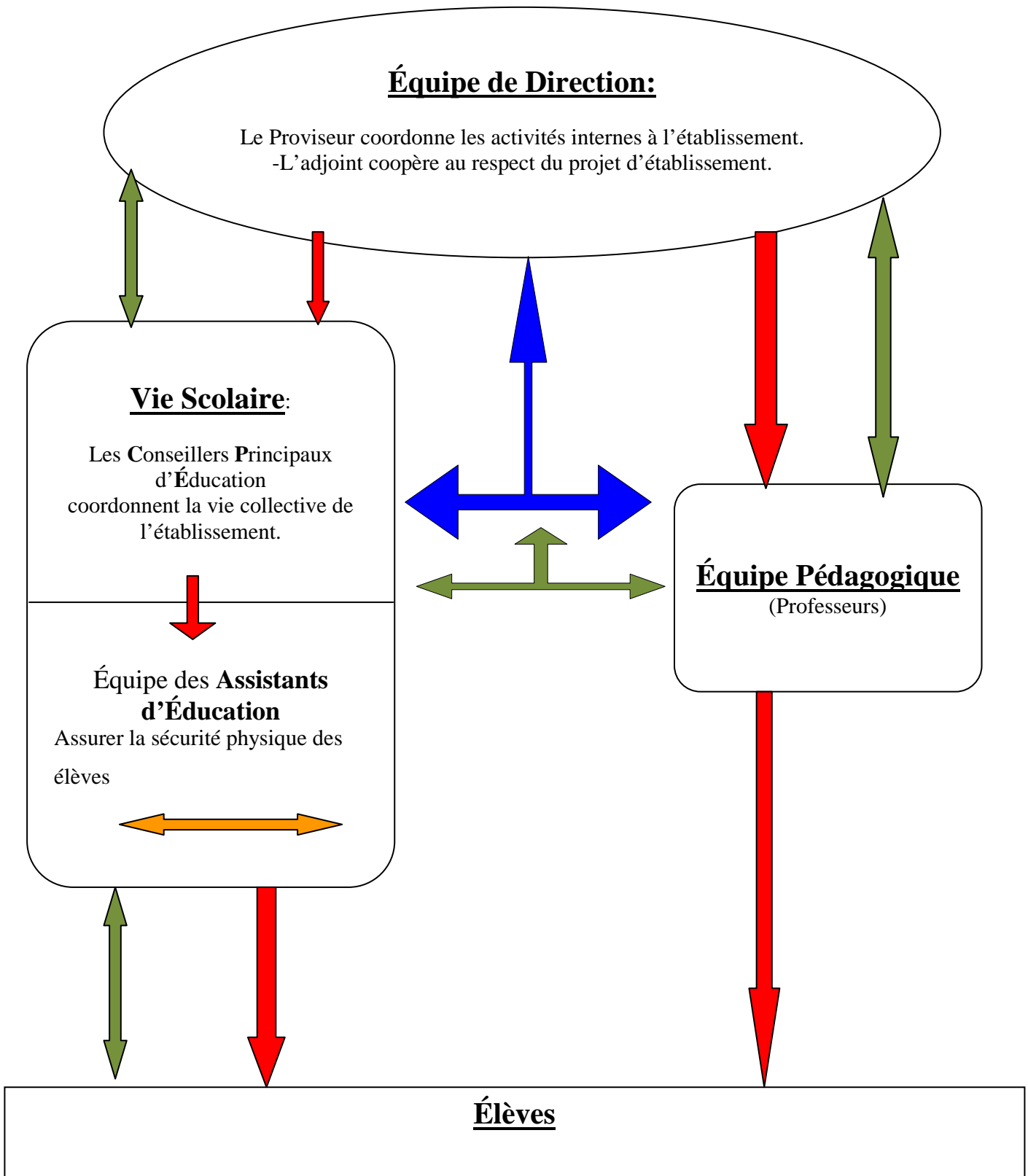
244 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Tradition* In : *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 269

245 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 109

246 Ibidem, p. 24

247 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Weber*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 680

248 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 91



Légende :

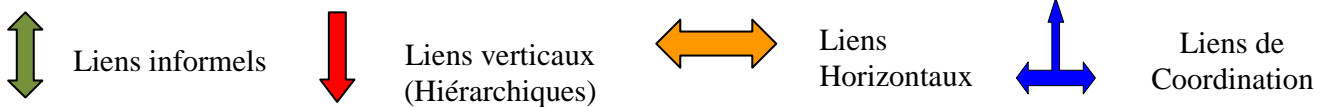


Figure n°2 : « Organigramme relationnel »

2.3.1.1) Le pouvoir : élément régulateur dans l'organisation

Le pouvoir a deux modèles : « le premier modèle tend à substituer de l'autorité au pouvoir, le second tend à remplacer le pouvoir par la fraternité »²⁴⁹. « Le pouvoir qui est appréhendé dans une organisation où les rôles de chacun sont définis obéit toujours à une relation asymétrique. Il est (source de) sanction potentielle et il définit ce qui doit être accompli »²⁵⁰. Eugène Enriquez explique que le pouvoir est la source d'un agencement asymétrique dans une organisation. Dans la figure n°1²⁵¹, le proviseur est détenteur d'un pouvoir de discipline vis-à-vis des élèves. Par ailleurs, le proviseur a aussi un pouvoir administratif sur les assistants d'éducation. Michel Crozier écrit que « c'est le pouvoir qui seul peut combattre le pouvoir »²⁵². Dans l'organigramme²⁵³, le proviseur peut refuser à un assistant d'éducation l'application d'une sanction scolaire à un élève. L'assistant d'éducation n'a pas assez de pouvoir institutionnel pour contrer la décision éducative du proviseur.

Par son pouvoir institutionnel, le proviseur a un rapport hiérarchique vis-à-vis des assistants d'éducation. Des liens verticaux²⁵⁴ unissent le statut fonctionnel de l'assistant d'éducation au statut organisationnel. Ils l'obligent par conséquent à travailler sous la délégation de l'autorité légale du proviseur. En effet, un lien vertical unit les contacts et les échanges entre les individus au-dessus, mais aussi en-dessous. Aussi, un lien vertical relie le CPE à l'assistant d'éducation. Un lien vertical relie aussi ce dernier aux élèves.

Mais qu'en est-il entre les assistants d'éducation eux-mêmes ? Boudon et Bourricaud parlent de dimension horizontale²⁵⁵ (**flèches orange**) dans les rapports professionnels qui associent deux assistants d'éducation de statut identique. Dans le cas où un assistant d'éducation (A) sanctionne un élève, un assistant d'éducation (B) peut chercher à modifier la sanction initiale. Ce dernier désapprouve la décision de son collègue (A) et prend ainsi le risque de créer un conflit professionnel. Ce conflit peut déstabiliser les lignes de coordination du travail des assistants d'éducation entre eux, d'un point de vue organisationnel.

Ce conflit peut devenir un conflit interpersonnel entre ces deux assistants d'éducation (A et B). Mais comme l'écrit Michel Crozier, le pouvoir crée un espace de négociation : « le pouvoir est donc une relation et non un attribut des acteurs (eux-mêmes). (Le pouvoir) est une

249 ENRIQUEZ (Eugène), *Clinique du pouvoir : Les figures du maître*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2007, p. 76

250 Ibidem

251 Figure n°1 de la présente thèse : « Organigramme d'un établissement Public Local d'Enseignement », p. 53

252 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 434

253 Figure n°2 de la présente thèse : « Organigramme relationnel », p. 68

254 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Statut*, In : *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 564

255 Ibidem

relation d'échange qui agit sur le processus de négociation »²⁵⁶. Deux assistants d'éducation de même statut partagent un lien horizontal qui engage une négociation, le pouvoir y est relativisé. Ainsi aucun des deux assistants d'éducation n'a d'autorité fonctionnelle l'un sur l'autre. Michel Crozier parle de stratégie de l'acteur²⁵⁷ dans ses actions pour se construire un espace d'autonomie et de liberté²⁵⁸. Le pouvoir de par sa légitimité définit une obligation : « le pouvoir cherche toujours sa légitimité. Il est l'obligation de faire ou de ne pas faire »²⁵⁹, il est question de définir quelque chose de prescrit ou de formalisée. En effet, « l'organisation régularise le déroulement des relations de pouvoir »²⁶⁰ qui régit le règlement, les libertés d'actions et la contrainte de respecter ou pas l'obligation de faire.

2.3.1.2) La contrainte dans l'organisation formalisée par le système d'action

Au départ toute action collective et organisée est un phénomène non naturel et un construit social²⁶¹. Par la suite, l'organisation du champ se développe dans les mailles de la structure formelle. L'individu se construit un raisonnement constitué de relations humaines. La vie réelle d'une organisation réside dans le système d'actions informelles élaboré par l'acteur²⁶². Le formel communément appelé superstructure est un modèle mécanique de l'organisation caractérisé par un organigramme très élaboré et contraignant²⁶³.

En effet, l'assistant d'éducation est pris d'une part, entre une organisation formalisée, mécanique et systémique, et d'autre part, un système d'actions informelles et contingentes qui transforment l'individu rationnel en un acteur méthodologique et stratégique²⁶⁴. Le point de départ de la contrainte provient de la superstructure définie et mécanisée par un organigramme fonctionnel où l'activité organisée est prescrite.

En outre, l'individu est libre d'éviter la contrainte grâce à une stratégie²⁶⁵. La contrainte devient un élément transversal entre l'organisation formelle et l'activité humaine. L'agent est pris par deux logiques sous-jacentes, l'une inductive est fondée sur le modèle de négociation et de calcul, l'autre déductive, s'analyse comme une logique de finalité et de cohérence. Michel Crozier définit la contrainte à partir de l'activité institutionnelle « que les hommes ont élaborée pour régler leurs coopérations (ou coordinations). C'est l'instrument

256 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 66

257 Ibidem, p. 55

258 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 484

259 ENRIQUEZ (Eugène), *Clinique du pouvoir : Les figures du maître*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2007, p. 76

260 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 79

261 Ibidem, p. 15

262 Ibidem, p. 289

263 Ibidem, p. 151

264 Ibidem, p. 230

265 Ibidem, p. 91

essentiel de l'action organisée (voire formalisée) où le jeu (ou l'activité humaine) concilie la liberté et la contrainte »²⁶⁶.

La contrainte est liée à l'activité humaine entre les individus, car ceux-ci se fixent les règles du jeu entre eux : « certes la contrainte joue son rôle quand elle punit l'infraction aux règles du jeu ; mais elle ne détermine pas, en fait, directement le comportement, elle rend seulement possible le maintien du jeu qui, lui, l'oriente »²⁶⁷.

L'individu qui rationalise ses actions devient un acteur stratégique qui produit un système d'actions. Selon Michel Crozier ce système d'actions « permet de prendre conscience des contraintes et des limites de l'action, et supprime l'éventuelle illusion de totale liberté »²⁶⁸.

Toutefois, l'acteur se doit de trouver une certaine autonomie capable de le mener à un changement dont il a la totale responsabilité. Il s'agira alors de s'octroyer un espace de liberté entre la contrainte organisationnelle et la contrainte liée au jeu de l'activité humaine. Michel Crozier nomme cet espace de liberté « zone d'incertitude ». Il considère qu'elle corresponde à l'écart entre la contrainte du statut formalisé et la contrainte liée au jeu dynamique des acteurs sociaux entre eux dans leurs rôles sociaux respectifs. Michel Crozier²⁶⁹ est clair sur l'implication de l'homme car il doit porter la responsabilité du changement au sein de sa collectivité.

2.3.1.3) *Les zones d'incertitudes*

Nous l'avons dit précédemment, l'individu est partagé entre un modèle mécanique dont l'activité est structurée par une règle et un modèle d'activité humaine qui limite rationnellement les ressources des individus²⁷⁰. L'individu qui rationalise son activité se construit un espace d'autonomie qui devient sa liberté. Cet espace expose « les conditions de jeu, (où les) sources de pouvoir, de liberté d'action en faisant disparaître les zones d'incertitudes pertinentes qu(e l'individu pense) contrôler »²⁷¹. Michel Crozier conceptualise l'espace d'autonomie en une zone d'incertitude. La réussite d'une organisation dépend du contrôle dont dispose le détenteur du pouvoir organisationnel sur ces espaces d'incertitudes. Michel Crozier explique que : « la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe

266 Ibidem, p. 113

267 Ibidem, p. 285

268 Ibidem, p. 447

269 Ibidem, p. 448

270 Ibidem, p. 200

271 Ibidem, p. 386

sera cruciale pour la réussite de l'organisation »²⁷². D'ailleurs, il explique que pour assurer sa légitimité toute organisation doit posséder des *acteurs-relais*²⁷³. Ce type d'acteur est là pour réduire les zones d'incertitudes liées à l'organisation : les *acteurs-relais* « négocient toujours implicitement ou explicitement leurs capacités à réduire l'incertitude »²⁷⁴.

L'individu qui rationalise son activité sociale va devoir choisir un type de liens sociaux à adopter vis-à-vis de l'élève. Dans notre « *organigramme relationnel* » (figure n°2)²⁷⁵, les liens sociaux entre l'assistant d'éducation et l'élève sont d'une part un lien d'autorité et d'autre part, un lien informel. Jean Paul Terrenoire distingue les rapports fonctionnels et les relations personnelles : « il faut noter que les rapports sociaux parce qu'ils sont impersonnels, objectifs ne dépendent pas de la volonté des parties prenantes. À l'inverse, les relations sociales sont subjectives. Relations de personne à personne, elles dépendent donc de la bonne ou mauvaise volonté des partenaires »²⁷⁶. Les zones d'incertitude produiront deux types de liens que nous développerons dans deux paragraphes distincts.

Le premier est un rapport d'autorité entre l'assistant d'éducation et l'élève. Ce rapport d'autorité est vertical et devient fonctionnel car il s'inscrit dans une logique objective de la société. Ainsi l'assistant d'éducation qui fait respecter le règlement intérieur de façon dynamique est un *acteur-relais*²⁷⁷ qui réduit les zones d'incertitudes de dysfonctionnements liées à l'organisation fonctionnelle.

Le second lien est informel. Il n'est ni vertical ni horizontal. Il repose sur la subjectivité et s'inscrit dans une logique de communauté. Francis Farrugia²⁷⁸ définit ce lien par la notion tribale. L'assistant d'éducation et l'élève partagent une solidarité organique²⁷⁹ qui correspond, par exemple, au principe de confiance relationnelle. Ce principe réduit la zone d'incertitude car il repose sur une relation subjective et communautaire. Si la relation de confiance est rompue la zone d'incertitude réapparaît et réduit l'efficacité de l'organisation.

272 Ibidem, p. 79

273 Ibidem, p. 168

274 Ibidem, p. 177

275 Figure n°2 de la présente thèse : « *Organigramme Relationnel* », p. 68

276 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

277 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 168

278 FARRUGIA (Francis), *La crise du lien social*, Paris, l'Harmattan, 1993, p. 39

279 Ibidem, p. 19

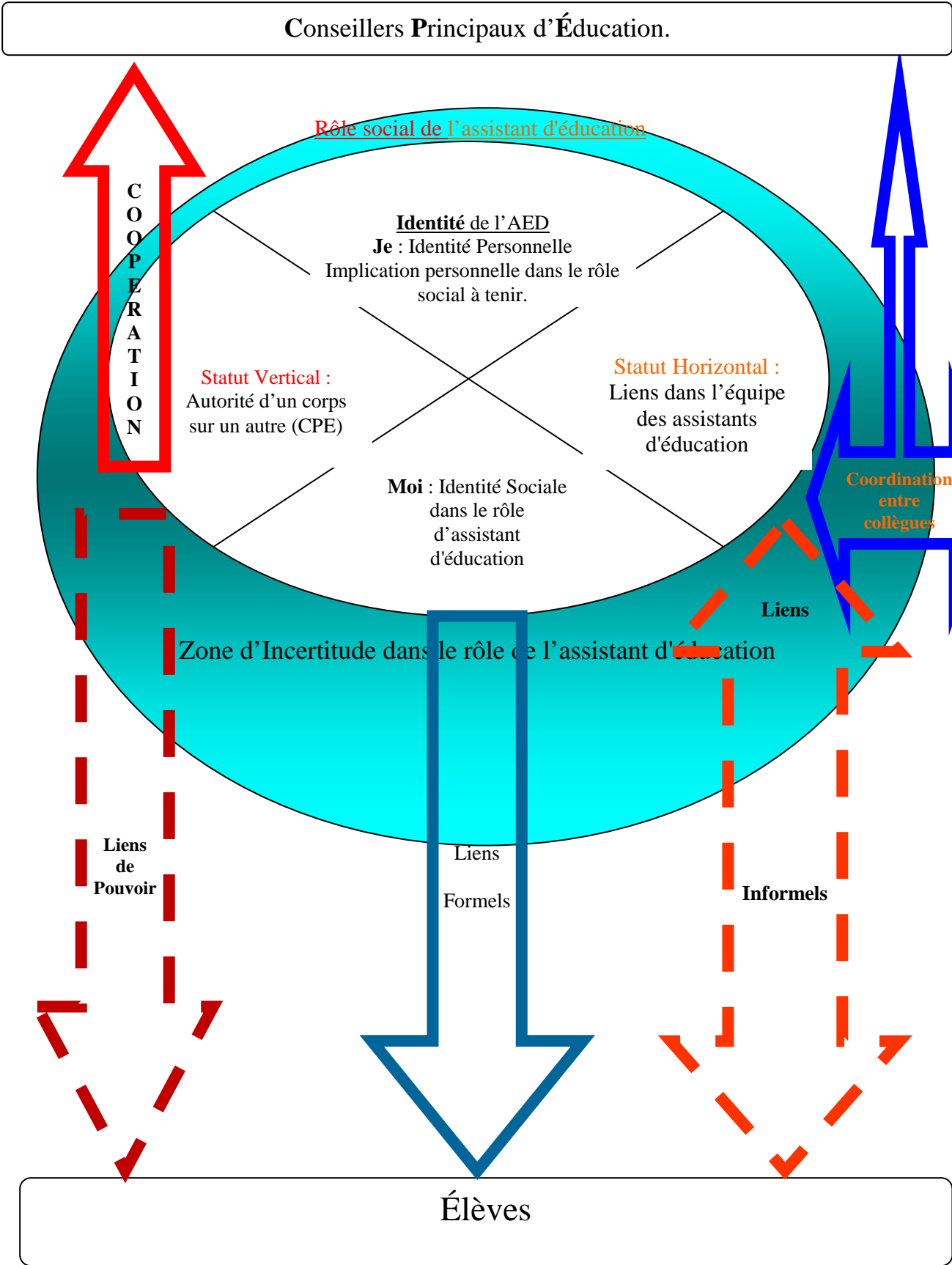


Figure n°3 : « Rôle social et identité sociale de l'assistant d'éducation »

Dans la figure n°3, nous avons mis en évidence les zones d'incertitude dans lesquelles l'acteur peut faire intervenir son libre arbitre. Dans ces zones d'incertitudes, l'assistant d'éducation peut faire concourir son libre arbitre sur le choix des liens qu'il entretient soit avec la structure représentée par les CPE, soit avec les élèves. L'assistant d'éducation doit nécessairement rationaliser son activité pour donner un sens à ses actions, à savoir un lien purement formel avec les élèves ou un lien qui évolue vers des formes informelles. Ces liens sociaux établis, l'assistant d'éducation doit choisir entre une activité de coopération, basée sur une pratique rationnelle, et une activité de coordination avec les autres membres de la collectivité. Les assistants d'éducation doivent rationaliser leurs activités, puisqu'ils sont dans « des situations d'interdépendances »²⁸⁰ liées à leur statut organisationnel d'une part et l'aspect juridique d'autre part. Boudon et Bourricaud parlent d'individu méthodologique²⁸¹ qui rationalise le statut juridique d'assistant d'éducation, alors que Michel Crozier parle d'acteur stratégique²⁸² dans le rôle social du “surveillant”.

2.3.2) Statut juridique

L'assistant d'éducation est un agent institutionnel assimilé fonctionnaire de l'État²⁸³. Il peut être identifié à un col blanc aux yeux de certains élèves uniquement, mais il reste un col bleu dans l'organisation hiérarchisée de l'école²⁸⁴.

Nous référons à Raymond Chapuis et Raymond Thomas sur la définition du statut. Ces derniers lient l'aspect juridique et l'aspect organisationnel : « le statut confirme la situation de l'individu dans l'organisation du milieu dans lequel il vit, son rôle dépend des limites de liberté que son statut lui confère et du sens qu'il (l'individu) donne à ses propres responsabilités. »²⁸⁵ Le statut légal et la place organisationnelle définissent ensemble le comportement à avoir ainsi que le travail prescrit.

En effet, pendant la surveillance de la permanence, (l'obligation liée au statut juridique), le proviseur oblige l'assistant d'éducation à avoir une liste des présents dans la salle, (l'obligation organisationnelle).

280 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

281 NORECK (J-P), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, (écoflash n°111), 1996, Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm>, p. 1

282 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 55

283 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524>, **Annexe n°16, Article n°3, 6^{ème} alinéa**, p. 2

284 CHENU (Alain), *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 108

285 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 52

Il existe un statut juridique reposant sur deux titres : l'assistant d'éducation et l'auxiliaire de vie. Le premier concerne à la fois le primaire et le secondaire. Le second est un employé mis à disposition d'un élève handicapé pour assurer son accompagnement quotidien dans la collectivité scolaire. En plus de l'assistant d'éducation, un assistant pédagogique apporte un soutien supplémentaire à l'enseignant.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons classé les caractéristiques juridiques dont dispose l'individu. En effet, l'assistant d'éducation est une profession intermédiaire de par ces dispositions légales ; l'individu peut s'engager dans une formation diplômante. L'État cadre l'activité par un volume de travail hebdomadaire, une demande d'autorisation d'absence. Concrètement, à quels droits et quelles obligations la catégorie socioprofessionnelle des assistants d'éducation doit-elle répondre ?

Tableau n°4 : Présentation des textes de lois sur les statuts d'assistant d'éducation, d'auxiliaire de vie et d'assistant pédagogique

Loi Droits	Titre 1 Dispositions générales aux Assistants d'Éducation ²⁸⁶ .	Titre 2 : Auxiliaire de Vie Scolaire ²⁸⁷	Assistants Pédagogiques ²⁸⁸	Autre(s) texte(s)
Critères de recrutement	<ul style="list-style-type: none"> --Priorité accordée aux étudiants boursiers. --Se destiner à une carrière d'enseignement. --Jouer de ses droits civiques. --Bulletin de casier n°2 vierge. --Être en règle avec le service national. --Aptitude médicale. --Être titulaire d'un niveau IV ou du Baccalauréat --Poste internat : avoir 20 ans au minimum. 	<ul style="list-style-type: none"> --Jouer de ses droits civiques. --Bulletin de casier n°2 vierge. --Être en règle avec le service national. --Aptitude médicale. -- Baccalauréat souhaité. --Justifier d'une expérience dans le milieu du handicap de trois ans. 	<ul style="list-style-type: none"> --Être diplômé d'un diplôme bac + 2, d'un niveau III ou d'un niveau supérieur ou égal à ce dernier²⁸⁹. -- Priorité aux candidats se destinant à une carrière enseignante et étant inscrit à l'IUFM. -- Impossibilité de cumuler le statut d'auxiliaire de vie et assistant pédagogique²⁹⁰. 	<ul style="list-style-type: none"> --Possibilité de créer des profils de poste en fonction de l'environnement scolaire. Toutefois, ce profil est soumis au conseil d'administration de la structure scolaire qui devient employeur. -- Ouverture des postes à des candidats étrangers sous la réglementation de la Note de service: 92-232 du 6 août 1992 et de la Circulaire n°1262 du 25 octobre 1999.
Autorité sur ce corps professionnel	<ul style="list-style-type: none"> --Recteur : délégation de son autorité institutionnelle sur le corps des assistants d'éducation en lycée ou collège. --Recteur et Inspecteurs académiques : recrutent les Assistants d'Éducation pour les élèves handicapés. --Directeurs des écoles primaires. --Chefs d'établissements. 	<ul style="list-style-type: none"> --Inspecteurs académiques. -Directeurs des services départementaux spécialisés à l'handicap. --Directeur des écoles primaires. --Chefs d'établissements. --Un professeur qualifié dans le domaine de l'handicap. 	<ul style="list-style-type: none"> --Chef d'établissement : a une autorité car il effectue le recrutement²⁹¹. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Les Assistants d'Éducation sont sous l'autorité de leur employeur Cf. Article n°44 du décret du 17 janvier 1986²⁹². ---L'avertissement. ---Le blâme. ---L'exclusion temporaire avec ou sans retenue de salaire pour une période maximale de trois mois. ---Le licenciement sans préavis et/ou sans indemnités.

286 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40**, p. 1 - 6

287 Ibidem., p.7 - 9

288 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm>, **Annexe n°44**

289 France, *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'Éducation*, Décret n°2005-1194 du 22 septembre 2005 *modifiant* le décret n°2003-484 du 06 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://sueduc5962.lautre.net/IMG/pdf/decree_22_sept_2005_Assed-2pdf, **Annexe n°41, Article n° 3.II**, p. 1

290 Ibidem, **Article n° 1.II**, p. 1

291 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524>, **Annexe n°16, Article n°66**, p. 33

292 France, *Décret relatif aux dispositions applicables aux agents non titulaire de l'État*, Décret 86-83 du 17 janvier 1986, Récupéré le 13 novembre 2006 de l'url : <http://www.admi.net/dec86-83.html>, **Annexe n°16, Article n°45**, p. 15

<i>Loi</i> <i>Droits</i>	Assistants d'Éducation	Auxiliaire de Vie scolaire	Assistants Pédagogiques	Autre(s) texte(s)
Formation	-- Possibilité de s'inscrire au concours interne à la fonction publique : être titulaire d'un niveau III ou d'une licence, et avoir une ancienneté de trois ans.	-- Possibilité d'obtenir la validation des acquis d'expérience.	-- 100 h de formation pour assurer la préparation d'intervention auprès des élèves	-- La loi leur accorde une absence de 200 heures de formation pour un plein temps. Pour un mi temps, il est attribué 100 heures.
Absences	-- Droit à la durée de la session examen avec deux jours de préparation. ²⁹³ --Les journées de préparation sont accordées sous réserve des nécessités du service.	///	-- Le chef d'établissement doit tenir compte des contraintes du service public et des besoins de l'étudiant	///
Semaine administrative	-- Trois semaines administratives sont à inclure pendant les vacances scolaires : 1) Une semaine avant la rentrée, 2) une semaine à la sortie des élèves et 3) une pendant les petites vacances scolaires.	///	///	///
Volume hebdomadaire	-- 1 600 heures maximum pour une année ²⁹⁴ . -- À répartir entre un minimum de 39 semaines et un maximum de 42 semaines. --Modification à un maximum de 36 semaines ²⁹⁵ . --Possibilité de travail sur plusieurs sites.	-- 1 600 heures/année. Possibilité de faire son travail en dehors d'un temps scolaire. -- Modification à un maximum de 36 semaines. -- Possibilité d'intervenir dans des lycées privés sous contrat pédagogique avec l'État.	--1 607 heures/année, à répartir en un maximum de 36 semaines. --17h15 / semaine	--La loi autorise le retrait d'un volume de formation de 200 heures pour les pleins temps et 100 heures pour les mi-temps. -- Service internat : entre le coucher officiel déclaré dans le règlement intérieur et le lever des élèves ; une heure payée pour trois heures de présence pour assurer le service de nuit.

293 France, *Personnels, Recrutements, Assistants d'éducation*, Circulaire n° 2008-108 du 21 août 2008, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, (modifiant le décret n°2003-484 du 06 juin 2003), Récupéré le 06 novembre 2008 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/cid22103/menh0800596c.html> , **Annexe n°43, Article n° III**, p. 2

294 France, *Décret relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État*, Décret n°2000-815 du 25 août 2000, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url <http://admi.net/fo/20000829/FPPA0000085D.html> , **Annexe n°18, Article n°1**, p.1

295 France, *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'Éducation*, Décret n°2008-316 du 04 avril 2008 modifiant le décret n°2003-484 du 6 juin 2003, Récupéré le 06 mai 2008 de l'url :

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORTEXT000018571602&dateTexte>, **Annexe n°39, Article n°3**, p. 1

<i>Loi</i> <i>Droits</i>	Assistants d'Éducation	Auxiliaire de Vie Scolaire	Assistants d'Éducation	Autre(s) texte(s)
- Durée de fonction - Intérim - Fin de fonction	-- Contrat de trois ans renouvelable pour un engagement max. de six ans. Période d'intérim à 1/10 ^e de la durée totale du contrat de travail.	-- Contrat de trois ans renouvelable pour un engagement max. de six ans. Période d'intérim à 1/10 ^e de la durée totale du contrat de travail.	///	-- Possibilité d'établir des contrats pour une année scolaire uniquement, mais informer l'intéressé en cas de non-renouvellement.
Autonomie de l'agent.	-- Possibilité d'encadrer une activité culturelle, sociale, sportive ou socio-éducative dans les locaux scolaires.	-- Possibilité d'encadrer une activité culturelle, sociale, sportive ou socio-éducative dans les locaux scolaires.	-- La mission de l'assistant pédagogique ne peut se substituer à la mission d'enseignement.	///

Chacune des caractéristiques juridiques cadre l'individu dans l'exercice de sa fonction. Le candidat doit être titulaire du Baccalauréat et avoir au moins vingt ans. Le Recteur délègue l'autorité administrative au Proviseur pour le lycée et au Principal pour le collège. Le recrutement administratif pour l'intégration de l'handicap à l'école est assuré par l'inspecteur académique. L'assistant d'éducation possède un crédit de formation de cents heures au minimum. Ce crédit de formation est un droit qui permet à l'individu de suivre une formation qualifiante. Le chef d'établissement doit concilier dans l'élaboration de l'emploi du temps de ces agents les contraintes du service public et les besoins de formations des assistants d'éducation. Si l'assistant d'éducation passe un examen, il est en droit de solliciter une autorisation d'absence²⁹⁶. La loi lui apporte une autonomie en cédant une certaine liberté dans le cadre d'activités socio-éducatives. En outre l'assistant d'éducation reste un agent non titulaire et il ne peut pas être substitué à l'exercice d'un métier d'enseignant.

296 France, *Personnels, Recrutements, Assistants d'éducation*, Circulaire n° 2008-108 du 21 Août 2008, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, (modifiant le décret n°2003-484 du 06 juin 2003), Récupéré le 06 novembre 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/cid22103/menh0800596c.html> , **Annexe n°43, Article n° III : Autorisations d'absence pour examens et concours**, p. 2

2.3.3) De l'*Homo-clausus* à la relation de rôle

2.3.3.1) De l'*Homo-clausus* au concept : rôle - personne ou personne - rôle

L'*homo clausus* est un terme qui désigne l'homme dans son cadre social²⁹⁷. L'individu est cadré à la fois par un statut juridique et une place organisationnelle qui créent sa fonction. Un assistant d'éducation ne peut nullement remplacer un enseignant en cas d'absence de celui-ci, il ne peut pas non plus effectuer le travail de la secrétaire du proviseur. Ainsi son rôle fonctionnel et sa place sont préconstruits par l'institution.

Goffman parle de *rôle - personne* ou *personne - rôle* pour désigner la relation entre l'individu et son cadre social²⁹⁸. Ces formules permettent de comprendre l'inscription de l'individu dans l'activité et dans le déroulement de cette dernière.

L'individu n'est jamais totalement libre dans son rôle, mais il n'est pas totalement contraint non plus. Il est demandé à l'assistant d'éducation de surveiller la permanence, il peut apporter une aide aux devoirs mais il ne lui est pas demandé d'assurer un enseignement car il n'a pas le statut enseignant. Toujours selon Goffman, l'individu et l'organisation doivent s'adapter l'un à l'autre, il parle d'adaptation primaire : « dans ce cas il y a de la part de l'individu une adaptation primaire à l'organisation, en négligeant le fait qu'il serait aussi juste de parler de l'adaptation primaire de l'organisation à l'individu »²⁹⁹. L'adaptation primaire est une adaptation dialectique entre l'individu et l'organisation dans sa pratique ; alors que la connaissance que l'individu a sur l'organisation est une adaptation secondaire : « les adaptations secondaires représentent pour l'individu le (ou les) moyen(s) de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assignent tout naturellement »³⁰⁰, cette connaissance permet à l'individu de devenir stratégique à partir de son *homo clausus* pour jouer un rôle dérivé dans l'organisation scolaire.

La formule *rôle - personne* prend tout son sens lorsque l'individu respecte la définition réglementaire de son rôle à tenir. Nous pouvons parler alors de statut - rôle. Cela sous-entend que le cadre induit et construit un rôle social attendu. À l'inverse, lorsque l'individu participe de façon active à un statut social, il répond au concept *personnage - rôle*.

297 FARRUGIA (Francis), *La Connaissance Sociologique*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 10

298 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 263

299 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 245

300 Ibidem, p. 245

Goffman écrit que « le rôle d'adulte exige certaines compétences qu'il faut posséder avant d'entrer sur la scène de l'activité »³⁰¹. En effet, tenir un rôle demande à la personne d'avoir au départ la (ou les) compétence(s) ou la (ou les) capacité(s) prescrites ou réglementées par l'institution. Elle devra choisir dans le cadre social un rôle latent à sa fonction et une capacité liée à sa personne.

2.3.3.2) Actualisation d'un rôle réel en fonction d'un ensemble de statut(s) latent(s)

Soit l'assistant d'éducation choisit un rôle en fonction d'un ensemble de statuts par rapport à sa position organisationnelle, soit il choisit une action en fonction d'une culture présente dans le métier³⁰² qui est la correspondance d'un modèle de conduite culturelle à avoir dans le rôle sociale à tenir. Toute la question pour l'humain est d'interpréter un réel que l'individu actualise en fonction des cadres sociaux dans lesquels il se situe. Linton parle de statut actuel et de statut latent : « Le statut selon lequel un individu agit au moment considéré est un statut actuel (*active status*). Les autres statuts sont au même moment des statuts latents »³⁰³. Le processus d'actualisation des statuts latents de Linton se construit soit sur la culture du groupe et son organisation soit sur la structure de la personnalité. Linton parle d'une structure de personnalité de base qui est en étroite relation avec la constitution de la société basée sur des modèles culturels : « Les configurations liées aux statuts peuvent être nommées personnalité statutaire »³⁰⁴.

La structure de la personnalité influence le choix de son action dans un rôle en fonction du statut latent.

L'individu actualise son réel, il produit une interprétation qui devient une réalité sociale. Cette dernière construit une réalité objective et / ou subjective³⁰⁵, Goffman parle de rôle - personnage. Sur quel critère l'individu actualise-t-il et choisit-il un rôle ? « La définition des situations passe par (trois critères) à savoir : **1**) celui des partenaires (Alter - Ego) **2**) celui des actions (typifiées ou non) **3**) celui de l'environnement (cadre spatiotemporel) »³⁰⁶. Par exemple, l'assistant d'éducation qui organise une aide aux devoirs auprès des élèves devra évaluer sa capacité à tenir ce rôle³⁰⁷. De plus, il devra agir en tenant compte de l'identité de

301 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 264

302 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. 12 - 13

303 Ibidem, p. 72

304 Ibidem, p. 115

305 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 184

306 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 58

307 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, Annexe n°40, Article n° I : fonctionnement des assistants d'éducation, p. 2

l'autre afin d'être le plus efficace possible. L'assistant d'éducation ne peut pas organiser une aide aux devoirs dans un cadre spatio-temporel tel que la récréation. Les actions objectives doivent être sédimentées ou classées dans la culture scolaire avec ses cadres spatio-temporels ; le rapport entre l'assistant d'éducation et l'élève produit une interaction. L'interaction entre ces deux individus est « une activité relevant du symbole c'est-à-dire de tous moyens utilisés par les individus pour exprimer un contenu de conscience », cela se nomme l'interaction symbolique³⁰⁸. Il est toujours question de symbole ; celui-ci renvoie à un contenu de conscience³⁰⁹. Cette forme de conscience attribue un sens objectif à l'action et une appréhension sur l'identité de l'autre³¹⁰. Parce que « (la) conscience est capable de se déplacer d'une sphère de réalité à l'autre »³¹¹, c'est ce qui produit l'identité sociale. En effet, « la réalité de la vie quotidienne s'organise **ici** autour de mon corps (social ou pas) et du **maintenant** de mon présent. Cet **ici** et **maintenant** constitue l'objet principal de mon attention à la réalité de la vie quotidienne », il devient l'objet d'interprétation d'une situation.

« En tant qu'acteur, l'individu n'est jamais totalement identifiable à la partie qu'il est tenu de jouer »³¹² ; en effet, l'être social qui agit expose une forme d'identité en fonction de l'aspect dynamique statutaire qu'il a choisi de tenir. Il est question d'identifier et de donner un sens objectif à l'action.

2.3.3.3) *Du statut (rôle) latent à la formule : personnage - rôle*

Pour actualiser ses connaissances dans un cadre social donné, l'individu se construit une perception de la vie quotidienne. Il va se construire un rôle à partir de sa personne, Goffman désigne cela par la formule : *personnage - rôle*³¹³. La différence entre la formule *personnage - rôle* et la formule *rôle - personne* est la capacité de la personne à tenir son rôle social. La seconde formule est l'institution qui cadre et impose un rôle social à la personne. L'individu se construit un personnage, ce dernier s'intègre à la collectivité à travers deux adaptations et deux ajustements différents. Goffman définit l'adaptation primaire et l'adaptation secondaire que nous avons évoquées avec la formule *personne - rôle*. Mais dans ces deux formes d'adaptations, il définit deux sous catégories : l'ajustement intégrant ou désintégrant³¹⁴.

308 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 63

309 Ibidem

310 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 102

311 Ibidem, p. 35

312 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 74

313 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 266

314 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 255

L'ajustement intégrant accepte les structures institutionnelles existantes sans attendre un changement radical. L'ajustement désintégrant quant à lui abandonne l'organisation et modifie radicalement sa structure³¹⁵. Ces deux formes d'ajustement mettent en relation l'individu et l'organisation. Le tableau suivant expose les liens entre l'adaptation primaire ou secondaire avec un ajustement intégrant ou désintégrant.

Tableau n°5 : Adaptation organisationnelle conceptualisée par Goffman

	Adaptation Primaire	Adaptation Secondaire
Ajustement Intégrant	Respect de l'organisation	Stratégie de l'acteur : Construction de <i>Zones Franches</i> ³¹⁶ .
Ajustement Désintégrant	De la Construction d'une relation institutionnelle à la limite de sa Déconstruction	Ralentir les buts de l'organisation : Construction d'une <i>vie clandestine</i>

Goffman propose deux nouveaux termes : *la vie clandestine* et *les zones franches*. La vie clandestine « est le passage de l'adaptation secondaire à l'ensemble des adaptations que tous les membres de l'organisation réalisent individuellement ou collectivement »³¹⁷. C'est le cas d'un assistant d'éducation qui ne respecte pas ses obligations de travail et entraîne avec lui ses collègues. Nous sommes à la limite de la déconstruction d'une activité institutionnelle. Yves Clot nomme cela la contre - activité³¹⁸. Quant aux zones franches ce sont des espaces où les intéressés négocient un avantage dans un système de valeurs privilégiées. L'assistant d'éducation peut attribuer un privilège à un élève et pas à un autre. Ce privilège sera l'objet du conflit entre deux élèves sur la base d'une préférence accordée à l'un et pas à l'autre. L'assistant d'éducation produit un personnage que l'élève percevra comme subjectivement sympathique ou objectivement antipathique et inversement. Nous sommes dans une interaction symbolique. La formule personnage - rôle renvoie l'élève à son rapport avec l'institution sur la base d'une dichotomie entre Nous, les écoliers, et Eux, le personnel de surveillance. Ce personnel de surveillance devient le relais de l'institution. Il est important de

315 Ibidem, p. 255

316 Ibidem, p. 283

317 Ibidem, p. 255

318 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 331

dire que l'école est un système « devenant une famille sociétaire fonctionnant sur le modèle de la famille naturelle où (le professionnel de l'Education Nationale) a le rôle et l'autorité auprès des élèves »³¹⁹. Ce passage de modèle de famille naturelle à la famille sociétaire sous-entend inexactement une séparation entre les mondes institutionnels et domestiques³²⁰. L'institution devient un élément transversal et total à l'individu où la culture institutionnelle construit un modèle entre l'école et la famille. Quel rôle social l'assistant d'éducation est-il censé choisir ?

2.3.4) Rôle social et agissement de l'assistant d'éducation dans l'organisation scolaire

2.3.4.1) Le rôle : un aspect dynamique du statut organisationnel et juridique

Le statut est indissociable de la structure organisationnelle. C'est pour cela que le statut est dialectiquement associé à l'organisation. Le dynamisme de l'être social se situe entre la connaissance de l'individu, de son statut juridique et de ce que l'organisation lui impose comme travail prescrit. L'individu produit un rôle à partir d'un statut codifié qui renferme « un ensemble de comportements auxquels (il) peut s'attendre légitimement de la part des autres, ou un ensemble de comportements auxquels les autres s'attendent légitimement de sa part. »³²¹

C'est dans la notion d'interdépendance entre deux individus que l'interaction est soumise à la réglementation des statuts. L'interdépendance est une relation entre deux individus liés par un échange respectif de ressources personnelles. Chacun trouve un intérêt à construire un lien de dépendance réciproque pour assurer son activité et par conséquent faire fonctionner la collectivité. En effet, l'individu doit agir de façon interdépendante en fonction des contraintes et des besoins liés à l'organisation pour répondre au statut légal. Pour Raymond Chapuis et Raymond Thomas, le rôle est un aspect dynamique du statut juridique qui ne peut pas être réglementé. Le rôle social d'un individu correspond à son statut qu'il dynamise au cours d'une interaction symbolique, ou bien d'une relation d'interdépendance. Nous rappelons qu'une interaction symbolique correspond à « une activité relevant du

319 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 92

320 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 56

321 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 34

symbole c'est-à-dire de tout moyen utilisé par les individus pour exprimer un contenu de conscience »³²² alors que la relation d'interdépendance est une relation d'échange entre deux individus : « chaque (individu) est doté d'un stock de ressources limitées et d'une échelle de préférence. Il est prêt à abandonner une fraction de ses ressources en contrepartie d'une fraction des ressources qu'un autre (individu) serait disposé à lui consentir »³²³. L'interdépendance fonctionnelle est basée sur un échange. Celui-ci permet de définir le lien entre deux individus, mais pas le type d'agissement que choisit l'acteur. Dans les deux cas nous sommes devant les deux formes d'agir définies par Habermas. D'une part, il y a l'agir « instrumental ou stratégique autour des processus de travail pour atteindre les moyens organisationnels »³²⁴, d'autre part, il y a l'agir communicationnel « ou relationnel qui structure les processus de communications sociales (interactions) »³²⁵. Cet agir devient un agir éducatif³²⁶ présent dans le rôle d'éducateur. Mais ce qui est certain c'est que l'agir de l'assistant d'éducation est cadré par des normes : « cet agir se réfère au groupe social qui partage une norme commune justifiant les comportements et les actions »³²⁷. La norme sera le statut juridique et organisationnel de l'assistant d'éducation qui conduit l'individu à construire un rôle imposé par la loi.

Il nous faut définir les différentes formes de rôles existants : rôle(s) imposé(s), acquis, prescrit(s), subjectif(s) et réel(s).

322 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 63

323 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 265

324 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 145

325 Ibidem

326 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

327 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 144

Tableau n°6 : Présentation des rôles sociaux d'assistant d'éducation, d'auxiliaire de vie et d'assistant pédagogique

<i>Loi</i> <i>Droits</i>	Assistants d'Éducation ³²⁸	Auxiliaire de Vie Scolaire ³²⁹	Assistants Pédagogiques ³³⁰
Rôle	<ul style="list-style-type: none"> --Surveillance et encadrement des élèves pendant tout le temps scolaire. --Soutien à l'équipe éducative. --Animation de la bibliothèque --Soutien aux documentalistes. --Développement d'un pôle sur les nouvelles technologies. --Intégration des élèves handicapés. --Encadrement des sorties scolaires. --Animation des activités du foyer socio-éducatif. --Aide à l'étude et aux devoirs. --Animation des élèves en dehors du temps scolaire. --Soutien à l'équipe éducative. --Surveillance pendant le service de restauration scolaire et l'internat. -- L'assistant d'éducation doit répondre aux exigences définies par le projet d'établissement. 	<ul style="list-style-type: none"> --Porter assistance à l'élève handicapé dans l'installation de son matériel scolaire. --Favoriser le développement de son autonomie. --Favoriser l'intégration et la communication entre les individus locaux et l'élève handicapé. -- Participer à l'encadrement des sorties scolaires en soutien du handicapé. -- Aide à l'hygiène quotidienne. -- Participation à la mise en œuvre de projet individualisé de scolarisation. -- Être tenu au secret professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> --Accompagnement des élèves en difficultés scolaires. -- Accompagnement à la scolarité en collaboration avec les collectivités territoriales. -- Aide au travail personnel ou soutien scolaire dans une discipline particulière.

328 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Titre n°1.I**, p. 1 - 2

329 Ibidem, **Titre n° II**, p. 6

330 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm> , **Annexe n°44, Article n°1 : Missions**, p. 1

2.3.4.2) *Le rôle imposé par la loi et le rôle acquis par la représentation*

Il existe pour Raymond Chapuis et Raymond Thomas, un certain nombre de rôles différents. Ils différencient le rôle imposé et le rôle acquis³³¹.

Le premier obéit à une définition réglementaire. En effet, l'employeur attend du surveillant un encadrement sur la totalité du temps et des espaces scolaires. Ainsi l'administration attend de l'assistant d'éducation qu'il soutienne l'équipe éducative et plus particulièrement lors des sorties éducatives. Pour reprendre l'agir d'Habermas³³², l'assistant d'éducation a un agir instrumental vis-à-vis de sa fonction puisqu'il est cadré par un rôle imposé par son statut légal.

Le second est le rôle acquis. Il est une représentation collective, il répond aux attentes des membres de la société. Ainsi, la représentation collective de l'assistant d'éducation est le surveillant. Ce dernier exécute pour « les CPE et les enseignants, la tâche prioritaire et urgente qu'est le maintien de l'ordre. Les surveillants sont formellement des gardiens de la discipline »³³³. En effet, l'assistant d'éducation « n'enseigne pas mais surveille. (Par conséquent,) les surveillants ne sont pas assimilés à des communicants, (ils sont) pris pour des vigiles »³³⁴. Nous observons que le rôle de « vigile » pèse sur le rôle (acquis) d'assistant d'éducation.

Le rôle acquis par la fonction d'assistant d'éducation s'assimile pour un agent-relais de l'administration. Il est capable d'assurer prioritairement le maintien de l'ordre. Gardien de l'institution, il relaye l'équipe professorale. Ce type de rôle renvoie à un agir dramaturgique : « les actions concernant les participants d'une interaction supposent un rapport acteur - monde en monde subjectif et objectif »³³⁵. En effet « le guide de travail est le règlement intérieur qui renferme les règles de conduites garantes de l'ordre et des bonnes conditions de vie en communauté »³³⁶.

Une représentation peut influencer un rôle, mais elle ne peut pas se faire codifier dans la loi. Alors, il existe un écart entre la représentation d'un rôle potentiellement acquis et la pratique d'un agent émetteur dans une interaction. L'agent émetteur peut déstabiliser le

331 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 19

332 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 144

333 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 90

334 Ibidem, p. 89

335 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 144

336 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 88

monde objectif ou subjectif du récepteur. C'est pour cela que les auteurs parlent de rôle subjectif dans la perception du rôle réel de l'individu.

2.3.4.3) Du rôle prescrit au rôle subjectif en passant par une explication du rôle réel

Les auteurs parlent de rôle prescrit, rôle subjectif, rôle réel³³⁷. Chacun de ces rôles a sa signification. Le rôle prescrit correspond à la définition statutaire, ce que la loi exige de l'agent, et ce, d'une façon formelle. Dans notre étude, le rôle prescrit correspond au rôle attendu et défini dans le projet d'établissement, par exemple. Ce type de rôle a une dimension plus locale à la différence du rôle imposé qui a une dimension juridique. Nous observons que l'assistant d'éducation doit répondre au préalable aux exigences du projet d'établissement³³⁸, c'est pour cela que nous distinguons le rôle imposé par la loi du rôle prescrit, défini et attendu par le projet de l'établissement. Par exemple, la gestion administrative des absences incombe à l'assistant d'éducation, ce rôle est écrit dans le règlement intérieur de l'établissement scolaire³³⁹ ; toutefois, cette tâche n'est pas imposée par le statut légal.

L'obligation de soutien à l'équipe éducative est un rôle imposé qui évolue en un rôle prescrit. La pratique des assistants d'éducation n'est pas totalement codifiable dans un texte de loi, mais peut être prescrite dans un projet d'établissement de façon formelle.

Le rôle prescrit est réglementé par le projet de l'établissement, alors que le rôle acquis est proche d'une représentation collective. L'écart entre les rôles prescrits et acquis participe à la construction d'un rôle subjectif. En effet, tous les rôles acquis ne peuvent pas être formalisés. Ainsi, le rôle acquis est-il proche du rôle subjectif ?

Le rôle subjectif correspond à la représentation que l'agent a de son statut. C'est une phase dans laquelle il interprète son statut et sa place organisationnelle. Le rôle produit des attentes, l'assistant d'éducation va donc conceptualiser pour l'interpréter. C'est ainsi qu'un jeune assistant d'éducation recruté juste après son baccalauréat va utiliser son ancienne expérience de lycéen pour construire son rôle. Celui-ci aura une signification subjective dans son rapport institutionnel avec les élèves. L'opposition entre un rôle subjectif et les autres rôles crée des conflits avec les autres acteurs de la collectivité.

Le rôle réel correspond à la mise en action par l'agent institutionnel et / ou l'acteur stratégique. Il correspond à l'agir de l'individu social dans son travail. Si nous utilisons les

337 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

338 France, *Loi relative aux Assistants d'éducation*, Loi n°2003-400 du 30 avril 2003, Journal Officiel du 02 mai 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENX0300020L.htm>, **Annexe n°38, Article n° 2**, p. 1

339 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentree 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° III, c**, p. 3

concepts du corps enseignants pour les appliquer aux assistants d'éducation, nous observons au départ que l'enseignant a deux agissements différents³⁴⁰. Nous développerons une étude comparative³⁴¹ entre l'enseignant et l'assistant d'éducation et déterminerons le type de rôle réel choisi par l'assistant d'éducation lui-même.

Le rôle social de l'assistant d'éducation est le lieu expressif du dynamisme de sa personnalité dans son agir vis-à-vis de l'organisation, en rapport avec le cadre légal de son statut.

Le rôle réel de l'assistant d'éducation n'est-il pas de coordonner ses actions dans son activité afin de coopérer au mieux avec ses collègues ?

Le rôle social à tenir comme "surveillant" a à la fois des conséquences sur la construction de son identité socioprofessionnelle et sur sa personnalité.

Chapitre : 2.4) De l'individualité sociale à la personnalité ...

2.4.1.) L'identité collective

2.4.1.1) La relation identité - organisation

« L'identité sociale se construit également à partir de l'extérieur : à partir de l'image que les autres se font des groupes (organisationnels ou institutionnels) auxquels nous appartenons et à partir des perceptions que nous avons de ces images venant de l'extérieur »³⁴². Nous observons une relation dialectique entre l'identité sociale et l'image du groupe en dehors de l'organisation. Ces images déterminent la construction de l'identité sociale de l'individu vis-à-vis de l'organisation. L'identité organisationnelle est construite sur la séparation des savoirs et savoir-faire comme enseigner et surveiller. Mais l'assistant d'éducation n'enseigne pas, l'action de surveiller repose uniquement sur le savoir-faire³⁴³, (appris au cours de sa propre scolarisation) ce qui l'exclut du statut d'enseignant.

Cette dichotomie sur la définition des savoirs ou savoir-faire construit une « logique des perspectives (de valeurs) qui individualise la vie organisationnelle. Les conflits implicites

340 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

341 **Chapitre n°2.7** de la présente thèse : *Étude comparative entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents*, p. 124

342 VALA (JORGE), *Les relations intergroupes dans les organisations*, In : BEAUVOIS (Jean-Léon), MONTEIL (Jean-Marc) (dir.): *Des compétences pour l'application, La psychologie sociale, Tome V*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 2001, p. 236

343 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

et explicites entre les différents types de groupes (institutionnels) »³⁴⁴ véhiculent un « modèle de valeurs lié au groupe » et c'est ce savoir-faire qui sous-entend ou explicite une relation conflictuelle entre les groupes sociaux. « Le contraste entre les tâches prescriptives et les exigences du terrain catégorise la fonction entre une image formelle de "l'employé de sécu" (allusion aux tâches administratives), du "flic", et de celle, occultée, du "communicant", de "l'assistant social, éducatif et psychologique", que l'on pourrait qualifier de "conseiller socio-éducatif" »³⁴⁵. Nous pouvons observer que les différentes représentations de la fonction induisent un rôle. À partir de là, les relations intergroupes déterminées reposent sur un savoir lié à la fonction. De plus, ces relations intergroupes participent à la construction d'une identité organisationnelle qui est l'association du soi identitaire et de l'organisation. « L'identité organisationnelle peut être assimilée à une dimension de l'identité sociale et correspond à l'association entre le *Soi* et l'organisation où l'individu travaille »³⁴⁶.

Le Soi et l'organisation participent à la production de l'identité du groupe dans et pour l'organisation. Par exemple, le rapport entre l'assistant d'éducation et les CPE est un rapport asymétrique entre deux statuts différents : un groupe de statut supérieur (CPE) et un autre groupe de statut inférieur (assistant d'éducation) recourent à des stratégies de différenciation et n'utilisent pas de stratégie égalitaire »³⁴⁷. L'asymétrie statutaire entre le CPE et les assistants d'éducation induit une stratégie de différenciation dans l'organisation de l'ordre. En effet, un CPE peut solliciter un assistant d'éducation pour effectuer une tâche, mais l'assistant d'éducation est libre d'organiser une stratégie pour éviter d'effectuer le travail ordonné par le CPE. Cette asymétrie statutaire conduit le rapport fonctionnel CPE - assistant d'éducation à des relations conflictuelles ou pas. Nous proposons de définir les différentes étapes du processus de construction de l'identité à l'intérieur du groupe des assistants d'éducation.

344 VALA (JORGE), *Les relations intergroupes dans les organisations*, In : BEAUVOIS (Jean-Léon), MONTEIL (Jean-Marc) (dir.) : *Des compétences pour l'application, La psychologie sociale, Tome V*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 2001, p. 232

345 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

346 VALA (JORGE), *Les relations intergroupes dans les organisations*, In : BEAUVOIS (Jean-Léon), MONTEIL (Jean-Marc) (dir.) : *Des compétences pour l'application, La psychologie sociale, Tome V*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 2001, p. 235

347 Ibidem, p. 244

2.4.1.2) La construction identité - groupe chez l'assistant d'éducation

Stephen Worchel propose un cycle de construction de l'identité du groupe dans une organisation professionnelle. Il définit ce processus en quatre étapes : *l'identification, la productivité du groupe, l'individuation, le déclin du groupe*. Nous allons définir chacune de ces étapes. L'identification consiste à « contrer les membres du groupe sur leurs identités sociales en opposition à leurs identités personnelles »³⁴⁸, l'organisation conduit chaque individu à faire la distinction entre son identité sociale et son identité personnelle. Un assistant d'éducation qui prépare son examen pendant la surveillance d'une permanence, peut se voir rappeler par un élève studieux son rôle premier, celui de maintenir le silence et la discipline. L'élève souligne ainsi à l'assistant d'éducation son devoir professionnel et l'oblige à mettre de côté son identité étudiant.

La seconde étape est la productivité du groupe : « le centre d'intérêt se déplace vers la productivité plutôt que (vers) l'identification »³⁴⁹, l'identification est « un dogme ou un thème central propre » au groupe qui forme une identité. Cette étape renvoie l'individu à son identité professionnelle et l'oblige ainsi à prendre en considération la productivité propre au groupe. Dans le cas du service « vie scolaire », l'un de ces centres d'intérêts est la gestion administrative des absences en cours³⁵⁰. L'étape avant cette gestion est de dialoguer avec l'élève pour comprendre les raisons de son absence. C'est ce dialogue (communicant ou pas)³⁵¹ qui devient le thème central dans le groupe des assistants d'éducation.

La troisième étape est l'individuation. Elle correspond à une étape de différenciation entre les membres présents dans le groupe et leurs aptitudes aux différentes tâches. « Pendant cette étape, des sous-groupes apparaissent d'abord sur la base d'habiletés et de rôles développés dans le travail collectif. Ils se développent par la suite pour donner naissance à des sous-groupes (in)formels, des (comportements), des (dés)intérêts ou des aptitudes qui peuvent n'avoir aucun lien avec l'activité (ou le thème central) du groupe »³⁵². A partir de cette citation il devient clair que la phase d'individuation construit ou prépare la construction de

348 WORCHEL (Stephen), *Les cycles des groupes et l'évolution de l'identité*, In DESCHAMPS (Jean-Claude), MORALES (J.Francisco), PAEZ (Dario), WORCHEL (Stephen), *L'identité sociale : la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, « vies sociales » (n°15), 1999, p. 70

349 Ibidem, p. 72

350 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° III. c : Absences**, p. 3

351 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

352 WORCHEL (Stephen), *Les cycles des groupes et l'évolution de l'identité*, In DESCHAMPS (Jean-Claude), MORALES (J.Francisco), PAEZ (Dario), WORCHEL (Stephen), *L'identité sociale : la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, « vies sociales » (n°15), 1999, p. 73

sous-groupes formels basés sur des aptitudes dans le travail collectif ou bien informels basés sur des aptitudes amicales n'ayant pas de rapport avec le centre d'intérêt de l'activité. Un assistant d'éducation peut prendre l'initiative de résoudre un dysfonctionnement organisationnel et ce sans même consulter son collègue. Dans le cas où l'assistant d'éducation n'effectue pas sa ronde lors de la récréation, ses collègues l'effectueront à sa place, en invoquant des raisons formelles.

La quatrième étape est le déclin du groupe : « le déplacement des intérêts vers l'identité personnelle de l'ensemble des membres est une menace pour l'intérêt du groupe. Il peut y avoir des efforts pour supprimer ce mouvement vers l'individualité »³⁵³. En effet, dans un groupe, la stratégie d'un individu qui consiste à personnaliser son rapport professionnel va conduire les autres membres dans une stratégie de résistance voire d'exclusion pour sauver l'identité collective du groupe ou son centre d'intérêt. L'intérêt du service de vie scolaire – sous la responsabilité du CPE – est d'assurer le bien être des élèves d'un point de vue individuel comme collectif³⁵⁴. Dans le cas où un assistant d'éducation ne répond pas à l'activité prescrite par le CPE, il risque de s'exposer à des sanctions informelles, avant d'entrer en conflit avec le CPE pour n'avoir pas respecté l'activité prescrite et formelle ordonnée par ce dernier. Nous parlons du principe de délimitation³⁵⁵ (out-group ou in-group) qui s'opère entre l'individu et son intégration vis-à-vis du groupe. De plus, comment l'individu construit-il son identité psychique dans son rapport à la vie collective d'une organisation ?

2.4.1.3) Des rapports intergroupes à la relation interpersonnelle

« La compréhension des phénomènes se fait sur la base d'un rapport causal de type Stimulus - Réponses. (...) De ce (rapport) dépendent des facteurs de (compréhension). L'individu est perçu dans ce cadre "constructiviste" comme agent - actif »³⁵⁶, l'agent est un individu dans une pratique institutionnelle. Dans cette pratique active, comment l'individu définit-il sa relation psychologique avec l'organisation ? Comment agit-il ? Nous définissons trois procédés psychologiques : l'idéal organisationnel, le contrat narcissique et la captation.

353 Ibidem

354 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url : http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, Annexe n°24, p. 1

355 ANZIEU (Didier), *Le groupe et l'Inconscient L'imaginaire groupal*, Paris, Dumont, 1999, p.224

356 VASSAL (Franck), « Malaises dans les organisations » *Souffrance au travail et individualismes modernes*, In RAVELEAU (Benoît), (dir.) : *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 31

Ces procédés induisent trois pratiques différentes en relation avec l'organisation : la fusion, la rupture, l'effondrement.

La première étape est la distinction entre deux entités : le « Moi » et l'organisation³⁵⁷. Le Moi construit l'idéal organisationnel, grâce à cela, le Moi de l'individu construit son Idéal-du-moi. L'idéal organisationnel et l'Idéal-du-moi sont sur le même plan. L'Idéal-du-moi se construit sur deux mots : Moi et idéal. Le « Moi » se définit dans une perspective psychologique qui implique la notion de raison capable de s'adapter au principe de réalité³⁵⁸. Nous savons que le « Moi » au sens sociologique se définit sur le rapport entre l'individu et l'organisation³⁵⁹. Deux perspectives du Moi sont à définir : le Moi psychologique et le Moi sociétaire. De plus, l'Idéal-du-moi dans un sens psychologique correspond à une perspective symbolique. Francis Imbert définit l'Idéal-du-moi comme « celui (qui correspond à la perspective) du symbolique, des règles et valeurs qui structurent toute relation humaine »³⁶⁰.

La seconde étape est le contrat narcissique : « la conformité de l'individu aux attentes de (l'établissement) »³⁶¹. Ce rapport narcissique est un échange entre l'individu et l'organisation. L'individu dans son rapport à l'organisation construit son Moi dans une perspective d'idéal. Nous parlons du Moi-idéal qui « éclaire le champ imaginaire de l'individu »³⁶² surtout dans une perspective narcissique. Nous sommes donc dans une perspective du Moi psychologique à dimension narcissique. Un assistant d'éducation qui se conforme aux exigences du règlement intérieur va rechercher une reconnaissance narcissique sur la qualité de son investissement vis-à-vis de son travail.

La troisième étape est la captation : « l'individu s'identifie à son Moi-idéal qui devient de plus en plus prenant tandis que le reste de son moi réalité s'appauvrit ; l'individu est capté par le (Moi) idéal organisationnel »³⁶³. La captation a lieu avec la confusion du Moi-idéal et de l'idéal organisationnel. Lorsque l'individu identifie narcissiquement son Moi-idéal corrélatif à l'organisation, le principe de réalité conduit le Moi à rationaliser son activité³⁶⁴.

Chacune de ces définitions construit un comportement de l'individu vis-à-vis de son rapport à l'organisation. La première pratique est la fusion, elle correspond à l'intériorisation complète du modèle idéalisé prôné par l'organisation. Cet intériorisation se traduit par un

357 Ibidem, p. 37 - 38

358 MOREL (Corinne), *ABC de la psychologie et de la psychanalyste*, Grancher, Paris, 1995, p. 104

359 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

360 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 163

361 VASSAL (Franck), « *Malaises dans les organisations* » *Souffrance au travail et individualismes modernes*, In RAVELEAU (Benoît), (dir.) : *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 37 - 38

362 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 163

363 VASSAL (Franck), « *Malaises dans les organisations* » *Souffrance au travail et individualismes modernes*, In RAVELEAU (Benoît), (dir.) : *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 37 - 38

364 DUBET (François), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 70

Moi-idéal et organisationnel confondus où l'individu est totalement au service de l'organisation. C'est le cas d'un assistant d'éducation totalement dévoué à l'administration.

La seconde pratique est la rupture. Elle est la perte de la gratification ou reconnaissance narcissique octroyées par l'organisation. Le Moi-idéal est en déclin d'un point de vue narcissique, et l'Idéal-du-moi ne correspond plus aux attentes de l'organisation. Par exemple, un CPE qui ne met pas symboliquement en confiance son équipe d'assistants d'éducation par son soutien institutionnel, risque d'avoir une organisation inefficace. Pour organiser symboliquement cette reconnaissance, le CPE a intérêt à avoir une démarche narcissique qui lie l'individu et l'organisation.

La troisième pratique est l'effondrement d'un idéal organisationnel et narcissique. Il n'y a que le principe de réalité qui structure l'activité. L'assistant d'éducation qui n'a plus d'idéal, se sent dépressif. Son Moi n'a plus d'Idéal-du-moi à construire symboliquement et son Moi-idéal est en recherche de reconnaissance narcissique impossible à satisfaire.

La relation individu - organisation construit une relation dialectique entre l'Idéal-du-moi et le Moi-idéal. Ces deux idéaux participent à la construction du Moi et induisent une pratique de l'agent en un individu actif nommé acteur. Cette relation individu - organisation dépend de la façon dont l'individu construit son idéal symbolique ou imaginaire à partir de la place organisationnelle que l'individu occupe (Moi sociologique), sans pour autant oublier son identité individuelle (Moi psychologique).

2.4.2.) L'identité individuelle chez l'assistant d'éducation

L'identité se construit en deux temps : « le premier (temps) est celui de l'identification ou de l'assimilation par laquelle l'individu incorpore les caractéristiques de son groupe d'appartenance ; le deuxième (temps) est un processus de *différenciation* par lequel l'individu se sépare du groupe pour (pouvoir) accéder à (son) *autonomie* »³⁶⁵. Dans ce concept d'identité, l'accès à l'autonomie passe par un procédé de comparaison permettant la catégorisation. De plus, nous verrons comment le processus d'identification conduit et construit une distanciation³⁶⁶. Nous sommes dans une relation dialectique entre l'implication personnelle (Je) et la distanciation critique (Moi)³⁶⁷.

365 OSTY (Florence), *Le désir de métier, Engagement, Identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 105

366 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

367 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

2.4.2.1) Identité du Je

L'identité personnelle de l'ordre du « Je » est étroitement liée et est en relation avec une identité collective de l'ordre du « Nous ». En effet, Elias conceptualise le « Je » : « l'individu humain ne peut dire “je” qu'à la condition de pouvoir dire “nous” et parce qu'il le peut en même temps. La seule idée du “je suis” et plus encore celle du “je pense” suppose l'existence d'autres hommes et la coexistence avec d'autres - bref, l'existence d'un groupe, d'une société »³⁶⁸. Un individu isolé agit sous l'élan du « Je », cependant ce « Je » construit une action à partir de la réunion de plusieurs individus qui décident de constituer un groupe. Ce groupe va construire une identité de type « Nous » avec une dimension de l'identité virtuelle du groupe. Bien sûr, il appartiendra à l'individu de partager cette forme d'identité collective de type « Nous ». Le « Je » est du domaine de la spontanéité voire de la rationalité, alors que le « Moi » est soumis au respect des normes de l'environnement social³⁶⁹. L'auteur propose de classer l'aspect identitaire du « Je » dans une perspective d'acteur alors qu'il classe le « Moi » dans une perspective d'agent. D'ailleurs, Jean Marc Rémy écrit qu'il existe du jeu entre l'acteur (Je) et le système. L'auteur défend la démarche sociologique compréhensive qui va du « Moi » au « Je »³⁷⁰. Pour cet auteur, l'assomption du « Je » conduit l'être social à négocier une marge de liberté. Ce « Je » a une rationalité qui renvoie l'être social devant (soi et) son je(u) social. Le dynamisme social est composé du « Je », un *a posteriori* de l'action, et du « Nous », un ... *a priori*.

D'une part, pour Elias, le « Je » et le « Nous » sont en perpétuelle recherche d'équilibre identitaire, d'autre part « les hommes se différencient les uns des autres. »³⁷¹. Cette différenciation entre les pôles identitaires, entre le « Je » et le « Nous » s'effectue au cours d'un fait stigmatisant, d'un conflit. Pour remédier à l'incohérence identitaire de l'être social, celui-ci se socialise (en) socialisant³⁷² ses ruptures identitaires au niveau du « Je » vis-à-vis du « Nous ». Ce processus socialisé - socialisant est la manière de construire une relation avec l'autre. L'émetteur cherche son miroir dans son récepteur.

La relation devient bilatérale (surtout dans un contexte institutionnel)³⁷³ entre l'émetteur et le récepteur car l'un devient l'initiateur et l'autre l'initié, mais le lien de socialisation qui les unit est le lien socialisé - socialisant. Alors, comment distinguer une

368 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 105

369 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>, p. 1

370 Ibidem, p. 2

371 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 208

372 STRAUSS (Anselm), *Miroir et Masques*, Paris, Métailié, 1992, p. 106

373 Ibidem, p. 124

relation subjective d'un rapport objectif dans la socialisation quotidienne ? Comment l'assistant d'éducation construit-il un lien objectif dans son rapport à l'élève ? Dubar distingue d'une part, une socialisation de type communautaire qui engage l'identité du « Je » et d'autre part la socialisation sociétaire³⁷⁴. Il appartient à l'individu de choisir un lien social entre deux tendances, soit l'aspect communautaire, soit l'aspect sociétaire. Le choix de l'assistant d'éducation conduit l'élève à distinguer la communauté et la société. Selon Strauss³⁷⁵, l'être social quitte la communauté subjective pour réintégrer une société objective. Pour assurer le passage entre ces deux univers, « il faut qu'un partenaire institutionnel (l'assistant d'éducation par exemple), devienne cet Autre généralisé (qui) permettra d'accompagner la construction identitaire (du Moi de l'élève) »³⁷⁶. En effet, l'intériorisation de l'Autre général correspond au concept de déségocentrisme³⁷⁷, où l'Ego a besoin d'un autre pour construire son Moi. Que signifie le Moi chez un individu social ?

2.4.2.2) *Identité du Moi*

Florence Osty commente la définition de l'identité chez Goffman. Il définit l'identité sous deux formes : un aspect virtuel et une apparence réelle. L'identité virtuelle se présente sous la forme d'une étiquette alors que l'identité réelle est attribuée réellement à la suite de faits engageant une stigmatisation³⁷⁸. La théorie de l'étiquetage³⁷⁹ correspond à la nomination d'un trait identitaire ou d'une action effectuée par un individu (A) rapportée par un autre individu (B). La stigmatisation correspond à la description d'une action identifiée et décrite en fonction d'une norme de société³⁸⁰. L'individu agit depuis sa place organisationnelle dans le cadre d'une norme définie par l'organisation. L'individu va alors construire son identité sociale soit le « Moi ».

La position organisationnelle du « Moi » amène à l'aspect de l'identité. « Le Moi peut (...) définir l'individu, dans une perspective sociologique comme un être capable de distanciation (critique), c'est-à-dire capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution, capable à la moindre pression, de réagir en

374 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 163

375 STRAUSS (Anselm L.), *Négociation. Introduction à la question*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 246

376 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 172

377 FILLOUX (Jean Claude), *Préface* In LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. XV

378 OSTY (Florence), *Le désir de métier, Engagement, Identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 104

379 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf>, DEES, Tours, 1997, p. 1

380 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 613

modifiant son attitude, dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre »³⁸¹. Goffman met en évidence que dans une place organisationnelle, l'individu doit construire un processus de distanciation (critique) à l'aide d'un processus d'identification. L'ensemble construit une identité collective.

Nous identifions deux formes : *l'identification par autrui* qui correspond à l'étape *se faire connaître* et *l'identification par Soi* qui est *se reconnaître*³⁸². L'identification par Soi correspond au processus réel de construction de l'identité sociale, où l'individu s'identifie à partir de ses actions initiées par le « Je ». La perspective d'identification par autrui rejoint la forme identitaire (virtuelle) du « Nous ». Elias nous explique que le « Moi » et le « Nous » sont en perpétuelle recherche d'équilibre. En effet, le « Moi » recherche par une action stigmatisée et catégorisée la corrélation avec le « Nous » étiquette vis-à-vis de la structure de la société³⁸³. Nous sommes proches de l'Idéal-du-moi qui est structuré par le symbolisme de la société.

Le rôle de la socialisation chez l'individu est de « reproduire les normes et valeurs qui (l') ont lui-même socialisé »³⁸⁴. Il existe l'étape de socialisation primaire et secondaire. La socialisation primaire correspond à l'étape d'intériorisation de l'Autre Général. Lorsque cette intériorisation se termine, nous passons à la seconde étape³⁸⁵. La socialisation primaire marque le passage d'une identification communautaire à sociétaire. La socialisation secondaire est l'intériorisation de sous-mondes institutionnels³⁸⁶. L'entrée de l'être social dans une socialisation secondaire construit une correspondance entre l'Ego et le Moi chez l'individu. En effet, pour Strauss, il existe une corrélation ou une correspondance entre l'Ego et le Moi³⁸⁷.

L'action stigmatisée entre « l'Ego » et le « Moi » déstabilise la définition identitaire du Moi attribuée par soi-même ou bien étiquetée et identifiée par autrui. Jean-François Blin propose quatre degrés avec quatre objectifs : le niveau institutionnel aura une finalité politique, le niveau positionnel (ou organisationnel) donnera une position hiérarchique, le niveau interindividuel aura un effet de groupe, le niveau intra individuel aura une finalité de stratégie³⁸⁸. Quelque soit le niveau occupé par l'individu (A) avec son « Moi », il va se mettre en action pour rechercher un « Nous » virtuel et étiqueté par un Autre Significatif (B) dans la

381 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

382 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 181

383 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 208

384 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 52

385 Ibidem, p. 102

386 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p.189

387 STRAUSS (Anselm L.), *Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain*, In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.18

388 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 185

société. Cet Autre Significatif correspond à l'Alter Ego d'un autre individu social (B) qui coïncide avec l'Ego de son être social (A)³⁸⁹.

L'individu émetteur s'engage dans un conflit entre une opération ordonnée par le « Je » et une absence de correspondance avec son identité sociale soit le « Moi » ; nous entrons dans l'interaction évolutive et continue du « Je - Moi » qui produit le « Soi »³⁹⁰.

2.4.2.3) *Identité du Soi*

Le concept de Soi « résume les perceptions et les connaissances que nous avons (...), intellectuelles ou sociales »³⁹¹. Le Soi se définit par un acteur qui rentre en action (Je) et donne un sens à sa vie dans un système social (Moi)³⁹² ; d'autre part le Soi est remis en cause par une *identification attribuée par autrui* qui produit par conséquent une continuité ou une rupture de *l'identification pour soi*³⁹³. Le Soi a deux tendances, celle d'être reconnu par l'Autre ou bien celle d'assurer une continuité identitaire pour Soi. C'est cette continuité ou rupture identitaire qui détermine l'agir de l'individu dans la reconstruction de son identité.

« Il n'y a pas d'identité sans altérité et donc sans rapport entre le même (Ego) et l'autre (l'Alter - Ego) »³⁹⁴. Dubar définit par exemple, quatre formes de classement qui conduisent vers quatre dominations³⁹⁵. La forme traditionnelle de la communauté sexuelle correspond au Moi nominal ou biographique de l'individu ; alors que la forme statutaire crée la domination bureaucratique qui collabore au Moi socialisé. Ensuite, Dubar parle d'une forme réflexive qui favorise la domination symbolique, il nomme cela le Soi réflexif. Enfin, la forme narrative correspond à la domination d'un effet de groupe, Dubar désigne ceci par le Soi narratif. Il écrit qu'il existe une opposition entre le Soi externe et le Soi intime³⁹⁶ ; nous proposons de rapprocher le Soi externe à la domination symbolique (l'école), soit le Soi réflexif, alors que le Soi intime correspondrait à la domination d'un effet de groupe (la famille), soit le Soi narratif.

De plus, Thill propose une auto conscience de l'individu entre le Soi public et le Soi privé³⁹⁷ : « lors d'une focalisation de l'attention sur les aspects publics du Soi, l'individu tend

389 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 175

390 Ibidem, p. 167

391 THILL (EDGAR E.), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF, 1999, p. 179

392 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>, p. 4

393 OSTY (Florence), *Le désir de métier, Engagement, Identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 109

394 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 55

395 Ibidem, p. 56

396 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 248

397 THILL (EDGAR E.), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF, 1999, p. 179

à se percevoir lui-même comme s'il était sous contrôle et à évaluer de l'extérieur ce qui induit une régulation interne. Lorsque le sujet agit en fonction de ses propres motifs, cette forme de régulation le sensibilise à l'autonomie (...), ce qui correspond à l'implication dans la tâche, (d'une part, et l') implication de l'Ego (d'autre part), car elle exerce une menace pour le Soi. Si dans le cas contraire la focalisation de l'attention porte sur des aspects privés du Soi, le sujet demeure attentif à ses propres sentiments ou attitudes ce qui induit une régulation interne informelle »³⁹⁸. Thill explique que le Soi public se dirige vers l'Ego qui produit par conséquent une identification (pour soi ou bien pour autrui) alors que le Soi privé s'oriente vers l'auto détermination et s'implique dans le travail à effectuer.

Nous proposons de rapporter les définitions : Moi nominal, Moi socialisé, Soi narratif et Soi réflexif de Dubar. Nous proposons de classer les pratiques définies par Thill à partir du Soi Privé et du Soi Public.

Tableau n°7 : Perspective identitaire chez l'assistant d'éducation

	Soi Privé (Thill) Soi Narratif (Dubar)	Soi Public (Thill) Soi Réflexif (Dubar)
Moi Nominal (ou biographique)	Motivation Intrinsèque - Extrinsèque	Intériorisation de la contrainte
Moi Socialisé (ou statutaire)	Construction de l'autonomie Implication dans la tâche (Je)	Implication de l'Ego (Moi) Distanciation Critique Identification pour Soi Indentification par Autrui

Le Moi nominal et le Soi narratif placent l'individu dans une pratique dans laquelle sa motivation est intrinsèque - extrinsèque : « l'individu va donc choisir l'aspect positif de son activité et va écarter d'emblée le coté déplaisant (de son activité) »³⁹⁹. Nous sommes proches de l'action stratégique⁴⁰⁰ de l'agent. La construction du Soi Réflexif passe par l'intériorisation des contraintes externes qui participent à la construction du Soi Public⁴⁰¹. L'implication de l'acteur dans sa tâche correspond au « Je »⁴⁰². Le Soi Narratif est l'expression du « Je ». Enfin, l'implication de l'Ego de l'agent construit une distanciation critique vis-à-vis de la société par son Soi réflexif.

398 Ibidem

399 Ibidem, p. 142

400 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 18

401 THILL (EDGAR E.), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF, 1999, p. 142

402 Ibidem, p. 140

Reprenons notre relation dialectique entre la distanciation critique (Moi) et l'implication personnelle (Je)⁴⁰³. La distanciation critique est la correspondance du Moi Socialisé avec le Soi Réflexif alors que l'implication dans la tâche correspond au Moi nominal avec le Soi Narratif. De plus, Jean-François Blin perçoit l'individu en tant qu'*agent - acteur - auteur*⁴⁰⁴. Nous proposons de rattacher l'agent à la perception de distanciation critique pour la construction de l'identité sociale soit le « Moi ». L'acteur correspond à l'implication de l'individu dans ses actions par le « Je ». Et l'auteur « est celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres, comme étant à l'origine de »⁴⁰⁵. Si une reconnaissance des autres s'opère, alors être auteur correspond à la forme d'identité de l'Ego, du Soi qui subsiste dans *l'identification par autrui*⁴⁰⁶.

Chapitre : 2.5) De la Sociologie aux Sciences de l'Éducation

2.5.1) Rapport Eux - Nous

2.5.1.1) *Le rapport Eux - Nous*

Dans la section sociologie, nous avons évoqué le rapport Eux - Nous dans une perspective identitaire. Le « Nous » correspond à l'identité de l'autre devant soi. Dans la section sciences de l'éducation, nous mettrons en évidence le lien de socialisation scolaire entre l'assistant d'éducation et l'élève. Le rapport Eux - Nous renvoie à plusieurs dichotomies : 1) communauté - société de Tommies, 2) action statique - action dynamique de Comte, 3) solidarité organique - mécanique de Durkheim, 4) autorité traditionnelle - rationnelle de Weber⁴⁰⁷. Nous tâcherons de rapprocher le rapport société - communauté à celui d'école - famille dans la dichotomie instruction - éducation⁴⁰⁸. L'assistant d'éducation a à l'école une place sociétale, il instruit l'élève de l'ordre social mais en aucun cas il ne l'instruit de l'ordre communautaire. L'élève doit avoir à l'école un comportement sociétal avec l'assistant d'éducation. Cependant, il lui arrive d'avoir un comportement familial et communautaire. L'assistant d'éducation se heurte au choix que doit faire l'élève entre une

403 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

404 BLIN (Jean-François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 177

405 Ibidem, p. 177

406 OSTY (Florence), *Le désir de métier, Engagement, Identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 109

407 FARRUGIA (Francis), *La crise du lien social*, Paris, l'Harmattan, 1993, p. 19

408 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 21

« famille sociétale » et sa famille naturelle⁴⁰⁹. Seule l'expérience scolaire se différencie de l'instance familiale. Jean Yves Rochex la définit ainsi : « être reconnue comme nécessairement et heureusement différente de l'instance familiale, l'institution scolaire n'est pas pour autant concurrente et l'expérience scolaire peut se nourrir de la socialisation familiale qu'elle contribue à ouvrir à des activités et des contenus nouveaux »⁴¹⁰. En effet, l'expérience scolaire débute avec l'institution familiale, il en va de même pour la socialisation. Cela amène à se demander si toute action est systématiquement de l'ordre de l'éducation. Condorcet attribuait l'éducation à la famille et l'instruction aux institutions scolaires⁴¹¹.

L'assistant d'éducation fait-il de l'instruction lorsqu'il prépare l'élève à devenir un citoyen ? Quelle distinction l'assistant d'éducation doit-il faire entre l'instruction et l'éducation ? Nous savons que l'action d'enseigner est assimilée à un savoir-faire, mais alors qu'en est-il de l'action de transmission ? Dans le métier d'enseignant, l'action d'éduquer est assimilée au faire et le dire à l'acte de faire de l'enseignement (en transmission)⁴¹². Faire et dire sont deux façons d'agir communément dans une interaction. L'assistant d'éducation entretiendra une (inter-)action symbolique avec l'élève car ce type d'interaction est « une activité relevant du symbole c'est-à-dire de tous moyens utilisés par les individus pour exprimer un contenu de conscience »⁴¹³. Quel contenu de conscience symbolique l'assistant d'éducation peut-il ou sait-il signifier ? Et quelle place peut-il utiliser dans la chaîne signifiante de la logique administrative ? Nous venons de reprendre la dichotomie « savoir - pouvoir » dans le rapport au(x) autre(s)⁴¹⁴. Nous rappelons que le signifiant est inscrit dans une logique du symbolisme⁴¹⁵. Par symbolisme il faut entendre une communication humaine qui partage le même signe de reconnaissance en société⁴¹⁶. Quelles sont les compétences nécessaires à l'action de surveiller tant dans la forme que dans le fond ?

Jean Yves Rochex explique que « la compétence scolaire implique autant la forme que le contenu »⁴¹⁷, il met en évidence que la compétence scolaire nécessite un curriculum

409 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 92

410 ROCHEX (Jean Yves), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaire de France, 1998, p. 260

411 FOUCAULT (Michel), *Surveiller et punir*, Saint Amand, Gallimard, 2006, p. 207 – 208

412 BARLOW (Michel), *Le métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica, 1999, p. 5

413 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 63

414 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, Dossier d'actualité (n°49), 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm>, p. 10

415 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 61

416 LEGENDRE (Pierre), *La Société comme Texte*, Paris, Arthène Fayard, 2001, p. 16

417 ROCHEX (Jean Yves), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaire de France, 1998, p. 117

caché⁴¹⁸. L'agent utilise à bon escient son expérience scolaire associée à son *habitus* qui est la « conceptualisation d'une (relation - rapport⁴¹⁹) dialectique de l'intériorité et de l'extériorité c'est-à-dire l'intériorité de l'extériorité et l'extériorité de l'intériorité »⁴²⁰, ceci rejoint l'explication de Francis Imbert : l'agent utilise l'héritage de son *habitus* pour participer à la construction de *l'habitus* institué⁴²¹. L'assistant d'éducation était un élève, il lui appartient de choisir de devenir un enseignant ; le travail d'assistant d'éducation et particulièrement le poste d'assistant pédagogique est un travail de transition pour devenir enseignant⁴²². Tout être social a au départ un parcours biographique puis social, d'ailleurs Judith Migeot-Alvarado fait la distinction entre le statut social de l'élève et l'identité de l'adolescent⁴²³. En ce qui concerne l'assistant d'éducation, Magaud fait une distinction identitaire de l'étudiant - salarié, il considère qu'il est un vrai étudiant et un faux salarié⁴²⁴. La socialisation scolaire entre l'assistant d'éducation et l'élève dépend de la distinction qu'opère chaque sujet entre leurs statuts sociaux et leurs parcours personnels.

2.5.1.2) Comment définir la socialisation scolaire ?

Le rapport scolaire engage nécessairement une socialisation dans le rapport Eux - Nous : « il faut être capable d'entrer dans une certaine logique du "nous comprendre" disent les élèves »⁴²⁵. La socialisation scolaire demande une adaptation de l'agent institutionnel (l'assistant d'éducation) à l'acteur social qu'est l'élève. Durkheim définit la socialisation scolaire comme une socialisation méthodique de la génération adulte sur la jeune génération pas mûre à la vie sociale⁴²⁶. Il précise que la socialisation engage une seconde étape qu'il nomme la socialisation secondaire. Ce type de socialisation est l'intériorisation des sous-mondes institutionnels de la société⁴²⁷. Par exemple, il s'agit de la participation des élèves à "*l'accompagnement personnalisé*" pour trouver une aide à son orientation⁴²⁸. L'important

418 Ibidem, p. 118

419 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

420 ROCHEX (Jean Yves), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 122

421 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 57

422 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm> . Annexe n°44

423 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 41

424 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 258

425 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 20

426 DURKHEIM (Émile), *Éducation*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print>, p. 4

427 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 189

428 France, *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*, Circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2012, Récupéré le 04 août 2012 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html> . Annexe n°14, p. 1

dans ce type de socialisation est l'inscription de l'élève dans sa société. Dubar écrit : « seule la socialisation secondaire peut produire des identités et des acteurs sociaux orientés par la production de nouveaux rapports sociaux et susceptibles de se transformer eux-mêmes au travers d'une action collective »⁴²⁹, voilà le caractère social de l'éducation qui « consiste à socialiser méthodiquement la jeune génération »⁴³⁰. Ce type de socialisation permet à l'élève de construire son identité sociale.

Dans l'étude menée sur le statut d'aide-éducateur, les auteurs relèvent l'absence de partage de codes dans le rapport Eux - Nous. « On ne se comprend plus, il semble que l'on ne vive pas dans le même monde »⁴³¹. Nous en déduisons que le rapport Eux - Nous est en situation de non interdépendance, voire d'indépendance. Dans l'expérience scolaire de Jean Yves Rochex⁴³², celui-ci cite la distinction opérée par Bernstein, ce dernier distingue deux types de codes : le code restreint dans lequel l'expérience scolaire de l'élève construit un développement symbolique et social et le code élaboré dans lequel l'expérience scolaire et administrative participe à la construction d'un changement symbolique et social. De cette compréhension, le rapport Eux - Nous conduit les acteurs à apprendre le code transversal qui assurera l'intercompréhension. L'assistant d'éducation est un médiateur dans le rapport Eux - Nous : « Pour être médiateur, il faut être capable d'entrer dans la logique du “nous comprendre” des élèves ». L'élève s'assimile au groupe “Nous” et l'assistant d'éducation n'est pas forcément assimilé au groupe “Eux”. D'ailleurs, une titularisation purement administrative pourrait aux yeux des élèves d'intégrer les assistants d'éducation au groupe Eux⁴³³. L'assistant d'éducation est également un éducateur : « être dans la logique des autres est désormais une compétence de base de la fonction d'éducateur »⁴³⁴, ce qui démontre bien que l'assistant d'éducation doit nécessairement rechercher une compréhension transversale qu'il puisse partager avec l'élève. L'intercompréhension dans le rapport Eux - Nous est le partage d'un même langage signifiant qui assure une compréhension significative entre l'assistant d'éducation et l'élève. Nous reprenons la classification : signifiant qui correspond à la forme du langage et signifié qui est le contenu du langage⁴³⁵.

Chaque code utilisé renvoie à un symbolisme. L'assistant d'éducation qui utilise des codes élaborés s'expose au risque de ne pas être compris par une partie des élèves qui eux

429 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 103

430 DURKHEIM (Émile), *Éducation et sociologie*, (1922), Paris, Quadrige, 1995, p. 51

431 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 10

432 ROCHEX (Jean Yves), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 261, Note n°1

433 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 141

434 Ibidem, p. 21

435 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 10

s'expriment avec des codes restreints. Toutefois, il sera compris par l'administration. Inversement, l'assistant d'éducation qui utilise des codes restreints sera compris par les élèves, mais risque de ne pas être compris par les membres de l'administration. Le rapport Eux - Nous exige une socialisation dans laquelle le langage ne risque pas de créer un processus d'identification conflictuel : « je m'identifie dans le langage (au risque de) m'y perdre comme un objet »⁴³⁶. Le rapport Eux - Nous s'établit sur une base conflictuelle et un processus d'identification entre deux sujets. L'interaction ne doit pas dissocier l'identité du Soi et l'identité relationnelle pour autrui. Dubar parle de dualisme identitaire⁴³⁷.

2.5.1.3) Dualisme identitaire chez l'assistant d'éducation et l'élève

Un dualisme identitaire est une identité virtuelle discrète qui se dissout pour laisser place à l'identité sociale. En effet, il y a deux aspects dans le dualisme identitaire. L'identité pour Soi et l'identité pour autrui. Chacun de ces aspects entraîne un dualisme qui dissout l'un par rapport à l'autre. La loi sur le statut des assistants d'éducation préconise un recrutement prioritaire auprès d'étudiants boursiers⁴³⁸. L'identité pour Soi correspond alors à l'étiquette étudiante et l'identité pour autrui à celle de l'identité sociale, en l'occurrence celle d'assistant d'éducation. L'élève est aussi dans un dualisme identitaire de par le processus d'évolution d'adolescent à adulte. Ce premier « conflictualise en effet les deux courants qui, depuis l'enfance participent à la construction de sa personnalité : le courant narcissique (pour Soi) et celui de la relation objectale (dans le lien à l'autre) »⁴³⁹. L'identité pour Soi est le fait d'être un adolescent parmi d'autres, l'identité sociale pour autrui est le fait de devenir un adulte - citoyen responsable. Toutefois, au départ il est avant tout un élève.

Nous proposons de catégoriser le rapport Eux - Nous en identité pour Soi et pour Autrui. Nous associerons ensuite, la relation dialectique distanciation critique et l'implication personnelle. Enfin, nous définirons si le lien est une relation humaine ou un rapport fonctionnel⁴⁴⁰.

Il existe quatre formes de liens possibles entre l'assistant d'éducation et l'élève, chacune des personnes agit sur l'identité sociale de l'autre.

436 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 299

437 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

438 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, Annexe n°40, Article n°II.2.1 : Candidatures à la fonction d'assistant d'éducation, p. 3

439 EMMANUELLI (Michèle), *L'Adolescence*, Paris, PUF, 2005, p. 79 - 80

440 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

Le premier des liens est celui de l'assistant d'éducation - élève. Cette interaction correspond au concept *d'illusio*⁴⁴¹ de Pierre Bourdieu. « L'illusio (est le) sens d'investissement dans le jeu et les enjeux, d'intérêts pour le jeu d'adhésion aux présupposées-doxa-du jeu »⁴⁴²; Pierre Bourdieu explique qu'une adhésion entre deux individus sollicite leurs adhésions réciproques pour la doxa dominante. Dans ce cas, l'interaction correspond au concept de *status nascens* c'est-à-dire que « la société se recrée à chaque interaction et à chaque processus de socialisation » comme un fait social total⁴⁴³. L'assistant d'éducation doit mesurer sa distanciation critique à la fois envers son travail et envers l'élève ainsi que son implication personnelle⁴⁴⁴. Nous sommes dans un rapport fonctionnel objectif⁴⁴⁵.

Le second lien "assistant d'éducation - adolescent" est l'interaction qui présente deux formes : une forme professionnelle pour l'assistant d'éducation et une forme personnelle pour l'adolescent. L'assistant d'éducation doit être capable de venir en aide à l'adolescent qui a conscience de son destin social. La conscience (malheureuse) de l'adolescent « réfléchit comme elle peut, elle veut sortir d'elle-même, et dépasser au moins en pensée ce monde qui (lui) échappe »⁴⁴⁶. L'assistant d'éducation agit sous la forme d'une distanciation critique, l'adolescent lui, s'implique personnellement dans l'interaction.

Le troisième lien est l'interaction "étudiant - élève". L'assistant d'éducation doit alors privilégier son étiquette étudiante dans sa relation avec l'élève. L'assistant d'éducation a une relation communautaire vis-à-vis de l'élève ; il agit sous l'influence de la fausse conscience de son travail. La fausse conscience est la capacité de l'être social à se bercer d'illusions, à se convaincre soi-même⁴⁴⁷. Dans ce cas de figure il se passe la situation inverse : l'élève est en situation de distanciation critique et l'assistant d'éducation - étudiant s'implique personnellement dans son travail.

La quatrième forme de lien est la relation "étudiant - adolescent" dans laquelle chacun construit l'identité du Nous vis-à-vis de la société. Dans cette forme d'interaction l'étudiant - adolescent s'investit dans une logique d'implication personnelle. Nous sommes dans la notion subjective de la relation de personne à personne⁴⁴⁸.

441 BOURDIEU (Pierre), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 111

442 Ibidem

443 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf>, DEES, Tours, 1997, p. 54

444 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

445 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

446 TOUBOUL (Hervé), *Chemins de Foucault et de Bourdieu*, In : STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, *Le Télémaque* (n°30), 2006, p. 119

447 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 15

448 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

Dans une situation informelle ou formelle, le lien du « Moi » respectif qui unit assistant d'éducation et élève pose des principes de réalité⁴⁴⁹ en accord ou pas entre eux. L'assistant d'éducation n'a que le jeu de miroir pour « donner la règle de partage entre l'imaginaire et le symbolique »⁴⁵⁰, alors il construit au cours de l'interaction des reflets et des jeux de miroir narcissiques⁴⁵¹. Francis Imbert propose une catégorisation des relations à partir du Moi-idéal et l'Idéal-du-moi⁴⁵².

Le Moi-idéal a une orientation narcissique de l'individu vis-à-vis de lui-même et la relation devient duelle. Pour Francis Imbert, la relation duelle est une relation « narcissique - spéculaire d'un face à face sans médiation »⁴⁵³, celle-ci peut devenir une relation conflictuelle. L'assistant d'éducation impliqué personnellement vis-à-vis de l'élève, oriente la relation dans une dimension narcissique.

La relation entre l'assistant d'éducation et l'élève est une relation de suture : « nous entendons une relation rigide, non transformable. Les rôles sont écrits »⁴⁵⁴. Dans ce cas de figure l'assistant d'éducation a une distanciation critique vis-à-vis de l'élève. Il oriente la relation de l'élève vers un rapport fonctionnel et symbolique soit l'Idéal-du-moi.

Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble de la réflexion.

Tableau n°8 : Dualisme identitaire chez l'assistant d'éducation et l'élève

<i>Interaction</i> <i>Assistant d'éducation - élève</i>	Rapport Eux Identité pour Autrui : Élèves - citoyen	Rapport Nous Identité pour Soi : Adolescent
Rapport Eux Identité pour Autrui : Assistant d'éducation	Assistant d'éducation et Élève : Distanciation critique Rapport de suture	Assistant d'éducation : Distanciation critique Rapport de Suture Élève : Implication personnelle Relation Narcissique
Rapport Nous Identité pour Soi : Étudiants	Assistant d'éducation : Implication personnelle Relation Narcissique Élève : Distanciation critique Rapport de suture	Assistant d'éducation et Élève : Implication personnelle Relation Narcissique

449 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 116

450 Ibidem, p. 69

451 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 65

452 Ibidem, p. 163

453 Ibidem, p. 177

454 Ibidem, p. 112

2.5.2) Un exemple de professionnalisation : Les aides-éducateurs

L'aide-éducateur : un médiateur dans le rapport Eux - Nous

2.5.2.1) Le processus de professionnalisation

Selon Dubar qui se réfère à Weber, le processus de professionnalisation est le passage d'une socialisation communautaire à une socialisation sociétaire, le statut social dépend des tâches effectuées⁴⁵⁵. Pour Marguerite Altet, « la professionnalisation est un processus qui suppose l'adhésion et l'implication des acteurs concernés »⁴⁵⁶.

Le rapport de suture a par conséquent tout son sens dans l'activité dirigée de l'aide-éducateur qui doit travailler en équipe avec d'autres acteurs sociaux. Les liens de suture qu'ils entretiennent avec les autres transforment son "Idéal-du-moi" afin d'occuper sa place institutionnelle. Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud considèrent que le processus de professionnalisation est « un mieux en termes de conditions de travail, d'état d'esprit, de reconnaissance sociale et d'autonomie de fonctionnement, dans le sens privilégié de sa spécialisation personnelle »⁴⁵⁷. De plus, « la professionnalisation de nouveaux emplois offre de nouveaux services »⁴⁵⁸, la mission des aides-éducateurs est d'une part de devenir des acteurs de l'Éducation Nationale à part entière et d'autre part de créer un lien de suture avec les enseignants et les élèves en assurant un acte éducatif⁴⁵⁹.

En 1987⁴⁶⁰, dix années avant l'arrivée des aides-éducateurs, l'État rappelle dans une note de service la signification et l'objectif du travail de surveillance. Celui-ci est un droit proposé aux étudiants mais le candidat doit être un éducateur vis-à-vis de l'élève⁴⁶¹. Nous retrouvons le dualisme identitaire de l'étudiant - surveillant. L'étiquette de l'étudiant est une identité pour soi, alors que l'identité pour autrui est le rôle de surveillant à partir du poste institutionnel d'assistant d'éducation. À partir de là, il se construit chez un même individu une tension entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui ; François Dubet parle de tension entre le sujet et l'acteur⁴⁶².

455 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 136

456 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Éds.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Edition de boeck, 2005, p. 14

457 Ibidem, p. 165

458 CORDE (Christophe), MEUNIER (Yves), MORICI (Dominique), *La formation des aides-éducateurs : une professionnalisation plurielle*, In : BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), FABLET (Dominique) (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 122

459 Ibidem, p. 108

460 France, *I - La Surveillance, II - Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm, **Annexe n°32**

461 Ibidem, **Article n° I - La surveillance**, p. 1

462 DUBET (François), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 70

Le processus de professionnalisation est une évolution. L'individu se transforme en un acteur social pour devenir l'objet de son travail institutionnel ou de son activité dirigée.

Le processus de professionnalisation oblige le candidat à se définir lui aussi dans un projet professionnel : les aides-éducateurs, en contrat emploi - jeune dans l'Éducation Nationale sont priés à la fois **de professionnaliser** leurs activités, et de **se professionnaliser** afin de préparer leur reconversion, puisque aucun d'entre eux n'a vocation à rester au-delà des cinq années de contrat, comme l'a rapidement fait savoir l'institution⁴⁶³. L'aide-éducateur devient un acteur social qui doit « **apprendre à se regarder fonctionner et dysfonctionner**. (Il doit alors) engager (rapidement) un travail sur lui-même. Cette démarche clinique de la formation à visée réflexive amène (le candidat) à découvrir que l'outil principal du professionnel c'est sa propre personne »⁴⁶⁴. L'aide-éducateur doit construire un projet professionnel⁴⁶⁵.

Le processus de professionnalisation crée les conditions pour que l'acteur se regarde fonctionner et dysfonctionner dans sa pratique professionnelle. Ce processus lui permet d'entretenir un lien de suture ou un rapport fonctionnel avec l'établissement.

L'aide-éducateur doit adhérer et s'impliquer dans une socialisation méthodique. Il est le représentant du "Eux" de l'administration et du "Nous" de l'élève. Il réduit ainsi le rapport conflictuel « Eux - Nous »⁴⁶⁶. Cette adhésion s'impose comme « une plate forme d'échanges et de constructions communes des *curricula* de formation qui fonde la culture (d'instruction) »⁴⁶⁷. Instruire est l'équivalent d'« apprendre que »⁴⁶⁸, il s'agit d'un processus de normalisation des acteurs - élèves.

Le parcours de vie s'impose comme un registre de connaissances et d'expériences utiles pour l'activité dirigée. « Apprendre que » est un lien de suture entre les élèves et l'administration qui permet à l'élève de devenir un adulte responsable. L'aide-éducateur devra tenir un rôle de jonction entre l'administration et l'élève qui a des obligations à tenir. De plus, le processus de professionnalisation permet à l'aide-éducateur de prendre conscience de sa

463 CORDE (Christophe), MEUNIER (Yves), MORICI (Dominique), *La formation des aides-éducateurs : une professionnalisation plurielle*, In : BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), FABLET (Dominique) (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 110

464 SIDAMBAROMPOULLE (Dolize), SENTENI (Alain), *Professionnaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET (Dominique), PIOT (Thierry), (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (CERSE, vol. n°40, n°1), Caen, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, revue internationale, Université de Caen, 2007, p. 37

465 France, *Les aides-éducateurs*, Récupéré le 28 mai 2008 de l'url :

<http://www.ac-toulouse.fr/ia-haute-garonne/2286/87/88/89/90-les-aides-educateurs.php> , Annexe n°33, Chapitre II, Le projet professionnel, p. 2

466 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 128

467 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Éds.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, de boeck Université, 2005, p. 166

468 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Édition : Sciences Humaines, 2008, p. 298

pratique en se construisant une conscience réflexive. Enfin, il y a suture dans la relation que l'aide-éducateur a avec la société.

2.5.2.3) L'aide-éducateur : un rôle social transitoire entre deux statuts celui des MI / SE (maître d'internat / surveillant d'externat) et celui des assistants d'éducation

Dans ce tableau ci-dessous, nous tâcherons de montrer en quoi le rôle d'aide-éducateur est un rôle de transition entre les statuts administratifs des MI / SE aux assistants d'éducation.

Tableau n°9 : Synthèse des différents rôles sociaux du surveillant

Loi Droits	Maître d'Internat ⁴⁶⁹ [1937 - 2003] Surveillant d'Externat ⁴⁷⁰ [1938 - 2003]	Aides-éducateurs ⁴⁷¹ [1997 - 2006]	Titre 1 : Assistants d'Éducation (pour le 1 ^{er} et le 2 nd e degré) ⁴⁷² [2003]	Titre 2 : Auxiliaire de Vie Scolaire ⁴⁷³ [2003]	Assistants Pédagogiques ⁴⁷⁴ [2003]
Rôle	--Surveillance relative à la restauration, à l'internat, à la bibliothèque, aux études, aux retenues. --Surveillance des récréations, des interours, des mouvements occasionnés par les élèves. --Affirmation du rôle éducateur par de jeunes adultes en direction des élèves pour leur permettre d'accéder à une autonomie ⁴⁷⁵ . --Facteur de réussite scolaire par la qualité de la vie scolaire orchestrée par le corps de surveillance	Encadrement des élèves -- Activité de Médiation -- Aide aux devoirs -- Participer à des ateliers pédagogiques -- Aider à l'implantation et à l'utilisation des nouvelles technologies -- Animation sportive, socioculturelle -- Insertion des élèves handicapés.	--Surveillance et encadrement des élèves pendant tout le temps scolaire (restauration et internat). --Soutien à l'équipe éducative. --Développer un pôle sur les nouvelles technologies. --Encadrement des sorties scolaires. --Animation des activités du foyer socio-éducatif. --Animations des élèves en dehors du temps scolaire. -- L'assistant d'éducation doit répondre aux exigences définies par le projet d'établissement.	--Porter assistance à l'élève handicapé dans l'installation de son matériel scolaire. --Favoriser l'intégration et la communication entre les individus locaux et l'élève handicapé. -- Participer à l'encadrement des sorties scolaires. -- Aide à l'hygiène quotidienne. -- Participation à la mise en œuvre de projet individualisé de scolarisation. -- Être tenu au secret professionnel.	--Accompagnement des élèves en difficultés scolaires. -- Accompagnent à la scolarité en collaboration avec les collectivités territoriales. -- Aide au travail personnel ou soutien scolaire dans une discipline particulière.

469 France, *Statut des Maîtres (esses) d'Internat*, Décret du 11 mai 1937, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm, **Annexe n°29, Article n°5**, p. 1

470 France, *Statut des Surveillants (es) d'Externat*, Décret du 27 octobre 1938, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://dse.ac-rouen.fr/rectorat/profession_mise/271038.rtf, **Annexe n°30, Article n°4**, p. 1

471 France, *Les aides-éducateurs*, Récupéré le 28 mai 2008 de l'url : <http://www.ac-toulouse.fr/ja-haute-garonne/2286/87/88/89/90-les-aides-educateurs.php>, **Annexe n°33**

472 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40 Article n° I, Fonction des assistants d'éducation**, p. 1 - 2

473 Ibidem, **Article n° II, Missions**, p. 7

474 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm> , **Annexe n°44, Article n° I, Missions**, p. 1

475 France, *I - La Surveillance, II - Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de l'url : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm, **Annexe n°32, Article n° I, la surveillance**, p. 1

Le statut administratif de l'aide-éducateur⁴⁷⁶ est un contrat de droit privé. Son temps de travail est annualisé, il est possible de déduire de ce volume de travail annualisé une formation de deux cents heures. L'aide-éducateur peut être employé par plusieurs structures éducatives. Les nouvelles tâches prescrites vis-à-vis de ce statut sont d'une part de donner l'accès aux nouvelles technologies, d'autre part d'intégrer les élèves ayant un handicap et enfin de faire preuve de capacité de médiations.

« Le travail de service aux personnes est une situation de transformation »⁴⁷⁷ des rôles sociaux codifiés. La nouveauté dans le travail prescrit de surveillance est l'activité dirigée de médiation, « (elle) se range dès lors au service d'un (établissement) qui l'instrumentalise pour régler, atténuer les conséquences de ses propres dysfonctionnements »⁴⁷⁸ institutionnels. Sa difficulté réside dans « l'apprentissage de la pratique de médiation »⁴⁷⁹, d'ailleurs, à ce titre l'activité de médiation n'est pas prescrite dans le statut légal des MI / SE. L'institution attend dans l'activité de médiation, la réduction conflictuelle entre le « Eux » des assistants d'éducation et le « Nous » administré des élèves.

De par son activité dirigée de médiation, « l'interaction sociale (de l'aide-éducateur) est constructive à partir du moment où elle introduit une confrontation entre les concepts divergents. Un premier déséquilibre professionnel **interindividuel** (MI / SE - aide-éducateur) apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. (L'acteur) prend ainsi conscience de ce qu'il est par rapport aux autres ; ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature **intra-individuelle** : l'apprenant est amené à reconsidérer en même temps ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir »⁴⁸⁰. Voilà comment un travail prescrit de surveillance est (re-)codifié par l'activité dirigée de médiation des aides-éducateurs.

Le déséquilibre de nature interindividuelle est là pour assurer un fonctionnalisme explicite de Parsons par le partage représentatif du travail prescrit : « Pour le fonctionnalisme, une profession est pour l'essentiel une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeur, définition des rôles et intérêts »⁴⁸¹. Le second déséquilibre de nature intra-individuelle assure quant à lui un fonctionnalisme implicite par la construction d'un

476 France, *Les aides-éducateurs*, Récupéré le 28 mai 2008 de l'url :

<http://www.ac-toulouse.fr/ia-haute-garonne/2286/87/88/89/90-les-aides-educateurs.php> , Annexe n°33

477 MARUANI (Margaret), REYNAUD (Emmanuèle), *Sociologie de l'emploi*, Paris, La Découverte, 1999, p. 53

478 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 240

479 Ibidem, p. 253

480 SIDAMBAROMPOULLE (Dolize), SENTENI (Alain), *Professionnaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET (Dominique), PIOT (Thierry), (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (CERSE, vol. n°40, n°1), Caen, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, revue internationale, Université de Caen, 2007, p. 37

481 STRAUSS (Anselm L.), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 68

nouveau savoir qui structure le *centre* et le *sens* de l'activité⁴⁸² à partir de la pratique réflexive⁴⁸³.

L'activité de médiation devient une « (action) structurée : elle combine de façon dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire, pratique, raisonnement) pour répondre à des exigences d'adaptation en fonction de la réalisation d'un objectif »⁴⁸⁴. L'activité de médiation devient une action concrète qui réduit les situations de dysfonctionnements institutionnels. La médiation est une activité de socialisation scolaire car elle est engagée de l'intérieur de l'institution scolaire de façon à réduire le rapport « Eux (les assistants d'éducation) - Nous (les élèves) ».

L'objectif sera de considérer le travail de surveillance comme une mission et ce à partir de la pratique réflexive des aides-éducateurs. En effet, Strauss définit la mission comme « une revendication qui tend à prendre une forme rhétorique, probablement parce qu'elle prend place dans le contexte d'une lutte pour la reconnaissance et l'obtention d'un statut institutionnel »⁴⁸⁵. Le sens de la mission des aides-éducateurs a participé à la création du nouveau statut d'assistant d'éducation.

Le centre de l'activité inscrit l'individu dans un processus de professionnalisation qui se résume en deux stades : la communication sur le travail à effectuer et la construction d'une distanciation critique, d'une réflexivité sur la pratique elle-même⁴⁸⁶.

Enfin, l'aide-éducateur devient le précurseur du message-je⁴⁸⁷ qui s'impose comme un acte de médiation dans « l'école considérée comme une microsociété »⁴⁸⁸. En cela, l'aide-éducateur modifie le rôle prescrit des MI / SE en un rôle acquis⁴⁸⁹ qui conduit à la production codifiée du rôle d'assistant d'éducation.

482 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf , p. 54

483 SIDAMBAROMPOULLE (Dolize), SENTENI (Alain), *Professionnaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET (Dominique), PIOT (Thierry), (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (CERSE, vol. n°40, n°1), Caen, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, revue internationale, Université de Caen, 2007, p. 43

484 PARLIER (Michel), *Compétences, métier et professionnalisation*, In : MENARD (Jean-Yves) (dir.), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Symposium international organisé par le LESSOR et le GOGEF, Université de Rennes II, le 11 / 12 décembre 1992, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1995, p. 101

485 STRAUSS (Anselm L.), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 70

486 LE BOTERF (Guy), *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

487 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, Dossier d'actualité (n°49), novembre 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm> , p. 5

488 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 17

489 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 19

2.5.2.3) La pédagogie de Freinet dans le service vie scolaire

La pédagogie de Freinet se résume par : « l'élaboration des ses propres lois et règlements, par la mise en place d'instances et de décisions spécifiques, par son activité laborieuse et ses métiers, par l'élaboration d'une culture commune et par une véritable structuration de ses loisirs qui sont, dès lors intégrés au projet éducatif, et non posés comme simples zones de détente, à l'écart du travail et des règles collectives »⁴⁹⁰. La pédagogie de Freinet laisse place à l'autonomie de décision des acteurs dans la structuration de la culture liée à l'activité tout en intégrant la pratique dans un projet institutionnel.

La pédagogie de Freinet engage quatre axes organisationnels et quatre principes fonctionnels. Les quatre axes organisationnels reposent sur l'école comme une institution ; les élèves ; les apprentissages et la part des maîtres. Chacun de ces éléments doit être pris en compte d'un point de vue organisationnel pour créer le fonctionnement d'un établissement. Quant à ses quatre principes fondamentaux, ils assurent le fonctionnement de l'organisation. On distingue un projet institutionnel, un projet pédagogique, une cooptation et des conseils comme éléments fonctionnels de la collectivité. Nous pouvons créer le couple organisation / fonction ce qui conduira les huit éléments à une dialectique : l'école comme une institution associée à un projet institutionnel qui définit le *sens*⁴⁹¹ de l'activité dirigée. Nous rappelons qu'un projet de vie scolaire correspond à la qualité de vie de l'élève dans l'établissement, il ne faut pas faire un cumul de sens entre le service vie scolaire et le projet vie scolaire⁴⁹².

Le second couple associe les élèves et la pratique pédagogique des enseignants et du CPE.

Le troisième couple relie les apprentissages et la cooptation. L'assistant d'éducation et l'élève peuvent faire un choix mutuel pour apprendre la vie démocratique. Il existe deux processus : l'apprentissage contextuel et l'apprentissage situé. Le premier correspond à « l'acquisition de connaissances qui dépend du contexte, c'est-à-dire de la situation d'apprentissage et d'activités connexes »⁴⁹³. Cette forme d'apprentissage contextuel participe à la construction du faire en version pragmatique. Le second correspond à l'acquisition de

490 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 17

491 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 54

492 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, Dossier d'actualité (n°49), novembre 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm>, p. 3

493 SIDAMBAROMPOULLE (Dolize), SENTENI (Alain), *Professionnaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET (Dominique), PIOT (Thierry), (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (CERSE, vol. n°40, n°1), Caen, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, revue internationale, Université de Caen, 2007, p. 36 - 37

l'apprenant par la construction de ses « savoirs et (de) ses compétences »⁴⁹⁴. L'institution demande à l'assistant d'éducation de faire respecter une règle, celui-ci doit alors avoir une distanciation critique et réflexive sur l'action elle-même. Il devient un communicant qui fait respecter la règle⁴⁹⁵ mais pour cela il doit passer par un apprentissage contextuel et une distanciation réflexive. L'assistant d'éducation apprend de cette façon à déconstruire et à reconstruire des schèmes mentaux. Aussi l'assistant d'éducation, ne devrait-il pas recevoir un *apprentissage situé* pour construire une connaissance et / ou une pratique réflexive de sa fonction à travers un projet pédagogique, en l'occurrence : Freinet ?

Enfin, le quatrième axe se définit à travers les maîtres alias les enseignants qui assurent des réunions pour faire fonctionner la collectivité. Les premiers maîtres institutionnels sont les CPE et les seconds “maîtres” sont les assistants d'éducation.

« Il convient ainsi de souligner à propos de la pédagogie de Freinet que les deux piliers des apprentissages sont *le faire* et la *distanciation réflexive* au (savoir-)faire »⁴⁹⁶. Le faire de l'enseignant ou du CPE dans le processus d'apprentissage de l'élève et la construction d'une distanciation réflexive vis-à-vis au faire, invite l'agent enseignant ou le CPE à faire de la cooptation en incluant la participation de l'élève pour développer son processus d'apprentissage.

Le maître a la responsabilité pédagogique d'installer un rapport fonctionnel entre l'adulte qu'il est et l'élève. La seconde responsabilité pédagogique du maître est de créer une relation de suture entre l'enfant qu'est l'élève et l'adulte qu'il sera en servant de modèle d'adulte, cela passe par une interaction de cooptation de médiation - négociation.

La pédagogie de Freinet est la structuration d'une culture intégrant l'activité dirigée liée à une organisation dans un projet institutionnel. La cooptation est un choix effectué mutuellement entre deux individus. Le processus de professionnalisation des aides-éducateurs a créé un rapport de médiation - négociation qui tient compte du cadre organisationnel pour assurer son fonctionnement et la réalisation de l'objectif⁴⁹⁷. La négociation est un dilemme qui se résume par cette citation : « cette double nécessité - obtenir (un gain) et maintenir (la

494 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

495 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : *La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence* (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 88

496 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 23

497 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

relation) - est caractéristique de la situation de négociation ». ⁴⁹⁸ L'activité dirigée de médiation (- négociation) des aides-éducateurs a redéfini la tâche prescrite de surveillance.

L'aide-éducateur a dû mêler cooptation, médiation et négociation dans son activité dirigée afin de réduire le rapport Eux - Nous. Son meilleur outil est de travailler avec le message-Je ⁴⁹⁹ de l'élève.

Chapitre : 2.6) Quelle compétence pour l'assistant d'éducation ?

2.6.1.) **Quelle signification pour la qualification et la compétence ?**

2.6.1.2) *Qualification*

La qualification a deux sens communs : 1) manière d'attribuer une valeur ou un titre, 2) appréciation d'un titre sur une grille hiérarchisée d'une valeur à partir d'une formation, de l'expérience et des responsabilités d'une personne pour tenir un emploi. Dans notre étude, le mot qualification sera apprécié pour l'attribution d'un titre qui positionne l'individu dans une hiérarchie organisationnelle. De plus, la valeur attribuée à la qualification contient une explication sur les savoirs appris.

Pour Marguerite Altet : « être qualifié, c'est avoir triomphé de l'épreuve par laquelle la société s'assure, à un moment donné et *in abstracto*, qu'un individu possède les savoirs habilités, codifiés pour tenir un poste ou assurer une fonction » ⁵⁰⁰. Nous observons qu'être titulaire d'une qualification engage un savoir codifié. Le diplôme délivre le cadre d'un savoir lié à une formation initiale et à un savoir-faire « qui expriment la capacité à obtenir une performance en situation réelle » de travail ⁵⁰¹.

De plus, Claude Dubar met en réseau la logique statutaire d'une fonction avec la qualification ⁵⁰². Cette dernière détermine la place institutionnelle de l'agent social dans une organisation définie par des statuts. L'assistant d'éducation est recruté sur la base du

498 BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 96

499 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, Dossier d'actualité (n°49), novembre 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm>, p. 5

500 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Éds.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Edition de boeck, 2005, p. 299

501 Ibidem, p. 249

502 BERNARDI (Sylvain), BERTEAUX (Roger), SCHLERET (Yvon), *Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission*, In CHOPART (Jean-Noël) (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dumont, 2000, p. 216

baccalauréat et à ce titre il est assimilé fonctionnaire non titulaire, car il n'est pas recruté par la voie du concours de la fonction publique⁵⁰³.

Pour Guy Le Boterf, la qualification « ne peut plus être un stock initial à valoriser. Ce n'est qu'un point de départ pour un engagement dans une dynamique d'apprentissage »⁵⁰⁴, d'ailleurs, c'est « l'organisation (de l'activité dirigée) elle-même qui devient le sujet du verbe apprendre »⁵⁰⁵.

La qualification délivre à l'agent un cadre de savoir, celui-ci devient un savoir-faire que l'acteur mobilise en pouvoir-faire. De plus, la qualification assure une correspondance entre le titre et un emploi. Cette correspondance construit une classification de la qualification qui est couplée à l'organisation qui traduit la fonction en compétences⁵⁰⁶. Le couple organisation / qualification s'inscrit dans une logique de fonctionnalisme explicite, alors que le couple fonction / compétence s'inscrit dans une logique de fonctionnalisme implicite⁵⁰⁷.

Pour Marguerite Altet, le développement d'une organisation fonctionnelle passe par deux facteurs liés à la qualification : les facteurs exogènes et endogènes⁵⁰⁸. Le facteur exogène est la variable des titres. L'assistant d'éducation et l'assistant de pédagogie ne sont pas recrutés sur le même titre universitaire. En effet, l'assistant d'éducation est recruté à partir du Baccalauréat, tandis que l'assistant pédagogique, lui, l'est à Bac + 2. Le facteur endogène est la variable des contenus dans le diplôme. En effet, le rôle d'assistant d'éducation et le rôle d'assistant pédagogique ne sont pas identiques. L'assistant d'éducation⁵⁰⁹ surveille une salle de permanence alors que l'assistant pédagogique⁵¹⁰ apporte une aide particulière ou un soutien scolaire dans une discipline spécifique, cette forme interprétative est possible grâce au recrutement qui varie sur la base du titre universitaire.

503 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40**, p. 1 - 6

504 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 16

505 MOINGEON (Bertrand), *L'apprentissage organisationnel*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 298

506 PARLIER (Michel), *Compétences, métier et professionnalisation*, In : MENARD (Jean-Yves) (dir.), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Symposium international organisé par le LESSOR et le GOGEF, Université de Rennes II, le 11 / 12 décembre 1992, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1995, p. 97

507 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 135

508 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Éds.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Edition de boeck, 2005, p. 249

509 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Article n° I, Fonction des assistants d'éducation**, p. 1 - 2

510 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm> , **Annexe n°44, Article n° I, Missions**, p. 1

2.6.1.2) La qualification : un diapason lexical du prédire au “ prêt à agir”

Actuellement [2008], nous passons d'une gestion par la qualification d'un savoir à la gestion par les compétences d'agir⁵¹¹. Cependant une compétence est une action⁵¹². Guy Le Boterf définit deux orientations à la compétence : compétence requise qui fait référence à ce qui est à faire - cela est couramment appelé la tâche prescrite - et la compétence réelle qui correspond aux agissements et aux savoir-faire devant une situation réelle de travail⁵¹³. Nous observons que ces deux compétences quittent la logique organisationnelle qui requiert un savoir qualifié pour toute fonction par l'approche d'une action pragmatique.

La qualification devient un signifiant explicite et la fonction est signifiée de façon implicite par son contenu. Le titre universitaire du baccalauréat s'impose comme un code signifiant qui place et autorise le recrutement de l'assistant d'éducation pour un rôle de surveillant signifié dans le sens commun.

Lorsque Marc Weisser écrit que le dire correspond à la façon de faire, nous sommes dans ce qu'Yves Clot appelle le genre professionnel. Il présente ce dernier comme « une sorte de préfabriqué, stock de mise en actes et de mise en mots prêt à servir comme une mémoire de prédire »⁵¹⁴. Ce genre professionnel de préfabriqué s'impose comme une chaîne signifiant des mots prêts à servir en action pour donner un sens à l'action signifiée. « Le genre du métier c'est aussi être au diapason lexical. C'est pouvoir s'y tenir, à tous les sens du terme »⁵¹⁵. Ainsi, Yves Clot pense que le diapason lexical d'un travail engage un parler spécifique lié à l'activité. D'ailleurs, il définit le parler social à partir de trois significations : il y a le mot à soi, le mot d'autrui et le mot du dictionnaire. Comment l'assistant d'éducation utilise-t-il le langage dans son rapport à l'élève ? L'assistant d'éducation utilise-t-il un langage familier, courant ou soutenu ? Le parler social construit le genre de l'activité, qui à son tour construit une mémoire.

La culture de métier est une information qui se stocke et s'impose comme une donnée dans une mémoire. De plus, Yves Clot isole la mémoire objective qui correspond aux antécédents sociaux et la mémoire subjective qui correspond aux invariants relationnels. Il

511 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

512 Ibidem, p. 242

513 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 59

514 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 335

515 Ibidem, p. 334

serait intéressant de se demander si l'assistant d'éducation garde en mémoire le déroulement de ses actions.

En outre, Yves Clot isole une deuxième variation à la mémoire subjective. Il la nomme mémoire pour l'avenir qui s'impose comme un "prêt à agir". Ce prêt à agir est un lieu de stockage de l'information présente dans la mémoire subjective des acteurs sociaux.

Enfin, ce diapason lexical n'est pas codifié dans une qualification. L'activité dirigée d'un travail a créé une correspondance entre la qualification et les actions de l'acteur.

La société a créé un palier entre l'action et le titre qui est un référentiel commun. Ce dernier « apparaît comme un outil permettant de mettre en étroite correspondance l'offre de formation et l'activité professionnelle »⁵¹⁶, c'est pour cela que la qualification « provenant de la formation initiale ne peut être qu'un point de départ pour créer sans cesse de nouvelles compétences »⁵¹⁷. Ce référentiel commun assure le lien entre la qualification et l'action, mais ce lien ne peut pas exister sans un processus d'apprentissage.

2.6.1.3) La compétence

La compétence dans le sens commun a deux significations. La première signifie « connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider » et le second sens est « une aptitude légale à instruire un procès par exemple ». Nous retrouvons ainsi la définition de la qualification qui est la compétence objective⁵¹⁸. Louis Toupin considère qu'il existe quatre types de compétences : objective, stratégique, subjective, axiologique. La compétence objective - appelée aussi qualification - « se définit indépendamment des individus à partir des exigences auxquelles il faut se conformer pour exercer un métier, une fonction, un rôle social »⁵¹⁹. L'assistant d'éducation est en l'occurrence recruté à partir de la compétence objective du baccalauréat.

La compétence stratégique « est tournée vers l'environnement externe »⁵²⁰. L'assistant d'éducation doit soutenir l'équipe des enseignants⁵²¹.

516 TANGUY (Lucie), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 287

517 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 24

518 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

519 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 234

520 Ibidem, p. 235

521 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, Annexe n°40, p. 1 - 6

Quant à la compétence subjective, elle « est davantage tournée vers l'expression et la réalisation (de soi et) du potentiel interne de chacun »⁵²². Pour Louis Toupin, il est question ici de ressource propre à l'individu qui participe à la réalisation de Soi.

La compétence axiologique « se définit comme (une connaissance pragmatique) (capable de) faire face à des problèmes, à une situation donnée »⁵²³. Louis Toupin catégorise le mode axiologique dans le champ d'une connaissance pragmatique qui permet d'aller au-delà de la tâche prescrite. Le mode axiologique est un savoir qui permet au sujet de choisir une action. Quel savoir est utile à l'assistant d'éducation pour aller de façon pragmatique au-delà du travail prescrit ?

Nous observons que la compétence lie le savoir à l'action. Maurice Ourtau écrit à ce propos : « Le concept de compétence renvoie à la capacité à assumer une responsabilité professionnelle concrète et mesurable dans un contexte de travail donné »⁵²⁴. En effet, agir de façon compétente c'est être capable d'assumer une responsabilité.

De plus, pour Yves Clot, « la compétence est une opération qui réunifie l'homme et son travail »⁵²⁵, la compétence devient le lien d'action entre l'homme et son activité dirigée. Il s'agit donc d'une prise d'initiative et de responsabilité sur les situations professionnelles⁵²⁶. En outre, Guy Le Boterf pense que la compétence est un acte⁵²⁷ qui permet d'aller au-delà de la tâche prescrite. D'ailleurs il écrit : « être compétent signifie aussi savoir - improviser. C'est la manière d'agir et de réagir face à l'événement, à l'imprévu, à l'inédit. Le professionnel doit non seulement exécuter le prescrit mais aller au-delà du prescrit »⁵²⁸. Nous rappelons la distinction à faire entre la tâche prescrite et l'activité réalisée. La tâche prescrite correspond à ce qui est à faire, alors que l'activité réalisée est ce qui se fait réellement⁵²⁹.

La compétence inscrit l'assistant d'éducation comme sujet dans la logique : *être capable de*. Capacité qui se subdivise en savoir-faire et savoir-être⁵³⁰. Louis Toupin parle de la compétence comme un savoir-agir et un pouvoir-agir car « la compétence est un "savoir-

522 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Édition : Sciences Humaines, 2008, p. 236

523 Ibidem

524 OURTAU (Maurice), *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*, In : BAUBION-BROYE (Alain), HAJJAR (Violette), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences ; le double éclairage des pratiques et de recherches*, Toulouse, Octares, 2004, p. 26

525 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 147

526 Ibidem

527 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Édition : Sciences Humaines, 2008, p. 242

528 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 92

529 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 331

530 TANGUY (Lucie), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 287

agir” doublé d’un “pouvoir-agir” »⁵³¹. Cependant le savoir-être répond d’une part à l’action *être capable de*, et d’autre part aux processus cognitifs propres à l’individu⁵³².

Pour résumer, la compétence en actes a deux axes de réflexions : le savoir-agir qui lie l’action et la connaissance et le pouvoir-agir qui engage l’action en relation avec autrui. Guy Le Boterf parle de surcroît du vouloir-agir du sujet. « La motivation (vouloir-agir) et le contexte (pouvoir-agir) sont aussi importants que la disposition à savoir-agir »⁵³³. La compétence est la réunion de trois axes : le savoir, le pouvoir et la volonté. En effet, la question de la volonté a tout son sens. L’assistant d’éducation n’est pas reconnu comme ayant du pouvoir décisionnel⁵³⁴, alors quel sens donne-t-il à sa volonté ?

De plus, l’assistant d’éducation tient un rôle d’interface devant l’élève. Ce rôle d’interface est l’endroit où se croise « la compétence individuelle du sujet (qui) est liée à la compétence collective »,⁵³⁵ elle correspond à la coordination du travail effectué par l’activité dirigée.

2.6.2) Quel agissement et quel savoir dans le travail ?

2.6.2.1) *Savoir pour agir* : les schèmes de l’être social

Le mot savoir dans le sens commun signifie un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées et acquises par une activité mentale telle que l’enseignement. Dans un sens plus philosophique c’est la relation entre l’état d’esprit d’un sujet et l’objet de la pensée. De plus, le mot savoir associé à un verbe d’action aboutit à l’expression suivante : être conscient de. Ensuite, Gérard Malglave met en relation le savoir et l’agissement pour comprendre le système de représentation du savoir et de traitement de celui-ci par l’agir de l’être social. Il convient de définir le terme agir, à partir du sens commun. Agir⁵³⁶ est un verbe d’action qui comporte quatre sens importants : le premier est agir par requête, le second est avoir une activité qui transforme ce qui est, le troisième est se comporter dans l’action de telle et telle manière et enfin le quatrième sens est la production d’un effet sensible. Ces quatre sens

531 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 234

532 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

533 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n’est plus ce qu’elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d’Organisation, 2004, p. 53

534 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l’enfance et de l’adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l’url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

535 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 34

536 Ibidem, p. 24

correspondent à des synonymes que nous plaçons dans le même ordre : poursuivre, faire quelque chose, amener ou mener, influencer ou opérer.

À partir de l'étude de Gérard Malglaive sur *enseigner à des adultes*, nous tâcherons de comprendre le système de représentation et le système de traitement de l'être social.

Gérard Malglaive associe ces termes par la préposition "pour" : *savoir pour agir* comme une relation de schème - action : « nous savons maintenant organiser en systèmes de représentation et de traitement (SRT) articulés entre eux, dont il nous faut approfondir à présent la composition en expliquant ce que leur désignation évoque : des représentations d'objets, de situations, ou de phénomènes, des représentations de dispositif c'est à dire de traitements appropriés à ces objets, situations ou phénomènes, traitements organisés et / ou organisables en procédures et / ou en plan utilisable pour l'action »⁵³⁷. Gérard Malglaive définit le savoir en représentations pragmatiques, schématiques et conceptuelles⁵³⁸ qui déterminent les agissements.

La représentation pragmatique est l'articulation des étapes de transformation.

La représentation schématique est l'articulation et la modification d'une classe ou d'un critère objectif tel que le règlement intérieur en un groupe d'actions.

La représentation conceptuelle est « une représentation dans laquelle l'objet est reconstruit sous la forme d'un modèle symbolique à partir duquel pourront être déduit en dehors même de l'action, tous les états possibles de l'objet issus de toutes les transformations pouvant les générer »⁵³⁹. Ce type de représentation est issu d'une reconstruction symbolique ignorant l'action elle-même. Quelles conceptions l'assistant d'éducation se fait-il de son travail de surveillance au début, après un an et avant la fin d'un contrat ?

Après le savoir, il y a l'agissement, Gérard Malglaive interprète l'agissement comme un processus de transformation : le « but sera obtenu à la faveur d'un processus de transformation de l'objet (...). Le premier but à atteindre (est la transformation finalisée), bien entendu. Le second est l'état initial à partir duquel s'enclenche le processus de transformation »⁵⁴⁰.

Nous observons que le processus de savoir est un schème, il devient une procédure correspondant à l'agissement⁵⁴¹.

Nous entrons dans la logique d'un savoir-faire que Gérard Malglaive définit en ces termes : « il faut réapprendre, réinventer, et cela peut se faire "en marchant" à condition de

537 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 166

538 Ibidem, p. 169

539 Ibidem, p. 166

540 Ibidem, p. 171

541 Ibidem, p. 172

faire aussi “marcher sa tête”, ce qui résulte c’est un savoir en usage enrichi de nouvelles connaissances procédurales, de nouvelles connaissances pratiques et de nouveaux savoir-faire »⁵⁴². La relation *savoir pour agir* est une relation dialectique entre une étape d’intellectualisation et une pratique, soit un *agir pour savoir en pratique*.

2.6.2.2) *Agir pour savoir en pratique*

L’agir pour savoir en pratique devient un savoir qui provient de l’association schème - action pour produire un savoir-faire. La cognition conduit au couple : action / cognition. Nous tâcherons de comprendre la construction de l’agir en modèles pour la construction de savoir pratique.

En effet, pour Gérard Malglaive, l’action est couplée à la cognition. Pour le sens commun le processus cognitif est une connaissance rationnelle. Gérard Malglaive associe l’action à la cognition pour produire la méta - activité. La cognition est une connaissance rationnelle propre à l’être social : « le rapport entre activité et méta-activité n’est cependant pas le même dans toutes les situations : il dépend d’une part de la tâche à réaliser et d’autre part du savoir en usage de l’acteur ainsi que la structuration de l’appareil cognitif dont il dispose »⁵⁴³. Le savoir en usage est le potentiel de connaissances rationnelles dont dispose l’acteur qui est traduit en appareil cognitif. L’assistant d’éducation est par exemple perçu comme un vigile dans son activité. La méta - activité de son travail requiert une grande qualité de communicant⁵⁴⁴.

La cognition et l’action agissent ensemble : « lorsque (l’action) est maîtrisée par la cognition, l’action se déroule sur sa face intériorisée avant de s’exécuter sur sa face extériorisée »⁵⁴⁵. Nous sommes proches d’une relation dialectique entre l’intériorité et l’extériorité⁵⁴⁶. L’agir de l’acteur participe à la construction d’un *habitus* institué à partir de son *habitus* personnel⁵⁴⁷.

Gérard Malglaive écrit que l’action entraîne une activité cognitive et une activité de formalisation symbolique comme deux problèmes à résoudre vis-à-vis de l’objet de travail⁵⁴⁸.

542 Ibidem, p. 189

543 Ibidem, p. 176

544 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l’enfance et de l’adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l’url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

545 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 184

546 CORCUFF (Philippe), *Les nouvelles sociologiques*, Paris, Nathan Université, 1995, p. 18

547 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l’url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 57

548 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 196

L'activité cognitive oblige l'acteur à nuancer ses connaissances cognitives par rapport à l'activité symbolique qu'impose le travail. Morad Amrouche montre que la nouvelle image du surveillant n'est pas prise en compte. En effet, la frontière entre détenir un savoir et un savoir-faire (comme enseigner) et ne pas en avoir (comme l'action de surveiller) car l'acte de surveillance au sens stricte est symboliquement assimilé à des vigiles⁵⁴⁹.

D'ailleurs à ce titre, Gérard Malglaive écrit « le jeu cognitif de la pro - action et de la rétroaction s'arrête lorsque la transformation (de l'objet) est jugée satisfaisante dans la totalité de son déroulement »⁵⁵⁰. Un agissement n'a de sens que lorsqu'il est associé à une connaissance rationalisée : c'est pour cela que « construire des modèles, c'est constituer des savoirs »⁵⁵¹ et nous entrons dans la relation dialectique entre un agissement et un savoir lié à l'activité.

La cognition assure le lien entre l'agissement et le savoir. En effet, « il faut désormais maîtriser cognitivement son action, la “calculer” en mobilisant des savoirs formalisés et des outils formalisant qui l'accompagnent »⁵⁵², l'acteur doit mobiliser le savoir cognitif qui le lie à l'activité.

Nous observons que les agissements et le savoir sont intimement liés. Ils participent à la construction d'une connaissance symbolique de l'activité. D'ailleurs, à ce titre, Gérard Malglaive écrit : « toute activité est indissolublement une action et une cognition (...), la première étape d'une maîtrise enrichie de l'action est de prendre conscience des procédures la gouvernant »⁵⁵³, nous entrons dans la deuxième étape de l'agir pour savoir d'un point de vue théorique.

2.6.2.3) *Agir pour savoir en théorie*

« La première étape d'une maîtrise enrichie de l'action est de prendre conscience des procédures la gouvernant »⁵⁵⁴. Comme l'écrit Gérard Malglaive, prendre conscience des procédures qui lient la prise de conscience aux actes est le fait de théoriser les actions : « formaliser, c'est prendre conscience des ressorts de l'organisation de l'action et manifester

549 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

550 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 182

551 Ibidem, p. 186

552 Ibidem, p. 190

553 Ibidem, p. 220

554 Ibidem, p. 220

cette conscience dans un langage adéquat »⁵⁵⁵. Formaliser est la manière de traduire en expression courante une action ou bien un agissement. Mais au final comment définir la formalisation : « la formalisation prend sa source, nous dit-il dans l'intelligence en acte, mais elle suppose un travail réflexif systématique et rétroactif »⁵⁵⁶ de l'action elle-même. Nous comprenons que *l'agir pour savoir en théorie* est un travail réflexif sur l'action traduite en connaissance symbolisée et utile pour l'activité dirigée. L'assistant d'éducation doit surveiller et maintenir la discipline. Mais le pouvoir est assujéti aux CPE. L'absence de ce pouvoir décisionnel réduit sa pratique en un savoir théorique⁵⁵⁷.

Gérard Malglaive formule *l'agir pour savoir en théorie* en deux étapes : formalisation empirique et formalisation réfléchissante⁵⁵⁸. La formalisation empirique s'impose comme une explication de l'action dans un langage courant, adéquat et symboliquement explicatif pour l'activité. Par exemple, aux yeux des élèves, l'acte de surveillance n'est pas réduit uniquement à un rôle de "gendarme" ou un rôle de "vigile"⁵⁵⁹.

La seconde formule se définit par la réflexivité de ce qu'est la pratique à la cognition, il y a là un début de formalisation et de réflexion sur l'activité elle-même à travers la pratique⁵⁶⁰. En effet pour améliorer sa pratique l'assistant d'éducation « recourt à l'observation et à l'analyse comportementale, à l'écoute et au dialogue »⁵⁶¹. L'étape réfléchissante construit un développement qui se traduit en un savoir.

Gérard Malglaive écrit que « le but de la science pédagogique n'est pas l'action éducative mais la connaissance de ses ressorts, la mise à jour des principes permettant de la diriger »⁵⁶². *L'agir pour savoir en théorie* est une connaissance qui participe à la construction d'une réflexivité de la pratique, dans laquelle le but est de traduire, de construire un savoir théorisé qui gouverne et guide un agissement dans l'activité dirigée. La pédagogie est une science qui théorise un agissement éducatif. Nous définirons dans une étude comparative de l'enseignant, la signification de la pédagogie et des actions éducatives dans le travail de

555 Ibidem, p. 230

556 Ibidem, p. 230

557 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

558 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 243 - 244

559 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

560 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 244

561 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 88

562 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 253

l'assistant d'éducation⁵⁶³. Le but pour l'assistant d'éducation est de faire comprendre à l'élève la procédure d'une action éducative ; l'assistant d'éducation mobilise un savoir théorisé à partir de la pratique. C'est dans la procédure de l'action que l'assistant d'éducation construit un acte éducatif grâce à une étape intra cognitif mobilisant le système des représentations et des traitements (SRT). Elle est à l'origine du lien entre l'assistant d'éducation et l'élève : « (la procédure de l'action) met en œuvre l'abstraction empirique et relève d'une étape "intra" du processus cognitif ne mobilisant que les systèmes des représentations et des traitements tels qu'ils existent »⁵⁶⁴. La cognition devient le lien entre l'action et le savoir théorique (ou le savoir pragmatique), car le cognitif participe à la construction du système de représentation et de traitement qui lie connaissance rationnelle et action.

L'assistant d'éducation doit prendre conscience du but des connaissances théorisées sur la pratique qui guident malgré lui son activité. L'étape réfléchissante est une étape de diffusion de la pratique. En effet, Gérard Malglaise écrit : « c'est en agissant et en pensant que l'on devient capable d'agir et de penser »⁵⁶⁵, l'agir associé à la pensée produit une thématique qui est la formalisation théorisée de la pratique qui se veut réfléchissante voire réflexive.

Chapitre : 2.7) Étude comparative entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux⁵⁶⁶ différents

Pour Pierre Bourdieu, une méthode comparative consiste à « penser rationnellement un cas (la compétence de l'assistant d'éducation) en prenant appui sur les homologues structurales (l'appartenance similaire à un établissement scolaire) entre des champs différents »⁵⁶⁷ telle que l'étiquette de fonctionnaire ou d'assimilé. De plus, selon Jean François Blin : « pour qu'il y ait une profession, il faut pouvoir définir simultanément un champ de compétences et une fonction »⁵⁶⁸. L'étude comparative est le début « d'une expérimentation indirecte »⁵⁶⁹ qui nous permettra de questionner la notion de métier, de profession, la fonction d'éducation ou d'instruction dans ce présent chapitre.

563 Chapitre 2.7 de la présente thèse : *Étude comparative entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents*, p. 124

564 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 223

565 Ibidem, p. 237

566 STRAUSS (Anselm L.), *Une perspective en termes de monde social*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 269

567 BOURDIEU (Pierre), WACQUANT (Loïc), *Réponses*, Paris, Seuil, Paris, 1992, p. 204

568 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 99

569 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 205

2.7.1) Le statut organisationnel de l'enseignant et son rôle fonctionnel

2.7.1.1) Le statut de l'enseignant

Nous porterons notre étude sur les enseignants dans les lycées. Nous savons déjà que le recrutement de cette catégorie sociale s'effectue à partir d'un concours administratif. Il en existe trois. Le concours externe, le concours interne et la troisième voie de concours⁵⁷⁰. Ce concours est nommé CAPES (Certificat d'Aptitudes au Professorat de l'Enseignement du Second degré), son entrée en vigueur date de 1950⁵⁷¹. Après l'obtention du concours, le candidat devait effectuer une année de stagiairisation pour devenir fonctionnaire - titulaire⁵⁷². L'année de stagiairisation s'effectue par des cours à l'IUFM⁵⁷³. Elle est devenue toutefois une formation cadrée par l'université sous la forme de tutorat. Le candidat est directement installé dans sa prise de fonction d'enseignant et ce pour une durée d'un an⁵⁷⁴.

Dans l'organisation d'un établissement, le fonctionnaire - enseignant est assujéti à l'autorité administrative du Proviseur, néanmoins, l'enseignant - instructeur est soumis à l'autorité de l'Inspecteur pour ce qui concerne la qualité de son enseignement. Le chef d'établissement organise la vie de l'établissement pour assurer les principes fondamentaux du système éducatif français : garantir le service d'un enseignement public, l'obligation d'instruction, la gratuité et la laïcité. L'enseignant est un fonctionnaire laïque qui instruit un savoir à l'adolescent pour le faire devenir un citoyen autonome et responsable.

L'enseignant devenu fonctionnaire doit respecter deux lois : la première est celle du statut relatif aux personnes ayant réussi un concours administratif⁵⁷⁵, la seconde est la mission du professeur exerçant en collège ou en lycée⁵⁷⁶. Le premier texte structure les droits du fonctionnaire dans son travail, le second oriente la pratique attendue dans l'institution scolaire. Le tableau suivant récapitule le statut et la mission de l'enseignant.

570 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 40

571 Ibidem, p. 189

572 France, *Décret modifiant le Décret n°72-581 du 04 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés*, Décret n°2009-915 du 28 juillet 2009, Récupéré le 16 mars 2010 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910434&dateTexte=&categorieLien=id> , Annexe n°21, Article n°6, p. 3

573 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 41

574 France, *Décret n° 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-581 du 04 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés*, Récupéré le 16 mars 2010 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910434&dateTexte=&categorieLien=id> , Annexe n°21, Article n°6, p. 3

575 France, *Statut particulier des professeurs certifiés*, Décret n°72-581 du 04 juillet 1972, Récupéré le 14 mars 2007 de l'url :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006061962&dateTexte=20101112> , Annexe n°19, Article n°10-1, p. 5

576 France, *La mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale n°22 du 29 1997, Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Récupéré le 14 mars 2007 de l'url : www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/missions_prof.htm , Annexe n°20 , Article n° I, Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, p. 2

Tableau n°10 : Lois sur le travail de l'enseignant

Droits	Loi	Statut Particulier des professeurs certifiés [1972]	Droits	Loi	Mission de l'enseignant [1997]
Critères de recrutements		-- Recrutement à partir de la réussite aux concours administratifs : concours externe, interne, concours de 3 ^{ème} voie. -- le candidat devra se présenter avec un Master (Bac +5)	Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif		Favoriser la relation école - environnement Assurer l'égalité des chances Former le futur adulte en un citoyen responsable
Pouvoir disciplinaire		-- Recteur pour la titularisation au poste d'enseignant. -- Commission Administrative Paritaire Académique gère les mutations et les promotions dans la catégorie de la profession. -- L'enseignant agit dans l'établissement sous la responsabilité du chef d'établissement.	Situer son action dans le service public d'éducation		Contribuer à l'égalité des chances
Adjoint à la direction		-- Possibilité d'intégration au poste de Chef des Travaux	Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif		L'enseignant doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système.
Absences		-- Cf. loi n°84-16 du 11 janvier 1984	Exercer sa responsabilité dans la classe		Développer le travail d'équipe entre les différentes matières d'enseignement
Services administratifs		-- Obligation de service pour une durée de 10 ans	Connaître sa discipline		Connaissance accrue sur sa discipline
Période intérimaire		-- Une année de stagiairisation avant la titularisation	Savoir - conduire des situations d'apprentissages		Acquisition de savoir et de savoir-faire prescrit et remédier à ceux qui sont mal maîtrisés.
Fin de fonction		-- Accepter la mutation sinon risque de licenciement	Savoir conduire la classe		-- Être dynamique -- Avoir de la rigueur -- Être en capacité de décision -- Créer l'envie d'apprendre -- Développer la participation de l'élève. -- Assurer une autorité avec équité -- Être le garant du bon ordre -- Obtenir l'adhésion de l'élève aux règles collectives -- Avoir une aptitude d'exemplarité comme adulte référent
Critères pour maintenir le candidat en poste		-- Réussite au concours associée à une année de stagiairisation suivie d'une titularisation au poste.	Exercer sa responsabilité dans l'établissement		L'enseignant est placé sous l'autorité du chef d'établissement

Droits Loi	Statut Particulier des professeurs certifiés [1972]	Droits Loi	Mission de l'enseignant [1997]
Rôles attendus	<ul style="list-style-type: none"> -- Service d'enseignement -- Évaluation des élèves -- Suivi individuel -- Conseil dans leurs projets d'orientation 	Rôle	<ul style="list-style-type: none"> Transmission des valeurs républicaines Instruire les jeunes Contribuer à leurs évolutions Former en vue de l'intégration Développer aptitude et capacité Développer l'esprit critique Construire l'accès à l'autonomie et à l'élaboration d'un projet personnel Donner un sens social chez l'élève à partir des valeurs de l'institution Favoriser l'accès à la citoyenneté

Le décret sur le statut particulier des fonctionnaires titulaires du CAPES définit les critères de recrutement, le pouvoir disciplinaire au sein de l'établissement soit le lieu de travail, la durée de la fonction et le rôle attendu. Le second texte quant à lui, concerne l'action de l'enseignant et sa responsabilité. L'enseignant agit dans son travail en rapport à une organisation, à un environnement, à des individus et à sa responsabilité. Ce texte décrit clairement le rôle exigé et prescrit attendu dans l'institution scolaire.

La mission, qu'est-ce que c'est ? Pour Strauss, « la revendication d'une mission tend à prendre une forme rhétorique, probablement parce qu'elle prend place dans un contexte de lutte (par des individus spécialisés) pour la reconnaissance et l'obtention d'un statut institutionnel (lié à la tâche prescrite) »⁵⁷⁷. Le fonctionnaire est un spécialiste de l'instruction, il revendique le statut institutionnel de spécialiste. « Le passage du statut d'enseignant de métier à profession n'est pas la revendication des enseignants eux-mêmes, mais des formateurs universitaires »⁵⁷⁸. En effet, l'accompagnement des jeunes enseignants a créé le statut de formateur. Le statut d'enseignant - formateur est la reconnaissance sociale du praticien réflexif⁵⁷⁹. Pour Jean François Blin, un praticien réflexif « se constitue un savoir en

577 STRAUSS (Anselm L.), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 70

578 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Éd.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Edition de Boeck, 2005, p. 189

579 Ibidem, p. 184

fonction d'une analyse de la pratique »⁵⁸⁰. L'important est de savoir si l'assistant d'éducation a conscience qu'il se constitue un savoir réflexif pour analyser sa pratique.

Le sens d'une mission pousse l'individu à se déterminer comme un spécialiste au point de se professionnaliser en un praticien réflexif, et comme l'écrit Anselm L. Strauss : « pour un fonctionnaliste, une profession est pour l'essentiel une communauté relativement homogène dont les membres partagent identités, valeurs, définition de rôles »⁵⁸¹. Une profession réunit plusieurs individus qui partagent quelque chose en commun.

L'important est de comprendre que le travail de l'enseignant évolue, il devient un praticien avec une capacité de réflexivité. Toutefois, nous nous pencherons avant tout sur le travail premier de l'enseignant qui consiste à assurer l'instruction puis sur le rôle qu'il a à tenir en matière d'éducation.

2.7.1.2) Transposition du travail de l'enseignant au travail de l'assistant d'éducation...

Dans le travail de l'enseignant, il y a deux acteurs (l'enseignant et l'élève) et un savoir. Jean François Blin reprend le travail sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Il existe trois formes de processus. « Le processus **enseigner** fondé sur la relation privilégiée entre l'enseignant et le savoir. Le processus **former** fondé sur la relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève. Le processus **apprendre** fondé sur la relation privilégiée entre l'élève et le savoir »⁵⁸². Chacun de ces processus renvoie à une manière de faire, soit une action et en l'occurrence celle d'enseigner.

580 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 99

581 STRAUSS (Anselm L.), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 68

582 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 209

Nous proposons de schématiser ces trois processus :

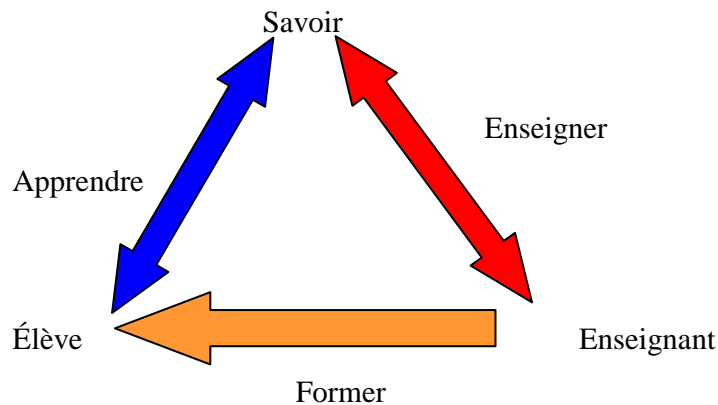


Figure n°4 : Triangle de l'apprentissage scolaire

L'intérêt de transposer ce triangle d'apprentissage entre l'élève et l'enseignant à l'activité dirigée de l'assistant d'éducation, est de construire une étude comparative. Si l'enseignant enseigne un savoir, l'élève apprend ce savoir, ce dernier est donc formé par l'enseignant. L'assistant d'éducation surveille la vie scolaire, il forme l'élève au respect du règlement intérieur et de ce fait l'élève apprend la vie sociale. L'enseignant comme l'assistant d'éducation doit entrer en action dans le domaine de sa fonction, et « une action convoque six questions : un acteur (qui ?), une finalité (pourquoi ?), une situation (où et quand ?), un objet (quoi ?), un processus (comment ?) et un résultat (combien ?) »⁵⁸³. Jean François Blin nous propose une étude sur *les représentations, pratiques, et identités professionnelles* des enseignants. Il y définit la pratique à partir du terme « la praxis, “terme grec dérivé du verbe prattein, agir,” qui désigne la pratique ou l'ensemble des pratiques qui permettent à l'homme par son travail de transformer la nature en se transformant lui-même dans une relation dialectique. Autrement dit, la pratique est une manière d'agir qui agit elle-même sur les manières »⁵⁸⁴. La praxis est une manière d'agir dont l'action est de (se) transformer un état de nature par un travail.

Jean François Blin conceptualise au départ la représentation d'un travail, il définit ensuite une relation dialectique entre la pratique et l'identité qu'on attribue à cette pratique. Dans le travail de l'enseignant, il oppose deux figures : celle du magistère à celle du pédagogue⁵⁸⁵.

583 Ibidem, p. 99
584 Ibidem, p. 136
585 Ibidem, p. 116

La pratique du magistère⁵⁸⁶ est de transmettre des connaissances, de maîtriser ses savoirs disciplinaires et contrôler les connaissances acquises. Jean François Blin rapproche la définition du magistère à une pratique méritocratique.

La seconde figure est celle du pédagogue qui « exprime des choix plus centrés sur l'apprenant et sur le processus "former" où l'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages, remédie aux difficultés »⁵⁸⁷ et les motive. Nous observons que l'enseignant doit appliquer une des deux figures dans son travail. S'il utilise la représentation du magistère, il doit alors appliquer le processus "enseigner", s'il utilise la représentation de pédagogue, il applique alors avec le processus "former". Le processus "apprendre" concerne la relation élève - savoir. L'assistant d'éducation a-t-il le choix d'une figure ? Nous savons à partir de l'étude de Morad Armouche que l'assistant d'éducation n'est pas reconnu par l'élève dans un rôle de "communicant" mais l'assistant d'éducation est représenté aussi comme un "vigile"⁵⁸⁸. A partir du triangle d'apprentissage scolaire sur l'activité dirigée de l'enseignant⁵⁸⁹. Nous pouvons dire que l'enseignant forme l'élève. L'assistant d'éducation forme l'élève à la vie sociale tout en surveillant la vie scolaire.

Le processus « enseigner est une action située »⁵⁹⁰, l'acte de surveiller est-il aussi une action située ? Les assistants d'éducation ont-ils un savoir sur la vie sociale et un savoir-faire ou un savoir-agir utile à la vie scolaire ?

Si enseigner est une action située, alors l'action de surveiller participe à la construction des mondes sociaux au sens d'Anselm L. Strauss. En effet, pour lui, « un monde social est un univers de réponses réciproques régularisées. Chacun est une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation. Chacun est également une aire culturelle dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire ni par des appartenances formelles mais par les limites d'une communication efficace »⁵⁹¹. Il revient à dire que chaque être social porte en lui une structure organisationnelle avec son aire culturelle, mais la limite de cette structure n'est pas l'appartenance de façon formelle à la structure mais la manière dont l'individu communique efficacement pour la réussite de son échange relationnel avec l'autre.

586 Ibidem, p. 193

587 Ibidem, p. 116

588 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

589 Figure n°4 de la présente thèse : *Triangle de l'apprentissage scolaire*, p. 129

590 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

591 STRAUSS (Anselm L.), *Une perspective en termes de monde social*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 269

2.7.1.3) *Que veulent dire les mots : métier et profession dans le travail d'enseignant ?*

Nous savons déjà qu'il existe un « passage du statut d'enseignant de métier à profession »⁵⁹², la revendication est sollicitée par les formateurs universitaires. Il existe une distinction de sens entre métier et profession.

Tout d'abord, nous définirons les mots métier / profession à partir du sens commun. Nous définirons ensuite ces termes à partir des connaissances des sciences de l'éducation en nous référant au travail de Jean Pierre Astolfi sur la catégorie des enseignants. Nous reprendrons ces deux termes que nous appliquerons à la catégorie des assistants d'éducation.

Dans le sens commun, le mot métier a deux significations. La première désigne un travail qui exige un apprentissage et qui est utile à la société, - un genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existences. Avoir un métier exige au départ de posséder un savoir lié à ce travail. Nous retrouvons alors aussi la notion d'utilité. Nous porterons une attention particulière au synonyme "profession". Ce dernier a un sens bien particulier celui de *faire profession de* et correspond à une déclaration ouverte et publique. De plus, nous retrouvons la base du mot métier avec une nuance plus subtile, c'est à la fois un travail déterminé dont on peut tirer ses moyens d'existence et un travail qui donne un certain prestige social. Les nuances du mot profession sont d'une part, son rapport aux autres dans sa déclaration publique et d'autre part, le prestige social que l'individu peut tirer de son travail.

Entrons dans le champ des sciences de l'éducation pour définir les mots métier et profession. Jean Pierre Astolfi a étudié le sens du mot métier pour la catégorie des enseignants : « un métier se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisé, par l'application d'une gamme de "routines" disponibles, de gestes reproductibles. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, chaque poste de travail doit être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables sans que cela modifie radicalement ce qui se passe »⁵⁹³. Il donne deux orientations significatives pour l'interprétation du mot métier. D'une part, la notion de gestes reproductibles dans l'activité dirigée et d'autre part, l'interchangeabilité des individus pour le même poste. Cette notion d'interprétation, nous amène à nous demander si l'enseignement est un acte reproductible ? L'assistant d'éducation ainsi que l'assistant pédagogique ne peuvent pas remplacer un enseignant. La loi stipule qu'ils ne peuvent se

592 ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe) (Ed.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Edition de Boeck, 2005, p. 189

593 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 38

substituer au travail de l'enseignant et inversement⁵⁹⁴. Alors si l'assistant pédagogique ne peut pas être interchangé avec l'enseignant, le travail de ce dernier est-il de l'ordre de la profession ? Jean Pierre Astolfi affirme que le métier d'enseignant s'est transformé en profession⁵⁹⁵. Que signifie le mot profession pour un enseignant ? « Une profession suppose au contraire qu'au moins dans un certain nombre de circonstances non marginales, l'exercice de tâches requises (ou prescrites) correspond à une situation de résolution de problèmes »⁵⁹⁶ ainsi la profession devient un travail qui résout les problèmes éducatifs. L'interchangeabilité n'est plus possible dans ce cas de figure. L'enseignant qui assure une instruction doit résoudre les difficultés d'apprentissage de l'élève, et il transforme alors son métier d'instructeur en une profession de formateur. L'assistant d'éducation perçoit-il son travail comme un métier d'éducateur ou cherche-t-il à résoudre les problèmes éducatifs ?

A partir de cette séparation entre métier et profession en sciences de l'éducation, nous pourrions classer les actions éducatives ou pas des assistants d'éducation sur un axe entre la distanciation critique et l'implication personnelle⁵⁹⁷ dans leur rôle social à tenir.

Il faut rappeler que se professionnaliser signifie trouver un projet professionnel à la fin des études. La division des assistants d'éducation est-elle une catégorie professionnalisante dont l'issue est le métier d'enseignant ou est-ce seulement un simple moyen d'existence ? Nous savons que l'ancienne catégorie des MI / SE réussit le concours externe à 8,9 % pour le CAPES public et 15 % pour CAFEP du privé. Les assistants d'éducation sont assimilés avec le personnel administratifs, les individus provenant du secteur privé et les sans emplois. 10,5 % de ces individus réussissent le CAPES public et 11,5 % de cette même population obtienne le CAFEP du privé⁵⁹⁸. Il faut signaler que 3 % des individus d'extérieurs s'inscrivent à l'agrégation.

594 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm>, Annexe n°44, p. 1

595 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 37

596 Ibidem, p. 39

597 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

598 VALETTE (Catherine), - *Origine des lauréats aux concours externes d'enseignants (en %) - session 2010*, In QUERE (Michel), (dir.), *Note d'information 11.24*, Récupéré le 03 août 2012 de l'url : http://media.education.gouv.fr/file/2011/13/8/DEPP-NI-2011-24-concours-recrutement-personnels-enseignants-second-degre-public-privé_203138.pdf, p. 6

2.7.2) Les différentes figures de l'enseignant et ses outils professionnels

2.7.2.1) La figure de l'éducateur et le savoir pédagogique chez les enseignants

Que signifient les mots : éducateur et pédagogie. Le mot éducateur désigne une "personne qui s'occupe de l'éducation". Qu'en est-il du mot éducation ? Trois sens sont à prendre en compte. Le premier est une mise en œuvre des moyens propres à assumer la formation et le développement d'un être humain. Le second sens est le développement méthodique d'une faculté. Le troisième sens est la connaissance et le savoir-vivre qui concernent les usages et pratiques de la vie en société. Les synonymes sont au nombre de trois : élever, former, initier.

Que signifie être éducateur dans une perspective psychologique ? Pour Françoise Dolto, il devient important de comprendre que l'éducateur doit cerner les besoins de l'enfant pour contribuer à son évolution et l'aider à accéder à son autonomie⁵⁹⁹.

Dans une perspective sociologique, que veut dire le mot éducation ? Pour Émile Durkheim : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »⁶⁰⁰. Pour le dire autrement, l'éducation « crée dans l'homme un être nouveau » et ce grâce à la socialisation méthodique⁶⁰¹, il faut que l'éducateur « donne une idée aussi nette que possible de ces groupes dont (l'enfant) fait partie sans le savoir »⁶⁰².

Être éducateur consiste à rattacher une action ou / et un discours à la place sociale de l'éduqué pour l'intégrer dans la société. L'éducateur doit avoir une conscience publique, c'est-à-dire assurer le respect de la légalité et le respect de la loi de l'impersonnalité⁶⁰³ vis-à-vis de l'adolescent - élève.

Comme l'écrit Durkheim « l'individu, en voulant la société, se veut lui-même »⁶⁰⁴. Le but de l'éducation est de faire grandir l'enfant et d'en faire un être humain. L'enseignant ainsi

599 DOLTO (Françoise), *Tout est langage*, Paris, Le livre de poche, 1987, p. 79

600 DURKHEIM (Émile), *Éducation*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print> , p. 4

601 Ibidem

602 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 193

603 Ibidem, p. 129

604 DURKHEIM (Émile), *Éducation*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print> , p. 6

que l'assistant d'éducation sont de par leur position générationnelle des êtres sociaux adultes qui font de l'éducation.

Le premier sens du mot éducation désigne les moyens mis en œuvre pour assurer le développement d'un être humain. Cette définition se rapproche de la notion de pédagogie. Dans le sens commun, le mot pédagogie signifie science de l'éducation des enfants et par extension de la formation intellectuelle des adultes. La didactique est l'autre terme qui désigne la pédagogie.

Comme l'écrit Durkheim⁶⁰⁵ dans sa définition sur la pédagogie, les deux mots éducation et pédagogie sont confondus et demandent pourtant à être distingués. « La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation »⁶⁰⁶. La pédagogie devient un support aux actions de l'éducateur ainsi qu'un savoir qui soutient son agissement « elle réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent »⁶⁰⁷.

Il existe six méthodes pédagogiques traditionnelles utiles au travail de l'enseignant⁶⁰⁸. La première méthode pédagogique est l'analyse progressive. L'enseignant analyse de façon progressive ses élèves (participation à l'orale de façon active). La seconde est le formalisme qui est du principe de la déduction formelle. La troisième méthode est la mémorisation, l'enseignant contrôle alors la capacité de l'élève à mémoriser un savoir. La quatrième méthode est le principe d'autorité qui correspond à la collaboration des parents avec le système. La cinquième méthode est l'émulation qui correspond au besoin d'appropriation par un sentiment ou une notion de mérite via la reconnaissance de l'enseignant. La dernière méthode est cognitive, elle correspond à la transmission effectuée à l'élève par l'enseignant.

L'enseignant prépare l'enfant à la vie sociale. « L'école traditionnelle ne connaît guère qu'un type de relation sociale pour l'enfant : l'action du maître sur l'élève »⁶⁰⁹. Nous observons que la relation entre l'enseignant et l'élève est asymétrique. La relation pédagogique est fondée sur le partage d'une reconnaissance. L'enseignant reconnaît l'élève lorsque celui-ci reconnaît au départ l'autorité de son enseignant. Le fondement de la pédagogie traditionnelle est basé sur la reconnaissance de l'autorité⁶¹⁰ alors qu'il existe aussi des méthodes nouvelles qui conseillent des logiques plus souples et démocratiques. Guy

605 DURKHEIM (Émile), *Pédagogie*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id3355&format=print> , p. 4

606 DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique de France*, (1938), Paris, Presses Universitaire de France, 1969, p. 10

607 Ibidem

608 PALMADE (Guy), *Les méthodes en pédagogie*, (1953), Paris, PUF, 2005, 128 p. 10 - 11

609 Ibidem, p. 31

610 Ibidem, p. 37

Palmade définit les nouvelles méthodes à partir des stades de l'évolution psychologique de l'enfant. Il y a trois étapes : la signification de l'enfance qui correspond à la psychologie fonctionnelle, le lien entre l'éducation et la structure mentale qui construit la personnalité de l'individu dans des perspectives psychologiques et sociales et enfin le développement intellectuel de l'individu⁶¹¹ dans sa capacité à construire son jugement critique vis-à-vis de la société.

Guy Palmade oppose la pédagogie de Freinet à celle de Piaget. Freinet parle d'une pédagogie centrée sur l'élève⁶¹², alors que Piaget développe le sens social chez l'adolescent - élève⁶¹³. Dans les deux cas, il est nécessaire d'avoir une approche psychologique dans leurs rapports.

2.7.2.2) *L'agir dans l'activité dirigée de l'enseignant*

Nous rappelons que « la pédagogie n'est pas un art, un savoir-faire, c'est une théorie »⁶¹⁴. L'enseignant utilise son savoir pédagogique pour s'adapter aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Gilles Leclercq définit trois façons d'agir à partir du triangle pédagogique. Au début de notre étude, nous avons parlé des différentes formes de liens dans l'acte de faire de l'enseignement. Nous nous étions référés au triangle pédagogique de Jean Houssaye à partir de l'ouvrage de Jean François Blin⁶¹⁵. Gilles Leclercq⁶¹⁶ reprend le triangle, un apprenant, un enseignant qui professe une connaissance et un contenu de savoir. À partir de là, il définit trois manières d'agir : **l'agir explicatif, l'agir d'appropriation, et le dialogique**. L'agir explicatif consiste à accéder à plus d'autonomie grâce à l'explication du savoir et au partage des tâches dans l'acte d'explication : « l'enseignant explique quelque chose à l'apprenant »⁶¹⁷. La seconde forme d'agir est le processus d'appropriation : « l'apprenant explique quelque chose grâce à quelqu'un »⁶¹⁸. En effet, l'enseignant forme l'élève pour qu'il s'approprie lui même le savoir ; l'élève devient acteur de sa formation. Le troisième processus est le dialogique : « l'apprenant et l'enseignant s'expliquent à propos de

611 Ibidem, p. 28

612 Ibidem, p. 86

613 Ibidem, p. 21

614 DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique en France*, (1938), Vendôme, PUF, 1969, p. 10

615 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 209

616 LECLERCQ (Gilles), *La communication en pédagogie*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 226

617 Ibidem, p. 227

618 Ibidem, p. 228

quelque chose»⁶¹⁹. Cette forme d’agir correspond à l’agir communicationnel « ou relationnel, elle structure les processus de communications sociales »⁶²⁰ entre deux individus.

Pascal Guibert reprend ce triangle pédagogique. Il y a deux sujets : l’élève, l’enseignant et un objet : le savoir. Chaque élément agit l’un par rapport à l’autre de façon dialectique. Il passe de trois liens à six liaisons possibles. 1) Le savoir forme l’enseignant et celui-ci enseigne à l’élève ; 2) l’enseignant professe le savoir et l’élève est instruit par celui-ci ; 3) l’élève apprend le savoir et celui-ci le forme à son devenir d’adulte⁶²¹. Pour expliquer que nous passons de trois liens à six et que chaque lien est réversible dans les deux sens, nous reprenons le schéma à partir de l’œuvre de Jean François Blin et nous appliquons la dialectique du même lien dans le même schéma à partir du raisonnement proposé par Pascal Guilbert.

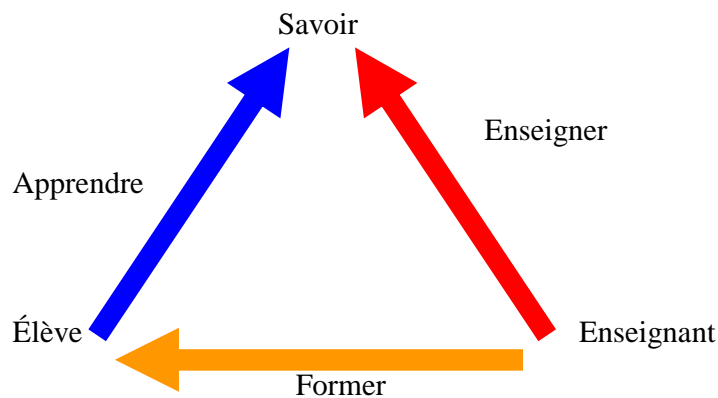


Figure n°5 : Rôle de l’élève et de l’enseignant dans le processus d’apprentissage scolaire

Nous proposons de schématiser le triangle pédagogique de Pascal Guibert.

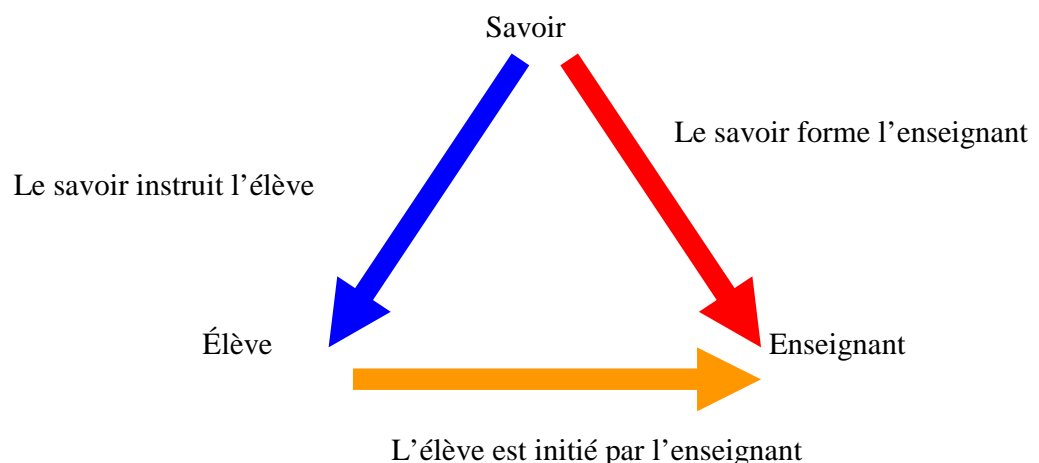


Figure n°6 : Relation pédagogique au cours de l’apprentissage scolaire

619 Ibidem, p. 229

620 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L’Harmattan, 1997, p. 145

621 GUIBERT (Pascal), (dir.), *Initiation aux sciences de l’Éducation*, Paris, Vuibert, 2006, p. 88

À partir de ce triangle, nous pouvons dire qu'il existe des notions importantes dans le travail de l'enseignant. Nous avons trois couples : **1) apprendre / instruire, 2) enseigner / former 3) initier / former.**

Chaque couple de verbes correspond à un agir de Gilles Leclercq. Le couple apprendre / instruire signifie que l'élève apprend le savoir et celui-ci l'instruit ; cela correspond à l'agir d'appropriation du savoir par l'élève soit une formation d'accès à l'autonomie. Le second couple enseigner / former correspond à l'agir explicatif de l'enseignant vis-à-vis de son élève. Enfin le dernier couple initier / former est l'agir communicationnel dans lequel les partenaires de l'interaction évoluent dans un dialogue de compréhension mutuelle.

À partir de quels verbes, quels processus et quel agir pouvons-nous construire un triangle éducatif qui caractérise l'activité dirigée des assistants d'éducation ?

2.7.2.3) *Les processus d'apprentissage dans l'activité de l'enseignant*

Nous savons que l'acte d'enseigner est une action située⁶²², à quel processus cela correspond-il ? Selon Michel Le Du, l'acte d'enseigner « implique des phases et des étapes. Cependant, tout processus d'inculcation qui passe par de telles étapes ne constitue pas un enseignement. En effet, on dira de quelqu'un qui présente délibérément les choses de manière unilatérale qu'il n'enseigne pas mais endoctrine »⁶²³. Ainsi, dans cette citation Michel Le Du distingue l'acte de faire de l'enseignement à un endoctrinement. D'ailleurs à ce titre, il écrit que l'acte d'« enseigner que »⁶²⁴ est suivi d'une norme, l'élève obtient une reconnaissance, lorsqu'il démontre l'acquisition de ces normes⁶²⁵. Jean Pierre Astolfi explique que l'acte d'enseigner est une explication de transmission avec la forme de médiation⁶²⁶. C'est pour cela que l'acte « d'enseigner que » de Michel Le Du, est suivi d'une norme. De plus, l'acte de médiation induit une explication qui tient compte des cadres organisationnels dans l'action. Faire de la transmission suppose alors que l'acte d'enseigner se passe dans le cadre d'ici et maintenant telle une réalité objective⁶²⁷. Nous sommes proches du théorème de Thomas « si les (acteurs) définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs

622 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

623 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 65

624 Ibidem, p. 68

625 Ibidem, p. 70

626 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

627 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 35

conséquences »⁶²⁸, c'est pour cela que Jean Pierre Astolfi parle de l'acte d'enseigner comme une action située.

Michel Le Du définit deux autres processus d'apprentissage : « apprendre à et apprendre comment ». Chacun de ces processus engage une explication.

« Apprendre à » s'inscrit dans un ordre de transmission, c'est-à-dire l'acte de transmettre. Transmettre a plusieurs sens : 1) communiquer ce que l'on a reçu, 2) agir comme intermédiaire, 3) faire passer quelque chose par mutation, 4) se passer une maladie d'une personne à l'autre. Transmettre c'est l'acte de recevoir quelque chose de quelqu'un comme un rite. Dominique Jacques-Jouvenot définit deux formes de rite de transmission : le rite d'initiation et le rite de passage. Le rite d'initiation est la « transmission d'un savoir par une connaissance socialisée » alors que le rite de passage est l'« affirmation symbolique de la continuité d'un pouvoir par l'intégration à un groupe de pairs »⁶²⁹. Le rite d'initiation a toute son importance dans le monde de l'enseignement puisqu'il y a attribution d'une connaissance socialisée, alors que le rite de passage est l'intégration à un groupe par une reconnaissance symbolique. Pour l'élève, le rite d'initiation passe par l'instruction et le rite de passage se matérialise par la réussite à l'examen du baccalauréat. Pour l'assistant d'éducation, le rite d'initiation est la possibilité de continuer sa formation universitaire sous couvert du statut social d'étudiant. Le rite de passage sera le changement de statut d'assistant d'éducation à celui d'enseignant au moment de la réussite du concours.

Nous pouvons dire que le processus « apprendre à » sollicite l'acte de transmission sous la forme d'un rite. Rite qui induit un autre processus celui « d'apprendre comment » qui est l'implication de l'ordre d'une réciprocité⁶³⁰. En effet, dans un échange, il y a deux acteurs qui interagissent dans un processus d'intercompréhension. Par intercompréhension, nous entendons le « processus par lequel les partenaires de l'interaction établissent une analogie dans les attributions de sens pour permettre un déroulement satisfaisant de l'interaction »⁶³¹.

En effet, la finalité de l'acte d'apprendre est l'acte d'acquérir une connaissance ou bien une pratique. L'enseignant transmet l'acquisition d'un savoir et l'utilisation de celui-ci devient un savoir-faire. L'assistant d'éducation ne transmet pas de savoir⁶³² mais de par son

628 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 57

629 JACQUES-JOUVENOT (Dominique), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan, 1997, p. 56

630 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 70

631 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédiff, 1992, Glossaire, p. 208

632 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

action située de surveillance, il apprend à l'élève comment transformer son savoir en savoir-être.

Nous retiendrons que la démarche de l'enseignant correspond à « apprendre que »⁶³³, et que cela s'inscrit dans une perspective d'instruction. Son action qui s'inscrit dans une logique de **à** et **comment** est un acte de transmission dans la réciprocité. Quant à l'assistant d'éducation, sa démarche première est d'« apprendre que » le règlement intérieur structure et normalise la vie collective de l'établissement. L'assistant d'éducation doit ensuite, « apprendre à » qui consiste à transmettre le respect de la règle. « Apprendre comment » consiste à apprendre à l'élève la manière d'être et de se comporter vis-à-vis du règlement intérieur.

2.7.3) Le statut de l'assistant d'éducation

2.7.3.1) Peut-on parler de métier ou de profession pour un assistant d'éducation ?

Nous savons que l'ancienne catégorie des MI / SE était assimilée à la définition de métier⁶³⁴, qu'en est-il pour la catégorie des assistants d'éducation ?

Pour la catégorie des assistants d'éducation, nous prendrons une orientation sociologique. Claude Dubar et Pierre Tripié donnent quatre orientations afin de définir le terme profession. « La profession est quelque chose qui s'énonce publiquement et qui est liée comme la vocation à des croyances politico-religieuses »⁶³⁵, elle prend une dimension publique avec une perspective de vocation, ainsi nous approchons de l'identité sociale. Nous parlons alors d'une profession déclarée. La seconde orientation est « l'occupation par laquelle on gagne sa vie »⁶³⁶. Profession devient alors synonyme d'emploi, de classification voire d'occupation financière. Le troisième sens désigne « un ensemble de personnes exerçant un même métier »⁶³⁷. La profession prend la dimension de spécialisation dans l'activité travaillée proche du sens du mot métier dans le sens commun. Enfin, la profession donne le sens de la fonction à partir de la position professionnelle que l'individu occupe, le tout placé dans un

633 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 298

634 ANDRÉO (Christophe), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 52

635 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2005, p. 4

636 Ibidem, p. 5

637 Ibidem

système social. Claude Dubar et Pierre Tripier proposent l'exemple de l'enseignant-chercheur⁶³⁸ que nous utiliserons pour la catégorie des assistants d'éducation.

Tableau n°11 : Définition du mot profession pour la catégorie des assistants d'éducation à partir de l'exemple proposé par Claude Dubar et Pierre Tripier

	Enseignant-Chercheur	Assistant d'éducation
Profession Déclarée [sens n°1]	Enseignant-chercheur	Surveillant
Profession : une spécialisation [sens n°3]	Sociologue	Surveillance et encadrement des élèves pendant tout le temps scolaire ⁶³⁹ .
Profession : la catégorisation administrative [sens n°2]	Maître de conférences	Emploi Jeune Assistant d'éducation
Profession : fonction dans l'organigramme [sens n°4]	Responsable de filière	Surveillant "Secrétaire" ⁶⁴⁰

La manipulation symbolique⁶⁴¹ du sens des mots métier / profession avec l'arrivée de termes tels que "travailleur qualifié", "professionnel compétent" dont l'importance repose essentiellement sur la fonction complique l'élaboration du rôle dans le travail prescrit de surveillance.

Mais que veut dire le mot métier ? Dans le sens commun, le mot métier a deux significations. La première désigne un travail qui exige un apprentissage et qui est utile à la société, la deuxième est un genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existences. Avoir un métier exige au départ de posséder un savoir lié à ce travail. Nous retrouvons la notion d'utilité. Enfin, avoir un métier offre la possibilité à l'individu de subvenir aux besoins de son existence.

Selon Pierre Tripier et Claude Dubar le mot métier « vient du latin ministerium qui veut dire "service" (ministère) et que l'on peut "se déclarer au service de" »⁶⁴². Le métier inscrit l'être social dans une relation de service vis-à-vis de quelqu'un. Le travail de l'assistant

638 Ibidem, p. 6

639 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Article n° I, Fonction des assistants d'éducation**, p. 1 - 2

640 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

641 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2005, p. 5

642 Ibidem

d'éducation "être au service de", occupe un rôle social d'interface⁶⁴³ représentant ainsi le service public d'éducation - instruction proposé par l'établissement.

Il peut y avoir plusieurs significations possibles des mots métier et profession.

L'être social devra choisir la façon dont il veut investir son travail. En effet, choisira-t-il d'"être au service de" en s'investissant dans un métier, ou choisira-t-il la vocation en s'investissant dans une profession. Aussi, sur quel modèle⁶⁴⁴ la pratique professionnelle de l'assistant d'éducation reposera-t-elle ?

L'action de l'assistant d'éducation est un début de mise en forme de son activité dans son rapport à l'élève. Mais au-delà de son activité d'assistant d'éducation, il s'agit d'être au service de l'éducation (métier) ou bien d'avoir une vocation éducative (profession).

2.7.3.2) *L'assistant d'éducation est-il pédagogue ?*

Après avoir étudié la dichotomie métier / profession en se référant à la fois à l'activité d'enseignant et à la réflexion de Jean Pierre Astolfi force est de constater que le rôle de la profession est de résoudre les difficultés de l'apprentissage de l'élève. Cela ne peut se faire que si l'enseignant a reçu une formation pédagogique sur la manière de diriger son action et son rapport avec l'élève.

L'enseignant devient un pédagogue car il utilise à bon escient son savoir pédagogique. Le mot pédagogue dans le sens commun renvoie à la capacité d'enseigner. En effet pédagogue provient du mot "pédagogie" qui est « la conduite de l'action éducative auprès de l'enfant »⁶⁴⁵.

L'assistant d'éducation est-il un pédagogue ou bien a-t-il seulement des connaissances pédagogiques pour encadrer ses actions éducatives ? Selon Durkheim : « le rôle (du pédagogue) n'est pas de se substituer à la pratique, mais de la guider, de l'éclairer, de l'aider au besoin à combler les lacunes qui viennent à s'y produire, à remédier aux insuffisances qui y sont constatées »⁶⁴⁶. La pédagogie est bien le relais des actions de l'éducateur. Quel savoir pédagogique structure l'activité dirigée de l'assistant d'éducation ? En ce qui concerne l'activité de l'enseignant, nous avons opposé la pédagogie de Freinet et celle de Piaget. La

643 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 33

644 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2005, p. 8 - 9

645 BARLOW (Michel), *Le métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica, 1999, p. 82

646 DURKHEIM (Émile), *Pédagogie*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911),

Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id3355&format=print> , p. 6

première est centrée sur l'élève⁶⁴⁷, alors que la seconde se base sur la construction du sens social chez l'adolescent - élève comme un être social à part entière⁶⁴⁸.

L'assistant d'éducation dans son rôle de surveillant (- éducateur) doit faire respecter la règle. Pour ce faire, respecter la règle, il faut parler de discipline. « La discipline est la loi générale qui nous permet de mettre en relief une des caractéristiques distinctives de cette vie sociale sui generis qui constitue la vie scolaire »⁶⁴⁹. Selon Durkheim la discipline est le lien continu entre la vie sociale et la vie scolaire. D'ailleurs, il écrit que « la discipline peut bien dresser mais non éduquer puisqu'elle ne fait pas œuvre intérieure »⁶⁵⁰; la discipline structure l'activité de l'éducateur mais en aucun cas peut intervenir dans une perspective de transformation intérieure. Elle participe à la construction d'une relation asymétrique entre l'élève et son enseignant grâce à la dichotomie de savoir - pouvoir⁶⁵¹. L'enseignant « fonde les savoir-être chez l'élève »⁶⁵² à partir de la vie de classe. Néanmoins, l'assistant d'éducation fonde lui aussi les savoir-être, car il éduque l'élève à son intégration à la vie sociale à partir de la surveillance qu'il effectue sur la vie scolaire.

L'éducateur doit se place au plus près d'un agir de type communicationnel⁶⁵³. Ce dernier est « la recherche d'un consensus entre deux acteurs, sur une situation donnée, afin de coordonner leurs plans d'actions »⁶⁵⁴. Nous sommes proches de l'intercompréhension dans laquelle le fait social devient un *status nascens*⁶⁵⁵, c'est-à-dire que « la société se recrée à chaque interaction et à chaque processus de socialisation » comme un fait social total au cours de l'inter(-)action.

Dans cette forme d'agir, l'assistant d'éducation doit user de toutes ses connaissances pour faire passer son message éducatif. Dans une relation il utilise la psychologie « qui vise à amener l'élève à acquérir telle ou telle notion ou telle opération ou telle technique de travail »⁶⁵⁶, l'assistant d'éducation utilise sans le savoir des propos pédagogiques pour mener à bien son action éducative. Il devient un pédagogue lorsqu'il transforme son travail en une vocation éducative au point de chercher à résoudre les problèmes d'éducation de l'élève, de l'enfant, de l'adolescent.

647 PALMADE (Guy), *Les méthodes en pédagogie*, (1953), Paris, PUF, 2005, p. 86

648 Ibidem, p. 21

649 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 159

650 Ibidem, p. 169

651 GENTILI (Félix), PENTINARAKIS (Jean-Paul), SÉNORE (Dominique), *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, Lyon, Centre Régionale de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon, 1997, p. 44

652 Ibidem, p. 14

653 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

654 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 144

655 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf>, DEES, Tours, 1997, p. 54

656 PALMADE (Guy), *Les méthodes en pédagogie*, (1953), Paris, PUF, 2005, p. 32

2.7.3.3) Le poste d'assistant d'éducation : un tremplin en savoir - agir pour le travail d'enseignant ?

Le statut de maître - élève ou de répétiteur était un rite de passage pour évoluer dans le métier de professeur⁶⁵⁷. Un rite de passage est « l'affirmation symbolique de la continuité du pouvoir d'exploitation par l'intégration à un groupe de pairs »⁶⁵⁸ soit ici le passage de répétiteur à enseignant. Aujourd'hui, le statut de maître d'étude ou de surveillant d'internat ne le permet plus car cette fonction n'assume pas une activité d'instruction⁶⁵⁹.

Le poste d'assistant d'éducation⁶⁶⁰ ouvre la possibilité au candidat d'acquérir une expérience professionnelle avec et dans le système éducatif. Les candidats au poste d'assistant pédagogique et désireux de devenir enseignant doivent être inscrits à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)⁶⁶¹. Jean-Pierre Boutinet écrit que le savoir - devenir⁶⁶² est un outil indispensable à l'être social dans la construction de son dessein socioprofessionnel. En effet, dans ce savoir - devenir, l'assistant d'éducation centralise son savoir qu'il transforme en un savoir-faire. A ce titre, il rappelle que le projet est un espace de non-savoir dans lequel l'acteur social mobilise ses ressources et ses expériences pour construire son devenir social⁶⁶³.

Avoir une compétence c'est détenir une ressource essentielle au fonctionnement de la collectivité. Selon Philippe Cabin il s'agit d'une compétence-clé⁶⁶⁴. Quelles compétences-clés l'assistant d'éducation doit-il posséder pour se rendre utile au bon fonctionnement de l'établissement ?

La manière de faire ou d'agir dans l'activité dirigée passe-t-elle par un processus d'apprentissage ? Le processus d'apprentissage doit mettre en relation deux individus pour une compréhension respectueuse. Nous pensons que l'imitation - empathie d'Olivier Houdé⁶⁶⁵ est un processus d'apprentissage cognitif du savoir-faire ou savoir-être qui assure le bon déroulement de l'activité dirigée.

657 DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique en France*, (1938), Vendôme, PUF, 1969, p. 299

658 JACQUES-JOUVENOT (Dominique), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan, 1997, p. 56

659 CHARTIER (Anne-Marie), *En quoi instruire est un métier*, In : CORNU (Laurence) (dir.), *Le métier d'instruire*, Colloque de la Rochelle, Le 15-16 mai 1990, Poitou Charente, CRDPde Poitou-Charentes, 1992, p. 29

660 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40**, p. 1 - 6

661 France, *Recrutement Assistants pédagogiques*, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm>, **Annexe n°44**

662 BOUTINET (Jean-Pierre), *Mobilité professionnelle, projet de carrière et gestion des compétences aux prises avec le sentiment de responsabilité chez l'adulte*, In RAVELEAU (Benoît) (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 86

663 Ibidem, p. 93

664 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

665 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

Ce processus d'imitation - empathie se subdivise en deux catégories, une automatisation par la pratique et un contrôle par l'inhibition de cette automatisation de la pratique elle-même. La première catégorie « correspond aux connaissances généralement bien établies, connues de tous, apprises par la répétition et par la mémorisation »⁶⁶⁶. Ainsi l'assistant d'éducation apprend son travail grâce à la cristallisation des savoir-faire présents dans la mémoire. L'aide aux devoirs du surveillant d'externat par exemple est cristallisée dans la mémoire de l'activité dirigée⁶⁶⁷. L'assistant pédagogique participe et aide pédagogiquement les élèves en difficultés scolaires, alors que l'assistant d'éducation propose une aide aux devoirs mais cette tâche n'est pas la priorité dans sa fonction. Ainsi, le statut d'assistant d'éducation passe à celui d'assistant pédagogique, l'aide aux devoirs devient une référence connue de tous.

La seconde catégorie, le contrôle par inhibition « fait appel à l'imagination, à la capacité à changer de stratégie de raisonnement en inhibant les automatismes habituels »⁶⁶⁸. Cette apprentissage a recours à la désautomatisation ; « il s'agit d'apprendre à inhiber les automatismes acquis pour changer de stratégie cognitive »⁶⁶⁹. L'agent doit construire sa distanciation critique vis-à-vis de son implication personnelle dans son travail⁶⁷⁰. Il doit assimiler son activité présente dans la mémoire sociale qui cristallise l'automatisme et l'inhibition de cet automatisme de la pratique elle-même. Le sujet doit ensuite mettre son action au service de l'activité dirigée. Olivier Houdé insiste sur le fait qu'une action possède un sens cognitif et que le sujet doit être en mesure de donner une signification à son action. Par exemple, l'assistant d'éducation doit tenir un rôle d'éducateur en premier lieu, il doit accorder une attention toute particulière à ses actions éducatives.

Comme nous l'avons écrit en début de chapitre, une étude comparative est « une expérimentation indirecte »⁶⁷¹. Cette dernière nous permettra d'appréhender la notion de la compétence dans le rôle et la fonction des assistants d'éducation. En effet, le prochain chapitre portera sur la phase d'expérimentation du terrain.

666 Ibidem, p. 10

667 France, *Statut des Surveillants (es) d'Externat*, Décret du 27 octobre 1938, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://dse.ac-rouen.fr/rectorat/profession_mise/271038.rtf. Annexe n°30, Article n°4, p. 1

668 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 10

669 Ibidem, p. 9

670 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

671 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 205

Chapitre : 2.8) Conceptualisation et méthodologie du questionnement de la recherche

2.8.1) Typologie de l'étude comparative sur les agissements

2.8.1.1) Typologie des différentes formes d'agissements

Dans l'étude menée par Michel Barlow sur *Le Métier d'Enseignant*, l'auteur propose une classification interprétative de l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Il écrit « l'enseignant doit observer et classer l'action quotidienne et surtout les réactions de ses élèves »⁶⁷². Philippe Perrenoud formule le même postulat « enseigner, c'est agir dans l'urgence et décider devant l'incertitude, inscrire l'imprévu dans la structure même du métier de professeur »⁶⁷³. Dans ces deux citations, il est question d'observation et d'action. L'étude de Michel Barlow nous permet d'introduire une typologie significative sur le sens de l'action entre l'élève et l'enseignant. A partir de cette étude comparative essayons d'établir le sens de l'action entre l'assistant d'éducation et l'élève.

La première référence concerne la question de la réception de l'instruction organisée par l'enseignant. La seconde repose sur l'attitude récalcitrante de l'élève.

Qu'en est-il de la notion de réceptivité ? Il existe cinq paliers⁶⁷⁴ :

- la réception passive
- la réception active,
- la valorisation de l'enseignement reçu,
- l'organisation autour de la valeur reçue au cours de l'enseignement
- la caractérisation par un système de valeur.

Nous développerons chacun de ces paliers que Michel Barlow subdivise en étapes intermédiaires.

Michel Barlow⁶⁷⁵ classe le palier de réception passive de la façon suivante (1.00) : prise de conscience d'une réalité, l'auteur numérise cette réalité (1.10), agissements en fonction de cette prise de conscience (1.20), enfin, recherche de l'information en rapport avec

672 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica, 1999, p. 107

673 PERRENOUD (Philippe), *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, (p. 123 - 144), In *Éducation Permanente* (n°140-3), 1999 Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html , p. 2

674 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica, 1999, p. 107 - 110

675 Ibidem

cette prise de conscience (1.30). La participation active de l'élève traduit l'attention qu'il accorde à l'enseignement, nous sommes dans le second palier (2.00) qui s'organise en trois niveaux. Le consentement (2.10) qui correspond à une démarche de bonne volonté. La volonté engagée (2.20) par l'élève qui « agit de son plein gré et non pas par peur d'une sanction » et enfin, la réception active de l'élève qui devient une satisfaction (2.30). Le troisième palier est la valorisation (3.00) : « l'élève manifeste alors de l'intérêt à l'enseignement reçu ». Il se subdivise en trois niveaux. Le premier niveau est l'intéressement de l'élève qui se mesure par l'acceptation d'une valeur (3.10). Le second niveau est la préférence de l'élève pour une valeur (3.20). Enfin, l'acte de valorisation est complet lorsqu'il se concrétise par un engagement (3.30). Le palier n°4.00 est celui de l'organisation et la hiérarchisation des valeurs. L'élève est en capacité de conceptualiser une valeur (4.10) lorsqu'il la met en réseaux pour l'organiser, il franchit alors le second niveau (4.20). Enfin, le dernier palier est celui de la caractérisation par une valeur (5.00). La motivation de l'élève devient entière lorsqu'il est en capacité d'organiser un système qui règle son comportement au quotidien (5.10). Le second niveau dans ce même palier désigne la valeur qu'accorde l'élève au travail (5.20). Nous venons de classer l'axe de réceptivité, cette classification nous permet de comprendre comment l'élève agit vis-à-vis d'un enseignement reçu.

L'axe de réceptivité de l'enseignement est classé positivement (1.00), la notion de résistance devient alors négative (- 1.00).

L'axe de résistance a une organisation négative. La résistance passive (- 1.00) a trois niveaux. Le sentiment de se sentir étranger à la situation (- 1.10), l'étourderie (- 1.20) et enfin, la distraction par l'amusement (- 1.30). Dans le cas d'une résistance active, nous évoluons au second palier soit (- 2.00) le refus en actes de recevoir l'enseignement. Le premier niveau correspond à une volonté passive et implicite (- 2.10). Le second niveau est celui d'une résistance explicite accompagnée d'une expression volontaire du refus de l'élève (- 2.20). Enfin, dans le troisième niveau l'élève prend plaisir à matérialiser son refus face à l'enseignement reçu (- 2.30). Le troisième palier est celui de la valorisation (- 3.00). Étant donné que l'élève est contre la valeur proposée par son enseignant, nous parlerons de contre-valorisation ou naissance de la contestation. L'élève discute la forme de l'enseignement reçu (- 3.10), il cherche ensuite le défaut de l'enseignement reçu pour en parler (- 3.20). Enfin, il exprime son refus par ses actes et son attitude (- 3.30). Le quatrième palier (- 4.00) est l'organisation par la contestation. Tout d'abord, l'élève motive sa contestation (- 4.10), il cherche ensuite des raisons fondamentales (métaphysiques, politiques) à sa contestation (- 4.20). Lorsque l'élève refuse de partager son point de vue, la contestation est alors à son

maximum (- 4.30). Enfin, le dernier palier est celui de la caractérisation d'une valeur voire la contestation systématique⁶⁷⁶. L'élève organise sa vie (scolaire) en fonction de cette contre-valeur qui le caractérise. Dans un premier temps, il prend des risques (- 5.10), dans le second temps il se définit transcendentalelement contestataire (- 5.20) en fonction de la valeur contestée.

Le couple {- résistance ; + réceptivité} est fort intéressant pour l'interaction assistant d'éducation - élève. Nous plaçons ce couple sur l'axe des ordonnées (y) dans un graphique. Nous prendrons b comme postulat correspondant à la neutralité du service public, ce que Weber nomme la *Neutralité Axiologique*⁶⁷⁷. Nous obtenons la droite : le couple {résistance ; - réceptivité} est égal en fonction de l'investissement choisi par l'enseignant entre deux figures celle du pédagogue ou bien celle du magister⁶⁷⁸ :

{- Résistance ; + Réceptivité} = f (figure de magister ; figure de pédagogue).

La figure du pédagogue renvoie à « un agir éducatif et communicationnel. En effet, l'émetteur considère le récepteur comme son égal ainsi il ne s'établit pas entre eux une relation de pouvoir et ou de séduction »⁶⁷⁹. Par conséquent, notre formule évolue :

{- Résistance ; Réceptivité} = f (- agir stratégique ; + agir communicationnel) + b.

676 Ibidem, p. 110

677 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 24

678 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 111

679 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

Pour exposer notre raisonnement, nous proposons de schématiser notre classification.

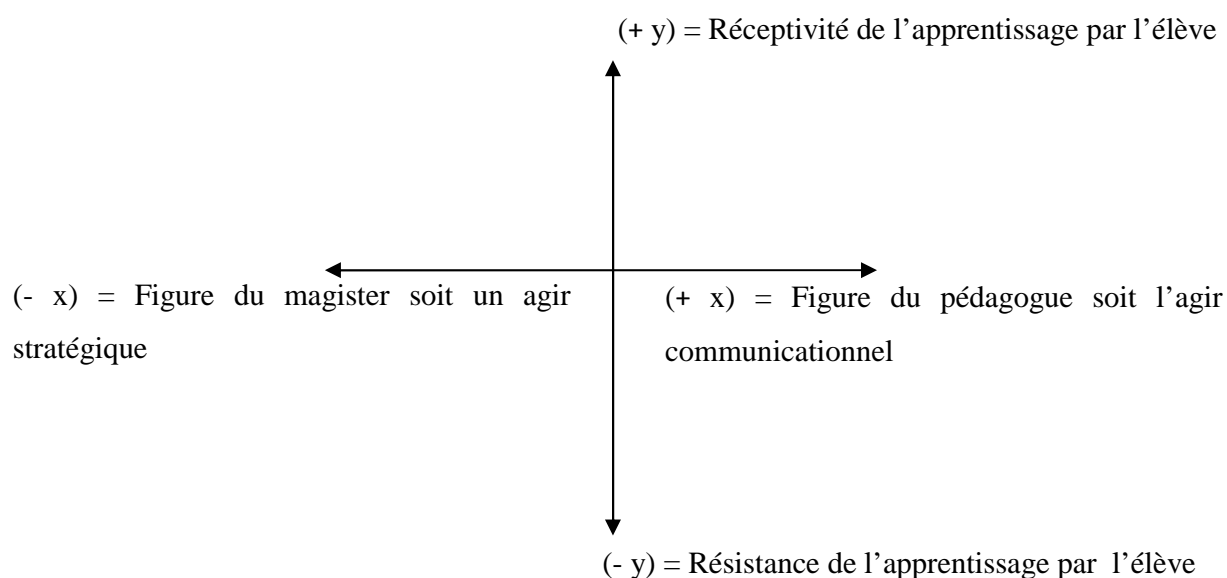


Figure n°7 : « Schéma des différentes formes des agissements associés aux figures du magister et du pédagogue »

2.8.1.2) Proposition de l'agissement chez l'assistant d'éducation

À partir de ce graphique nous proposons un questionnaire afin de construire une typologie des actions que l'assistant d'éducation exécute sur son terrain. Nous garderons la résistance - réceptivité de l'apprentissage, sur l'axe des ordonnées (y). Nous savons que l'assistant d'éducation n'enseigne pas. L'institution attend qu'il soit le garant « de l'ordre et des bonnes conduites de vie en communauté et qu'il ait pour mission de les observer »⁶⁸⁰. De plus, l'assistant d'éducation **apprend à**⁶⁸¹ l'élève à devenir un adulte autonome en exigeant le respect du règlement intérieur, car « l'école n'est pas un espace (social) démocratique, (mais) elle est un temps (réel) d'apprentissage démocratique »⁶⁸². L'obstination de l'assistant d'éducation à faire respecter le règlement intérieur conduit l'interaction assistant d'éducation -

680 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 88

681 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

682 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 184

élève à se dérouler comme un fait social total dans lequel la vie scolaire s'impose comme le prélude à l'apprentissage de la vie sociale⁶⁸³.

Il est judicieux d'établir un parallèle de raisonnement entre l'assistant d'éducation et l'enseignant vis-à-vis de l'élève - récepteur. En effet, tout acte éducatif a la résonance d'un agir communicationnel, « qui considère le récepteur comme identique à lui et il ne s'établit pas entre eux une relation de pouvoir et / ou de séduction »⁶⁸⁴. De plus, l'enseignant doit choisir entre une pratique pédagogique et celle de magister. Nous rapprochons l'acte pédagogique de l'agir communicationnel bien dissocié de l'acte de magister et qui se combine à l'agir stratégique. Nous rappelons que la pratique du magistère⁶⁸⁵ est de transmettre des connaissances et de contrôler si elles sont acquises par l'élève, alors que la pratique du pédagogue est de chercher à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève dans la construction de ses savoirs⁶⁸⁶. Ces deux formes d'agissements sont dialectiquement liées.

Le concept de Pollack⁶⁸⁷ nous renvoie à cette relation dialectique et antagoniste d'un acte éducatif. Il se définit par « l'implication personnelle » et « la distanciation critique ». Pour les actions menées par l'assistant d'éducation, nous nous référons au concept de Pollack sur l'axe des abscisses (x). En effet, un agissement de type communicationnel correspond-il à la logique de l'implication personnelle ou un agissement purement stratégique correspond-il à une distanciation critique ?

683 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), PUF, 1992, p. 159

684 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

685 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 193

686 Ibidem, p. 116

687 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

Pour exposer notre raisonnement, nous proposons de schématiser notre classification.

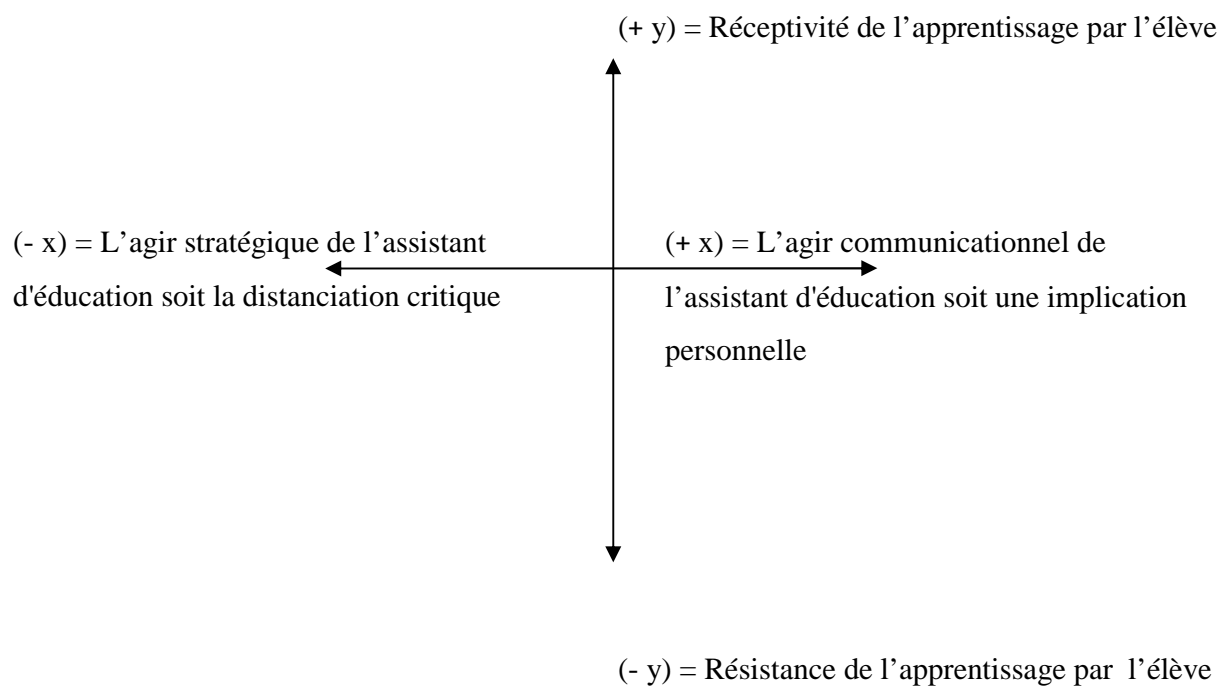


Figure n°8 : Proposition d'une schématisation des agissements de l'assistant d'éducation

Nous nous interrogerons sur le sens de l'action éducative de l'assistant d'éducation ainsi que sur les compétences utiles à sa fonction. Nous reprendrons chaque palier de l'interaction (symbolique) assistant d'éducation - élève et leurs relations. L'assistant d'éducation doit agir au quotidien de façon compétente devant l'imprévu. La compétence « consiste à improviser une réponse adéquate, sachant que l'improvisation ne naît de rien, qu'elle s'appuie sur un *habitus*, une formation, des ressources (compétences clefs) et les capacités qui permettent la mobilisation judicieuse et rapide »⁶⁸⁸. L'imprévu « dépend non seulement des modèles des acteurs, mais de leurs intérêts et de leurs stratégies. La crise (de l'imprévu) une fois passée, plus ou moins élégamment résolue, on se demandera en effet comment elle a pu survenir, on cherchera des responsables et il se peut que tombent quelques têtes. C'est pourquoi la reconnaissance même de la réalité est un enjeu dans la construction sociale de la réalité »⁶⁸⁹. L'imprévu oblige l'agent - acteur à interpréter son réel, pour agir de façon compétente, « car être compétent, c'est être capable de mettre en œuvre, dans une situation donnée, une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant un combinatoire approprié de ressources (savoir-faire, raisonnement, comportement) »⁶⁹⁰, il l'oblige à aller au-delà du prescrit et à prendre des risques⁶⁹¹.

Nous proposons de construire une grille de questionnements à partir de l'étude de Michel Barlow. Nous reprendrons l'axe {résistance - réceptivité} que nous plaçons dans un tableau sur les conditions objectives de l'interaction entre l'assistant d'éducation et l'élève pour définir l'inter(-)compréhension des perceptions subjectives qui se déroulent en chacun des sujets.

688 PERRENOUD (Philippe), *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, (p. 123 - 144), In *Éducation Permanente* (n°140-3), 1999 Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html , p. 1

689 Ibidem, p. 9

690 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 42

691 Ibidem, p. 24

2.8.1.3) Exposé des conditions objectives et début des perceptions subjectives

Dans ce tableau nous exposons le rôle de l'assistant d'éducation avec celui de l'élève à partir d'une réalité objective. Ensuite, nous évoluons dans leurs perceptions subjectives qui transforment l'interprétation de leurs réalités sociales. La conséquence de cette interprétation touche le processus de construction de l'identité (sociale) de ces êtres sociaux.

Tableau n°12 : Exposé des conditions objectives et des perceptions subjectives

	Rôle de l'Élève	Rôle de l'Assistant d'Éducation
<p><u>Réalité Objective :</u></p> <p>« La règle objective comportementale s'applique à toute conduite institutionnalisée »⁶⁹²</p> <p>L'assistant d'éducation mesure sa pratique entre son implication personnelle et la distanciation critique à avoir dans le rôle social⁶⁹³</p>	<p>--L'élève doit respecter la notion de juridicité⁶⁹⁴ de la règle et la valeur de celle-ci.</p> <p>--Elles s'imposent à lui comme un contrat social, il doit s'organiser (- 4 ; + 4) et caractériser (- 5 ; + 5) son positionnement à partir de ses valeurs personnelles.</p>	<p>--L'assistant d'éducation doit connaître le règlement intérieur pour savoir-agir en conséquence de quoi, il respecte l'obligation du juridisme⁶⁹⁵ de la règle.</p> <p>--L'assistant d'éducation positionne l'élève dans le questionnement d'une action passive ou active.</p> <p>--Quelle position l'assistant d'éducation va-t-il choisir entre une implication personnelle et une distanciation critique dans son rapport avec l'élève ?</p>

692 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 94

693 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

694 LEGENDRE (Pierre), *La Société comme Texte*, Paris, Athènes Fayard, 2001, p. 203

695 OCQUETEAU (Frédéric), SOUBIRAN-PAILLET (Francine), *Champ juridique, juristes et règles de droit : une sociologie entre disqualification et paradoxe*, In, *Droit et Société* (n°32), 1996, Récupéré le 11 septembre 2006 de l'url : <http://Reds.nsh-paris.fr/publications/revue/pdf/ds32/ds032-02.pdf>, p 12.

	Rôle de l'Élève	Rôle de l'Assistant d'Éducation
<p>Réalité Subjective :</p> <p>« Toute réalité objective peut être aussi une réalité subjective »⁶⁹⁶.</p>	<p>-- L'élève est en cours de processus de socialisation secondaire, il intériorise l'ordre institutionnel⁶⁹⁷. Nous sommes dans le palier n° (- 3 ; + 3)⁶⁹⁸ qui est celui de la valorisation ou de la contestation de l'<i>instruction</i>⁶⁹⁹ reçue, au sens où l'acquisition de ce savoir structure l'individu dans son devenir social.</p>	<p>--L'assistant d'éducation doit faire respecter l'ordre institutionnel, ce dernier est le sujet de discordance entre l'élève et l'assistant d'éducation.</p> <p>--La vision de l'ordre dépend de l'interprétation personnelle de l'assistant d'éducation vis-à-vis de son rôle social d'éducateur.</p> <p>--Quelle compétence l'assistant d'éducation mobilise-t-il pour tenir un rôle d'éducateur ?</p> <p>--Selon Durkheim, être éducateur signifie qu'« il faut donner (aux élèves) une idée aussi nette que possible des groupes sociaux dont (ils font) aussi partie sans le savoir »⁷⁰⁰.</p> <p>-- Quel agissement communicationnel ou stratégique, l'assistant d'éducation va-t-il choisir ?</p>

696 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 183

697 Ibidem, p. 189

698 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica, 1999, p. 109 - 110

699 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 116

700 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), PUF, 1992, p. 193.

	Rôle de l'Élève	Rôle de l'Assistant d'Éducation
<p><u>Processus Identitaire :</u></p> <p>L'Étudiant - assistant d'éducation (ou l'assistant d'éducation - étudiant) est dans un dualisme identitaire⁷⁰¹ : « Dissolution de la sphère (personnelle) dans le phénomène identitaire pour obtenir une identité pour soi de façon à légitimer une identité socioprofessionnelle ».</p>	<p>L'élève se déségocentrise : « l'élève s'ouvre à la vie sociale pour introduire l'Autre en lui-même, ainsi l'élève prend conscience de sa propre personnalité »⁷⁰²</p> <p>Construction de l'identité sociale : Catégorisation des organisations sociales⁷⁰³</p>	<p>Agir de l'assistant d'éducation à partir de son identité sociale du « Moi »⁷⁰⁴</p> <p>Intervention de l'identité personnelle de type « Je »⁷⁰⁵ pour l'assistant d'éducation.</p> <p>À partir de quelle sphère identitaire (le « Je » ou le « Moi ») l'assistant d'éducation raisonne-il sur le sens de son action et la signification qu'il donne à sa compétence ?</p>

Après l'exposé des conditions objectives et des perceptions subjectives⁷⁰⁶, il est une question sous-jacente : **comment l'individu interprète-t-il son réel ?**⁷⁰⁷ Chez un individu l'interprétation du réel n'est possible que s'il possède au préalable un stock de connaissances⁷⁰⁸. De plus, « La société s'impose comme une réalité objective »⁷⁰⁹ dans le quotidien de l'individu. Toute interprétation du réel a des conséquences dans le choix des actions menées et sur le comportement de l'assistant d'éducation en collectivité. Il doit se positionner quotidiennement dans une structure organisée. Toutefois, il est impossible qu'il applique le règlement intérieur à la lettre. Selon Morad Amrouche l'assistant d'éducation doit avoir une qualité d'observateur et de communicant⁷¹⁰. L'assistant d'éducation devient un producteur de social car il interprète le réel par « un langage qui est créateur de réalité, de conservation, et d'objectivation »⁷¹¹. Comme l'écrit Marc Weisser « parler c'est

701 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

702 FILLOUX (Jean Claude), *Préface In, Le fondement culturel de la personnalité*, LINTON (Ralph), Liège, Dumont, 2002, p. XL

703 GOFFMAN (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome II, *Les relations publiques*, Paris, Les Éditions de Minuits, 1973, p. 181 - 182

704 ELIAS (Norbert), *La société des individus*, (1970), Paris, Fayard, 2004, p. 245

705 Ibidem

706 HILGERS (Mathieu), *Liberté et Habitus chez Pierre Bourdieu*, EspacesTemps.net, (Mise en ligne le 25.juillet.2006), Récupéré le 31 mars 2010 de l'url : <http://espacestemps.net/document2064.html> , p. 6

707 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 10

708 Ibidem, p. 32 - 33

709 Ibidem, p. 87

710 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 89

711 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 210

catégoriser »⁷¹². C'est pour cela que nous adoptons une sociologie explicative - compréhensive du social, car l'individu possède un savoir précieux sur le monde social dont il est acteur⁷¹³.

Nous utiliserons l'étude de Michel Barlow {- Résistance ; + Réceptivité} pour construire le questionnaire assistant d'éducation et élève, et un canevas d'entretien semi-directif pour les CPE, sur la relation assistant d'éducation - élève. A partir des conditions objectives et le début des perceptions subjectives, nous définirons la manière dont l'individu interprète le réel.

2.8.2) Questionnement de recherche et production des pistes de travail

2.8.2.1) Questionnement de recherche

Comment l'être social (l'assistant d'éducation) interprète-t-il son réel ? Comme l'affirment Berger et Luckmann, un réel n'est que l'interprétation et la production d'une réalité en fonction d'un volume de connaissances que possède l'individu. L'institution pose un cadre objectif de par son règlement intérieur, elle devient ensuite une réalité objective. Cependant, Jean Zin⁷¹⁴ commente Elias qui constate le retrait d'une gestion collective en faveur d'une gestion plus individualiste. L'individu se trouve dans une situation d'autonomie qui risque d'affaiblir les liens horizontaux entre assistants d'éducation. De plus, Elias explique le paradoxe du « besoin d'autonomie qui va de pair avec celui d'appartenance au groupe social. »⁷¹⁵ Elias démontre que la prédominance du libéralisme (qui est au cœur de la refondation de la société) augmente les zones d'incertitudes de l'individu dans son rôle social. Bien sûr, un rôle social n'est qu'une vision attendue par les autres membres de la collectivité tels que les CPE ou les élèves. Mais pour remplir ce rôle, l'individu doit interpréter un réel qui devient une réalité sociale.

De plus, à partir de l'exposé des conditions objectives et des perceptions subjectives, nous avons isolé trois questions fondamentales : **1)** Quelle position l'assistant d'éducation va-t-il choisir entre une implication personnelle et une distanciation critique dans son rôle social à tenir ? **2)** Quel savoir-faire (ou savoir-agir), l'assistant d'éducation va-t-il mettre en place pour agir de façon communicationnelle ou stratégique ? **3)** À partir de quelle sphère

712 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 73

713 KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Hérissey, Armand Colin, 2004, p. 23

714 ZIN (Jean), *Unité séparation de l'individu et de la société. L'individu comme intériorisation des contraintes et différenciations*, In : Elias (Norbert), *La société des individus*, (1970), Fayard, 1991, Récupéré le 05 janvier 2007 de l'url :

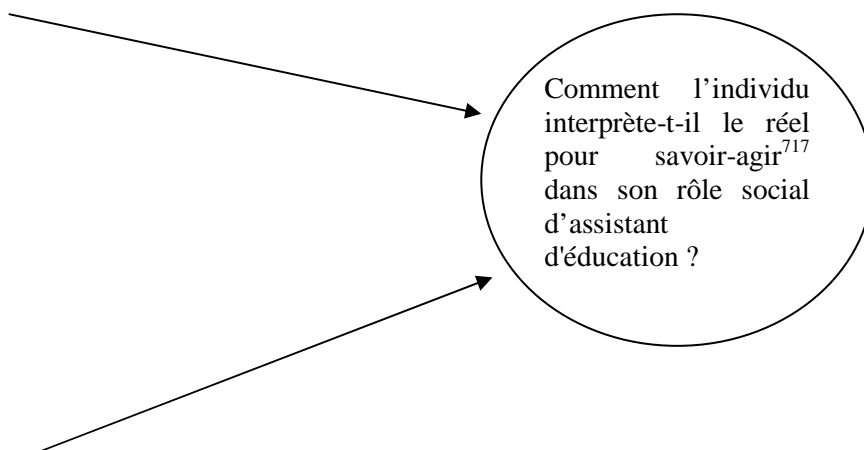
<http://perso.orange.fr/marxiens/philo/elias.htm>, p. 1

715 ELIAS (Norbert), *La société des individus*, (1970), Paris, Fayard, 2004, p. 202

identitaire (le « Je » ou le « Moi ») l'assistant d'éducation raisonne-t-il sur le sens et la signification de son action ? La question fondamentale sera : **quel savoir-faire l'assistant d'éducation mobilise-t-il pour tenir son rôle d'éducateur ?**

Variable(s) indépendante(s)⁷¹⁶ :

=> À partir de quel statut social : (assistant d'éducation comme assimilé - fonctionnaire de l'État ou jeune étudiant), raisonne l'individu pour donner un sens à son action et une signification à sa compétence ?



Variable(s) dépendante(s) :

=> L'assistant d'éducation agit et se positionne entre une implication personnelle et une distanciation critique dans son rôle social à tenir.

Figure n°9 : « Question de recherche pour la phase d'expérimentation »

La variable dépendante renvoie aux agissements de l'agent - acteur. Cet être social est partagé entre l'acteur qu'il est au quotidien et l'agent qu'il doit être pour l'institution alors que la variable indépendante correspond à sa sphère identitaire qui explique voire justifie son raisonnement. Ainsi, l'interaction de ces deux variables soulève la question du savoir-agir de l'assistant d'éducation. Selon Le Boterf, le savoir-agir est une connaissance qui « suppose la combinaison et la mobilisation des ressources pertinentes »⁷¹⁸ au cours des actions. En effet, chaque action a une incidence sur la gestion de la vie collective au sein de l'établissement. Aussi, la question fondamentale est la suivante : **quelle(s) action(s) ou savoir-faire l'assistant d'éducation mobilise-t-il pour tenir son rôle d'éducateur ?**

716 FERREOL (Gilles), (dir.), *Variables In Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 219

717 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

718 Ibidem

De façon intuitive, on distingue tout d'abord quelques cas de figures possibles :

- Le stock de connaissances personnelles héritées de son parcours social, soit son origine sociale.
- Les valeurs inhérentes à la fonction intériorisée (éventuellement au cours de sa propre expérience de lycéen).

La combinaison relative de ces facteurs influence la perception ou l'interprétation du réel de l'individu. Il apparaît clair que la notion du dualisme d'identité⁷¹⁹ de l'assistant d'éducation - étudiant est au cœur de son comportement. Il convient alors de se demander de quelle façon le processus de construction identitaire intervient dans l'interprétation du rôle qu'occupe l'assistant d'éducation - étudiant dans l'organisation scolaire.

Il convient alors de se référer au concept de Linton sur la construction de l'identité de l'individu : « C'est l'interaction de l'individu avec la société et la culture qui détermine la formation de la plupart de ses modèles (pattern) de conduites, et même de ses réponses affectives les plus profondes »⁷²⁰. La construction de l'identité personnelle de l'individu a par conséquent de l'influence dans la perception du rôle que l'assistant d'éducation doit tenir et bien sûr ce rôle a des conséquences sur l'organisation de la collectivité.

Pour Michel Crozier⁷²¹, la pratique de l'agent dans une organisation est liée à trois caractéristiques. Celles-ci sont la contrainte organisationnelle, le pouvoir entre les individus dans leurs rapports - relations⁷²² organisationnels et enfin les zones d'incertitude liées aux contraintes qui augmentent son autonomie.

Elias désigne la contrainte par une relation d'interdépendance entre A (CPE) et B (l'assistant d'éducation) : « l'interdépendance d'un individu représente une relation fonctionnelle et donc une relation de contrainte mutuelle »⁷²³. La deuxième caractéristique est le pouvoir qui s'inscrit dans les relations organisationnelles et singulièrement dans la relation hiérarchique : « le pouvoir d'une personne A sur une personne B c'est la capacité de A à obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A »⁷²⁴. La troisième caractéristique désigne les zones d'incertitudes⁷²⁵ que l'acteur s'octroie en

719 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

720 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. 16

721 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 113

722 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

723 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 89

724 CROZIER (Michel), *Le phénomène bureaucratique : Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur les relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil, 1971, p. 194

725 Ibidem, p. 230

construisant un espace d'autonomie lié à la coercition de son statut juridique et organisationnel.

La pratique de l'assistant d'éducation est subordonnée aux principes de Grice : coopération et coordination⁷²⁶. L'assistant d'éducation peut coopérer à l'organisation de l'établissement scolaire. Rappelons que la coopération « est un ensemble d'actions coordonnées pour agir de façon rationnelle »⁷²⁷; c'est-à-dire que lorsque l'assistant d'éducation coopère avec le système scolaire lors de l'application d'une sanction, il *apprend* à⁷²⁸ l'élève sa place sociale dans la société. Par conséquent, la coordination correspond aussi à un ensemble d'actions rationnelles au sein d'un groupe pour assurer la réalisation des buts de l'organisation. Le choix de coopération de l'assistant d'éducation dépend de la coordination de sa volonté dans sa relation avec les collègues. De plus, nous rappelons que le travail de surveillance est une activité dirigée⁷²⁹ dans un cadre institutionnalisant qui demande une coordination et une coopération pour maintenir l'ordre au sein de l'établissement.

Le travail collectif soit d'équipe correspond au processus de coopération qui est un travail d'articulation entre les acteurs⁷³⁰ dans un ensemble de rapports fonctionnels partagés qui régule la réalisation des objectifs organisationnels ; alors que la coordination est un investissement à l'intérieur du groupe, elle devient un processus de négociation à plusieurs niveaux⁷³¹ et ce entre les individus ayant un lien horizontal dans le même groupe. Toutes actions entreprises alors par l'assistant d'éducation conduisent à une réflexion sur sa pratique professionnelle⁷³².

2.8.2.2) *La notion de compétence chez l'assistant d'éducation*

Le but de l'assistant d'éducation - étudiant en tant qu'agent - acteur sera d'agir avec compétence : « être reconnu compétent, c'est être reconnu comme étant en mesure d'agir avec compétence, c'est-à-dire de mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport au (travail) prescrit ou à une mission à accomplir »⁷³³. **Aussi comment l'assistant d'éducation choisit-il des actions sociales spécifiques dans son interaction avec l'élève ?** Dans la relation sociale, il y a deux aspects à envisager : une socialisation purement sociétale

726 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

727 Ibidem, p. 208

728 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

729 CLOT (Yves), *Le travail sans l'homme ? , Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte, 1998, p. 95

730 LE BOTERF (Guy), *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 111

731 GILBERT (Patrick), THIONVILLE (René), *Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations*, In : BERNARD (Jean-Luc), LEMOINE (Claude), (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 159

732 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 79

733 Ibidem, p. 100

et fonctionnelle d'une part et une relation avec des aspects communautaires d'autre part. D'ailleurs, chacune de ces formes de relation engage une forme identitaire. La socialisation sociétale engage l'identité du « Moi », alors que la socialisation communautaire investit l'identité du « Je »⁷³⁴. Le concept de Pollack⁷³⁵ définit « l'implication personnelle » et « la distanciation critique » comme un concept dialectique. De plus, l'action de l'assistant d'éducation est liée à l'organisation systémique de l'établissement scolaire. Pour Guy Le Boterf une compétence est au départ une action en acte⁷³⁶, elle devient ensuite, une « prise d'initiative et de responsabilité sur les situations professionnelles »⁷³⁷. L'action de l'assistant d'éducation envers l'élève est sujet d'interprétation en termes de compétence. **Aussi comment l'assistant d'éducation produit-il des compétences sociales spécifiques ?** Les CPE définissent les postes de l'équipe des assistants d'éducation pour gérer la sécurité physique dans l'établissement scolaire⁷³⁸ mais l'assistant d'éducation qui rencontre des difficultés avec les élèves devra faire face. Le professionnel doit prendre l'initiative d'« aller au-delà du prescrit : un professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit ; cela implique notamment qu'il sache affronter l'événement, l'imprévu, l'inédit »⁷³⁹. Le Boterf définit la compétence sur trois axes à partir de l'individu⁷⁴⁰ : **1) les ressources** : « je connais mes ressources et je sais les mobiliser dans telles ou telles autres situations », **2) la pratique professionnelle** correspond à « je sais agir et réussir dans une situation » prescrite, définie par l'activité dirigée, **3) la prise de recul** : « je sais décrire, expliquer et analyser ». La compétence mobilise des ressources propres à l'individu pour produire une action qui correspond à la réussite d'une tâche prescrite par l'activité dirigée. Guy Le Boterf définit la compétence à partir de trois axes à l'agissement : le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir-agir⁷⁴¹. Le savoir-agir « suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes », nous l'avons déjà mentionné dans la conceptualisation de la question de recherche : **Comment l'individu interprète-t-il le réel pour savoir-agir dans son rôle social d'assistant d'éducation ?** Le pouvoir-agir renvoie l'individu à l'existence d'un contexte, à une organisation du travail qui rend possible et légitime la prise de responsabilités et de risques de l'individu », c'est le cas où la relation assistant d'éducation

734 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 163

735 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

736 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

737 GILBERT (Patrick), THIONVILLE (René), *Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations*, In : BERNARD (Jean-Luc), LEMOINE (Claude), (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 146

738 France, *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*, Récupéré le 02 février 2007 de l'url :

<http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm>? Annexe n°28, p. 1

739 LE BOTERF (Guy), *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 24

740 Ibidem, p. 104

741 Ibidem, p. 143

- élève repose sur la logique de médiation - négociation⁷⁴². Enfin, le vouloir-agir « se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet ». En effet, l'individu va rationaliser sa pratique en fonction de la stratégie qu'il décidera d'avoir.

2.8.2.3) Pistes de travail

L'agent - acteur est « un sujet (qui) n'est plus seulement dans l'action mais face à l'action qu'il a conduite »⁷⁴³. La difficulté de l'assistant d'éducation repose dans sa capacité à « posséder une double compréhension, celle de la situation dans laquelle il intervient, celle sur sa façon d'agir »⁷⁴⁴. Le professionnel doit construire à la fois une distanciation critique vis-à-vis des situations qu'il rencontre et une réflexivité quant à son implication personnelle. Le Boterf nomme cette double compréhension une distanciation et une réflexivité⁷⁴⁵ vis-à-vis de ces actions. Pour servir l'hypothèse de travail, nous établissons quatre questions. **1) La réflexivité est-elle une compétence-clé, une (ou des) ressource(s) propre au candidat pour tenir un poste d'assistant d'éducation ? 2) La distanciation critique est-elle une qualité nécessaire comme prise de recul pour tenir un poste d'assistant d'éducation ? 3) La distanciation ou la réflexivité sont-elles des pratiques professionnelles indispensables à l'assistant d'éducation pour tenir son rôle d'éducateur ? 4) Enfin, les CPE arrivent-ils à trouver des individus aux compétences qui s'étendent au-delà du prescrit et capables de prendre des risques pour tenir un rôle d'éducateur ?** La question fondamentale à notre recherche est : **quelle(s) prise(s) de risques, l'assistant d'éducation est-t-il prêt à prendre pour tenir son rôle d'éducateur ?**

L'hypothèse de travail se construit après une recherche théorique et avant la phase d'expérimentation sur le terrain. Il existe deux types d'hypothèses : descriptive et explicative avec deux démarches inductive et déductive. Cependant, ces deux démarches peuvent se combiner.

La première hypothèse de travail sera de nature descriptive⁷⁴⁶ car elle rapporte de façon parcellaire la réalité sociale de la vie scolaire. L'hypothèse descriptive implique que : **l'assistant d'éducation rationalise ses capacités de ressources personnelles et son implication personnelle [variable indépendante] comme un savoir-être pour déterminer**

742 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

743 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 105

744 Ibidem, p. 102

745 Ibidem, p. 102

746 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 181

ses agissements ou son savoir-agir (ou savoir-coopérer) [variable dépendante] de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son travail institutionnel.

Quant à l'hypothèse explicative celle-ci repose sur deux variables. La variable de l'implication personnelle de l'assistant d'éducation dans son travail et la variable sur sa capacité à maintenir une distanciation critique. **Elle implique également que la compétence de l'assistant d'éducation [Variable dépendante] repose d'une part, sur une distanciation critique comme savoir-faire et d'autre part, sur un raisonnement réflexif [variable indépendante] vis-à-vis du rôle d'éducateur qu'il doit tenir.**

Nous proposons ces pistes car tout lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève repose sur une intercompréhension qui évolue vers une interdépendance. Lorsque nous cherchons à saisir le lien entre l'inter-compréhension et l'in-ter-dépendance, nous sommes dans une démarche inductive⁷⁴⁷. En effet, le travail prescrit de l'assistant d'éducation est un rapport fonctionnel d'interdépendance⁷⁴⁸ avec l'élève de part la place sociale qu'ils occupent. Mais la relation assistant d'éducation - élève demande une intercompréhension qui est un « processus par lequel les partenaires de l'interaction établissent une analogie dans l'attribution de sens aux énonciations, de façon suffisante pour permettre un déroulement satisfaisant de l'interaction »⁷⁴⁹. C'est pour cela qu'une méthode compréhensive est la mieux adaptée pour expliquer l'intercompréhension entre l'élève et l'assistant d'éducation. La démarche inductive « consiste à explorer les faits observés et à construire rationnellement une hypothèse »⁷⁵⁰ après la phase d'expérimentation sur le terrain.

Pour comprendre comment l'assistant d'éducation construit sa compétence, nous avons choisi une démarche déductive⁷⁵¹. L'hypothèse est « déduite » car nous plaçons l'action et la compétence sur le même plan « il n'y a pas de compétence, mais des compétences en actes »⁷⁵².

Les actions de l'assistant d'éducation tout comme ses compétences s'imposent comme l'expression d'un phénomène social total⁷⁵³. En effet, « pour comprendre convenablement (les actions de l'assistant d'éducation comme) un fait social, il faut l'appréhender totalement »⁷⁵⁴. C'est en effet « la société (qui) se recrée à chaque interaction et à chaque processus de

747 Ibidem, p. 182

748 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 89

749 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

750 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p.183

751 Ibidem, p.184

752 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

753 FARRUGIA (Francis), *La Connaissance Sociologique*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 31

754 FARRUGIA (Francis), « *Phénomène social total* » contre « *Structure sociale* », *Balandier-Gurvitch : Une dynamique commune*, In *Comment peut-on être socio-anthropologue ?* (Autour de Georges Balandier), Paris, L'Harmattan, UTINAM Revue de Sociologie et d'Anthropologie du LASA de l'Université de Franche-Comté, 1997, p. 47

socialisation »⁷⁵⁵ et « l'approche subjective fait partie intégrante du phénomène social étudié »⁷⁵⁶.

2.8.3) De l'holistique à l'individualisme : méthodologie de recherche

2.8.3.1) La méthodologie explicative - compréhensive

La double démarche explicative et compréhensive est la démarche sociologique la mieux adaptée pour notre étude. « La compréhension de la personne (en l'occurrence l'entretien semi-directif du CPE) n'est qu'un instrument (pour notre recherche), le but du sociologue est l'explication compréhensive du social »⁷⁵⁷. Pour organiser notre réflexion, nous avons construit un « *organigramme relationnel* »⁷⁵⁸ qui expose les divers rapports - relations⁷⁵⁹ entre les acteurs au sein de la collectivité. Il existe quatre types de liens. Les liens verticaux et horizontaux d'une part et les liens formels et informels d'autre part. Ils s'associent aux deux principes d'actions au sein de la collectivité soient la coordination et la coopération.

Comment l'individu interprète-t-il le réel pour savoir-agir dans le rôle social d'assistant d'éducation ? Pour vérifier la piste de travail par une phase d'expérimentation, il faut au préalable comprendre les actions ou les représentations de l'assistant d'éducation dans ses actes, la représentation se pose comme « un déjà-là pensé » où l'individu social intègre la représentation comme une schématisation - structurante⁷⁶⁰. De plus, celle-ci peut être à l'origine de sa pratique (professionnelle) en société. Ainsi, la démarche compréhensive devient la mieux adaptée pour comprendre la pratique rationnelle et stratégique de l'acteur.

Nous cherchons à comprendre la limite de la dimension holistique soit la théorie du structuralisme pour notre sujet. Les liens verticaux sont des liens hiérarchiques qui peuvent correspondre au champ du structuralisme. L'origine de la théorie provient des évolutions de la langue dans le temps. Boudon et Bourricaud⁷⁶¹ développent que la limite de cette théorie s'explique par l'absence d'étude du mouvement social dans le temps. Ils nomment cela la

755 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf>, DEES, Tours, 1997, p. 54

756 FARRUGIA (Francis), « Phénomène social total » contre « Structure sociale », *Balandier-Gurvitch : Une dynamique commune, In Comment peut-on être socio-anthropologue ? (Autour de Georges Balandier)*, Paris, L'Harmattan, UTINAM Revue de Sociologie et d'Anthropologie du LASA de l'Université de Franche-Comté, 1997, p. 63 - 64

757 KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Hérissey, Armand Colin, 2004, p. 23

758 Figure n° 2 de la présente thèse : « *Organigramme relationnel* », p. 68

759 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

760 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), « Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales », Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 03 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html, p. 25

761 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Système*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 608

dynamique diachronique car la théorie du structuralisme n'a de sens que si une étude holistique se fait d'un point de vue synchronique. Notre objet d'étude, porte sur la compétence de l'assistant d'éducation dans son travail prescrit de surveillance. Celle-ci correspond à un aspect dynamique des statuts sociaux de l'assistant d'éducation dans sa relation à l'élève ; c'est pour cela qu'une démarche sociologique explicative est préférable. En effet, la sociologie explicative va mettre en évidence l'aspect diachronique du lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève. La limite de la théorie du structuralisme est l'absence de regard d'un point de vue diachronique et dynamique. Nous nous rapprochons alors de la théorie du fonctionnalisme explicite de Merton et du fonctionnalisme implicite de Francis Imbert. La notion d'interdépendance entre un individu A et un individu B est à retenir dans la théorie du fonctionnalisme.

Boudon et Bourricaud définissent l'interdépendance ainsi : « chaque échangeur est doté d'un stock de ressources limitées et d'une échelle de préférence. Il est prêt à abandonner une fraction de ses ressources en contrepartie d'une fraction des ressources qu'un autre échangeur serait disposé à lui consentir ». Merton sépare la fonction de la finalité et propose des fonctions explicites et latentes⁷⁶². Il met en évidence des systèmes de valeurs normatifs et des situations qui produisent des systèmes d'actions avec leurs contraintes et leurs cohérences. D'ailleurs, il parle du « dualisme de la situation »⁷⁶³ en opposant fonction et structure. La situation d'une interaction conduit deux individus à une situation d'interdépendance. En effet, les liaisons fondamentales et fonctionnelles dans lesquelles « l'Ego » et « l'Autrui » créent une situation d'interdépendance⁷⁶⁴. La liaison fonctionnelle est un ensemble de règles formelles et normées qui crée le rôle, mais celui-ci une fois dans un contexte particulier produit une situation d'interdépendance. Nous rejoignons la théorie d'Elias qui pense que la situation ou le contexte est à considérer comme une « sur-personne »⁷⁶⁵. Il devient logique de se rapporter à une analyse diachronique car le contexte, comme la situation d'interaction, agissent sur l'interprétation du réel par l'acteur. Puisque le contexte agit sur la mise en place du rôle social que l'acteur doit tenir, le choix de la démarche sociologique explicative - compréhensive devient évident. Nous sommes en mesure de dire que la dimension holistique agit sur l'individu par le biais des représentations comme une schématisation - structurante mais la limite de cette dimension holistique ne considère pas la notion de choix rationnel ou de stratégie de l'acteur. En effet, la démarche compréhensive est la mieux adaptée pour appréhender et surtout pour commenter les agissements de l'assistant

762 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnalisme*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 266 - 267

763 Ibidem, p 267.

764 Ibidem

765 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

d'éducation. Il sera question de choisir une technique qui permet au sociologue d'accéder aux représentations et aux agissements des assistants d'éducation⁷⁶⁶. L'assistant d'éducation rationalise d'une part ses ressources personnelles pour savoir-agir et d'autre part, il mesure sa volonté pour agir de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son activité institutionnelle.

2.8.3.2) *De la rationalité à la stratégie*

Au cours de l'activité dirigée, l'assistant d'éducation raisonne rationnellement pour ensuite éventuellement choisir une stratégie. En effet, l'assistant d'éducation qui est un agent institutionnel choisit un lien parmi les différentes formes de liens (vertical, horizontal, formel, informel) présents au cours de l'activité dirigée. Ces liens entrent en action au cours du développement de l'interdépendance, ainsi l'individu devient un acteur qui choisit un système d'action entre la coordination et la coopération. En effet, les liens de coordination structurent et organisent le travail de la vie scolaire. Il est important de mettre en évidence que le lien hiérarchique correspond aussi à un lien de coopération car l'interaction se déroule de manière rationnelle entre les deux partenaires pour organiser la vie collective de l'établissement. De plus, Weber écrit « dans la bureaucratie un individu n'est pas propriétaire de sa fonction, et il ne peut que la transmettre »⁷⁶⁷. Weber rappelle que chacun des postes institutionnels est rigoureusement défini.

766 KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Hérisey, Armand Colin, 2004, p. 23

767 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 471

Nous avons schématisé dans la figure n°3 : « *le rôle social de l'assistant d'éducation* »⁷⁶⁸. Ce schéma s'associe aux pyramides de Maslow. Celui-ci propose la transposition de « la pyramide des besoins » en « termes sociaux »⁷⁶⁹. En effet « la pyramide des besoins » est proche de l'identité personnelle et « les termes sociaux » correspondent à l'identité sociale de l'individu.

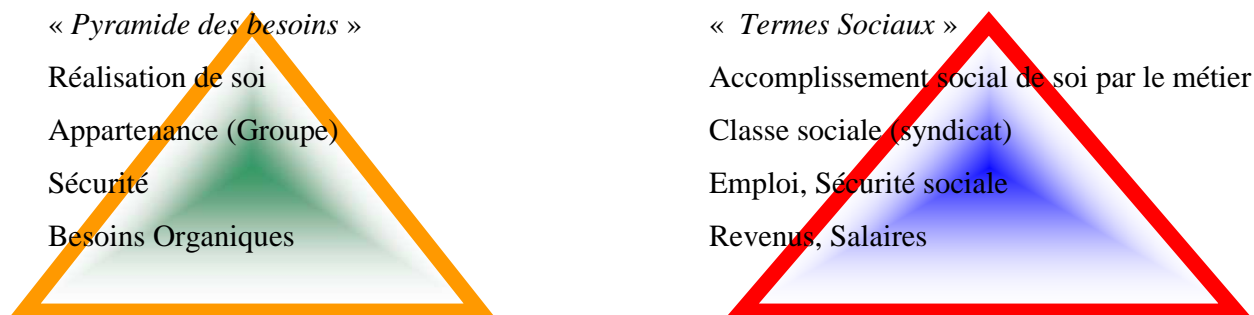


Figure n°10 : « Pyramide de Maslow »

Il ne faut pas oublier que la notion d'appartenance à un groupe est importante et agit sur l'individu dans la réalisation de soi et l'accomplissement de son travail. Maslow met en évidence que le modèle structuro-fonctionnelle a ses limites. Il crée des conflits d'intérêts en fonction des besoins de l'individu qui dans cette situation régule sa place par rapport au système d'ensemble⁷⁷⁰. Weber parle d'activité qui caractérise le « moment où l'individu objective ses actions »⁷⁷¹. En effet, le mot rationnel est un ensemble « de moyens mise en œuvre en vue d'atteindre des finalités »⁷⁷². Lorsque l'acteur rationalise objectivement ses actions, il devient un acteur stratégique⁷⁷³. La rationalité de l'agent voire la stratégie de l'acteur a de toute évidence une influence sur l'organisation de la vie collective de l'établissement. En effet, pour savoir-agir, l'individu rationalise le pouvoir qui lui permet d'agir. Le Boterf nomme ceci le pouvoir-agir⁷⁷⁴. Le lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève est interdépendant, et cette interdépendance est assujettie à la volonté de chacun. Le Boterf nomme ceci le vouloir-agir⁷⁷⁵.

Dans cette situation d'interdépendance, l'assistant d'éducation doit choisir un agissement communicationnel ou stratégique. Une action stratégique quant à elle,

768 Figure n° 3 de la présente thèse : « *Rôle social et identité sociale de l'assistant d'éducation* », p. 73

769 DURAND (Jean-Pierre) WEIL (Robert), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 476

770 Ibidem, p. 479

771 NORECK (J-P), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, écoflash (n°111), 1996, Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm> , p. 1

772 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Rationalité*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 479

773 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 18

774 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

775 Ibidem, p. 143

« correspond au processus de travail qui vise à la finalité des moyens techniques et organisationnels »⁷⁷⁶ entre l'assistant d'éducation et l'élève. Il s'établit alors une fausse relation de médiation - négociation⁷⁷⁷ où chacun doit tenir compte des cadres sociaux. Notre intérêt est de comprendre à quelle éthique correspond les agissements de l'assistant d'éducation.

Parsons dit que « toute organisation impose à l'individu des normes, des valeurs, des attentes »⁷⁷⁸. L'assistant d'éducation met alors en place une stratégie ou un système d'action cadré par l'organisation. D'ailleurs, Michel Crozier propose une « analyse stratégique »⁷⁷⁹ de l'acteur dans le rôle qu'il occupe. L'émetteur ne remplit pas son rôle par rapport aux attentes du récepteur. **Lorsque l'acteur rationalise ses actions, ce même individu devient un acteur stratégique dans la production d'un système d'actions au cours de son activité dirigée.** C'est pour cette raison que nous choisissons la démarche compréhensive, puisqu'elle considère l'individu comme une conscience à part entière. De plus, il est important de rappeler que l'acteur est habité de sentiments qui créent des liens informels même si la collectivité impose des liens formels et rationnels.

Dans notre sujet d'étude, nous portons un intérêt sur les compétences des assistants d'éducation qui s'expriment à travers ses différentes formes de relations avec l'élève. Chacune des deux parties est assujettie à des statuts verticaux, d'autorité, avec cependant des liens informels. L'assistant d'éducation est un acteur social qui possède une identité, de plus, il est en plein processus de dualisme identitaire⁷⁸⁰. Ce dernier aura une incidence sur la mise en place du rôle. **Comment le processus de construction identitaire intervient-il dans l'interprétation du rôle qu'occupe l'assistant d'éducation - étudiant dans l'organisation scolaire ?** L'intérêt dans notre sujet d'étude est de comprendre le raisonnement réflexif de l'assistant d'éducation qui lui permet de se construire son identité d'éducateur dans ses rapports - relations⁷⁸¹ avec les autres.

776 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 145

777 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

778 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 479 - 480

779 Ibidem, p. 484

780 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

781 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

2.8.3.3) De la compréhension à l'explication

Quelles sont les techniques choisies pour l'application de la méthode explicative - compréhensive. Bernard Dantier écrit : « Le rapport de la méthode sociologique avec les techniques d'investigation de la réalité sociale ne saurait admettre d'ambiguïté « dans la mesure où elle demeure fidèle à la double exigence méthodologique. (...) Les techniques de l'enquête sociologique ne sont que les procédés opératoires qui permettent l'application de la méthode sociologique à l'objet choisi pour l'étude »⁷⁸². La démarche est méthodologiquement liée à la technique d'investigation du terrain étudié.

Nous excluons la technique d'observation directe et / ou participante⁷⁸³. En effet, j'ai tenu la fonction de maître d'internat de 2000 à 2007 et j'ai poursuivi par le statut d'assistant d'éducation de 2007 à ce jour. Ces deux statuts sociaux peuvent modifier ou orienter l'interprétation de l'observation directe et / ou participante.

La méthode compréhensive est « une méthode qui consiste à saisir le sens de l'action humaine et à l'interpréter. On peut et on doit adopter une démarche compréhensive afin de rendre compte des actions sociales qui sont orientées subjectivement et qui ont un sens pour l'acteur »⁷⁸⁴. Il nous faudra alors saisir le sens de l'action pour l'acteur, mais surtout sa signification subjective dans les actions menées. En effet, dans notre sujet, nous avons opposé deux démarches : l'implication personnelle et la distanciation critique. Nous avons associé ces deux démarches à l'action de choisir une stratégie⁷⁸⁵ et une communication⁷⁸⁶. Lorsque nous avons étudié la question de l'éthique du bureaucrate, nous avons repris les définitions de Weber, à savoir l'éthique de conviction⁷⁸⁷ et l'éthique de responsabilité⁷⁸⁸. Il est important de comprendre que la première définition de l'éthique correspond à « l'éthique de l'intériorité »⁷⁸⁹. Celle-ci peut apparaître subjective aux yeux de l'autre lorsqu'elle s'exprime par un lien social. C'est pour cela que la démarche explicative - compréhensive est la plus accessible pour comprendre la signification de l'action. Le sujet définit nominativement la compétence au cours d'une enquête. En effet, l'enquête de terrain permet d'accéder à la dimension subjective de l'être social et surtout de considérer l'individu comme une conscience purement individuelle et in(-ter-)dépendante de la dimension holistique.

782 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On GRANAI (Georges), *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques*, In GURVITCH (George), *Traité de sociologie*, (1967), Chicoutimi, (Mise en ligne le 09 mars 2008), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/grainai_georges/outils_enquete_sociologique/outilsenquete_sociologiques_texte.html , p. 12

783 FERREOL (Gilles), *Enquêtes* In *Dictionnaire de Sociologie*, Loraï, Armand Colin, 1995, p. 85

784 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Compréhension*, In *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 36 - 37

785 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 186

786 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

787 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49

788 Ibidem, p. 56

789 Ibidem, p. 49

À la suite de la démarche compréhensive, nous allons réunir un ensemble de discours oraux que nous retranscrirons. Ceux-ci seront analysés, classés, catégorisés pour enfin construire un discours scientifique à partir de la déconstruction des discours sociaux récupérés par la technique de l'entretien semi-directif. De plus, à partir de la démarche de sociologie explicative, nous catégorisons les réponses obtenues par le questionnaire.

Pierre Bourdieu invitait les chercheurs à dépasser la séparation compréhension - explication, car lorsque nous construisons le discours scientifique à partir du terrain, nous entrons dans une démarche de sociologie explicative⁷⁹⁰. En effet, la démarche explicative est une « méthode qui consiste à rendre compte des faits sociaux au moyen de relations causales »⁷⁹¹. La devise d'Émile Durkheim est « le social explique le social »⁷⁹², il expliquait ainsi le taux de suicides en fonction des indicateurs sociaux des suicidés. Nous irons dans le sens de Pierre Bourdieu qui suggère la nuance - voire la complémentarité de ces deux méthodes car lorsque l'assistant d'éducation agit, sa compétence est l'expression de la société dans sa totalité⁷⁹³ et la relation assistant d'éducation - élève devient un fait social total⁷⁹⁴. La part subjective des deux acteurs est présente, donc à considérer dans notre enquête.

Nous avons choisi deux types de méthodes : l'entretien⁷⁹⁵ et le questionnaire⁷⁹⁶. L'entretien (semi-directif) concerne le CPE, le questionnaire s'adresse aux assistants d'éducation et aux élèves. Le CPE est un des acteurs sociaux le plus expérimenté pour définir la compétence attendue chez un assistant d'éducation. La technique de l'entretien demande à l'enquêté d'interroger sa réalité sociale. Il existe trois niveaux : la réalité formalisée soit régularisée par la société, la réalité représentée, dite idéale, et la réalité vécue celle des faits⁷⁹⁷. De plus, le CPE sera un informateur-clef car il nous permet de comprendre le raisonnement de fonctionnalisme explicite. Cependant, l'assistant d'éducation dans sa relation à l'élève doit tenir compte des cadres sociaux qui organisent l'interaction ; nous sommes dans la théorie du fonctionnalisme implicite.

Les entretiens sont « des récits que les acteurs s'efforcent de décrire, d'évaluer et / ou d'expliquer »⁷⁹⁸. Les explications fournies par le CPE nous permettront de comprendre

790 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Compréhension*, In *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 37

791 Ibidem, *Explication*, In *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 93

792 SABOURIN (Paul), *Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs*, In SABOURIN (Paul) (dir.), *La mémoire Sociale*, Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, (Vol. XXIX n°2), 1997, p. 157 - 158

793 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf> , DEES, Tours, 1997, p. 54

794 FARRUGIA (Francis), « Phénomène social total » contre « Structure sociale », *Balandier-Gurvitch : Une dynamique commune*, In *Comment peut-on être socio-anthropologue ? (Autour de Georges Balandier)*, Paris, L'Harmattan, UTINAM Revue de Sociologie et d'Anthropologie du L.A.S.A. de l'Université de Franche-Comté, 1997, p. 63

795 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 113 - 140

796 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 67 - 101

797 CLAPIER-VALLDON (Simone), POIRIER (Jean), RAYBAUT (Paul), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF, 1989, p. 52

798 SAVARAESE (Éric), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, ellipses, 2006, p. 131

l'organisation de la collectivité dont il a la responsabilité et surtout quelles compétences et incompétences le CPE a-t-il observées chez les assistants d'éducation durant sa carrière de chef de service ? Le questionnaire a une visée explicative, il cherche à comprendre : **comment l'assistant d'éducation construit-il une compétence réflexive vis-à-vis de son implication personnelle ?** Il est question de conscience réflexive et de pratique de distanciation⁷⁹⁹ vis-à-vis du vécu de l'individu et de son éthique⁸⁰⁰.

Cette piste de travail devient le fil conducteur de la phase d'expérimentation de nos hypothèses. La première hypothèse de travail porte d'une part sur la rationalisation des ressources personnelles de l'assistant d'éducation pour savoir-agir et d'autre part sur son degré de volonté à agir de façon communicationnelle ou stratégique au cours de l'activité dirigée. La deuxième hypothèse porte sur la compétence de l'assistant d'éducation qui repose d'une part sur un raisonnement réflexif vis-à-vis de son implication personnelle et sur la distanciation critique qu'il établit dans le rôle social d'éducateur qu'il a à tenir.

Nous avons conscience que « chaque interprétation est à son tour sujette à (une) interprétation »⁸⁰¹. Puisque les démarches choisies sont la sociologie compréhensive associée à une démarche explicative, il nous faudra un ensemble de discours sociaux et de réponses sociales aux questionnaires qui valident ou pas l'hypothèse de travail au cours de la phase d'expérimentation. De plus, l'association de la démarche compréhensive pour les CPE à une sociologie explicative pour les assistants d'éducation a pour « ambition de se situer très clairement (et) de proposer une combinaison intime entre le travail de terrain et la fabrication concrète de la théorie »⁸⁰².

799 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

800 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49

801 JAFRÉ (Yannick) « *L'interprétation sauvage* » Enquête, Interpréter, Surinterpréter, 1996, (Mise en ligne le 19 décembre 2007), Récupéré le 21 octobre 2008 de l'url : <http://enquete.revues.org/document513.html>, p. 10, Note n°17, p. 4

802 KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Hérissey, Armand Colin, 2004, p. 24

Section n°3) Méthodologie sur le travail de recherche et propositions de traitements.

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas ».

*Rousseau*⁸⁰³

Dans l'article du 09 décembre 2007 paru dans le quotidien DNA (Dernières Nouvelles d'Alsace)⁸⁰⁴, le journaliste expose les difficultés rencontrées par le service de « vie scolaire ». Il présente sept collèges. Chacun connaît des difficultés de gestion. Le principal exprime la tension occasionnée par l'absence de l'un des membres de la vie scolaire : « s'il y a un malade ou une personne en formation, c'est limite » (L241 ; 243). En outre, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : n'y a-t-il pas de confusion des rôles sociaux lorsque « le principal accompagne les élèves demi-pensionnaires » à la restauration scolaire (L175). Enfin, les chefs d'établissement sont parfois amenés à prendre des décisions radicales telles que : « la fermeture du foyer socio-éducatif » (L80), « la fermeture d'une seconde cour » de récréation disponible dans la structure, (L90) ou « la fermeture des WC » (L188).

Devant ces problématiques sociales, le chef d'établissement décide la fermeture d'espaces collectifs tels que le foyer, la cour, les WC. Lorsqu'il y a un surveillant absent, il incombe au chef d'établissement de s'assurer du remplacement de l'assistant d'éducation, et ce jusqu'à mobiliser et adapter son propre emploi du temps selon les besoins de la collectivité. L'article de presse nous invite à nous poser la question suivante : un chef d'établissement peut-il remplacer un surveillant ? Dans les deux cas, existe-t-il un écart entre l'idée d'un métier et la pratique de celui-ci ?

Comme l'explique Kaufmann, le choix d'une méthodologie engage aussi le choix d'un débat théorique. La relation dialectique entre la méthodologie et la théorie est un débat que nul n'est censé ignorer. L'entretien et le questionnaire sont des supports d'exploitation et d'analyse dans le sens où chaque acteur est porteur d'une structure qu'il transforme de par son agissement dans son activité sociale. Kaufmann écrit : « Le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. »⁸⁰⁵ La technique choisie pour les CPE est celle d'un entretien semi-directif qui « combine attitude non directive pour favoriser l'exploitation de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance »⁸⁰⁶. Les assistants d'éducation sont soumis à un questionnaire directif, il en est de même pour le public élève.

804 MEICHER (Frédérique), *Collèges : Partout des effectifs vie scolaire en "flux tendu"*, Dernières Nouvelles d'Alsace, Récupéré le 09 décembre 2007, (DNA, MU03), Mulhouse, France, p. 27, **Annexe n°1**

805 KAUFMAN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Hérissey, Armand Colin, 2004, p. 23

806 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 57

Chapitre : 3.1) Public : assistant d'éducation

3.1.1) Questionnaire pour l'assistant d'éducation

3.1.1.1) Échantillonnage par quotas théoriques

Pour construire un questionnaire, il faut établir un échantillon représentatif. Celui-ci doit être un modèle réduit de la population mère. La population à étudier est celle des professions intermédiaires, sachant que l'assistant d'éducation est assimilé à cette catégorie socioprofessionnelle. Nous passons par la méthode de l'échantillonnage par quotas. Benoît Le Maux propose une formule pour déterminer la taille de l'échantillon⁸⁰⁷ évoqué par la lettre : n' à partir d'une population mère : N .

$$n' = \frac{385}{1 + \left(\frac{385}{N}\right)}$$

n' : Taille de l'échantillon

N : Taille de la population mère

L'INSEE a fait une étude qui dénombre les individus appartenant aux professions intermédiaires de l'enseignement, à la santé, à la fonction publique et assimilés en 2008⁸⁰⁸ ; l'INSEE comptabilise 2 645 200 individus. Lorsque l'on applique la formule de Benoît Le Maux, nous obtenons un échantillonnage de 385 personnes. 61,3 % des individus occupent un poste à temps plein (valeur brute : 236), 38,7 % occupent un poste à temps partiel (valeur brute : 149).

Dans le but d'obtenir une correspondance entre la population mère de l'INSEE sur le rapport des femmes avec un temps partiel et notre échantillonnage par quotas sur le personnel à la vie scolaire. Nous avons considéré les quotas tels que le sexe et le temps partiel. Dans cette dite-enquête, l'INSEE⁸⁰⁹ compte 27,5 % (valeur brute : 104) de femmes qui occupent un poste à temps partiel contre 11,2 % (valeur brute : 43) des hommes ce qui suppose que le reste des hommes et des femmes travaillent à temps complet.

807 LE MAUX (Benoît), *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf>, p. 21

808 France, *PACO02_2008 : Actifs occupés selon le sexe, la catégorie socioprofessionnelle intermédiaire et le temps de travail redressé*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/irweb/eec08/dd/excel/eec08_PACO02_2008.xls,

Annexe n°48.1

809 France, *Populations particulières – Femmes – Temps partiel*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://www.statapprendre.education.fr/insee/emploi/poppartfemmespartiel.htm>, **Annexe n° 48.2**

3.1.1.2) Guide d'entretien

L'entretien directif est divisé en deux questionnements, le premier se rapproche de l'hypothèse explicative et le second se rapproche de l'hypothèse descriptive. Ces deux questionnements étant liés, nous avons structuré le questionnaire en fonction des items suivants : les principes de l'institution dans le service public et dans l'Éducation Nationale, la notion d'*acteur-relais*, l'éthique de conviction ou / et de responsabilité, l'agissement stratégique vis-à-vis des tâches prescrites, le statut d'assistant d'éducation et ses rôles, l'expérience de l'individu au lycée, les liens CPE - assistant d'éducation et élève - assistant d'éducation, la notion de métier et de profession que nous développerons par une étude comparative enseignant / assistant d'éducation, la notion de savoir-faire, les agissements, la prise de recul, le travail éducatif de l'assistant d'éducation et le lien social qu'il établit, et enfin, **pour mieux vous connaître** sont des questions d'identification afin de mieux connaître l'enquêté (sexe, âge, condition maritale, situation familiale, etc.).

3.1.1.3) Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête

« Bonjour, votre participation à ce questionnaire anonyme sur la vie scolaire intervient dans le cadre d'un travail de thèse. En 2003, l'État abroge les statuts de surveillants d'externat et de maîtres d'internat (MI / SE) au profit des assistants d'éducation puisque que « les statuts des MI / SE ne répondent plus aux besoins de l'établissement »⁸¹⁰. Cette étude cherche à expliquer comment l'assistant d'éducation construit son rôle. Avec mes remerciements. »

3.1.2) Le premier questionnement est lié à l'hypothèse explicative

Ce questionnement aboutira à des chiffres explicatifs, ceux-ci correspondent à l'étape où le chercheur objective sa recherche. En effet, il faut se référer à la célèbre citation de Durkheim qui est : « il faut traiter les faits sociaux comme des choses »⁸¹¹. « Traiter des faits comme des choses, c'est observer vis-à-vis d'eux une certaine attitude mentale, c'est aborder l'étude en prenant pour principe qu'on ignore absolument ce qu'ils sont... il faut qu'en pénétrant dans le monde social, le sociologue ait conscience qu'il pénètre dans l'inconnu »⁸¹².

810 France, *Projet de loi relatif aux Assistant d'Éducation*, "Navette Sénat - Assemblée Nationale", *Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003*, Récupéré le 02 avril 2007 de l'url:

http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/assistants_education.asp#conseil , Annexe n°34, p. 2

811 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 17

812 Ibidem

Cette étape a pour ambition de rechercher « la cause efficiente »⁸¹³ qui produit le monde social, cause inaccessible à la conscience des individus. « Il faut donc considérer les phénomènes sociaux en eux-mêmes, détachés de sujets conscients, les étudier du dehors comme des choses extérieures »⁸¹⁴. L'un des moyens pour prendre de la distance est l'objectivation par les statistiques car celle-ci conduit à la production de chiffres explicatifs. L'étape d'explication a pour but « d'expliquer ce que les acteurs font, pas ce qu'ils sont, et non ce qu'ils disent de ce qu'ils font »⁸¹⁵. En effet, l'étude doit appréhender l'identité de ces enquêtés pour établir un rapport causal entre la pratique de l'acteur et le milieu social⁸¹⁶.

En l'occurrence, lors de la production de l'hypothèse explicative, nous avons fait le choix d'aller vers ce genre d'hypothèse dont le but est d'expliquer le rapport de causalité de la pratique des agents - acteurs (assistants d'éducation - étudiants) dans leurs rapports - relations (liens communautaires et liens sociétaires) avec leurs partenaires - adversaires (élèves - adolescents). L'hypothèse explicative est la suivante : **La compétence de l'assistant d'éducation** [variable dépendante] **repose d'une part sur une distanciation critique comme savoir-faire vis-à-vis de ses actions et d'autre part sur un raisonnement réflexif** [variable indépendante] **vis-à-vis du rôle d'éducateur qu'il doit tenir.**

3.1.2.1) Variable dépendante de l'hypothèse explicative

La variable dépendante vise à rendre compte de l'action de l'être social en fonction de quelque chose dont il est indépendamment lié et aura une incidence sur ses actions. Aussi, la variable dépendante de notre question de départ est : => L'assistant d'éducation s'implique personnellement et / ou s'impose une distanciation critique dans le rôle social qu'il a à tenir. La variable dépendante est amenée à une hypothèse explicative. Nous rappelons qu'une hypothèse explicative a pour ambition d'établir un rapport causal entre la pratique de l'être social et son milieu social (au sens large de Durkheim)⁸¹⁷ alors que la variable dépendante⁸¹⁸ questionne les agissements de l'assistant d'éducation. Elle est la compétence de l'assistant d'éducation.

813 Ibidem

814 Ibidem, p. 18

815 Ibidem

816 Ibidem

817 Ibidem, p. 21

818 FERREOL (Gilles), (dir.), *Variables In Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 219

Nous présenterons le questionnaire sous la forme d'un tableau de synthèse en cinq colonnes. Nous rappelons la signification de chacune de ces dites-colonnes. La première est le concept mobilisé dans la question formulée. La deuxième est la définition du dit-concept convoqué. La troisième colonne est la question elle-même. Pour argumenter la question formulée, nous expliquerons le concept méthodologique convoqué. Enfin, à la cinquième colonne, nous énoncerons le numéro de la question et la consigne pour y répondre et nous proposerons une codification des réponses proposées.

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
<i>Acteur-relais</i>	Ce type d'acteur est là pour réduire les zones d'incertitude liées à l'organisation ⁸¹⁹ .	L'assistant d'éducation est un acteur -relais à l'institution. Entre qui et qui réduit-il les zones d'incertitude ?	Question échelle	Question n° 5 Proposez deux réponses ordonnées. 0. Non réponse 1. L'assistant d'éducation est un relais entre le proviseur et l'élève. 2. L'assistant d'éducation est un relais entre l'enseignant et l'élève. 3. L'assistant d'éducation est un relais entre le CPE et l'élève. 4. L'assistant d'éducation est un relais entre le personnel ATOSS et l'élève. 5. L'assistant d'éducation est un relais entre l'élève et un autre élève. 6. L'assistant d'éducation est un relais entre l'administration et l'élève.

819 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Au-delà du rôle d'assistant d'éducation	Le rôle subjectif correspond à la représentation que l'agent a de son statut ⁸²⁰ .	D'après vous est-ce que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 18 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
	Pour Guy Le Boterf, la compétence est l'acte d'aller au-delà de la tâche prescrite. Yves Clot interprète la compétence comme « une prise d'initiative et de responsabilité sur les situations professionnelles » ⁸²¹ .	Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 19 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Compétence stratégique ⁸²²	La compétence stratégique est la capacité de l'agent à se mettre en réseau avec les autres membres de la collectivité.	A la réception des justificatifs d'absence ⁸²³ , un élève tente de frauder. Quelle est votre réaction ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 28 0. Non réponse 1. Vous n'agissez pas. 2. Vous transmettez cette fraude au CPE. 3. Vous agissez de façon autonome.* * Allez à la question n°29 pour la réponse marquée « * ».

820 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

821 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p.147

822 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 235

823 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentree 2008/2009, **Annexe n°12, Article n° III – c**, p. 3

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
<p>L'item de la compétence sera aussi développé dans un questionnaire élève et CPE. Nous sommes dans le questionnement sur la variable réceptivité - résistance de l'élève au cours de l'interaction d'un enseignement⁸²⁴.</p>	<p>Néanmoins, le postulat de notre recherche sur la compétence est déjà au préalable un acte⁸²⁵.</p>	<p>Quelle sera votre attitude ?</p>	<p>Question fermée à choix multiples et à réponse unique</p>	<p>Question n° 29</p> <p>0. Non réponse</p> <p>1. Vous agissez d'une manière à ce que l'élève accepte votre travail éducatif et qu'il réagisse de façon passive.</p> <p>2. Vous agissez d'une manière à ce que l'élève accepte votre travail éducatif et qu'il réagisse activement.</p> <p>3. Vous agissez d'une manière à ce que l'élève ne puisse pas faire de la résistance vis-à-vis de votre travail éducatif et qu'il réagisse passivement.</p> <p>4. Vous agissez d'une manière à ce que l'élève ne puisse pas faire de la résistance vis-à-vis de votre travail éducatif et qu'il réagisse activement.</p>

824 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Économica, 1999, p. 107 – 110

825 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Distinction entre l'école démocratique et la notion de résidence personnalisée à l'école ⁸²⁶ .	L' <i>in-struction</i> ⁸²⁷ est l'acquisition d'un savoir qui structure l'individu dans son devenir social. De plus, nous sommes dans le cadre de la valorisation et de la contestation de la valeur au cours de l'interaction de l'enseignement ⁸²⁸ .	A partir de vos actions éducatives, vous est-il arrivé d'observer qu'un élève change son comportement ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 30 0. Non réponse 1. Oui, (l'élève a accepté mes actions éducatives et j'ai observé qu'il a modifié son comportement.) 2. Non, (l'élève a résisté à mes actions éducatives et j'ai observé qu'il n'a pas modifié son comportement.)
Le couple organisation - fonction ⁸²⁹ renvoie au couple qualification / compétence.	Le couple organisation / qualification s'inscrit dans une logique de fonctionnalisme explicite, alors que le couple fonction / compétence s'inscrit dans une logique de fonctionnalisme implicite ⁸³⁰	La fonction d'assistant d'éducation exige un baccalauréat comme qualification. Quels savoir-faire acquis (en plus du) baccalauréat vous sont utiles pour tenir votre poste ?	Question ouverte	Question n° 36 Rédigez votre réponse

826 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

827 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 116

828 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Économica, 1999, p. 107 – 110

829 PARLIER (Michel), *Compétences, métier et professionnalisation*, In : MENARD (Jean-Yves) (dir.), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Symposium international organisé par le LESSOR et le GOGEF, Université de Rennes II, le 11 / 12 décembre 1992, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1995, p. 97

830 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 135

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Distanciation critique	la distanciation critique est la première marche du concept de réflexivité sur le faire ⁸³¹ .	Un élève est en désaccord avec vos agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ?	Question fermée à choix unique et à réponse fermée.	Question n° 51 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Prise de recul	« Je sais décrire, expliquer et analyser comment je m'y prends pour agir dans telle situation » ⁸³² .	Lorsqu'un élève met en difficulté votre travail, comment organisez-vous votre prise de recul ?	Question fermée à choix multiples et réponse unique.	Question n° 52 0. Non réponse 1. J'en parle à un collègue et lui demande son conseil pour reproduire sa façon de faire. 2. Je l'explique au CPE pour qu'il m'informe des agissements qu'il aurait fallu avoir. 3. J'analyse par moi-même et j'agis directement car j'ai assez de recul pour agir.
Le rapport entre discipline scolaire et vie sociale à partir de Durkheim	« La discipline est une loi générale qui nous permettra de mettre en relief un des caractères distinctifs de cette vie sociale qui constitue la vie scolaire » ⁸³³	Vous êtes dans une situation de conflit entre deux élèves. Agissez-vous de manière à défendre une certaine discipline scolaire ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 55 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

831 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 23

832 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 104

833 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 159

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Discipline scolaire	L'éducateur doit « donner une idée, aussi nette que possible, des groupes sociaux dont (l'éduqué) fait partie sans le savoir » ⁸³⁴ .	D'après vous, un éducateur est-il un être social qui transmet l'ordre établi de la société et ce sans perturber cet ordre ?	Question fermée à réponse unique	Question n°56 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Rapport sanction - règle	« la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle » ⁸³⁵ .	Par rapport à cette tentative de fraude, expliquez-vous aux élèves le rapport entre la sanction et la règle ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 57 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Lien médiation - négociation ⁸³⁶	Entre l'assistant d'éducation et l'élève s'établit une relation de médiation - négociation où chacun doit tenir compte des cadres sociaux dans lesquelles il se situe.	Suite à la transgression du règlement intérieur, tenez-vous un discours de médiateur qui explique comment se comporter en cas de conflit ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 58 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Tension entre l'expression de soi et le rôle de médiateur	L'assistant d'éducation est un médiateur dans le rapport Eux (l'administration ou les administrateurs) - Nous (les administrés) ⁸³⁷ .	Selon votre expérience, vous est-t-il arrivé que votre rôle d'agent de médiation aille à l'encontre de votre personnalité ?	Question fermée à réponse unique	Question n°59 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

834 Ibidem, p. 193

835 Ibidem, p. 135

836 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

837 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 16

3.1.2.2) Variable indépendante de l'hypothèse explicative

Dans notre objet d'étude, la variable indépendante⁸³⁸ pose la question : à partir de quels statuts sociaux : l'assistant d'éducation comme assimilé - fonctionnaire de l'État ou jeune étudiant qu'il est réellement, raisonne-t-il pour donner un sens à son action et une signification à celle-ci ? Dans le cas de l'hypothèse explicative, **la compétence de l'assistant d'éducation** [variable dépendante] **repose d'une part, sur une distanciation critique comme savoir-faire vis-à-vis de ses actions et d'autre part, sur un raisonnement réflexif** [variable indépendante] **vis-à-vis du rôle d'éducateur qu'il doit tenir**. La variable indépendante lie le questionnement sur l'implication personnelle de l'assistant d'éducation et le raisonnement réflexif sur son rôle d'éducateur (à tenir socialement).

838 FERREOL (Gilles), (dir.), *Variables* In *Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 219

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Le travail d'assistant d'éducation est-il un rite de passage au travail de l'enseignement ?	Le rite d'initiation est l'attribution d'une connaissance socialisée, alors que le rite de passage est l'intégration à un groupe par une reconnaissance symbolique ⁸³⁹ .	D'après vous, le travail d'assistant d'éducation est-il un rite d'initiation utile à l'intégration au métier de l'enseignement ?	Question fermée à réponse unique.	Question n° 34 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Processus d'apprentissage	Le verbe « apprendre » conçoit la démarche normative (d'apprendre que) et la démarche constructiviste (apprendre à) ⁸⁴⁰ . De plus, « c'est l'organisation elle-même qui devient le sujet du verbe apprendre » ⁸⁴¹ .	Quel axe d'apprentissage privilégiez-vous dans votre travail entre « apprendre à » et « apprendre que » ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 35 0. Non réponse 1. Apprendre à : Vous apprenez à l'apprenant à construire son autonomie. 2. Apprendre que : Vous apprenez à l'apprenant que l'établissement à des règles.
Travail d'équipe : construction du savoir-faire avec les autres membres de l'équipe.	Les compétences acquises sont la somme d'un savoir-faire construit avec les autres et un savoir-faire construit par soi-même en situation d'autonomie de travail ⁸⁴² .	D'après vous, le travail d'équipe participe-t-il à la construction de vos compétences ?	L'échelle - ordinale ⁸⁴³ permet de situer si l'assistant d'éducation sait qu'il construit des compétences avec les autres et s'il est capable de le reconnaître.	Question n°41 0. Non réponses 1. Tout à fait d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

839 JACQUES-JOUVENOT (Dominique), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan, 1997, p. 56

840 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

841 MOINGEON (Bertrand), *L'apprentissage organisationnel*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 298

842 LAHIRE (Bernard), *La Raison du plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 48

843 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 82

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Rôle d'interface ⁸⁴⁴	Avoir un rôle d'interface c'est être à la croisée de la compétence individuelle de l'agent et la compétence collective des agents.	Avez-vous constaté que vos actions individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe ?	Question fermée à réponse unique	Question n°42 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
L'apprentissage est l'« acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une manière d'être, nécessaire à une activité professionnelle déterminée d'habitudes » ⁸⁴⁵ . Inculcation / Appropriation.	Lahire ⁸⁴⁶ met en évidence deux processus : l'« inculcation » et l'« appropriation » des savoirs (- faire).	Comment avez-vous principalement appris votre travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique.	Question n° 43 0. Non réponse 1. Les collègues les plus anciens m'ont transmis leurs savoir-faire et le comportement à avoir. 2. J'ai appris mon savoir-faire en regardant faire mes autres collègues. 3. J'ai adapté ma pratique à la demande de mes collègues. 4. Je me suis approprié et construit mon propre savoir-faire de façon autonome.

844 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 34

845 GRAWITZ (Madeleine), *Apprentissage* In *Lexique des sciences sociales*, (1981), Paris, Dalloz, 2004, p. 24

846 LAHIRE (Bernard), *La Raison du plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 33

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Réseaux d'apprentissage	« La situation d'échange induit une transformation de ceux qui échangent. (...) C'est un apprentissage de transfert qui est enclenché. Il faut savoir mettre en forme ses savoirs pour pouvoir les transmettre » ⁸⁴⁷ .	Si vous étiez le doyen de l'équipe, réorganiseriez vous votre savoir-faire pour le transmettre de la façon la plus adaptée à l'apprenant ?	Question échelle	Question n°44 0. Non réponse 1. Tout à fait d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord
Le Boterf nomme réflexivité la capacité pour l'être social de comprendre la situation et de comprendre ses agissements dans cette dite situation.	« Le professionnel doit donc posséder une double compréhension de la situation sur laquelle il intervient et sur celle de sa propre façon de s'y prendre » ⁸⁴⁸ .	Pendant la récréation, l'administration soupçonne un élève de s'adonner à un commerce illicite (stupéfiants). Comment appréhendez-vous la situation et comment intervenez-vous ?	Question fermée à réponse unique.	Question n° 53 0. Non réponse 1. Vous voyez ce qui se passe et vous savez agir de manière à obtenir des aveux de l'élève. 2. Vous voyez ce qui se passe et vous ne pouvez pas agir pour autant, car vous ne savez pas comment faire pour obtenir des aveux de l'élève. 3. Vous ne voulez pas voir la situation de trafic et de toute façon, vous ne savez pas agir devant ce genre de problème.

847 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 53

848 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

3.1.3) Un questionnement lié à une hypothèse descriptive

Tout d'abord, il faut expliquer que l'analyse de ce type de questionnaire conduira à la production de chiffres descriptifs. Les chiffres descriptifs auront pour objectif principal de dénombrer et de sonder la population et ses usages sociaux. Ceux-ci seront liés à une hypothèse descriptive qui a pour objectif la présentation de la pratique sociale⁸⁴⁹, qui traduit de façon parcellaire la réalité dans la vie scolaire. Notre hypothèse descriptive est la suivante : **L'assistant d'éducation rationalise ses capacités de ressources personnelles et son implication personnelle [variable Indépendante] en un savoir-être pour déterminer ses agissements ou son savoir-agir [variable dépendante] de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son travail institutionnel.**

3.1.3.1) Variable dépendante de l'hypothèse descriptive

Nous débuterons le questionnement descriptif par la variable dépendante⁸⁵⁰ qui lie le savoir-faire de l'assistant d'éducation et les agissements de celui-ci au cours du travail de surveillance.

La variable dépendante de notre question de départ est : => Comment l'assistant d'éducation se positionne-t-il et agit-il entre une implication personnelle et / ou une distanciation critique dans son rôle social d'assistant d'éducation ? Elle vise à rendre compte des agissements de l'être social.

849 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 181

850 FERREOL (Gilles), (dir.), *Variables* In *Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 219

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
///	///	Saviez-vous que le statut de surveillants d'externat ou de maîtres d'internat ont été abrogés en 2003 ?	La question brise - glace ⁸⁵¹ est la première question qui permet d'entrer dans le questionnaire sans trop créer de difficulté chez l'enquêté.	Question n° 1 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Ethos / Éthique	Weber définit l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité ⁸⁵² . La première s'inscrit dans une démarche de vocation. La seconde marque la conscience de par les choix qu'effectue l'individu.	Entre conviction et responsabilité, comment définiriez-vous vos agissements ?	Les questions objectives portent sur des faits ou des comportements ⁸⁵³ .	Question n°6 0. Non réponse 1. Vous agissez avec conviction et vous ne protégez pas forcément votre responsabilité professionnelle. 2. Vous agissez avec conviction et vous agissez de manière à protéger votre responsabilité professionnelle. 3. Vous agissez sans conviction et vous agissez de manière à protéger votre responsabilité professionnelle. 4. Vous agissez sans conviction et vous agissez sans pour autant protéger votre responsabilité professionnelle.

851 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 87

852 ALPE (Yves), BEITONE (Alain), DOLLO (Christine), LAMBERT (Jean-Renaud), PARAYRE (Sandrine), *Éthique*, In : *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 2005, p. 86

853 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 88

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Agir stratégique	L'agissement stratégique est un acte « qui correspond au processus de travail qui vise à la finalité des moyens techniques et organisationnels pour les atteindre » ⁸⁵⁴ .	7) Avez-vous des tâches pénibles ?	La question n°7 est une interrogation fermée à choix et réponses uniques.	Question n°7 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
		8) Si oui citez deux tâches pénibles.	Alors que la question n°8 est ouverte. La codification s'effectuera après la recherche empirique.	Question n°8 Rédigez votre réponse
		9) Agissez-vous de manière à éviter les tâches pénibles ?	Question fermée à réponse unique	Question n°9 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

854 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 145

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Rôle de l'éducateur	L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.	D'après vous, est-ce que l'assistant d'éducation est un éducateur ?	Les questions faciles abordent la notion d'opinion chez l'enquête ⁸⁵⁵ .	Question n°14 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
		Proposez en une phrase une définition du rôle d'éducateur.	Question ouverte	Question n°15 Rédigez en une phrase votre réponse.
Connaissance en pédagogie	La figure est celle du pédagogue qui « exprime des choix plus centrés sur l'apprenant et sur le processus formé où l'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages » ⁸⁵⁶ .	Est-ce que l'assistant d'éducation est un pédagogue à part entière ?	Les questions faciles abordent la notion d'opinion chez l'enquête ⁸⁵⁷ .	Question n°16 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
		Proposez en une phrase, une définition de la pédagogie.	Question ouverte	Question n°17 Rédigez en une phrase votre réponse.

855 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 89

856 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 116

857 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 89

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
« Pour Durkheim l’Habitus est le lieu de conceptualisation le moins rigide se référant à l’inculcation des représentations collectives » ⁸⁵⁸ .	La connaissance du rôle d’assistant d’éducation provient-elle de votre propre expérience en tant que lycéen ou d’une connaissance transmise par l’expérience d’un (ou des) autre(s) collègues ⁸⁵⁹ .	Vous êtes-vous aidé de votre propre expérience de lycéen pour construire votre rôle d’assistant d’éducation ?	Variable dichotomique ⁸⁶⁰ qui renvoie à l’origine de l’expérience dans la connaissance pratique sur le travail d’assistant d’éducation.	Question n°20 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Relation Assistant d’éducation - CPE	Le rôle prescrit correspond à la définition statutaire, ce que la loi exige de l’agent, et ce, d’une façon formelle ⁸⁶¹ .	26) D’après votre expérience, en cas de conflit, le CPE est-il un médiateur juste entre vous et l’élève ? 27) D’après votre pratique, en cas de conflit, le CPE est-il un arbitre impartial entre vous et vos collègues ?	Les questions d’identification sont des questions qui abordent la notion des Catégories Sociales Professionnelles mais pour le cas, nous sommes dans un questionnaire d’identification statutaire entre le CPE et l’assistant d’éducation.	Question n°26, 27 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

858 SABOURIN (Paul), *Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs*, In SABOURIN (Paul), (dir.), *La mémoire Sociale*, (Vol n°XXIX n°2), Les presses de l’université de Montréal, 1997, p. 140

859 Ibidem, p. 141

860 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d’enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

861 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Étude comparative Enseignants / Assistants d'éducation	Pour Pierre Bourdieu, une méthode comparative c'est « penser rationnellement le cas (de la compétence de l'assistant d'éducation) constitué en un cas particulier du possible en prenant appui sur les homologues structurales (l'appartenance similaire à un établissement scolaire) entre des champs différents » ⁸⁶² telles que les étiquettes de fonctionnaire titulaire ou d'assimilé.	Pensez-vous qu'un assistant d'éducation peut être assimilé à un enseignant ?	Question fermée qui repose sur une variable de catégorie ⁸⁶³ .	Question n°32 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Étude comparative : choix entre deux figures : maître ou pédagogue	La pratique du magistère ⁸⁶⁴ (alias le maître), est de transmettre des connaissances et de contrôler l'apprentissage de l'élève alors que la pratique du pédagogue est de chercher à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève ⁸⁶⁵ .	Si vous étiez enseignant, quelles figures adopteriez-vous pour vos actions éducatives ?	Question fermée à choix et réponse unique.	Question n°33 0. Non réponse 1. La figure du maître qui contrôle (ou surveille) que l'apprentissage est effectué par l'élève. 2. La figure du pédagogue qui cherche à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève.

862 BOURDIEU (Pierre), WACQUANT (Loïc), *Réponses*, Paris, Seuil, Paris, 1992, p. 204

863 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

864 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 193

865 Ibidem, p. 116

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Savoir-être	Le processus d'imitation - empathie d'Olivier Houdé ⁸⁶⁶ est un processus d'apprentissage cognitif du savoir-être qui participe au bon déroulement de l'activité dirigée.	38) Dans votre relation avec l'élève, utilisez-vous l'empathie ?	Question filtre ⁸⁶⁷ qui permettra de mesurer quel processus d'apprentissage cognitif utilise l'être social comme savoir-être.	Question n°38 39 40 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
		39) Est-ce que l'empathie (capacité de se mettre au niveau de l'autre) est une qualité humaine nécessaire à la fonction d'assistant d'éducation ?		
		40) Prenez-vous vos collègues en exemple au point de les imiter ?	Ainsi, nous pourrions opposer le groupe des individus empathiques aux imitateurs.	

866 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

867 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 68

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Pouvoir	« Le pouvoir est une relation asymétrique entre deux acteurs. Weber la définit comme la capacité pour A d'obtenir que B fasse ce que B n'aurait pas fait de lui-même et qui est conforme aux intimations ou suggestions de A. » ⁸⁶⁸	Quand un élève vous pose des difficultés dans votre travail, quel pouvoir privilégiez-vous ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique ⁸⁶⁹ .	Question n°46 0. Non réponse 1. Votre pouvoir charismatique. 2. Le pouvoir légal de l'institution. 3. Le pouvoir de la morale.
Du savoir-agir au savoir-coopérer	« Le savoir-agir du professionnel ne consiste pas seulement à savoir traiter des problèmes mais également à savoir les anticiper » ⁸⁷⁰ .	Quelle connaissance faut-il avoir pour agir, voire anticiper correctement dans le travail de surveillance ?	Question ouverte	Question n°45 Rédigez votre réponse
Pouvoir-agir	Le pouvoir-agir de Le Boterf renvoie « à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de condition sociale qui rendent possibles et légitimes le prix de responsabilité et du risque de l'individu » ⁸⁷¹ encourus dans une situation.	Pensez-vous perdre du pouvoir dans vos actions en cas d'absence de CPE ?	Question fermée à choix et réponse unique.	Question n° 47 0 Non réponse 1 Oui 2 Non

868 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Pouvoir* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 459

869 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 65 - 66

870 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p.30

871 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p.143

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Proposition éducative		Concrètement et d'après votre expérience, à quel agent appartient cette obligation de travail et cette responsabilité : « apprendre à l'élève la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire » ⁸⁷² .	Variable ordinale ⁸⁷³ . La question est fermée et à choix multiples mais la réponse est à ordonner dans un ordre décroissant.	Question n°54 Ordonnez votre réponse par la responsabilité la plus importante (1) à la moins importante (4): 0. Non réponse 1. CPE 2. Assistants d'éducation 3. Enseignants 4. Proviseur(s)
Agissement communicationnel	L'agissement communicationnel « considère le récepteur identique à (l'émetteur) et il ne s'établit pas entre eux une relation de pouvoir et / ou de séduction » ⁸⁷⁴ .	Dans votre relation à l'élève, utilisez-vous une notion de pouvoir et / ou de séduction avec l'élève ?	Les questions courantes sont simples et arrivent dans le questionnaire avant les questions difficiles qui peuvent surprendre ou être considérées comme nouvelles ⁸⁷⁵ .	Question n°61 0. Non réponse 1. J'utilise le pouvoir et je ne fais pas de séduction dans ma relation à l'élève. 2. J'utilise le pouvoir et je fais de la séduction dans ma relation à l'élève. 3. Je n'utilise pas de pouvoir mais je fais de la séduction dans ma relation à l'élève. 4. Je n'utilise pas le pouvoir et je ne fais pas de séduction dans ma relation à l'élève.

872 REGNIER (Wilfried – Loïc), *Être surveillant en 2009 ?*, Résumé du poster pour les JED, École doctorale des Humanités (ED 520), WEISSER (Marc), (dir.), Département LISEC, Université de Haute Alsace, le 03 juin 2010, Mulhouse, p. 100

873 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

874 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

875 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 88

3.1.3.2) Variable indépendante de l'hypothèse descriptive

Dans notre objet d'étude, la (les) variable(s) explicative(s) ou indépendante(s)⁸⁷⁶ repose sur la question suivante : à partir de quel(s) statut(s) social(ux) : comme assimilé - fonctionnaire de l'État ou jeune étudiant (qu'il est réellement), l'assistant d'éducation raisonne-t-il pour donner un sens à son action et une signification à celle-ci ? Après analyse du questionnaire, ce type de variable va produire des chiffres explicatifs⁸⁷⁷. Ceux-ci sont le fruit d'un questionnement que se pose le chercheur au moment de la définition préalable de l'objet d'étude.

876 FERREOL (Gilles), (dir.), *Variables In Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 219

877 SAVARAESE (Éric), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, ellipses, 2006, p. 39

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Principe du service public	« La production du service public est d'assurer un service d'intérêt général indispensable à la vie collective de la société car il maintient une cohésion et est une référence pour la vie sociale ⁸⁷⁸ ».	Est-ce que le CPE, dans votre rôle d'assistant d'éducation, vous énonce clairement les principes fondamentaux du service public ?	Questions fermées à choix et à réponse unique.	Question n° 2 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
		Le service public a trois principes fondamentaux ; lequel parmi ces trois appliquez-vous prioritairement dans votre travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique.	Question n°3 0. Non réponse 1. le principe d'adaptabilité 2. le principe de continuité 3. le principe d'égalité 4 Aucun des trois principes
Principe de l'Éducation Nationale ⁸⁷⁹	Le préambule de notre constitution précise que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État » et que la « Nation garantie l'égal accès de l'enfant et l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». ⁸⁸⁰	L'Éducation nationale a des principes. Parmi ceux qui sont cités, choisissez-en trois et hiérarchisez ceux que vous appliquez dans votre travail par un ordre d'importance (de 1 à 3) ?	Question fermée à choix multiples avec une échelle de graduation à fournir dans la réponse.	Question n°4 0. Non réponse 1. La liberté d'enseignement 2. L'obligation d'instruction 3. La laïcité 4. Le principe de neutralité 5. La gratuité 6. Le principe d'égalité

878 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 22

879 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 13 – 20

880 Ibidem

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Statut administratif ⁸⁸¹	« La (place) sociale confirme la situation de l'individu dans l'organisation du milieu dans lequel il vit » ⁸⁸² .	D'après vous, quel est le statut administratif d'un assistant d'éducation ?	Variable nominale ⁸⁸³ qui donne un aboutissement à une catégorisation statutaire. Question fermée à choix multiple et à réponse unique	Question n°10 Cocher votre réponse 0. Non réponse 1. Fonctionnaire titulaire 2. Assimilé - fonctionnaire
Classification INSSE	Alain Chenu propose d'analyser et de comprendre la classification statutaire de l'État : « quand l'administration envoie une lettre, l'agent A la pense, l'agent B la rédige, l'agent C la tape à la machine et l'agent D colle l'enveloppe. » ⁸⁸⁴ .	Sachant qu'un employé se caractérise par la gestion de l'information et que les professions intermédiaires se caractérisent par la transition avant de devenir cadre (ex : CPE), l'assistant d'éducation est un(e)	Variable nominale ⁸⁸⁵ avec questions fermées à choix multiples et à réponse unique.	Question n°11 Complétez la phrase 0. Non réponse 1. Employé 2. Professions intermédiaires

881 France, *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984, Récupéré le 24 mai 2008 de l'url : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524>, **Annexe n°16, Article n°3, 6^{ème} alinéa**, p. 2

882 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 99

883 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

884 CHENU (Alain), *Sociologie des employés*, Paris, La découverte, 2005, p. 48

885 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Notion de (sous-) rôle(s) ⁸⁸⁶ d'assistant d'éducation	La représentation se pose comme « (un élément) déjà-là pensé » où l'individu social intègre la représentation comme une schématisation - structurante ⁸⁸⁷ .	Une étude sur la fonction de surveillant ⁸⁸⁸ propose quatre travaux. Organisez une hiérarchie de la tâche la plus importante (1) à la tâche la moins importante (4).	Question fermée ordonnée ⁸⁸⁹ qui appellent à la hiérarchisation des tâches de travail.	Question n°12 0. Non réponse 1. L'«employé de sécu» pour les tâches administratives. 2. Le policier pour les tâches de surveillance. 3. «Le communicant» pour les tâches de médiation. 4. «L'assistant social» pour toutes les tâches éducatives et psychologiques rencontrées par l'adolescent.

886 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Rôle*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 506

887 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), «*Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales*», Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 3 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

888 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction – la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4 , p. 89

889 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 65

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Ressources Personnelles	Pour Guy Le Boterf une ressource personnelle ⁸⁹⁰ signifie que l'individu « connaît ses ressources et (il) sait les mobiliser dans telles ou telles autres situations »	Pour chacune des fonctions citées ci-dessus (Question n°12), citez quelques qualités humaines que vous mobilisez.	Il s'agit d'une question ouverte ⁸⁹¹ qui pourra être codifiée <i>à posteriori</i> de la recherche empirique.	Question n°13 Rédigez votre réponse
Situation <i>d'habitus</i>	« Le principe d'action du double mouvement constructiviste d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité » ⁸⁹² .	Est-ce que la proximité de votre âge avec l'élève est un atout dans votre rôle d'assistant d'éducation ?	Question qui implique un jugement de valeur ⁸⁹³ .	Question n°21 0. Non réponse 1 Oui 2 Non
		Les jeunes ont des usages ou des codes différents de votre travail de surveillance. Est-ce que vous reprenez ces dits-usages (comme l'attitude "cool") pour les mêler à votre travail de surveillance ?	Question de comportement à caractère gênant pour l'enquête ⁸⁹⁴ .	Question n°22 0. Non réponse 1 Oui 2 Non
		Vous aidez-vous de vos valeurs anciennement apprises (à l'école, en famille, ...) pour assurer votre travail de surveillance ?		Question n°23 0. Non réponse 1 Oui 2 Non

890 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 104

891 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 165

892 CORCUFF (Philippe), *Les nouvelles sociologiques*, Paris, Nathan Université, 1995, p. 32

893 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 71

894 Ibidem

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Question Consigne Code Réponse(s)
Vouloir-agir	Le concept sur le vouloir-agir ⁸⁹⁵ de l'individu. Le Boterf « se réfère à la motivation et à l'engagement personnel du sujet ».	Expliquez en une phrase quelles sont les valeurs anciennement apprises que vous engagez dans votre travail.	Il s'agit d'une question ouverte ⁸⁹⁶ qui pourra être codifiée à <i>posteriori</i> de la recherche empirique.	Question n°24 Rédigez en une phrase votre réponse.
Mémoire et construction du Soi.	La mémoire (biographique) est le pilier du Soi, elle assure la continuité personnelle dans un temps narratif ⁸⁹⁷ .	A quel âge avez-vous appris ces valeurs ?	Il s'agit d'une question ouverte qui pourra être codifiée a <i>posteriori</i> de la recherche empirique.	Question n°25 Rédigez en une phrase votre réponse.
Métier / Profession	« Un métier se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, (...) » ⁸⁹⁸ , alors qu'une « profession (...) correspond à une situation de résolution des problèmes » ⁸⁹⁹ .	Sachant qu'un métier est caractérisé par un savoir-faire stabilisé et une profession par la résolution des problèmes, d'après vous et votre expérience, l'assistant d'éducation effectue un(e) ?	Variable nominale ⁹⁰⁰ avec questions fermées à choix multiples et à réponse unique.	Question n°31 0. Non réponse 1. Métier 2. Profession
Langage : code(s) restreint ou élaboré ?	Le code restreint est « l'incapacité de s'en tenir à un sujet pendant un énoncé, ce qui facilite la désorganisation du contenu de l'information » ⁹⁰¹ .	Dans votre relation à l'élève, pour vous faire comprendre, quel type de langage utilisez-vous ?	Question fermée à réponse unique	Question n°37 0. Non réponse 1. Langage soutenu 2. Langage familial

895 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

896 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 165

897 TURNEL (André), *Mémoire de l'Enfance et Construction de Soi*, In : SABOURIN (Paul) (dir.), *La mémoire Sociale*, Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, (vol. n°XXIX n°2), 1997, p. 49

898 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 38

899 Ibidem, p. 39

900 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

901 LAHIRE (Bernard), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 150

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Implication personnelle et principe d'action choisi par l'agent - acteur.	Ce concept se définit sur la base d'une relation dialectique entre un engagement et de l'objectivité, une manière de « marier l'affect et le logos ». ⁹⁰²	Entre coordination et coopération, quels principes d'actions privilégiez-vous dans votre travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique.	Question n° 48 0. Non réponse 1. Je coordonne mon travail avec mes collègues et je coopère avec les CPE 2. Je ne coordonne pas mon travail dans l'équipe et je ne coopère pas avec les CPE 3. Je coordonne mon travail avec mes collègues et je ne coopère pas avec les CPE 4. Je ne coordonne pas mon travail avec mes collègues et je coopère avec les CPE
Principe de coordination	« Toute interaction consiste à résoudre un problème de coordination des actions des partenaires qui sont dans une (interdépendance) en vue de la réalisation de buts communs » ⁹⁰³ .	Expliquez votre vision de la coordination du travail avec l'équipe de surveillants pour les tâches prescrites.	Question Ouverte	Question n°49 Rédigez en une phrase votre réponse.
Principe de coopération	« Principe d'organisation coordonnée pour agir de manière rationnelle dans l' (inter(-)action) » ⁹⁰⁴ .	Expliquez votre vision de la coopération du travail avec les CPE pour les tâches prescrites.	Question Ouverte	Question n°50 Rédigez en une phrase votre réponse.
Distinction entre la communauté familiale et la société démocratique ⁹⁰⁵ .	Tönnies distinguait « la communauté où les individus se fondent en une totalité, et la société où les intérêts orientent les conduites » ⁹⁰⁶ . A quel moment une identité se résorbe-t-elle pour laisser place à une autre forme identitaire ?	Quel fondement privilégiez-vous dans le lien social que vous avez avec l'élève ?	Question fermée à réponse unique sur la nature du lien social qui engage une forme identitaire.	Question n°60 0. Non réponse 1. Lien avec des valeurs communautaires. 2. Lien qui demande le respect des normes de la société.

902 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

903 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, p. 208

904 Ibidem, p. 110

905 FARRUGIA (Francis), *La construction de l'homme social, Essai sur la démocratie disciplinaire*, Paris, Syllepse, 2005, p. 55, Note n°1

906 FERREOL (Gilles), (dir.), *Communauté / Société* In *Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin, 2004, p. 21

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Jean-Pierre Boutinet écrit que le savoir - devenir ⁹⁰⁷ est un outil indispensable de l'être social dans la construction de son dessein socioprofessionnel.	En effet, le savoir - devenir de l'assistant d'éducation est de centraliser son savoir qu'il transforme en un savoir-faire dans un projet professionnel.	Dans quelles perceptives professionnelles faites-vous ce travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse multiple.	Question n°62 Consigne : Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum) 0. Non réponse 1. Payer mes études 2. Pour accéder à une formation 3. Pour passer un concours administratif 4. Avoir de l'expérience pour devenir enseignant 5. Dans l'objectif d'obtenir le statut de CPE. 6. Pour avoir un emploi uniquement. 7. Ne se prononce pas
Statut réel dans la vie quotidienne.	L'individu devient un producteur de social, car il interprète le réel par « un langage qui est créateur de réalité, de conservation, et d'objectivation » ⁹⁰⁸ .	Êtes-vous étudiant(e) ?	Question d'identification ⁹⁰⁹	Question n°63 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

907 BOUTINET (Jean-Pierre), *Mobilité professionnelle, projet de carrière et gestion des compétences aux prises avec le sentiment de responsabilité chez l'adulte*, In RAVELEAU (Benoît) (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 86

908 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 210

909 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 88 – 89

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Diplôme	Capital scolaire ⁹¹⁰	Actuellement, de quel diplôme êtes-vous titulaire ?	Question(s) à choix multiples et à réponse unique.	Question n°64 0. Non réponse 1. Baccalauréat 2. BTS / DUT / DEUG (BAC+2) 3. Licence (BAC+3) 4. Master Recherche / Professionnel (BAC+5) 5. Diplôme d'Ingénieur 6. Doctorat (BAC+8) 7. Autre diplôme
Formation	Trajectoire sociale ⁹¹¹	Quelle formation préparez-vous ?		Question n° 65 0. Non réponse 1. Formation IUFM 2. Formation sociale 3. Formation Universitaire 4. École d'Infirmière 5. Formation HEC 6. École d'Ingénieur 7. Formation CNED 8. Autre formation

910 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 54

911 Ibidem

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code Réponse(s)
Sexe * Critère d'échantillonnage par quotas	Question d'identification	Quel est votre sexe ?	Variable binaire	Question n°66 1. Masculin 2. Féminin
Age * Critère de représentativité		Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?	Classe d'âge de 5 ans	Question n°67 0. Non réponse 1. [21 - 24] 2. [25 - 29] 3. [30 - 34] 4. [35 - et au-delà
Cellule familiale * Critère de représentativité		Dans quel modèle de famille avez-vous vécu ?	Question en rapport avec la vie privée ⁹¹² .	Question n°68 0. Non réponse 1 Famille traditionnelle 2. Famille monoparentale 3. Famille recomposée 4 Ne se prononce pas

912 Ibidem, p. 56

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Question Consigne Code Réponse(s)
Classification INSEE ⁹¹³ * Critère de représentativité	La CSP des parents occupent une place centrale en sociologie explicative ⁹¹⁴ .	A quelle catégorie sociale professionnelle appartient votre père ?	Question fermée à réponse unique	Question n°69 0. Non réponse 1. Agriculteurs 2. Artisans 3. Cadres 4. Professions intermédiaires 5. Employés 6. Ouvriers 7. Retraités 8. Inactifs
		A quelle catégorie sociale professionnelle appartient votre mère ?	Question fermée à réponse unique	Question n°70 0. Non réponse 1. Agriculteurs 2. Artisans 3. Cadres 4. Professions intermédiaires 5. Employés 6. Ouvriers 7. Retraités 8. Inactifs

913 SAVARAESE (Éric), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, ellipses, 2006, p. 43

914 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 56

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Question Consigne Code Réponse(s)
Fratrie	Avez-vous des frères et sœurs ?	Question fermée à choix et réponse unique	Question n°71 0. Non réponse 1. Oui 2. Non* <i>Aller à la question n°73 pour les modalités marquées d'un “*”</i>
	Si oui, quel rang avez-vous dans la fratrie ?	Question fermée	Question n°72 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Aîné 2. 2 ^{ième} rang 3. 3 ^{ième} rang 4. 4 ^{ième} rang 5. 5 ^{ième} rang 6. 6 ^{ième} rang. 7. Autre situation

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Question Consigne Code Réponse(s)
CSP Statut juridique de l'enquêté. * Critère de représentativité	Quel est votre titre de travail ?	Question fermée	Question n°73 0. Non réponse 1. Assistant(e) d'éducation 2. Assistant(e) pédagogique 3. Auxiliaire de vie scolaire (AVS) 4. Maître d'Internat / Surveillant d'Externat 5. Maître de demi-pension ⁹¹⁵ 6. Surveillant auxiliaire ⁹¹⁶ 7. Maître au Pair ⁹¹⁷ 8. CAE ⁹¹⁸ - (EVS) / CUI ⁹¹⁹
CSP Quotité de travail * Critère d'échantillonnage par quotas	Quelle est votre quotité de travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n°74 0. Non réponse 1. Temps plein 2. Temps partiel
Question ouverte	Quelque chose à exprimer ?	Question ouverte	Question n°75

915 France, *Conditions de validation de certains services de non-titulaire*, Note de Service N°2008-084 DU 3 juillet 2008, Récupéré le 16 mars 2011 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/28/MENF0800547N.htm> , **Annexe n°45, Article n°1 - 5**, p. 1

916 France, *Surveillants auxiliaires à service partiel*, Circulaire du 4 mars 1969, Récupéré le 16 mars 2011 de l'url :

<http://www.ac-creteil.fr/cpe/DocumentsTelechargeables/TextesDeReference/CirculaireDu04-03-1969.pdf>, **Annexe n°46**

917 France, *Maîtres et maîtresses d'internat au pair*, Circulaire n°64-372 du 05 septembre 1964, Récupéré le 04 février 2008 de l'url :

<http://www.reunion.iufm.fr/Dep/cpe/txt/equipe-vie-scol/BO-maitre-au-pair-1964.pdf> , **Annexe n°47**

918 France, *Contrats Aidés, Emploi Vie Scolaire, (EVS)*, Récupéré le 25 janvier 2009 de l'url : <http://www.ac-bordeaux.fr/Fichiers/Emplois/PDF/contr-aides.pdf> , **Annexe n°36**

919 France, *Contrat unique d'insertion (CUI) Mis à jour le 07 avril 2011* par Direction de l'information légale et administrative, Récupéré le 08 mai 2011 de l'url :

<http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F21006.xhtml>, **Annexe n°37**

3.1.4) Traitement des données

« La dernière étape, une fois les questionnaires revenus, consiste à prendre connaissance des données recueillies et à les décrire »⁹²⁰. En effet, Gisèle Tessier propose une démarche en trois étapes : description, structuration et enfin interprétation des résultats en vue de tester les hypothèses.

3.1.4.1) L'étape de description

Cette étape consiste à décrire, dépouiller les questions les unes après les autres, pour dénombrer les réponses obtenues. Il s'agit de réaliser : des tris à plats, exploitation des questions - échelles, tri croisés. Chacune de ces formes d'analyses donnera un résultat. Nous garderons la structure du questionnaire pour décrire les résultats de l'enquête. Le tri à plat s'adresse essentiellement aux questions fermées à réponse unique, elles sont évaluées en effectifs et dénombrées en pourcentages⁹²¹. Le tri à plat est possible pour les questions fermées à réponses uniques⁹²². Nous avons par exemple, la question sur le statut d'assistant d'éducation, qui serait assimilé à un fonctionnaire titulaire ou pas. Le tri à plat est aussi possible pour les questions fermées à réponses multiples à ordonner⁹²³. Par exemple : la question sur les principes du service public, ou ceux de l'Éducation Nationale. Le tri à plat (ordonné), nous permettra d'établir l'ordre des réponses des enquêtés entre le premier rang, le second et le troisième rang d'interprétation etc. En outre, pour les questions ouvertes, il est possible de faire une analyse tri à plat. Il faut tout d'abord, dénombrer le(s) mot(s) dont les occurrences sont les plus fréquentes.

3.1.1.2) Explication sur l'analyse tri-croisée

Les tri-croisés⁹²⁴ font intervenir plusieurs questions que l'on croise. Il existe deux formes de tableaux d'analyses : un tableau des effectifs observés et un tableau de contingences. Le premier met en scène une première question que l'on croise avec une autre question. Le second tableau est celui des contingences où nous croisons les variables dépendantes et indépendantes. Cette forme d'analyse nous permettra de tester l'hypothèse de notre recherche théorique. Un tableau d'effectif présente essentiellement le croisement des variables de l'hypothèse descriptive, tandis que le tableau de contingences sera essentiellement composé de l'hypothèse explicative. A partir de l'ensemble des informations

920 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 93

921 Ibidem

922 Ibidem

923 Ibidem, p. 94

924 Ibidem, p. 98

récoltées, nous serons en mesure de construire le tableau de contingences et nous pouvons déjà proposer un tableau d'effectifs pour illustrer notre propos.

Tableau n°13 : Proposition d'analyse d'effectifs observés avec l'analyse en tri-croisée

Item 1	N° Question	Item 2	N° Question	Justification de la démarche d'analyse tri-croisée
Savoir agir en pratique				
Au-delà de la fonction prescrite	19	Le processus d'imitation - empathie	38	Quelle représentation prime dans la conscience des sondés ? Le point de départ à la réflexion est la reproduction d' <i>habitus</i> ⁹²⁵ de l'assistant d'éducation, mais est-il d'ordre institué ou bien personnel ?
Représentation de métier / profession	31	Au-delà d'un rôle	18	
Représentation de métier / profession	31	Processus d'inculcation - appropriation	43	
Valeurs apprises hier (<i>habitus</i>)	23	<i>Acteur-relais</i>	5	
Figure professionnelle de magistère ou de pédagogue	33	Principe d'action engagée par le sondé	48	
Figure professionnelle de magistère ou de pédagogue	33	la variable réceptivité - résistance de l'élève au cours de l'interaction d'un enseignement	29	
Représentation de métier / profession	31	Processus d'inculcation - appropriation	43	
Savoir agir en théorie				
Distanciation critique	51	Figure professionnelle de magistère ou de pédagogue	33	Quelle représentation ⁹²⁶ sur le travail prescrit de l'assistant d'éducation ?
Distanciation critique	51	Processus d'apprentissages	35	
Prise de recul	52	Rôle d'éducateur	14	
Prise de recul	52	Processus d'inculcation - appropriation	43	

Après avoir construit ce questionnaire sur l'assistant d'éducation. Nous interrogeons les élèves qui sont une cible indirecte à notre enquête.

925 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, p. 83

926 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), "Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales", Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 03 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

Chapitre : 3.2) Public : élèves

3.2.1) Questionnaire pour l'élève

3.2.1.1) Échantillonnage par quota(s)

L'INSEE a effectué une enquête sur l'évolution des effectifs (des élèves) du second degré (hors post baccalauréat)⁹²⁷. Sur l'effectif de population mère (5 340 000 participants) 21,1 % des élèves sont scolarisés dans le secteur privé, 78,9 % dans le secteur public.

Le chef d'établissement est responsable d'un service « vie scolaire » dans l'établissement⁹²⁸. La surveillance des élèves est un service continu durant les activités scolaires⁹²⁹. Être surveillant dans un lycée privé sous contrôle de l'État relève de l'autorité même du chef d'établissement, car celui-ci devient un employeur pour le candidat qui est recruté comme surveillant. Cependant, le personnel de surveillance nommé sous couvert du statut d'assistant d'éducation est un surveillant du secteur public.

Nous établirons notre échantillon à partir du secteur public uniquement, ce qui représente 78,9 % des 4212 participants. Nous reprenons la formule de Benoît Le Maux pour déterminer la taille de l'échantillon⁹³⁰ représenté par la lettre : n' à partir d'une population mère : N .

$$n' = \frac{385}{1 + \left(\frac{385}{N}\right)}$$

n' : Taille de l'échantillon

N : Taille de la population mère

Le seuil de confiance de cette formule est de 95 %, la marge d'erreur de ± 5 %. Elle va nous permettre d'établir l'échantillonnage du seuil minimum de représentativité en fonction du type de la structure éducative (collège, lycée général et lycée professionnel).

Les élèves du premier cycle sont également recensés car ils peuvent fréquenter un lycée, dans le cadre de la 3^{ème} découverte professionnelle.

A partir de l'enquête de l'INSEE, nous établissons le seuil minimum qui nous permettra d'avoir un effectif représentatif des usagés par structures éducatives.

927 France, *Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat)*, Récupéré le 25 octobre 2010 de l'url :

http://insee.fr/themes/document.asp?reg_id23&ref_id15170, Annexe n°50

928 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, Article n° D. 442-39, p. 1442

929 Ibidem, Article n° D. 321-25, p. 1227

930 LE MAUX (Benoît), *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf>, p. 21

Tableau n°14 : Taille de l'échantillonnage des élèves par structure éducative

Types de structures éducatives	Nombre de participants à l'enquête de l'INSEE ⁹³¹ (population mère :N)	Taille de l'échantillon (n') à partir de la formule de Benoît Le Maux et de la population mère de l'INSEE
Collège	3 088 000	384
Lycée général	1 447 000	304
Lycée Professionnel	700 000	248
Totaux	5 235 000	936

Pour que l'enquête soit fiable, il me faut 384 élèves en collège, 304 élèves en lycée général et 248 élèves en lycée professionnel.

3.2.1.2) Guide d'entretien

Notre guide d'entretien comprend quatre étapes. La première étape est le rapport **élève - institution**. Nous reprenons la question du service public et celle de l'*acteur-relais*⁹³². La seconde étape est le rapport **élève - établissement** ; nous demandons alors à l'enquêté de se situer par rapport à ces cadres sociaux⁹³³. Nous reviendrons sur les questions d'éthique⁹³⁴, du principe d'action⁹³⁵ et du pouvoir au cours d'une interaction. Ensuite, nous aborderons la question du **rôle de l'assistant d'éducation** et la notion de sous-rôle⁹³⁶, (par exemple celui d'éducateur). De plus, pour appuyer notre argumentation, nous reprendrons le questionnaire à partir de **l'étude comparative avec le métier d'enseignant**⁹³⁷. Nous examinerons comment l'élève s'adapte à l'organisation institutionnelle. Enfin, nous terminerons par le questionnaire afin de mieux connaître l'enquêté (sexe, âge, situation familiale et professionnelle de ses parents).

931 France, *Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat)*, Récupéré le 25 octobre 2010 de l'url : http://insee.fr/themes/document.asp?reg_id23&ref_id15170, **Annexe n° 50**.

932 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

933 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 160

934 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49 – 56

935 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

936 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction – la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4.

937 **Chapitre n°2.7** de la présente thèse : *Étude comparative entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents*, p. 124

3.2.1.3) Prise de contact écrite qui fait l'objet de l'enquête :

Nicole Berthier propose quelques règles pour la prise de contact écrite avec la personne interrogée⁹³⁸. L'objet de l'enquête doit être formulé par une accroche de façon attractive. Il faut ensuite garantir l'anonymat de l'enquête à l'interviewé et avoir une typographie claire et un niveau de langage accessible à tous.

« Bonjour, notre recherche anonyme concerne la compétence des assistants d'éducation. Elle s'effectue dans le cadre d'un rapport d'étude universitaire. Nous tâchons de savoir comment vous percevez le « surveillant ». Merci de votre participation ».

3.2.2) L'hypothèse descriptive et son questionnement

Dans cette partie du questionnement, nous reprendrons le rapport **élève - institution** et **élève - établissement**. Les réponses fournies par les enquêtés donneront un aperçu descriptif de la réalité scolaire vécue par l'élève. Nous rappelons qu'une hypothèse descriptive cherche à « donner une présentation du phénomène »⁹³⁹. De plus, des questions porteront sur les conditions sociales de l'élève et celles de ses parents.

Chacun des items choisis sont liés à la problématique de recherche. L'item de l'*acteur-relais* renseigne sur la représentation de l'élève vis-à-vis de l'assistant d'éducation. La notion de service public nous aide à cerner la représentation de l'élève et la relation qu'il met en place avec le représentant du service public. Les items pouvoir et éthique nous renseignent sur le lien élève - assistant d'éducation. Quelle éthique l'élève perçoit-il dans sa relation avec l'assistant d'éducation ? Il existe l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité, chacune s'exprime de façon différente au cours de la relation sociale entre l'agent institutionnel et l'utilisateur⁹⁴⁰. Nous questionnons également le principe d'action engagé par le représentant du service public et la vision de l'élève. Enfin, nous terminerons notre questionnement sur le rôle de l'assistant d'éducation. A partir de ce genre de questions, nous aborderons le questionnement lié à l'hypothèse explicative.

938 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 144

939 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 181

940 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

3.2.2.1) Rapport élève - institution

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
« De toute façon, dans des relations directes, la relation de A avec B implique aussi la relation de B avec A. » ⁹⁴¹ Dans cette formule Elias nous rappelle que l'interaction est un mouvement rationnel entre deux entités.	Considérant le positionnement institutionnel de l'assistant d'éducation et l'interdépendance de l'élève avec celui-ci, nous voulons savoir comment l'élève perçoit et analyse sa relation au monde extérieur. Nous posons la question de l'être social par rapport à ses cadres sociaux d'existence ⁹⁴² .	D'après vous, qui dirige les élèves dans un lycée ?	La question brise - glace ⁹⁴³ est la première question qui permet d'entrer dans le questionnaire sans trop créer de difficultés chez l'enquêté.	Question n° 1 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Le chef d'établissement 2. Le CPE 3. Les enseignants 4. Les surveillants

941 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

942 FARRUGIA (Francis), *La Connaissance Sociologique*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 15

943 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 87

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Nous voulons savoir comment l'élève se positionne entre la structure sociale et la dynamique sociale ⁹⁴⁴ .	Nous voulons savoir comment l'élève rationalise ses agissements vis-à-vis de l'institution. Nous sommes dans la thématique de la relation institutionnelle où l'institution devient une structure qui oblige l'individu à rationaliser ses actions. Alors, l'élève a-t-il des procédés rationnels en finalités ou en moyens ? Weber parle de modèle d'« acteur stratégique » ⁹⁴⁵ .	Y-a-t-il des comportements à avoir vis-à-vis de l'administration ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 2 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non <i>Si vous répondez "Non", allez directement à la question n° 4</i>
		Si oui mentionnez deux comportements :	Question ouverte	Question n° 3 Rédigez votre réponse
Nous cherchons à comprendre l'origine d'un éventuel dysfonctionnement interactionnel entre l'élève et l'assistant d'éducation, dont chacun joue un « rôle - personnage » ⁹⁴⁶ .	Nous savons que l'élève ainsi que l'assistant d'éducation jouent leurs rôles respectifs chacun évitent de perdre « la face » ⁹⁴⁷ .	Y-a-t-il des comportements à avoir (ou pas) vis-à-vis du surveillant ?	Question fermée à réponse unique	Question n°4 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non <i>Si vous répondez "Non", allez directement à la question n° 6</i>
		Si oui mentionnez-en deux.	Question ouverte	Question n° 5, Rédigez votre réponse

944 Farrugia (Francis), « *Phénomène social total* » contre « *structure sociale* ». Balandier-Gurvitch : une dynamique commune, In *Comment peut-on être socio-anthropologue ?* (« Autour de Georges Balandier »), *Utinam*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 63

945 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p.18

946 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 268

947 GOFFMAN (Erving), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de minuit, 2005, p. 15

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne / Code réponse(s)
Principe du service public	« La production du service public est d'assurer un service d'intérêt général indispensable à la vie collective de la société' car il maintient une cohésion à la vie collective et est une référence pour la vie sociale ⁹⁴⁸ ».	Le service public à trois principes fondamentaux. D'après vous, lequel parmi ces trois est le plus important dans le rôle du surveillant ?	Question fermée à réponse unique	Question n°6 0. Non réponse 1. Le surveillant adapte son travail selon les besoins des élèves. (le principe d'adaptabilité) 2. Le surveillant continue le travail des enseignants ou des CPE dans l'application des sanctions par exemple. (le principe de continuité) 3. Le surveillant applique la règle de façon identique entre tous les élèves. (le principe d'égalité)
Acteur-relais	Ce type d'acteur est là pour réduire les zones d'incertitudes liées à l'organisation ⁹⁴⁹ .	Le surveillant est un relais dans l'école. Entre quelles personnes est-il principalement le relais ?	Question échelle	Question n° 7 Proposez deux réponses ordonnées. 0. Non réponse 1. Le surveillant est un relais entre le proviseur et l'élève. 2. Le surveillant est un relais entre l'enseignant et l'élève. 3. Le surveillant est un relais entre le CPE et l'élève. 4. Le surveillant est un relais entre le personnel technique (ATOSS) et l'élève. 5. Le surveillant est un relais entre l'élève et un autre élève. 6. Le surveillant est un relais entre l'administration et l'élève.

948 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 22

949 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

3.2.2.2) Rapport élève - établissement

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
<p>Nous reprenons le concept de « l'homo clausus »⁹⁵⁰ qui s'interroge sur le positionnement de l'individu en fonction de ses cadres sociaux.</p> <p>* Critère d'échantillonnage par quotas</p>	Je suis un	Question fermée à réponse unique	Question n°8 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. collégien 2. lycéen <i>Si vous répondez "collégien" allez directement à la question n°10</i>
	Fréquentez-vous, une ... ? (merci de préciser la nature de votre filière).		Question n°9 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Filière générale ou technologique 2. Filière professionnelle

950 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 160

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Elias nomme l'individu situé dans ces cadres : « l'homo clausus », lorsque l'individu se trouve dans une situation d'interdépendance mais au pluriel, Elias nomme ceci « l'homines aperti » ⁹⁵¹ .	En quelle classe êtes-vous ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n°10 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. 6 ^{ième} 2. 5 ^{ième} 3. 4 ^{ième} 4. 3 ^{ième} 5. 2 ^{nde} (général, technologique) 6. 2 ^{nde} CAP / BEP 7. 1 ^{re} (tous diplômes) 8. T ^{ale} CAP / BEP 9. T ^{ale} Bac (tous diplômes)
	Dans votre classe, avez-vous des relations correctes avec vos camarades ?	Question fermée à réponse unique	Question n°11 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
	A l'extérieur de votre classe et dans votre établissement, avez-vous de relations respectueuses avec les autres élèves de l'établissement ?	Question fermée à réponse unique	Question n°12 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

951 Ibidem, p. 150

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne / Code réponse(s)
Le CPE et l'assistant d'éducation sont des référents institutionnels. Le CPE et l'assistant d'éducation ont un « rôle d'adulte (à tenir) qui exige certaines compétences qu'il faut posséder avant d'exercer la fonction » ⁹⁵² .	L'élève peut dans sa position attendre du CPE ou de l'assistant d'éducation qu'il soit un adulte référent puisque ces derniers doivent avoir une compétence d'adulte socialement reconnue. ⁹⁵³ .	Pour vous, le CPE est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter ?	Question échelle	Question n° 13 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Tout à fait d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord
		Pour vous, le surveillant est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 14 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Dualité et Non dualité structurelle (Travail d'équipe)	« Ce que la société procure (en règles), lui revient au travers des usages qu'en ont fait les membres » ⁹⁵⁴ .	D'après vous, le travail des assistants d'éducation est-il complémentaire aux actions éducatives du CPE ?	Question fermée à réponse unique	Question n°15 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1 Oui 2 Non
Axiome éducatif		Concrètement et d'après votre vécu êtes-vous d'accord avec cette pensée éducative : le surveillant « apprend à l'élève (à respecter) la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire » ⁹⁵⁵ .	Variable ordinale ⁹⁵⁶ où la question est fermée et à choix unique.	Question n° 16 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Tout à fait d'accord 2. Plutôt d'accord 3. Plutôt en désaccord 4. Tout à fait en désaccord

952 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 264

953 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 193

954 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 93

955 REGNIER (Wilfried - Loïc), *Être surveillant en 2009 ?*, *Résumé du poster pour les JED*, École doctorale des Humanités (ED 520), WEISSER (Marc), (dir.), Département LISEC, Université de Haute Alsace, le 03 juin 2010, Mulhouse, p. 100

956 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Weber définit une éthique de conviction ⁹⁵⁷ et une éthique de la responsabilité ⁹⁵⁸ , laquelle de ces deux est présentes dans la pratique des assistants d'éducation ?	Une des responsabilités professionnelles du surveillant est de faire respecter le règlement intérieur. Comment s'implique-t-il dans son travail ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n° 17 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Ils agissent avec une forte conviction et ils ne respectent pas forcément leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur. 2. Ils agissent avec conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur. 3. Ils agissent sans conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur. 4. Ils agissent sans conviction et ils ne respectent pas leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur.

957 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49

958 Ibidem, p. 56

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Implication personnelle et principe d'action choisi par l'agent - acteur.	Ce concept se définit sur la base d'une relation dialectique entre un engagement et de l'objectivité, une manière de « marier l'affect et le logos » ⁹⁵⁹ .	Vous êtes en total désaccord avec le surveillant. La situation devient tendue, que faites vous ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique.	Question n° 18 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Vous vous arrangez entre vous et le surveillant pour ne pas rencontrer le CPE. 2. Vous demandez à rencontrer le CPE pour avoir un arbitrage impartial sur le conflit que vous vivez avec le surveillant.
	La réponse n°1 renvoie au principe de coordination ⁹⁶⁰ .			
	La réponse n°2 engage le concept de coopération ⁹⁶¹ .			

959 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

960 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

961 Ibidem

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
<p>Pouvoir</p> <p>« Le pouvoir est une relation asymétrique entre deux acteurs. Weber définit la relation asymétrique comme la capacité pour A d'obtenir que B fasse ce qu'il n'aurait pas fait de lui-même et qui est conforme aux suggestions de A »⁹⁶².</p>	<p>Selon vous à quoi le pouvoir d'un assistant d'éducation est-il lié ?</p>	<p>Question fermée à choix multiples et à réponse unique⁹⁶³.</p>	<p>Question n°19</p> <p>Cochez votre réponse</p> <p>0. Non réponse</p> <p>1. Au caractère du surveillant (Le pouvoir charismatique).</p> <p>2. La peur d'être sanctionnée (Le pouvoir légal de l'institution)</p> <p>3. La culpabilité d'avoir mal agi. (Le pouvoir de la morale).</p>

962 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Pouvoir* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 459

963 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 65 – 66

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Agir communicationnel	L'agissement communicationnel « considère le récepteur identique à (l'émetteur) et il ne s'établit pas entre eux une relation de pouvoir et / ou de séduction » ⁹⁶⁴ .	Lorsqu'un surveillant vous parle, s'établit-il entre vous une relation d'égalité ?	Les questions familières simples arrivent dans le questionnaire avant les questions difficiles ⁹⁶⁵ .	Question n°20 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Dualité structurelle et identitaire	« Les situations génèrent des typifications (d'actions identifiées). Les schèmes mentaux de l'Ego (l'élève ou l'assistant d'éducation) et de l'Alter-Ego (l'élève ou l'assistant d'éducation interprètent) la situation (grâce aux actions typifiées et identifiées) » ⁹⁶⁶ .	Comment qualifiez-vous votre lien avec le surveillant ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n°21 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Un lien sympathique 2. Un lien antipathique

964 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

965 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 88

966 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 91

3.2.3) L'hypothèse explicative et son questionnement

Dans ce type de questionnement, le but est de rechercher « la cause efficiente »⁹⁶⁷ qui produit le monde social, cause inaccessible à la conscience des individus. En effet, nous avons consacré un questionnement sur le rôle de l'assistant d'éducation et un autre à partir de l'étude comparative avec le métier d'enseignant⁹⁶⁸. Pour le traitement des réponses données, nous croiserons les catégories sociales professionnelles des parents pour nous permettre d'établir une sociologie explicative⁹⁶⁹.

Cette étape nous permet de comprendre le rôle de l'assistant d'éducation en tant qu'éducateur, ses agissements ou ses compétences dans son travail de surveillance, car dans une interaction élève - assistant d'éducation, aucun des deux n'est prêt à perdre la « face »⁹⁷⁰. De plus, l'interaction représentant du service public - usager est dans un dilemme de négociation⁹⁷¹. Nous terminons notre questionnement sur la notion d'*épiphénomène*⁹⁷² qui correspond à la représentation que l'élève peut se faire de l'assistant d'éducation. Le questionnaire prend fin sur les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents de l'élève et sur ses conditions de vie sociale.

967 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 17

968 **Chapitre n°2.7** de la présente thèse : *Étude comparative entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents*, p. 124

969 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 17

970 GOFFMAN (Erving), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de minuit, 2005, p. 15

971 BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 96

972 DURKHEIM (Émile), *Sociologie et Philosophie*, Vendôme, Paris, PUF, 1974 p 39 – 49

3.2.3.1) Le rôle de l'assistant d'éducation

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Notion de (sous-) rôle(s) ⁹⁷³ de l'assistant d'éducation	La représentation se pose comme « (un élément) déjà-là pensé » où l'individu social intègre la représentation comme une schématisation - structurante ⁹⁷⁴ .	Une étude sur la fonction de surveillant ⁹⁷⁵ propose quatre travaux. Organisez une hiérarchie de la tâche la plus importante (1) à la tâche moins importante (4).	Questions fermées ordonnées ⁹⁷⁶ qui appellent à la hiérarchisation des tâches de travail.	Question n°22 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Un “employé de bureau” pour des tâches administratives. 2. Un policier pour la tâche de surveillance. 3. Un médiateur pour les tâches de communication entre deux personnes. 4. “Un assistant social” pour écouter vos difficultés éducatives et psychologiques.

973 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Rôle*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 506

974 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), “*Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales*”, Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 3 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

975 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction – la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4.

976 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 65

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Rôle d'éducateur	L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celle qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.	Est-ce que le travail d'assistant d'éducation est un travail d'éducateur ?	Les questions faciles abordent la notion d'opinion chez l'enquête ⁹⁷⁷ .	Question n°23 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Rôle de pédagogue	Durkheim propose la définition suivante : « la pédagogie n'est pas autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation » ⁹⁷⁸ .	D'après vous, le surveillant a-t-il des connaissances en pédagogie ?	Les questions faciles abordent la notion d'opinion chez l'enquête ⁹⁷⁹ .	Question n°24 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Savoir-être	Le processus d'imitation - empathie d'Olivier Houdé ⁹⁸⁰ est un processus d'apprentissage cognitif du savoir-être qui participe au bon déroulement de l'activité dirigée.	L'empathie est la capacité de se mettre au niveau et de comprendre l'autre. Pensez-vous que l'empathie est une compétence nécessaire au travail de l'assistant d'éducation ?	Les questions faciles abordent la notion d'opinion chez l'enquête ⁹⁸¹ .	Question n°25 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non

977 Ibidem, p. 89

978 DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique de France*, (1938), Paris, Presses Universitaire de France, 1969, p. 10

979 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 89

980 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

981 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 89

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Rapport sanction - règle (savoir-faire)	« la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle » ⁹⁸² .	En Permanence, la règle est d'être silencieux. Vous parlez à voix haute, le surveillant décide de vous sanctionner. Est-ce qu'il vous explique le rapport entre la règle et la sanction ?	Question fermée à réponse unique	Question n° 26 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
Compétence stratégique	La compétence stratégique « est tournée vers l'environnement externe » ⁹⁸³ , il est question d'autonomie de l'assistant d'éducation dans ses actions.	D'après vous, un assistant d'éducation a-t-il une certaine autonomie dans ses décisions vis-à-vis du CPE ?	Question fermée à réponse unique	Question n°27 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui. 2. Non
Compétence axiologique	La compétence axiologique « se définit comme (une connaissance pragmatique) (capable de) faire face à des problèmes, à une situation donnée » ⁹⁸⁴ .	Entre le CPE et un assistant d'éducation, lequel est le plus capable de vous aider dans vos problèmes personnels ?	Question fermée à choix multiples, à réponse unique	Question n°28 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Le CPE 2. Le surveillant

982 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 135

983 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 235

984 Ibidem, p. 236

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Au-delà du rôle d'assistant d'éducation	Le rôle subjectif correspond à la représentation que l'agent a de son statut ⁹⁸⁵ .	D'après vous, est-ce que le surveillant vous éduque les règles de vie en société ?	Question fermée à réponse unique	Question n°29 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non
L'élève comme l'assistant d'éducation évite de perdre la face, mais chacun se trouve dans un dilemme de négociation.	Ce dilemme se résume par ces mots : « cette double nécessité - obtenir (un gain) et de maintenir (la relation) - est la caractéristique de la situation de négociation » ⁹⁸⁶ .	Entre deux cours, vous décidez d'aller aux toilettes. A la suite de quoi, vous arrivez en retard. Comment négociez-vous avec le surveillant pour obtenir un billet de rentrée en cours ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n°30 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Vous obtenez un billet d'excuse (légitime) et vous maintenez la relation avec le surveillant de façon conflictuelle. 2. Vous obtenez un billet d'excuse légitime et vous vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant. 3. Vous n'obtenez pas de billet d'excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant.

985 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

986 BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 96

3.2.3.2) Étude comparative enseignant / assistant d'éducation⁹⁸⁷

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Distinction entre l'école démocratique et la notion de résidence personnalisée à l'école ⁹⁸⁸ .	L' <i>in-struction</i> est l'acquisition d'un savoir qui structure l'individu dans son devenir social ⁹⁸⁹ .	Un assistant d'éducation vous surprend en train de faire du bruit dans les couloirs de l'établissement. Comment agissez-vous devant un assistant d'éducation qui entreprend une action éducative ?	Question fermée à choix multiples et à réponse unique	Question n° 31 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant. 2. Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant. 3. Je fais de la résistance active aux actions éducatives du surveillant. 4. Je fais de la résistance passive aux actions éducatives du surveillant.

987 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Économica, 1999, p. 107 – 110

988 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

989 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 116

Items choisis à partir de concepts	Définition	Question(s)	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Adaptation primaire	« Lorsqu'un individu collabore à une organisation, en participant à une activité demandée, il devient membre normal de cette organisation » ⁹⁹⁰ .	Un établissement scolaire possède un espace détente nommé "Foyer socio-éducatif" ⁹⁹¹ . Organisez-vous votre vie scolaire à partir de cet espace ?	Question fermée à réponse unique	Question n°32 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Oui 2. Non, <i>si vous répondez "Non" allez directement à la question n°34</i>
		Si oui, dans quels buts ?	Question ouverte	Question n° 33 Rédigez votre réponse
Adaptation secondaire	« Les adaptations secondaires sont destinées à briser la bonne marche de l'institution et à modifier sa structure à travers le développement d'une véritable vie clandestine sans faire pression sur les structures existantes » ⁹⁹² .	Le règlement organise le déplacement des élèves. Le "foyer socio-éducatif" est fermé, comment occupez-vous votre temps libre ?	Question ouverte	Question n° 34 Rédigez votre réponse
La représentation est un épiphénomène ⁹⁹³ entre l'individu et la société dans sa totalité.	Toute la question est de comprendre quelle identité l'élève choisit-il entre son identité sociale : le « moi » et son identité biographique : le « je » ⁹⁹⁴ .	Entre un désaccord total (-5) et un accord total (+5), comment vous situez-vous face aux actions éducatives de l'équipe « vie scolaire » (CPE et assistants d'éducation) ?	Question échelle	Question n° 35 Entourez votre réponse 0. Non réponse -5 ; - 4 ; - 3 ; - 2 ; - 1 ; 0 ; + 1 ; + 2 ; + 3 ; + 4 ; + 5 ;

990 ANDRÉO (Christophe), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 105

991 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008 / 2009, **Annexe n°12, Article n° I, Association Socio-éducative**, p. 7

992 ANDRÉO (Christophe), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 105

993 DURKHEIM (Émile), *Sociologie et Philosophie*, Vendôme, Paris, PUF, 1974 p 39, 49

994 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url :

<http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm> , p. 1

3.2.3.3) Pour mieux vous connaître

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Sexe	Question d'identification	Quel est votre sexe ?	Variable binaire	Question n°36 Cochez votre réponse 1. Masculin 2. Féminin
Age * Critère de représentativité		Quel est votre âge ?	Classes d'âge de 5 ans	Question n°37 Cochez votre réponse 0 Non réponse 1 [10 - 14] 2 [15 - 19] 3 [20 - 25]
Cellule familiale * Critère de représentativité	Question en rapport avec la vie privée ⁹⁹⁵	Dans quel modèle de famille avez-vous vécu ?	Questions fermées à choix multiples et à réponse unique.	Question n°38 Cochez votre réponse 0 Non réponse 1 Famille traditionnelle (Vous habitez avec vos deux parents.) 2. Famille monoparentale (Vous habitez avec un seul des deux parents.) 3. Famille recomposée (Vous habitez avec l'un de vos parents et une autre personne.)

995 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 56

Items choisis à partir de concepts	Définition(s)	Question	Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Classification INSEE ⁹⁹⁶ * Critère de représentativité	La CSP des parents occupent une place centrale en sociologie explicative ⁹⁹⁷ .	A quelle catégorie sociale professionnelle appartient votre père ?	Question fermée à réponse unique	Question n°39 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Agriculteurs 2. Artisans 3. Cadres 4. Professions intermédiaires 5. Employés 6. Ouvriers 7. Retraités 8. Inactifs
		A quelle catégorie sociale professionnelle appartient votre mère ?	Question fermée à réponse unique	Question n°40 Cochez votre réponse 0. Non réponse 1. Agriculteurs 2. Artisans 3. Cadres 4. Professions intermédiaires 5. Employés 6. Ouvriers 7. Retraités 8. Inactifs

996 SAVARAËSE (Éric), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, ellipses, 2006, p. 43

997 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 56

Items choisis à partir de concepts Définition(s)	Question Concept méthodologique visé	Numéro de la question Consigne de la question Code réponse(s)
Fratrie	Avez-vous des frères et sœurs ? Question fermée à choix et réponse unique.	Question n°41 Cochez votre réponse 0 Non réponse 1 Oui 2 Non
	Si oui, quel rang avez-vous dans la fratrie ? Question fermée à réponse unique	Question n°42 Cochez votre réponse 0 Non réponse 1. L'ainé 4. 4 ^{ième} rang 2. 2 ^{ième} rang 5. 5 ^{ième} rang 3. 3 ^{ième} rang 6. 6 ^{ième} rang
Pension scolaire de l'élève	Quel est votre régime de pension scolaire ?	Question n°43 Cochez votre réponse 0 Non réponse 1. Externe 2. Demi-pensionnaire 3. Interne

3.2.4) Traitement des données

3.2.4.1) Analyse par le tri à plat

L'analyse tri à plat « a pour objet la description simple de l'information à travers l'ensemble du questionnaire, cela correspond à la répartition des effectifs et des pourcentages par réponse pour chaque question »⁹⁹⁸. Nous proposons de faire une analyse de tri à plat pour les items suivants.

Tableau n°15 : Proposition d'analyse de tri à plat

N° de la question	Item(s)	Justification du choix de l'item
6	Service public	Quel rapport existe-t-il entre l'élève et l'Institution ?
7	Acteur-relais	
16	Maxime éducative	Quel rapport existe-t-il entre l'élève et l'établissement ?
17	Éthique	
19	Pouvoir	
20	Agir communicationnel	
21	Distinction entre la communauté familiale et la société démocratique ⁹⁹⁹	
22	Fonction de l'assistant d'éducation	Analyse tri à plat sur le rôle social de l'assistant d'éducation.
23	Rôle d'éducateur	
24	Connaissance en pédagogie	
25	Processus Imitation - Empathie ¹⁰⁰⁰	
26	Rapport Situation - Règles (Savoir-faire)	
32	Adaptation (primaire)	Description analytique des agissements de l'élève
34	Adaptation (secondaire)	
31	Distinction entre l'école et la notion de résidence personnalisée ¹⁰⁰¹	
35	La représentation est un <i>épiphénomène</i> ¹⁰⁰² entre l'individu et société	
36 à 43	Indicateurs sociaux de l'enquêté	Analyse tri à plat sur la représentativité (ou pas) de la population enquêtée par rapport à la population mère.

998 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 185

999 FARRUGIA (Francis), *La construction de l'homme social, Essai sur la démocratie disciplinaire*, Paris, Syllepse, 2005, p. 55, Note n°1

1000 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

1001 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

1002 DURKHEIM (Émile), *Sociologie et Philosophie*, (1925), Vendôme, Paris, PUF, 1974 p 39 – 49

3.2.4.2) Analyse par le tri croisé

Le tri-croisé¹⁰⁰³ est le croisement entre plusieurs questions. Il existe deux formes de tableaux d'analyse. Le tableau de contingences qui croise les variables dépendantes et indépendantes et développe une hypothèse explicative. Le tableau d'effectif qui est constitué du croisement des variables en vue de valider (ou pas) l'hypothèse descriptive. Cette démarche va nous permettre de structurer notre discours. Nous rappelons que l'élève est la cible indirecte de notre enquête sur la compétence des assistants d'éducation.

Le tableau d'effectif suivant repose sur une analyse en tri-croisé de deux variables dépendantes¹⁰⁰⁴. Nous ouvrons la démarche au cours de l'analyse en tri-croisés avec la construction de tableau d'effectif observé. Nous présentons ce croisement sous forme d'un tableau d'effectif observé.

Tableau n°16 : Proposition d'analyse tri-croisée à partir des effectifs observés

Item 1	Question n°	Item 2	Question n°	Justification du choix d'analyse tri-croisée
Savoir-être Écoute de l'assistant d'éducation	14	Caractérisation du service vie scolaire	35	Quel rôle a le savoir-être de l'assistant d'éducation dans ses actions éducatives ?
Savoir-être Écoute de l'assistant d'éducation	14	Dilemme de négociation	30	
Savoir-être Écoute	14	Implication personnelle et principe d'action choisi par l'agent - acteur.	18	
Savoir-faire Explication sur le rapport règle - situation	26	Caractérisation du service vie scolaire	35	En quoi le savoir-faire de l'assistant d'éducation est-il indispensable au sein de la vie scolaire ?
Savoir-faire Explication sur le rapport règle - situation	26	Dualité et non dualité structurelle	15	
Savoir-faire de l'assistant d'éducation	27	Axiome éducatif	16	Nous cherchons à expliquer comment l'élève se représente le savoir-faire de l'assistant d'éducation ?
Savoir-faire de l'assistant d'éducation	27	Caractérisation du service vie scolaire	35	

Pour valider l'introduction de notre hypothèse de relation d'indépendance entre les items un et deux, il nous faut calculer l'écart d'indépendance entre ces deux items. Pour cela Nicole Berthier¹⁰⁰⁵ propose le calcul de Khi-2 représenté par ce symbole : $(\chi)^2$. Pour

1003 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 98

1004 Ibidem

1005 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 203 - 206

connaître la valeur de Khi-2, elle établit deux tableaux. Le premier doit reporter les effectifs observés (EO) sur le terrain. Le second doit reporter les effectifs théoriques (ET). Pour connaître un effectif théorique, nous proposons d'établir une formule.

$$ET = \frac{[(\text{item n}^\circ 1 \text{ à la réponse } n \text{ répondue}) \times (\text{item n}^\circ 1 \text{ total de répondants à toutes les reponses confondues})]}{\text{Effectifs total (item n}^\circ 1 + \text{item n}^\circ 2)}$$

A partir du tableau des effectifs théoriques (ET), nous devons établir un second tableau celui des écarts à l'indépendance (EO – ET). A la suite de ce tableau d'indépendance, nous pourrons calculer la valeur de Khi-deux

Nicole Berthier¹⁰⁰⁶ calcule Khi-2 par cette formule : $(x)^2 = \sum \frac{(EO - ET)^2}{ET}$

A partir de ce résultat, nous déterminons le risque d'interdépendance (1 - p) que le chercheur peut rejeter l'hypothèse¹⁰⁰⁷. Nous considérons les valeurs allant de faiblement significatif à très significatif. La relation d'interdépendance située entre **90 % ≥ (1 - p) ≥ 100 %**. A partir de ce résultat, nous pourrons en déduire que le croisement entre les deux variables a un effet et de ce fait une variable est déterminante par rapport à une autre.

Après la méthode du questionnaire, nous allons entrer dans la démarche compréhensive pour interroger une autre cible indirecte : le CPE.

1006 Ibidem, p. 216
1007 Ibidem, p. 193

Chapitre : 3.3) Public : CPE

3.3.1) Entretien semi-directif pour les CPE

3.3.1.1) Entretien Semi-directif

A la manière de Lahire¹⁰⁰⁸, nous nous intéressons à la dialectique entre l'individu et son poste, l'individu et son environnement, l'individu et lui-même. Ce sont les directions que nous privilégions dans le questionnement sur la description du poste. Continu et évolutif, le questionnement amène à poser un regard rétrospectif demandant à l'individu de regarder son parcours lors de l'entretien semi-directif qui : « combine attitude non directive pour favoriser l'exploitation de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance »¹⁰⁰⁹.

Le CPE tient un rôle de suture¹⁰¹⁰ vis-à-vis de l'élève. Il agit en effet dans le cadre de ce que la loi a codifié. Nous empruntons ici à la théorie du fonctionnalisme explicite¹⁰¹¹ qui consiste à expliquer la mission de l'assistant d'éducation auprès de l'élève. Ensuite, nous regarderons s'il existe une relation d'interdépendance¹⁰¹² entre tous ces acteurs sociaux. En effet, le CPE, comme « l'enseignant, doit observer et classer (ses) action(s) quotidienne(s) et surtout les réactions de ses élèves »¹⁰¹³.

3.3.1.2) Représentativité de l'échantillon

Pour avoir une représentativité du terrain, il faut un certain nombre d'entretiens. Chaque structure, telles que le collège, le lycée professionnel, le lycée général et le lycée polyvalent comporte un CPE. Ce dernier en poste dans un lycée polyvalent est pris en compte sur des critères spécifiques à sa structure. La définition administrative d'un lycée polyvalent repose sur l'accueil d'étudiants dans la structure¹⁰¹⁴. Le CPE en poste en lycée polyvalent a une autre vision du travail de ses collègues car l'âge de la population de l'utilisateur est plus élevé. Néanmoins, nous avons effectué un échantillonnage élève qui exclue la population étudiante de l'enquête menée par l'INSEE¹⁰¹⁵.

1008 LAHIRE (Bernard), *La Raison du plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 43

1009 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 57

1010 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 112

1011 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnalisme* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 265

1012 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 89

1013 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Économica, 1999, p. 107

1014 France, *Lycée* In *Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation*, JO du 11-09-1992, Récupéré le 27 décembre 2010 de l'url : <http://www.dsi.cns.fr/RMLR/textesintegraux/volume4/43-adu27-08-1992.htm>, **Annexe n°52**, p. 16

1015 France, *Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat)*, Récupéré le 25 octobre 2010 de l'url : http://insee.fr/themes/document.asp?reg_id23&ref_id15170, **Annexe n°50**

En 2006, le poste de CPE est une profession essentiellement féminine¹⁰¹⁶ : 67 % en moyenne. Sur vingt deux CPE, il nous faut au moins quinze sont des femmes, et sept des hommes. Toujours en 2006¹⁰¹⁷, il est montré que 45 % des CPE exercent en collège, 35 % en lycée général et 20 % en lycée professionnel. Sur une population de vingt deux personnes, neuf CPE travaillent en collèges, sept en lycées généraux et quatre en lycées professionnels.

Nous savons qu'il y a des structures éducatives implantées dans les campagnes, les villes et dans les zones d'éducatons prioritaires telles que les dispositifs : RRS (Réseau Réussite Scolaire) et RAR (Réseau d'Ambition de Réussite)¹⁰¹⁸ pour les collèges.

Il est actuellement expérimenté un dispositif de Réussite Scolaire¹⁰¹⁹, la loi RAR va peu à peu laisser la place à un programme « Clair »¹⁰²⁰. Un CPE est en poste dans chacun de ces trois types de dispositifs d'éducation prioritaire.

A la rentrée 2011, le dispositif « programme clair » évolue au dispositif « É-clair »¹⁰²¹, celui-ci engage une restructuration du système éducatif de l'école primaire au lycée.

Il existe des lycées polyvalents et des lycées agricoles. Nous avons fait le choix d'ajouter ces deux entretiens aux vingt autres entretiens CPE.

Nous avons au total vingt-deux entretiens.

1016 CADET (Jean-Paul), CAUSSE (Lise) et ROCHE (Pierre), *Les CPE, Chiffres clés...*, In *Bref, Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux*, Marseille, Céreq (n°242), 2007, Récupéré le 21 janvier 2011 de l'url : <http://www.cereq.fr/pdf/b242.pdf>, p. 2

1017 Ibidem

1018 France, *Éducation prioritaire*, Arrêté du 22 juillet 2009, Récupéré le 08 décembre 2010 de l'url

<http://www.education.gouv.fr/cid42642/mene0900652a.html>, **Annexe n°54**, p. 1

1019 France, *Réussite Scolaire, Dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée dans 200 établissements*, Circulaire n°2008-075 du 05 juin 2008, Récupéré le 06 mai 2011 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/24/MENB0800501C.htm>, **Annexe n°56**

1020 France, *Programme « Clair »*, Circulaire n° 2010-096 du 07 juillet 2010, Récupéré le 08 décembre 2010 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/cid52643/mene1017616c.html>, **Annexe n°55, Article n°2 - Profil de préfet des études**, p. 11

1021 France, *Encart, Préparation de la rentrée 2011*, Circulaire n° 2011-071 du 02 mai 2011, Récupéré le 06 mai 2011 de l'url :

<http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>, **Annexe n°57**

Tableau n°17 : Synthèse de l'échantillonnage représentatif des CPE

Type de Structure éducative	<u>Collège</u>	<u>Lycée général</u>	<u>Lycée professionnel</u>	Totaux
1^{re} condition de représentativité par structure éducative dans la population parente¹⁰²²	45 %	35 %	20 %	100 %
Environnement rural	2 CPE * E.15 * E.14	2 CPE * E.6 * E.18	1 CPE * E.11	5 CPE
Environnement Semi-rural	2 CPE * E.4. * E.12	1 CPE * E 19	1 CPE * E.9.	4 CPE
Environnement Urbain	///	2 CPE * E.1 * E.16	1 C.P.E * E.13.	3 CPE
<u>Zone d'éducation prioritaire (4)</u> RAR RRS Programme Clair Dispositif Réussite Scolaire <u>(Projet E-Clair 2011)</u>¹⁰²³	<i>Réseau Ambition Réussite :</i> 2 CPE * E.17 * E.10 <i>Programme Clair :</i> 1 CPE * E.2. <i>Réseau Réussite Scolaire</i> 2 CPE * E.3. * E. 21	2 CPE <i>Programme Clair</i> * E.8. <i>Dispositif Réussite Scolaire</i> * E20	1 CPE <i>Dispositif Réussite Scolaire</i> * E. 22	8 CPE
Total	9 CPE	7 CPE	4 CPE	20 CPE
Lycée Polyvalent	///	1 CPE * E.5.		1 CPE
Lycée Agricole	///	1 CPE * E.7.		1 CPE
2^{de} condition de représentativité	La population CPE inclut 70 % de femmes et 30 % Hommes (soit six hommes au minimum sur vingt-deux entretiens).			

1022 CADET (Jean-Paul), CAUSSE (Lise) et ROCHE (Pierre), *Les CPE, Chiffres clés...*, In *Bref, Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux*, Marseille, Céreq (n°242), 2007, Récupéré le 21 janvier 2011 de l'url : <http://www.cereq.fr/pdf/b242.pdf>, p. 2

1023 France, *Encart, Préparation de la rentrée 2011*, Circulaire n° 2011-071 du 02 mai 2011, Récupéré le 06 mai 2011 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>, **Annexe n°57**

3.3.1.3) Guide d'entretien

L'entretien semi-directif est divisé en deux questionnements. Le premier se rapproche de l'hypothèse descriptive et le second de l'hypothèse explicative. Ces deux questionnements étant liés, nous avons structuré l'entretien en fonction de certains items : **les principes du service public** et l'organisation institutionnelle, **le statut de CPE** et son rôle, **le rapport CPE - assistant d'éducation**. Enfin, nous développerons également une **étude comparative enseignant / assistant d'éducation** dans laquelle nous nous interrogeons sur la notion de compétence. Enfin, **pour mieux vous connaître** sont des questions d'identifications sur le sexe, l'âge, la condition maritale, la situation familiale, etc.

3.3.1.4) Accroche écrite¹⁰²⁴ qui fait l'objet de l'enquête :

« En 1982¹⁰²⁵, l'État abroge le statut de surveillant général pour créer le statut de CPE. Depuis, le service de la "vie scolaire" connaît des mutations dont l'abrogation des MI / SE. En effet, en 2003, le gouvernement pense que "les statuts des MI / SE ne répondent plus aux besoins de l'établissement et aux contraintes de l'étudiant"¹⁰²⁶. Il serait intéressant de se demander comment le CPE en tant que chef de service¹⁰²⁷ intervient-il dans la construction des compétences de l'assistant d'éducation ».

3.3.2) La grille d'entretien semi-directif

Dans cette partie du questionnement, nous débuterons par une question brise - glace¹⁰²⁸ qui nous assure la possibilité d'entrer en matière. Ensuite, nous interrogerons **le rapport CPE - institution** et **le CPE - organisation**. Les réponses des enquêtés donnent un aperçu descriptif de la réalité scolaire. Nous rappelons qu'une hypothèse descriptive cherche à « donner une présentation du phénomène »¹⁰²⁹.

1024 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 144

1025 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url :

http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, Annexe n°24, p. 1

1026 France, *Projet de loi relatif aux Assistant d'Éducation*, "Navette Sénat - Assemblée Nationale", *Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003*, Récupéré le 02 avril 2007 de l'url :

http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/assistants_education.asp#conseil, Annexe n° 34, p. 2

1027 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142, Annexe n°25, p. 1

1028 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 87

1029 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 181

3.3.2.1) Questionnement de la personne avant son entrée en poste (de CPE).

I) Comment avez-vous accédé au poste de CPE ?

Nous souhaitons savoir si la nomination au poste de CPE intervient suite à une liste d'aptitude ou bien suite à la réussite à un concours administratif. Les modalités de réponses proposées sont concours externe, interne, concours de "troisième voie", concours de réserve, examen professionnel.

II) Comment avez-vous été formé à l'activité de CPE ?

L'activité de CPE est une activité institutionnelle dirigée par des tâches prescrites. Cette question semi-ouverte permet à l'enquêté d'exprimer son vécu. Les réponses proposées sont : faisant fonction de CPE, IUFM ou une autre situation.

III) Pourquoi avez-vous choisi de faire ce métier ?

À partir du récit du CPE, nous cherchons à faire la distinction entre trois formes de réalités sociales émanant de son discours. Ce sont les suivantes : la réalité formalisée qui correspond aux caractéristiques formelles de la société, la réalité idéalisée et la réalité vécue¹⁰³⁰. Notre intérêt est de comprendre le processus d'évolution de l'individu conduisant à choisir la fonction de CPE. De plus, nous cherchons à percevoir et à mettre en évidence son « modèle »¹⁰³¹ ou sa représentation du travail éducatif de son poste de CPE.

IV) Avant d'occuper le poste de CPE, avez-vous eu une première expérience de la vie scolaire ?

Nous souhaitons savoir si l'enquêté a une expérience avec le service de la « vie scolaire ». Les réponses proposées sont maître d'internat, surveillant d'externat, assistant d'éducation voire aide-éducateur ou autre. La réponse négative est possible, car la personne a peut-être un autre parcours.

1030 CLAPIER-VALLDON (Simone), POIRIER (Jean), RAYBAUT (Paul), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF, 1989, p. 52
1031 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2003, p. 8

3.3.2.2) Le CPE et l'institution

Le rapport CPE - institution interroge les principes du service public.

V) Le service public a trois principes fondamentaux ; lequel appliquez-vous prioritairement dans votre travail ?

Les réponses proposées sont : le principe d'adaptabilité, le principe de continuité, le principe d'égalité¹⁰³². Si l'enquêté propose une hiérarchie dans ses réponses, nous la considérons comme une réponse à une question échelle.

VI) Comment agissez-vous vis-à-vis de ces principes ?

VII) Avez-vous clairement énoncé les principes fondamentaux du service public aux assistants d'éducation ?

A cette question, les modalités de réponses sont : la Non réponse, la réponse négative et la réponse affirmative. Si l'enquêté choisit la réponse affirmative, il doit aller à la question n° VIII.

VIII) Si oui, à quelle occasion ?

IX) Considérez-vous l'élève comme un usager du service public ?

X) Lors du recrutement des assistants d'éducation, quelles sont vos priorités ?

XI) Privilégiez-vous les étudiants dans votre recrutement ?

Dans l'ensemble de ces questions sur le service public, nous interrogeons la distinction critique du CPE entre la notion de rapport - relation¹⁰³³ composé d'une part d'objectivité - subjectivité et d'autre part de fonctionnel et de personnalité. Il est question pour le CPE d'une part de distanciation critique¹⁰³⁴ dans son rapport fonctionnel à l'institution et d'autre part de réflexivité¹⁰³⁵ dans ses relations humaines. Nous sommes proches de l'identité du Soi Public et du Soi Privé de Thill¹⁰³⁶.

1032 RAINAUD (Jean-Marie), *La crise du service public français*, Paris, PUF, 1999, p. 22

1033 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1034 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

1035 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

1036 THILL (EDGAR E.), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF, 1999, p. 179

Dans ce type de questionnaire, le but est de rechercher « la cause efficiente »¹⁰³⁷ qui produit le monde social, cause inaccessible à la conscience des individus. A cet effet, nous avons consacré un questionnaire au rôle du CPE et un autre au rapport CPE - assistant d'éducation. Enfin, nous terminerons l'entretien par des questions d'ordre CSP sur l'enquêté.

3.3.2.3) Le rôle de CPE

XII) Comment organisez-vous le service de la « vie scolaire » ?

Nous rappelons que l'obligation de la surveillance des élèves est une tâche légale qui incombe au proviseur¹⁰³⁸. Ce dernier délègue ce travail à un CPE. Nous cherchons à comprendre comment le CPE se représente le travail de surveillance en tant qu'activité institutionnellement dirigée. De plus, nous lui demandons comment il organise concrètement la surveillance des élèves. De ce fait, le CPE intervient dans cette obligation comme responsable direct et a l'obligation d'organiser les activités prescrites au personnel de surveillance¹⁰³⁹. Nous rappelons que la première des missions de l'assistant d'éducation est d'assurer la sécurité physique des élèves¹⁰⁴⁰. En effet, le CPE doit prescrire des tâches à l'assistant d'éducation. Il faut différencier entre les tâches prescrites correspondant à ce qui est à faire, à l'activité concrète est ce qui se fait ou peut se faire réellement¹⁰⁴¹. L'imprévu désorganise les tâches prescrites. Cette désorganisation conduit voire détermine l'interaction vers des modèles de conduites adaptés ou non devant l'imprévu qui peuvent avoir pour origine l'*habitus*¹⁰⁴². Par *habitus* il faut entendre l'intériorisation de structures structurées chez un sujet qui détermine l'extériorisation au cours de ses actions et de ses agissements comme structures structurantes¹⁰⁴³.

1037 DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 17

1038 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 54

1039 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142, **Annexe n°25**, p. 1

1040 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Missions**, p. 2

1041 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p. 331

1042 PERRENOUD (Philippe), *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, (p. 123-144), In *Éducation Permanente* (n° 140-3), 1999 Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html, p. 1

1043 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, p. 83

XIII) Quelle est votre définition du rôle de CPE ?

Dans cette partie du questionnaire, nous sommes sur la relation statut juridique - rôle¹⁰⁴⁴ du CPE qui sous-entend les différentes responsabilités¹⁰⁴⁵ de conseiller et de collaborateur avec l'équipe éducative, d'organisateur de la vie collective de l'établissement et d'éducateur vis-à-vis des élèves. Nous cherchons à savoir si le CPE fait une différence entre son travail et le service de « vie scolaire ». Cette dernière se définit par comme « une organisation (du temps, du matériel et de la vie collective), un système relationnel (entre adultes, adultes / élèves et entre élèves) et un climat de vie et de travail en commun »¹⁰⁴⁶.

XIV) Que pouvez-vous me dire sur vos tâches ?

Véronique Barthélémy explique que la vie scolaire a une fonction organisationnelle telle que la gestion administrative de l'établissement¹⁰⁴⁷. Néanmoins, la collaboration avec l'équipe enseignante¹⁰⁴⁸ correspond au rôle pédagogique¹⁰⁴⁹ que le CPE doit tenir entre l'élève et les enseignants. Enfin, le CPE a un rôle d'éducateur.

XV) Comment imaginez-vous le rôle du CPE comme un éducateur ?

Nous cherchons à comprendre comment le CPE s'approprie son travail. Nous poussons l'enquêté à se confronter d'une part à ce qu'il avait imaginé de sa fonction et d'autre part à la réalité formelle de celle-ci¹⁰⁵⁰.

XVI) Quelles tâches êtes-vous amené à déléguer partiellement ou totalement aux assistants d'éducation ?

Lors de notre entretien avec le CPE, nous parlerons de sa qualité de chef de service de la « vie scolaire », de ses exigences ou de ses demandes, vis-à-vis des assistants d'éducation. En effet, le CPE doit assurer l'animation de la vie de l'établissement¹⁰⁵¹, nous sommes dans « le domaine éducatif (de son travail), tant sur le plan individuel que collectif, dans lequel (le CPE a) la charge d'initier les règles de vie en société par le biais des activités, de clubs, de l'association socio-éducative ou des institutions scolaires de l'établissement »¹⁰⁵². De plus, le

1044 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnalisme* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 265

1045 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url :

http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, **Annexe n°24**, p. 1

1046 BARTHELEMY (Véronique), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2005, p. 89

1047 Ibidem, p. 92

1048 France, *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*, Récupéré le 2 février 2007 de l'url :

<http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm>, **Annexe n°28**, p. 3

1049 BARTHELEMY (Véronique), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2005, p. 81

1050 CLAPIER-VALLDON (Simone), POIRIER (Jean), RAYBAUT (Paul), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF, 1989, p. 61

1051 France, *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*, Récupéré le 02 février 2007 de l'url :

<http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm>, **Annexe n°28**, p. 2

1052 BARTHELEMY (Véronique), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2005, p. 81

CPE a un rôle d'interface ¹⁰⁵³ qui est à la croisée de sa compétence individuelle d'agent et de la compétence collective des autres agents de la vie scolaire.

XVII) Une étude sur l'éthique professionnelle du CPE ¹⁰⁵⁴ définit quatre rôles : le grand frère (rôle familial), le juge de paix (rôle de médiation), le Surgé (rôle de surveillance) et l'éducateur. Classez ces quatre rôles par ordre d'importance de (1) pour le rôle le plus important à (4) pour le rôle qui a peu d'importance.

XVIII) Parmi ces quatre rôles, lequel(s) seriez-vous amené à déléguer principalement aux assistants d'éducation ?

A ces deux questions, nous souhaitons savoir quel(s) rôle(s) le CPE délègue(nt) aux assistants d'éducation. Chacun des quatre rôles a un sens significatif. Le rôle de grand frère appelle aux valeurs familiales. Le rôle de médiation appelle à un savoir faire de négociation où l'individu doit tenir compte des cadres dans lesquels il se situe pour agir. Nous sommes dans le cadre de la relation de médiation - négociation ¹⁰⁵⁵. Le rôle de surgé est celui de surveillant général ¹⁰⁵⁶. Le CPE est l'héritier direct des missions du surveillant général et ensuite d'éducateur.

3.3.2.4) *Le CPE et les assistants d'éducation*

XIX) Quelles sont les savoirs ou les qualités nécessaires pour assurer la fonction d'assistant d'éducation ?

A travers ces questions, nous cherchons à déterminer le lien entre le savoir et le savoir-faire, en passant éventuellement par le savoir-être. De plus, à partir de ces différentes formes de savoirs, nous entrons dans le champ de la compétence puisque nous cherchons le lien entre le savoir et le faire. Rappelons que Le Boterf désigne la compétence par le terme savoir-agir ¹⁰⁵⁷ qui finit en savoir-coopérer ¹⁰⁵⁸.

1053 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 34

1054 BARTHELEMY (Véronique), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2005, p. 83

1055 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 253

1056 France, *La circulaire de 1972 sur la mission des CPE*, Circulaire (Abrogé) n°72-222 du 31 mai 1972, (Mise en ligne le 10 janvier 2002), Récupéré le 01 mai 2008 de l'uri : http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=136, Annexe n°23, p.1

1057 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1058 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 205

XX) Une étude sur la fonction de surveillant¹⁰⁵⁹ propose quatre travaux. Organisez une hiérarchie de la tâche la plus importante (1) à la tâche la moins importante (4).

Nous reprenons le questionnement sur le travail de surveillance qui propose quatre travaux principaux liés à l'activité de surveillance : l'"employé de sécu" pour effectuer des tâches administratives, le policier pour assurer des tâches de surveillance, "le communicant" pour converser dans les tâches de médiations, "l'assistant social" pour soutenir l'élève dans les épreuves qu'il rencontre.

XXI) A partir de ces quatre tâches sur l'activité de surveillant, quelle(s) est (sont les) la compétence(s)-clé(s) indispensables au rôle d'assistant d'éducation ?

Nous rappelons qu'avoir une compétence-clé, c'est détenir une ressource personnelle indispensable au bon fonctionnement de la collectivité¹⁰⁶⁰.

XXII) Formez-vous les assistants d'éducation à leur métier ?

Nous posons la question de l'existence d'un processus cognitif qui ferait le lien entre le savoir et l'action. Pour le sens commun, le processus cognitif est une connaissance rationnelle. La cognition « correspond au couplage d'une action et d'un savoir »¹⁰⁶¹. L'association des deux produit une méta-connaissance (théorique ou empirique) qui devient un modèle ; ce dernier est à comprendre au sens de DUBY cité par DUBAR et TRIPIER, « une manière de penser et de parler le monde »¹⁰⁶². Cette méta - connaissance participe à la construction d'une méta-activité¹⁰⁶³ qui organise l'activité dirigée du travail institutionnel de surveillance.

XXIII) Un assistant d'éducation est-il autonome dans ses décisions vis-à-vis des CPE ?

Lorsque l'assistant d'éducation agit de façon autonome, reste-t-il en réseau avec le CPE ? Car la compétence stratégique¹⁰⁶⁴ est la capacité de l'agent à se mettre en réseau avec les autres membres de la collectivité. Néanmoins, si l'agent a la connaissance qui lui permet d'agir, est-il encore autonome vis-à-vis du CPE ? La compétence axiologique « se définit comme (une

1059 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction – la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4, p. 89

1060 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

1061 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 190

1062 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2003, p. 15

1063 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 176

1064 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 235

connaissance pragmatique) (capable de) faire face à des problèmes, à une situation donnée »¹⁰⁶⁵.

3.3.2.5) *Étude comparative : enseignant / assistant d'éducation*

XXIV) Quels conseils donneriez-vous à un assistant d'éducation qui est en conflit avec un élève ?

Nous sommes dans l'axe réceptivité - résistance¹⁰⁶⁶ de l'élève. Dans une situation de résistance, comment le CPE intervient-il auprès de l'assistant d'éducation, sachant que son meilleur outil de travail est le message-Je¹⁰⁶⁷ de l'élève. Le CPE, dans la réception d'un message, doit encourager l'élève à exprimer ses émotions. L'expression d'un message-Je est la possibilité de l'acteur de se comporter comme une personne (élève (s) comme CPE) qui ne cache pas ses émotions.

XXV) D'après vous, l'initiation par un travail d'assistant d'éducation est-il un rite de passage nécessaire à l'intégration au métier d'enseignant ?

En effet, Dominique Jacques-Jouvenot¹⁰⁶⁸ différencie ces deux rites : le rite d'initiation est l'attribution d'une connaissance socialisée, alors que le rite de passage est l'intégration à un groupe par une reconnaissance symbolique.

XXVI) Selon vous, quelle posture éducative convient-elle le mieux à l'assistant d'éducation ?

Jean - François Blin distingue deux modèles de figures : la figure du maître qui contrôle (ou surveille) que l'élève a bien effectué son l'apprentissage¹⁰⁶⁹ ; ou bien, la figure du pédagogue qui cherche à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève¹⁰⁷⁰. Le CPE peut tenir un discours en tenant compte de ces deux figures ou aucune des deux.

1065 Ibidem, p. 236

1066 BARLOW (Michel), *Le Métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Économica, 1999, p. 107 – 110

1067 CAVET (Agnès), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, Dossier d'actualité (n°49), novembre 2009, Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm>, p. 5

1068 JACQUES-JOUVENOT (Dominique), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan, 1997, p. 56

1069 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 193

1070 Ibidem, p. 116

3.3.2.6) Pour mieux vous connaître

XXVII) Quel est votre sexe ?

XXVIII) Dans quelle classe d'âge vous situez-vous ?

Nous proposons une modalité de réponse par classe d'âge avec une amplitude de dix ans. Nous supposons qu'en ayant son baccalauréat à 18 ans et une titularisation à un master peut se faire à 24 ans. La classe d'âge des [18-24[risque d'être non représentée puisqu'il faut être titulaire d'une licence et réussir le concours juste après la délivrance du diplôme.

1. [18-24[; 2. [25-34[; 3. [35-49[; 4. [50-64[; 5. [65 et + [

XXIX) Quelle est la nature de la structure où vous exercez votre travail de CPE ?

Les modalités de réponses sont le collège, le lycée professionnel, le lycée général et le lycée polyvalent.

XXX) Depuis combien d'années exercez-vous votre travail de CPE ?

XXXI) Quel est votre dernier diplôme acquis ?

3.3.3) Présentation des différentes techniques d'analyses

Nous allons présenter les différentes formes d'analyses pour les entretiens semi-directifs des CPE. L'entretien est une technique qui devient un support d'exploitation et d'analyse au sens où chaque acteur est porteur d'une structure qu'il transforme de par son agissement au cours de son activité sociale. Nous rappelons que nous optons pour une sociologie compréhensive, c'est-à-dire que nous définissons l'individu comme un acteur social à part entière. Nous considérons cet acteur comme conscient de ses propres choix, capable d'être rationnel et à même d'organiser une stratégie.

Nous proposons de faire une démarche d'analyse en trois étapes : l'analyse d'énonciation, l'analyse sémantique et l'analyse lexicale¹⁰⁷¹. Nous commençons par une analyse de la situation d'énonciation, plus précisément de l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté. Ensuite, l'analyse sémantique s'intéresse au sens de la phrase dans l'expression du locuteur avec sa signification sociale. Nous finirons par l'analyse lexicale, en comptabilisant les occurrences de mots ciblés tels que : "moi, je, on etc." Ces trois analyses ont pour origine l'analyse de contenu. Elle se définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des

1071 Gisèle Tessier propose l'analyse en trois méthodes : description, structuration, interprétation. TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 121

communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages »¹⁰⁷² à faire émerger une typologie pour construire un discours scientifique.

3.3.3.1) Grille d'analyse de la situation d'énonciation

Cette forme d'analyse se pratique à partir de l'interaction, dans le but de saisir la manière dont le discours a été élaboré par le locuteur. Le support de travail dans un entretien est la parole, un processus continu. « L'analyse de l'énonciation considère qu'un travail se fait lors de la production de paroles. Le discours n'est pas un produit fini, mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradiction, d'incohérence, d'achèvement »¹⁰⁷³. Il est important de comprendre et de saisir le positionnement du locuteur¹⁰⁷⁴. Pour construire une analyse, il faut choisir des unités d'enregistrement (items) qui « désignent le contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans une grille d'analyse »¹⁰⁷⁵. L'unité de contexte « désigne l'unité immédiatement supérieure à l'unité d'enregistrement qui permet d'opter est un choix de classification en cas d'hésitation »¹⁰⁷⁶. La construction d'unités de contextes devient un outil de structuration dans l'élaboration d'une pré-analyse¹⁰⁷⁷ qui permettra d'assurer l'exploitation du discours. De plus, la structuration de l'énonciation du locuteur représente le début du travail interprétatif¹⁰⁷⁸. Par exemple, nous aborderons d'abord l'unité de contexte qui est la représentation statutaire¹⁰⁷⁹, c'est-à-dire le positionnement du locuteur lié au statut qu'il occupe, en l'occurrence celui de CPE.

Dans cette étape d'analyse, il faut distinguer l'énonciation historique de l'énonciation personnelle. L'énonciation historique est un récit alors que l'énonciation personnelle est un discours¹⁰⁸⁰. La difficulté dans une énonciation est une disposition « strictement référentielle, de (la) raconter, et non de faire (ré)agir un (inter-)locuteur »¹⁰⁸¹. A partir de là, nous sommes attentifs au phénomène de l'interférence des personnes qui est un processus de reconstruction à travers ce dont le locuteur se souvient et comment les autres acteurs ont agi ou interagi avec lui¹⁰⁸². Nous questionnons les rôles administratifs, pédagogiques et éducatifs du CPE¹⁰⁸³. Il est

1072 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 47

1073 CHILAND (Colette), *L'entretien clinique*, Paris, 2008, p. 131

1074 FILLOUX (Jean Claude), *Préface* In : LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. XXXIX

1075 BOUILLAGUET (Annick), ROBERT (André D.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1997, p. 30

1076 Ibidem

1077 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 125

1078 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 121

1079 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Statut*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 564

1080 BOUILLAGUET (Annick), ROBERT (André D.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1997, p. 63

1081 Ibidem

1082 FARRUGIA (Francis), *La reconstruction de la sociologie Française (1945-1965)* Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 99

clair que l'énonciation s'effectuera entre un récit (historique) et un discours (personnel)¹⁰⁸⁴. Francis Farrugia différencie deux types de mémoires : la mémoire chaude qui correspond à la mémoire biographique et subjective propre à l'individu d'une part, et la mémoire froide d'autre part qui correspond à une mémoire institutionnelle et composée de faits historiques¹⁰⁸⁵. De plus, le discours du locuteur peut présenter un conflit de mémoire et peut avoir une incidence sur le processus de construction du soi car « le soi est à la jonction entre la mémoire et l'identité »¹⁰⁸⁶.

Pour conclure, la liste des unités de contextes que nous observons est la position du locuteur, la représentation statutaire et les différentes formes de mémoire dans l'énonciation. Enfin, nous finirons par le conflit entre le statut et la pratique. De plus, interpréter c'est donner un sens à une parole, nous sommes dans l'interférence des interprétations¹⁰⁸⁷. Nous quittons l'analyse d'énonciation (structuration) pour entrer dans l'analyse sémantique (interprétation).

Il ne faut pas ignorer que le statut social d' « étudiant - salarié » à l'Éducation Nationale depuis 2000 de l'enquêteur peut avoir une incidence consciente ou non sur l'inter(-)action avec le locuteur (alias l'enquêté.e). En effet, l'existence de ce biais intrinsèque¹⁰⁸⁸ au cours de l'interaction ouvre la possibilité au locuteur de rechercher l'adhésion de l'enquêteur dans son discours argumentatif.

3.3.3.2) Grille d'analyse sémantique

A partir de cette étape, nous entrons dans la phase d'exploitation du contenu du discours par la construction d'unités d'enregistrement (ou l'item). Cette dernière « est une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique, mais d'ordre psychologique : une affirmation, mais aussi une allusion. (Cette signification) peut constituer un thème, inversement un thème peut (se) développer en plusieurs affirmations (ou propositions) »¹⁰⁸⁹.

Gisèle Tessier propose une démarche interprétative en trois étapes. La première étape consiste à repérer les effets d'argumentation, les modalités d'appréciation lorsque le non-verbal rejoint le verbal, les allusions renvoyant indirectement aux représentations, les

1083 BARTHELEMY (Véronique), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2005, p. 81

1084 BOUILLAGUET (Annick), ROBERT (André D.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1997, p. 63

1085 FARRUGIA (Francis), *La reconstruction de la sociologie Française (1945-1965)* Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 13

1086 TURNEL (André), *Mémoire de l'Enfance et Construction de Soi*, In : SABOURIN (Paul) (dir.), *La mémoire Sociale*, Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, (vol. n°XXIX n°2), 1997, p. 51

1087 FARRUGIA (Francis), *La reconstruction de la sociologie Française (1945-1965)* Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 103

1088 ARBORIO (Anne Marie), FOURIER (Pierre), *Enquête et ses méthodes de l'observation directe*, DE SINGLY (Français), (dir.), Paris, Gallimard, p. 53

1089 CHILAND (Colette), *L'entretien clinique*, Paris, 2008, p. 136

métaphores et les contradictions internes du discours¹⁰⁹⁰. Nous quittons l'analyse sur la forme pour l'analyse sur le fond du discours.

Laurence Bardin nous propose de procéder au déchiffrement structurel : « cette approche *ad hoc* cherche à comprendre de l'intérieur la parole d'une personne, (elle) rappelle peut être l'attitude d'empathie au sens "d'immersion dans le monde subjectif d'autrui" »¹⁰⁹¹. Nous placerons l'item dialectique de l'implication personnelle et la distanciation critique¹⁰⁹² de la personne. Nous rapprochons l'item « Je » de l'implication personnelle de l'acteur, alors que l'item du « Moi » correspond à la distanciation critique que l'agent CPE doit avoir vis-à-vis du travail prescrit. Au final, l'individu se construit une identité à partir du « Je » qui s'associe à l'image mentale qu'il croit avoir de l'action alors que d'autre part le « Moi » rejette la responsabilité sociale associée à l'action¹⁰⁹³.

Nous porterons une attention toute particulière au « Moi » identitaire. Nous nous inscrivons donc dans la logique de Goffman : « la représentation la plus simple de l'individu et du "moi" que peut se donner le sociologue, c'est qu'il est, pour lui-même ce que la place dans une organisation fait de lui »¹⁰⁹⁴. Pour Goffman, le « Moi » correspond à la relation identitaire individu - organisation qu'il entretient avec l'institution. Les items sélectionnés sont l'interprétation du rôle de CPE, le rapport CPE - assistant d'éducation, l'étude comparative enseignant - assistant d'éducation, la notion de règle et le lien social.

Nous quittons l'item dialectique de l'implication personnelle et de la distanciation critique pour entrer au second niveau de la démarche interprétative selon Gisèle Tessier, qui est d'agrèger les logiques de l'enquêté. L'analyste élabore des "tas d'agrégés" qu'il « va constituer en fonction des grandes constantes internes (et) des grands schèmes d'ensemble (que l'analyste) y a repérés »¹⁰⁹⁵. Nous sommes dans les prémisses d'une analyse lexicale en vue de construire une typologie.

L'analyse sémantique permet d'exploiter voire de construire une typologie à partir de l'énoncé du locuteur et même d'élaborer une catégorisation. L'objectif de cette étape « consiste à appliquer aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible (notamment par le biais de dénombrements) qui - tout en le présentant sous une forme différente - n'en dénature pas le contenu initial, mais

1090 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 125

1091 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 96

1092 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18.

1093 KAUFMANN (Jean Claude), « *Quand Je est un autre* », *Pourquoi et comment ça change en nous*, Paris, Hachettes Littératures, 2009, p. 104 – 105

1094 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

1095 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 125

répond également aux questions de la problématique »¹⁰⁹⁶. Nous sommes dans la relation item - unité de contexte qui est en l'occurrence la relation « *compétence de l'assistant d'éducation* » comme item en relation dialectique avec l'unité de contexte qui est : « *l'interprétation du rôle social d'assistant d'éducation* »¹⁰⁹⁷, c'est-à-dire la mise en acte de celui-ci par l'assistant d'éducation lui-même et interprété par un CPE.

Laurence Bardin nous propose une grille de lecture des discours sociaux comme l'énonciation d'un ensemble de « règles d'association (telle notion est toujours présente avec telle autre), d'équivalence (on trouve telle notion ou son substitut), ou d'exclusion (telle notion exclut avec une fréquence significative telle autre) »¹⁰⁹⁸. Nous voulons savoir si le CPE considère comme son Alter - Ego¹⁰⁹⁹ la personne qui occupe la fonction d'assistant d'éducation.

Comment le CPE positionne son rôle et son discours à l'égard du travail institutionnel de l'assistant d'éducation. La phase d'analyse sémantique consiste à exploiter le discours du locuteur (surtout autour des réponses fournies à la question n°18 du canevas CPE)¹¹⁰⁰. A partir de cette construction d'analyse, nous remarquons une production d'inférences de connaissances : « Inférer est déduire de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message. La description (l'énumération résumée après traitement des caractéristiques du texte) est la première étape nécessaire, et si l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage explicite et contrôlé, de l'une par rapport à l'autre »¹¹⁰¹.

La troisième étape dans la démarche de l'interprétation proposée par Gisèle Tessier consiste à tester les hypothèses¹¹⁰². Le CPE apportera des informations capitales, elles permettront de confirmer ou d'infirmer les pistes des travaux, voire de les améliorer. Nous rappelons nos hypothèses. La première hypothèse est : **L'assistant d'éducation rationalise son implication personnelle comme un savoir-être pour déterminer ses agissements ou son savoir-agir de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son travail institutionnel.** Nous testerons l'hypothèse descriptive à partir des réponses fournies par le CPE à la question n°19¹¹⁰³ sur la relation dialectique de l'item : « *savoirs nécessaires et qualités requises* » avec l'unité de contexte qui est la « *fonction d'assistant d'éducation* ».

1096 BOUILLAGUET (Annick), ROBERT (André D.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1997, p. 27

1097 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Statut*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 505

1098 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 42

1099 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 58

1100 **Annexe n°53**, *Entretien CPE*, Question n°18

1101 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 43

1102 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 126

1103 **Annexe n°53**, *Entretien CPE*, Question n°19

La seconde hypothèse est : **la compétence de l'assistant d'éducation repose d'une part sur une distanciation critique comme savoir-faire vis-à-vis de ces actions et d'autre part sur un raisonnement réflexif vis-à-vis de son rôle d'éducateur à tenir.** Nous testerons l'hypothèse de travail à partir des réponses fournies à la question n°21¹¹⁰⁴ sur la « *compétence-clé* » comme Item et en relation dialectique avec l'unité de contexte qui est « *le rôle de l'assistant d'éducation* ».

3.3.3.3) Grille d'analyse lexicale

Dans cette étape d'analyse, nous dénombrons les mots outils ou les mots pleins. Les “mots pleins” sont « porteurs de sens », il s'agit de noms, d'adjectifs, de verbes¹¹⁰⁵. Nous dénombrons les items suivants en relation avec la problématique de recherche : “lien(s)¹¹⁰⁶, relation / rapport¹¹⁰⁷, situations, règles, autorité, gamin(s), enfants¹¹⁰⁸ ”. Nous étudions la fréquence et le rapport qu'il y a entre eux. Il ne faut pas oublier qu'une action correspond au départ à une compétence¹¹⁰⁹.

Les “mots outils” sont des mots fonctionnels, de liaison ; il s'agit d'articles, de pronoms, d'adverbes. Nous observerons la répétition des mots suivants : “*je, tu, nous, on, moi, eux*”. Ces pronoms nous seront utiles pour le rapport « Eux - Nous ». Pour Elias, ce rapport s'exprime dans le pronom impersonnel et personnel. Il faut rappeler que le rapport « Nous - Moi » est un rapport où l'identité du « Nous » repose sur un *a priori* alors que l'identité du « Moi » est construite sur la logique de l'expérience donc *a posteriori*¹¹¹⁰. De plus, l'identité du « Nous » domine sur l'identité du « Moi », cette domination identitaire dépend de la mémoire collective pour l'identité du « Nous » et construit une frustration pour le « Moi »¹¹¹¹.

De plus, Kaufmann parle d'une identité - pivot qui structure et organise le rapport « Eux - Nous ». L'être social « se recentre au contraire sur une (illusoire) identité - pivot à laquelle il s'arc-boute désespérément pour obtenir une inaccessible reconnaissance. Il y parvient par une intensification émotionnelle, cultivant la logique conflictuelle simplificatrice des “Eux” contre les “Nous” »¹¹¹². Alors le rapport « Eux - Nous » est un jeu imaginaire

1104 **Annexe n°53**, *Entretien CPE*, Question n°21

1105 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 82

1106 FARRUGIA (Francis), *La construction de l'homme social, Essai sur la démocratie disciplinaire*, Paris, Syllepse, 2005, p. 55, Note n°1

1107 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1108 SCHEPENS (Florent), *Être à sa place : socio-anthropologie de la reproduction professionnelle*, JACQUES-JOUVENOT (Dominique), (dir.), Article du LASA – UFC, Récupéré le 15 décembre 2006 de l'url : http://www.printemps.uvsq.fr/Com_jacq.htm, p. 5.

1109 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 100

1110 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 244

1111 Ibidem, p. 208

1112 KAUFMANN (Jean Claude), « *Quand Je est un autre* », *Pourquoi et comment ça change en nous*, Paris, Hachettes Littératures, 2009, p. 165 – 166

auquel l'individu croit participer de sa place sociale : « prendre parti permet une identification par procuration, en s'imaginant (tout en restant sur son siège) être de ces "Nous" qui livrent combat contre les "Eux" »¹¹¹³. Il est important de comprendre où se situe l'assistant d'éducation dans le rapport « Eux - Nous », ce rapport renvoi à la question du dualisme identitaire¹¹¹⁴.

Enfin, portons notre attention sur les verbes d'action car une action exprime la compétence¹¹¹⁵. Nous tâchons de comprendre le verbe d'action exprimé par le locuteur. Néanmoins, l'idéologie est une fausse conscience que la personne donne¹¹¹⁶ à ses actions dans son discours. De plus, nous tâchons d'organiser la rupture entre les propres représentations de l'enquêté et l'interprétation qu'il se fait de sa propre pratique personnelle¹¹¹⁷. Nous parlons d'analyse apparente et d'analyse cachée. Ainsi, à partir de cette analyse cachée et des trois démarches analytiques. Nous nous efforcerons de **déconstruire** les discours sociaux des enquêtés pour **reconstruire** un discours scientifique.

Nous débuterons l'analyse par la catégorie des CPE, en commençant par construire une typologie scientifique issue de ces analyses. Puis, nous continuons par une analyse de la population élève dans l'optique d'une démarche explicative. Enfin, nous terminerons avec les assistants d'éducation.

Ces analyses nous permettront de construire le discours scientifique qui validera (ou pas) l'hypothèse.

1113 Ibidem, p. 165

1114 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

1115 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 242

1116 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 15

1117 BOURDIEU (Pierre), WACQUANT (Loïc), *Réponses*, Paris, Seuil, Paris, 1992, p. 220

Section n°4) Problématique n° II : De la Déconstruction des discours sociaux des enquêté.e.s à la Reconstruction du discours scientifique

« L'objet de la science sociale est une réalité qui englobe toutes les luttes, individuelles et collectives, visant à conserver ou à transformer la réalité, et en particulier celles qui ont pour enjeu l'imposition de la définition légitime de la réalité (scolaire) et dont l'efficacité proprement symbolique peut contribuer à la conservation ou à la subversion de l'ordre établi, c'est-à-dire la réalité (sociale) »¹¹¹⁸.

1118 BOURDIEU (Pierre), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 244

Nous avons choisi de faire une double démarche : une sociologie compréhensive pour comprendre les entretiens CPE associée à une sociologie explicative pour expliquer notre enquête via un questionnaire pour les élèves et pour les assistants d'éducation.

Chapitre : 4.1) Démarche sociologique et compréhensive via l'entretien semi-directif

Nous commençons l'analyse par la catégorie des CPE où nous déconstruisons les discours sociaux des CPE pour construire le discours scientifique sur la compétence de l'assistant d'éducation et les écarts que l'individu donne à son rôle social.

La démarche d'analyse commence par la situation d'énonciation. Ensuite, nous portons notre regard sur les unités de contexte présentes dans le discours de l'enquêté.

Cependant, l'analyse s'accroît dans une démarche sémantique où l'attention est portée sur les unités d'enregistrement ou les items présents dans le discours du locuteur.

Nous définirons en quoi ces deux démarches d'analyses sont différentes et utiles l'une vis-à-vis de l'autre. Ces deux analyses sont présentées sous forme d'un tableau en annexe¹¹¹⁹.

Enfin, nous terminons par une analyse lexicale qui dénombre la fréquence d'utilisation de certains mots communs et des pronoms impersonnels comme : « On », « Eux » et des pronoms personnels comme : « Moi », « Je », « Nous ».

4.1.1) Analyse des discours sociaux des conseillers principaux d'éducation

Un entretien est « une situation qui met en relation un chercheur avec des questions et une personne - sondée. On recherche des informations dans les réponses (du sondé). (La situation d'entretien et) la personne participante produisent des effets empêchant l'objectivité (du chercheur) et la représentativité des informations (fournies par le sondé) »¹¹²⁰.

Néanmoins, cette situation d'enquête a des effets qui handicapent l'entretien dans une démarche scientifique. Et pour réduire au maximum ces effets au cours de l'entretien, nous proposons de faire une analyse en deux temps : une analyse qui porte sur la situation d'énonciation et une analyse qui porte sur le sens sémantique à partir du discours du locuteur.

La première analyse porte sur la relation dialectique entre le cotexte (ce qui a été dit avant) et le contexte qui est « l'utilisation à partir des circonstances d'une situation

1119 **Annexe n°61** : *Analyse des entretiens CPE*

1120 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 3

donnée. »¹¹²¹ Nous serons attentifs à la manière dont l'entretien se passe. Nous tâcherons de démontrer en quoi ces deux analyses sont complémentaires.

4.1.1.1) Analyse de la situation d'énonciation

Nous choisissons de construire notre analyse à partir des unités de contextes telles que la représentation statutaire de la mission du CPE et le positionnement du locuteur vis-à-vis du statut qu'il occupe¹¹²². Il s'agit ensuite de déterminer sur quels registres d'énonciations le locuteur se positionne, entre une énonciation personnelle propre à l'interviewé et une énonciation historique qui est liée à la structure sociale¹¹²³.

A partir des unités de contextes, nous essayerons de comprendre ce qui se passe dans la situation d'enquête et son énonciation. Ces unités de contextes sont utilisées pour construire la typologie de la situation d'énonciation sur l'explication des principes du service public¹¹²⁴ et l'implication personnelle comme la distanciation¹¹²⁵ de l'assistant d'éducation dans son travail prescrit à partir du discours du CPE.

En effet, « la plupart des entretiens publiés représentent un moment, sans doute privilégié, dans une longue suite d'échange, et n'ont rien de commun avec les rencontres ponctuelles, arbitraires et occasionnelles, des enquêtes réalisées à la va-vite par des enquêteurs dépourvus de toute compétence spécifique. »¹¹²⁶

En effet, la compétence spécifique du chercheur est de maîtriser la « *réflexivité* (comme) un *réflexe*, fondée sur un (sujet donné), avec un œil sociologique (qui) permet de percevoir et de contrôler *sur-le-champ*, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit »¹¹²⁷. Par exemple, un CPE a rencontré des difficultés à la question suivante : « Considérez-vous l'élève comme un usager du service public ? » Alors, l'interviewé organise une stratégie argumentaire pour éviter d'y répondre. Je propose de relancer l'entretien sous la manière d'une question de synonyme :

« Enquêteur : Si vous aviez un synonyme, lequel choisiriez-vous, alors ?

Enquêté : C'est ce que je craignais : que vous me demandiez un synonyme. » [E14, L72 - 73]¹¹²⁸.

1121 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 50

1122 MENDRAS (Henri), *Éléments de sociologie*, (2001), Paris, Armand Colin, 2002, p. 91

1123 BOUILLAGUET (Annick), ROBERT (André D.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1997, p. 63

1124 AUBY (Jean-François), *Les services publics en Europe*, Paris, PUF, 1998, p. 88

1125 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

1126 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 6

1127 Ibidem, p. 4

1128 Nous expliquons ce code la lettre majuscule E signifie l'entretien suivie du numéro d'ordre sur l'ensemble des entretiens. Ensuite la lettre L signifie le numéro de paragraphe sur l'ensemble du texte où le passage est sélectionné.

La compétence spécifique dont Pierre Bourdieu parle est : avoir une *réflexivité réflexe* en contrôlant *sur-le-champ* la conduite même de l'entretien.

Le rôle de cette compétence de réflexivité permet de comprendre le positionnement du locuteur dans son argumentaire vis-à-vis du rôle social à tenir en tant que CPE.

De plus, dans cette situation d'enquête, il se passe une dissymétrie sociale¹¹²⁹. En effet, la situation est liée au fait que « l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes formes de capital culturel et / ou symbolique. D'ailleurs, un CPE pense restructurer l'entretien en disant : « Je ne sais pas si les gens raisonnent comme vous dans leur quotidien, mais ils sont à la recherche d'une certaine forme d'autorité dont les parents manquent actuellement ou qu'ils pensent avoir perdue. » [E3, L46]. Dans cette interaction, ce CPE cherche à s'assurer qu'il domine « le marché des capitaux linguistiques et symboliques qui s'institue à l'occasion de l'entretien (et qui) varie selon la structure de la relation objective (qui doit exister) entre l'enquêteur et l'enquêté »¹¹³⁰. Cette relation, qui au départ est objective, peut être de façon insidieuse déstabilisée par des propos subjectifs adressés à l'enquêteur : « Ce sont des clichés que vous m'avez donnés ? » [E9, L167].

Un CPE vit l'entretien sous la forme d'une *intrusion*¹¹³¹ et de ce fait déstabilise l'entretien pour le mener à son tour : « Alors là, je trouve que les termes sont un peu négatifs à chaque fois. Comme en haut, les termes sont un peu négatifs. Le premier, va être d'assurer la sécurité des élèves et le bon fonctionnement via la surveillance. Ce n'est pas forcément négatif, par exemple, de prendre en charge une permanence. Le deuxième, va être d'aider dans les tâches administratives : c'est surtout gérer la saisie des billets d'appels des enseignants informatiquement c'est-à-dire gérer le traitement des absences. Entre le troisième et le quatrième, j'ai envie de les mettre à égalité, mais je dirais plutôt le trois (*le communicant*), et le quatre en dernier (*l'assistant social*). » [E2 L80]. Dans ce contexte, nous sommes d'une part dans une situation dissymétrique et d'autre part l'interviewé se pense capable de se mettre à la place du chercheur par sa pensée¹¹³². En effet, « (le chercheur) est capable de se mettre à (la) place (de l'enquêté) en pensée. »¹¹³³ Lorsque ce CPE cherche à diriger l'entretien, il obstrue l'entretien pour empêcher le chercheur de penser et surtout de se mettre à sa place sociale pour connaître le point aveugle de sa vie quotidienne.

1129 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 5

1130 Ibidem

1131 Ibidem

1132 Ibidem

1133 Ibidem

La réflexivité permet aussi au chercheur de s'éloigner d'une énonciation à caractère historique prise dans le discours du locuteur comme une énonciation personnelle qui, de plus, installe une dissymétrie sociale inversée entre le chercheur et l'enquêté.

Lorsqu'il y a une projection de l'interviewé sur le chercheur, nous nous retrouvons devant ce genre de réponse : « J'ai découvert et appris le boulot quand j'ai remplacé un CPE malade pendant quelques mois. Donc, ma formation a commencé comme ça si tu préfères. » [E5 L8]. Dans ce genre de cas, le chercheur doit se protéger pour ne pas être dans une position où l'enquêté fait une projection de soi en autrui.

Ensuite, le second paramètre à gérer pour le chercheur est d'éviter de mettre en place un biais intrinsèque à l'entretien, biais qui est lié à la situation sociale dans laquelle se trouve le chercheur et en l'occurrence celui d'être un assistant d'éducation lui-même¹¹³⁴. Par exemple : « Je crois que vous êtes également assistant d'éducation, mais peut-être pas en collègue ? En lycée alors ? » [E4 L91]. Voilà l'une des raisons fondamentales à cette démarche d'analyse de la situation d'énonciation.

L'objet de l'entretien conduit le chercheur comme l'enquêté à prendre « parti-pris des choses » vis-à-vis de l'enquête en action. En effet, deux choses s'opèrent : la première est « la projection de soi en autrui » et la seconde est de produire une *compréhension générique* applicable à partir de toutes les conditions sociales¹¹³⁵.

Au final, l'analyse de la situation d'énonciation est possible si et seulement si le chercheur a le réflexe d'intégrer rapidement le discours du locuteur pour produire une réflexivité qui assure une démarche compréhensive de l'entretien.

4.1.1.2) Analyse sémantique

Après avoir expliqué la démarche d'analyse de la situation d'énonciation, nous entrons dans une démarche d'analyse sémantique. Pour ce faire, nous proposons de mettre en évidence la différence fondamentale entre ces deux démarches à partir d'un extrait. Par exemple : « Je suis vraiment quelqu'un qui est au centre de toutes les relations, qui fait le lien, un peu l'interface entre tous : les profs, les élèves, le chef d'établissement, les parents. Du moins, c'est comme ça que je le ressens. » [E10 L151]. Le discours de ce CPE est énoncé à partir de la polarité identitaire du « Je » comme un acteur de sa vie sociale. *A contrario*, dans le discours qui suit, l'analyse sémantique permet de dire que l'enquêté se positionne à partir

1134 ARBORIO (Anne Marie), FOURIER (Pierre), *Enquête et ses méthodes de l'observation directe*, DE SINGLY (François), (dir.), Paris, Gallimard, p. 53

1135 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 5 - 6

de son statut social de CPE : « Un CPE qui ne sait pas communiquer, (...), on est vanné de réexpliquer à l'élève, aux parents, les profs, et il faut s'entendre avec différentes personnalités. » [E10 L 153]. Voilà la différence fondamentale entre une analyse de la situation d'énonciation et une analyse sémantique. En effet, l'analyse sémantique permet de s'intéresser au sens de l'énonciation.

L'analyse sémantique demande au chercheur une capacité empathique d'intervieweur vis-à-vis de l'interviewé. Au cours de cette interaction, j'ai démontré la capacité à comprendre de façon générique les conditions sociales propres à l'enquêté au moment de son énonciation à caractère historique.

« Enquêté : En fait, j'étais prof avant d'être CPE.

Enquêteur : Prof ? Quelle filière ?

Enquêté : Lettres et anglais.

Enquêteur : Un PLP ?

Enquêté : Oui. Attendez ! Vous êtes encore un des rares à connaître ce sigle ! » [E1 L16 - 20].

Non seulement, j'ai fait preuve d'empathie à l'égard de l'enquêté, mais surtout j'ai cherché à comprendre de façon générique ses conditions sociales. Cette marque empathique réduit la distance sociale qui existe entre le chercheur et l'interviewé¹¹³⁶. Cette forme de compétence d'empathie est utile pour le déchiffrement structurel¹¹³⁷ dans le discours du CPE vis-à-vis de son implication dans son travail prescrit. En effet, « cette approche *ad hoc*, cherchant à comprendre de l'intérieur la parole d'une personne, rappelle l'attitude empathique »¹¹³⁸. Alors, depuis ce positionnement empathique, nous tâcherons de comprendre la position du locuteur dans son travail prescrit entre son implication personnelle et sa distanciation critique. Nous regarderons le positionnement des polarités identitaires du « Je » et du « Moi » du CPE dans son énonciation.

De plus, grâce à cette position empathique, nous analysons le discours du CPE à partir des règles du discours défini par Laurence Bardin. L'auteur nous propose de lire les discours sociaux comme un ensemble de « règles d'association (telle notion est toujours présente avec telle autre), d'équivalence (on trouve telle notion ou son substitut), ou d'exclusion (telle notion exclut avec une fréquence significative telle autre). »¹¹³⁹ Nous voulons comprendre si le CPE discerne un alter ego¹¹⁴⁰ dans la personne qui occupe la fonction de l'assistant d'éducation.

1136 Ibidem

1137 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 96

1138 Ibidem

1139 Ibidem, p. 42

1140 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 58

Nous continuons notre démarche empathique dans notre analyse pour comprendre au mieux la parole du locuteur de l'intérieur. Tout d'abord, nous demandons au CPE d'interpréter, voire de se positionner vis-à-vis du rôle social d'assistant d'éducation¹¹⁴¹. Non seulement, j'ai fait preuve d'empathie à l'égard de l'enquêté, mais j'ai surtout cherché à comprendre de façon générique ses conditions sociales. Cette marque empathique réduit la distance sociale qui existe entre le chercheur et l'interviewé¹¹⁴². Cette forme de compétence d'empathie est utile pour le déchiffrement structurel¹¹⁴³ dans le discours du CPE vis-à-vis de son implication dans son travail prescrit. En effet, « cette approche *ad hoc*, cherchant à comprendre de l'intérieur la parole d'une personne, rappelle l'attitude empathique »¹¹⁴⁴. Alors, depuis ce positionnement empathique, nous tâcherons de comprendre la position du locuteur dans son travail prescrit entre son implication personnelle et sa distanciation critique. Nous regarderons le positionnement des polarités identitaires du « Je » et du « Moi » du CPE dans son énonciation.

De plus, grâce à cette position empathique, nous analysons le discours du CPE à partir des règles du discours défini par Laurence Bardin. L'auteur nous propose de lire les discours sociaux comme un ensemble de « règles d'association (telle notion est toujours présente avec telle autre), d'équivalence (on trouve telle notion ou son substitut), ou d'exclusion (telle notion exclut avec une fréquence significative telle autre). »¹¹⁴⁵ Nous voulons comprendre si le CPE discerne un Alter - Ego¹¹⁴⁶ dans la personne qui occupe la fonction de l'assistant d'éducation.

Nous continuons notre démarche empathique dans notre analyse pour comprendre au mieux la parole du locuteur de l'intérieur. Tout d'abord, nous demandons au CPE d'interpréter, voire de se positionner vis-à-vis du rôle social d'assistant d'éducation¹¹⁴⁷. Après, nous choisissons d'analyser les unités d'enregistrements sur les qualités requises ou les savoirs nécessaires en rapport avec l'unité de contexte qui est la fonction d'assistant d'éducation. Ensuite, nous continuons l'analyse avec un autre item, celui de la compétence-clé¹¹⁴⁸ avec l'unité de contexte qui est le rôle social d'assistant d'éducation. Après, dans ce cadre, nous édifions une catégorisation en vue de construire le discours scientifique. Ce classement est construit sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-agir. Pour le concept du savoir au savoir-faire, nous cherchons à comprendre le passage entre le poste et le

1141 **Annexe n°53, Entretien CPE, Question n°18**

1142 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 5

1143 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 96

1144 Ibidem

1145 Ibidem, p. 42

1146 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 58

1147 **Annexe n°53, Entretien CPE, Question n°18**

1148 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

diplôme dans le discours du locuteur¹¹⁴⁹. Ensuite, pour le savoir-être, nous partons du postulat qu'il s'agit d'une capacité à « être capable de » à deux niveaux en terme de savoir-faire et de savoir-être¹¹⁵⁰. Enfin, nous terminons sur le savoir-agir comme la production d'une action qui relève d'une prise de responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation¹¹⁵¹.

Après cette démarche empathique, le chercheur doit aussi faire preuve d'une *Neutralité Axiologique* vis-à-vis de son objet de recherche, mais surtout vis-à-vis des informations récoltées à partir de la recherche¹¹⁵². En effet, un CPE attend d'un assistant d'éducation comme qualité humaine la discrétion : « Enfin, dans une position éducative, pas de copinage, bien sûr. Le dialogue par rapport à l'élève. Et puis, une certaine discrétion. Une attitude de discrétion, une attitude d'humilité, j'allais dire : ce n'est pas une question d'orgueil. » [E15 L96]. Néanmoins, ce même CPE applique déjà le principe de la *Neutralité Axiologique*¹¹⁵³ comme l'absence de tout jugement de valeur car : « Je n'apprécie pas de travailler avec des gens qui auraient des personnalités trop marquées. Ou si, d'office, je sens que c'est une personne qui me posera des problèmes et contestera mes choix. » [E15 L96].

Enfin, comme l'écrit Pierre Bourdieu : « Il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un »¹¹⁵⁴. Pour expliquer génériquement l'étude engagée, le chercheur doit (é)prouver sa compétence de réflexivité comme un arc réflexe au cours de l'entretien.

De plus, la relation dialectique entre le terrain et la théorie¹¹⁵⁵ a toute son importance pour mener à bien l'analyse sémantique, mais nous continuons la démarche par une analyse lexicale qui est le point de départ pour construire le discours scientifique.

1149 BERNARDI (Sylvain), BERTEAUX (Roger), SCHLERET (Yvon), *Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission*, In CHOPART (Jean-Noël) (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, p. 216

1150 TANGUY (Lucie), (1998), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 287

1151 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 53

1152 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ?, 2003, p. 24

1153 Ibidem, p. 24

1154 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU (Pierre), "La situation d'enquête et ses effets" In *La misère du Monde*, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html, p. 6

1155 MAULINI (Olivier), *Note de lecture*, In KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, (Mise en ligne le 09 mars 2006), Récupéré le 19 mars 2007 de l'url : <http://www.unige.ch/fapse.SSE/teachers/maulini/sem-rech-note-lecture.pdf>, p. 1

4.1.1.3) Analyse lexicale

Nous proposons de faire cette forme d'analyse ainsi pour cerner la dimension de l'identité sociale et/ou les représentations sur le rôle du CPE. Nous organisons l'analyse lexicale en deux étapes. Nous commençons l'analyse lexicale avec les mots communs. Ensuite, nous orientons cette dite analyse avec les pronoms personnels utilisés par le locuteur.

Nous choisissons de faire le dénombrement de certains mots communs comme : élève(s), enfant(s), gamin(s), lien(s), relation(s), rapports, autorité(s), règle(s) et situation(s). Nous justifions ces termes pour les raisons suivantes : pour les termes : élève, enfant ou gamin, nous sommes dans la réflexion du double statut mis en évidence par Judith Migeot-Alvarado qui fait la distinction entre l'identité sociale de l'élève et l'identité personnelle de l'adolescent¹¹⁵⁶. Au passage, nous observons le niveau de langue des enquêtés entre un langage courant ou bien familier¹¹⁵⁷.

Le lien social entre l'assistant d'éducation et le CPE se déroule sous la forme d'un contrat social d'interdépendance¹¹⁵⁸, ce dernier dépendant de la volonté de chacun. De plus, ce lien social s'oriente selon la volonté de l'individu ; cela peut prendre une dimension communautaire ou bien uniquement sociétale, dimension qui renvoie au rapport « Eux - Nous »¹¹⁵⁹. Néanmoins, cette dichotomie du lien social peut aussi avoir une dimension où le lien est une relation humaine ou bien un rapport purement fonctionnel¹¹⁶⁰.

Enfin, nous terminons sur les aspects du rôle d'éducateur par la notion d'autorité et de règles. D'ailleurs, Durkheim écrit : « Les règles ne sont pas simplement un autre nom donné à des habitudes intérieures, puisqu'elles déterminent la conduite du dehors, et impérativement il faut pour lui obéir, et par conséquent pour être en état d'agir moralement, avoir le sens de cette autorité *sui generis* qui leur est immanente. »¹¹⁶¹ Pour construire cette autorité *sui generis* de façon symbolique¹¹⁶², « la punition est un simple moyen (pour l'assistant d'éducation) de prévenir l'inobservation de la règle. »¹¹⁶³ De plus, nous utilisons le rapport situation(s) - règle(s) pour construire notre typologie sémantique à partir de l'analyse lexicale pour comprendre la dimension du savoir-faire de l'assistant d'éducation dans son travail prescrit.

1156 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 41

1157 LAHIRE (Bernard), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 150

1158 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

1159 FARRUGIA (Francis), *La crise du lien social*, Paris, l'Harmattan, 1993, p. 19

1160 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1161 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 30

1162 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 63

1163 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 135

Ensuite, nous justifions le choix de ces pronoms personnels. Par exemple, le pronom « Je » est du domaine de la spontanéité, voire de la rationalité, alors que le pronom « Moi » est soumis au respect des normes de l'environnement social¹¹⁶⁴. A partir de ce dénombrement, nous établissons le rapport « Je - Moi ». Ce genre de rapport nous permet d'établir l'identité du « Soi » du locuteur¹¹⁶⁵. De plus, le « Moi » est le port d'identité sociale attribué par soi et ensuite par les autres¹¹⁶⁶. Il faut rappeler que, pour Elias¹¹⁶⁷, l'identité du « Je » et du « Moi » sont en perpétuelle recherche d'un équilibre. Pour trouver cet équilibre identitaire, l'être social se socialise en socialisant¹¹⁶⁸ ses ruptures identitaires au niveau du « Je » vis-à-vis du « Nous ». En effet, nous chiffrons le nombre du pronom « Nous » pour étudier le rapport : « Nous - Moi ». Après, nous comptons le nombre de pronoms « Eux » pour étudier le rapport : « Nous - Eux »¹¹⁶⁹. En effet, l'assistant d'éducation est un médiateur dans le rapport « Eux - Nous » : « Pour être médiateur, il faut être capable d'entrer dans la logique du “nous comprendre” des élèves. »¹¹⁷⁰ Par exemple, l'élève s'assimile au groupe du « Nous » et l'assistant d'éducation peut être assimilé au groupe « Eux » aux yeux de l'élève.

Ensuite, nous comptons le pronom « On » pour percevoir la présence de l'Autre général dans le discours du locuteur¹¹⁷¹. Par conséquent, nous étudions le pronom « On » avec les autres pronoms personnels. Nous pouvons étudier le rapport « On - Nous » par exemple.

Nous choisissons de compter le pronom « Tu ». En effet, ce genre de pronom est là pour indiquer la « mise en rapport avec l'acte d'énonciation ; le “Je” deviens le premier des indicateurs ; il indique celui qui se désigne lui-même dans toute énonciation contenant le mot “Je”, entraînant à sa suite le “Tu” de l'interlocuteur »¹¹⁷², en l'occurrence celui de l'enquêteur. Nous nous rapprocherons de la mise en évidence d'un biais intrinsèque lié à la situation particulière de l'entretien¹¹⁷³. En effet, l'enquêteur est actuellement un assistant d'éducation.

À la fin de ce dénombrement, nous établissons les rapports « Moi - On » et « Moi - Je ». Ensuite, nous évoluons sur la polarité identitaire du « Nous » vers d'autres aspects de l'identité comme le « Je », le « Moi » et le « On » et pour finir sur le rapport « Nous - Eux ». Cette classification nous permettra de commencer la construction typologique des entretiens effectués auprès des CPE.

1164 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n° 6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>, p. 1

1165 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 167

1166 Ibidem, p. 200 - 201

1167 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 208

1168 STRAUSS (Anselm), *Miroir et Masques*, Paris, Métailié, 1992, p. 106

1169 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 128

1170 Ibidem, p. 141

1171 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 182

1172 RICOEUR (Paul), *Soi-même comme un autre*, Paris, Édition du Seuil, 1990, p. 61

1173 ARBORIO (Anne Marie), FOURIER (Pierre), *Enquête et ses méthodes de l'observation directe*, DE SINGLY (François), (dir.), Paris, Gallimard, 1999, p. 53

En effet, pour construire la typologie, il faut commencer par l'analyse de la situation de l'énonciation ; nous souhaitons connaître le positionnement du locuteur lié au statut (et / ou *status*) qu'il occupe¹¹⁷⁴. Ensuite, quand nous entrons dans l'analyse sémantique de l'entretien, nous souhaitons positionner le discours du locuteur sur son implication personnelle d'acteur - auteur¹¹⁷⁵ (à partir de sa polarité identitaire « Je ») et la distanciation critique¹¹⁷⁶ (à partir de son port d'identité sociale du « Moi ») de l'agent CPE. Grâce à ce déchiffrement structurel¹¹⁷⁷, nous entrons dans une démarche typologique où la polarité identitaire du « Je » permet de mettre en évidence le positionnement de l'être social dans des situations d'interdépendances que le CPE peut avoir avec l'équipe des assistants d'éducation¹¹⁷⁸. Ensuite, pour la polarité de l'identité du « Moi », c'est l'identité que se fait un individu dans une organisation¹¹⁷⁹.

Nous commençons la typologie grâce à l'analyse lexicale. Ensuite, nous continuons la construction typologique avec l'analyse sémantique. Et enfin, nous terminons la construction du discours scientifique avec les données tirées des analyses des situations d'énonciations.

1174 MENDRAS (Henri), *Éléments de sociologie*, (2001), Paris, Armand Colin, 2002, p. 91

1175 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 177

1176 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le Sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

1177 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadriga / PUF, 2009, p. 96

1178 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

1179 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

Tableau n°18 : Synthèses des effectifs convertis en pourcentages sur les occurrences des mots communs

Mots Communs Entretien(s)	Élève(s)	Enfant(s)	Gamin(s)	Lien(s)	Relation(s)	Rapport(s)	Autorité	Règle(s)	Situation(s)	Totaux
E1	14 48,27 %	0 %	0 %	0 %	0 %	14 48,27 %	0 %	01 3,44 %	0 %	29 100 %
E2	39 76,47 %	01 1,96 %	0 %	06 11,76 %	02 3,92 %	01 1,96 %	0 %	0 %	02 3,92 %	51 100 %
E3	45 60 %	09 12 %	02 2,66 %	05 6,67 %	01 1,33 %	03 4 %	08 10,66 %	0 %	02 2,66 %	75 100 %
E4	48 69,56 %	05 7,24 %	01 1,44 %	0 %	04 5,79 %	02 2,89 %	03 4,34 %	0 %	06 8,69 %	69 100 %
E5	18 52,94 %	03 8,82 %	04 11,76 %	0 %	0 %	06 17,64 %	0 %	0 %	03 8,82 %	34 100 %
E6	27 52,94 %	0 %	02 3,92 %	0 %	02 3,92 %	15 29,41 %	03 5,88 %	01 1,96 %	01 1,96 %	51 100 %
E7	113 54,85 %	01 0,48 %	04 1,94 %	01 0,48 %	03 1,46 %	59 28,64 %	15 7,28 %	01 0,48 %	09 4,36 %	206 100 %
E8	83 0,70 %	01 0,84 %	0 %	04 3,38 %	03 2,54 %	15 12,71 %	0 %	01 0,84 %	11 9,32 %	118 100 %
E9	44 67,69 %	01 1,53 %	03 4,61 %	01 1,53 %	06 9,23 %	07 10,76 %	0 %	0 %	03 4,61 %	65 100 %
E10	43 60,56 %	07 9,89 %	01 1,40 %	07 9,89 %	0 %	06 8,45 %	0 %	0 %	07 9,89 %	71 100 %
E11	54 57,44 %	02 2,12 %	12 12,76 %	02 2,12 %	0 %	09 9,57 %	01 1,06 %	0 %	14 14,89 %	94 100 %

Mots Communs Entretien(s)	Élève(s)	Enfant(s)	Gamin(s)	Lien(s)	Relation(s)	Rapport(s)	Autorité	Règle(s)	Situation(s)	Totaux
E12	43 70,49 %	02 3,27 %	01 1,63 %	01 1,63 %	02 3,27 %	04 6,55 %	0 %	02 3,27 %	06 9,83 %	61 100 %
E13	16 51,61 %	0 %	0 %	02 6,45 %	01 3,22 %	01 3,22 %	0 %	01 3,22 %	10 32,25 %	31 100 %
E14	10 33,33 %	0 %	01 3,33 %	05 16,66 %	0 %	06 20 %	01 3,33 %	0 %	07 23,33 %	30 100 %
E15	33 44 %	01 1,33 %	0 %	01 1,33 %	05 6,66 %	17 22,66 %	10 13,33 %	02 2,66 %	06 8 %	75 100 %
E16	16 40 %	0 %	02 5 %	0 %	04 10 %	06 15 %	02 5 %	03 7,50 %	07 17,5 %	40 100 %
E17	28 41,79 %	01 1,49 %	0 %	01 1,49 %	04 5,97 %	06 8,95 %	15 22,38 %	0 %	12 17,91 %	67 100 %
E18	21 31,81 %	0 %	0 %	0 %	12 18,18 %	12 18,18 %	01 1,51 %	0 %	20 30,30 %	66 100 %
E19	06 40 %	0 %	0 %	03 20 %	02 13,33 %	01 6,66 %	0 %	02 13,33 %	01 6,66 %	15 100 %
E20	28 59,57 %	03 6,38 %	03 6,38 %	01 2,12 %	02 4,25 %	02 4,25 %	02 4,25 %	03 6,38 %	03 6,38 %	47 100 %
E21	49 87,5 %	0 %	0 %	01 1,78 %	01 1,78 %	03 5,35 %	01 1,78 %	0 %	01 1,78 %	56 100 %
E22	18 36 %	01 2 %	0 %	0 %	14 28 %	13 26 %	0 %	03 6 %	01 2 %	50 100 %
Totaux	796 56,81 %	38 2,71 %	36 2,56 %	41 2,92 %	68 4,85 %	208 14,84 %	62 4,42 %	20 1,42 %	132 9,42 %	1401 100 %

Tableau n°19 : Synthèses des effectifs et pourcentages d'occurrences utilisés pour les pronoms personnels

Pronoms Entretien(s)	Je	Tu	Nous	On	Moi	Eux	Totaux
E1	139 57,20 %	0 %	09 3,70 %	64 26,33 %	29 11,93 %	02 0,82 %	243 100 %
E2	55 30,89 %	0 %	23 12,92 %	94 52,80 %	04 2,24 %	02 1,12 %	178 100 %
E3	105 54,68 %	0 %	49 27,52 %	22 11,45 %	08 4,16 %	08 4,16 %	192 100 %
E4	84 63,63 %	0 %	21 15,90 %	16 12,12 %	05 3,78 %	06 4,54 %	132 100 %
E5	97 30,31 %	91 28,43 %	21 6,56 %	84 26,25 %	25 7,81 %	02 0,62 %	320 100 %
E6	104 53,06 %	02 1,02 %	12 6,12 %	45 22,95 %	24 12,24 %	09 4,59 %	196 100 %
E7	237 34,80 %	18 2,61 %	52 7,63 %	298 43,75 %	44 6,46 %	32 4,69 %	681 100 %
E8	81 28,92 %	09 3,21 %	110 39,28 %	66 23,57 %	11 3,92 %	03 1,07 %	280 100 %
E9	97 38,80 %	0 %	16 6,40 %	94 37,60 %	28 11,20 %	15 6 %	250 100 %
E10	128 38,20 %	02 0,59 %	19 5,67 %	141 42,08 %	33 9,85 %	12 3,58 %	335 100 %
E11	205 41,41 %	20 4,040 %	14 2,82 %	205 41,41 %	39 7,78 %	12 2,42 %	495 100 %

Pronoms Entretien(s)	Je	Tu	Nous	On	Moi	Eux	Totaux
E12	139 42,90 %	08 2,46 %	17 5,24 %	139 42,90 %	20 6,17 %	01 0,30 %	324 100 %
E13	65 43,33 %	02 1,33 %	53 35,33 %	14 9,33 %	09 6 %	07 4,66 %	150 100 %
E14	90 31,35 %	03 1,04 %	18 6,27 %	146 50,87 %	24 8,36 %	06 2,09 %	287 100 %
E15	260 50,40 %	14 2,71 %	22 4,27 %	164 31,84 %	46 8,93 %	09 1,74 %	515 100 %
E16	67 34,35 %	04 2,05 %	100 51,28 %	12 6,15 %	07 3,58 %	05 2,56 %	195 100 %
E17	104 45,02 %	0 %	94 40,69 %	14 6,06 %	12 5,19 %	07 3,03 %	231 100 %
E18	155 54,19 %	0 %	43 15,03 %	50 17,48 %	35 12,23 %	03 1,04 %	286 100 %
E19	51 33,77 %	0 %	76 50,33 %	12 7,94 %	11 7,28 %	01 0,66 %	151 100 %
E20	61 44,85 %	02 1,47 %	51 37,5 %	11 8,08 %	05 5,67 %	06 4,41 %	136 100 %
E21	32 34,78 %	01 1,08 %	51 55,43 %	06 6,52 %	02 2,17 %	00 0 %	92 100 %
E22	125 33,24 %	02 0,53 %	39 10,37 %	159 42,28 %	47 12,5 %	04 1,06 %	376 100 %
Totaux	2481 38,74 %	178 2,78 %	910 14,20 %	1856 28,97 %	468 7,30 %	152 2,37 %	6045 100 %

Nous proposons de regarder au plus près cette analyse lexicale. Nous classerons les mots communs que nous avons choisis d'observer. Nous observons que le mot *élève* obtient un résultat de 56,81 % (valeur brute : 796), contrairement aux mots *enfants* à 2,71 % (valeur brute : 38) et *gamins* à 2,56 % (valeur brute : 36). Nous concluons que l'ensemble des CPE perçoit déjà l'élève comme un futur adulte - citoyen¹¹⁸⁰ : « Participer à la construction de la personnalité, participer à la construction du citoyen, à la construction de l'élève, en tant que futur citoyen. C'est-à-dire, à la fois en tant que personne ayant sa propre identité... » [E15 L19].

Ensuite, lorsque nous dénombrons les mots lien, relation, rapport, nous observons que le classement est croissant. En effet, le mot lien obtient un faible résultat de 2,92 % (valeur brute : 41), le mot relation s'élève à 4,55 % (valeur brute : 68), contrairement au mot rapport qui lui remporte un résultat de 14,84 % (valeur brute : 208). Nous concluons que les CPE tiennent un discours de l'ordre du rapport avec une dimension objective et une notion fonctionnelle¹¹⁸¹ pour l'organisation.

Lorsque nous posons notre regard sur les mots autorité, règle et situation, le mot règle obtient un faible résultat de 1,42 % (valeur brute : 20). Néanmoins, le mot autorité comptabilise 4,42 % (valeur brute : 62). De plus, le mot situation est calculé avec un effectif de 9,42 % (valeur brute : 132). Dans l'analyse lexicale de ces trois mots, nous comprenons que la situation s'impose comme une « sur-personne »¹¹⁸². Pour agir dans son travail, le CPE fait attention aux cadres situationnistes. Néanmoins, le CPE est attentif à respecter l'autorité institutionnelle qui lui est déléguée dans son travail : « Je distingue pouvoir et autorité. J'exerce le pouvoir sur l'autre quand j'ai l'influence par la contrainte, quelle que soit la nature de cette contrainte. Et j'ai de l'autorité quand j'exerce une influence en permettant à l'autre d'être plus lui-même, c'est-à-dire aider un élève à s'épanouir en étant lui-même, l'aider à advenir en quelque sorte, et à ne pas subir un pouvoir. (...) À se construire de lui-même... Lui demander des contraintes, mais pour qu'il construise de lui-même, qu'il les accepte de lui-même. Qu'il y ait une forme d'adhésion. L'amener à une forme d'adhésion de ce qu'on fait... Mais basée sur l'autorité et non sur le pouvoir, pour que cette autorité construise l'autocontrainte et non la contrainte extérieure à la personne... » [E15, L19 - 32]. Cependant, la plupart des CPE ont un positionnement très faible en fonction d'une règle et pourtant le rôle de celle-ci est : « Chacun essaie de voir comment il peut apporter une amélioration quand un élève a eu un écart par rapport aux règles et qu'il est amené à être sanctionné. » [E15, L45].

1180 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 21

1181 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1182 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

Nous venons d'analyser les mots ordinaires et nous concluons que l'ensemble des discours sociaux des CPE s'inscrit dans une description de leur travail d'un point de vue purement fonctionnel en faveur de l'organisation. Néanmoins, l'analyse lexicale met en évidence l'importance de la situation interactionnelle comme une « sur-personne »¹¹⁸³. En effet, cette dernière induit et oriente l'interdépendance fonctionnelle entre deux individus qui par conséquent agit sur l'interprétation du réel par l'être social.

Nous proposons de faire un classement des pronoms personnels par ordre graduel.

Le pronom personnel avec un faible pourcentage est le pronom « Tu » à 2,78 % (valeur brute : 178). Il peut se jouer dans l'interaction entre l'interviewé et l'enquêteur un transfert, c'est-à-dire que « (l'interviewé -) sujet construit quelque chose »¹¹⁸⁴ dans son argumentaire qui risque de perturber la situation d'entretien. L'enquêté induit ses prénotions à l'enquêteur : « Tu ne peux pas via un entretien (d'embauche) de 20 min voir si la personne est honnête ou pas. » [E5 L98].

Ensuite, le pronom « Eux » obtient un pourcentage de 2,37 % (valeur brute : 152) sur l'ensemble des entretiens. Ce genre de pronom intervient surtout dans le rapport « Eux - Nous » comme deux groupes sociaux différents : « Eux (les élèves) se considèrent de plus en plus comme des usagers, surtout les parents. Moi, non » [E10 L69].

Le pronom « Moi » obtient un résultat de 7,30 % (valeur brute : 468) sur l'ensemble des vingt-deux entretiens. Nous rappelons que ce pronom « Moi » est le port d'identité sociale attribué par soi, et ensuite par les autres¹¹⁸⁵. Par exemple, un CPE nous explique la dimension de l'identité sociale qu'ils entretiennent entre eux avec ses autres collègues CPE : « Première réunion de l'année, la collègue qui n'avait pas ce qu'elle voulait à commencer à "chialer", en disant : "Moi, j'ai des enfants." Ben moi, j'ai une vie sociale. Moi, je n'ai pas envie de me taper les horaires qu'elle n'a pas envie de se taper. Elle n'arrive jamais à 7 h 30 ; le soir, elle ne finit jamais à 18 h. Tranquille ! » [E5 L104].

Le pronom « Nous » obtient un résultat de 14,20 % (valeur brute : 910). Nous pouvons observer que le discours du locuteur se positionne après son identité sociale, vis-à-vis d'un groupe de l'ordre du « Nous » : « Enfin, bon ! Nous, on travaille plus sur le carnet de liaison. » [E15 L50]. Nous notons que les pronoms « Nous » et « On » ont une correspondance sur la manière de travailler avec une dimension collective (Nous) qui évolue vers une perspective impersonnelle (On).

Ensuite, le dénombrement du pronom « On » est de 28,97 % (valeur brute : 1856). En effet, ce pronom « On » s'inscrit comme une représentation de l'ordre de l'impersonnel où

1183 Ibidem

1184 LACAN (Jacques), *Le séminaire, Livre VII, Le transfert*, (1991), Paris, Édition du seuil, 2001, p. 212

1185 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 200 - 201

l'Autre général s'exprime en fonction de ce que le locuteur a intériorisé durant sa socialisation¹¹⁸⁶. La socialisation a une seconde étape qui est l'intériorisation des sous-mondes institutionnels¹¹⁸⁷ et donc des rôles sociaux qui sont associés à ces dits mondes sociaux. En effet, un CPE dit : « Oui. C'est-à-dire que l'on est là au service de l'élève. Nous, on est là pour lui, pour lui permettre de réussir, donc c'est clairement un usager du service public. Les profs, les surveillants, les CPE et la direction sont à son service. On a un devoir par rapport à ça. » [E9, L49]. De ce postulat, le discours des CPE s'inscrit dans une démarche de conscience publique qui respecte la loi¹¹⁸⁸.

Le pronom qui a le plus fort résultat est le « Je » à 38,74 % (valeur brute : 2481) sur l'ensemble des vingt-deux entretiens. « Je » est le pronom qui exprime la spontanéité comme la rationalité¹¹⁸⁹ de l'agent - acteur sur son travail prescrit de CPE : « L'élève est pour moi l'objet de mon projet professionnel. Puisque de cet élève, j'espère très faiblement pouvoir donner, participer à l'élaboration d'un citoyen et d'un futur adulte. Voilà ! Mais tout en n'ayant aucune illusion sur ma participation, car je ne serai à aucun moment en mesure de savoir où, comment et à quel degré elle a pu jouer ? » [E18, L82].

À partir de ce dénombrement, nous classons les différents discours sociaux des CPE. Ensuite, nous groupons les pronoms en rapport comme : « Moi - On », « Moi - Je », « Nous - Je », « Nous - Moi », « Nous - On » et enfin le rapport « Nous - Eux ». Ces différentes formes de rapport nous permettront de construire la typologie en vue de créer un discours scientifique.

1186 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 102

1187 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p.189

1188 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 129

1189 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>, p. 1

4.1.2) Typologie à partir du discours sociaux des chefs de service de « la vie scolaire » pour la construction du discours scientifique

Nous allons entrer dans la construction du discours scientifique. En effet, après avoir déconstruit les discours sociaux des enquêtés en trois étapes, nous sommes partis de l'analyse de la situation d'énonciation, pour ensuite descendre en profondeur sur le discours des interviewés par une analyse sémantique. Enfin, nous terminons par l'analyse des discours sociaux par le dénombrement de certains mots. Nous partirons de cette dernière étape pour construire le discours scientifique. Nous tenons à dire que l'entretien E7 est exclu de l'analyse. En effet, deux personnes ont été interviewées en même temps : nous ne souhaitons pas induire une erreur qui risque de perturber la démarche analytique. Néanmoins, nous réintroduisons E7 dans la typologie sémantique et d'énonciation pour continuer la construction typologique du discours scientifique en vue de répondre à l'hypothèse de travail qui a engagée cette recherche empirique.

4.1.2.1) Typologie à partir de l'analyse sémiotique

Discours des enquêtés Thème sociologique	Correspondance : Éléments communs dans les discours des enquêtés	Différence : Élément(s) qui se différencie(nt) ou pas par rapport aux choses constantes.	Discours Sociologique
Rapport « Nous - Je »	E6 E9 E14 E15 E21 E22 E1 à E5 / E10 à E12 / E17 à E18 Tous ces enquêtés cherchent à exprimer de façon supérieurs leurs identité(e)s personnel(le)s tous en se positionnant face à l'identité d'un groupe « Nous »	E8 E16 E19 Pour ces enquêtés, leurs identité(e)s individuel(le)s est inférieure à l'identité collective d'un groupe représenté par un « Nous ». E13 E20 Le rapport « Nous - Je » des enquêtés est presque à l'équilibre dans l'énonciation des locuteurs.	Configuration d'Identité dans le rapport : « Nous - Je » où le « Nous » correspond à une domination d'identité collective et le « Je » correspond à l'identité de l'enquête ¹¹⁹⁰
Rapport « On - Je »	E1 E3 E4 E6 E8 E10 E13 E15 à E21 Le rapport « Je - On » sont un rapport où il se joue le positionnement du libre arbitre « Je » en fonction d'une représentation impersonnelle.	E2 E14 E22 : Leurs discours correspondent à une logique impersonnelle, d'où l'expression du « Je » est sous évaluée. E5 E9 E11 E12 : Le rapport « On - Je » est un rapport presque à l'équilibre dans l'énonciation des locuteurs.	Relation d'Interdépendance « Tout individu est tenu à son action ; il y est tenu par le fait qu'il vit dans un rapport de dépendance fonctionnelle avec d'autres individus et inversement l'individu est lié aux autres. » ¹¹⁹¹
Rapport « Nous - On »	E1 E2 E5 E6 E14 E15 E9 à E12 E19 à E22 Ces entretiens se correspondent parce qu'il y a la présence d'une représentation impersonnelle exprimée par le « On » et peu d'expression de l'identité du « Nous » du locuteur.	E3 E4 E8 E13 E16 E17 Ces entretiens se correspondent car l'identité du « Nous » est plus forte et est handicapée par une représentation impersonnelle. E18 : Cet entretien a un rapport « Nous - On » presque à l'équilibre.	Décalage entre une identité groupale d'un « Nous » face à une représentation impersonnelle. ¹¹⁹²

1190 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 195

1191 CHARTIER (Roger), *Avant-propos à La société des individus*, In : NORBERT (Elias), *La société des individus*, Paris, Fayard, 2004, p. 52 - 54

1192 ANZIEU (Didier), *Le groupe et l'Inconscient L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1999, p. 85

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondance	Différence	Discours Sociologique
Rapport « Moi - On »	E 18 E20 E1 à E16 Tous ont une représentation de « l'Autre Général » supérieur à leurs propres identités sociales : « Moi ».	E17 E19 E21 : Processus d'identification à l'équilibre entre « l'Autre Général » et le port de l'identité sociale du locuteur soit leurs « Moi ».	Processus argumentaire qui introduit l'expression d'une forme d'identité réflexive chez le locuteur. ¹¹⁹³
Rapport « Moi - Nous »	E1 E14 E15 E22 E9 à E12 Le processus de construction du « Moi » se fait par une petite référence à l'identité du « Nous ».	E13 E2 à E6 E16 à E21 : Pour ces enquêté(e)s, l'identification commence par le « Moi » pour ensuite rejoindre éventuellement l'identité du « Nous ». E5 : Le processus de construction du « Moi » se fait en connivence avec une identité proche de la forme du « Nous »	Discours argumentaire où le locuteur se positionne à partir de sa nomination statutaire et bureaucratique qui contribue à l'expression de son « Moi socialisé » ¹¹⁹⁴
Rapport « Moi - Je »	E1 à E22 (sauf E7) Les discours des enquêtés sont essentiellement basé à partir de l'identité personnelle du « Je » au détriment de leurs identités sociales (le « Moi ») qui s'expriment faiblement.	///	Expression d'une forme d'identité revendiquée par soi-même qui produit « l'identité narrative » ¹¹⁹⁵
Rapport « Eux - Nous » ¹¹⁹⁶	E1 à E8 E12 à E22 L'identité du « Nous » est largement plus élevé que l'identité du « Eux »	E9 E11 E12 Le rapport « Eux - Nous » est à l'équilibre	Rapport « Nous - Eux » qui peuvent mettre à mal le lien de ('inter)compréhension ¹¹⁹⁷

1193 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 55

1194 Ibidem, p. 55

1195 Ibidem, p. 194

1196 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 105

1197 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 20

Nous proposons de résumer le tableau ci-dessus. Nous commençons par l'analyse lexicale pour construire la typologie dans le but de construire le discours scientifique.

Nous proposons de commencer par le rapport « Moi - Je ». Tous les discours des enquêtés sont essentiellement basés à partir de l'identité personnelle du « Je » au détriment de leur identité sociale, c'est-à-dire le « Moi » qui s'exprime faiblement. La conséquence de cette forme d'expression produit « l'identité narrative »¹¹⁹⁸ revendiquée par le CPE lui-même.

Ensuite, nous présentons le rapport « Moi - On ». Tout d'abord, l'ensemble des CPE se positionne en fonction de l'Autre général de façon supérieure à leur propre identité sociale, contrairement à trois CPE [E17, E19, E21] qui ont un discours où l'Autre général et leur identité sociale sont à l'égalité. La conséquence de ces deux formes de discours sociaux d'un point vue argumentaire produit une identité réflexive chez le locuteur¹¹⁹⁹.

La prochaine association que nous étudions est le rapport « Moi - Nous ». Comme le dit Elias¹²⁰⁰, l'identité du « Moi » est toujours en perpétuelle recherche d'un équilibre avec l'identité d'un « Nous ». Sept CPE construisent un argumentaire où le « Moi » est supérieur, voire font peu référence à l'identité du « Nous », contrairement à onze CPE qui amorcent une position claire sur la polarité identitaire du « Moi », soit la notion du rôle de CPE, pour ensuite rejoindre progressivement l'identité d'un « Nous ». D'ailleurs, un CPE exprime son identité du « Moi » très proche de l'identité du « Nous » : « Cela fait deux ans qu'on bataille avec le chef qui veut nous faire signer des lettres de missions pour nous spécialiser un peu plus encore vers des tâches et notamment administratives. » [E5, L122]. La conséquence de ce genre de rapport « Moi - Nous » est que nous sommes dans la polarité identitaire du « Moi socialisé »¹²⁰¹ où le locuteur se positionne à partir de sa nomination statutaire et bureaucratique de CPE et évolue (ou pas) vers une identité du « Nous » comme groupe : « Puisque, nous, on contrôle régulièrement à la vie scolaire les carnets quand ils sont en perm. » [E15, L50].

Comme l'explique Elias, le « Moi » et le « Je » sont en perpétuelle recherche d'équilibre, et l'identité qui leur permet d'assurer cet équilibre est le « Nous ». Nous proposons de regarder l'association « Nous - Je ». Trois CPE se positionnent de façon individuellement inférieure à l'identité du « Nous ». Deux autres CPE possèdent un rapport à l'équilibre entre les identités du « Nous » et du « Je ». Les autres interviewés (dix-sept) positionnent leur identité personnelle de façon supérieure à l'identité du « Nous ». La configuration sur l'énonciation laisse penser que le locuteur est dominé par l'identité du « Nous » pour positionner enfin son identité personnelle.

1198 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 194

1199 Ibidem, p. 55

1200 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 208

1201 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 55

Nous proposons de regarder l'association « Nous - On ». Quinze CPE ont dans leurs locutions une expression impersonnelle par le pronom « On » *a contrario* de six CPE qui s'expriment à partir d'une identité du « Nous » de façon excessive et par conséquent laissent peu de place à l'expression d'une notion impersonnelle. Néanmoins, un seul CPE a ce rapport « Nous - On » à l'équilibre. La conséquence entre ces deux formes d'identités conduit à la construction impersonnelle d'un décalage de l'expression de l'identité du groupe face à des représentations impersonnelles¹²⁰² liées à l'activité dirigée de CPE. Par exemple : « On est trois CPE et quand on assiste un nouvel assistant d'éducation, les premiers jours, le CPE reste au bureau des assistants d'éducation... Et on travaille avec lui. » [E22, L212].

Nous terminons sur le rapport « Eux - Nous ». Dix-neuf CPE s'expriment à partir de l'identité d'un « Nous ». Toutefois, ils s'identifient aussi en s'opposant à un autre groupe exprimé par le pronom « Eux ». Trois CPE ont un rapport « Eux - Nous » à l'équilibre. Ce genre de rapport « Nous - Eux » est important dans le lien d'(inter)dépendance¹²⁰³ ou d'(inter)compréhension¹²⁰⁴ entre les deux protagonistes présents au sein de l'inter(-)action. En effet, grâce à cette dichotomie, le CPE peut énoncer la responsabilité de l'assistant d'éducation qu'il délègue pour assumer à son tour son rôle de CPE vis-à-vis de l'élève : « Toutes les tâches de surveillance sont différents dans différents points du collège, même si moi aussi, je participe à superviser. » [E15, L126].

Nous allons continuer la typologie à partir de l'analyse sémantique. Cette première démarche nous a permis de déconstruire les discours sociaux des CPE pour entrer dans une typologie qui se concentre sur le sens de leurs énonciations. Après, nous finissons la typologie à partir de l'analyse de la situation d'énonciation qui s'attarde sur la forme de l'interaction.

1202 ANZIEU (Didier), *Le groupe et l'Inconscient L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1999, p. 85

1203 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

1204 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 20

4.1.2.2) Typologie des CPE à partir de l'analyse sémantique

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondances entre Discours sociaux	Différences des Discours sociaux	Logique argumentaire des Enquêtés	Discours Sociologique.
Distinction¹²⁰⁵ entre Relation(s) personnel(le)s - Rapport(s) fonctionnel(s)	E1 E3 E17 E19 E5 à E9 E10 à E12 E14 à E16 : Pour tous ces entretiens le mot rapport est largement supérieur au mot relation.	E2 E4 E19 Pour ces trois entretiens le mot relation est en nombre supérieur au mot rapport. E9 E13 E16 E18 E20 à E22 : Pour ces entretiens, la notion dialectique rapport - relation est à l'équilibre.	E18, L 350 :« Je vais, au contraire, soutenir (l'assistant d'éducation) quand bien même, je ne serai pas d'accord. »	Système de relation basé sur la distinction entre un statut horizontal et un statut vertical ¹²⁰⁶ au cours d'une interaction cadré par la notion de rôle
Situation(s) - règle(s)	E1 à E5 E8 à E18 E21 : Le mot situation est largement plus présent dans le discours du locuteur que la notion de règles.	E6 E20 Le rapport situation - règle est à l'équilibre. E19 E22 : Pour ces deux entretiens la notion de règles est plus forte que la dimension d'une situation liée à une action ou une personne.	E6, L 26 :« Il faut retourner la situation (à l'élève) pour essayer de lui faire comprendre et (lui faire) prendre conscience de ses propres actes et non ceux du professeur. »	La situation liée à une action s'impose comme une « sur-personne » ¹²⁰⁷ .

1205 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1206 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Statut* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 564

1207 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondances entre les discours sociaux	Différences des discours sociaux	Logique Argumentaire des Enquêtés	Discours Sociologique ¹²⁰⁸
« Je » : Positionnement de l'être social (CPE) dans « les situations d'interdépendances » qu'il a avec l'équipe d'assistant d'éducation ¹²⁰⁹ .	E1 E4 E5 E8 à E15 E17 E19 à E22 : Les discours de ces personnes sont cadrés par l'organisation et le rôle social de chef de service à tenir au cours de l'entretien.	E3 E6 E16 E18 E2 : le discours de ces personnes est basé sur l'expression du libre arbitre à partir de catégories de pensées qui mesure l'interdépendance fonctionnelle avec les assistants d'éducation.	E16, L52 : « C'est pour cette raison que j'insiste beaucoup sur la maturité. Un surveillant qui est trop proche des lycéens, je n'aime pas trop ça ! » E22, L204 : « Il faut savoir représenter l'établissement, dans le cadre d'une conversation téléphonique »	« Une classification base les relations sociales » ¹²¹⁰
Le « Moi » : s'est l'identité que se fait un individu dans une organisation ¹²¹¹ . Il en découle une identité sociale attribuée par les autres ¹²¹² .	E1 E3 E5 E10 à E12 E18 E19 E21 E22 : le discours de ces personnes a comme point de départ leurs places dans l'organisation de l'établissement.	E2 E4 E6 E8 E13 E14 E15 E16 E17 E20 : Le discours des enquêté(e)s se positionnent à partir de leurs libre arbitre d'agent - acteur pour agir et définir leurs pratiques	E22, L32 : « Moi, je gère ce genre de choses de façon statutaire. » E16, L90 : « Moi, je ne suis pas psychologue et je ne veux pas entrer dans ce rôle de psychologue ! Je ne suis pas assistante sociale non plus. »	L'individu adapte sa pratique en fonction du principe de réalité ¹²¹³ et du passage d'un statut actuel au statut latent : « Le statut selon lequel un individu agit au moment considéré est un statut actuel (<i>active status</i>) » ¹²¹⁴ .

1208 A cette étape d'analyse la relation terrain - étude est dialectiquement liée à une capacité empathique de l'enquêteur vis-à-vis de l'enquêté. (cf. : MAULINI (Olivier), *Note de lecture*, In KAUFMANN (Jean Claude), *L'entretien Compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, (Mise en ligne le 9 mars 2006), Récupéré le 19 mars 2007 de l'url : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-note-lecture.pdf>, p. 1) Où ce premier devra faire preuve d'une *neutralité axiologique* vis-à-vis de l'enquêté d'une part et d'autre part vis-à-vis de la recherche elle-même. (Cf. : FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ?, 2003, p. 24)

1209 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

1210 TREMBLAY (Jean Marie), In : DURKHEIM (Émile), MAUSS (Marcel), *De quelques formes de classification*, (1903), (Mise en ligne 25 septembre 2002), Récupéré le 21 février 2005 sur l'url : <http://Pages.infinitif.net/sociojmt>, p. 43

1211 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

1212 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 174

1213 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 116

1214 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. 72

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondances entre les discours sociaux	Différences des discours sociaux	Logique Argumentaire des Enquêtés	Discours Sociologique.
Savoir(-faire) : D'une part c'est le passage de la qualification à la compétence et d'autre part s'est la correspondance dans le discours du locuteur entre le poste et le diplôme ¹²¹⁵ .	E7 E11 E20 E22 : Les enquêtés attendent des assistants d'éducation un savoir-faire sur l'expression écrite comme orale en qualité de représentant de l'établissement.	E9 E16 : Ces deux enquêtés sollicitent un savoir-faire des assistants d'éducation qui dépasse le cadre du diplôme requis.	E7, L541 : « L'expression écrite et orale. » E9, L163 : « Il faut qu'ils connaissent le métier de CPE pour pouvoir nous aider dans nos tâches. »	La qualification n'est qu'un point de départ à la compétence ¹²¹⁶
Savoir-être : Il est défini par la capacité à « être capable de » à deux niveaux en terme de savoir-faire et de savoir-être ¹²¹⁷ .	E6 E12 E14 E19 E21 : Ces enquêtés développent un discours de l'ordre du savoir-écouter comme un savoir-être indispensable pour bien tenir le rôle d'assistant d'éducation dans sa relation à l'élève	E4 E17 : Discours orienté sur l'aspect de surveillance	E6, L164 : « Savoir communiquer, écouter et puis maturité. » E17, L188 : « Lorsque que l'on est assistant d'éducation, il faut avoir un minimum de vigilance et même plus, être observateur. »	Discours à trois sommets entre l'activité dirigée de surveillance et l'être social qui investit le rôle d'assistant d'éducation et la place confié à l'élève dans cette interaction ¹²¹⁸ .
Savoir-agir : Il résulte de la production d'une action compétente qui relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation ¹²¹⁹ .	E8 E10 E13 E19 : Le discours des enquêtés part de la personne ou de la personnalité pour aller vers le rôle social d'assistant d'éducation	E1 E15 E18 : Discours axés sur la capacité de la personne à investir son rôle avec discernement sur sa propre subjectivité.	E19, L83 : « c'est la réaction. Savoir réagir avec du bon sens, c'est savoir réagir vite et bien. » E15, L168 : « Prendre du recul. Mais ça, c'est peut-être quand on a dix ans de métier »	« L'activité (dirigée) est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire » ¹²²⁰

1215 BERNARDI (Sylvain), BERTEAUX (Roger), SCHLERET (Yvon), *Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission*, In CHOPART (Jean-Noël) (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, p. 216

1216 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 16

1217 TANGUY (Lucie), (1998), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 287

1218 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 209

1219 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 53

1220 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dunod, 2007, p. 331

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondances entre discours sociaux	Différences des discours sociaux	Logique Argumentaire des Enquêtés	Discours Sociologique.
<p>Pouvoir(-agir) : qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de condition sociale qui a rendu possible et légitime la prise de responsabilité et de risque de l'individu¹²²¹.</p>	<p>E2 à E11 E13 à E17 E19 à E22 Tous ces discours place le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation dans un savoir-coopérer avec le CPE</p>	<p>E1 E18 : Ce discours reconnaît le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation uniquement dans une dimension pratique mais réduit la mission et le pouvoir-agir d'acteur-relais qu'il est pour l'institution.</p>	<p>E22, L 222 : « Non, il doit nous informer de tout. On ne désavoue, ne serait-ce que par courtoisie professionnelle. (...). On fait corps avec lui, parce que pour son positionnement, On irait dans le sens de désavouer un surveillant uniquement si on constatait, qu'il y avait de l'humiliation ou quelque chose de parfaitement, injuste. Parce que, tout de même, on est là, au service des élèves. » E18, L 338 - 340 :« Il ne peut, en fait, induire un pouvoir décisionnel, que dans la situation directe avec un élève (...), éventuellement. Mais, toute autre décision, plus vaste, ne relève pas de sa...(.) puisque cela implique l'organisation institutionnelle. »</p>	<p>« Pour pouvoir-coopérer, les membres d'un réseau doivent avoir une vision claire de la mission à laquelle ils contribuent »¹²²²</p>

1221 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1222 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 81

Discours des enquêtes Thème Sociologique	Correspondances entre discours sociaux	Différences des discours sociaux	Logique Argumentaire des Enquêtes	Discours Sociologique.
<p>Vouloir(-agir) : qui se réfère à la motivation et à l'engagement personnel du sujet¹²²³.</p>	<p>E1 à E4 E6 à E22 : Tous ces discours sont cadrés par la volonté de réduire les zones d'incertitudes que le CPE ne peut pas occuper et qu'il délègue à l'assistant d'éducation : « Ainsi, plus la zone d'incertitude est contrôlé par un individu (CPE) pour la réussite de l'organisation et plus celui-ci disposera de pouvoir »¹²²⁴</p>	<p>E5 Ce discours laisse place d'agir à l'acteur mais avec l'obligation de se mettre en réseau avec l'administration pour être reconnu auteur de ses actions : « Chaque partenaire est obligé de passer par l'autre et de coopérer avec lui quelles que soient les satisfactions réelles qu'ils en obtiennent »¹²²⁵</p>	<p>E1, L 114 : « Je prends l'exemple d'une assistante d'éducation qui pensait vouloir bien faire, elle a envoyé du courrier à la famille mais il n'était pas signé. Donc, le courrier n'avait aucune valeur. Elle serait venue me dire : « Je pense faire ça. » J'aurai sorti la Marianne et j'aurai signé. »</p> <p>E5, L 255 : « Moi, je leur laisse carte blanche sauf quand j'ai les éléments nécessaires que j'ai et qu'ils n'ont pas, alors que c'est clair que le gamin ne va pas bien donc, il y a un moment où je vais peut être le reprendre ou lui dire que le gamin suit une situation difficile. »</p>	<p>La liaison fonctionnelle qui existe entre le CPE et l'assistant d'éducation est un lien de <i>partenaire - adversaire</i>¹²²⁶.</p>

1223 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1224 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 79

1225 Ibidem, p. 177

1226 Ibidem, p. 170, Note n°11

Dans un premier temps, nous distinguons la notion de relation(s) personnelle(s) et la notion de rapport(s) fonctionnel(s)¹²²⁷ au cours d'une interaction à partir de l'analyse lexicale. Dix-neuf CPE argumentent à partir de la notion de rapport fonctionnel et quittent la notion de relation, contrairement à trois CPE qui expriment en premier le mot relation. En outre, sept CPE relatent de façon équilibrée la connexion relation - rapport. La conclusion de cette comparaison nous permet de démontrer que le système de relation mis en place par les CPE est un système à deux niveaux. Un premier niveau est en place avec un statut vertical¹²²⁸ entre le CPE et l'assistant d'éducation. Le CPE construit son discours comme une structure où l'assistant d'éducation a un statut vertical vis-à-vis de l'élève : « Je vais au contraire soutenir (l'assistant d'éducation), quand bien même je ne serais pas d'accord. » [E18, L350]. Le second niveau est une relation basée sur un statut horizontal : « En général, avec mon collègue, nous essayons de choisir des assistants d'éducation plus rigoureux et organisés. » [E17, L150].

Ensuite, à partir de l'analyse lexicale, nous observons la connexion situation - règle pour comprendre comment le cadre d'une situation agit sur l'action entreprise par le CPE. Ils sont dix-huit CPE à utiliser le mot situation de façon largement supérieure par rapport au terme règle. Deux CPE établissent une connexion situation - règle à l'équilibre, contrairement à deux autres CPE qui utilisent de façon supérieure le terme règle par rapport à la situation. Nous déduisons que ce rapport s'impose comme une « sur-personne »¹²²⁹ au cours d'une interaction éducative (ou pas). Comme l'exprime un CPE : « Il faut retourner la situation (à l'élève) pour essayer de lui faire comprendre et (lui faire) prendre conscience de ses propres actes et non ceux du professeur. » [E6, L26].

Grâce à l'analyse lexicale, nous cherchons à comprendre le positionnement identitaire du CPE dans son élocution. En effet, nous examinons l'association du « Je » comme de l'ordre de la spontanéité voire de la rationalité, alors que pour le pronom « Moi », celui-ci est soumis au respect des normes de l'environnement social¹²³⁰. Cette association nous permet d'organiser l'analyse du déchiffrement structurel¹²³¹ dans le discours du CPE. Nous sommes attentifs pour classer les positions des CPE sur la polarité identitaire du « Je » comme le début de l'expression des situations d'interdépendances¹²³² que le CPE rencontre avec les assistants d'éducation. Dix-sept CPE tiennent un discours qui explique le fonctionnement de

1227 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

1228 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Statut* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 564

1229 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

1230 REMY (Jean-Marc), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires sociologie thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>, p. 1

1231 BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, (1977), Paris, Quadrige / PUF, 2009, p. 96

1232 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnaliste*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 267

l'établissement de manière explicite. Ces mêmes CPE catégorisent les situations d'interdépendance en fonction d'une « classification (qui structure ou) base les relations sociales »¹²³³. D'ailleurs, un CPE exprime la situation d'interdépendance à partir de la responsabilité de l'assistant d'éducation : « Il faut savoir représenter l'établissement dans le cadre d'une conversation téléphonique » [E22, L204]. Néanmoins, cinq CPE expriment des commentaires implicites dans leurs exposés sur le genre de situations qu'ils peuvent rencontrer avec les assistants d'éducation : « Un surveillant qui est trop proche des lycéens, je n'aime pas trop ça ! » [E16, L52]. Nous affirmons que les catégories de pensées du CPE sont déterminantes pour baser la relation avec les autres acteurs de l'établissement.

Ensuite, nous classons les analyses du pronom « Moi » qui correspond au port d'identité de CPE au sein d'une organisation¹²³⁴. Tous les CPE adaptent leurs pratiques en fonction dont « le principe de réalité s'impose à leur "Moi" »¹²³⁵ comme une réalité performative¹²³⁶ dont leur responsabilité est d'assumer leurs rôles avec une efficacité symbolique¹²³⁷. Douze CPE organisent leurs activités prescrites de chef de service en se référant à la loi : « Moi, je gère ce genre de choses de façon statutaire » [E22, L32], contrairement à une dizaine qui définissent leurs rôles de CPE à partir de statuts latents à leurs fonctions ou leurs missions qu'ils pensent avoir à assumer : « Moi, je ne suis pas psychologue et je ne veux pas entrer dans ce rôle de psychologue ! Je ne suis pas assistante sociale non plus » [E16, L90]. Le discours de cette dizaine de CPE exprime l'actualisation de leurs rôles sociaux en fonction de l'interprétation de la culture présente dans le métier¹²³⁸. Linton parle de *statut actuel* et de *statut latent* : « Le statut selon lequel un individu agit au moment considéré est un statut actuel (*active status*). Les autres statuts sont au même moment des statuts latents »¹²³⁹.

Maintenant, nous classons les données sur les savoir(-faire), les savoir-être, le savoir-agir. Nous cherchons à comprendre la correspondance entre le diplôme et le poste d'assistant d'éducation. Vingt CPE attendent une instruction transformable en savoir-faire : « L'expression écrite et orale » [E7, L541]. Cependant, deux CPE attendent que les assistants d'éducation possèdent une attitude d'aller au-delà de leurs responsabilités¹²⁴⁰ dans leurs activités dirigées : « Il faut qu'ils connaissent le métier de CPE pour pouvoir nous aider dans nos tâches » [E9, L16]. La correspondance entre le diplôme et le poste d'assistant d'éducation

1233 TREMBLAY (Jean Marie), In : DURKHEIM (Émile), MAUSS (Marcel), *De quelques formes de classification*, (1903), (Mise en ligne 25 septembre 2002), Récupéré le 21 février 2005 sur l'URL : <http://Pages.infinif.net/sociojmt>, p. 43

1234 GOFFMAN (Erving), *Asiles*, Paris, Édition de minuit, 2005, p. 373

1235 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 116

1236 ERIBON (Didier), *Papiers d'identité*, Paris, Fayard, 2000, p. 66

1237 TREMBLAY (Jean-Marie), On : DURKHEIM (Émile), *Éducation et Sociologie*, (1922), Université du Québec, (mise en ligne : 15 février 2002), Récupéré le 15 novembre 2005 de l'URL : <http://pages.infinif.net/sociojmt>, p. 6

1238 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dumont, 2002, p. 12 - 13

1239 Ibidem, p. 72

1240 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 92

est la capacité de l'individu à transformer ses connaissances en un savoir-faire qui lui permet de dépasser le cadre stricte du travail exigé.

Ensuite, nous continuons le classement des données sur le savoir-être comme la capacité à « être capable de » à deux niveaux en termes de savoir-faire et de savoir-être¹²⁴¹. Cinq CPE sollicitent auprès des assistants d'éducation un savoir-écouter associé à un savoir-communiquer indispensable à la fonction « savoir communiquer, écouter » [E6, L164], contrairement à deux CPE qui insistent sur la qualité d'être « vigilant et même plus, être observateur » [E17, L188]. Nous concluons que l'assistant d'éducation est pris dans une interaction à trois sommets : l'élève, l'activité dirigée de surveillance et son rôle social. Nous sommes proches du triangle pédagogique de Jean Houssaye¹²⁴². L'action de surveiller est bien un processus proche de celui d'« enseigner (comme) une action située. »¹²⁴³

Après avoir classé les données sur le savoir-être et le savoir-faire, Le Boterf parle de savoir-agir. Il définit ce concept comme la production d'une action qui relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation¹²⁴⁴. Quatre CPE pensent que l'assistant d'éducation doit s'impliquer en fonction de la situation « avec du bon sens » [E19 L83] c'est déjà pour eux la combinaison d'une ressource¹²⁴⁵ personnelle dans une situation professionnelle. De plus, ces CPE sont proches du discours de Goffman qui parle de *rôle - personne* ou de *personne - rôle* pour désigner la relation entre l'individu et son cadre social¹²⁴⁶. En outre, trois autres CPE interprètent la fonction de l'assistant d'éducation comme la production de la formule *rôle - personnage* où les assistants d'éducation doivent « prendre du recul » [E15, L168]. Ces CPE sont proches du postulat de distanciation critique¹²⁴⁷ sur la pratique que le surveillant conduit dans son travail prescrit. Au final, « l'activité (dirigée) est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire »¹²⁴⁸.

Nous proposons de comprendre la notion de pouvoir dans le travail de surveillance. Le Boterf nomme cela le pouvoir-agir. Il renvoie le pouvoir-agir à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de conditions sociales qui ont rendus possible et légitime la

1241 TANGUY (Lucie), (1998), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 287

1242 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 209

1243 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

1244 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 53

1245 Ibidem, p. 143

1246 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 263

1247 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

1248 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dunod, 2007, p. 331

prise de responsabilité et de risque de l'individu¹²⁴⁹. Dix-huit CPE combinent le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation à un pouvoir-coopérer avec eux qui permettent d'une part à l'assistant d'éducation d'assumer sa mission de surveillant et d'autre part au CPE d'être un éducateur social. D'ailleurs, un CPE explique la transformation du pouvoir-agir en pouvoir-coopérer pour assurer ensemble leurs missions au sein de l'Éducation Nationale : « Non, le surveillant doit nous informer de tout. On ne le désavoue pas, cela ne serait-ce que par courtoisie professionnelle. On fait corps avec lui pour son positionnement. On irait dans le sens de désavouer un surveillant uniquement si on constatait de l'humiliation ou quelque chose de parfaitement injuste. Parce que, tout de même, on est là au service des élèves » [E22, L 222]. *A contrario*, deux CPE réduisent le pouvoir-agir des assistants d'éducation uniquement à la situation directe : « Il ne peut, en fait, induire un pouvoir décisionnel que dans la situation directe avec un élève [...] éventuellement. Mais toute autre décision, plus vaste, ne relève pas de sa... [...] puisque cela implique l'organisation institutionnelle. » [E18, L338 - 340]. En effet, l'assistant d'éducation peut punir un élève ; la sanction est de l'ordre de la responsabilité du chef d'établissement¹²⁵⁰. Le pouvoir-agir des assistants d'éducation est transformé en un pouvoir-coopérer, mais pour avoir une efficacité, les assistants d'éducation doivent « avoir une vision claire de la mission à laquelle ils contribuent »¹²⁵¹, et ce en réseau avec les CPE.

Le Boterf analyse aussi la volonté des êtres sociaux dans leurs activités dirigées. Il nomme cela le vouloir-agir. Il « se réfère à la motivation et l'engagement (ou l'implication) personnel du sujet. »¹²⁵² Ils sont vingt et un CPE à réduire les zones d'incertitudes de l'organisation dans le but de maintenir l'efficacité de l'organisation institutionnelle : « Je prends l'exemple d'une assistante d'éducation qui pensait bien faire. Elle a envoyé un courrier à la famille, mais il n'était pas signé. Donc, le courrier n'avait aucune valeur. Elle serait venue me dire : "Je pense faire ça." J'aurais sorti la Marianne et j'aurais signé. » [E1, L114]. De plus, un CPE explique l'autonomie relative laissée aux assistants d'éducation tout en réduisant la zone d'incertitude : « Moi, je leur laisse carte blanche, sauf quand j'ai des éléments nécessaires que j'ai et qu'ils n'ont pas, alors que c'est clair que le gamin ne va pas bien. Donc, il y a un moment où je vais peut-être le reprendre ou lui dire que le gamin vit une situation difficile. » [E5, L255]. La liaison fonctionnelle entre le CPE et l'assistant

1249 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1250 France, *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté*, Circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000, Récupéré le 19 octobre 2011 de l'URL :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm>, Article n° II - Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires, p. 6

1251 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 81

1252 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

d'éducation est un lien de *partenaire - adversaire*¹²⁵³. En effet, le CPE sollicite l'adhésion de l'assistant d'éducation pour avoir sa volonté d'agent d'exécution en faveur du service de la vie scolaire.

1253 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 170, Note n°11

4.1.2.3) Typologie à partir de l'analyse de la situation d'énonciation

Discours des enquêtés Thème Sociologique	Correspondances des Discours sociaux	Différences des Discours sociaux	Logique Argumentaire des Enquêtés	Discours Sociologique.
Principe du service public ¹²⁵⁴ .	E5 E6 E8 E10 à E12 E14 à E19 E21 : Toutes ces personnes n'énoncent pas clairement les principes du service public aux assistants d'éducation mais les CPE se positionne à revendiquer le principe d'égalité.	E1 à E4 E9 E13 E17 E20 E22 : Le discours des enquêtés est plutôt dans la nuance d'avoir énoncé quelques principes utiles pour le fonctionnement de l'établissement.	E18, L 70 : « Non. D'abord, parce que ça ne me semblait pas être un sujet... » E3, L 80 : « J'ai ainsi bien expliqué, dans une sorte de cahier des charges, ce que j'attends d'eux à chaque poste. »	Situation où le fonctionnement explicite ¹²⁵⁵ laisse place à un fonctionnalisme implicite ¹²⁵⁶ . L'agent peut reproduire son habitus avec celui de l'institution. Nous parlerons d' <i>Habitus</i> institué ¹²⁵⁷ .
Positionnement dialectique de l'assistant d'éducation entre son implication personnelle et la distanciation critique ¹²⁵⁸	E9 E13 E19 : Distinction entre la vie personnelle de l'étudiant et sa vie professionnelle d'assistant d'éducation	E18 : Classification(s) et catégorie(s) de pensée(s) différentes entre les sphères privées et publiques ¹²⁵⁹ .	E13, L 69 : « Nous voulons donc, des personnes investies dans un cursus universitaire. (...). C'est le service qui prime. C'est quand même un travail que nous leur proposons ! » E18, L 134 : « Partant de l'idée que, lorsque les personnes peuvent trouver leur compte, dans un équilibre entre leur temps professionnel et leur temps privé »	Réflexion cadrée par une schématisation - structurante ¹²⁶⁰ entre la dichotomie représentative du métier de surveillant et la notion de profession ¹²⁶¹ qui en découle de cette activité dirigée associé au dualisme identitaire ¹²⁶² de l'être social qui travaille dans ce secteur d'activité.

1254 AUBY (Jean-François), *Les services publics en Europe*, Paris, PUF, 1998, p. 88

1255 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 109

1256 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 135

1257 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url :

http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf , p. 57

1258 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

1259 DURKHEIM (Émile), *De la division du travail*, (1893), Paris, PUF, 1967, p. 92

1260 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On GRANAI (Georges), *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques*, In GURVITCH (George), *Traité de sociologie*, (1967), Chicoutimi, (Mise en ligne le 09 mars 2008), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/grainai_georges/outils_enquete_sociologique/outilsenquete_sociologiques_texte.html , p. 25

1261 DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin, 2005, p. 12 - 13

1262 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

Nous proposons d'expliquer les données du tableau exposé ci-dessus. Nous sommes à la dernière étape, c'est-à-dire la construction de la typologie à partir de l'analyse de la situation d'énonciation. En effet, nous serons attentifs sur la façon dont les principes du service public sont expliqués par le CPE. Ensuite, nous mettrons en évidence la façon dont le CPE (ap)perçoit l'assistant d'éducation dans son investissement au cours de son travail prescrit de surveillance.

Pour réaliser cette typologie, nous proposons de revenir rapidement sur l'ensemble des démarches d'analyses engagées. Tout commence avec l'analyse de la situation sémantique où de par notre position de chercheur, nous avons une démarche empathique avec une *Neutralité Axiologique* vis-à-vis de l'enquêté. Nous demandons au CPE de décrire son rapport d'interdépendance avec les assistants d'éducation, mais surtout d'interpréter leurs rôles. La conséquence de cette interprétation est de donner un paysage du positionnement de l'assistant d'éducation entre son investissement personnel dans son travail prescrit comme sa distanciation critique. Ensuite, grâce à ce début d'analyse et la construction typologique dialectique de l'investissement des individus sociaux dans leur travail prescrit, nous finissons sur l'explication des principes du service public aux assistants d'éducation.

Il ressort de l'analyse des discours sociaux sur le fonctionnement du service de la vie scolaire que le service public n'est pas forcément expliqué de façon claire. Nous avons entendu deux formes de discours sociaux. Tout d'abord, ce CPE s'inscrit dans une explication du fonctionnement de l'établissement avec une « sorte de cahier des charges, (ainsi ce CPE explique) ce que j'attends (des assistants d'éducation) à chaque poste » [E3, L80], *a contrario* d'un autre CPE qui pense que cela ne lui « semble pas être un sujet... » [E18, L70]. Devant ce genre de situation de reproduction *d'habitus*, certains êtres sociaux peuvent confondre ces structures structurées en structures structurantes¹²⁶³.

Tous les discours des CPE interprètent la responsabilité de l'assistant d'éducation dans une position d'être un faux salarié au point d'oublier ses responsabilités professionnelles mais un vrai étudiant¹²⁶⁴ : « C'est le service qui prime. Ils ne peuvent pas, dans un petit créneau restant, consentir à venir faire leurs deux heures d'internat. C'est quand même un travail que nous leur proposons ! » [E13, L69]. Cependant, un autre CPE explique le rapport au sein du même individu entre ses notions d'État et de Famille¹²⁶⁵ : « ils ont une vie privée et s'ils trouvent un équilibre entre leur vie privée et leur temps privé et le temps qu'ils doivent à l'institution, donc les trente cinq heures, tout va bien » [E18, L138]. L'assistant d'éducation

1263 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, p. 83

1264 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

1265 SEGALLEN (Martine), *Sociologie de la famille*, (2000), Saint-Just-la-Pendue, Armand Colin, 2008, p. 291

doit distinguer ses classifications et catégories de pensées entre ses sphères domestiques et publiques¹²⁶⁶.

Il ressort, à partir de la typologie des analyses des situations d'énonciation, que le CPE nous informe de la difficulté pour l'assistant d'éducation concilier son rôle d'agent d'exécution¹²⁶⁷ pour le système éducatif tout en demeurant un acteur¹²⁶⁸ de sa vie sociale et professionnelle et un sujet vis-à-vis des valeurs qu'il pense défendre.

4.1.2.4) *Discours scientifique pour la catégorie des CPE*

A ce moment de la recherche, nous allons classer les discours sociaux des CPE pour construire le discours scientifique en vue de répondre aux hypothèses de travail. Les principes du service public dans le rôle du CPE sont d'une manière générale confondus : « Le principe de continuité ; le principe d'égalité ; le principe d'adaptabilité. Je sais que quoi qu'il arrive, ils sont tous confondus dans votre rôle » [E1, L29]. Pour d'autres CPE, les principes du service public ne « semblent pas être un sujet... » [E18, L70]. Il en découle une situation particulière. Lorsque le CPE explique le rôle social d'assistant d'éducation attendu par l'institution : « J'ai ainsi bien expliqué, dans une sorte de cahier des charges, ce que j'attends d'eux à chaque poste » [E3, L80], il en résulte le concept du fonctionnalisme explicite¹²⁶⁹. *A contrario*, de la situation inverse : « Clairement énoncé... Dans l'absolu, je ne vais pas tricher. Je vais dire plutôt non. Parce qu'ils savent qu'ils ont une mission de service public. Ils ont une formation. Moi, je n'ai peut-être pas été dans la reformulation systématique... Je ne me positionne pas tant sur le service public que sur le collègue. Je pense plus rester dans le cadre d'un établissement, sur ce qu'on attend d'eux dans l'enceinte d'un établissement. Ça va de soi pour moi. Ça coule de source » [E15, L86]. A partir de ce moment-là, le CPE entre dans un fonctionnement de l'ordre de l'implicite¹²⁷⁰, voire rattache les principes de service public à la mission républicaine de l'école. Le CPE comme l'assistant d'éducation sont dans une situation de reproduction d'un *habitus*. La question sera de savoir de quel ordre il est : personnel ou bien institué¹²⁷¹.

Ensuite, devant ce constat de distinction de l'organisation sur un socle explicite contre une base implicite, quelle place sociale occupe l'assistant d'éducation dans l'organisation d'un

1266 DURKHEIM (Émile), *De la division du travail*, (1893), Paris, PUF, 1967, p. 92

1267 JEANNOT (Gilles), *Les fonctionnaires travaillent-ils de plus en plus ? Un double inventaire des recherches sur l'activité des agents publics*, In DELOYE (Yves). (Éd.), *la Revue Française de Science Politique*, (vol. 58, n° 1), 2008, p. 126

1268 DUBET (François), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 70

1269 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnalisme*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 266 - 267

1270 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 135

1271 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, *Revue Française de Pédagogie* (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 57

établissement scolaire ? L'assistant d'éducation est un *acteur-relais*¹²⁷² au CPE : « Il faut qu'ils connaissent le métier de CPE pour pouvoir nous aider dans nos tâches. Je pense que c'est important qu'ils sachent ce qu'on fait. » [E9, L163]. L'interdépendance entre le CPE et l'assistant d'éducation positionne chacun de ces acteurs dans le concept de *partenaire - adversaire*¹²⁷³. Michel Crozier décrit le concept du *relais personnalisé* comme le moyen de canaliser les communications, la hiérarchie des relations dépendantes et contre-dépendantes. L'enjeu dans ce genre de relation est un rapport de force où chacune des parties a ses atouts et ses contraintes, car l'assistant d'éducation est un partenaire du CPE : « On est collègues, donc on bosse ensemble » [E9, L163], ou risque potentiellement de devenir un adversaire du CPE. Le Boterf parle de *savoir-coopérer*¹²⁷⁴ de l'assistant d'éducation vis-à-vis du CPE. En effet, dans une organisation, l'assistant d'éducation a un rôle d'interface¹²⁷⁵ vis-à-vis du CPE qui est le référent des prestations du service public en faveur de l'élève bénéficiaire du dit service.

Ensuite, nous interrogeons la représentation sur le travail prescrit d'assistant d'éducation pour le CPE. N'oublions pas que l'interviewé est le chef de service¹²⁷⁶ de la vie scolaire et qu'il a sous ses ordres les assistants d'éducation. « Nous voulons donc des personnes investies dans un cursus universitaire. Leur emploi du temps doit évidemment leur permettre de concilier à la fois leur emploi universitaire et leur travail. C'est le service qui prime. Ils ne peuvent pas, dans un petit créneau restant, consentir à venir faire leurs deux heures d'internat. C'est quand même un travail que nous leur proposons ! » [E13, L69]. Rapidement, le discours du locuteur problématise le dualisme identitaire de l'assistant d'éducation. Nous touchons du doigt une schématisation - structurante¹²⁷⁷ de l'étiquette assistant d'éducation - étudiant comme un être social qui n'est pas investi dans son travail : « Moi, ça ne me dérange pas d'avoir des étudiants à mi-temps, mais il faut qu'ils s'investissent dans le boulot » [E9, L65]. *A contrario*, certains CPE recherchent des personnes investies dans leurs missions avec un discernement sur leurs propres actions : « Prendre du recul » [E15, L168]. D'ailleurs, le paradigme d'implication personnelle associé à la distanciation critique¹²⁷⁸ comme variable dépendante¹²⁷⁹ nous permet d'expliquer la pratique de l'assistant d'éducation.

1272 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

1273 Ibidem, p. 170, Note n°11

1274 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p.74

1275 Ibidem, p. 33

1276 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url :

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142, Annexe n°25, p. 1

1277 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), "Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales", Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 03 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html, p. 25

1278 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

1279 Figure n°8 de la présente thèse : « Question de recherche pour la phase d'expérimentation », p. 156

Mais qu'en est-il des compétences sollicitées par les CPE ? Au départ, les assistants d'éducation sont recrutés à partir du titre universitaire du baccalauréat¹²⁸⁰. Actuellement [2011], les candidats ont « déjà un certain bagage et se retrouvent sans rien » [E19, L 31]. Le Boterf interprète la qualification¹²⁸¹ comme un point de départ à la compétence. A partir du baccalauréat, quel savoir(-faire) recherche le CPE ? En premier le savoir, le CPE souhaite que l'assistant d'éducation soit capable de transformer ses connaissances en un savoir-faire : « L'expression écrite et orale » [E7, L541]. Ensuite, le savoir-faire sollicité est de savoir représenter l'établissement pour lequel l'assistant d'éducation est employé : « Une certaine discipline, une certaine communication avec les gens de l'extérieur. Ils sont quand même VRP de l'établissement » [E11, L128]. D'autres CPE sollicitent d'autres formes de connaissances comme : « Il faut avoir un minimum de connaissances du système et du fonctionnement d'un établissement » [E16, L176]. Dans ce cas, le savoir « formel » sollicité à la demande du CPE n'est pas du ressort d'un diplôme (au départ celui du baccalauréat), mais de l'ordre de l'expérience passée¹²⁸² du candidat comme une ressource personnelle¹²⁸³.

Ensuite, concernant la dimension du savoir-être, tous s'accordent à dire que les assistants d'éducation doivent : « savoir écouter pour désamorcer les conflits et avoir la capacité de prendre du recul, de rester maître de soi » [E8, L62]. Les CPE sollicitent auprès de l'assistant d'éducation de favoriser la médiation comme axe de socialisation méthodologique¹²⁸⁴ vis-à-vis de l'élève : « Une médiation à trois avec la CPE. Ainsi, avec l'enseignant ou l'assistant d'éducation qui a un problème avec un l'élève, nous nous réunissons toujours. Je propose toujours à l'élève de se joindre à nous pour remettre les choses à plat. Chacun dit ce qu'il a à dire et nous trouvons un compromis. Il est rare que les élèves restent rancuniers envers le professeur ou l'assistant d'éducation. » [E19, L91]. La médiation comme action socialisatrice s'inscrit dans une logique de savoir(-faire) de l'ordre de la compétence du CPE.

Nous entrons petit à petit dans la notion de compétence de Le Boterf. Il définit la compétence avec deux étages. Un premier échelon avec le savoir-agir associé avec le second celui du pouvoir-agir¹²⁸⁵ de l'agent institutionnel. Il définit le premier concept comme la capacité à entrer dans la production d'une action reconnue compétente, surtout lorsque

1280 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf, **Annexe n°40, Article n° II.2.1, Conditions propres aux fonctions d'assistant d'éducation**, p. 3

1281 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 16

1282 SABOURIN (Paul), *Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs*, In SABOURIN (Paul) (dir.), *La mémoire Sociale*, Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, (Vol. XXIX n°2), 1997, p. 141

1283 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1284 DURKHEIM (Émile), *Éducation*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print> , p. 4

1285 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 81

l'individu prend sa responsabilité pour agir en tenant compte de son dispositif de formation et du contexte de travail dans lequel il se trouve¹²⁸⁶. Les CPE recherchent des individus capables de « savoir réagir avec du bon sens, (donc) savoir réagir vite et bien. » [E19, L83]. Nous sommes dans la polarité de la compétence comme un savoir-interagir de l'assistant d'éducation vis-à-vis du contexte professionnel comme la combinaison d'une ressource¹²⁸⁷ en une compétence-clé¹²⁸⁸.

Le CPE comme l'assistant d'éducation possède un pouvoir de punition, mais pas de celui de sanction¹²⁸⁹ : « des sanctions, (l'assistant d'éducation) n'en prend pas, si ce n'est que les punitions, c'est déjà le Chef (de l'établissement) qui les prend les sanctions. » [E5, L 255] Cependant, l'assistant d'éducation a un pouvoir(-agir) réduit, car il n'est pas intégré à l'organisation institutionnelle : « Il ne peut, en fait, induire un pouvoir décisionnel que dans la situation directe avec un élève ou avec un groupe d'élèves éventuellement. Mais toute autre décision, plus vaste, ne relève pas de sa (...)»¹²⁹⁰

Enquêteur : Compétence ?

Enquêté : Sa compétence ? Non, puisque cela implique l'organisation institutionnelle. » [E18, L338]. L'assistant d'éducation possède le pouvoir, celui de la coopération pour lequel il doit rendre compte au CPE : « Non. Non, il doit nous informer de tout. » [E22, L222].

Ensuite, pour le vouloir-agir de l'assistant d'éducation, les CPE peuvent laisser « carte blanche, sauf quand j'ai des éléments nécessaires que j'ai et qu'ils n'ont pas, alors que c'est clair que le gamin ne va pas bien. Donc, il y a un moment où je vais peut-être le reprendre ou lui dire que le gamin vit une situation difficile » [E5, L255], mais au final réduisent l'autonomie de l'assistant d'éducation dans son travail.

Pour conclure, le rôle d'assistant d'éducation est là pour réduire les zones d'incertitude au sein de l'organisation¹²⁹¹. Michel Crozier nomme cela *l'acteur-relais personnalisé*. Malgré cette possibilité d'être acteur personnalisé, l'assistant d'éducation n'est qu'un agent d'exécution¹²⁹² pour l'institution : « Non, je délègue, ils font. » [E6, L148].

1286 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 53

1287 Ibidem, p. 143

1288 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

1289 France, *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté*, Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000, Récupéré le 19 octobre 2011 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm> , **Article n°II - Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires**, p. 6

1290 La personne sondée s'est arrêtée dans son élan argumentaire.

1291 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 79

1292 JEANNOT (Gilles), *Les fonctionnaires travaillent-ils de plus en plus ? Un double inventaire des recherches sur l'activité des agents publics*, In DELOYE (Yves). (Éd.), *la Revue Française de Science Politique*, (vol. 58, n°1), 2008, p. 126

De cette analyse, nous repérons sept éléments sociologiques :

- ✚ Le choix du CPE d'expliquer (ou pas) le rôle de l'assistant d'éducation au sein du service public de la vie scolaire inscrit ce dit service dans le concept sociologique de fonctionnalisme (explicite ou implicite).
- ✚ La relation d'interdépendance CPE - assistant d'éducation est basée sur une relation d'*adversaire - partenaire* pour le maintien et l'efficacité de l'organisation.
- ✚ Le savoir(-faire) de l'assistant d'éducation repose sur sa propre expérience scolaire.
- ✚ Le savoir-être nécessaire pour occuper le poste d'assistant d'éducation est être à l'écoute de l'élève.
- ✚ Le savoir-agir de l'individu est sa capacité à entrer dans une (ré-)action en tenant compte du contexte professionnel comme une compétence-clé.
- ✚ L'assistant d'éducation a un vouloir-agir où son autonomie est réduite en faveur de l'efficacité de l'institution.
- ✚ L'assistant d'éducation est *acteur-relais (personnalisé)* pour l'institution, mais ce qui prime est sa place d'agent d'exécution.

Il en découle la question suivante : **comment l'assistant d'éducation construit-il sa compétence au sein de son travail prescrit de surveillance ?**

Tout d'abord, l'action de surveiller est bien un processus proche de celui d'« enseigner (comme) une action située »¹²⁹³. Ensuite, un début de réponse apparaît dans le discours d'un CPE : « Prendre du recul pour analyser les choses calmement. Et puis, il faut analyser au cas par cas. Au cas par cas, pour donner les conseils appropriés » [E15, L168]. Nous considérons ce discours du CPE comme le début d'un savoir-(inter)agir de l'assistant d'éducation envers l'élève qui n'est qu'un usager du service public. En effet, le CPE parle d'un savoir-agir comme la capacité de distanciation critique de l'assistant d'éducation vis-à-vis de sa propre façon de s'impliquer personnellement dans sa pratique.

1293 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

A partir des discours sociaux des CPE, cette réponse s'inscrit dans une démarche méthodologique et compréhensive sur la compétence recherchée par les CPE pour tenir un poste d'assistant d'éducation.

Nous ouvrons le prochain chapitre sur l'analyse des questionnaires élèves et assistants d'éducation par une démarche de sociologie explicative. L'élève n'étant qu'un usager du service public, il nous permet de comprendre, d'expliquer la dimension (symbolique) de l'interaction professionnelle entre l'assistant d'éducation et l'élève. Ainsi, nous pourrions mettre en évidence les logiques cachées en cas de rupture au cours d'une intercompréhension et d'interdépendance entre ces deux protagonistes dans le lien social qu'ils partagent.

Chapitre : 4.2) Démarche sociologique et explicative par la méthode du questionnaire

« Le sondage est devenu un outil indispensable à l'observateur de la société contemporaine. Il fournit une base méthodologique solide pour établir le portrait d'une population ou pour appréhender les facettes d'une situation complexe » [Lavalée, Rivest, 2006]¹²⁹⁴, cette démarche nous permettra d'asseoir une réflexion sur le service de la vie scolaire et sur les différentes formes de rapports fonctionnels que l'élève entreprend avec tous les acteurs au sein de l'établissement scolaire.

Pour la diffusion des questionnaires de notre enquête sur « *le corps des Assistants d'Éducation et leurs compétences* ». Nous avons distribué 2500 questionnaires élèves via les CPE. En effet, nous sommes partis des établissements où nous effectuons l'entretien CPE : En effet, pour avoir une bonne représentativité de la population des CPE, il nous fallait trouver neuf collèges, sept lycéens généraux, quatre lycéens professionnels. De plus, nous avons fait le choix d'organiser aussi une diffusion dans un lycée polyvalent et un lycée agricole.¹²⁹⁵. Cette enquête s'est effectuée dans le département du Haut Rhin durant le second semestre de l'année universitaire 2010 / 2011.

1294 BLONDEAUX (Aurélien), *Diagnostic de dispositif*, « *Un professionnel dans mon club* », VIEILLE-MARCHISET (Gilles), (dir.), Master Professionnel en Sport, Loisir et Développement du Territoire présenté devant l'UFR des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Département de Technologie, Santé, Université de Franche Comté, Juin 2010, p. 6
1295 **Tableau n°17** de la présente thèse : *Synthèse de l'échantillonnage représentatif des CPE*, p. 238

4.2.1) Analyse empirique de la participation des élèves

Nous garderons la structure du questionnaire comme grille de lecture pour la construction du discours scientifique.

Nous prendrons un temps à examiner la construction du questionnaire.

La partie **pour mieux vous connaître** associée à certaines questions sur le rapport **élève - établissement** : (il s'agit des questions n°8, 9 et 10), nous permettra d'établir si la population enquêtée est représentative (ou pas) par rapport à la population mère.

Nous débuterons l'analyse tri-croisée où nous entrecroisons des variables dépendantes entre elles à l'aide de tableau d'effectif observés.

Nous continuons l'analyse avec de tableaux de contingence : croisement de variables indépendantes avec des variables dépendantes. Nous commençons par le rapport **élève - institution**. Il s'agit de la série de la première à la septième question. Nous étudierons le rapport **élève - établissement** à partir de la question n°11 jusqu'à la question n°21 inclus. Nous reviendrons sur **le rôle de l'assistant d'éducation** dont les interrogations varient de la question au numéro 22 jusqu'à la question n°29. La partie **assistant d'éducation - enseignant** est une étude comparative qui nous permet de cerner la pratique de l'élève auprès de l'assistant d'éducation. Il s'agit des questions n°30 au n°35 inclus. Les données empiriques sont répertoriées en annexes (n°62)¹²⁹⁶.

4.2.1.1) Critique sur la formulation du questionnaire

Nous critiquons cette première construction de questionnaire en proposant des corrections qui ont pour but d'éviter de répéter des erreurs.

Après l'expérience du terrain, nous aurions pu formuler une phrase réponse affirmative derrière l'item réponse. Par exemple à la question n°25 : « l'empathie est la capacité de se mettre au niveau et de comprendre l'autre. Pensez-vous que l'empathie est une compétence nécessaire au travail du surveillant ? ». La réponse à formuler aurait été : « oui, je pense que l'empathie est une compétence nécessaire au travail des assistant d'éducation » et pour l'item négatif : « non, je ne pense pas que l'empathie est une compétence nécessaire au travail des assistant d'éducation ».

Dans la première partie qui correspond à la partie **élève - institution**, à la première question : « D'après vous, qui dirige les élèves dans un lycée ? », la désignation de la structure

¹²⁹⁶ Annexe n°62, Retour sur les questionnaires élèves

éducative par le terme lycée n'est pas adéquate, nous aurions du écrire à la place : établissement scolaire. A la question numéro 2 : « Y-a-t-il des comportements à avoir vis-à-vis de l'administration ? », suivie de la question n°3 : « si oui, mentionnez deux comportements ». Tout d'abord, la consigne qui est : « si vous répondez "Non", aller directement à la question n°4 » a été suivie. Il semble que les réponses fournies par les élèves se limitent par une expression limitée à un mot au lieu de formuler une phrase sur le comportement à avoir. Nous proposons de remplacer l'interrogation n°3 par une question fermée sur le comportement à avoir vis-à-vis de l'administration avec les modalités suivantes : écoute, obéissance... A la question n°4 : « Y-a-t-il des comportements à avoir (ou pas) vis-à-vis d'un surveillant ? » suivie de la question n°5 « Si oui, mentionnez deux comportements », nous proposons la critique pour la question n°5 par une question fermée sur le comportement à avoir vis-à-vis de l'assistant d'éducation.

Ensuite, sur le second rapport **élève - établissement**, la question n°13 : « pour vous, le CPE est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter » est un item - échelle. Nous rappelons qu'une question - échelle est la mesure d'une attitude à l'égard d'un objet étudié¹²⁹⁷. Néanmoins, à la question n°14 : « pour vous, le surveillant est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter », nous choisissons de fermer la question par les items « oui et non ». Seulement, nous aurions du construire cette interrogation comme une question - échelle pour comparer le résultat à ces deux questions.

La troisième partie examine **le rôle de l'assistant d'éducation**. A la question n°25 sur le savoir-être : « L'empathie est la capacité de se mettre au niveau et de comprendre l'autre. Pensez-vous que l'empathie est une compétence nécessaire au travail de l'assistant d'éducation ? ». Et la question n°26 qui concerne sur le savoir-faire : « En Permanence, la règle est d'être silencieux. Vous parlez à voix haute, le surveillant décide de vous sanctionner. Est-ce qu'il vous explique le rapport entre la règle et la sanction ? » Le terme sanctionner est inapproprié car c'est de la responsabilité du chef d'établissement de pouvoir sanctionner un élève. *A contrario* le CPE et l'assistant d'éducation ont le droit de punir uniquement¹²⁹⁸.

La quatrième partie organise **une étude comparative entre les catégories des enseignants - assistants d'éducation**. La question n°32 : « Un établissement scolaire possède un espace détente nommé "foyer socio-éducatif"¹²⁹⁹. Organisez-vous votre vie scolaire à partir de cet espace ? » permet d'introduire la question ouverte n°33 : « Si oui, dans quels

1297 LE MAUX (Benoît), *Le concept d'un questionnaire, Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 03 avril 2012, de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Questionnaire.pdf>, p. 7

1298 France, *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté*, Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000, Récupéré le 19 octobre 2011 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm>, **Article n°II - Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires**, p. 6

1299 France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*, Récupéré à la Prérentrée 2008/2009, **Article n° I, Association Socio-éducative**, p. 7

buts ? ». La question n°33 aurait été mieux exploitée si nous l'avions fermée. Nous aurions du proposer les modalités tel que : « détente, aller travail, perm... etc. ». Ensuite, à la question n°34 : « Le règlement organise le déplacement des élèves. Le "foyer socio-éducatif" est fermé, comment occupez-vous votre temps libre ? » La réponse à cette question est induite surtout pour la population collégienne car ils n'ont pas le droit de sortir de l'établissement entre deux cours. Ils doivent obligatoirement se présenter en permanence ou bien être au CDI¹³⁰⁰. A la question n°35 : « Entre un désaccord total {-5} et un accord total {+5}, comment vous situez-vous face aux actions éducatives de l'équipe de la "vie scolaire" (CPE et assistants d'éducation) ? » Le traitement de cette interrogation est la question - échelle, nous aurions dû enlever la modalité {0} pour obliger le candidat à faire un choix de graduation. Nous aurions dû compléter par une question ouverte (n°36) qui argumente le choix de la modalité choisie à la question n°35. Ainsi nous aurions pu exploiter le positionnement de l'individu et le sens qu'il donne à sa pratique.

Enfin, dans la partie pour **mieux vous connaître** qui est l'approche des indicateurs sociaux ; nous avons proposé comme modalité de réponse(s) : « autre situation ». Il fallait mettre une consigne comme : « merci de préciser ». Il s'agit des questions n° 39 et 40 qui concernent la CSP des deux parents et la question n°42 qui sollicitent la position de l'enquêté dans la fratrie. Certains des participants ont choisi l'item « autre situation » et ont précisé que leur père était décédé. Ces lignes d'items ont été supprimées pour le calcul du Khi-2.

4.2.1.2) Ciblage de l'échantillon par rapport à la société dans son ensemble

Pour définir le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'adopter la méthode d'échantillonnage par quota. En effet, avant d'effectuer l'enquête, nous avons pris comme quota : la définition administrative de l'établissement c'est-à-dire s'il s'agit d'un collège, un lycée général ou bien d'un lycée professionnel. Ensuite, à partir de ce quota et d'une population mère basée sur ces structures administratives, nous avons calculé la taille de l'échantillon.

1300 France, *Surveillance des élèves*, Circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://etablisements.ac-amiens.fr/vie-scolaire/textes/circ96-248_25_10_1996.pdf , Annexe n°6, Article n°A.I) Champ de la surveillance, p. 2

Nous avons pris la formule de Benoît Le Maux pour déterminer la taille de l'échantillon¹³⁰¹ évoqué par la lettre : n' à partir d'une population mère : N . Il s'agit du nombre d'élèves comptabilisés dans un type de structure d'établissement scolaire.

$$n' = \frac{385}{1 + \left(\frac{385}{N}\right)}$$

n' = Taille de l'échantillon

N = Taille de la population mère

Cette formule nous a permis de construire un échantillon pour avoir une population représentative de la population mère en modèle réduit.

Une fois l'enquête effectuée, nous avons choisi cinq autres variables indépendantes : le nombre d'élèves internes sondés, la CSP du père et de la mère, les différentes formes de familles et la composition des fratries. Ces différents critères, nous permettront de dire si notre échantillon empirique est représentatif de la population mère.

1301 LE MAUX (Benoît), *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf>, p. 21

Tableau n°20 : Échantillonnage de la population élève selon les différentes structures éducatives

Types de structures éducatives	INSEE		THEORIE		Étude empirique	EMPIRIQUE		
	Population mère : <i>N</i> de l'INSEE ¹³⁰²	Fréquences	Taille de l'échantillon (<i>n'</i>)	Fréquences		Effectifs de la population sondée	Fréquences	Différence entre l'échantillonnage théorique (<i>n'</i>) et l'enquêtée
Collège	3 088 000	58,98 %	384	41,12 %		407	39,09 %	- 2,03 %
Lycée général	1 447 000	27,64 %	304	32,47 %		366	35,15 %	+ 2,15 %
Lycée professionnel	700 000	13,37 %	248	26,49 %		268	25,75 %	- 0,75 %
Totaux	5 235 000	100 %	936	100 %		1041	100 %	///

A la vue des effectifs obtenus auprès de la population enquêtée, la taille minimal de l'échantillon (*n'*) est atteinte. Il faut vérifier si la population sondée correspond à la population mère. Nous proposons d'analyser la représentativité de l'échantillon avec trois autres variables indépendantes tels que la CSP des deux parents et le modèle de famille.

1302 France, *Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat)*, Récupéré le 25 octobre 2010 de l'url : http://insee.fr/themes/document.asp?reg_id23&ref_id15170 , Annexe n°50

Maintenant, nous observons si la CSP du père est proche des conditions nationales par rapport à notre échantillon récolté.

Tableau n°21 : Comparatif de la catégorie socioprofessionnelle du père de la population sondée

CSP Père	Effectifs bruts à partir de l'étude INSEE ¹³⁰³	Fréquences	Étude empirique	Effectifs bruts de la population étudiée	Fréquences	Différence entre les deux pourcentages
Agriculteurs	5 101	0,70 %		34	3,3%	+ 2,6 %
Artisans	29 498	4,05 %		58	5,6 %	+ 1,55 %
Cadres	76 798	10,56 %		161	15,5 %	+ 4,94 %
Professions intermédiaires	105 814	14,56 %		67	6,4 %	- 8,16 %
Employés	49 865	6,86 %		279	26,8 %	+ 19,94 %
Ouvriers	206 320	28,39 %		231	22,2 %	- 6,19 %
Retraités [25 ; 54 ans [	82 431	0,5 %		39	3,7 %	+ 3,2 %
Inactifs ¹³⁰⁴	88 470	12,17 %		53	5,1 %	- 7,07 %
Autre situation	///	///		06	0,6 %	///
Non réponses	///	///		113	10,9 %	///
Ensemble	726 728	100 %		1041	100 %	///

Nous avons comparé notre population avec une enquête de l'INSEE menée en 2008. Pour les retraités ayant des enfants en cours de scolarisation, nous nous intéressons à la classe d'âge comprise entre 25 ans et 54 ans de l'étude menée par l'INSEE. Il apparaît que les agriculteurs, les artisans, les cadres et les retraités sont sur-représentés dans notre population sondée. Cependant, les catégories ouvrières et les professions intermédiaires sont faiblement sous-représentées dans notre étude. La catégorie des employés est aussi fortement sur-représentée.

1303 France, POP T6 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2008 In Chiffres clés en Alsace, (Mise à jour le 30 juin 2011), Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url :

www.statistiques-locales.insee.fr/Fiches/DL/REG/DL_REG42.pdf , Annexe n°64, p. 2

1304 Pour ne pas mettre mal à l'aise l'élève, nous privilégions le terme inactif, si son parent est sans emploi.

Tableau n°22 : Comparatif de la catégorie socioprofessionnelle de la mère sur la population enquêtée

CSP Mère	Effectifs bruts à partir de l'étude INSEE ¹³⁰⁵	Fréquences	Étude empirique	Effectifs bruts de la population étudiée	Fréquences	Différence entre les deux pourcentages
Agriculteurs	2 231	0,28 %		29	2,8 %	+ 2,24 %
Artisans	11 209	1,44 %		23	2,2 %	+ 0,76 %
Cadres	41 969	5,39 %		88	8,5 %	+ 3,11 %
Professions intermédiaires	108 455	13,94 %		97	9,3 %	- 4,64 %
Employés	197 979	25,44 %		440	42,3 %	+ 16,86 %
Ouvriers	58 426	7,51 %		74	7,1 %	- 0,41 %
Retraités [25 ; 54 ans [	974 895	0,5 %		12	1,2 %	+ 0,7 %
Inactifs	162 678	20,91 %		196	18,8 %	- 2,11 %
Autre situation	///	///		02	0,2 %	///
Non réponses	///	///		80	7,7 %	///
Ensemble	348 403	100 %	1041	100 %	///	

La population sondée est proche de la représentativité de la population mère. En effet, les enfants de femmes artisanes, de cadres, de retraitées et les agricultrices sont sur-représentées de + 0,7 points à + 3,11 points dans notre étude. Cependant, les enfants de femmes ouvrières sont faiblement sous-représentées dans notre étude. En outre, les enfants d'employées sont sur-représentées. Les femmes des professions intermédiaires et inactives sont fortement sous-représentées dans notre étude par rapport à l'étude menée par l'INSEE en 2008.

1305 France, POP T6 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2008 In Chiffres clés en Alsace, (Mise à jour le 30 juin 2011), Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : www.statistiques-locales.insee.fr/Fiches/DL/REG/DL_REG42.pdf , Annexe n°64, p. 2

Maintenant, observons la structure des familles au sein de la population enquêtée. A la question n° 38, nous demandons : « Dans quel modèle de famille avez-vous vécu ? » Nous avons défini trois types de modalités de réponses concernant la famille :

- ✓ La famille souche : « vous habitez avec vos deux parents ».
- ✓ La famille monoparentale : « vous habitez avec un seul des deux parents ».
- ✓ La famille recomposée : « vous habitez avec l'un des vos parents et une autre personne ».

Tableau n°23 : Comparatif des différentes formes de familles au sein de la population enquêtée

Type de famille	Effectifs Bruts à partir de l'enquête INSEE 1306	Fréquence	Étude empirique	Effectifs de la population enquêtée	Fréquence	Différences entre les deux populations
Famille traditionnelle	10 250 000	75,4 %		699	67,1 %	- 8,3 %
Famille recomposée	780 000	5,8 %		126	12,5 %	+ 6,7 %
Famille monoparentale	2 240 000	16,4 %		177	17 %	+ 0,6 %
Non réponses	///	///		39	3,7 %	///
Ensemble	13 270 000	100 %		1041	100 %	///

On constate une symétrie entre les effectifs bruts et les fréquences entre les deux études. La famille traditionnelle est la population majoritaire à 75,4 % (valeur brute : 10 250 000) pour l'INSEE et à 67,1 % (valeur brute : 699) pour notre étude. Cette même tendance symétrique statistique se vérifie avec les familles monoparentales. En effet, l'INSEE dénombre pour ce modèle de famille à 16,4 % (valeur brute : 2 240 000) et pour notre étude, les familles monoparentales sont représentées à 17 % (valeur brute : 177) dans notre étude.

La population sondée est représentative de la population mère, nous proposons de résumer à partir des différents critères mobilisés pour justifier la représentativité. Le nombre de participants est atteint à partir de l'échantillonnage vis-à-vis d'une population mère défini par le type de structure administrative de l'établissement scolaire.

1306 VIVAS (Émilie), 1,2 million d'enfants de moins de 18 ans vivent dans une famille recomposée, Enquêtes et études démographiques, INSEE (n°1259), Octobre 2009, Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : <http://www.toutpourlesfemmes.com/conseil/IMG/pdf/ip1259.pdf>, p. 1

Ensuite, pour la CSP du père des sondés¹³⁰⁷, il apparaît que les agriculteurs, les artisans, les cadres et les retraités sont sur-représentés, contrairement aux catégories ouvriers et aux professions intermédiaires qui sont faiblement sous-représentés. En outre, les enfants d'employés sont fortement sous-représentés.

Ensuite, pour la CSP de la mère, les catégories des enfants d'ouvrières et d'agricultrices sont faiblement sous-représentées, alors que les enfants des professions intermédiaires, des employés et les enfants de personnes inactives sont fortement sous-représentés.

La famille traditionnelle est la population majoritaire. Les familles traditionnelles et monoparentales sont symétriquement équivalentes en effectifs bruts et fréquences.

A partir du quota sur le type d'établissement scolaire fréquenté par l'élève associé à trois autres critères tels que les CSP des deux parents et le modèle de la famille, nous pouvons en conclure que notre population sondée est proche de la représentativité de la population globale de notre société actuelle [2011].

4.2.1.3) Traitements des réponses avec tableaux d'effectifs

L'analyse tri-croisée¹³⁰⁸ est le croisement entre plusieurs questions. Il existe deux formes de tableaux d'analyses. Nous rappelons que l'élève est une cible indirecte pour nous approcher au mieux de la validation (ou pas) de l'hypothèse de travail sur la compétence des assistants d'éducation. Nous commençons par une démarche avec des tableaux des effectifs observés pour être au plus près de la conception intellectuelle des participants. Cette démarche est le croisement des variables dépendantes entre elles en vue de valider l'hypothèse de recherche. Nous effectuerons six croisements. Nous rappelons qu'une variable a un effet sur une autre variable. Ensuite, la DDL est le sigle pour dire le degré de liberté. Dans un tableau de proportionnalité, la DDL est le nombre de cellules que nous pouvons remplir sans toucher au totaux des lignes et des colonnes du tableau. Enfin, il faut que la formule de calcul : $(1 - p)$ soit supérieur ou égal à 90 % pour obtenir un résultat faiblement significatif. Quand la formule est égale à 95 %, elle est significative. Lorsque la formule de $(1 - p)$ est $> 95 \%$ et se rapproche de 100 % la dépendance est très significative. De plus, dans cette étape, la construction du raisonnement est codifiée par deux codes. *Pour un item donné,*

1307 Le groupe interrogé est bien entendu mixte mais par souci de clarté, nous ne précisons pas systématiquement que ce groupe d'enquête s'avère autant masculin que féminin et pluriel.

1308 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 98

le caractère italique (ou la couleur rouge) illustre un faible taux de réponses et elle illustre aussi un taux de non - réponses élevé qui est un indicateur négatif et important pour la représentativité des réponses. **A contrario, pour un item donné, le caractère gras (ou la couleur bleu) indique un taux de réponses conséquent ou élevé. Et elle illustre aussi un taux de non - réponses faible ou nul (= 0). Elle est ainsi un indicateur positif important pour la représentativité des réponses.**

Enfin, nous finirons notre raisonnement par la méthodologie explicative pour le traitement des réponses. En effet, il s'agit de la démarche avec les tableaux de contingences. Ceux-ci sont le croisement des variables dépendantes et indépendantes. Ce type de traitement nous permet de nous rapprocher vers une hypothèse explicative.

4.2.1.3.1) La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la caractérisation du service vie scolaire

Nous commençons le raisonnement d'analyse tri-croisée. Nous interrogeons l'élève sur sa représentation du service de la vie scolaire en croisant cette question avec d'une part la compétence d'écoute de l'assistant d'éducation et d'autre part le savoir-faire de l'assistant d'éducation. Ce dernier est l'explication d'une punition mobilisée à partir de l'indiscipline de l'élève. Enfin, nous croisons le savoir-faire de l'assistant d'éducation avec la perception que l'élève se représente sur le travail en équipe du CPE et de l'assistant d'éducation.

De l'assistant d'éducation Nous débutons par le questionnaire sur la compétence d'écoute que nous croisons avec la question n°35. Nous rappelons que **l'interrogation n°14** est formulée ainsi : « Pour vous, le surveillant est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter ? ». Nous croisons cette dernière avec **la question n°35** qui est énoncée ainsi : « Entre un désaccord total (- 5) et un accord total (+ 5), comment vous situez-vous face aux actions éducatives de l'équipe de la "vie scolaire" ? (CPE et surveillants) ? ». Nous souhaitons savoir comment l'élève se positionne devant l'absence ou le défaut d'écoute des adultes au service de la vie scolaire. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 96,05 ddl = 11 (1 - p) = 99,99 %.**

Tableau n°24 : La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la caractérisation du service vie scolaire

Analyse croisé tri	Non réponses	- 5 ;	-4 ;	-3 ;	-2 ;	-1 ;	0 ;	+1 ;	+2 ;	+3 ;	+4 ;	+5	Totaux
Item : oui	69	13	4	8	10	10	105	54	94	114	74	55	610
Item : non	47	47	8	17	11	21	85	30	44	51	16	20	397
Totaux	116	60	12	25	21	31	190	84	138	165	90	75	1007

Légende :

Code (couleur)	Interprétation des non - réponses	Interprétations des items
<i>ITALIQUE (rouge)</i>	<i>Indicateurs négatifs</i>	<i>Items dominées</i>
GRAS (bleu)	Indicateurs positifs	Items dominantes

Nous cherchons à comprendre comment l'élève se positionne quand la compétence d'écoute de l'assistant d'éducation et du CPE est opérationnelle dans le service de vie scolaire. En effet, il s'agit d'analyser la première ligne. Nous observons que l'item {-4} est l'effectif le plus faible. En effet, 0,65 % se placent à la position {-4} malgré l'écoute des agents à la vie scolaire. L'item le plus élevé est {+3}. En effet, 18,68 % (valeur brute : 114) des élèves pensent être écoutés par l'équipe vie scolaire et répondent à l'item {+3}.

Quand les élèves estiment que l'assistant d'éducation ne les écoutent pas, il s'agit de la seconde ligne du tableau empirique. Nous observons alors que l'item, le plus faible est {-4}, item pour lequel 2,01 % (valeur brute : 8) répondent. L'item le plus élevé est {0} pour lequel 21,41 % (valeur brute : 85) des élèves répondent malgré le défaut de compétence des adultes.

4.2.1.3.2) L'explication de la punition en rapport à l'indiscipline de l'élève croisée avec la caractérisation du service vie scolaire de l'élève

Nous poursuivons l'analyse du tri-croisée sur le croisement de **la question n°35** est énoncée ainsi : « Entre un désaccord total (- 5) et un accord total (+ 5), comment vous situez-vous face aux actions éducatives de l'équipe de la "vie scolaire" ? (CPE et surveillants) ? ». Nous la croisons avec **la question n°26** qui s'intitule « En Permanence, la règle est d'être silencieux. Vous parlez à voix haute, le surveillant décide de vous sanctionner. Est-ce qu'il vous explique le rapport entre la règle et la sanction ? ». En effet, après la compétence d'écoute des adultes au service de la vie scolaire, nous interrogeons le savoir-faire de ces agents présents au service de la vie scolaire à faire comprendre à l'élève le sens d'une

punition mobilisée par rapport à son indiscipline. L'intérêt de ce croisement est la conséquence de cette explication sur le positionnement que l'élève entreprend dans sa vie scolaire. Nous obtenons comme résultat : $\text{Khi-2} = 68,72$ $\text{ddl} = 11$ $(1 - p) = 99,99 \%$ et nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau.

Tableau n°25 : L'explication de la punition en rapport à l'indiscipline de l'élève croisée avec la caractérisation du service vie scolaire de l'élève

Analyse croisé	tri	Non réponses	- 5 ;	-4 ;	-3 ;	-2 ;	-1 ;	0 ;	+1 ;	+2 ;	+3 ;	+4 ;	+5	Totaux
Item : oui		47	9	4	5	4	6	68	35	76	84	40	49	427
Item non		61	51	7	18	16	26	121	45	56	84	47	27	559
Totaux		108	60	11	24	20	32	189	80	132	168	87	76	986

Quand, l'élève estime avoir une explication qui lui permet de comprendre le rapport entre son indiscipline et la punition mobilisée par l'assistant d'éducation. Il s'agit de la première ligne du tableau ci-dessus. L'item le plus faible est la position $\{-4\}$ et $\{-2\}$. 0,93 % (valeur brute : 4) des élèves se situent à ces derniers. Ensuite, 19,67 % (valeur brute : 84) des élèves se situent sur cet item $\{+3\}$. En effet, c'est l'item qui mobilise le plus de participation.

Quand l'assistant d'éducation n'explique pas assez le rapport entre l'indiscipline de l'élève et la punition mobilisée par le surveillant ; il s'agit de la seconde ligne du tableau. L'item le plus faiblement cité est la position $\{-4\}$ à 1,25 % (valeur brute : 7). L'item le plus mobilisé est la position $\{0\}$ à 21,64 % (valeur brute : 121).

Un commentaire qui expose le rapport entre l'indiscipline de l'élève et la punition mobilisée par l'assistant d'éducation participe à un positionnement de réceptivité essentiellement à la position $\{+3\}$. L'élève accepte les actions éducatives entreprises par les agents de la vie scolaire. En outre, malgré une explication qui ne justifie pas le rapport entre l'indiscipline et la punition. La population étudiée aura un positionnement de l'ordre de la résistance et privilégie la position de neutralité $\{0\}$.

4.2.1.3.3) L'explication d'une punition croisée avec le travail des assistants d'éducation en équipe au CPE

Nous poursuivons l'analyse du tri-croisé entre la question n°26 qui est l'explication entre la règle et la punition. **La question n°26** est intitulée : « En Permanence, la règle est d'être silencieux. Vous parlez à voix haute, le surveillant décide de vous sanctionner. Est-ce

qu'il vous explique le rapport entre la règle et la sanction ? » que nous croisons avec **la question n°15** : « D'après vous, le travail des surveillants est-il complémentaire aux actions éducatives du CPE ? ». A cette dernière, nous interrogeons la dualité identitaire et structurelle de l'élève dans la confrontation du travail éducatif et d'équipe du CPE associé des assistants d'éducation. L'intérêt de ce croisement est de démontrer en quoi le savoir-faire a une conséquence sur la construction de l'identité de l'élève dans sa relation avec l'organisation structurelle de l'établissement. Nous obtenons un résultat significatif : **Khi-2 = 6,14 ddl = 2 (1 - p) = 95,36 %**.

Tableau n°26 : L'explication d'une punition croisée avec le travail des assistants d'éducation en équipe au CPE

Réponse du participant sur la perception du travail d'équipe avec le CPE				Totaux
	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	
Explication du rapport entre l'indiscipline de l'élève et la punition mobilisée par l'assistant d'éducation.				
Item 1 : oui	9	276	142	427
Item 2 : non	10	320	229	559
Totaux	19	596	371	986

64,63 % (valeur brute : 276) des élèves obtiennent une explication justifiée entre la punition mobilisée par l'assistant d'éducation et l'indiscipline de l'élève. Ils comprennent les actions éducatives de l'assistant d'éducation qui s'inscrivent dans le travail d'équipe du CPE. 33,22 % (valeur brute : 142) des élèves émettent a un commentaire justifié par rapport à leur indiscipline et l'application de la punition. Dans ce cas, ils ne comprennent pas le travail éducatif de l'assistant d'éducation. L'action de l'assistant d'éducation ne s'inscrit pas dans un travail en réseau avec le CPE.

L'élève se positionne en accord avec les membres de l'établissement. Donc il ne risque pas d'être en dualité avec sa construction identitaire en cours d'instruction.

57,24 % (valeur brute : 320) des élèves n'ont pas toujours une explication justifiée entre leur indiscipline et la punition. Dans ce cas, ils comprennent le travail éducatif de l'assistant d'éducation et qu'il agit sous les ordres du CPE.

En outre, 42,48 % (valeur brute : 229) des élèves n'ont pas une explication correcte à leur indiscipline. Dans ce cas, l'action éducative de l'assistant d'éducation en réseau avec le

CPE quand l'élève n'a pas une explication correcte à son indiscipline. L'élève risque de se positionner en dualité contre les membres de l'établissement. Par conséquent, sa structure identitaire est en opposition à l'instruction qu'il reçoit par les membres de l'établissement. Le savoir-faire de l'assistant d'éducation est déterminant sur le positionnement de l'élève dans sa dualité (ou pas) vis-à-vis de la structure.

Nous proposons de résumer l'analyse tri-croisée avec la méthode des tableaux d'effectifs observés. Nous rappelons qu'il s'agit de croiser deux variables dépendantes entre elles. Nous repérons deux éléments sociologiques :

- ✚ La compétence d'écoute des assistants d'éducation et le savoir-faire en équipe avec le CPE participe à la construction de la représentation que l'élève se fait du service de la vie scolaire et d'autre part est déterminant sur le positionnement de l'élève dans son rapport de dualité (ou pas) vis-à-vis de ce dit service.

4.2.1.4) Traitements des réponses avec tableaux de contingences

Pour continuer à prendre de la hauteur vis-à-vis des réponses fournies par les enquêtés, nous commencerons par faire un commentaire sur le tri à plat des effectifs récoltés. Nous rappelons que l'analyse tri à plat « a pour objet la description simple de l'information à travers l'ensemble du questionnaire, cela correspond à la répartition des effectifs et des pourcentages par réponse pour chaque question »¹³⁰⁹. Nous avons gardé la structure du questionnaire pour effectuer cette analyse.

Ensuite, nous engagerons l'analyse dans une démarche de tri-croisée qui met en évidence le croisement des variables indépendantes avec les variables dépendantes. En effet, nous prendrons des variables tels que la CSP des deux parents du participant et son statut. Dans l'hypothèse qu'elles sont significatives, nous exposons les résultats correspondants à ces variables. Ensuite, nous considérons les autres critères (le modèle de famille, la présence de fratrie et le rang dans la fratrie) si et seulement si le croisement des autres variables indépendantes citées ci-dessus avec les variables dépendantes est faiblement significatif : $(1 - p) \geq 90 \%$, dans ce cas, nous le mentionnerons dans notre discours. Nous engageons deux formes d'analyses. D'une part, nous interpréterons l'influence du statut scolaire du sondé sur

1309 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 185

l'item mobilisé, cette démarche d'analyse s'effectue en ligne. D'autre part, pour les variables comme la CSP des parents, nous analyserons en colonnes, c'est-à-dire que nous partirons de l'item répondu par le participant pour aller vers la CSP du parent en question. Cette méthodologie de travail, nous permettra d'établir un discours sociologique explicatif c'est-à-dire de dégager la causalité des actions de l'élève en partie ses indicateurs sociaux.

4.2.1.4.1) L'analyse sur le rapport élève - institution

Nous débiterons notre regard descriptif sur le rapport **élève - institution** de la question n°1 à la question n°7 inclus. Nous interpréterons le rapport significatif entre les réponses fournies aux questions que nous croisons avec les indicateurs sociaux tels que le statut de l'élève (collégien ou lycéen), la CSP du père et la CSP de la mère.

Commençons par **la première question**¹³¹⁰ qui est fondamentale pour accrocher le participant. « D'après vous, qui dirige les élèves dans un lycée ? ». En effet, nous questionnons la relation de A avec B qui implique aussi la relation de B avec A¹³¹¹. Ceci résume le concept d'interdépendance. 38,6 % (valeur brute : 403) des participants attribuent l'action de diriger au chef d'établissement dans le tri à plat des réponses. 27,8 % (valeur brute : 289) attribue l'action de diriger au CPE. Ils ne sont plus que 10 % (valeur brute : 104) des élèves à attribuer l'action de diriger aux enseignants. Et seulement, 6,5 % (valeur brute : 68) des élèves attribuent l'action de diriger aux assistants d'éducation obtient un faible résultat.

Nous observons que les réponses fournies avec le statut scolaire de collégien ou de lycéen ont un effet sur la question d'interdépendance. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 31,08 ddl = 4 (1 - p) = 99,99 %.**

1310 Ibidem, p. 87

1311 ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, 1970, Paris, Édition de l'Aube, 2004, p. 109

Tableau n°27 : L'interdépendance de l'élève croisé avec son statut scolaire

Réponse à la question n°1 de Statut l'enquêté	Non Réponses	Item 1 : Le chef d'établissement	Item 2 : Le CPE	Item 3 : Les enseignants	Item 4 : Les assistants d'éducation	Totaux
Collège	54	189	97	27	40	404
Lycée	122	214	189	77	28	633
Totaux	176	403	289	104	68	1040

46,78 % (valeur brute : 189) attribuent l'action de diriger à l'item 1. 6,68 % (valeur brute : 27) citent l'item 3 pour cette même action. 24 % (valeur brute : 97) de ces mêmes collégiens citent l'item 2 ; suivi de 9,82 % (valeur brute : 40) des collégiens qui citent eux l'item 4.

Néanmoins, 33,80 % (valeur brute : 214) des lycéens n'attribuent pas l'action de diriger un établissement scolaire à l'item 1. 12,16 % (valeur brute : 77) d'eux citent l'item 3. 29,85 % (valeur brute : 189) de ces mêmes lycéens citent l'item 2. Suivent, 4,42 % (valeur brute : 28) de lycéens qui citent l'item 4.

Nous pouvons conclure que les adolescents assimilent rapidement l'organisation d'un établissement scolaire.

La CSP du père a un effet sur le croisement de la question. Nous obtenons un rapport très significatif : $\text{Khi-2} = 46,58$ ddl = 28 (1 - p) = 98,48 %. Contrairement au croisement de la CSP de la mère avec cette question qui n'est pas d'effet. Nous avons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 35,30$ ddl = 28 (1 - p) = 83,87 %.

Tableau n°28 : L'item de l'interdépendance croisé avec la CSP du père du participant

Réponse à la question n°1 de CSP Père	Non Réponses	Item 1 Le chef d'établissement	Item 2 Le CPE	Item 3 Les enseignants	Item 4 Les assistants d'éducation	Totaux
Agriculteurs	11	12	14	3	2	34
Artisans	7	23	22	6	0	58
Cadres	20	51	49	18	23	161
Professions Intermédiaires	14	25	17	5	6	67
Employés	53	124	63	25	14	279
Ouvriers	39	91	68	25	8	231
Retraités	9	12	11	4	3	39
Inactifs	9	24	13	4	3	53
Totaux	154	364	257	90	59	922

L'item des chefs d'établissement est essentiellement cité par des enfants dont le père est un employé. Ils sont 30,84 % (valeur brute : 124) à penser que c'est le chef d'établissement qui dirige la collectivité éducative. Ensuite, cet item est le moins cité par des enfants dont le père est un retraité. Ils sont 2,98 % (valeur brute : 12) à cité cet item.

Pour le deuxième item, ils sont 23,52 % fils d'ouvriers (valeur brute : 68) à penser que c'est le CPE qui dirige un établissement suivi des enfants d'employés à 21,79 % (valeur brute : 63). Néanmoins cet item est le moins cité par des enfants de retraité. Ils sont 3,80 % (valeur brute : 11).

Pour le troisième item, ils sont 24,5 % (valeur brute : 25) à penser que l'enseignant à la capacité de diriger un établissement scolaire. Il s'agit des enfants d'ouvriers et d'employés. Cet item est le moins mobilisé par les enfants d'agriculteurs à 2,94 % (valeur brute : 3).

Pour le quatrième item, ils sont 34,84 % (valeur brute : 23) d'enfants de cadre à penser que c'est l'assistant d'éducation qui dirige l'établissement scolaire. Cet item n'est pas du tout représentés par les enfants d'artisans et l'item est faiblement cité à 3,03 % (valeur brute : 2) par les enfants d'agriculteurs.

L'interprétation du participant sur la place sociale des agents-acteurs(-auteurs)¹³¹² au sein de l'établissement est déterminé par le CSP du père. Ensuite, le lien d'interdépendance que l'élève peut avoir avec chacune des personnes au sein de l'établissement scolaire est déterminé par la CSP du père.

Pour résumer, les collégiens reconnaissent l'action de diriger aux assistants d'éducation au détriment de l'enseignant. La CSP du père intervient dans l'interdépendance que l'adolescent entretient avec l'assistant d'éducation.

A la deuxième interrogation : « Y-a-t-il des comportements à avoir vis-à-vis de l'administration ? »

Le tri à plat de cette question informe que l'item oui est mobilisée à 59,5 % (valeur brute : 619) contre 33,9% (valeur brute : 359) pour l'item non.

Contrairement à la première question, les indicateurs sociaux comme le statut scolaire de collégien ou de lycéen n'a pas d'effet vis-à-vis des réponses fournies par les sondés. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 2,23$ ddl = 2 (1 - p) = 86,49 %.

1312 BLIN (Jean-François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 177

Le deuxième indicateur social qui est la CSP du père n'a pas d'effet sur ces réponses. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 9,01$ ddl = 14 (1 - p) = 65,86 %. Contrairement à la CSP de la mère qui a un effet sur les réponses fournies par les sondés. Nous obtenons un résultat très significatif : **$\text{Khi-2} = 8,72$ ddl = 14 (1 - p) = 98,72 %**. Nous présentons les résultats à partir du tableau ci-dessous.

Tableau n°29 : Les attitudes respectueuses de l'élève vis-à-vis de l'institution croisée avec la CSP de sa mère

CSP Mère \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	1	14	14	29
Artisans	1	12	10	23
Cadres	2	60	26	88
Professions Intermédiaires	7	61	29	97
Employés	24	288	128	440
Ouvriers	9	33	32	74
Retraités	1	4	7	12
Inactifs	11	106	79	196
Totaux	56	579	326	959

49,74% (valeur brute : 288) des enfants d'employées répondent à l'item oui, suivis à 18,30% (valeur brute : 106) des enfants d'inactives. Enfin, 0,69% (valeur brute : 4) des enfants de retraités répondent au même item.

39,26 % (valeur brute : 128) des enfants d'employées répondent à l'item non. A *contrario* 2,14 % (valeur brute : 7) des enfants de retraités répondent sur le même item.

La CSP de la mère influence le comportement de l'(adolescent -) élève à avoir vis-à-vis de l'institution.

A la suite de cette précédente interrogation, nous avons créé une question ouverte c'est-à-dire de « mentionnez deux comportements ». L'intérêt est de faire participer le sondé et de mettre en mots leurs représentations. Le mot respect est cité 466 fois et le mot politesse est évoqué 214 fois. De plus, nous pourrions approcher s'il s'agit d'actions rationnelles en finalité ou bien en moyen¹³¹³. Certains participants ont mentionné deux comportements comme celui de « rendre les papiers à temps » [QE 760]¹³¹⁴ ou bien de « justifier les absences » [QE 816]. Le premier comportement est une action en moyen tandis que le second

1313 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), Weber In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 681
1314 Questionnaire élève n°760

comportement est une action en finalité. Dans les deux cas, le comportement de l'enquêté se résumer par cette autre manière de penser d'un autre participant celle d'« être en règles » [QE 557].

A la question n°4 : « Y-a-t-il des comportements à avoir (ou pas) vis-à-vis d'un surveillant ? ».

Dans la démarche de tri à plat, 61,1 % des sondés répondent à l'item oui contre 38,8 % pour l'item « non ».

Lorsque nous croisons cette question avec le statut scolaire du sondé, nous obtenons un résultat très significatif de $\text{Khi-2} = 16,59$ ddl = 4 (1 - p) = 99,98 %. Les résultats sont présentés sous forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°30 : Les attitudes de l'élève à avoir vis-à-vis de l'assistant d'éducation croisée avec son statut scolaire

Réponse du participant	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Statut de l'enquêté				
Collège	31	223	153	407
Lycée	25	421	187	633
Totaux	56	644	341	1040

54,79 % (valeur brute : 223) des collégiens citent l'item oui sur le comportement à avoir vis-à-vis des assistant d'éducation alors qu'ils ne sont plus que 37,59 % (valeur brute : 153) qui choisissent l'item non.

66,50 % (valeur brute : 421) des lycéens choisissent l'item oui à l'opposée de 29,54 % (valeur brute : 223) autres élèves citent eux aussi l'item non.

Nous pouvons dire que plus de la moitié de la population enquêtée 61,92 % (valeur brute : 644) sait qu'il faut avoir des attitudes respectueuses à l'égard d'un assistant d'éducation.

Nous croisons la CSP des deux parents avec la question n°4. Nous obtenons un résultat très peu significatif pour la CSP du père : $\text{Khi-2} = 16,03$ ddl = 14 (1 - p) = 68,83 %. Tandis que le croisement de la CSP de la mère associé à cette question sur le comportement à

avoir devant un assistant d'éducation est très significatif : **Khi-2 = 30,61 ddl = 14 (1 - p) = 98,49 %**. L'interdépendance significative entre la CSP de la mère et la question n°4 est en cohérence avec l'interdépendance avec la question n°2. Cette cohérence s'explique par la citation d'un élève : l'assistant d'éducation « est une personne qui fait partie de l'établissement » [QE 937].

Nous engageons une interrogation ouverte. Il s'agit de **la question n°5**. Cette dernière est formulée ainsi : « Si oui, mentionnez deux comportements ». Le mot « respect » est cité 466 fois, l'expression « politesse » est mobilisé 214 fois, le terme d'« obéissance » est mentionné 14 fois et « l'écoute » évoquée 21 fois. Par contre, il est important de relever que certains participants ont écrit quelques phrases comme : « Écouter la consigne » [QE 666] des surveillants et « les écouter ce qu'ils nous disent puis l'appliquer » [QE 1015]. Ce participant évoque déjà un rapport Eux / Nous¹³¹⁵ entre l'assistant d'éducation et lui.

Maintenant, examinons les réponses selon les principes du service public. Il s'agit de **la question n°6** : « Le service public à trois principes fondamentaux. D'après vous, lequel parmi ces trois est le plus important dans le rôle du surveillant ? »

Le tri à plat pour cette question montre que le principe d'égalité est le plus revendiqué par les enquêtés. En effet, 51 % (valeur brute : 531) des élèves le désignent. 26,3 % (valeur brute : 274) des élèves citent eux, le principe d'adaptabilité. Enfin, 13,8 % (valeur brute : 144) des élèves se réfèrent eux au principe de continuité.

Lorsque nous croisons le statut scolaire du participant avec les réponses fournies par les enquêtés. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 15,25 ddl = 3 (1 - p) = 99,84 %**.

1315 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 16

Tableau n°31 : Les principes du service public croisé avec le statut scolaire du participant

Réponse à la question n°6 Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : Le surveillant adapte son travail selon les besoins des élèves. (Principe d'Adaptabilité)	Item 2 : Le surveillant continue le travail des enseignants ou des CPE dans l'application des sanctions par exemple. (Principe de Continuité)	Item 3 : Le surveillant applique la règle de façon identique entre tous les élèves. (Principe d'Égalité)	Totaux
Collège	48	90	68	201	407
Lycée	44	183	76	330	633
Totaux	92	273	144	531	1040

22,11 % (valeur brute : 90) des collégiens reconnaissent le principe d'adaptabilité dans le travail des assistants d'éducation. 16,70 % (valeur brute : 68) d'eux identifient le principe de continuité. Enfin, 49,38 % (valeur brute : 201) de tous les élèves reconnaissent un principe d'égalité.

52,13 % (valeur brute : 330) des lycéens désignent en premier le principe d'égalité. Ensuite, 28,90 % (valeur brute : 183) des lycéens attendent un principe d'adaptabilité des agissements de l'assistant d'éducation. Enfin, 10,74 % (valeur brute : 68) des lycéens à attendre du travail des assistant d'éducation dans un principe de continuité.

Nous découvrons que le rapport entre la question des principes du service public et la CSP de la mère ont un effet et donne un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 45,46$ $\text{ddl} = 21$ (1 - p) = 99,85 % *a contrario* de la CSP du père qui est très peu significatif : $\text{Khi-2} = 27,17$ $\text{ddl} = 21$ (1 - p) = 83,46 %.

Tableau n°32 : Les principes du service public croisé avec la CSP de la mère du participant

Réponse à la question n°6 CSP Mère	Non réponses	Item 1 : Le surveillant adapte son travail selon les besoins des élèves. (Principe d'Adaptabilité)	Item 2 : Le surveillant continue le travail des enseignants ou des CPE dans l'application des sanctions par exemple. (Principe de Continuité)	Item 3 : Le surveillant applique la règle de façon identique entre tous les élèves. (Principe d'Égalité)	Totaux
Agriculteurs	4	9	2	14	29
Artisans	2	7	7	7	23
Cadres	5	33	12	38	88
Professions Intermédiaires	5	28	16	48	97
Employés	24	113	61	242	440
Ouvriers	12	20	9	33	74
Retraités	3	5	1	3	12
Inactifs	24	39	21	112	196
Totaux	79	254	129	497	959

Concernant le principe d'adaptabilité : 44,66 % (valeur brute : 113) des enfants d'employés le désignent ; alors qu'à l'opposé seuls 1,97 % (valeur brute : 5) des enfants de retraités le citent. Concernant le principe de continuité : 47,28 % (valeur brute : 61) des enfants d'employés le citent alors que seuls 0,77 % (valeur brute : 1) des enfants de retraités le désignent. Concernant enfin, le principe d'égalité: 48,79 % (valeur brute : 242) des enfants d'employés le choisissent, contre à peine 0,6 % (valeur brute : 3) des enfants de retraités.

La CSP de la mère détermine les actions de l'élève vis-à-vis d'un de ces principes.

Nous quittons les principes du service public pour nous s'intéresser à l'aspect organisationnel d'un établissement scolaire, et donc au rôle de l'assistant d'éducation dans cette organisation. En effet, à la question suivante, nous interrogeons la notion d'« *acteur-relais* (qui) est là pour réduire les zones d'incertitudes liées à l'organisation »¹³¹⁶. Telle est la définition de Michel Crozier. Ce concept est engagé à **la question n°7** du questionnaire élève : « Le surveillant est un relais dans l'école. Entre quelles personnes est-il principalement le relais ? ». Nous sommes devant une question à réponses multiples dont la consigne est « d'ordonner deux réponses » sur six items proposés.

1316 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

Le tri à plat révèle pour cet ordre hiérarchisé au premier rang : « l'assistant d'éducation est un relais entre le CPE et l'élève ». 41,9 % (valeur brute : 436) des élèves choisissent l'item 1. Ensuite, en deuxième position, 15,6 % (valeur brute : 162) de l'effectif cite l'item 2, La deuxième modalité citée au second rang à 17,1 % (valeur brute : 178), il s'agit de l'item 3. Ensuite, en deuxième position au second rang est l'item 5 à 12,1 % (valeur brute : 126). Les participants ont intégré le rôle de l'assistant d'éducation comme un *acteur-relais* à d'autres acteurs de l'Education Nationale.

Lorsque nous croisons cette question avec la CSP du père. Celle-ci n'a pas d'effet sur la question n°7. En effet, nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 52,46$ ddl = 42 (1 - p) = 87,08 %. La CSP de la mère n'a pas d'effet sur la question n°7, d'ailleurs, nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 48,20$ ddl = 42 (1 - p) = 76,39 %. Ensuite, le statut de l'enquêté a un effet sur cette question, le résultat est très significatif **$\text{Khi-2} = 48,35$** **ddl = 6 (1 - p) = 99,99 %**. Nous obtenons ces résultats que nous présentons sous formes de ce tableau ci-dessous.

Tableau n°33 : Le rôle d'acteur-relais de l'assistant d'éducation croisé avec le statut social du participant

Réponse de l'enquêté Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : Le surveillant est un relais entre le proviseur et l'élève.	Item 2 : Le surveillant est un relais entre l'enseignant et l'élève.	Item 3 Le surveillant est un relais entre le CPE et l'élève	Item 4 : Le surveillant est un relais entre le personnel technique (ATOSS) et l'élève.	Item 5 : Le surveillant est un relais entre l'élève et un autre élève.	Item 6 : Le surveillant est un relais entre l'administration et l'élève.	Totaux
Collège	64	71	122	201	25	91	147	721
Lycée	71	120	121	412	29	91	319	1163
Totaux	135	191	243	614	54	182	467	1884

Pour 9,84 % (valeur brute : 71) des collégiens, « le surveillant est un relais entre le proviseur et l'élève ». Ensuite, pour 16,92 % (valeur brute : 122) des élèves « le surveillant est un relais entre l'enseignant et l'élève ». De plus, pour 27,87 % (valeur brute : 201) de ces même collégiens « le surveillant est un relais entre le CPE et l'élève ». En outre, pour 3,46 % (valeur brute : 25) des élèves « Le surveillant est un relais entre le personnel technique (ATOSS) et l'élève ». Pour 12,62 % (valeur brute : 91) des collégiens « Le surveillant est un relais entre l'élève et un autre élève », et il doit assurer le lien entre deux élèves. Pour 20,38 %

(valeur brute : 147) des élèves citent l'item : « Le surveillant est un relais entre l'administration et l'élève ».

Concernant la population des lycéens 10,31 % (valeur brute : 121) des élèves pensent que l'assistant d'éducation est un relais au proviseur suivi de près de 10,40 % (valeur brute : 121) d'élèves qui pensent que « Le surveillant est un relais entre l'enseignant et l'élève ». 35,42 % (valeur brute : 412) des lycéens pensent que l'assistant d'éducation est un relais au CPE. 2,49 % (valeur brute : 29) des lycéens à pensent que l'assistant d'éducation assure un relais avec le personnel technique. Ensuite, 7,82 % (valeur brute : 91) des élèves attendent de l'assistant d'éducation qu'il assure le lien avec un autre élève. Enfin, 27,42 % (valeur brute : 319) des élèves perçoivent le rôle de l'assistant d'éducation comme un relais à l'administration.

Donc, le tri-croisé nous informe que les lycéens ne discernent pas le lien entre un enseignant et un assistant d'éducation. En outre, un collégien attend de l'assistant d'éducation assure un lien entre lui et l'enseignant ou avec un autre élève. Cependant, l'effectif sur le rôle de l'assistant d'éducation comme *acteur-relais* à l'administration ou au CPE dans son travail prescrit est croissant avec la scolarité du jeune.

Nous résumons ce rapport **élève - institution** de l'indicateur social le moins important à l'indicateur social le plus important.

- ✚ L'indicateur social tel que la CSP du père intervient de façon significative sur l'interdépendance entre le participant et les autres acteurs d'un établissement scolaire.
- ✚ La CSP de la mère agit de façon déterminante sur les attitudes et les comportements à avoir vis-à-vis de l'Institution et de ses membres ainsi que sur l'interprétation du participant vis-à-vis des principes du service public.
- ✚ Enfin, le statut du participant comme collégien ou comme lycéen intervient de façon significative sur plusieurs domaines. Le premier domaine est l'interdépendance entre l'élève et les autres représentants de l'institution. Le deuxième domaine est le comportement à avoir vis à vis de l'institution et de ses membres. Le troisième domaine est la représentation du service public que l'individu intériorise. Enfin, le quatrième domaine est l'interprétation de la position de l'assistant d'éducation dans l'organisation comme *acteur-relais* au sein de l'institution.

4.2.1.4.2) L'analyse sur le rapport élève - établissement

Maintenant, nous analysons le rapport **élève - établissement**, de la **question n°11** à l'interrogation n°21 incluse. Nous interrogeons le rapport de l'élève au sein de sa classe et en dehors de celle-ci. Dans un premier temps, il s'agit de la question n°11 : « Dans votre classe, avez-vous des relations correctes avec vos camarades de classes ? ».

Pour le tri à plat des réponses, 87,89 % (valeur brute : 915) des sondés citent à l'item oui contre 9,3 % (valeur brute : 97) pour l'item « non ».

Le statut de l'enquêté n'a pas d'effet sur la question n°11. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 2,85$ ddl = 52 (1 - p) = 75,91 % contrairement à la question n°12.

De plus, la CSP du père n'est pas d'effet sur le croisement de la question n°11. En effet, le résultat est très faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 12,46$ ddl = 14 (1 - p) = 43,05 %. Contrairement à la question n°12, nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 27,93$ ddl = 14 (1 - p) = 98,55 % avec la CSP du père qui a un effet sur ce croisement.

En outre, la CSP de la mère a un effet sur le croisement des deux questions. Le résultat du croisement de la question n°11 est très significatif : $\text{Khi-2} = 25,82$ ddl = 14 (1 - p) = 97,27 %. La CSP de la mère a aussi un effet très significatif sur cette question comme à la question n°11. Nous avons aussi un résultat très significatif pour la question n°12 : $\text{Khi-2} = 37,26$ ddl = 14 (1 - p) = 99,93 %. Nous présentons les résultats de ce croisement à cette question sont présentés sous formes d'un tableau.

Tableau n°34 : Les relations du participant dans sa classe croisé avec la CSP de sa mère

CSP Mère	Réponse à la question n°11	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs		2	24	3	29
Artisans		0	19	4	23
Cadres		2	74	12	88
Professions Intermédiaires		4	87	6	97
Employés		11	399	30	440
Ouvriers		0	65	9	74
Retraités		1	7	4	12
Inactifs		4	169	23	196
Totaux		24	845	91	959

47,21% (valeur brute : 399) des enfants d'employés désignent l'item oui. Par contre, seuls 0,82 % (valeur brute : 7) des enfants de retraités citent ce même item.

L'item non est le plus cité par les enfants d'employés à 32,96 % (valeur brute : 30). Les enfants d'agriculteurs citent à 3,29 % (valeur brute : 3) l'item non.

La CSP de la mère influence les relations du participant au sein de la classe. Cela se vérifie majoritairement pour les enfants d'employée.

Au second temps du rapport **élève - établissement**, il s'agit de la **question n°12** : « A l'extérieur de votre classe et dans votre établissement, avez-vous de relations respectueuses avec les autres élèves de l'établissement ? » Néanmoins, le statut scolaire de l'élève a un effet sur le croisement de la question n°12. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 7,62 ddl = 2 (1 - p) = 97,78 %**.

Tableau n°35 : Les relations du participant en dehors de la classe et au sein de l'établissement croisé avec son statut scolaire

Statut de l'enquêté \ Réponse de l'enquêté	Non Réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Collège	20	350	37	407
Lycée	12	559	62	633
Totaux	32	909	99	1040

85,99 % (valeur brute : 350) des collégiens reconnaissent ces relations ; alors que seuls 9,09% (valeur brute : 37) pensent ne pas avoir de bonnes relations en dehors de la classe et au sein de l'établissement.

88,30% des lycéens pensent avoir des relations respectueuses au sein de la classe ; tandis que à 9,79% de ces même lycéens (valeur brute : 62) pensent le contraire.

Le statut scolaire de l'élève agit de façon favorable au bon déroulement des relations des élèves entre eux en dehors de la classe uniquement.

Nous croisons la question n°12 avec les CSP des deux parents. Nous rappelons que la CSP de la mère a aussi un effet très significatif sur cette question comme à la question n°11. Nous avons un résultat très significatif pour la CSP de la mère : **Khi-2 = 37,26 ddl = 14 (1 - p) = 99,93 %** contrairement à la CSP du père qui a aussi un effet sur cette question. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 27,93 ddl = 14 (1 - p) = 98,55 %**. Nous

présentons uniquement les résultats de la CSP du père sous la forme d'un tableau puisque les résultats pour la CSP de la mère sont en cohérence sur les deux questions.

Tableau n°36 : Les relations du participant au sein de son établissement croisées avec la CSP de son père

CSP Père \ Réponse à la question n°12	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	0	27	7	34
Artisans	4	48	6	58
Cadres	2	143	16	161
Professions Intermédiaires	6	56	5	67
Employés	6	252	21	279
Ouvriers	7	207	17	231
Retraités	2	31	6	39
Inactifs	1	43	9	53
Totaux	28	807	87	922

30,99 % (valeur brute : 252) des enfants d'employés désignent l'item 1 suivi à 25,46 % (valeur brute : 207) des enfants d'ouvriers qui le citent également. Seuls 3,32 % (valeur brute : 27) des enfants d'agriculteurs reconnaissent ce même item.

24,13 % (valeur brute : 21) des enfants d'employés choisissent l'item 2 ; suivi à 19,54 % (valeur brute : 17) par les enfants de professions intermédiaires. Enfin, seuls 5,74 % (valeur brute : 5) des enfants d'ouvriers désignent le même item.

La CSP du père a un effet sur le statut scolaire du sondé et détermine le comportement de l'élève au sein de l'établissement scolaire. Cela se vérifie essentiellement pour les enfants dont le père est cadre, employés et ouvriers.

Ensuite, nous interrogeons la compétence d'écoute de l'équipe vie scolaire en deux étapes. Dans un premier temps, **l'interrogation n°13** est une question - échelle¹³¹⁷ à réponse unique. Nous rappelons qu'une question - échelle est la mesure d'une attitude à l'égard d'un objet étudié¹³¹⁸. La question est formulée ainsi : « Pour vous, le CPE est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter ? ». Nous savons que l'institution sollicite de ces membres

1317 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162
 1318 LE MAUX (Benoît), *Le concept d'un questionnaire, Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 03 avril 2012, de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Questionnaire.pdf>, p. 7

l'attitude d'avoir un « rôle d'adulte (à tenir) qui exige certaines compétences à posséder avant d'exercer sa fonction »¹³¹⁹. Le participant se positionne sur une échelle d'accord ou pas.

Au tri à plat des réponses, 46% (valeur brute : 479) des élèves répondent très majoritairement « plutôt d'accord » pour l'écoute du CPE.

Lorsque nous croisons cette question avec le statut scolaire du sondé. Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 66,93$ ddl = 4 (1 - p) = 99,99 %. Nous présentons ces résultats sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°37 : La compétence d'écoute du CPE croisée avec le statut scolaire du participant

Réponse de l'enquêté Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : Pas d'accord du tout	Item 2 : Plutôt pas d'accord	Item 3 : Plutôt d'accord	Item 4 : Tout à fait d'accord	Totaux
Collège	16	47	59	188	97	407
Lycéen	22	100	172	290	49	633
Totaux	38	147	231	478	146	1040

Observons l'amplitude de réponses de la population collégienne. D'abord 46,19% (valeur brute : 188) sont « plutôt d'accord ». A l'opposé, seuls 11,54% (valeur brute : 47) de ces élèves ne sont « pas d'accord du tout »; suivis de 14,49 % (valeur brute : 59) d'élèves qui sont eux « plutôt pas d'accord ».

Intéressons nous maintenant aussi à la population lycéenne. Cette dernière se positionne sur la compétence d'écoute du CPE selon ces cinq modalités. Comme chez les collégiens, 45,81% (valeur brute : 290) des lycéens sont « plutôt d'accord ». Par contre *a contrario*, seuls 7,74% (valeur brute : 49) de ces mêmes lycéens sont « tout à fait d'accord ».

Nous observons que l'item « plutôt d'accord » est constant entre les deux types de populations scolaires. *A contrario*, nous observons que l'item « tout à fait d'accord » est décroissant avec l'évolution du jeune dans sa scolarité.

Ensuite, le croisement de cette question avec la CSP du père obtient un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 36,26$ ddl = 28 (1 - p) = 86,39 %. Il apparaît pour cette même question que la CSP de la mère intervient de façon faiblement significative sur les réponses fournies par les sondés. En effet, le croisement entre ces deux variables est peu significative. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 38,50$ ddl = 28 (1 - p) = 91,07 %.

1319 GOFFMAN (Erving), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit, 1991, p. 264

Nous choisissons de privilégier le prochain croisement sur la compétence d'écoute de l'assistant d'éducation avec la CSP de la mère.

Dans le second temps, nous interrogeons la compétence d'écoute de l'assistant d'éducation, à la **question n°14** du questionnaire élève : « Pour vous, le surveillant est-il quelqu'un de disponible pour vous écouter ? ».

Au tri à plat des réponses, la population enquêtée a répondu à l'item oui sur la compétence d'écoute à l'égard de l'assistant d'éducation à 58,6 % (valeur brute : 610). En outre, pour l'item non, ils sont 38,1 % (valeur brute : 397) à penser que l'assistant d'éducation n'a pas de compétence d'écoute.

Le croisement de cette question avec le statut social du participant et de la CSP du père n'ont pas d'effet. Nous obtenons un résultat très peu significatif pour le statut de l'enquêté : $\text{Khi-2} = 1,69$ ddl = 2 (1 - p) = 56,99 %. Pour la CSP du père, nous obtenons un résultat très faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 13,12$ ddl = 14 (1 - p) = 48,32 %. Contrairement à la CSP de la mère qui a un effet. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **$\text{Khi-2} = 21,89$ ddl = 14 (1 - p) = 91,90 %**. Nous présentons sous formes d'un tableau les réponses obtenues sur la disponibilité d'écoute de l'assistant d'éducation croisé avec la CSP de la mère.

Tableau n°38 : La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère

Réponse à la question n°14	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
CSP Mère				
Agriculteurs	1	15	13	29
Artisans	0	12	11	23
Cadres	3	52	33	88
Professions Intermédiaires	2	58	37	97
Employés	12	280	148	440
Ouvriers	5	44	25	74
Retraités	0	2	10	12
Inactifs	6	108	82	196
Totaux	29	571	359	959

49,03% (valeur brute : 280) des enfants d'employés citent l'item 1 ; alors que seuls à 0,35% (valeur brute : 2) des enfants de retraitées le choisissent eux. 2,10% (valeur brute : 12) des enfants d'artisans à citent le même item.

41,22% (valeur brute : 148) des enfants d'employées sélectionnent l'item 2 ; suivis de 22,84% (valeur brute : 82) d'enfants d'inactives. *A contrario*, 2,78% (valeur brute : 2) des enfants de retraitées et 3,06 % (valeur brute : 12) des enfants d'artisans citent ce même item.

La CSP de la mère a un effet sur la reconnaissance de l'élève que l'assistant d'éducation possède une compétence d'écoute.

A la question n°15 : « D'après vous, le travail des surveillants est-il complémentaire aux actions éducatives du CPE ? ». Nous interrogeons le travail d'équipe entre le CPE et l'assistant d'éducation, au travers de l'application d'une tâche prescrite comme l'application du règlement intérieur grâce à la règle et ainsi « des usages qu'en ont fait les membres »¹³²⁰.

Au tri à plat des réponses : 60,8% des élèves répondent oui, contre 37,1% des élèves qui répondent l'item non. Les élèves pensent que le travail de l'assistant d'éducation est complémentaire aux actions éducatives du CPE.

En outre, à l'analyse tri-croisée, les indicateurs sociaux n'ont pas d'effet à cette question. Le croisement avec le statut de l'enquêté donne un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 3,78$ ddl = 2 (1 - p) = 84,86 %. Le croisement de la CSP du père avec cette question donne un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 13,77$ ddl = 14 (1 - p) = 53,30 %. Le croisement avec la CSP de la mère donne un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 15,53$ ddl = 14 (1 - p) = 65,89 %.

Ensuite, à **la question n°16**, nous interrogeons l'élève sur son vécu scolaire : « Concrètement et d'après votre vécu êtes-vous d'accord avec cette pensée éducative : Le surveillant « apprend à l'élève (à respecter) la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire. ». Au départ, il s'agit de la théorie de Durkheim¹³²¹ que nous adaptons à notre travail de recherche.

Le tri à plat montre que les participants répondent majoritairement « plutôt d'accord » à 49 % (valeur brute : 510). Pour les autres items, le tri à plat informe que 17,1 % (valeur brute : 178) des élèves ne sont « pas d'accord du tout » 20,7 % (valeur brute : 216) des élèves sont

1320 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 93

1321 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 159

« plutôt pas d'accord ». Enfin, 8,5 % (valeur brute : 89) de ces élèves sont « tout à fait d'accord ».

Les indicateurs sociaux ont un effet sur les réponses fournies par les participants. Le statut de l'enquêté a un effet sur les réponses données par les sondés. Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 24,87$ ddl = 4 (1 - p) = 99,99 % grâce au croisement du statut du participant et les items - échelles¹³²². Nous présentons les résultats empiriques sous ce tableau ci-dessous.

Tableau n°39 : La position d'accord du participant sur la théorie éducative croisé avec son statut scolaire

Réponse de l'enquêté Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 Pas d'accord du tout	Item 2 Plutôt pas d'accord	Item 3 Plutôt d'accord	Item 4 Tout fait d'accord	Totaux
Collège	34	71	59	192	51	407
Lycéen	14	107	157	317	38	633
Totaux	48	178	216	510	89	1040

La population collégienne se répartie sur les quatre items - échelles. 12,53 % (valeur brute : 51) se positionne à l'item « tout à fait d'accord ». Suivi de près de 14,49 % (valeur brute : 59) de collégiens à se positionner à l'item « plutôt pas d'accord ». Ensuite, 17,44 % (valeur brute : 71) se positionnement à l'item « pas d'accord du tout ». Enfin, 47,17 % (valeur brute : 192) se positionnent à l'item « plutôt d'accord ».

La population lycéenne choisi de se positionner sur l'item « tout à fait d'accord » à 6,13 % (valeur brute : 38). Ensuite, vient l'item « pas d'accord du tout » à 16,90 % (valeur brute : 107). 24,80 % (valeur brute : 157) se positionnement à être « plutôt pas d'accord ». En outre, 50,07 % (valeur brute : 192) des lycéens sont « plutôt d'accord » avec la théorie éducative.

L'item « plutôt pas d'accord » est croissant avec l'évolution du jeune dans la scolarité contrairement à l'item « tout à fait d'accord » qui est décroissant. Enfin, nous observons que presque la moitié de la population étudiée est « plutôt d'accord ». 49,03% (valeur brute : 510) de la population scolaire accepte cette théorie malgré le contrôle que cela engage sur leurs assiduité aux cours.

1322 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 162

Le croisement de cette question avec la CSP du père a un effet. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 41,15$ ddl = 28 (1 - p) = 94,80 %. Contrairement à la CSP de la mère qui n'a pas d'effet. Nous obtenons un résultat très peu significatif $\text{Khi-2} = 29,96$ ddl = 28 (1 - p) = 63,50 %.

Tableau n°40 : La position d'accord du participant sur la théorie éducative croisé avec la CSP de son père

Réponse à la question n°16 CSP Père	Non réponses	Item 1 : Pas d'accord du tout	Item 2 : Plutôt pas d'accord	Item 3 : Plutôt d'accord	Item 4 : Tout à fait d'accord	Totaux
Agriculteurs	1	10	5	15	3	34
Artisans	0	7	16	31	4	58
Cadres	3	28	37	81	12	161
Professions Intermédiaires	3	6	12	37	9	67
Employés	15	45	53	139	27	279
Ouvriers	21	36	51	107	16	231
Retraités	0	10	9	15	5	39
Inactifs	0	14	10	25	4	53
Totaux	43	178	216	510	89	922

Tous les sondés - enfants d'artisans, de retraités et d'inactifs répondent (Taux des non - réponses à 0 %)

25,28 % (valeur brute : 45) des enfants d'employés ne sont « Pas d'accord du tout ». Ils représentent l'effectif majoritaire qui s'exprime sur cet item ; suivi de près de 20,22 % (valeur brute : 36) des enfants d'ouvriers sur ce même item. A l'opposé, seulement 0,60 % (valeur brute : 6) des enfants des professions intermédiaires s'expriment sur le même item. Le premier item « pas d'accord du tout » est faiblement mobilisé à suivi de près de 3,93 % (valeur brute : 7).

De plus, 24,53 % (valeur brute : 53) des enfants d'employés sont « Plutôt pas d'accord », suivis de près de 23,61 % (valeur brute : 51) d'enfants d'ouvriers qui se positionnent sur le même item. Enfin, seuls 0,54% (valeur brute : 5) enfants d'agriculteurs se prononcent aussi, rassemblant ainsi l'effectif le plus faible sur ce même item. Par ailleurs, 27,25 % (valeur brute : 139) enfants d'employés sont « plutôt d'accord », suivis à 20,98 % (valeur brute : 107) des enfants d'ouvriers sur le même item. A l'opposé, seuls 1,62 % (valeur brute : 15) enfants d'agriculteurs comme enfants de retraités

Enfin, 55,31 % (valeur brute : 510) de tous les élèves sont « plutôt d'accord ». Cela suppose que la CSP du père participe à la position d'accord de l'élève sur l'apprentissage de

sa vie sociale et à son acceptation d'être surveillé dans sa vie scolaire. 30,33 % (valeur brute : 27) des enfants d'employés partagent cet item ; alors qu'on ne dénombre plus que 0,32 % (valeur brute : 3) enfants d'agriculteurs pour ce même item.

Par exemple, 16,73 % (valeur brute : 178) des sondés optent pour l'item 1 et 19,30 % (valeur brute : 178) des sondés répondent au même item. Nous concluons que la CSP du père influence l'élève à accepter cette maxime éducative d'« apprendre à l'élève (à respecter) la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire ».

Concernant l'éthique de conviction¹³²³ et / ou l'éthique de responsabilité¹³²⁴, à **la question n°17** du questionnaire élève : « Une des responsabilités professionnelles du surveillant est de faire respecter le règlement intérieur. Comment s'implique-t-il dans leur travail ? ».

L'analyse tri à plat montre que la modalité la plus mobilisée par les enquêtés est la suivante : « les assistants d'éducation agissent avec conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur » à 51 % (valeur brute : 531). La deuxième modalité citée est : « Ils agissent sans conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur » à 20,8 % (valeur brute : 217). L'item qui arrive en troisième position est : « Ils agissent avec une forte conviction et ils ne respectent pas forcément leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur » à 15,3 % (valeur brute : 159). Enfin, 6,8% (valeur brute : 71) des sondés choisissent la dernière modalité : « Ils agissent sans conviction et ils ne respectent pas leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur ».

La seconde étape de l'analyse est le tri-croisé. Le statut du participant n'a pas d'effet sur cette question. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 6,74$ ddl = 4 (1 - p) = 84,96 %. Ensuite, le croisement de la CSP du père avec cette question n'a pas d'effet. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 27,87$ ddl = 28 (1 - p) = 73,46 %. Contrairement à la CSP de la mère qui a un effet significatif : **$\text{Khi-2} = 41,57$ ddl = 28 (1 - p) = 95,24 %.**

1323 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49
1324 Ibidem, p. 56

Tableau n°41 : L'éthique de l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère du participant

Réponse à la question n°17 CSP Mère	Non réponses	Item 1 : Ils agissent avec une forte conviction et ils ne respectent pas forcément leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur.	Item 2 : Ils agissent avec conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur	Item 3 : Ils agissent sans conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur	Item 4 : Ils agissent sans conviction et ils ne respectent pas leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur	Totaux
Agriculteurs	2	5	11	6	5	29
Artisans	1	6	9	6	1	23
Cadres	3	9	52	18	6	88
Professions Intermédiaires	2	9	49	25	12	97
Employés	23	72	227	94	24	440
Ouvriers	9	14	32	16	3	74
Retraités	2	3	2	3	2	12
Inactifs	10	32	107	34	13	196
Totaux	52	150	491	202	66	959

Sur l'item 1, « Ils agissent avec une forte conviction et ils ne respectent pas forcément leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur » ; 48 % (valeur brute : 72) des enfants d'employés se prononcent formant ainsi l'effectif majoritaire. Arrivent ensuite 21,33% (valeur brute : 32) enfants d'inactives. A l'opposé, seuls 2% (valeur brute : 3) enfants de retraitées citent aussi cet item.

Sur l'item 2, « Ils agissent avec conviction et ils respectent leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur » ; 46,23% (valeur brute : 227) des enfants d'employés se positionnent, formant ainsi la CSP dominante sur cet item. De très loin, suivent 21,79% (valeur brute : 107) enfants d'inactives. Enfin, seuls 0,40% (valeur brute : 2) enfants de retraités citent également cet item.

Sur l'item 3, « Ils agissent sans conviction et ils ne respectent pas leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur », 46,53 % (valeur brute : 94) enfants d'employés s'expriment ; composant de ce fait l'effectif majoritaire pour cet item. A contrario, seuls 1,48 % (valeur brute : 3) des enfants de retraitées désignent aussi cet item.

Sur l'item 4, « Ils agissent sans conviction et ils ne respectent pas leurs responsabilités professionnelles vis-à-vis du règlement intérieur », 36,36 % (valeur brute : 24) des enfants de professions intermédiaires se positionnent alors que seuls 1,51 % (valeur brute : 1) des enfants d'artisans reconnaissent ce même item.

Au final, la CSP de la mère influence la représentation de l'éthique de conviction associée à celui de la responsabilité que l'élève se fait sur le travail des assistants d'éducation. Cela se vérifie pour les élèves dont la mère est cadre, employée ou inactives.

Ensuite, à **la question n°18**, nous questionnons comment l'élève réagit dans une situation fictive de conflit : « Vous êtes en total désaccord avec le surveillant. La situation devient tendue, que faites vous ? ».

L'analyse tri à plat de cette question montre qu'ils sont 48,2 % (valeur brute : 502) à « Vous vous arrangez entre vous et le surveillant pour ne pas rencontrer le CPE. » et 47,6 % (valeur brute : 496) « à rencontrer le CPE pour avoir un arbitrage impartial sur le conflit que vous vivez avec le surveillant ». L'écart entre les réponses est de 0,6 points.

Nous croisons cette question avec les indicateurs sociaux des sondés. Le statut de l'enquêté n'a pas d'effet sur cette question, nous obtenons un résultat extrêmement peu significatif : $\text{Khi-2} = 0,48$ ddl = 2 (1 - p) = 21,44 %.

La CSP du père a un effet très significatif comme déterminant sociologique sur les réponses fournies par les enquêtés. Nous obtenons un résultat très significatif : **$\text{Khi-2} = 29,2$ ddl = 14 (1 - p) = 99,04 %**. La CSP de la mère agit aussi de façon très significative : **$\text{Khi-2} = 28,34$ ddl = 14 (1 - p) = 98,72 %**. Nous proposons de présenter ses résultats sous le tableau ci-dessous.

Tableau n°42: Le principe d'action engagé par le participant croisée avec la CSP de son père

Réponse à la question n°18 CSP Père	Non réponses	Item 1 : Vous vous arrangez entre vous et le surveillant pour ne pas rencontrer le CPE. (principe de coordination)	Item 2 : Vous demandez à rencontrer le CPE pour avoir un arbitrage impartial sur le conflit que vous vivez avec le surveillant. (principe de coopération)	Totaux
Agriculteurs	2	18	14	34
Artisans	3	30	25	58
Cadres	6	66	89	161
Professions Intermédiaires	2	22	43	67
Employés	15	139	125	279
Ouvriers	5	120	106	231
Retraités	5	13	21	39
Inactifs	1	32	20	53
Totaux	39	444	445	922

L'item 1 : «Vous vous arrangez entre vous et le surveillant pour ne pas rencontrer le CPE » engage le principe de coordination entre l'élève et l'assistant d'éducation ; *a contrario* de l'item 2 : « Vous demandez à rencontrer le CPE pour avoir un arbitrage impartial sur le conflit que vous vivez avec le surveillant » qui engage le principe de coopération.

Tout d'abord, 31,30% (valeur brute : 139) des enfants d'employés choisissent le principe de coordination ; suivis de 27,02% (valeur brute : 120) des enfants d'ouvriers. Enfin, seuls 2,92% (valeur brute : 13) des enfants de retraités citent le même principe ; suivi de près de 4,95% (valeur brute : 22) d'enfants de professions intermédiaires.

Enfin 28,08% (valeur brute : 125) des enfants d'employés désignent le principe de coopération ; alors que seuls 3,14 % (valeur brute : 14) des enfants d'agriculteurs participent le moins à ce même item.

La CSP du père influence le caractère structurant de l'action dans le principe de coopération. Cela se vérifie pour les enfants dont le père est cadre, de professions intermédiaires ou bien retraités contrairement aux enfants d'employés, d'ouvriers qui, eux, préféreront le principe de coordination.

Tableau n°43 : Le principe d'action engagé par le participant croisé avec la CSP de sa mère

Réponse à la question n°18	Non réponses	Item 1 : Principe de coordination	Item 2 : Principe de coopération	Totaux
CSP Mère				
Agriculteurs	3	15	11	29
Artisans	2	10	11	23
Cadres	4	29	55	88
Professions Intermédiaires	13	40	53	97
Employés	2	227	200	440
Ouvriers	2	38	34	74
Retraités	2	6	4	12
Inactifs	3	100	93	196
Totaux	33	466	461	959

D'une part, 48,71% (valeur brute : 277) enfants d'employées reconnaissent le principe de coordination ; suivis de très loin de 21,45% (valeur brute : 100) enfants d'ouvrières. A l'opposé, seuls 1,28 % (valeur brute : 6) enfants de retraitées le citent également, suivis de 2,14% (valeur brute : 10) enfants d'artisans, toujours pour le même principe.

D'autre part, 43,38% (valeur brute : 200) des enfants d'employés préfèrent le principe de coopération ; suivis de 20,17% (valeur brute : 93) enfants de mères inactives. En revanche, seuls 0,86% (valeur brute : 4) enfants de retraitées choisissent ce même principe, suivis de 2,38% (valeur brute : 11) enfants d'agriculteurs ou d'artisans toujours sur ce même principe.

La CSP de la mère favorise une action de nature coordinatrice. Cela se vérifie pour des enfants d'employée ou d'inactive contrairement aux enfants de cadres ou de professions intermédiaires qui, eux, préfèrent le principe de coopération.

La question n°19 porte sur la notion de pouvoir selon Weber qui cadre les attitudes des acteurs dans une relation asymétrique¹³²⁵. En effet, nous avons posé la question ainsi : « Pour vous, à quoi le pouvoir d'un surveillant est-il lié ? ».

L'analyse du tri à plat montre que 57,5% (valeur brute : 599) des élèves perçoivent d'abord, le pouvoir de l'assistant d'éducation lié au charisme de la personne qui occupe la fonction. Ensuite, 23,5% (valeur brute : 245) de ces élèves identifient le pouvoir légal lié à la peur d'être sanctionnée. Enfin, 11,2% (valeur brute : 117) des sondés reconnaissent le pouvoir moral lié à la culpabilité pour cause de mauvaise action.

1325 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Pouvoir* In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 459

Ensuite, les réponses fournies par les participants croisées au statut scolaire de l'enquête obtient un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 31,27$ ddl = 3 (1 - p) = 99,96 %. Le croisement du statut du sondé avec la question sur le pouvoir est présentée sous la forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°44 : La perception du pouvoir de l'assistant d'éducation interprété par le participant croisée avec le statut du participant

Statut de l'enquête \ Réponse à la question n°19	Non réponses	Item 1 : Au caractère du surveillant. (Pouvoir charismatique)	Item 2 : La peur d'être sanctionnée. (Pouvoir légal)	Item 3 : La culpabilité d'avoir mal agi. (Pouvoir moral)	Totaux
Collège	48	202	95	62	407
Lycée	32	396	150	55	633
Totaux	81	599	245	117	1041

49,63% (valeur brute : 202) des collégiens reconnaissent le pouvoir charismatique de la personne. 23,34% (valeur brute : 95) d'eux distinguent le pouvoir institutionnel dans la personne qui occupe la fonction. Et 15,23% (valeur brute : 62) des collégiens culpabilisent d'avoir mal agi.

62,55% des lycéens considèrent (valeur brute : 396) le charisme de la personne qui occupe la fonction d'assistant d'éducation. Ensuite, 23,69% (valeur brute : 150) de ces élèves perçoivent le pouvoir légal de l'assistant d'éducation dans l'exercice de ses fonctions. Enfin, 8,68% (valeur brute : 55) des élèves identifient le pouvoir moral de l'assistant d'éducation.

L'évolution de l'adolescent conduit à reconnaître les différentes formes de pouvoirs d'une personne dans son travail. L'utilisation du pouvoir légal accessible depuis la fonction d'assistant d'éducation est identique dans les deux populations. Nous observons que le pouvoir moral diminue de 6,55 points au cours de la scolarité du jeune contrairement au pouvoir charismatique qui lui augmente de 12,92 points.

La CSP de la mère est le deuxième indicateur à agir de façon très significative. Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 40,42$ ddl = 21 (1 - p) = 99,34 % contrairement à la CSP du père qui n'a pas d'effet sur la question : $\text{Khi-2} = 27,82$ ddl = 21 (1 - p) = 81,46 %. Nous supprimons le résultat de ce croisement car le pouvoir au sens Wébérien n'a rien à voir avec la notion de compétence au sens de pouvoir-agir de Le Boterf.

A la question n°20, nous interrogeons l'élève sur la manière dont s'établit le lien entre lui et le surveillant : « Lorsqu'un surveillant vous parle, est-ce qu'une relation d'égalité s'établit entre vous? ». Nous cherchons à comprendre les agissements de l'assistant d'éducation et nous cherchons à établir si ces agissements sont de type communicationnel.

L'analyse tri à plat des réponses montre que l'item oui est mobilisé à 47 % (valeur brute : 489) contre 45,9 % (valeur brute : 478) pour l'item non. On observe un écart entre l'item 1 et l'item 2 de 1.1 points.

A partir de la méthode d'analyse tri-croisée, le statut du sondé croisé avec cette question n'a pas d'effet. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 4,77$ ddl = 4 (1 - p) = 68,78 %. La CSP du père a peu d'effet sur les réponses fournies par les sondés. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **$\text{Khi-2} = 22,86$ ddl = 14 (1 - p) = 93,75 %**. De plus, la CSP de la mère n'a pas d'effet. Nous avons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 19,17$ ddl = 14 (1 - p) = 84,14 %.

Tableau n°45 : Le lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève croisée avec la CSP du père de l'élève.

CSP Père	Réponse à la question n°20			Totaux
	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	
Agriculteurs	4	18	12	34
Artisans	2	30	26	58
Cadres	12	60	89	161
Professions Intermédiaires	2	32	33	67
Employés	24	145	110	279
Ouvriers	13	119	99	231
Retraités	3	16	20	39
Inactifs	5	18	30	53
Totaux	65	441	421	922

La CSP du père a un effet sur le principe d'égalité au cours de l'interaction entre l'élève et l'assistant d'éducation.

D'une part, 32,87% (valeur brute : 145) d'enfants d'employés choisissent l'item oui ; suivis de 26,98% (valeur brute : 119) d'enfants d'ouvriers. A l'inverse, seuls 3,62% (valeur brute : 16) d'enfants de retraités sélectionnent ce même item, suivi de près de 4,08% (valeur brute : 18) des enfants d'agriculteurs et d'inactifs.

D'autre part, 26,12% (valeur brute : 110) d'enfants d'employés désignent l'item non ; suivi de 23,51% (valeur brute : 99) d'enfants d'ouvriers. A l'opposé, 2,85% (valeur brute : 12) des enfants d'agriculteurs citent ce même item ; suivis de 4,75 % (valeur brute : 20) d'enfants de retraités.

La CSP du père impacte faiblement les attentes de l'élève sur les actions de l'assistant d'éducation. En effet, l'élève attend que l'assistant d'éducation agisse de façon communicationnelle, c'est-à-dire qu'il doit « considère le récepteur (soit l'élève) identique à (lui-même) et il ne s'établit pas entre eux une relation de pouvoir et / ou de séduction »¹³²⁶.

Ensuite, à **la question n°21**, nous interrogeons la substantialité du lien social par la question suivante: « Comment définiriez-vous votre lien avec le surveillant ? »

L'analyse tri à plat informe que 68,8 % (valeur brute : 716) des sondés considèrent avoir un lien sympathique avec un assistant d'éducation *a contrario* de 21,5 % (valeur brute : 224) qui interprètent leurs relations avec un assistant d'éducation antipathique.

Lorsque nous commençons l'analyse tri-croisé par le statut du sondé, nous obtenons un résultat faiblement significatif sur ce croisement : **Khi-2 = 5,77 ddl = 2 (1 - p) = 94,41 %**. Nous présentons ces résultats sous la forme d'un tableau.

Tableau n°46 : La substantialité du lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève croisée avec son statut scolaire

Réponse de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : Un lien sympathique	Item 2 : Un lien antipathique	Totaux
Collège	45	289	73	407
Lycée	56	426	151	633
Totaux	101	716	224	1040

71 % (valeur brute : 289) de la population collégienne pense avoir un lien sympathique avec l'assistant d'éducation, contre 17,93 % (valeur brute : 73) qui pense avoir un lien antipathique avec l'assistant d'éducation.

67,29 % (valeur brute : 289) de la population lycéenne pense avoir un lien sympathique avec l'assistant d'éducation, contre 23,85 % (valeur brute : 151) à interpréter leurs liens antipathiques avec l'assistant d'éducation.

1326 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

Nous pouvons noter que le lien de sympathie diminue avec l'évolution l'avancée du jeune dans sa scolarité. En effet l'écart est de 3,71 points. En revanche, le lien antipathique pour l'assistant d'éducation est croissant entre les deux populations, avec un écart est de 5,92 points. La substantialité du lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève va de la sympathie à l'antipathie avec l'évolution du jeune dans sa scolarité. Le lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève est un lien sociétal. L'élève peut être dans l'illusion de partager un lien sympathique avec l'assistant d'éducation. Néanmoins, l'assistant d'éducation correspond à un « Autre Général » représentant de l'ordre sociétal qui ne peut pas être un « Autre Significatif » communautaire pour l'élève¹³²⁷.

Ensuite, lorsque nous croisons cette question avec la CSP du père, nous avons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 29,31$ ddl = 14 (1 - p) = 99,05 % ainsi que la CSP de la mère qui est aussi très significative sur le croisement de cette question : $\text{Khi-2} = 42,75$ ddl = 14 (1 - p) = 99,99 %. Nous choisissons de ne pas développer d'avantages cet indicateur social car avoir de la sympathie ou l'antipathie pour une personne reste un critère subjectif.

Pour conclure sur le rapport **élève - établissement**, nous débuterons par l'indicateur social le moins important et nous irons à l'indicateur social le plus important.

✚ Le statut social du participant comme collégien ou lycéen intervient de façon très significative sur les relations que le participant entretient en dehors de la classe mais aussi au sein de l'établissement. Le statut scolaire du participant détermine les réponses fournies sur la compétence d'écoute du CPE vis-à-vis du jeune scolarisé. Le statut social du sondé intervient de façon très significative sur la conception éducative du service de surveillance, dont la responsabilité des agents est d'« *apprendrent à l'élève (à respecter) la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire* »¹³²⁸. Ensuite, le statut de collégien ou de lycéen intervient de façon très significative sur les différentes formes de pouvoirs que l'assistant d'éducation mobilise au cours de son activité dirigée. Enfin, le statut du participant a un effet sur la définition sympathique ou pas du lien social qu'il existe entre l'élève et l'assistant d'éducation.

1327 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 175

1328 REGNIER (Wilfried – Loïc), *Être surveillant en 2009 ?*, *Résumé du poster pour les JED*, École doctorale des Humanités (ED 520), WEISSER (Marc), (dir.), Département LISEC, Université de Haute Alsace, le 03 juin 2010, Mulhouse, p. 100

- ✚ La CSP du père intervient de façon très significative sur les relations que le sondé a en dehors de sa classe et dans l'établissement. La CSP du père induit l'attente de l'élève à solliciter un agissement de l'assistant d'éducation de type communicationnel¹³²⁹.
- ✚ Enfin, la CSP de la mère est l'indicateur social le plus important. Elle est déterminante de façon très significative sur la vision que l'élève se fait de ses relations à l'intérieure comme à l'extérieure de la classe. La CSP de la mère intervient faiblement dans l'interprétation de la compétence d'écoute des assistants d'éducation vis-à-vis de l'élève. Ensuite, la CSP de la mère a aussi un effet sur la représentation éthique que l'élève se fait de l'assistant d'éducation dans ses agissements. De plus, la CSP de la mère de l'élève a un effet sur la représentation du pouvoir que l'assistant d'éducation mobilise dans sa fonction.

4.2.1.4.3) L'analyse sur le rôle d'assistant d'éducation

Nous commençons la partie sur **le rôle social d'assistant d'éducation** à partir de la question n°22 à la question n°29 incluse.

La question n°22 demande aux participants d'ordonner quatre tâches prescrites de l'assistant d'éducation. L'interrogation est rédigée ainsi : « Une étude sur la fonction de surveillant propose quatre travaux. Organisez une hiérarchie de la tâche la plus importante (1) à la tâche la moins importante (4). » D'après la description du tri à plat des réponses, les élèves hiérarchisent les tâches prescrites dans cet ordre :

- ✓ La première activité citée au premier rang à 26,6 % (valeur brute : 277) est le « policier pour la tâche de surveillance ».
- ✓ La fonction d'« assistant social » pour écouter les difficultés éducatives et psychologiques de l'élève » est mentionnée au deuxième rang à 25,8 % (valeur brute : 241).
- ✓ Le troisième exercice évoqué à 25 % (valeur brute : 233) c'est la qualité d'« employé de bureau » pour des tâches administratives ».
- ✓ Le quatrième rôle nommé à 19,5 % (valeur brute : 182) c'est la qualité de « médiateur pour les tâches de communication entre deux personnes ».
- ✓ En outre, 10,4 % (valeur brute : 108) des sondés participent sous la forme de non - réponses car les ils ne connaissent pas suffisamment le rôle prescrit de l'assistant d'éducation pour répondre de façon optimale sur l'activité réelle du surveillant.

1329 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

Le premier des quatre rôles d'assistant d'éducation est symbolisé par une schématisation - structurante¹³³⁰ de « policier pour la tâche de surveillance » dans la conscience des élèves.

De plus, le croisement de la CSP des deux parents n'a pas d'effet sur la question des rôles et sous rôles de l'assistant d'éducation. Le croisement de cette question avec la CSP du père a un effet nul : $\text{Khi-2} = 9,26 \text{ ddl} = 28 (1 - p) = 0,03 \%$ et pour la CSP de la mère n'a pas un effet. Nous obtenons un résultat extrêmement peu significatif : $\text{Khi-2} = 17,92 \text{ ddl} = 28 (1 - p) = 7,18 \%$.

A la question n°23, nous interrogeons la représentation du statut d'éducateur pour savoir si celle-ci est compatible avec l'activité dirigée de l'assistant d'éducation. Nous formulons la question ainsi : « Est-ce que le travail des surveillants est un travail d'éducateur vis-à-vis de vous ? ».

L'analyse tri à plat des réponses démontre que 64,6 % (valeur brute : 672) répondent à l'item « non » contre 32,4 % (valeur brute : 337) pour l'item oui.

Quand nous croisons cette question avec le statut du participant, nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 29,66 \text{ ddl} = 2 (1 - p) = 99,99 \%$. Nous présentons ces résultats sous la forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°47 : Le rôle d'éducateur dans la fonction d'assistant d'éducation croisée avec le statut social du participant

Réponse de l'enquêté \ Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Collège	16	169	222	407
Lycée	16	167	450	633
Totaux	32	337	672	1041

41,52 % (valeur brute : 169) des collégiens acceptent le rôle d'éducateur dans le travail prescrit de l'assistant d'éducation contrairement à 54,54 % (valeur brute : 222) des collégiens qui eux, ne reconnaissent pas ce rôle.

1330 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), "Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales", Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 03 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

26,38 % (valeur brute : 167) des lycéens conçoivent le travail d'éducateur de l'assistant d'éducation, contrairement à 71,09 % (valeur brute : 450) n'associent pas ce rôle d'éducateur dans le travail d'assistant d'éducation.

Le travail des assistants d'éducation n'est pas un travail d'éducateur reconnu par les élèves surtout si ceux-ci évoluent dans leurs scolarités.

En outre, la CSP du père a un effet sur les réponses fournies. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $Khi-2 = 22,14$ ddl = 14 (1 - p) = 92,42 % ; contrairement à la CSP de la mère qui a un effet très peu significatif : $Khi-2 = 14,02$ ddl = 14 (1 - p) = 55,18 %. Nous proposons d'exposer le résultat de ce croisement sous la forme d'un tableau.

Tableau n°48 : Le rôle d'éducateur interprété par l'élève dans la fonction d'assistant d'éducation croisée avec la CSP du père de l'élève.

CSP Père \ Réponse à la question n°23	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	1	7	26	34
Artisans	1	22	35	58
Cadres	2	45	114	161
Professions Intermédiaires	2	28	37	67
Employés	8	81	190	279
Ouvriers	6	90	135	231
Retraités	0	14	25	39
Inactifs	4	13	36	53
Totaux	24	300	598	922

30 % des enfants d'ouvriers choisissent l'item oui ; suivis de 27 % (valeur brute : 81) d'enfants d'employés. Par contre, cet item est faiblement seuls 2,33 % (valeur brute : 7) d'enfants d'agriculteurs citent suivi de 33% (valeur brute : 13) d'enfants d'inactifs.

31,72 % (valeur brute : 598) d'enfants d'employés désignent l'item non, suivis de 22,57 % (valeur brute : 135) d'enfants d'ouvriers. En revanche, à peine 4,18 % (valeur brute : 25) d'enfants de retraités suivis sélectionnent ce même item non ; suivis de 4,34% (valeur brute : 26) d'enfants d'agriculteurs.

64,85 % (valeur brute : 598) des participants élèves ne reconnaissent pas la responsabilité éducatives des assistants d'éducation contrairement aux 53 % (valeur brute : 300) d'élèves qui la reconnaissent eux.

Au final, la CSP du père détermine le positionnement de l'élève à ne pas reconnaître l'assistant d'éducation comme un éducateur.

La question n°24 est : « D’après vous, le surveillant a-t-il des connaissances en pédagogie ? »

Le tri à plat des réponses positives des enquêtés révèle que 50,20 % (valeur brute : 523) des sondés pensent que l’assistant d’éducation possède des connaissances en pédagogie ; alors que à 43,9 % (valeur brute : 457) des sondés pensent le contraire.

Lorsque nous croisons cette question avec les indicateurs sociaux, le croisement du statut scolaire du participant avec cette question donne un résultat très significatif : **Khi-2 = 24,20 ddl = 2 (1 - p) = 99,99 %**. Nous permet de présenter les données empiriques sous la forme d’un tableau.

Tableau n°49 : Les connaissances pédagogiques de l’assistant d’éducation croisée avec le statut social du participant

Réponse à la question n°24	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Statut du participant				
Collège	35	228	144	407
Lycée	26	294	313	633
Totaux	61	523	457	1040

56,01% (valeur brute : 228) de la population collégienne pense que l’assistant d’éducation a des connaissances pédagogiques alors 35,38% (valeur brute : 144) des collégiens savent que l’assistant d’éducation n’a pas de connaissance pédagogique.

46,44% (valeur brute : 294) de la population lycéenne pense que l’assistant d’éducation a des connaissances pédagogiques alors 49,44% (valeur brute : 313) des lycéens citent l’item contraire.

L’évolution du jeune dans sa scolarité permet de prendre conscience que l’assistant d’éducation n’a pas de connaissance pédagogique. En effet, l’élève peut s’imaginer que l’assistant d’éducation possède des connaissances pédagogiques pour assumer sa fonction. Cette réponse s’impose comme une auto-« illusion qui nous faire croire (ce) que nous avons élaboré nous même (pour) ce qui s’impose à nous du dehors »¹³³¹. En effet, cette auto-illusion

1331 TREMBLAY (Jean Marie), On DURKHEIM (Émile) *Les règles de la méthode sociologique*, (1894), Université du Québec, (Mise en ligne le 15 février 2002), Récupéré le 05 octobre 2011 de l’url : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf, p. 19

de l'élève s'impose comme une réalité *sui generis*¹³³². D'ailleurs un sondé écrit : l'assistant d'éducation « est une personne qui fait partie de l'établissement » [QE 937] et ceci est une réponse pour lequel l'élève reconnaît devoir le respect à l'assistant d'éducation parce qu'il est un membre représentant de l'institution.

La CSP du père n'a pas d'effet sur la question : $\text{Khi-2} = 0,60$ ddl = 14 (1 - p) = 28,27 % ainsi que la CSP de la mère : $\text{Khi-2} = 17,52$ ddl = 14 (1 - p) = 77,04 %.

La question n°25 interroge la notion d'empathie comme savoir-être fondamental qui participe au bon déroulement de l'intercompréhension¹³³³ entre l'élève et l'assistant d'éducation. Nous formulons la question ainsi : « l'empathie est la capacité de se mettre au niveau et de comprendre l'autre. Pensez-vous que l'empathie est une compétence nécessaire au travail du surveillant ? »

La méthode du tri à plat des réponses nous permet de dire que 68,10% (valeur brut : 709) de tous les élèves choisissent l'item oui à la question sur l'empathie comme savoir-être indispensable à la fonction de l'assistant d'éducation. Contrairement à 26,3 % (valeur brute : 274) qui choisissent l'item non.

Nous choisissons de ne pas développer d'avantages cet indicateur social car solliciter de l'empathie d'une personne dans son travail prescrit n'est pas une obligation légale. De plus, l'empathie dans un lien social participe à la confusion d'une réalité sociale. En effet, l'élève peut confondre l'interdépendance d'un rapport fonctionnelle avec l'assistant d'éducation en une relation personnelle¹³³⁴.

Après la question sur le savoir-être de l'assistant d'éducation, nous interrogeons le savoir-faire de celui-ci dans une situation fictive. Il s'agit de **la question n° 26**, que nous formulons ainsi : « En Permanence, la règle est d'être silencieux. Vous parlez à voix haute, le surveillant décide de vous sanctionner. Est-ce qu'il vous explique le rapport entre la règle et la sanction ? »

1332 Ibidem, p. 20

1333 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

1334 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 47

Le tri à plat des réponses met en évidence 53,70% (valeur brute : 559) des élèves estiment ne pas avoir une explication assez claire de l'assistant d'éducation pour comprendre leurs propres indisciplines. Aucuns des indicateurs sociaux n'ont d'effets sur les réponses fournies par les participants.

La question n°27 porte sur la compétence stratégique et d'autonomie de l'assistant d'éducation vis-à-vis du CPE : « D'après vous, un assistant d'éducation a-t-il une certaine autonomie dans ses décisions vis-à-vis du CPE ? ».

Le tri à plat des réponses montre que 50,30 % (valeur brute : 524) des élèves pensent que l'assistant d'éducation a une part d'autonomie vis-à-vis du CPE dans son travail de surveillance. 44,8% (valeur brute : 466) répondent avec l'item non à cette question. L'écart entre les deux résultats est de 5,5 points.

L'analyse tri-croisée montre qu'aucuns des indicateurs sociaux n'ont d'effets. Le croisement avec le statut de l'enquêté, nous permet d'obtenir un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 2,20$ ddl = 2 (1 - p) = 66,76 %. Ensuite, la CSP du père n'a pas d'effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 18,59$ ddl = 14 (1 - p) = 81,89 %, il en va de même pour la CSP de la mère : $\text{Khi-2} = 20,47$ ddl = 14 (1 - p) = 88,39 %.

Ensuite, nous interrogeons la compétence axiologique¹³³⁵ de l'assistant d'éducation à **la question n°28** : « Entre le CPE et un surveillant, lequel est le plus capable de vous aider dans vos problèmes personnels? ».

Le tri à plat des réponses montre que la modalité du « CPE » est largement sélectionnée à 62,40 % (valeur brute : 650) contre 28,2 % (valeur brute : 294) pour l'item de « l'assistant d'éducation ».

Lorsque nous croisons cette question avec le statut de l'élève, nous obtenons un résultat très significatif : **$\text{Khi-2} = 8,11$ ddl = 2 (1 - p) = 98,27 %** et nous présentons les résultats sous la forme du tableau ci-dessus.

1335 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 236

Tableau n°50 : La compétence axiologique dans l'activité dirigée de surveillance croisée avec le statut social du participant

Réponse à la question Statut du sondé	Non réponses	Item 1 : Le CPE	Item 2 : L'assistant d'éducation	Totaux
Collège	42	270	95	407
Lycée	55	379	199	633
Totaux	97	650	294	1040

66,33 % des collégiens consultent le CPE pour être aidés dans leurs problèmes personnels, contrairement à 23,34% (valeur brute : 95) qui est cité l'assistant d'éducation.

Ensuite, 59,87 % (valeur brute : 379) des lycéens consultent le CPE; contre 31,43 % (valeur brute : 199) pour l'assistant d'éducation.

La population enquêtée consulte d'abord le CPE et ensuite l'assistant d'éducation. Nous observons que le taux de réponses CPE décroît de 6,45 points avec l'évolution de la scolarité du jeune et que l'item assistant d'éducation a un taux de réponses croissant de 8,09 points avec l'évolution su jeune dans sa scolarité.

La CSP des deux parents du participant n'a pas d'effet sur le croisement de cette question. (Nous obtenons un résultat très peu significatif : CSP du père : $\text{Khi-2} = 7,51$ ddl = 14 (1 - p) = 8,67 % ; CSP de la mère : $\text{Khi-2} = 7,49$ ddl = 14 (1 - p) = 8,56 %).

Nous interrogeons ce qui est au-delà de la fonction d'assistant d'éducation, il s'agit de **la question n°29**. Nous formulons la question ainsi : « D'après vous, est-ce que le surveillant vous éduque les règles de vie en société ? ».

Le tri à plat des réponses montrent que la modalité la plus mobilisé est l'item non à 59,5 % (valeur brute : 619) tandis que l'item oui est cité à 35,9 % (valeur brute : 374).

L'action d'aller au-delà de la fonction d'assistant d'éducation est un concept périphérique au public élève - sondé. Nous choisissons de synthétiser le résultat sous la phrase suivante : un travail d'apprentissage des règles de vie en sociétés est une attente qui se réduit avec l'évolution de l'enfant dans sa scolarité.

L'analyse tri-croisée entre la CSP des deux parents et la question n°29 n'a pas d'effet. Pour la CSP du père, nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 18,17$ ddl = 14

(1 - p) = 80,10 % et de façon identique pour la CSP de la mère : Khi-2 = 20,79 ddl = 14 (1 - p) = 89,28 %.

Pour résumer sur **le rôle social de l'assistant d'éducation**, tout d'abord, l'analyse par la méthode du tri à plat révèle que l'élève a bien conscience d'une schématisation - structurante¹³³⁶ de « policier pour les tâches de surveillance » de l'assistant d'éducation à 26,6 % (valeur brute : 277). Ensuite, l'élève pense que l'assistant d'éducation n'explique pas assez le rapport entre la punition et son indiscipline à 53,7 % (valeur brute : 559). Enfin, l'élève a conscience que l'assistant d'éducation n'est pas totalement autonome vis-à-vis du CPE.

Maintenant, regardons l'analyse par la méthode du tri-croisé avec les questions et les indicateurs sociaux. Nous débuterons par l'indicateur social le moins important et nous irons à l'indicateur social le plus important.

- ✚ La CSP du père a un effet quant à la reconnaissance par l'élève d'une responsabilité d'éducateur dans la fonction d'assistant d'éducation.
- ✚ Enfin, le statut du participant comme collégien ou lycéen participe à l'explication du rôle réel de l'assistant d'éducation. Cet indicateur participe à la reconnaissance de l'étiquette d'éducateur ou de pédagogue. Ce même statut participe à la reconnaissance d'une qualité empathique chez l'assistant d'éducation. En outre, selon la place sociale du participant accordé à l'assistant d'éducation l'éventualité d'une compétence axiologique permettant de pouvoir l'aider dans ses problèmes personnels. Enfin, selon son rang social, l'élève tolère l'apprentissage des us et coutumes de la société comme un travail au-delà de la fonction d'assistant d'éducation.

4.2.1.4.4) L'analyse sur l'étude comparative assistant d'éducation - enseignants

Nous entrons dans la démarche **d'étude comparative assistant d'éducation - enseignant**, de la question n°30 à l'interrogation n°35 incluse.

Nous débutons à **la question n°30**, nous interrogeons le participant le déroulement de son interaction avec l'assistant d'éducation dans une situation fictive vis-à-vis du règlement intérieur : « Entre deux cours, vous décidez d'aller aux toilettes. A la suite de quoi vous

1336 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), "Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales", Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 3 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

arrivez en retard. Comment négociez-vous avec le surveillant pour obtenir un billet de rentrée en cours ? ».

Le tri à plat des réponses montre que le premier item est mentionné : « Vous obtenez un billet d’excuse et vous maintenez une relation conflictuelle avec le surveillant » à 22,6 % (valeur brute : 235). Le deuxième item le plus cité est : « Vous obtenez un billet d’excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant » à 61,7 % (valeur brute : 642). La troisième réponse mobilisé : « Vous n’obtenez pas de billet d’excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant » à 10,3 % (valeur brute : 107). Il est clair que l’assistant d’éducation comme l’enseignant ne veulent pas perdre la *face*¹³³⁷ devant l’élève donc, chacun se trouvent dans un dilemme de négociation¹³³⁸. A travers cette relation, l’élève fait l’effort de maintenir l’amabilité de la relation en vue (éventuellement) d’obtenir un gain ce qui est démontré par la méthode du tri à plat des réponses.

Dans une démarche d’analyse tri-croisée, nous obtenons comme résultat très significatif avec le statut social du participant : **Khi-2 = 31,82 ddl = 3 (1 - p) = 99,99 %**. Nous présentons le croisement des données empiriques du statut de l’enquêté avec cette question (n°30) par ce tableau ci-dessous.

Tableau n°51 : Le dilemme de négociation entre l’assistant d’éducation et l’élève croisée avec le statut social du participant

Réponse à la question n°30 / Statut du participant	Non réponses	Item 1 : Vous obtenez un billet d’excuse et vous maintenez une relation conflictuelle avec le surveillant	Item 2 : Vous obtenez un billet d’excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant.	Item 3 : Vous n’obtenez pas de billet d’excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant.	Totaux
Collège	40	91	224	52	407
Lycée	17	144	417	55	633
Totaux	57	235	642	107	1040

22,35% (valeur brute : 91) des collégiens, choisissent l’item 1 : «Vous obtenez un billet d’excuse et vous maintenez une relation conflictuelle avec le surveillant ». Ensuite, 55,03 % (valeur brute : 224) des collégiens optent pour l’item 2 : «Vous obtenez un billet d’excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant ».

1337 GOFFMAN (Erving), *Les rites d’interactions*, Paris, Les Éditions de minuit, 2005, p. 15

1338 BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 96

Enfin, 12,77% (valeur brute : 52) des collégiens citent l'item 3 : «Vous n'obtenez pas de billet d'excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant » est mobilisé à).

65,87% (valeur brute : 417) des lycéens se positionnent au maximum sur l'item 2. Ensuite, 22,74% (valeur brute : 144) de lycéens reconnaissent l'item 1. Enfin, 8,68% (valeur brute : 55) à se positionnent sur l'item 3.

L'item « Vous obtenez un billet d'excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant » est croisant avec l'évolution de jeune dans sa scolarité. En outre, le dernier item est faiblement constant avec la scolarité du jeune.

Les CSP des deux parents ont un effet sur la jonction avec la question. La CSP du père a un effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $Khi-2 = 30,64$ $ddl = 21$ $(1 - p) = 92,02 \%$ contrairement à la CSP de la mère qui a effet pour lequel le résultat est très significatif : $Khi-2 = 35,79$ $ddl = 21$ $(1 - p) = 97,69 \%$. Nous choisissons de développer uniquement la CSP de la mère pour cette question.

Tableau n°52 : Le dilemme de négociation dans le travail prescrit d'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère

Réponse à la question n°30	Non réponses	Item 1 : Vous obtenez un billet d'excuse et vous maintenez une relation conflictuelle avec le surveillant	Item 2 : Vous obtenez un billet d'excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant.	Item 3 : Vous n'obtenez pas de billet d'excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant.	Totaux
CSP Mère					
Agriculteurs	1	9	17	2	29
Artisans	3	2	17	1	23
Cadres	0	19	60	9	88
Professions Intermédiaires	4	18	68	7	97
Employés	18	103	280	39	440
Ouvriers	7	14	47	6	74
Retraités	2	1	5	4	12
Inactifs	11	49	111	25	196
Totaux	46	215	605	93	959

47,90 % (valeur brute : 103) d'enfant d'employées sélectionnent l'item 1, représentant la CSP la plus forte pour l'item 1 ; suivi de 22,79 % (valeur brute : 49) d'enfants retraités. Seuls 0,46% (valeur brute : 1) d'enfants d'artisans, suivis de 0,93 % (valeur brute : 2) d'agricultrices.

46,28 % (valeur brute : 280) d'enfant d'employées l'item 2 : « Vous obtenez un billet d'excuse légitime et vous efforcez de maintenir une relation amicale avec le surveillant » suivis de 18,34 % (valeur brute : 111) d'enfants d'inactives. Seuls 0,82 % (valeur brute : 5) d'enfants de retraitées participent à ce même item ; suivis de très loin de 2,80 % (valeur brute : 17) d'enfants d'artisans et d'agriculteurs.

Enfin, 41,93% (valeur brute : 93) d'enfants d'employées optent pour l'item 3, «Vous n'obtenez pas de billet d'excuse légitime et vous vous disputez ouvertement avec le surveillant » ; suivis de 26,88 % (valeur brute : 25) d'enfants d'inactives

En revanche, seuls 1,07 % (valeur brute : 1) d'enfants d'artisans à suivis de 4,30 % (valeur brute : 4) d'enfants de retraités reconnaissent le même item.

La CSP de la mère influence l'effort à maintenir une relation amicale avec l'assistant d'éducation dans le but d'obtenir une contrepartie comme un billet d'excuse légitime pour réintroduire la classe sans soucis.

A la question n°31, nous enquêtons sur la distinction que l'élève doit opérer entre l'école démocratique et la notion de résidence personnalisée à l'école¹³³⁹. En effet, l'*instruction* est l'acquisition d'un savoir qui structure l'individu dans son devenir social¹³⁴⁰. Alors la pratique de l'élève risque de dévier du règlement intérieur d'un établissement scolaire. Alors nous formulons une question dans une situation fictive : « Un surveillant vous surprend en train de faire du bruit dans les couloirs de l'établissement. Comment agissez-vous devant le surveillant qui entreprend une action éducative ? ».

Le tri à plat des réponses montre que 39,8 % (valeur brute : 414) de tous les élèves citent l'item 1 : « Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant ». 37,2 % (valeur brute : 387) des élèves optent pour l'item 2 : «Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant». 7,5 % (valeur brute : 78) répondent avec l'item 3 : « Je fais de la résistance passivement aux actions éducatives du surveillant ». Enfin, 9,5 % (valeur brute : 98) des élèves répondent avec l'item 4 : « Je fais de la résistance activement aux actions éducatives du surveillant ».

1339 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

1340 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l'école*, Syros, 1999, p. 116

Quand nous croisons les items de cette question avec le statut social du participant, nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 21,30$ $\text{ddl} = 4$ ($1 - p$) = **99,97 %** que nous présentons sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°53 : L'attitude de l'élève entre sa résistance et sa réceptivité vis-à-vis de l'assistant d'éducation croisée avec le statut social du participant

Réponse à la question Statut du participant	Non réponses	Item 1 : Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant.	Item 2 : Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant.	Item 3 : Je fais de la résistance activement aux actions éducatives du surveillant.	Item 4 : Je fais de la résistance passivement aux actions éducatives du surveillant	Totaux
Collège	29	177	117	37	29	407
Lycée	34	237	269	41	34	633
Totaux	63	414	387	78	98	1040

Les collégiens expriment : « Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant » à 43,48 % (valeur brute : 177). Ensuite, 28,74 % (valeur brute : 117) à se positionner sur l'item 2 : « Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant ». 9,42 % (valeur brute : 269) des élèves choisissent l'item : « Je fais de la résistance activement aux actions éducatives du surveillant ». Enfin, 11,54 % (valeur brute : 47) des collégiens se positionnent sur l'item : « Je fais de la résistance passivement aux actions éducatives du surveillant ».

La population lycéenne se positionne sur les quatre items. 37,44 % (valeur brute : 237) des lycéens choisissent l'item 1. 42,49 % des lycéens (valeur brute : 269) désignent l'item 2. 47% (valeur brute : 41) d'eux citent l'item 3. Enfin, 8,21 % (valeur brute : 52) des lycéens préfèrent item 4.

L'item : « Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant » est croissant avec l'évolution du jeune dans sa scolarité. L'élève se positionne en réaction initiale débutée par l'assistant d'éducation. En effet, l'élève « donne (à l'action) son sens en fonction de l'activité des autres (individus) mais aussi du milieu dans lequel les (individus) agissent »¹³⁴¹.

1341 SARTRE (Jean-Paul), *L'existentialiste est un humaniste*, Conférence avec le Club Maintenant, le 29 octobre 1945, Paris, Gallimard, 1996, p. 96

Maintenant, nous croisons la CSP des deux parents avec cette question. La CSP du père a un effet, nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 39,55$ ddl = 28 (1 - p) = 92,76 % *a contrario* de la CSP de la mère dont le croisement contribue à un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 64,20$ ddl = 32 (1 - p) = 99,94 %. Nous privilégions le résultat très significatif. Nous présentons donc le croisement de la CSP de la mère avec la question n°31 que nous présentons sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°54 : L'attitude de l'élève entre sa résistance et sa réceptivité envers l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère du participant

Réponse à la question n°31 CSP Mère	Non réponses	Item 1 : Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant.	Item 2 : Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant.	Item 3 : Je fais de la résistance activement aux actions éducatives du surveillant.	Item 4 : Je fais de la résistance passivement aux actions éducatives du surveillant.	Totaux
Agriculteurs	0	9	10	5	5	29
Artisans	2	8	8	1	4	23
Cadres	2	38	33	7	8	88
Professions Intermédiaires	2	41	41	5	8	97
Employés	12	158	192	28	42	440
Ouvriers	1	27	24	1	10	74
Retraités	12	4	2	3	2	12
Inactifs	0	94	57	18	15	196
Totaux	51	381	367	68	94	959

41,46 % (valeur brute : 158) d'enfants d'employés préfèrent l'item 1 : « Je suis réceptif et j'agis activement aux actions éducatives du surveillant » ; suivis de 10,63 % (valeur brute : 10) d'enfants d'ouvriers. En revanche, seuls 4,25% (valeur brute : 4) d'enfants de retraités se positionnent sur cet item avec 2,12 % (valeur brute : 2) suivi d'enfants d'artisans.

D'autre part, 41,17 % (valeur brute : 28) d'enfants d'employés sélectionnent l'item 2 « Je suis réceptif et j'agis passivement aux actions éducatives du surveillant », relayés de 26,47 % (valeur brute : 18) d'enfants d'inactifs. 1,47 % (valeur brute : 1) d'enfants des artisans d'ouvriers citent aussi cet item ; suivis de 4,41 % (valeur brute : 3) d'enfants de retraités.

D'une part, 52,31 % (valeur brute : 192) d'enfants d'employés choisissent « Je fais de la résistance activement aux actions éducatives du surveillant», dominant ainsi l'item 3 ; suivis de 14,96 % (valeur brute : 57) d'enfants d'inactifs. A l'opposé 2,17 % (valeur brute : 8)

enfants d'employés désignent cet item ; suivis de 0,54 % (valeur brute : 2) d'enfants d'artisans.

Enfin, 44,68 % d'enfants d'employés (valeur brute : 42) optent pour, « Je fais de la résistance passivement aux actions éducatives du surveillant » ; effectif majoritaire de l'item 4. 15,95 % (valeur brute : 15) d'enfants d'inactifs citent également cet item, suivi de 4,25 % (valeur brute : 4) d'enfants d'artisans et 2,12 % (valeur brute : 2) d'enfants de retraités.

L'élève est assujetti à la CSP de sa mère à choisir une action de résistance ou bien de réceptivité et il va poursuivre dans une réaction soit d'être actif ou passif vis-à-vis de l'assistant d'éducation.

Au final, la CSP de la mère assujettit le participant à répondre à l'item 1 à 39,72 % (valeur brute : 381). Nous concluons que le participant mobilise l'item 1 sous l'influence de la CSP de la mère à 39,76 % (valeur brute : 414).

A la question n°32 : « Au départ, un établissement scolaire possède un espace de détente nommé « foyer socio-éducatif ». Organisez-vous votre vie scolaire à partir de cet espace ? », nous sondons l'adaptation primaire¹³⁴² de l'élève vis-à-vis de l'établissement scolaire.

Le tri à plat des réponses démontrent que l'élève n'organise pas sa vie scolaire en fonction du « foyer socio-éducatif ». En effet, 84 % (valeur brute : 810) de tous les élèves optent pour l'item non alors que 16 % (valeur brute : 155) de tous ces élèves préfèrent répondre oui.

Le statut scolaire est le critère du croisement qui a un effet sur cette question. En effet, nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 31,47$ ddl = 2 (1 - p) = 99,00 %. Nous présentons les effectifs empiriques sous la forme du tableau cité ci-dessous.

Tableau n°55 : L'adaptation primaire de l'élève dans l'établissement scolaire croisée avec son statut social

Réponse(s) de l'enquêté \ Statut de l'enquêté	Non réponses	Item 1 : Oui	Item 2 : Non	Totaux
Collège	50	44	313	407
Lycée	25	111	497	633
Totaux	75	155	810	1040

1342 ANDRÉO (Christophe), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 105

10,81 % (valeur brute : 44) des collégiens choisissent l'item à la question d'organiser sa vie scolaire autour du foyer socio éducatif contre 76,90 % (valeur brute : 313) de collégiens qui n'adaptent pas leur vie scolaire au rythme du foyer socio-éducatif.

17,53 % (valeur brute : 111) Les lycéens optent pour l'item oui à cette même question contre 78,51 % (valeur brute : 497) de lycéens qui n'organisent pas leur vie scolaire autour du foyer socio-éducatif.

L'adaptation primaire de l'élève vis-à-vis de sa collectivité ne dépend pas uniquement de sa participation au foyer socio-éducatif.

Aucun des autres indicateurs sociaux n'a d'effets sur le croisement de cette question. La CSP du père obtient comme résultat très faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 11,72$ ddl = 14 (1 - p) = 37,10 %, il en va de même pour la CSP de la mère : $\text{Khi-2} = 19,67$ ddl = 14 (1 - p) = 85,92 %.

Au départ la question n°32 est formulée ainsi : « Au départ, un établissement scolaire possède un espace de détente nommé « foyer socio-éducatif ». Organisez-vous votre vie scolaire à partir de cet espace ? ». Nous avons formulé une consigne « Si vous répondez “Non”, aller directement à la question n°34 » car la question n°33 est une interrogation ouverte¹³⁴³ qui découle de la question n°32. Nous formulons **l'interrogation n°33** ainsi : « Si oui, dans quels buts ? ». Le but de cette dernière est de mettre en évidence les motivations d'un jeune scolarisé. En effet, pour certains participants, le “foyer socio éducatif” est un « lieu de rendez-vous avec d'autres de mes camarades » [QE 308]. Ensuite, d'autres réponses s'inscrivent dans le début d'une adaptation secondaire comme : « oublier la vie scolaire » [QE 643].

En effet, lorsque nous questionnons les élèves sur leur adaptation secondaire¹³⁴⁴ de l'élève dans sa vie scolaire vis-à-vis de l'établissement scolaire par une interrogation ouverte. Il s'agit de **la question n°34** que nous formulons ainsi : « Le règlement organise le déplacement des élèves. Le “foyer socio-éducatif” est fermé, comment occupez-vous votre temps libre ? ». Les réponses vont de la responsabilité de l'élève vis-à-vis de sa scolarité : « je m'installe sur une table pour travailler » [QE 10]. Nous entrons dans une énonciation écrite qui tend à la fin du monde scolaire « on s'occupe du mieux que l'on peut » [QE 16] ou

1343 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 165
1344 ANDRÉO (Christophe), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 105

« j’attends une heure » [QE 796] pour entrer dans le début d’un univers social : « Ballade urbaine » [QE 02] ou faire du « shopping » [QE 691].

A la question n°35 : « Entre un désaccord total (- 5) et un accord total (+ 5), comment vous situez-vous face aux actions éducatives de l’équipe de la “vie scolaire” ? (CPE et surveillants) ? », nous demandons à l’élève de se positionner sur l’axe {réceptivité - résistance} en fonction de son *in-struction* (qui est l’acquisition d’un savoir dans le but de structurer l’individu dans son devenir social¹³⁴⁵). L’*épiphénomène*¹³⁴⁶ est une image secondaire entre l’individu et la société. L’instruction est le premier évènement et l’éducation devient la seconde manifestation.

Lorsque nous croisons la question n°35 avec le statut de l’enquêté, nous obtenons comme résultat très significatif : **Khi-2 = 85,42 ddl = 11 (1 - p) = 99,99 %**, nous choisissons de ne pas développer ce résultat. La position d’accord (ou pas) des actions entreprises par les agents de la vie scolaire est plus fluide avec l’évolution de l’adolescent - élève dans sa scolarité. 18,46 % des collégiens se positionnent à l’item {+3}. Cette position est remise en cause au travers de l’évolution du jeune dans sa scolarité qui évolue vers un second positionnement à l’item {0} à la période du lycée. En effet, 28,34 % de lycéens se positionnent à l’item {0}, ce qui représente 21,21 % des sondés - élèves.

En outre, la CSP du père n’a pas d’effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat très peu significatif : **Khi-2 = 83,85 ddl = 77 (1 - p) = 72,24 %** contrairement à la CSP de la mère qui agit de façon significative sur les réponses fournies à cette question : **Khi-2 = 99,05 ddl = 77 (1 - p) = 95,39 %**.

1345 DEFRANCE (Bernard), *Sanction & discipline à l’école*, Syros, 1999, p. 116

1346 DURKHEIM (Émile), *Sociologie et Philosophie*, (1925), Vendôme, Paris, PUF, 1974 p. 39 – 49

Tableau n°56 : La caractérisation du service vie scolaire croisée avec la CSP de la mère du participant

Analyse croisé CSP Mère	tri	Non réponses	- 5 ;	-4 ;	-3 ;	-2 ;	-1 ;	0 ;	+1 ;	+2 ;	+3 ;	+4 ;	+5	Totaux
Agriculteurs		4	4	0	0	1	0	6	3	4	2	2	3	29
Artisans		1	3	0	0	0	0	7	1	8	3	0	0	23
Cadres		9	4	4	1	2	1	15	9	9	19	8	7	88
Professions Intermédiaires		9	4	0	1	2	4	20	7	19	11	12	8	97
Employés		41	16	3	12	8	17	93	42	62	74	43	29	440
Ouvriers		15	3	1	3	2	1	11	4	7	13	8	6	74
Retraités		2	3	1	0	1	0	1	2	0	0	1	1	12
Inactifs		20	19	2	6	4	7	29	14	27	39	14	15	196
Totaux		101	56	11	23	20	30	182	82	136	161	88	69	959

Les enfants d'ouvrières ont refusé de participer à l'enquête. En effet, 14,85 % (valeur brute : 15) d'eux ne répondent pas.

33,92 % (valeur brute : 19) d'enfant d'inactives choisissent et dominant la position {-5} suivi des enfants d'employés à 28,57 % (valeur brute : 16). 5,35 % (valeur brute : 3) d'enfants d'artisans, d'ouvrières et de retraitées ont aussi choisis cet item.

52,17 % (valeur brute : 12) d'enfants d'employés se projettent sur la position {-3} ; suivis de 26,08 % (valeur brute : 6) d'enfants d'inactives. 4,34 % (valeur brute : 1) d'enfants de cadres ou en professions intermédiaires participent donc plus faiblement à la position {-3}.

Les CSP d'agricultrices, d'artisans et de retraitées ne sont pas représentés à la position {-3}.

La CSP des enfants d'employées restent majoritaires de l'item {-1} à l'item {+5}, suivie de la CSP des enfants d'inactives.

Nous mettons en évidence les CSP qui ont un faible taux de participation ou bien qui ne sont pas représentées.

5,5 % (valeur brute : 1) d'enfants de retraités s'expriment de façon minoritaire sur l'item {0} suivis de 3.29% (valeur brute : 6) d'enfants d'agriculteurs.

1,24 % (valeur brute : 2) d'enfants d'agriculteurs se positionnent sur l'item {+3} suivis de près de 1.86% (valeur brute : 3) d'enfants d'artisans. Les enfants de retraités sont inexistant-sur cet item.

Enfin, 1,44 % (valeur brute : 1) d'enfants de retraités choisissent l'item {+5} ; étant ainsi la dernière CSP sur cet item. Les enfants d'artisans ne sont pas représentés dans cet item.

La représentation de l'élève sur le caractère de la vie scolaire est influencée par la CSP de la mère. Il s'agit dans cette question d'un épiphénomène qui est une image secondaire. Elle représente la relation dialectique d'une action éducative des agents de la vie scolaire et la conséquence manifeste de cette action auprès du jeune.

Nous proposons de résumer la partie sur l'**étude comparative : assistant d'éducation - enseignant**. La démarche d'analyse du tri-croisé montre que tous les autres indicateurs sociaux ont un effet sur le croisement des questions de l'étude comparative.

- ✚ L'indicateur ayant un effet sur l'adaptation primaire de l'élève vis-à-vis de son établissement scolaire est déterminé par le statut du participant.
- ✚ Les deux indicateurs prépondérant sur le positionnement de l'élève au sein du de la vie scolaire sont le statut du participant et la CSP de la mère.
- ✚ L'interaction entre l'élève et l'assistant d'éducation conduit à un dilemme de négociation. L'élève fournit un effort pour maintenir la relation dans le but d'obtenir un gain¹³⁴⁷. Cet effort est déterminé par le statut du participant et la CSP des deux parents.
- ✚ La réaction de l'élève sur un axe de réactions de réceptivité ou de résistance face aux actions éducatives entreprises par l'assistant d'éducation est déterminée par le statut du participant ; mais assez faiblement par la CSP du père et surtout de façon très significative par la CSP de la mère.

4.2.1.4.5) Rapport sur les indicateurs sociaux

Nous proposons de résumer la démarche des tableaux de contingences à partir de quatre variables indépendantes : la CSP des parents isolés et ensuite associés et le statut du participant.

- ✚ La CSP du père est déterminante sur :
Le lien d'interdépendance avec les autres agents-acteurs(-auteurs)¹³⁴⁸ sociaux de l'établissement scolaire.
La relation du participant avec ses camarades en dehors de sa classe et dans son établissement

1347 BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 96
1348 BLIN (Jean-François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 177

Le choix de l'élève à engager un principe d'action vis-à-vis de l'assistant d'éducation en structurant l'interaction dans une démarche de coopération avec le CPE.

La représentation du rôle (social) d'éducateur de l'assistant d'éducation.

L'élève attend que l'assistant d'éducation agisse de façon communicationnelle avec lui.

✚ La CSP de la mère agit de façon déterminante sur :

Le comportement de l'élève vis-à-vis d'un membre de l'institution.

La représentation des principes du service public

Les relations du participant avec ses camarades dans sa classe comme en dehors de celle-ci.

La reconnaissance d'une compétence d'écoute des assistants d'éducation.

Le choix de l'élève à engager un principe de coordination avec l'assistant d'éducation.

La représentation du pouvoir que l'élève se fait de l'assistant d'éducation à partir de son expérience personnelle.

La représentation que l'élève se fait du service de la vie scolaire.

✚ Nous observons comment intervient de façon déterminante l'association de la CSP des deux parents:

La relation de l'élève en dehors de la classe et au sein de l'établissement

L'effort de l'élève pour obtenir un gain au cours d'un dilemme de négociation

Le positionnement de l'élève entre une réaction négative de résistance vis-à-vis de l'assistant d'éducation ou bien une réceptivité positive de l'action de l'assistant d'éducation

✚ Nous examinons comment le statut social du participant intervient de façon autonome et déterminante :

L'assimilation du rôle de l'assistant d'éducation comme un *acteur-relais* de l'institution.

La reconnaissance d'une compétence d'écoute du CPE

La croyance aux connaissances pédagogiques de l'assistant d'éducation.

La reconnaissance d'une compétence qui tend vers la *Neutralité Axiologique*¹³⁴⁹ du représentant de l'institution.

1349 FLEURY (Laurent), Max WEBER, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 24

4.2.1.5) Rapport d'étude sur la cible indirect : l'élève

Pour résumer ce chapitre, nous rappelons que nous venons d'effectuer deux démarches d'analyses tri-croisées¹³⁵⁰.

La première étape consiste à mettre en évidence le croisement d'une variable dépendante avec une autre variable dépendante. Ce genre de tableaux d'effectifs observés met en scène le croisement de deux variables pour se rapprocher de l'hypothèse descriptive.

La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation participe à l'apprentissage de l'élève « à respecter la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire ». Cette forme d'apprentissage conduit l'élève *apprendre à*¹³⁵¹ se positionner dans sa vie scolaire. En effet, la compétence d'écoute de l'assistant d'éducation est primordiale au bon déroulement du dilemme de négociation que l'élève entreprend. Ensuite, lorsqu'une interaction rencontre un désaccord, l'élève sollicitera l'intervention du CPE pour inscrire sa demande dans une perspective structurante. Il s'agit de la coopération. En outre, si l'élève établit un principe d'accord avec l'assistant d'éducation, l'interaction est cadrée par une démarche de coordination. La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation est déterminante dans la représentation que l'élève se fait du service vie scolaire. Nous observons que le défaut de savoir-faire de l'assistant d'éducation favorise le positionnement de l'élève dans une perspective de résistance. Au final, le savoir-faire de l'équipe des assistants d'éducation est déterminant sur le positionnement de l'élève. Il est dans une position où la construction de son identité sociale risque d'être ou pas en dualité par rapport au travail d'équipe qu'entreprennent les assistants d'éducation ou bien par le CPE dans une perspective éducative.

La seconde étape est la démarche de contingence, c'est-à-dire le croisement des variables indépendantes (d'entrées) de l'élève tels que ces indicateurs sociaux. Ils ont un effet sur les variables dépendantes (de sorties) telles que les actions de l'élève. Ce genre de tableaux de contingence nous rapproche de l'hypothèse explicative par le croisement des variables indépendantes et dépendantes.

Dans le rapport **élève - institution**, il faut rappeler que dans cette partie du questionnaire, la CSP du père est déterminante dans les liens d'interdépendances que l'élève entretient avec les autres membres de la collectivité. Le statut du participant influence l'élève dans l'assimilation qu'il se fait du rôle de l'assistant d'éducation comme un *acteur-relais* à

1350 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 98

1351 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

l'institution. Néanmoins, la CSP de la mère est l'indicateur social le plus déterminant dans les attitudes de l'individu de bonne conduite vis-à-vis de l'administration ou bien vis-à-vis de ces membres ainsi que la définition des principes du service public.

Nous résumons le rapport **élève - établissement**. La CSP de la mère détermine le comportement de l'élève dans sa classe. De façon complémentaire, l'association des CSP des deux parents détermine les rapports du participant en dehors de la classe, mais aussi dans l'établissement scolaire. Ensuite, nous questionnons la compétence d'écoute du CPE comme celle de l'assistant d'éducation. Le statut social détermine les réponses fournies pour le CPE, tandis que la CSP de la mère détermine elle, les réponses communiquées pour l'écoute de l'assistant d'éducation. L'interaction entre l'élève et l'assistant d'éducation conduit à choisir un principe d'action entre la coordination ou la coopération. L'indicateur social de la CSP du père impacte l'interprétation de l'interaction dans une dimension de coopération contrairement à la CSP de la mère qui favorise une démarche de coordination. En outre les CSP des deux parents interviennent dans la définition sympathique ou pas du lien qui relie l'élève et l'assistant d'éducation. La CSP du père intervient aussi sur la représentation que l'élève se fait du rôle social de l'assistant d'éducation comme éducateur. De plus, l'élève attend du représentant du service public que ce dernier se comporte de façons communicationnelles avec lui.

Les réponses fournies sur la représentation du **rôle social de l'assistant d'éducation** dépendent uniquement du statut social du participant. En outre, la CSP du père détermine elle la reconnaissance d'un rôle d'éducateur dans la fonction de l'assistant d'éducation. Ensuite, la CSP de la mère influence fortement les réponses fournies au sujet du processus d'empathie - imitation mobilisé au cours de l'activité dirigée de surveillance. Par ailleurs, l'élève sait que l'assistant d'éducation n'est pas totalement autonome dans ses actions. L'élève va vers la personne institutionnelle possédant « une connaissance pragmatique pour faire face à des problèmes, à une situation donnée »¹³⁵². La variable indépendante du statut social du participant détermine ce choix. Il s'agit de la compétence axiologique du représentant de l'institution que l'élève accorde plus facilement au CPE. Cependant, lorsque nous posons la question sur l'action de l'assistant d'éducation d'aller au-delà de son travail prescrit. Les élèves répondent majoritairement négativement à 59,5 % (valeur brute : 619). A ce titre, la variable indépendante qui a un effet très significative est le statut social du participant.

1352 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 236

Nous résumons la partie sur **l'étude comparative enseignant - assistant d'éducation**. Les réponses fournies sur le dilemme de négociation sont déterminées par le statut du participant et les CSP des deux parents. Ensuite, la variable dépendante de résistance - réceptivité de l'élève au cours des (inter-)actions éducatives avec l'assistant d'éducation est déterminée par le statut du sondé et l'association de la CSP des deux parents. Le statut du sondé de collégien ou de lycéen agit de façon cruciale. En effet, ils ont un effet sur l'adaptation primaire de l'élève vis-à-vis de sa collectivité. Enfin, la caractérisation de la vie scolaire est déterminée par le statut du participant et la CSP de la mère.

Nous rappelons que l'élève est une cible indirecte à notre enquête. Pour répondre à notre question de recherche : **Comment l'assistant d'éducation construit-il sa compétence au sein de son travail prescrit de surveillance ?**

Le CPE et l'assistant d'éducation doivent faire comprendre à l'élève qu'il est instruit à la vie sociale par le CPE tout en assurant un service de surveillance de sa vie scolaire par les assistants d'éducation.

Au final, le savoir-faire de l'équipe des assistants d'éducation associée au CPE et à leurs compétences d'écoute sont déterminantes sur le positionnement de l'élève entre sa réceptivité ou bien sa résistance devant les actions éducatives de l'équipe vie scolaire. Maintenant, nous continuons notre enquête sur la cible directe : l'assistant d'éducation.

4.2.2) Retour sur l'enquête à partir de la cible direct : l'assistant d'éducation

D'après le Décret des statuts des maîtres et maîtresses d'internat des lycées et collèges du 11 mai 1937, le nombre de maître d'internat est proportionnel au nombre de dortoirs, avec pour base obligatoire un maître pour assurer la surveillance d'au moins trente élèves¹³⁵³. De plus, l'ancien statut de surveillant d'externat et le nouveau d'assistant d'éducation ne fixent toujours pas une norme légale d'encadrement. Le Rectorat de l'Académie attribue des enveloppes budgétaires aux établissements scolaires pour se doter d'assistants d'éducation pour assurer un service de surveillance.

Pour la diffusion des questionnaires de notre enquête sur « *le corps des assistants d'éducation et leurs compétences* ». Nous avons distribué 350 questionnaires assistants d'éducation via les CPE. En effet, nous sommes partis des établissements où nous effectuons l'entretien CPE.

1353 France, *Statut des Maîtres (esses) d'Internat*, Décret du 11 mai 1937, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm, Annexe n°29, Article n°8, p.2

Pour avoir une bonne représentativité de la population des CPE, il nous fallait trouver neuf CPE en collèges, sept en lycée généraux et quatre en lycée professionnels. De plus, nous avons fait le choix d'organiser aussi une diffusion dans un lycée polyvalent et un lycée agricole.¹³⁵⁴. Cette enquête s'est effectuée dans le département du Haut Rhin durant le second semestre de l'année universitaire 2010/2011.

4.2.2.1) Représentativité de la population enquêtée

4.2.2.1.1) Regard statistique sur la population des assistants d'éducation

D'après l'INSEE, l'assistant d'éducation appartient à la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés (infirmières, enseignants vacataires, attachés temporaires de recherche et d'enseignements...)¹³⁵⁵. Sur la période de janvier 2007 à 2010, l'INSEE organise une enquête dont l'effectif brut comptabilisé est : 2 645 200 individus. Nous déterminons la taille de l'échantillon avec la formule de Benoît Le Maux¹³⁵⁶ évoqué par la lettre : n' à partir cette population mère : N . La formule nous propose une taille d'échantillon de 385 individus. L'INSEE approfondit son enquête en développant son étude sur le poste de travail occupé selon le sexe et la quotité de travail¹³⁵⁷. L'enquête de l'INSEE comptabilise 38,7 % (valeur brute : 149) d'individus ayant un temps partiel et de 61,3 % (valeur brute : 236) pour un temps complet. L'INSEE approfondit son enquête et porte son analyse tout particulièrement à la catégorie des femmes à temps partiel. Le recensement organisé par l'INSEE est de 27,05 % (valeur brute: 104) pour des femmes à temps partiels contre 11,2 % (valeur brute : 43) pour des hommes dans la même situation.

Nous proposons un tableau de comparaison entre l'INSEE et l'échantillonnage sur la base des quotas : sexe et temps partiel. Nous reprenons les indicateurs : quotité de travail, sexe, présents dans l'étude effectuée par l'INSEE en 2008 sur le thème de la population particulière : Femmes - Temps partiel¹³⁵⁸.

1354, **Chapitre 3.1** de la présente thèse : Public : assistant d'éducation, p. 172

1355 France, PACO02_2008 : *Actifs occupés selon le sexe, la catégorie socioprofessionnelle intermédiaire et le temps de travail redressé*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url :

http://www.insee.fr/ppp/bases-de-donnees/irweb/eec08/dd/excel/eec08_PACO02_2008.xls , **Annexe n°48.1**

1356 LE MAUX (Benoît), *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf> , p. 21

1357 France, *Populations particulières - Femmes - Temps partiel*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url :

<http://www.statapprendre.education.fr/insee/emploi/poppartfemmespartiel.htm> , **Annexe n° 48.2**

1358 Ibidem

Tableau n°57 : Comparatif entre l'étude de l'INSEE et les données empiriques à partir de la population particulière : Femmes - Temps partiel¹³⁵⁹

Sexe	Étude INSEE sur le temps partiel	Fréquence en %	Étude empirique	Étude empirique	Fréquence en %	Écart entre les deux enquêtes
Féminin	104	27,05 %		38	29,45 %	+ 2,4 %
Masculin	43	11,2 %		20	15,50 %	+ 4,3 %
Ensemble	149	38,25 %		58	44,95 %	+ 6,7 %
Temps plein	236	61,3 %		71	55,03 %	- 6,27 %
Total	385	100 %		129	100 %	///

D'après la formule de Benoît Le Maux, l'échantillonnage par quotas théorique est de 385 personnes. Seulement notre étude ne compte que 129 participants. 38 femmes ont une activité à temps partiel contre 20 hommes. 40 femmes ont une activité à temps plein contre 31 hommes.

Il y a un défaut de sondés de 165 personnes. C'est un écart de 6.27 points pour les travailleurs à temps plein. Néanmoins, nous sommes proches des conditions nationales de l'étude de l'INSEE. En effet, l'écart pour les femmes à temps partiel est de 2,4 points et pour les hommes dans la même situation est de 4,3 points. Dans les deux cas nous avons une sur-représentation des personnes à temps partiel. Nous sommes proches des conditions de représentativité de l'étude de l'INSEE sur le rapport femmes - temps partiel. L'échantillonnage par quota pour le sexe et la quotité de travail à temps partiel est atteint. Nous proposons de calculer l'intervalle de confiance par rapport à la représentativité des assistants d'éducation parmi les différents métiers présents au service de la vie scolaire. Dans notre effectif observé, ce statut représente 77,51 %.

¹³⁵⁹ Ibidem

Nicole Berthier propose une formule pour calculer l'erreur de l'échantillonnage : E
1360 .

$$\text{Formule : } E = \pm \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

E : Erreur de l'échantillonnage

p : Pourcentage de l'échantillon observé en pourcentage

n : Taille de l'échantillon observé

Sur 129 questionnaires récoltés, 77,50 % des sondés sont des assistants d'éducation.

$$\text{Nous obtenons une erreur d'échantillonnage : } E = \pm \sqrt{\frac{0,775(1-0,775)}{129}}$$

$$E = \pm 3,68 \%$$

Dans l'échantillonnage, la notion de certitude n'existe pas. Même si on obtient l'échantillon par une méthode sérieuse (Benoit Le Maux)¹³⁶¹, les valeurs observées pour les pourcentages ont une marge d'erreur liée au fait qu'on interroge une fraction de la population. Avec le calcul de l'intervalle de confiance d'un pourcentage, nous pouvons calculer la précision des observations : elle donne une fourchette dans laquelle la véritable valeur qu'on pourrait connaître si nous interrogeons tout le monde, a de forte chance de se trouver.

- ✓ Là, l'erreur de l'échantillonnage est de $\pm 3,68 \%$.
- ✓ L'écart de cette erreur se situe entre : $73,83 \% > E > 81,19 \%$
- ✓ Il faut au minimum 95 participants ayant le statut d'assistant d'éducation qui participe à l'enquête.

Après, l'échantillonnage par quotas, nous proposons de poser un regard sur la composition du service vie scolaire d'un point de vue empirique. Le service de surveillance se subdivise en plusieurs sous-catégories qui correspondent à plusieurs métiers propres au service de la vie scolaire. En effet, il existe au service de la vie scolaire, six autres métiers avec six statuts juridiques et administratifs différents.

1360 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 123
1361 LE MAUX (Benoît), *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l' url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf> , p. 21

Tableau n°58 : Composition de la population sondée entre la quotité de service croisée avec le statut social du participant

Contrat de travail / Quotité de travail	Assistant d'éducation	Assistant pédagogique	Auxiliaire de vie scolaire	Emploi de vie scolaire	Maître d'internat Surveillant d'externat	Maître au Pair	Total
Temps plein	64	04	01	01	01	00	71
Temps partiel	36	10	02	05	00	05	58
Total	100	14	03	06	01	05	129

Pour un temps plein, nous avons 49,6 % (valeur brute : 64) d'assistants d'éducation suivi des assistants pédagogique à 3,10 % (valeur brute : 4). Les auxiliaires de vie scolaire, les emplois de vie scolaires représentent chacun 0,77 % (valeur brute : 1) pour un temps plein au sein de notre population enquêtée. L'ancien statut représente 0,77 % (valeur brute : 1) au sein de la population.

Ensuite pour les temps partiels, les assistant d'éducation représentent 27,9 % (valeur brute : 36) suivi de près des assistants pédagogique à 7,75 % (valeur brute : 10). Les emplois de vie scolaire sont majoritairement des postes à temps partiel à 3,87 % (valeur brute : 5) suivi de près par les maîtres au pair à 3,8 % (valeur brute : 5).

Nous proposons de savoir à quelles classes d'âge appartiennent les membres du service de vie scolaire.

Tableau n°59 : Composition des effectifs observés avec le croisement des classes d'âges et le statut social du participant

Contrat de travail / Classe d'âge	Assistant d'éducation	Assistant pédagogique	Auxiliaire de vie scolaire	Emploi de vie scolaire	Maître d'internat Surveillant d'externat	Maître au Pair	Total
[21 ans - 24 ans]	26	05	0	01	0	05	37
[25 ans - 29 ans]	41	07	0	0	01	0	49
[30 ans - 34 ans]	16	01	0	01	0	0	18
[35 ans et au-delà [	14	01	03	01	0	0	19
Total	97	14	03	03	01	05	123

Les assistants d'éducation représentent 21,13 % (valeur brute : 26) dans la classe d'âge [21 ans - 24 ans], les assistants d'éducation représentent 21,13 % (valeur brute : 26) suivis 4,06% (valeur brute : 5) d'assistants pédagogiques et de 4,06% (valeur brute : 5) de maîtres au pair. Une seule personne appartient à la catégorie des emplois vie scolaire et est dans cette classe d'âge.

Les assistants d'éducation composent 33,33 % (valeur brute : 41) de la deuxième classe d'âge des [25 ans - 29 ans] suivis de 5,69 % (valeur brute : 7) d'assistants pédagogique. L'ancien statut appartient à cette classe d'âge et il représente 0,81 % (valeur brute : 1) de la population enquêtée.

13 % (valeur brute : 16) d'assistants d'éducation représentent la troisième classe d'âge, les [30 ans - 34 ans] suivis de 0,81 % (valeur brute : 1) d'assistant pédagogique qui représente 0,81 % de la population enquêtée. Aucune autre catégorie n'est représentée dans cette classe d'âge.

11,38 % (valeur brute : 14) d'assistants d'éducation composent La quatrième et dernière classe d'âge, les [35 ans et au-delà [suivis de 2,43 % (valeur brute : 3) des auxiliaires de vie. Dans cette classe d'âge, un assistant pédagogique et une personne ayant le statut d'emploi de vie scolaire représente chacun 0,81 % (valeur brute : 1) sur la totalité des participants.

Nous constatons que la population des assistants d'éducation est vieillissante, contrairement au statut des maîtres au pair avec un effectif de 4,06 % (valeur brute : 05) qui appartiennent uniquement à la catégorie des [21 ans - 24 ans]. Le statut d'auxiliaire de vie scolaire représente uniquement la classe d'âge [35 ans et au-delà [. Toutefois, les candidats qui occupent un poste d'emploi vie scolaire n'appartiennent pas à une classe d'âge spécifique.

4.2.2.1.2) Représentativité des étudiants au sein des agents de vie scolaire

Concernant la composition du personnel du service de la vie scolaire, nous rappelons que l'ancien statut associait l'activité de surveillant avec le statut d'étudiant mais cela n'est plus une obligation d'employabilité légale¹³⁶². Néanmoins, l'État a favorisé le recrutement des candidats à ce corps de métier sur une base priorisant les étudiants¹³⁶³ pour les assistants

1362 France, *Statut des Maîtres (esses) d'Internat*, Décret du 11 mai 1937, Récupéré le 11 novembre 2006 de l'url : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm , **Annexe n°29, Article n°1**, p. 1

1363 France, *Assistants d'Éducation*, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092assistants_education.pdf , **Annexe n°40, Article n° II.2.1 Conditions propres aux fonctions d'assistant d'éducation**, p. 3

d'éducation, voire ceux qui se destinent à une carrière d'enseignant comme pour les assistants pédagogique¹³⁶⁴.

Voici l'effectif des salariés au sein de la vie scolaire qui ont (ou pas) une activité d'étudiant, ce dit effectif est réparti ainsi. Nous en effectuons la présentation sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°60 : Composition des effectifs observés avec le cumul de statut étudiant ou pas associé à l'activité de surveillance

Contrat de travail / Statut social	Assistant d'éducation	Assistant pédagogique	Auxiliaire de vie scolaire	Emploi de vie scolaire	Maître d'internat Surveillant d'externat	Maître au Pair	Total
Étudiant	32	08	0	0	01	05	46
Non Étudiant	67	06	02	04	0	0	79
Total	99	14	02	06	01	05	129

Quelles est la représentation des étudiants au sein de cette population étudiée ? Le service scolaire est essentiellement composé de 79,2 % (valeur brute : 99) d'assistants d'éducation et de 11,2 % (valeur brute : 14) d'assistants pédagogique 25,6 % (valeur brute : 32) d'assistant d'éducation cumulent le travail avec une vie étudiante, suivis de 6,4 % (valeur brute : 8) d'assistant pédagogiques. 4 % (valeur brute : 5) de maîtres au pair¹³⁶⁵ et de l'ancien statut représentent 0,8 % (valeur brute : 1) au sein de la population étudiée. Il faut rappeler que ces deux statuts sont attribués obligatoirement à des personnes ayant une activité étudiante.

Contrairement à l'inverse des étudiants, 53,6 % (valeur brute : 67) des assistants d'éducation ne cumulent pas un statut d'étudiant avec le travail d'assistant d'éducation. 4.8 % (valeur brute : 6) d'assistant pédagogique ne poursuivent plus leurs études. 1,6 % (valeur brute : 2) des auxiliaires de vie, associés à 3,2 % (valeur brute : 6) des emplois de vie scolaires se positionnent dans une population non - étudiante. Enfin, il est normal que les anciens status de surveillants d'externat et de maître d'internat comme celui de maître au pair ne sont pas représentés dans cette population.

1364 France, *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'Éducation*, Décret n°2005-1194 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n°2003-484 du 06 juin 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url :

http://sueduc5962.lautre.net/IMG/pdf/decret_22_sept_2005_Assed-2pdf , Annexe n°41, Article n° 3.II, p. 1

1365 France, *Maîtres et maîtresses d'internat au pair*, Circulaire n°64-372 du 05 septembre 1964, Récupéré le 04 février 2008 de l'url : <http://www.reunion.iufm.fr/Dep/cpe/txt/equipe-vie-scol/BO-maitre-au-pair-1964.pdf> , Annexe n°47, alinéa d), p.1.

Au final, 63,2 % (valeur brute : 79) des personnes embauchés au service de la vie scolaire ne poursuivent pas d'études, contrairement à 36,80 % (valeur brute : 46) qui associent une activité de salariés à leurs études.

4.2.2.1.3) Ciblage de l'échantillon par rapport à la société

Tableau n°61 : Comparatif des classes d'âges des jeunes qui poursuivent leurs études initiales et occupent un emploi

Age	Fréquence (en %) de l'âge au moment de l'enquête de l'INSEE en 2010 ¹³⁶⁶	Étude empirique	Classe d'âge croisée avec le statut social d'étudiants	Fréquence en %	Écart entre les deux enquêtes
[15 ans ; 19 ans]	37,9 %		///	///	///
[20 ans ; 24ans]	51,3 %		25	55,55 %	+ 4,25 %
[25 ans ; 29 ans]	10,8 %		16	35,55 %	+ 24,75 %
[30 ans ; 34 ans]	///		03	6,66 %	///
[35ans ; et au-delà [	///		01	2,22 %	///
Total	100 %		45	100 %	///

La classe d'âge [15 ans ; 19 ans] n'est pas du tout représentée dans notre enquête effectuée en région Alsace. En outre, la classe d'âge [20 ans ; 24 ans] a un écart de 4,25 points entre l'étude menée par l'INSEE et notre étude empirique. Notre enquête a une représentation proche de l'INSEE pour la classe d'âge des [20 ; 24] ans. Pour la classe d'âge [25 ans ; 29 ans], l'écart est de 24,75 points. Nous constatons pour cette classe d'âge qu'elle continue à développer sa formation. L'INSEE ne considère plus comme étudiant un individu au-dessus de 30 ans. Or, notre étude identifie 8,88% (valeur brute : 04) de personnes qui cumulent leurs activités salariales et leurs études après 30 ans.

1366 France, T3 : *Catégorie socioprofessionnelle, âge et sexe des jeunes qui poursuivent leurs études initiales et occupent un emploi*, Récupéré le 31 octobre 2011 de l'url : http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?reg_id=0&ref_id=form-emploi#p1 , Annexe n°65, p. 4

Tableau n°62 : Comparatif sur la CSP du père des participants

CSP Père	Effectifs bruts à partir de l'étude INSEE ¹³⁶⁷	Fréquences en %	Étude empirique	Effectifs bruts de la population étudiée	Fréquences en %	Différence entre les deux pourcentages
Agriculteurs	5 101	0,70 %		01	0,77 %	+ 0,07 %
Artisans	29 498	4,05 %		18	13,95 %	+ 9,9 %
Cadres	76 798	10,56 %		22	17,05 %	+ 6,49 %
Professions intermédiaires	105 814	14,56 %		06	4,65 %	- 9,91 %
Employés	49 865	6,86 %		15	11,62 %	+ 4,74 %
Ouvriers	206 320	28,39 %		32	24,80 %	- 3,59 %
Retraités [25 ; 54 ans [	82 431	0,5 %		14	10,85 %	+ 10,35 %
Autre situation	0	0 %		07	0,55 %	///
Inactifs	88 470	12,17 %		01	0,77 %	- 11,4 %
Autre situation	///	///		07	5.4 %	///
Non réponses	///	22,21 %		13	10.1 %	- 12.11 %
Ensemble	726 728	100 %		129	100 %	///

Nous regardons si la population enquêtée est proche des conditions nationales de la population active au niveau de la CSP du père. Nous sommes dans les conditions de représentativité nationale pour la catégorie des Agriculteurs. Ensuite, pour les ouvriers, les artisans, les inactifs et les professions intermédiaires, nous observons une faible représentation de ces populations. Les catégories des cadres, des employés et des retraités sont fortement sur-représentées.

1367 France, POP T6 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2008 In Chiffres clés en Alsace, (Mise à jour le 30 juin 2011), Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : www.statistiques-locales.insee.fr/Fiches/DL/REG/DL_REG42.pdf , Annexe n°65, p. 2

Tableau n°63 : Comparatif de la catégorie Socioprofessionnelle de la mère de la population enquêtée

CSP Mère	Effectifs bruts à partir de l'étude INSEE ¹³⁶⁸	Fréquence en %	Étude empirique	Effectifs bruts de la population étudiée	Fréquence en %	Différence entre les deux pourcentages
Agriculteurs	2 231	0,28 %		01	0,77 %	+ 0,49 %
Artisans	11 209	1,44 %		09	6,97 %	+ 5,53 %
Cadres	41 969	5,39 %		16	12,40 %	+ 7,01 %
Professions intermédiaires	108 455	13,94 %		05	3,87 %	- 10,07 %
Employés	197 979	25,44 %		43	33,33 %	+ 7,89 %
Ouvriers	58 426	7,51 %		06	4,65 %	- 2,86 %
Retraités [25 ; 54 ans [	974 895	0,5 %		08	6,20 %	+ 5,7 %
Inactifs	162 678	20,91 %		17	13,17 %	- 7,74 %
Autre situation	///	///		17	13,2 %	///
Non réponses	///	24,59 %		7	5,4 %	- 19,19 %
Ensemble	1 557 842	100 %		129	100 %	///

Par rapport à la population enquêtée et selon les conditions nationales de la population active au niveau de la CSP de la mère, les agricultrices, les artisanes, les cadres féminins, les employées et les retraitées sont fortement sur-représentées contrairement aux catégories des femmes inactives ou ayant une profession intermédiaire qui sont fortement sous-représentées.

1368 France, POP T6 - Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2008 In Chiffres clés en Alsace, (Mise à jour le 30 juin 2011), Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : www.statistiques-locales.insee.fr/Fiches/DL/REG/DL_REG42.pdf , Annexe n°64, p. 2

Tableau n°64 : Comparatif des différentes formes de familles au sein de la population sondée

Type de famille	Effectifs Bruts à partir de l'enquête INSEE ¹³⁶⁹	Fréquence	Étude empirique	Effectifs de la population enquêtée	Fréquence	Différences entre les deux populations
Famille traditionnelle	10 250 000	75,4 %		96	74,41 %	- 0,99 %
Famille recomposée	780 000	5,8 %		10	7,75 %	+ 1,95 %
Famille monoparentale	2 240 000	16,4 %		10	7,75 %	- 8,65 %
Ne se prononce pas	///	///		07	5,42 %	///
Non réponses	///	2,4 %		06	4,65 %	+ 2,25 %
Total	13 270 000	100 %		129	100 %	///

A partir de l'étude démographique effectuée par l'INSEE en 2009, notre population enquêtée est proche des conditions nationales dans le cas des familles traditionnelles. L'écart avec les conditions de l'INSEE est seulement d'un point.

4.2.2.2) Description par l'analyse tri à plat

Nous rappelons qu'une analyse tri à plat « a pour objet la description simple de l'information à travers l'ensemble du questionnaire, cela correspond à la répartition des effectifs et des pourcentages par réponse pour chaque question »¹³⁷⁰. Nous avons gardé la structure du questionnaire pour effectuer cette analyse. Les données empiriques du tri à plat sont répertoriées en annexes (n°63)¹³⁷¹.

4.2.2.2.1) Les principes fondamentaux de l'institution

Dans la première partie du questionnaire, nous examinons les principes fondamentaux de l'institution selon le point de vue des sondés. Dans les questions n°1 à 4, nous souhaitons savoir si les enquêtés effectuent un lien entre les nouveaux statuts d'assistant d'éducation et les anciens statuts de surveillants d'externat et de maîtres d'internat. Nous avons formulé **la question n°1** ainsi: « Saviez-vous que les statuts de surveillants d'externat et de maîtres

1369 VIVAS (Émilie), 1,2 million d'enfants de moins de 18 ans vivent dans une famille recomposée, Enquêtes et études démographiques, INSEE (n°1259), Octobre 2009, Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : <http://www.toutpourlesfemmes.com/conseil/IMG/pdf/ip1259.pdf>, p. 1

1370 BERTHIER (Nicole), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 185

1371 **Annexe n°63**, *Retour sur les questionnaires des assistants d'éducation*

d'internat ont été abrogés en 2003 ? » 54,3 % (valeur brute : 70) des assistants d'éducation sont informés ; contre 45 % (valeur brute : 58) qui ne savent pas. Nous sondons les principes fondamentaux du Service Public. Dans **la question n°2** : « Est-ce que le CPE, dans votre rôle d'assistant d'éducation, vous énonce clairement les principes fondamentaux du service public ? » 48,8 % (valeur brute : 63) des assistant d'éducation obtiennent une explication claire sur les principes du service public par le CPE. Ensuite à la troisième question, nous interrogeons les sondés sur le rapport entre ces principes et leurs applications dans le travail prescrit. Nous rédigeons **la question n°3** ainsi : « Le service public a trois principes fondamentaux ; lequel parmi ces trois appliquez-vous prioritairement dans votre travail ? » 55 % (valeur brute : 77) des participants choisissent le principe de l'égalité ; soit plus que la majorité. Parmi les autres principes 34,5 % (valeur brute : 45) des participants citent le principe de l'adaptabilité, tandis que 4,7 % (valeur brute : 06) des participants optent pour le principe de continuité. Ensuite, dans la continuité des principes de l'institution, nous étudions ceux de l'Education Nationale. A **la question n°4**, nous demandons aux assistants d'éducation de choisir trois réponses sur les six principes fondamentaux qui définissent l'Education Nationale. Nous avons demandé au sondés d'ordonner leurs réponses : « L'Éducation Nationale a des principes. Parmi ceux qui sont cités, choisissez-en trois et hiérarchisez ceux que vous appliquez dans votre travail dans un ordre d'importance (de 1 à 3) ». Il en ressort que 35,7 % (valeur brute : 46) des enquêtés choisissent en premier le principe de l'égalité. En deuxième position, 25,6 % (valeur brute : 33) des enquêtés sélectionnent le deuxième principe, d'obligation d'instruction. Enfin, en troisième position, 10,9 % (valeur brute : 14) des sondés élisent le principe de laïcité et le principe de neutralité. La moitié des participants défendent une pratique proche du principe d'égalité aussi bien pour les principes du service public que pour ceux de l'Education nationale dans leurs pratiques.

4.2.2.2.2) Le lien entre l'assistant d'éducation et l'organisation

La deuxième partie du questionnaire concerne **l'assistant d'éducation et l'organisation** de l'établissement scolaire. Nous revenons sur le concept d'*acteur-relais* de Michel Crozier¹³⁷². Il s'agit de **la question n°5** dont la consigne est d'ordonner deux réponses : « L'assistant d'éducation est un *acteur-relais* à l'institution. Entre qui et qui réduit-il les zones d'incertitude ? ». En premier lieu 75,2 % (valeur brute : 97) des participants citent l'item « L'assistant d'éducation est un relais entre le CPE et l'élève ». Dans cette question,

1372 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 177

nous avons demandé aux participants de donner deux réponses. En deuxième lieu, 10,6 % (valeur brute : 14) des participants désignent modalité « l'assistant d'éducation est un acteur-relais entre l'enseignant et l'élève ».

4.2.2.2.3) L'Éthique

La troisième partie du questionnaire est consacrée à **l'Éthique**. Il s'agit de **la question n°6**. Nous l'avons formulé ainsi « Entre conviction et responsabilité, comment définiriez-vous vos agissements ? ». 83,7 % (valeur brute : 108) des participants choisissent l'item « vous agissez avec conviction et vous agissez de manière à protéger votre responsabilité professionnelle ». Néanmoins, 12,4 % (valeur brute : 16) des participants désignent la modalité « vous agissez avec conviction et vous ne protégez pas forcément votre responsabilité professionnelle ». Nous pouvons noter que les enquêtés choisissent largement l'éthique de conviction. En effet, les deux autres modalités sans la conviction sont très faiblement choisies. Le fondement des réponses que les participants fournissent est l'éthique de conviction qui devient la base du choix. Ensuite, l'individu engage (ou pas) son éthique de responsabilité dans sa pratique quotidienne. Les participants sont donc proches du concept de Weber sur l'éthique d'intériorité¹³⁷³. En effet, ils orientent leurs pratiques fondées sur la conviction de leurs actions et ensuite, les individus choisissent d'intégrer (ou pas) leurs éthiques de responsabilité dans leurs travail.

4.2.2.2.4) La tâche prescrite

La quatrième partie que nous abordons est **la tâche prescrite** dans l'activité dirigée de l'assistant d'éducation, de la question n°7 à la n°9. Tout d'abord, nous commençons par **la question n°7** consacrée à l'opinion : « Avez-vous des tâches pénibles (?) ». 72,1 % (valeur brute : 93) des participants répondent avec l'item non ; soit la majorité contre 24 % (valeur brute : 31) qui osent reconnaître une dimension pénible à certaines de leurs activités. A ce titre, nous passons à l'interrogation ouverte de **la question n°8**. Nous l'avons formulée ainsi : « Si oui, citez deux tâches pénibles » avec la consigne de rédiger une phrase. Nous classons leurs réponses en fonction de deux types de savoirs : le savoir-être et le savoir-faire. Un sondé évoque une limite au savoir-être. Il s'agit de l'action de « faire le psy » [QAED 19]¹³⁷⁴. La

1373 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p.49
1374 Questionnaire Assistant d'éducation n°19

seconde limite consiste à devoir faire face à des « litiges avec les jeunes extérieurs au lycée » [QAED 110]. Nous sommes à mi chemin entre le savoir-être de l'assistant d'éducation et son savoir-faire dans son travail. En outre, les tâches prescrites posent problème dans certaines situations, par exemple « lorsque les tâches administratives sont trop fréquemment déléguées à la vie scolaire » [QAED 65]. Nous sommes donc proches du concept de l'« acteur stratégique »¹³⁷⁵ au sein du travail prescrit à l'assistant d'éducation. D'où **la question n°9** : « Agissez-vous de manière à éviter les tâches pénibles ? ». 82,2 % (valeur brute : 106) des enquêtés répondent négativement à cette question ; soit bien plus que la majorité. Les enquêtés mettent en évidence leurs difficultés de gestion dans le savoir-agir de leurs actions éducatives, par exemple « faire le psy » [QAED 19]. Mais ils refusent de prendre position concernant leurs agissements stratégiques dans leurs activités. Leurs réponses négatives concernant leurs possibilités d'actions stratégiques peut être une manière d'éluder la question.

4.2.2.2.5) Le statut juridique de l'assistant d'éducation

Ensuite, dans la cinquième partie, nous nous intéressons au **statut juridique de l'assistant d'éducation**. Les interrogations n°10 et 11 sont concernées par cette partie. Nous débutons par **la question n°10** : « D'après vous, quel est le statut administratif d'un assistant d'éducation ? ». Tout d'abord, 93 % (valeur brute : 120) des participants savent que leur statut est celui d'un assimilé - fonctionnaire. Néanmoins, à **la question n°11**, nous nous intéressons à la connaissance du statut d'assistant d'éducation, classé par l'INSEE. Nous formulons cette dernière avec la consigne de compléter la phrase : « Sachant qu'un employé se caractérise par la gestion de l'information et que les professions intermédiaires se caractérisent par la transition avant de devenir cadre (ex : CPE), l'assistant d'éducation est un(e) ». Nous laissons le choix au sondé entre deux items : employé ou profession intermédiaire. 59,7 % (valeur brute : 77) des participants pensent appartenir à la catégorie des employés. Contrairement à 48% (valeur brute : 48) des sondés pensent appartenir à la catégorie des professions intermédiaire.

1375 FLEURY (Laurent), Max WEBER, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 18

4.2.2.2.6) Le rôle social de l'assistant d'éducation

Nous arrivons enfin au **rôle social de l'assistant d'éducation**, des questions n°12 à 19. Nous sommes partis de l'étude de Morad Armouche¹³⁷⁶ sur « *la fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées* ». Nous avons formulé **la question n°12** ainsi : « Une étude sur la fonction de surveillant¹³⁷⁷ propose quatre travaux. Organisez une hiérarchie de la tâche la plus importante (1) à la tâche moins importante (4) » avec la consigne d'ordonner les quatre sous-rôles prescrits dans l'activité dirigée de surveillance. 41,9 % des sondés (valeur brute : 54) s'accordent à dire que l'assistant d'éducation représente un « policier pour assurer les tâches de surveillance ». Ensuite, pour les autres items, 29,5% (valeur brute : 38) des enquêtés pensent que l'assistant d'éducation doit être « un communicant pour les tâches de médiations ». 14 % (valeur brute : 18) des participants se positionnent sur la troisième polarité et accordent à l'assistant d'éducation la fonction d'« employé de bureau pour les tâches administratives ». La dernière réponse sur le rôle de l'assistant d'éducation, le définissant comme « un assistant social pour les tâches éducatives et psychologiques rencontrées par l'adolescent » obtient un résultat de 12,4 % (valeur brute : 16). La représentation du rôle de l'assistant d'éducation comme « un policier pour les tâches de surveillance » s'impose comme un schéma « déjà-là pensé »¹³⁷⁸ qui devient majeur et structurant¹³⁷⁹ pour l'ensemble des membres de la collectivité. Néanmoins, nous observons que la tâche de « communicant » devient une représentation mineure dans la fonction de l'assistant d'éducation mais est tout autant présente. L'écart entre ces deux réponses est de 16 points.

Ensuite, nous demandons à l'enquêté de mettre en lien une (ou des) qualité(s) humaine(s) avec chacune des fonctions citées ci-dessus. Nous posons **la question n°13** en ces termes : « Pour chacune de ces fonctions citées ci-dessus (Question n°12), citez quelques qualités humaines que vous mobilisez ». En effet, la consigne de cette interrogation invite le sondé à « rédiger votre réponse ». La première qualité citée est l'écoute à 8,4% (valeur brute : 15). Ensuite, viennent la patience à 4,5 % (valeur brute : 8), l'autorité et l'empathie à 3,4 % (valeur brute : 6), et enfin la rigueur à 2,8 % (valeur brute : 5). Un participant écrit: « avoir de

1376 AMROUCHE (Morad), *La fonction de surveillance et le maintien de la discipline dans les lycées*, Revue : La sanction - la lettre de l'enfance et de l'adolescence (n°57), Récupéré le 17 juin 2009 de l'url :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LETT&ID_NUMPUBLIE=LETT_057&ID_ARTICLE=LETT_057_0087#section1_s1n4

1377 Ibidem, p. 89

1378 DANTIER (Bernard), *Textes de méthodologie en sciences sociales*, In : JODELET (Denise), « *Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : les représentations sociales* », Chicoutimi, Université du Québec, (Mise en ligne le 03 juin 2007), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html , p. 25

1379 Ibidem

l'autorité et être à l'écoute » [Q AED 126]. Nous pouvons lire dans cette phrase qu'avoir de l'autorité provient d'un potentiel ou d'une ressource personnelle¹³⁸⁰ lié au candidat, alors qu'être à l'écoute est une démarche qui s'inscrit dans un savoir-être¹³⁸¹ comme une compétence-clef¹³⁸². A l'interrogation suivante, nous consultons la représentation des sondés sur leurs propres rôles d'éducateurs. Tout d'abord, nous demandons au participant d'évaluer si l'assistant d'éducation a un rôle d'éducateur. Nous formulons **la question n°14** ainsi : « D'après vous, est-ce que l'assistant d'éducation est un éducateur ? ». 68,2% (valeur brute : 88) d'eux se perçoivent comme un éducateur. A la suite d'une réponse positive, nous demandons à **la question n°15** de « Proposez en une phrase une définition du rôle d'éducateur ». Deux propositions requièrent notre attention. La première réponse définit l'assistant d'éducation comme une « personne chargée de l'éducation des jeunes dans le but de les aider à acquérir une autonomie et trouver leur(s) place(s) dans la société » [Q AED 103]. Ce sondé est proche de la note de service de 1987 sur l'activité de surveillance à savoir « le souci constant, chez tout éducateur, de faire atteindre à chacun, l'autonomie compatible avec son âge »¹³⁸³. Par ailleurs, le sondé partage donc l'avis d'Émile Durkheim qui offre une définition de « l'éducation (comme) action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que la société politique réclament dans son ensemble »¹³⁸⁴. D'ailleurs, cela se confirme par la réponse d'un autre enquêté qui écrit l'assistant d'éducation « contribue à l'apprentissage des valeurs que nécessite la vie en société » [QAED 63]. Le rôle d'éducateur s'impose également comme un savoir-agir¹³⁸⁵. Après s'être intéressé au rôle d'éducateur, nous demandons si l'assistant d'éducation est ou pas un pédagogue dans son travail prescrit. Il s'agit de **la question n°16** : « Est-ce que l'assistant d'éducation est un pédagogue à part entière ? ». 54,3 % (valeur brute : 70) des sondés se définissent comme pédagogue contre 38,8% (valeur brute : 50) qui pensent le contraire. Comme pour le rôle d'éducateur, à **la question n°17**, nous demandons aux participants de proposer une définition de la pédagogie en une phrase. En effet, un participant

1380 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1381 TANGUY (Lucie), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), (dir.) : *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 287

1382 CABIN (Philippe), *Compétences et organisation*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.) : *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 243

1383 France, I - *La Surveillance*, II - *Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm, Article n°I - **La surveillance**, p. 1

1384 DURKHEIM (Émile), *Éducation*, In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print>, p. 4

1385 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 234

écrit que « le pédagogue est une personne capable de créer un cheminement explicatif pour mener un élève vers la compréhension et la capacité à savoir » [QAED 85]. Dans cette réponse, le participant a conscience qu'il contribue à la construction d'un savoir chez l'élève¹³⁸⁶. La pédagogie devient un support de connaissances aux actions de l'éducateur. En effet, la pédagogie « réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent »¹³⁸⁷. La connaissance en pédagogie s'impose comme une compétence axiologique qui « se définit comme (une connaissance pragmatique) (capable de) faire face à des problèmes, à une situation donnée »¹³⁸⁸. Ensuite, nous interrogeons la personne sur ce qui dépasse son travail prescrit dans sa fonction d'assistant d'éducation. Tout d'abord, à **la question n°18** : « Pensez-vous que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ? ». 65,1 % (valeur brute : 84) des participants se représentent l'assistant d'éducation comme un « enseignant de la vie sociale » à l'élève contrairement à l'item non qui est mobilisé à 27,9% (valeur brute : 36). A **la question n°19**, nous continuons le questionnement sur le dépassement du travail prescrit de l'assistant d'éducation dans une situation fictive : « Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ? ». 49,6% (valeur brute : 65) des sondés optent pour l'item « non » contre 41,1% (valeur brute : 53) qui eux optent pour l'item « oui ». L'écart entre les deux items est de 8,5 points. Aller au-delà du travail prescrit à la demande du CPE pose un problème d'exécution pour certains participants.

4.2.2.2.7) Le rôle de l'assistant d'éducation et son expérience lycéenne.

Dans une sixième partie, nous nous intéressons au rôle de l'assistant d'éducation et à l'expérience lycéenne. Il s'agit des questions n°20 à 27. Nous commençons par **la question n°20** formulée : « Vous êtes-vous aidés de votre expérience de lycéen pour construire votre rôle d'assistant d'éducation ? ». En effet, 58,9 % (valeur brute : 76) des participants reconnaissent utiliser leurs propres expériences lycéennes pour construire leurs rôles d'assistant d'éducation. Nous pouvons supposer que ces participants sont dans une situation de reproduction *d'habitus*. A **la question n°21** : « Est-ce que votre proximité d'âge est un atout dans votre rôle d'assistant d'éducation ? », 57,4 % (valeur brute : 74) choisissent l'item oui, que la proximité d'âge est un atout, contre 33,3 % (valeur brute : 43) qui choisissent

1386 GENTILI (Félix), PENTINARAKIS (Jean-Paul), SÉNORE (Dominique), *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, Lyon, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon, 1997, p. 14

1387 DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique de France*, (1938), Paris, Presses Universitaire de France, 1969, p. 10

1388 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 234

l'item non. Ensuite, à **la question n°22**, nous abordons les us et coutumes des êtres sociaux dans leurs relations : « les jeunes ont des usages ou codes différents de votre travail de surveillance. Est-ce que vous reprenez ces dits usages (comme l'attitude d'être « cool ») pour les mêler à votre travail ? ». 58,9 % (valeur brute : 76) des sondés ne reprennent pas les us et coutumes des jeunes dans leurs pratiques professionnelles, contrairement à 36,4 % (valeur brute : 47) qui utilisent les usages de la jeunesse. Ensuite, nous continuons notre réflexion sur la reproduction des valeurs anciennement apprises, dans **la question n°23**. Nous formulons notre question ainsi : « Vous aidez-vous de vos valeurs anciennement apprises (à l'école, en famille...) pour assurer votre travail de surveillance ? ». 93 % (valeur brute : 120) des participants utilisent dans leur travail les anciennes valeurs apprises en famille ou bien à l'école. **L'interrogation n°24** propose aux participants d'expliquer « en une phrase les valeurs anciennement apprises » qu'ils défendent dans leur travail. Deux valeurs sont mentionnées de façon récurrente: « respect (54) et politesse (11) ». Néanmoins, certains enquêtés évoquent leurs valeurs dans leurs activités dirigées. D'ailleurs, un participant écrit: « la nécessité d'apprendre pour être libre » [QAED 113]. Ce sondé partage l'avis de Condorcet sur l'émancipation de l'individu par la connaissance¹³⁸⁹. Ensuite, nous demandons aux sondés de situer cette période d'apprentissage dans une période de leurs vie. Il s'agit de **la question n°25** : « A quel âge avez-vous appris ces valeurs ? ». Il en ressort que 32,55 % (valeur brute : 42) des participants situent cette période d'apprentissage au moment de « l'enfance », nous trouvons ensuite l'image du « jeune adulte » à 14,72 % (valeur brute : 19), « la préadolescence ou l'adolescence » à 7,75 % (valeur brute : 10) et pour finir nous rencontrons une réponse systémique : « l'école primaire » à 3,87 % (valeur brute : 05).

4.2.2.2.8) Le lien CPE - assistant d'éducation

Pour la septième partie, nous ouvrons la réflexion sur **le lien CPE - assistant d'éducation** par la probité du CPE dans les différents rapports entre l'assistant d'éducation et ses collègues ou bien avec les élèves. Il s'agit des interrogations n°26 et 27. **La question n°26** est formulée : « D'après votre expérience, en cas de conflit, le CPE est-il un médiateur juste entre vous et l'élève ? ». 77,5 % (valeur brute : 100) citent l'item oui, que le CPE est un médiateur juste entre l'assistant d'éducation et l'élève. Ensuite, dans **la question n°27**, nous nous intéressons à la pratique du CPE dans une situation fictive: « D'après votre pratique, en

1389 COUDEL (Charles), KINTZLER (Catherine), *Présentation*, In : CONDORCET *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*, Paris, GF - Flammarion, 1994, p. 33

cas de conflit, le CPE est-il un arbitre impartial entre vous et vos collègues ? ». 62,8 % (valeur brute : 81) des participants pensent que le CPE est un agent impartial dans un conflit avec un autre assistant d'éducation. Dans les deux cas, les réponses fournies des enquêtés démontrent que le CPE s'impose comme un chef de service¹³⁹⁰.

4.2.2.2.9) Le lien assistant d'éducation - élève

Ensuite, à la huitième série, nous analysons **le lien entre l'assistant d'éducation et l'élève**, des questions n°28 à 30. Nous cherchons à comprendre la pratique de l'assistant d'éducation lorsque l'élève transgresse le règlement intérieur. En effet, à **la question n°28**, nous interrogeons le participant au sujet d'une situation fictive : « A la réception de justificatifs d'absence, vous comprenez qu'un élève tente de frauder. Quelle est votre réaction ? ». 0,8 % (valeur brute : 1) choisissent l'item : « vous n'agissez pas ». Ensuite, 69 % (valeur brute : 89) des sondés coopèrent avec le CPE en mobilisant l'item : « vous transmettez cette fraude au CPE ». La coopération est un « principe d'organisation coordonnée pour agir de manière rationnelle dans l'inter-action »¹³⁹¹. Ce principe renforce la compétence stratégique¹³⁹² de l'assistant d'éducation avec le CPE et vis-à-vis de l'élève. En outre, l'item 3 donne la consigne d'aller à la question n°29 uniquement si la réponse « Vous agissez de façon autonome » est sélectionnée. 15,5 % (valeur brute : 20) désignent l'item 3. Ensuite, 15,5 % (valeur brute : 20) prennent l'initiative d'agir de façon autonome et « non seulement (ils) exécutent le prescrit mais (ils vont) au-delà du prescrit »¹³⁹³. Devant cette action autonome, les sondés s'inscrivent dans une démarche de coordination. La coordination correspond à : « toute (forme d')interaction (qui) consiste à résoudre un problème de coordination des actions des partenaires (dont ils) sont dans une dépendance réciproque en vue de la réalisation de buts interdépendants ou communs »¹³⁹⁴. **La question n°29** est : « quelle sera votre attitude ? ». Le taux de non - réponses est de 37,2 % (valeur brute : 48), nous pouvons imaginer que la consigne de départ a été respectée par ces individus. L'analyse du tri à plat des réponses à la question n°29 montre que la proposition sélectionnée majoritairement est : « Vous agissez d'une manière à ce que l'élève accepte votre travail éducatif et qu'il réagisse

1390 France, *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989, Récupéré le 23 novembre 2010 de l'url : http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142, **Annexe n°25**

1391 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, p. 208

1392 TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence*, In : RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (coord.), *Eduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2008, p. 235

1393 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 92

1394 BAUGE (Pierre), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier / Didier, Crédif, 1992, Glossaire, p. 208

activement » à 34,9 % (valeur brute : 45). La réponse qui arrive en deuxième position est « Vous agissez d'une manière à ce que l'élève ne puisse pas faire de résistance vis-à-vis de votre travail éducatif et qu'il réagisse activement » à 16,3 % (valeur brute : 21). A **la question n°30** : « A partir de vos actions éducatives, vous est-il déjà arrivé d'observer qu'un élève change son comportement ? ». En effet, nous nous intéressons ici à la pratique de l'assistant d'éducation dans la distinction entre la notion d'école démocratique et la notion de résidence personnalisée à l'école¹³⁹⁵. Dans l'exercice de leur fonction 86 % (valeur brute : 111) des assistants d'éducation montrent à l'élève qu'il se trouve « *ici et maintenant* »¹³⁹⁶ dans une école démocratique et non pas à son domicile personnel¹³⁹⁷ et familial.

4.2.2.2.10) La dichotomie métier / profession

Dans cette nouvelle partie, **la question n°31** est : « Sachant qu'un métier est caractérisé par un savoir-faire stabilisé et une profession par la résolution des problèmes, d'après vous, l'assistant d'éducation effectue un(e)... ? ». Nous demandons aux participants de compléter la phrase en choisissant les items suivants : « métier » ou « profession ». Alors, « un métier se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, (...) », alors qu'une « profession (...) correspondant à une situation de résolution des problèmes »¹³⁹⁸. 72,1 % (valeur brute : 93) optent pour la modalité profession, *a contrario* 17,1 % (valeur brute : 22) choisissent l'item métier. Les réponses des participants sont proches du concept de profession d'Astolfi qui définit « la profession (comme) une situation de résolution des problèmes »¹³⁹⁹ éducatifs.

4.2.2.2.11) L'étude comparative enseignants - assistants d'éducation

Pour notre prochaine série, il s'agit de l'étude comparative enseignants / assistant d'éducation, traitée grâce aux questions n°32 à 35. **L'interrogation n°32** est rédigée ainsi : « Pensez-vous qu'un assistant d'éducation peut être assimilé à un enseignant ? ». Nous demandons aux participants s'ils s'assimilent à un statut d'enseignant, 79,8 % (valeur brute : 103) d'eux répondent non. Néanmoins, les enquêtés ne s'approprient pas un statut

1395 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

1396 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 35

1397 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

1398 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 38 - 39

1399 Ibidem

d'enseignant mais se rapprochent d'une pratique de pédagogue. En effet, dans **la question n°33** : « Si vous étiez enseignant, quelles figures adopteriez-vous pour vos actions éducatives ? », nous demandons aux assistants d'éducation de choisir une figure professionnelle entre « la figure du maître qui contrôle (ou surveille) que l'apprentissage est effectué par l'élève » ou bien « la figure du pédagogue qui cherche à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève ». Nous rappelons que la pratique du magistère¹⁴⁰⁰ (alias le maître), est de transmettre des connaissances et de contrôler l'apprentissage de l'élève, alors que la pratique du pédagogue consiste à trouver des remèdes aux difficultés d'apprentissage de l'élève¹⁴⁰¹. Donc, 86,8 % (valeur brute : 112) des sondés identifient la figure du pédagogue, contre 7,8 % (valeur brute : 10) qui citent la figure du maître. Nous revenons sur la représentation du rôle de l'assistant d'éducation comme un rite de passage dans le but de devenir enseignant. Il s'agit de **la question n°34** : « D'après vous, le travail d'assistant d'éducation est-il un rite d'initiation utile à l'intégration au métier de l'enseignement ? ». 77,5 % (valeur brute : 100) pensent que le travail d'assistant d'éducation est un rite d'initiation à l'activité d'enseignant ; contrairement à l'item non qui est mobilisé par 20,2 % (valeur brute : 26) des sondés. Ensuite, nous cherchons à connaître l'axe d'apprentissage que l'assistant d'éducation privilégie dans sa pratique. Il s'agit de **la question n°35** : « Quel axe d'apprentissage privilégiez-vous dans votre travail éducatif entre « apprendre à » et « apprendre que » ? ». Nous savons que le verbe apprendre peut concevoir la démarche normative (apprendre que) et aussi la démarche constructiviste (apprendre à). L'écart entre les deux démarches d'apprentissages est de 5,4 points. En effet, la démarche constructiviste est choisie par 47,3 % (valeur brute : 61) des participants, *a contrario* de la démarche normative mobilisée à 41,9 % (valeur brute : 54). Dans le cas du choix de la figure du pédagogue, il reste à l'assistant d'éducation la possibilité de privilégier une démarche normative ou constructiviste.

4.2.2.2.12) Le savoir-faire et les agissements

La partie suivante concerne **le savoir-faire et les agissements**, traitée au moyen des questions n°36 à 54. Nous commençons cette série au **n°36**, portant sur les savoir-faire acquis à partir de la qualification du baccalauréat et utiles dans l'exercice de la fonction de l'assistant d'éducation : « La fonction d'assistant d'éducation exige un baccalauréat comme

1400 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 193
 1401 Ibidem, p. 116

qualification ». Quels savoir-faire acquis avec le baccalauréat vous sont utiles pour tenir votre poste ? ». Les réponses fournies par les enquêtés vont de « l'aide aux devoirs » [Q AED 06] à « je ne pense pas que le bac m'ait apporté un savoir-faire utile à cette fonction » [Q AED 103]. La qualification n'est qu'un point de départ à la compétence¹⁴⁰². La qualification apporte « un niveau d'étude suffisant pour aider les élèves qui ont des problèmes avec leurs devoirs » [Q AED 54]. Il y a lieu de se demander quels niveaux de langues sont utilisés dans la fonction de l'assistant d'éducation. En effet, à **la question n°37** : « Dans votre relation à l'élève, pour vous faire comprendre, quel type de langage utilisez-vous ? », nous interrogeons le registre de langue utilisée au cours des différentes formes de socialisations. 22,5 % (valeur brute : 29) des sondés ne veulent pas répondre à la question. La non - réponse des enquêtés est liée au fait que les réponses proposées sont : « langage familier et langage soutenu ». Les enquêtés s'attendaient à avoir l'item suivant: « langage courant ». 39,5 % (valeur brute : 51) choisissent le langage familier contre 38 % (valeur brute : 49) pour le langage soutenu. L'écart entre les deux modalités est de 1,5 point. Ensuite, nous continuons le questionnaire sur le savoir-agir de l'assistant d'éducation. En effet, à partir de la question n°38 jusqu'à la question n°40, nous interrogeons les participants sur le processus d'empathie - imitation d'Olivier Houde¹⁴⁰³ au cours de leurs socialisations. Nous débutons le questionnaire au **n°38** : « Dans votre relation avec l'élève, utilisez-vous l'empathie ? ». Ensuite, 69,8 % (valeur brute : 90) désignent l'item « oui », utilisant l'empathie dans leurs relations avec les élèves, contre 17,1 % (valeur brute : 22) qui eux, choisissent l'item « non ». La qualité d'être empathique apparaît donc comme un outil indispensable dans la relation avec l'élève. De plus, 73,1 % (valeur brute : 93) des sondés répondent « oui » à **la question n°39** : « Est-ce que l'empathie (capacité de se mettre au niveau de l'autre) est une qualité humaine nécessaire à la fonction d'assistant d'éducation ? ». La qualité d'être empathique est une compétence indispensable à la fonction d'assistant d'éducation. Enfin, à **la question n°40** : « Prenez-vous vos collègues en exemple au point de les imiter ? », nous interrogeons les sondés s'il arrive d'imiter un collègue dans son travail. 89,1 % (valeur brute : 115) citent l'item non à cette question. L'empathie ressort ainsi comme une qualité nécessaire à la fonction d'assistant d'éducation contrairement à l'imitation qui ne l'est pas. A **la question n°41**, nous introduisons les notions de savoir-agir en équipe de l'assistant d'éducation que nous avons formulé : « D'après vous, le travail d'équipe participe-t-il à la construction de vos compétences ? ». Déjà 45 % (valeur brute : 58) sont « tout à fait d'accord » avec l'idée que le travail d'équipe

1402 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 24

1403 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

participe à la construction de leurs compétences. Nous questionnons ce savoir-agir dans des situations de dysfonctionnements à **la question n°42** : « Avez-vous constaté que vos actions individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe ? ». Ils ont conscience que leurs actions purement individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe. 72,1 % (valeur brute : 93) optent pour l'item oui à cette question. Lorsque nous questionnons les participants sur la manière dont ils ont appris leurs savoir-faire ; soit **la question n°43** : « Comment avez-vous principalement appris votre travail ? », majoritairement, 35,7 % (valeur brute : 46) d'eux ce sont approprié et construit leurs savoir-faire de façon autonome. Seuls 21,7 % des assistants (valeur brute : 28) sollicitent l'intervention des collègues plus anciens. En outre, 13,7 % (valeur brute : 17) préfèrent l'item : « j'ai appris mon savoir-faire en regardant faire mes autres collègues » suivi de près par 10,1 % (valeur brute : 13) de l'item : « J'ai adapté ma pratique à la demande de mes collègues ». Ensuite, à **la question n°44**, nous interrogeons le participant dans une situation fictive de transmission et d'apprentissage du travail prescrit : « Si vous étiez le doyen de l'équipe, transmettriez-vous votre expérience à l'apprenant de façon adaptée à ses difficultés ? » ; 44,2 % (valeur brute : 57) des participants sont « plutôt d'accord » pour adapter leurs transmissions selon les difficultés de l'apprenant suivi de près par 37,5 % (valeur brute : 46) des participants qui penchent pour l'item « tout à fait d'accord ». A **la question n°45**, nous interrogeons « le savoir - agir du professionnel, (qui) ne consiste pas seulement à savoir traiter des problèmes mais également à savoir les anticiper »¹⁴⁰⁴. A ce titre, « Quelle(s) connaissance(s) faut-il avoir pour agir, voire anticiper correctement dans le travail de surveillance ? ». Les réponses fournies par les enquêtés tournent autour de « l'esprit d'analyse » [Q AED 43] et avoir des connaissances sur le système éducatif, la psychologie des élèves, sans oublier de « connaître les “codes” des élèves et de l'établissement ». [Q AED 118]. L'anticipation du travail de surveillance passe par un ensemble de connaissances systémiques et humaines. Nous verrons comment l'assistant d'éducation gère l'anticipation du travail prescrit. Dans **la question n°46**, nous souhaitons apprendre quel forme de pouvoir l'assistant d'éducation mobilise dans sa relation avec l'élève : « Quand un élève vous pose des difficultés dans votre travail, quel pouvoir privilégiez-vous ? ». 40,3% (valeur brute : 52) des sondés utilisent le pouvoir de la morale dans leurs pratiques. Ensuite, 23,3 % (valeur brute : 30) privilégient le pouvoir légitime de l'institution. 20,2 % (valeur brute : 26) reconnaissent utiliser leur charisme. De plus, en cas d'absence du CPE, 76 % (valeur brute : 98) répondent négativement, qu'ils ne perdent pas de

1404 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p.30

pouvoir dans ce genre de situation. Il s'agit de **la question n°47** : « Pensez-vous perdre du pouvoir dans vos actions en cas d'absence de CPE ? ». La question suivante s'intéresse au principe d'action engagé par l'assistant d'éducation dans sa pratique. Nous rappelons **la question n°48** : « Entre coordination et coopération, quels principes d'actions privilégiez-vous dans votre travail ? ». 86,8 % des assistants d'éducation (valeur brute : 112) répondent qu'ils coordonnent leurs actions entre eux et coopèrent avec le CPE. **Aux questions n°49 et 50**, nous demandons aux participants d'expliquer leurs visions de la coordination et de la coopération. Les représentations sur les principes d'actions pour la coordination sont d'« agir de concert » [Q AED 119] et pour « la coopération avec le CPE, (cela) nécessite un respect important de la hiérarchie et aussi une distinction très nette des tâches inhérentes aux deux fonctions » [Q AED 127].

4.2.2.2.13) La prise de recul dans le travail prescrit

Face à la confusion des rôles sociaux entre le CPE et l'assistant d'éducation, nous nous interrogeons sur comment ce dernier construit **la prise de recul dans le travail prescrit**. La série des questions n°51 à 53 concerne la prise de recul et la remise en cause de leurs pratiques. Dans **la question n°51**, nous mettons les participants dans une situation fictive : « Un élève est en désaccord avec vos agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ? ». 71,3 % (valeur brute : 93) remettent en question leurs décisions et leurs pratiques. Ensuite, à **la question n°52** : « Lorsqu'un élève met en difficulté votre travail, comment organisez-vous votre prise de recul ? » ; nous cherchons à comprendre comment le sondé organise cette prise de recul. Alors, 40,3 % (valeur brute : 52) des sondés pensent « analyser par eux-mêmes et à agir en conséquence ». Ensuite, 25,6 % (valeur brute : 33) la situation au CPE pour qu'il l'informe sur les façons dont il aurait fallu agir. Enfin, 20,2 % (valeur brute : 26) sollicitent les conseils d'un collègue. La prise de recul dans le travail prescrit commence par une analyse autonome de l'assistant d'éducation pour pouvoir(-)agir de manière efficace. Après l'analyse de leur pratique de surveillant, « le professionnel doit donc posséder une double compréhension de la situation sur laquelle il intervient et sur celle de sa propre façon de s'y prendre »¹⁴⁰⁵. Nous interrogeons l'enquêté dans une situation fictive à **la question n°53** : « Pendant la récréation, l'administration soupçonne un élève de s'adonner à un commerce illicite (stupéfiants). Comment appréhendez-vous la situation et comment intervenez-vous ? ». 65,1 % (valeur brute : 84) détectent ce qui se passe et agissent de manière

1405 Ibidem, p. 102

à obtenir les confessions de l'élève contrairement à 22,5 % (valeur brute : 29) de participants qui ne savent pas comment faire pour obtenir des aveux. Néanmoins, 2,3 % (valeur brute : 3) identifient la situation de trafic et ne savent pas agir ou ne peuvent pas agir devant ce genre de problème qui les dépasse. De plus, nous avons un taux de non-réponses de 10,1 % (valeur brute : 13).

4.2.2.2.14) Le travail éducatif

La partie suivante du questionnaire porte sur **le travail éducatif** de l'assistant d'éducation avec ce principe éducatif : « *apprendre à l'élève la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire* »¹⁴⁰⁶. Il s'agit de **la question - échelle**¹⁴⁰⁷ **n°54** : « Concrètement, et d'après votre expérience, à quel agent appartient cette obligation de travail et cette responsabilité d'« apprendre à l'élève la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire ? ». Comme son nom l'indique, une question - échelle permet de mesurer l'attitude d'une personne à l'égard d'une représentation ou d'une pratique¹⁴⁰⁸. Il s'agit dans cette dernière de hiérarchiser les responsabilités des différents acteurs au sein de l'établissement. 36,4% (valeur brute : 47) des sondés citent en premier le CPE Ensuite, 27,9% (valeur brute : 36) des sondés choisissent l'enseignant. Enfin, en troisième position, 17,8% (valeur brute : 23) de ces mêmes sondés optent pour l'assistant d'éducation. Le chef d'établissement qui dirige la structure éducative arrive seulement en quatrième position, cité par 11,6 % (valeur brute : 15) des participants. L'autorité du CPE se trouve renforcée grâce à la collaboration de l'assistant d'éducation face à cette devise éducative. **La question n°55** porte sur les agissements de l'assistant d'éducation dans le cadre de la défense de la discipline : « Vous êtes dans une situation de conflit entre deux élèves. Agissez-vous de manière à défendre une certaine discipline scolaire ? ». 83,7 % (valeur brute : 108) répondent positivement et se sentent dans cette mission. Il est intéressant de rapprocher la responsabilité de l'éducateur avec la non-perturbation de l'ordre établi. En effet, il s'agit de **la question n°56** : « D'après vous, un éducateur est-il un être social qui transmet l'ordre établi de la société sans perturber cet ordre ? ». 56,6 % (valeur brute : 73) des sondés répondent « oui », que l'éducateur ne doit pas perturber l'ordre social en vigueur ; contrairement à 36,4 % (valeur brute : 47) qui choisissent l'item « non ». L'écart entre ces

1406 REGNIER (Wilfried - Loïc), *Être surveillant en 2009 ?*, Résumé du poster pour les JED, École doctorale des Humanités (ED 520), WEISSER (Marc), (dir.), Département LISEC, Université de Haute Alsace, le 03 juin 2010, Mulhouse, p. 100

1407 TESSIER (Gisèle), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Éducation, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes, 1993, p. 82

1408 LE MAUX (Benoît), *Le concept d'un questionnaire, Produire et préparer les variables* -, Récupéré le 03 avril 2012, de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Questionnaire.pdf> , p. 7

deux questions est de 26,4 points. En effet, l'assistant d'éducation doit agir en respectant la discipline scolaire, tout en admettant que pour les sondés, le respect de l'ordre établi n'est pas forcément de la responsabilité de l'éducateur. Nous rappelons qu'il s'agissait de la question n°14. Pour laquelle 68,2 % (valeur brute : 88) des participants répondent « non ». Nous sommes là devant un hiatus (défaut de liaison) de la pratique éducative de l'assistant d'éducation. Ensuite, nous analysons le savoir-faire de l'assistant d'éducation dans les explications fournies à l'élève quand l'adolescent s'autorise une action contraire au règlement intérieur. Il s'agit de **la question n°57** : « Par rapport à la transgression du règlement, expliquez-vous aux élèves le rapport entre la sanction et la règle ? ». Dans une situation de désaccord entre les protagonistes, 83,7 % (valeur brute : 108) se sentent capables de donner une explication suffisante à l'élève sur la raison de la punition.

4.2.2.2.15) Le lien social

Étudions maintenant **le lien social** de l'assistant d'éducation avec l'élève dans les questions n°58 à 61. Nous commençons par l'analyse de la qualité de médiateur. Nous avons formulé cette qualité de médiateur à **la question n°58** ainsi : « Suite à la transgression du règlement intérieur, tenez-vous un discours de médiateur qui explique comment se comporter en cas de conflit ? ». 77,8 % (valeur brute : 100) s'identifient comme un médiateur. Cependant, à **la question n°59**, nous réfléchissons au rapport entre l'acte de médiation et la personnalité de l'enquêté : « Selon votre expérience, vous arrive-t-il que votre rôle d'agent de médiation aille à l'encontre de votre personnalité ? ». En effet, seuls 41,9 % (valeur brute : 54) répondent « oui » à cette question, contrairement à 53,5 % (valeur brute : 69) de sondés pour qui, faire de la médiation ne met nullement leurs personnalités en difficultés. Analysons à présent le lien qui unit l'élève à l'assistant d'éducation avec **la question n°60** : « Quel fondement privilégiez-vous dans le lien social que vous avez avec l'élève ? ». 36,4 % (valeur brute : 47) privilégient un lien de nature communautaire contre 35,8 % (valeur brute : 32) de sondés qui construisent des liens en demandant le respect des normes de la société. L'écart entre les deux items est de 0,6 points sur les deux formes de liens sociaux. Ensuite, à **la question n°61**, nous demandons aux participants d'interpréter leurs agissements. Ceux-ci peuvent-être de type communicationnel ou stratégique dans la relation avec l'élève : « Dans votre relation à l'élève, utilisez-vous une notion de pouvoir et / ou de séduction ? ». 45 % (valeur brute : 58) à citent l'item « J'utilise le pouvoir et je ne fais pas de séduction dans ma relation à l'élève » suivis de 24% (valeur brute : 32) de sondés pour l'item « J'utilise le pouvoir

et je fais de la séduction dans ma relation à l'élève ». En outre, 1,6 % (valeur brute : 02) reconnaissent ne pas utiliser le pouvoir mais faire de la séduction. Néanmoins, 20,2 % (valeur brute : 26) disent n'utiliser ni pouvoir ni séduction. 20,2 % (valeur brute : 26) assistants d'éducation privilégient l'agir communicationnel. Représentation faible, *a contrario* de ceux utilisant le pouvoir (ou la séduction) qui s'inscrivent dans un agissement de type stratégique¹⁴⁰⁹.

Pour conclure sur l'analyse de tri à plat des réponses, nous rappelons que l'assistant d'éducation est la cible directe de notre étude. **Comment l'assistant d'éducation construit-il sa compétence au sein de son travail prescrit de surveillance ?** Pour répondre à cette question, nous avons isolé quelques éléments fondamentaux pour notre recherche.

Dans cette analyse tri à plat des réponses, nous repérons sept éléments sociologiques :

- ✚ La représentation du rôle social de l'assistant d'éducation est composée majoritairement du rôle de policier associée de façon minoritaire à celui d'être un communicant.
- ✚ L'empathie de l'individu s'impose comme la qualité fondamentale du savoir-être pour occuper un poste d'assistant d'éducation.
- ✚ Le savoir-faire de l'assistant d'éducation se construit essentiellement de façon autonome.
- ✚ La compétence stratégique de l'assistant d'éducation se combine avec le processus d'actions coopératives avec le CPE.
- ✚ Un agir éducatif est de nature communicationnel c'est-à-dire sans pouvoir (et / ou sans séduction)¹⁴¹⁰. En outre, la pratique de l'assistant d'éducation associée à une forme de pouvoir devient un agissement stratégique, au risque de devenir conflictuelle avec l'élève.

4.2.2.3) Traitement des réponses avec tableaux de contingences

Pour continuer à prendre de la hauteur vis-à-vis des réponses fournies par les enquêtés, nous engageons l'analyse dans une démarche de tri-croisée qui met en évidence le croisement des variables indépendantes avec les variables dépendantes. En effet, nous prendrons les

1409 FLEURY (Laurent), *Max WEBER*, Paris, Que sais-je ? , 2003, p. 18

1410 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

variables tels que la CSP des deux parents du participant, son statut social d'étudiant, son dernier diplôme acquis et sa formation suivie. Ensuite, nous considérons les autres critères qui (le modèle de famille, la présence de fratrie et le rang dans la fratrie) si et seulement si le croisement des variables indépendantes citées ci-dessus avec les variables dépendantes est significatif. Dans ce cas, nous le mentionnerons dans notre discours.

Nous rappelons quand une variable indépendante a un effet sur une variable dépendante, le calcul du Khi-2 nous conduit à la probabilité de dépendance entre ces deux variables. Dans un tableau de proportionnalité, la DDL est le nombre de cellules que nous pouvons remplir sans toucher au totaux des lignes et des colonnes du tableau. Enfin, il faut que la formule de calcul : $(1 - p)$ soit supérieur ou égal à 90 % pour obtenir un résultat faiblement significatif. Quand la formule est égale à 95 %, elle est significative. Lorsque la formule de $(1 - p)$ est $> 95 \%$ et se rapproche de 100 %, la dépendance est très significative. Cette méthodologie de travail, nous permettra d'établir un discours sociologique explicatif c'est-à-dire de dégager la causalité des actions des assistants d'éducation ou de l'être social en partie déterminée par ses indicateurs sociaux.

Pour l'analyse du tri-croisé des questionnaires des assistants d'éducation, nous commençons du général au particulier. Nous gardons l'ordre des questions dans le questionnaire pour organiser notre raisonnement. Cependant les indicateurs sociaux qui ont un effet sur le croisement des questions seront énoncés à partir de la structure du questionnaire. Il s'agit en l'occurrence de la première démarche du tri-croisé : les tableaux de contingence. Nous engageons deux formes d'analyses. D'une part, nous interpréterons l'influence du statut latent du sondé c'est-à-dire celui d'être un étudiant sur l'item mobilisé, cette démarche d'analyse s'effectue en ligne. D'autre part, pour les variables comme la CSP des parents, le dernier diplôme acquis, la formation suivie ou le modèle de famille, nous analyserons en colonnes, c'est-à-dire que nous partirons de l'item répondu par le participant pour aller vers l'indicateur social en question. Nous débutons par les schèmes des sondés, nous cherchons à comprendre la conscience des participants. Ensuite, nous examinerons les différentes formes de savoir-être de l'assistant d'éducation ainsi que son savoir-agir au travers de ses actions professionnelles grâce à la seconde démarche du tri-croisé : les tableaux d'effectifs observés. Nous observons le démarche des sondés dans le savoir-coopérer. Enfin, nous terminons avec la question de la distanciation critique sur le travail prescrit de surveillance.

4.2.2.3.1) Savoir pour agir : les schèmes de l'être social

Nous commençons notre argumentaire sur les principes de l'institution. Nous reprenons les mêmes codes couleurs que pour la population élève, nous rappelons ce code. *Pour un item donné, le caractère italique (ou la couleur rouge) illustre un faible taux de réponses et elle illustre aussi un taux de non - réponses élevé qui est un indicateur négatif et important pour la représentativité des réponses. A contrario, pour un item donné, le caractère gras (ou la couleur bleu) indique un taux de réponses conséquent ou élevé. Et elle illustre aussi un taux de non - réponses faible ou nul (= 0). Elle est ainsi un indicateur positif important pour la représentativité des réponses.*

Nous commençons à **la question n°2** avec le statut social du participant. Nous rappelons la question n°2 : « Est-ce que le CPE, dans votre rôle d'assistant d'éducation, vous énonce clairement les principes fondamentaux du service public ? ». Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 8,47 ddl = 2 (1 - p) = 98,55 %.**

Tableau n°65 : L'énonciation des principes du service public croisée par le statut d'étudiant (ou pas) du participant

Statut du sondé \ Réponse de l'enquête	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Étudiant	4	15	27	46
Non étudiant	7	46	26	79
Totaux	11	61	53	125

Légende :

Code caractère	Interprétation des non - réponses	Interprétations des items
<i>ITALIQUE (rouge)</i>	<i>Indicateurs négatifs</i>	<i>Items dominées</i>
GRAS (bleu)	Indicateurs positifs	Items dominantes

32,60 % (valeur brute : 15) des étudiants choisissent l'item oui. Cependant dans la même population, 58,69 % (valeur brute : 27) des étudiants choisissent eux l'item non.

Contrairement à la population sans statut d'étudiant, 58,22 % (valeur brute : 46) optent pour l'item oui. En outre, dans la même population, 32,29 % (valeur brute : 53) répondent non.

Nous en déduisons que les personnes sans le statut d'étudiant repèrent les principes du service public énoncés dans le discours des CPE ; contrairement aux personnes qui cumulent l'activité de surveillance avec le statut d'étudiant, qui eux ne repèrent pas dans le discours du CPE les principes du service public. Le statut *latent* d'étudiant risque d'handicaper la perception des principes du service public énoncés par le CPE, donc l'individu met à mal son statut *actuel*¹⁴¹¹ d'assistant d'éducation puisqu'il n'assimile pas les principes du service public dans sa pratique professionnelle.

Ensuite, nous essayons de comprendre l'éthique de conviction et / ou l'éthique de responsabilité¹⁴¹² de l'assistant d'éducation dans son travail prescrit. Il s'agit de **la question n°6** : « Entre conviction et responsabilité, comment définiriez-vous vos agissements ? » que nous croisons avec le modèle de famille. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 28,54 % ddl = 12 (1 - p) = 99,54 %**. En effet le modèle de famille a un effet sur l'éthique de l'assistant d'éducation dans son activité dirigée. Nous présentons les résultats sous forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°66 : L'éthique du participant associé avec le modèle de famille du participant

Réponse à la question \ Modèle de famille	Non réponses	Item 1 : Vous agissez avec conviction et vous ne protégez pas forcément votre responsabilité professionnelle.	Item 2 : Vous agissez avec conviction et vous agissez de manière à protéger votre responsabilité professionnelle	Item 3 : Vous agissez sans conviction et vous agissez de manière à protéger votre responsabilité professionnelle.	Item 4 : Vous agissez sans conviction et vous agissez sans pour autant protéger votre responsabilité professionnelle	Totaux
Famille traditionnelle	2	9	84	1	0	96
Famille monoparentale	0	3	7	0	0	10
Famille Reconstituée	0	3	6	1	0	10
Ne se prononce pas	0	1	5	0	1	7
Totaux	2	16	102	2	1	123

56,25 % des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle optent pour l'item 1. Pour le même item, 6,25 % des assistants d'éducation choisissent cet item sans identifier son modèle de famille.

82,35 % des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle citent l'item 2, contrairement à 4,90 % des assistants d'éducation qui ne renseignent pas leurs modèles de familles.

1411 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dunod, 2002, p. 72

1412 WEBER (Max), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche, 2003, p. 49 - 56

50 % des assistants d'éducation issus de familles traditionnelles et de familles recomposées répondent à l'item 3. A l'opposé aucun assistant d'éducation issu de familles monoparentales et ceux ne renseignant pas sur leur modèle de famille, ne choisissent pas cet item.

100 % des assistants d'éducation qui ne renseignent pas sur le modèle de famille désignent l'item 4, *a contrario* aucun assistants d'éducation issus des autres modèles de familles ne choisissent pas cet item.

Nous pouvons comprendre que l'éthique de la conviction est essentiellement déterminée par le modèle de famille, cela se vérifie pour les familles traditionnelles.

Ensuite, nous portons un regard sur la construction du rôle social de l'assistant d'éducation avec le concours de l'expérience lycéenne du participant. Il s'agit de **la question n°20** : « Vous êtes-vous aidés de votre expérience de lycéen pour construire votre rôle d'assistant d'éducation ? ». Le statut social du participant a un effet sur le croisement de la question n°20. Nous obtenons un résultat faiblement significatif de : $\text{Khi-2} = 5,05$ ddl = 2 (1 - p) = 91,99 %.

Tableau n°67 : La construction du rôle d'assistant d'éducation à partir du statut social du participant

Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Statut Social				
Étudiant	1	32	13	46
Non - étudiant	0	43	36	79
Totaux	1	75	49	125

69,56 % (valeur brute : 32) des étudiants répondent « oui » alors que 28,26% (valeur brute : 13) répondent « non ».

Ensuite, au sein de notre étude 54,43 % (valeur brute : 43) de la population non - étudiante citent l'item oui ; contrairement à 45,56 % (valeur brute : 36) qui citent l'item non.

L'écart entre les deux items est de 19 points pour la population étudiante, contrairement à la population non - étudiante qui présente un écart de 7 points. Nous sommes en plein dans la théorie d'*habitus* de Bourdieu. En effet, Berthelot¹⁴¹³ clarifie ce concept en structures structurées qui s'inscrivent dans une démarche de connaissance en un « monde vécu ». Ceci est proche comme démarche de la population étudiante. *A contrario* de la

1413 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, p. 83

population non - étudiante qui ne s'inspire par nécessairement de son expérience passée pour construire son rôle social d'assistant d'éducation. Au final, la construction du statut *actuel* d'assistant d'éducation associé avec l'expérience passée de lycéen risque d'être accentuée par la population ayant un statut latent d'étudiant. Au final, un statut secondaire comme celui d'être un étudiant favorise la reproduction d'un *habitus* personnel ; contrairement à la population qui favorise la reproduction d'un *habitus* institué¹⁴¹⁴.

Ensuite, deux indicateurs sociaux ont un effet sur la connaissance des codes des jeunes. Il s'agit de **la question n°22** : « Les jeunes ont des usages ou codes différents de votre travail de surveillance. Est-ce que vous reprenez ces dits usages (comme l'attitude d'être « cool ») pour les mêler à votre travail ? ».

L'indicateur social agissant de façon très significatif est le modèle de famille. En effet, nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 22,62 ddl = 6 (1 - p) = 99,91 %**. Nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau.

Tableau n°68 : Les usages et coutumes des jeunes croisées avec le modèle de famille du participant

Type de famille	Réponse à la question			
	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Famille traditionnelle	1	34	61	96
Famille monoparentale	2	4	4	10
Famille recomposée	0	2	8	10
Ne se prononce pas	2	3	2	7
Totaux	5	43	75	123

79,06 % (valeur brute : 34) des assistants d'éducation de famille traditionnelle préfèrent l'item oui ainsi que 4,65 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation issus de famille recomposée.

81,33 % (valeur brute : 61) des assistants d'éducation ayant une famille traditionnelle choisissent répondre non. 2,66 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation ne se prononcent pas sur son modèle de famille ; suivis de 5,33 % (valeur brute : 4). des assistants d'éducation issus de famille monoparentale.

1414 IMBERT (Francis), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), 1986, Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pedagogie/INRP_RF075_5.pdf, p. 57

Le modèle de famille détermine la reprise ou pas des usages et des coutumes des élèves dans le travail prescrit d'assistant d'éducation. Cela se vérifie pour les sondés issus de familles traditionnelles et recomposées qui ne reproduisent pas les usages et coutumes des jeunes dans leurs travaux prescrits.

Il existe deux formes de processus d'apprentissages dans l'activité dirigée des enseignants. En effet, il est question d'« apprendre à »¹⁴¹⁵ l'élève à construire son autonomie contrairement à « apprendre que »¹⁴¹⁶ l'élève doit respecter les normes de la société. Nous organisons une question autour de ce processus. Il s'agit de la question n°35 : « Quel axe d'apprentissage privilégiez-vous dans votre travail éducatif entre « apprendre à » et « apprendre que » ? ». Nous proposons deux modalités. L'item 1 est écrit en ces termes : « Apprendre à : vous apprenez à l'apprenant à construire son autonomie » contre l'item 2 qui est défini ainsi : « Apprendre que : Vous apprenez à l'apprenant que l'établissement à des règles ». La CSP du père a un effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 31,78$ ddl = 14 (1 - p) = 99,57 %.

Tableau n°69 : Le processus d'apprentissage privilégié par l'assistant d'éducation croisé avec la CSP du père du participant

Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : Apprendre à	Item 2 : Apprendre que	Totaux
CSP Père				
Agriculteurs	0	0	1	1
Artisans	5	9	4	18
Cadres	0	12	10	22
Professions Intermédiaires	0	3	3	6
Employés	1	9	5	15
Ouvriers	1	15	16	32
Retraités	1	3	10	14
Inactifs	1	0	0	1
Totaux	9	51	49	109

29,41 % (valeur brute : 15) des assistants d'éducation fils d'ouvrier optent pour l'item oui ; ainsi que 5,88 % (valeur brute : 3) des assistants d'éducation fils de profession intermédiaire répondent. De plus, aucun assistant d'éducation fils d'agriculteur ou inactif ne répond à cet item.

1415 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 65
1416 Ibidem

36,65 % (valeur brute : 16) des assistants d'éducation fils d'ouvrier citent l'item non ; ainsi que 2,04 % (valeur brute : 1). des assistants d'éducation fils d'agriculteur. Aucun assistant d'éducation fils d'inactif ne répond à cet item.

La CSP du père détermine le processus d'apprentissage présent dans l'activité dirigée des enseignants que l'assistant d'éducation reprend à son compte dans sa pratique vis-à-vis de l'élève. En effet, les assistants d'éducation - enfant d'artisan préfèrent « apprendre à » *a contrario* des assistants d'éducation - enfant de retraité choisissent une démarche d'« apprendre que » la société a des normes.

Pour résumer, cette partie sur le savoir pour agir c'est-à-dire les schèmes des participants ont une conséquence sur les actions de l'individu. Nous rappelons qu'un schème est « une disposition intériorisée propre à l'individu qui détermine sa manière d'agir concrètement à chaque moment de sa vie »¹⁴¹⁷. Les principes du service public sont mieux aperçus dans le discours du CPE par la population non - étudiante. Le modèle de famille a un effet sur l'éthique de l'individu et essentiellement l'éthique de conviction. La CSP de la mère du participant, son modèle de famille, et sa formation suivie ont une incidence sur l'éventuel reprise des us et coutumes des jeunes par les acteurs sociaux dans leurs activités dirigées de surveillance. La CSP du père du sondé a un effet sur le processus d'apprentissage présent dans l'activité dirigée des enseignants que l'assistant d'éducation peut reprendre à son compte dans sa pratique professionnelle.

4.2.2.3.2) Le savoir être dans l'activité dirigée de surveillance

Maintenant, nous proposons d'interpréter la relation de dépendance entre les réponses des sondés et les items au sujet du savoir-être à partir des indicateurs sociaux. Tout d'abord, nous questionnons le participant dans des situations fictives. Nous questionnons les participants sur leurs représentations du processus empathie - imitation¹⁴¹⁸. Nous interrogeons le lien CPE - assistant d'éducation. Nous finirons sur le processus de médiation - négociation¹⁴¹⁹ entre deux personnes sous couvert du CPE.

1417 DURAND (Jean-Pierre), WEIL (Robert) (dir.), *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, 1999, p. 177

1418 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

1419 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

A la question n°26, nous interrogeons le participant sur un rapport de médiation entre un élève et lui supervisé par le CPE. Nous formulons la question n°26 ainsi : « D'après votre expérience, en cas de conflit, le CPE est-il un médiateur juste entre vous et l'élève ? ». Les indicateurs sociaux ayant un effet sur la question sont le dernier diplôme acquis et la CSP du père. Nous obtenons un résultat très significatif pour le croisement de la question n°26 avec le dernier diplôme acquis. Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 32,44$ $\text{ddl} = 12$ ($1 - p$) = **99,96 %**. Nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°70 : La reconnaissance de la compétence de médiation du CPE croisé avec le dernier diplôme acquis du participant

Diplôme acquis	Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Baccalauréat		0	27	4	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2		0	18	1	19
Licence (Bac + 3)		6	20	11	37
Master (Bac + 5)		1	18	2	21
Diplôme ingénieur		0	2	0	2
Doctorat (Bac + 8)		1	0	0	1
Totaux		9	85	18	111

Tous les assistants d'éducation titulaire du Baccalauréat et d'un niveau bac + 2 donnent une réponse.

31,76 % (valeur brute : 27) des assistants d'éducation titulaires du baccalauréat se positionnent à l'item oui, ainsi que 2 % (valeur brute : 2). des assistants d'éducation titulaires d'un diplôme d'ingénieur.

57,89 % (valeur brute : 11) des assistants d'éducation titulaires d'une licence citent l'item non, ainsi que 5,26 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires d'un diplôme bac + 2.

Le bon déroulement de la médiation supervisée par le CPE entre un assistant d'éducation et un élève est déterminé par le sondé à partir de son dernier diplôme acquis. Le dernier diplôme acquis participe au détachement de l'individu dans une situation conflictuelle. De plus, ce même indicateur participe à la reconnaissance de la compétence de médiation du CPE.

Ensuite, nous proposons d'étudier le processus d'empathie - imitation¹⁴²⁰ de l'individu vis-à-vis de l'élève, de sa fonction ou de ses collègues. Il s'agit des questions n°38 à 40. Nous débutons **la question n°38**, celle-ci s'intéresse à l'empathie de l'individu vis-à-vis de l'utilisateur. La question n°38 est formulée ainsi : « Dans votre relation avec l'élève, utilisez-vous l'empathie ? ». Seul le statut social de l'enquêté a un effet sur cette question. Nous avons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 5,23 ddl = 2 (1 - p) = 92,68 %**. Nous proposons de présenter les résultats sous forme d'un tableau.

Tableau n°71 : L'empathie envers l'élève croisée avec le statut d'étudiant (ou pas) du participant.

Réponses à la question n°38	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Statut du participant				
Étudiant	9	29	8	46
Non - étudiant	5	60	14	79
Totaux	14	89	22	125

59,18 % (valeur brute : 29) de la population étudiante choisit l'item oui ; contrairement à 17,39% (valeur brute : 8) de la population étudiante pour l'item non.

75,94 % (valeur brute : 60) des participants non - étudiants citent l'item, tandis que 17,72 % (valeur brute : 14) préfèrent l'item non.

La population non - étudiante est beaucoup moins empathique que la population étudiante.

A **la question n°39**, nous interrogeons le participant sur l'empathie à la fonction institutionnelle d'assistant d'éducation comme une qualité fondamentale. Nous formulons la question ainsi : « Est-ce que l'empathie (capacité de se mettre au niveau de l'autre) est une qualité humaine nécessaire à la fonction d'assistant d'éducation ? ». Aucun indicateur social n'a d'effet sur cette question.

Cela laisse supposer que l'empathie n'est pas indispensable à la fonction mais qu'elle est un savoir-être fondamental dans la relation à l'utilisateur.

A **la question n°40**, nous questionnons la notion d'imitation du processus d'Olivier Houde¹⁴²¹. La question est : « Prenez-vous vos collègues en exemple au point de les imiter ? ».

1420 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9
1421 Ibidem

Les sondés issues de familles traditionnelles répondent majoritairement à l'item non à 72,97 % (valeur brute : 87), ce qui nous permet de dire que le processus d'imitation n'est privilégié comme processus d'apprentissage du rôle prescrit d'assistant d'éducation.

En outre, nous cherchons à comprendre le processus de médiation - négociation dans l'activité dirigée de surveillance. En effet à **la question n°58** : « Suite à la transgression du règlement intérieur, tenez-vous un discours de médiateur qui explique comment se comporter en cas de conflit ? ». Nous cherchons à comprendre si la médiation est une compétence fondamentale au rôle social de l'assistant d'éducation. Aucun indicateur social n'a d'effet sur le croisement avec cette question.

A **la question n°59** : « Selon votre expérience, arrive-t-il que votre rôle d'agent de médiation aille à l'encontre de votre personnalité ? ». Nous cherchons à savoir si l'action de faire de la médiation met en difficulté la personnalité de l'individu. Nous rappelons que l'écart entre les deux items : oui et non est de 11,6 points. Néanmoins, aucun indicateur social n'a d'effet sur le croisement de cette question. Il faut rappeler que l'assistant d'éducation est un médiateur dans le rapport « Eux » (l'administration ou les administrateurs) aux « Nous » des élèves qui sont les administrés¹⁴²². L'assistant d'éducation doit développer une distinction dans son identité du Soi. En effet, il s'agit de faire la différence entre l'identité du Soi public et du Soi privé de Thill¹⁴²³. Cette identité du Soi souple vis-à-vis de l'élève permet à l'assistant d'éducation d'avoir une prise de recul pour lequel il assure une interaction de médiation.

Pour résumer cette partie sur le savoir-être, l'assistant d'éducation reconnaît une action de médiation supervisée par le CPE. Cette reconnaissance de médiation est assujettie au dernier diplôme acquis du participant et la CSP de son père. Ensuite, le participant reconnaît une action de médiation entreprise par le CPE entre deux assistants d'éducation en fonction du dernier diplôme acquis. La qualité empathique de l'assistant d'éducation est déterminée par son statut social dans sa relation avec l'élève. Cependant, la capacité d'imitation de l'assistant d'éducation dans le processus d'Olivier Houdé¹⁴²⁴ est déterminée par son modèle de famille. Au final, le processus d'imitation - empathie est un processus qui oriente un rôle latent dans

1422 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 16

1423 THILL (EDGAR E.), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF, 1999, p. 179

1424 HOUDÉ (Olivier), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF, 2008, p. 9

un rôle factuel. Enfin, Le processus de médiation - négociation¹⁴²⁵ n'est pas un savoir-être indispensable dans la fonction de l'assistant d'éducation.

4.2.2.3.3) Le savoir-agir dans le travail prescrit de l'assistant d'éducation

Maintenant, nous étudions comment l'assistant d'éducation construit son savoir-agir dans son activité dirigée. En effet l'activité dirigée de surveillance consiste à préparer l'élève à son devenir de citoyen. Pour cela, un des rôles de l'assistant d'éducation consiste à « apprendre à l'élève la vie sociale tout en surveillant sa vie scolaire »¹⁴²⁶. Comment l'individu construit son rôle social d'assistant d'éducation et par ailleurs d'éducateur. En effet nous interrogeons la responsabilité d'éducateur de l'individu dans son travail prescrit. Il s'agit de **la question n°14** : « D'après vous, est-ce que l'assistant d'éducation est un éducateur ? ». Le modèle de famille a un effet sur le croisement de la question n°14.

En effet, le modèle de famille a un effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 11,87 ddl = 6 (1 - p) = 93,51 %**. Nous présentons les résultats sous forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°72 : Le rôle d'éducateur de l'assistant d'éducation associé au modèle de famille du participant

Type de famille \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Famille traditionnelle	2	65	29	96
Famille monoparentale	2	6	2	10
Famille recomposée	0	9	1	10
Ne se prononce pas	1	4	2	7
Totaux	5	84	34	123

77,38 % (valeur brute : 65) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle préfèrent à l'item oui. De plus au sein du même item, 4,76 % (valeur brute : 4) les assistants d'éducation qui ne se prononcent pas sur le modèle de famille.

85,29 % (valeur brute : 29) des assistants d'éducation issus de familles traditionnelles choisissent l'item non ainsi que 2,94 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation issus de famille.

1425 MAUBANT (Philippe), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre) (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 246

1426 REGNIER (Wilfried - Loïc), *Être surveillant en 2009 ?*, *Résumé du poster pour les JED*, École doctorale des Humanités (ED 520), WEISSER (Marc), (dir.), Département LISEC, Université de Haute Alsace, le 03 juin 2010, Mulhouse, p. 100

La prise de responsabilité éducative dans la fonction d'assistant d'éducation est sensibilisée par le modèle de famille.

Après cette dernière question (n°14) sur le rôle d'éducateur, nous sollicitons le participant à **la question n°15** de « proposez en une phrase une définition du rôle d'éducateur ». Un participant positionne sa mission d'éducateur au sein de sa fonction d'assistant d'éducation comme le moyen de « transmission d'un savoir-vivre en collectivité » [Q.AED 109].

Ensuite, à **la question n°16**, nous interrogeons les sondés sur leurs représentations de la pédagogie. Il est question de parler d'un rôle de pédagogue dans la fonction d'assistant d'éducation. Il s'agit de la question n°16 : « Est-ce que l'assistant d'éducation est un pédagogue à part entière ? ». Le dernier diplôme acquis et le rang dans une fratrie ont un effet sur le croisement de cette question.

Le croisement du dernier diplôme acquis croisé avec cette question, amène à obtenir un résultat faiblement significatif: $\text{Khi-2} = 17,49$ ddl = 10 (1 - p) = 93,59 %. Nous proposons de présenter les résultats sous la forme d'un tableau ci-dessous.

Tableau n°73 : Le rôle de pédagogue dans la fonction d'assistant d'éducation croisé avec le dernier diplôme acquis.

Diplôme acquis \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Baccalauréat	3	18	20	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2	1	15	3	19
Licence (Bac + 3)	0	19	18	37
Master (Bac + 5)	2	6	13	21
Diplôme ingénieur	0	2	0	2
Doctorat (Bac + 8)	0	1	0	1
Totaux	6	61	44	111

27,14% (valeur brute : 19) des assistants d'éducation titulaires de la licence citent l'item oui ; idem pour 1,42% (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires d'un doctorat.

40 % (valeur brute : 20) des assistants d'éducation titulaires d'un baccalauréat répondent à l'item non ; contre 6.81 % (valeur brute : 3) des assistants d'éducation titulaires

d'un bac + 2. De plus, les assistants d'éducation titulaire d'un diplôme d'ingénieur et d'un doctorat ne sont pas représentés.

Le dernier diplôme acquis par le sondé détermine la construction d'un sous-rôle de pédagogue dans la fonction d'assistant d'éducation. Cela se vérifie auprès des assistants d'éducation titulaires d'une licence qui pensent tenir un rôle pédagogique vis-à-vis de l'élève *a contrario* des assistants d'éducation titulaires du baccalauréat ou d'un master qui pensent ne pas avoir une responsabilité pédagogique à l'égard de l'élève.

Pour ne pas conclure, la prise d'une responsabilité éducative dans le rôle d'assistant d'éducation est déterminée par le modèle de famille. *A contrario* du sous-rôle de pédagogue qui est influencé par le dernier diplôme acquis.

Après cette dernière question sur le rôle de pédagogue, nous sollicitons le participant à **la question n°17** : « proposez en une phrase une définition de la pédagogie ». Un participant définit « La pédagogie est l'art d'adopter un langage et un comportement réfléchi et adéquate à toute situation » [Q.AED 01], donc pour ce participant, la pédagogie est présente dans sa fonction d'assistant d'éducation.

Ensuite, nous interrogeons le participant sur l'au-delà de son rôle social d'assistant d'éducation c'est-à-dire la prise de risque de sortir de ses fonctions. Nous débutons sur **la question n°18** : « Pensez-vous que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ? ». En effet, nous interrogeons l'assistant d'éducation dans une dimension de son rôle qui correspond à la représentation subjective de son rôle social¹⁴²⁷. La CSP de la mère a une incidence sur les réponses fournies par les participants. En effet, nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 26,43 ddl = 14 (1 - p) = 97,72 %**. Voyons les résultats sous la forme d'un tableau.

1427 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

Tableau n°74 : L'enseignement de la vie sociale par l'assistant d'éducation croisé avec la CSP de la mère du sondé.

CSP Mère \ Réponse à la question	Non réponse	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	0	0	1	1
Artisans	3	4	2	9
Cadres	0	13	3	16
Professions Intermédiaires	0	5	0	5
Employés	2	27	14	43
Ouvriers	0	3	3	6
Retraités	2	5	1	8
Inactifs	0	13	4	17
Totaux	7	70	28	105

38,85 % (valeur brute : 27) des assistants d'éducation - enfants d'employées répondent à l'item oui. Dans le même item, les assistants d'éducation - enfants d'ouvrières répondent à 4,28 % (valeur brute : 3). De plus, 0 % d'assistants d'éducation dont la mère est agricultrice répondent à cet item.

38,85 % (valeur brute : 27) des assistants d'éducation fils d'employée se positionnent à l'item oui ainsi que 4,28% (valeur brute : 3) des assistants d'éducation fils d'ouvrière. De plus, aucun assistant d'éducation fils d'agricultrice ne répond à cet item.

50 % (valeur brute : 14) des assistants d'éducation fils d'employée choisissent l'item non. Dans le même item, 3,57 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation fils d'agricultrice ou de retraitée répondent à 3,57 % (valeur brute : 1). De plus, aucun assistant d'éducation fils de professions intermédiaire répondent à cet item.

L'action d'aller subjectivement (ou pas) au-delà du rôle prescrit est déterminée par la CSP de la mère. Cela se vérifie auprès des assistants d'éducation dont la mère est cadre ou inactive.

Ensuite, nous interrogeons le participant dans une situation fictive de travail en dehors de son travail prescrit¹⁴²⁸. Il s'agit de **la question n°19** : « Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ? ». La CSP du père impacte sur le croisement avec cette question. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 29,06 ddl = 14 (1 - p) = 98,97 %**.

1428 CLOT (Yves), FERNANDEZ (Gabriel), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD (Jean Luc), LEMOINE (Claude) (dir.) *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dumont, 2007, p.147

Tableau n°75 : L'au-delà de la fonction d'assistant d'éducation croisé avec la CSP du père du participant

CSP Père \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	0	1	0	1
Artisans	2	7	9	18
Cadres	3	9	10	22
Professions Intermédiaires	0	1	5	6
Employés	0	3	12	15
Ouvriers	1	17	14	22
Retraités	0	7	7	14
Inactifs	1	0	0	1
Totaux	7	47	59	113

36,17 % (valeur brute : 17) des assistants d'éducation fils d'ouvrier répondent à l'item oui ; idem pour 2,12% (valeur brute : 1) des les assistants d'éducation fils de profession intermédiaire. A noter qu'aucun assistant d'éducation fils d'inactifs ne répond à cet item.

23,72 % (valeur brute : 14) des assistants d'éducation fils d'ouvriers désignent l'item non, ainsi que 8,47 % (valeur brute : 5) des assistants d'éducation fils de profession intermédiaire. On constate qu'aucun assistant d'éducation fils d'agriculteur ou d'inactif ne répond à cet item.

La CSP du père détermine l'action d'aller au-delà du rôle prescrit. Cela se vérifie auprès des assistants d'éducation - enfants d'employé ou de profession intermédiaire qui refusent d'aller au-delà de sa fonction.

Les CSP des deux parents agissent différent sur l'interprétation d'un rôle social. **La CSP de la mère à un effet sur la pratique d'aller au-delà du rôle social à tenir dans une dimension subjective. A contrario de la CSP du père apparait déterminante sur le dépassement de l'individu dans son rôle prescrit.** Nous posons la question si l'association des deux CSP du participant conduit celui-ci à un positionnement éloigné du rôle social à tenir. Nous parlerons alors d'un *écart interprétatif* sur le rôle social d'assistant d'éducation à tenir.

Pour résumer cette partie sur le savoir-agir des assistants d'éducation dans le travail prescrit de surveillance, le statut secondaire d'être étudiant (ou pas) influence le rôle éducatif dans l'activité de surveillance. De plus, le modèle familial agit sur la manière de tenir le rôle d'éducateur au sein de son activité prescrite. Le dernier diplôme acquis participe à la conception d'un rôle de pédagogue dans l'activité de surveillance. Enfin, lorsque l'individu va au-delà de sa fonction, il est assujetti à la CSP des deux parents. En effet, la CSP de la mère

opère sur la transformation du rôle d'assistant d'éducation vers un enseignant de la vie sociale. A l'inverse la CSP du père anime la prise de responsabilité d'aller au-delà de la fonction prescrite.

4.2.2.3.4) Entre le savoir-agir et le savoir-coopérer

Après un focus sur la mission éducative de l'assistant d'éducation, nous nous intéressons au lien entre son savoir-agir et son savoir-coopérer en équipe. Selon Le Boterf, le savoir-agir est une connaissance qui « suppose la combinaison et la mobilisation des ressources pertinentes »¹⁴²⁹ au cours de ses actions. Donc, « le savoir-agir du professionnel ne consiste pas seulement à savoir traiter des problèmes mais également à savoir les anticiper »¹⁴³⁰ et l'assistant d'éducation se mobilise vers le savoir-coopérer en vue de travailler en équipe avec le CPE et/ou les enseignants. En effet, Le Boterf définit le savoir-coopérer comme la capacité que « chacun des partenaires lie à un réseau (de travail en équipe) puisse non seulement dialoguer avec les autres membres dans un autre langage professionnel que celui qui lui est propre (à sa fonction) ; mais qu'il puisse (re)trouver les autres (partenaires) sur le terrain d'une langue commune »¹⁴³¹.

Alors, nous commençons par la notion du travail d'équipe à **la question n°41** : « D'après vous, le travail d'équipe participe-t-il à la construction de vos compétences ? ». Le dernier diplôme acquis par le participant et son modèle de famille interviennent sur le croisement de cette question. Le croisement de cette question avec le dernier diplôme acquis, amène à un résultat très significatif : **Khi-2 = 44,14 ddl = 20 (1 - p) = 99,86 %**. Nous proposons de mettre en tableau les résultats. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

1429 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

1430 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p.30

1431 Ibidem, p. 74

Tableau n°76 : L'attitude du participant sur le travail d'équipe associé au dernier diplôme acquis.

Réponse à la question Diplôme acquis	Non réponses	Item 1 : Pas d'accord du tout	Item 2 : Plutôt pas d'accord	Item 3 : Plutôt d'accord	Item 4 : Tout à fait d'accord	Totaux
Baccalauréat	0	2	0	13	16	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2	0	0	8	5	6	19
Licence (Bac + 3)	0	0	2	21	14	37
Master (Bac + 5)	1	0	1	6	13	20
Diplôme ingénieur	0	0	0	0	2	2
Doctorat (Bac + 8)	0	0	0	1	0	1
Totaux	1	2	11	46	51	113

Seul un assistant d'éducation titulaire du master ne s'exprime pas sur le sujet.

Tous les assistants d'éducation titulaires du baccalauréat citent l'item 1.

72,72 % (valeur brute : 8) des assistants d'éducation titulaires d'un niveau bac +2 choisissent l'item 2 ainsi que dans le même item, à 9,09 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires d'un master.

43,75 % (valeur brute : 21) des assistants d'éducation titulaires d'une licence désignent l'item 3 comme 2,08 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires d'un doctorat répondent à 2,08 % (valeur brute : 1).

29,62 % (valeur brute : 16) des assistants d'éducation titulaires du baccalauréat se portent sur l'item 4, ainsi que 3,70% (valeur brute : 2) des assistants d'éducation titulaires d'un diplôme d'ingénieur.

Le dernier diplôme acquis détermine l'attitude du sondé à être « tout à fait d'accord », à penser que le travail d'équipe construit ses compétences. Cela se vérifie par les assistants d'éducation titulaires du baccalauréat ou du master.

Le modèle de famille concourt aussi sur le croisement de la question n°41. On obtient un résultat très significatif : **Khi-2 = 23,07 ddl = 12 (1 - p) = 97,74 %**. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

Tableau n°77 : L'attitude du participant sur le travail d'équipe associé au modèle de famille du participant

Réponse à la question Type de famille	Non réponses	Item 1 : Pas d'accord du tout	Item 2 : Plutôt pas d'accord	Item 3 : Plutôt d'accord	Item 4 : Tout à fait d'accord	Totaux
Famille traditionnelle	0	1	10	36	49	96
Famille monoparentale	1	0	2	4	3	10
Famille recomposée	0	1	0	6	3	10
Ne se prononce pas	0	0	0	5	2	7
Totaux	1	2	12	51	57	123

Un seul assistant d'éducation issue de famille monoparentale ne s'exprime sur ce sujet. 50 % des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle et de famille recomposée choisissent à l'item 1.

83,33 % (valeur brute : 10) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle citent l'item 2 ainsi que 16,66 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation issus de famille monoparentale.

70,58 % (valeur brute : 36) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle se portent sur l'item 3, comme 7,84 % (valeur brute : 4) des assistants d'éducation de famille recomposée.

85,96 % (valeur brute : 49) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle se positionnent sur l'item 4, à l'instar de 3,50 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation qui ne se prononcent pas leur modèle de famille.

Le modèle de famille impacte la position d'accord du participant sur la construction de ses compétences avec le concours du travail d'équipe.

Le modèle de famille détermine l'attitude du sondé à être « plutôt d'accord », à penser que le travail d'équipe construit ses compétences. Cela se vérifie principalement par des assistants d'éducation issue de familles recomposée, monoparentale ou ceux qui ne renseignent pas sur leurs modèles de familles.

Le modèle de famille influence la position et l'implication du sondé dans la construction de ses compétences avec le concours du travail en équipe. En effet, nous nous référons ainsi à la théorie de la coordination définie par Durkheim¹⁴³² dans *la division du travail social* ; dans laquelle il démontre l'origine de ce processus dans les sphères privées. A l'opposé, le processus de la coopération se destine aux sphères publiques.

1432 DURKHEIM (Émile), *De la division du travail*, (1893), Paris, PUF, 1967, p. 92

Ensuite, nous questionnons le sondé sur ses actions individuelles et la conséquence de celles-ci sur le travail d'équipe à **la question n°42** : « Avez-vous constaté que vos actions individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe ? ». Nous interrogeons l'assistant d'éducation dans un rôle d'interface¹⁴³³ c'est-à-dire d'être à la croisée de sa compétence individuelle d'agent d'exécution et la compétence collective des travaux effectués par les autres agents.

Le dernier diplôme acquis joue sur le croisement de la question. Nous obtenons un résultat significatif : **Khi-2 = 7,89 ddl = 10 (1 - p) = 94,35 %**. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants

Tableau n°78 : La prise de conscience du participant de ses actions au sein du travail d'équipe croisé avec le dernier diplôme acquis.

Diplôme acquis	Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Baccalauréat		0	26	5	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2		2	12	5	17
Licence (Bac + 3)		0	24	13	37
Master (Bac + 5)		3	17	1	18
Diplôme ingénieur		0	2	0	2
Doctorat (Bac + 8)		0	1	0	1
Totaux		5	82	24	111

31,70 % (valeur brute : 26) des assistants d'éducation titulaires d'un baccalauréat désignent l'item oui, comme 1,21 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaire d'un doctorat.

54,16 % (valeur brute : 13) des assistants d'éducation titulaires d'un baccalauréat citent l'item non ; ainsi que 4,16 % (valeur brute : 1) des titulaires d'un master.

Le dernier diplôme acquis détermine la prise de conscience du participant que ses actions individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe. Cela se vérifie essentiellement pour les assistants d'éducation titulaires du baccalauréat, d'un niveau bac +2 et d'un master. Le dernier diplôme devient une référence pour le sondé à observer ses actions qui œuvre collectivement pour assurer un service public. Comme l'explique Le Plat, « l'activité collective qui exige la coordination des activités individuelles nécessite aussi d'élaborer une coopération reproductible de référence dite souvent de référentiel commun. Ce dit référentiel est source d'économie et d'adaptation permettant le fonctionnement implicite ». De plus, d'une part ce référentiel devient un palier entre la compétence et la qualification et

1433 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 34

d'autre part, il est le moyen d'assurer un fonctionnement implicite¹⁴³⁴. Donc, le diplôme favorise la prise de conscience implicite à l'individu du risque de dysfonctionnement du travail d'équipe de son fait individuelle.

Pour résumer, les réponses fournies sur le rôle de représentant de l'institution que l'assistant d'éducation doit avoir avec l'élève sont aussi déterminées par le dernier diplôme acquis et la CSP du père. En effet, ce rôle de représentant intervient comme interlocuteur d'un travail d'équipe. La difficulté de représentation du travail collectif des assistants d'éducation est de ne pas perdre la face¹⁴³⁵ dans l'inter-action individuelle avec un élève.

La CSP du père influence également le croisement de la question n°42. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 37,98 ddl = 14 (1 - p) = 99,95%**.

Tableau n°79 : La prise de conscience du participant de ses actions au sein du travail d'équipe croisé avec la CSP du père.

CSP du père	Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs		1	0	0	0
Artisans		2	12	4	16
Cadres		0	20	2	22
Professions Intermédiaires		0	4	2	6
Employés		0	13	2	15
Ouvriers		1	21	10	31
Retraités		0	9	5	14
Inactifs		0	1	0	1
Totaux		4	80	25	109

Tous les assistants d'éducation fils de cadres, d'employés, des professions intermédiaires et d'inactifs s'expriment sur le sujet.

26,25 % (valeur brute : 21) des assistants d'éducation fils d'ouvriers choisissent l'item oui, comme 1,25 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation fils d'inactifs. Aucun assistant d'éducation fils d'agriculteur ne répond avec cet item.

40 % (valeur brute : 10) des assistants d'éducation fils d'ouvriers choisissent l'item non, ainsi que 20 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation fils de profession intermédiaire ou employé. Aucun assistant d'éducation fils d'agriculteur ou d'inactif ne cite cet item.

1434 LEPLAT (Jacques), *Compétences individuelles, compétences collectives*, In GANGLOFF (Bernard), KARMAS (Guy), KOUABÉLAN (Rémi), LEMOINE (Claude), SAVOIE (André), (Éds) *Compétences collectives au travail*, (AIPTLF vol. 6 n° 3-4), Condé-sur-Noireau, L'Harmattan et l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, 2001, p. 63
 1435 GOFFMAN (Erving), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de minuit, 2005, p. 15

La CSP du père détermine la prise de conscience de l'individu dans son action individuelle au détriment du travail d'équipe. Elle s'impose comme un repère ou un schème causal qui « permet d'intégrer et d'utiliser des informations acquises à des occasions spatialement et temporellement distinctes »¹⁴³⁶.

Ensuite, l'être social doit apprendre à travailler en équipe, apprentissage que le dernier diplôme acquis et la présence d'une fratrie déterminent. Il s'agit de la question n°43 : « Comment avez-vous principalement appris votre travail ? ». La présence d'une fratrie dans la famille influence le croisement de la question n°43. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 9,17$ ddl = 4 (1 - p) = 94,30 %. Nous présentons les résultats sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°80 : L'appropriation - inculcation du savoir-faire de l'assistant d'éducation croisé avec la présence d'une fratrie

Fratrie \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : Les collègues les plus anciens m'ont transmis leurs savoir-faire et le comportement à avoir	Item 2 : J'ai appris mon savoir-faire en regardant faire mes autres collègues.	Item 3 : J'ai adapté ma pratique à la demande de mes collègues	Item 4 : Je me suis approprié et construit mon propre savoir-faire de façon autonome	Totaux
Oui	17	25	17	13	40	112
Non	5	1	0	0	5	11
Totaux	22	26	17	13	45	123

35,71 % (valeur brute : 40) des assistants d'éducation issus d'une fratrie préfèrent l'item 4. 11,60 % (valeur brute : 13) de cette même population, préfèrent l'item 3.

En l'absence de fratrie, 45,45 % (valeur brute : 5) des assistants d'éducation sélectionnent l'item 4, idem pour 9,09 % (valeur brute : 1) à l'item 1

Comme l'explique Bernard Lahire : « la situation de l'élève est spécifique en ce que celle-ci fonctionne en duo, en couple avec un ou deux individus. Et quelle se constitue aussi des schèmes de comportements liée à cette forme de (inter)dépendance »¹⁴³⁷. Bernard Lahire parle de barrière symbolique.

1436 GILBERT (Patrick), THIONVILLE (René), *Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations*, In : BERNARD (Jean-Luc), LEMOINE (Claude), (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dunod, 2007, p. 173
 1437 LAHIRE (Bernard), *La Raison du plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 76

La présence d'une fratrie participe à l'appropriation - inculcation du travail. Cette situation d'apprentissage est une « situation d'échange (qui) induit une transformation de ceux qui échangent. (...) C'est un apprentissage de transfert qui est enclenché. Il faut savoir mettre en forme ses savoirs pour pouvoir les transmettre »¹⁴³⁸. Le dernier diplôme acquis et la présence d'une fratrie déterminent le processus d'apprentissage du savoir-faire défini par Bernard Lahire¹⁴³⁹.

Après avoir posé la question sur la démarche d'apprentissage par l'acteur. Nous interrogeons le participant dans une situation fictive de transmission du travail prescrit. Il s'agit de **la question n°44** : « Si vous étiez le doyen de l'équipe, transmettriez-vous votre expérience à l'apprenant de façon adaptée à ses difficultés ? ».

Le modèle de famille a un effet sur le croisement de cette question. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 26,51 ddl = 12 (1 - p) = 99,09 %**. Nous présentons les résultats sous la forme du tableau ci-dessous.

Tableau n°81 : L'attitude du participant dans la transmission du travail prescrit croisé avec le modèle de famille.

Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : Pas d'accord du tout	Item 2 : Plutôt pas d'accord	Item 3 : Plutôt d'accord	Item 4 : Tout à fait d'accord	Totaux
Type de famille						
Famille traditionnelle	6	2	7	48	23	96
Famille monoparentale	3	1	2	0	4	10
Famille recomposée	0	2	0	4	4	10
Ne se prononce pas	0	1	0	2	4	7
Totaux	9	6	9	54	45	123

33,33 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle et de famille recomposée préfèrent l'item 1. 16,66 % (valeur brute : 1) des autres assistants d'éducation répondent à ce même item à 16,66 %.

77,77 % (valeur brute : 7) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle sélectionnent l'item 2 ainsi que 22,22 % (valeur brute : 2) des assistants d'éducation issus de famille monoparentale assistant d'éducation issus de famille recomposée ne répond à cet item.

1438 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 53

1439 LAHIRE (Bernard), *La Raison du plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 33

88,88 % (valeur brute 48) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle optent pour l'item 3 comme 3,70 % (valeur brute : 2). Au même item, 3,70% (valeur brute : 2) des assistants d'éducation sans type de famille déterminé se positionnent.

51,11 % (valeur brute : 23) des assistants d'éducation issus de famille traditionnelle désignent l'item 4, ainsi que 8,88 % (valeur brute : 4) des assistants d'éducation issus de famille monoparentale, de famille recomposée et de type de famille indéterminée.

Le modèle de famille détermine l'attitude du sondé à être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » sur la manière de transmettre à l'apprenant le travail prescrit d'assistant d'éducation. Donc, l'apprenant se construit une représentation du problème à traiter et mobilise un raisonnement analogique comprenant cette représentation avec les apprentissages que l'apprenant a acquis antérieurement¹⁴⁴⁰. Nous sommes dans la notion de compétence transposable de Le Boterf¹⁴⁴¹. Il définit la transposition de l'individu comme la « faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations »¹⁴⁴² professionnelles (ou pas).

Le modèle de famille et la CSP du père, associés au dernier diplôme acquis agissent sur la transmission en équipe du travail prescrit d'assistant d'éducation. En effet, Le Boterf définit le transfert comme un moyen d'assurer un apprentissage. Pour Le Boterf « transférer, c'est réinventer un apprentissage dans une des situations différentes de celle où il s'était produit. Il ne s'agit donc pas de transférer des apprentissages mais de faire de l'apprentissage de transfert, d'apprendre à rendre transférable ou transposable»¹⁴⁴³. L'assistant d'éducation (comme tout être social) se trouve devant la difficulté à gérer le (contre-)transfert d'un autre qui le place dans une interaction symbolique¹⁴⁴⁴ où l'intercompréhension est déstabilisée, car l'interaction devient un fait social total¹⁴⁴⁵. Il faut rappeler que le contre-transfert est une réaction à un stimulus d'adulte - adulte où les positions entre les partenaires deviennent parent - enfant. C'est bien ce genre de (ré)action qui pose problème dans les relations personnelles et professionnelles¹⁴⁴⁶.

1440 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 121

1441 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 141

1442 Ibidem

1443 Ibidem, p. 120

1444 JAVEAU (Claude), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003, p. 63

1445 ROGEL (Thierry), *La Stigmatisation*, Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url :

<http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf> , DEES, Tours, 1997, p. 54

1446 BERNE (Éric), *L'analyse transactionnelle* In *Les écoles psychanalytiques, la psychanalyse en mouvement*, Sète, Laffont, 1981, p. 279

Résumons ce paragraphe sur la transition entre le savoir-agir de l'assistant d'éducation à la croisée d'un savoir-coopérer de ce dernier par exemple avec le CPE. Tout d'abord, le dernier diplôme acquis et le modèle de famille du participant concourent à la construction des compétences de l'individu avec une portée collective. En outre, le dernier diplôme acquis et la CSP du père impactent la prise de conscience du participant à s'exposer par ses actions individuelles à créer des situations de dysfonctionnements. Le dernier diplôme acquis et la présence d'une fratrie pèsent sur l'appropriation - inculcation du savoir-faire du travail prescrit. De plus, le modèle de famille agit sur l'adaptabilité de celui qui transmet à l'apprenant.

4.2.2.3.5) La distanciation sur le savoir-faire de l'activité dirigée de surveillance.

Comme nous venons de conclure, le principe d'action dans la pratique de l'assistant d'éducation a pour origine l'indicateur familial de la fraternité.

Il faut préciser que pour maintenir une discipline scolaire, l'assistant d'éducation possède un certain pouvoir (d'agir)¹⁴⁴⁷ sur les situations professionnelles qu'il rencontre. Il s'agit de **la question n°47**. Nous posons la question ainsi : « Pensez-vous perdre du pouvoir dans vos actions en cas d'absence de CPE ? ». Le dernier diplôme acquis détermine les réponses fournies sur ce genre de pouvoir de l'assistant d'éducation en cas d'absences du CPE. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 17,93 ddl = 10 (1 - p) = 94,38 %**.

1447 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

Tableau n°82 : Le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation croisé avec le dernier diplôme acquis du participant.

Diplôme acquis \ Réponse à la question	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Baccalauréat	0	1	30	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2	1	3	15	18
Licence (Bac + 3)	3	11	23	34
Master (Bac + 5)	2	3	16	19
Diplôme ingénieur	0	0	2	2
Doctorat (Bac + 8)	1	1	0	1
Totaux	7	19	86	111

57,89 % (valeur brute : 11) des assistants d'éducation titulaires d'une licence citent l'item oui. 5,26 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaire du baccalauréat ou d'un doctorat sélectionnent le même item.

34,88 % (valeur brute : 30) des assistants d'éducation titulaires du baccalauréat préfèrent l'item non ainsi que 2,32% (valeur brute : 2) des assistants d'éducation titulaires du diplôme d'ingénieur.

Le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation n'est pas lié à la présence (ou l'absence) du CPE. Il est essentiellement déterminé par le dernier diplôme acquis. Cela se vérifie pour les assistants d'éducation titulaires du diplôme baccalauréat, bac +2 et d'un master. De plus, le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation en cas d'absence du CPE auprès de l'élève est renforcé et s'explique par le pouvoir charismatique de l'individu et après par le pouvoir légale de la fonction d'assistant d'éducation.

Le dernier diplôme acquis participe à la construction du pouvoir-agir de l'assistant d'éducation. Un CPE explique que le pouvoir d'agir de l'assistant d'éducation ne peut « induire un pouvoir décisionnel, que dans la situation directe avec un élève (...), éventuellement. Mais, toute autre décision, plus vaste, ne relève pas de sa (...)»¹⁴⁴⁸ puisque cela implique l'organisation institutionnelle » [E18, L338 - 340]. Devant ce postulat institutionnel, l'agent doit déjà prendre du recul et faire preuve d'une distanciation critique¹⁴⁴⁹ sur ses actions.

Nous questionnons le participant d'une part sur sa prise de recul sur son travail prescrit et d'autre part sur sa distanciation critique sur son savoir-faire, distanciation abordée à **la question n°51**. Nous formulons la question : « Un élève est en désaccord avec vos

¹⁴⁴⁸ La personne sondée s'est arrêtée dans son élan argumentaire.

¹⁴⁴⁹ REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 23

agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ? ». La CSP de la mère anime le croisement avec la question n°51. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 23,59$ ddl = 14 (1 - p) = 94,87 %.

Tableau n°83 : La distanciation critique du participant croisé avec la CSP de la mère.

CSP Mère \ Réponse à la question n°51	Non réponses	Item 1 : oui	Item 2 : non	Totaux
Agriculteurs	0	1	0	1
Artisans	3	5	1	9
Cadres	1	13	2	16
Professions Intermédiaires	0	4	1	5
Employés	1	34	8	43
Ouvriers	2	4	6	12
Retraités	0	6	2	8
Inactifs	0	12	4	14
Totaux	6	77	22	105

44,15 % (valeur brute : 34) des assistants d'éducation - enfants d'employée choisissent l'item oui ainsi que 1,29 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation - enfants d'agricultrice. Aucun assistant d'éducation - enfants d'inactif ne cite cet item.

36,36 % (valeur brute : 8) des assistants d'éducation - enfants d'employées répondent à l'item non, comme 4,54 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation - enfants d'artisans ou de professions intermédiaires. La CSP de la mère détermine la prise de recul du participant.

La CSP de la mère détermine la remise en cause des actions de l'assistant d'éducation. Cela se vérifie essentiellement pour les assistants d'éducation - enfants d'employées ou de cadres. La distanciation critique est la première marche du concept de réflexivité sur le faire¹⁴⁵⁰. Le Boterf nomme réflexivité la capacité pour l'être social à comprendre la situation et ses agissements dans cette dite situation¹⁴⁵¹. En effet, l'intercompréhension de l'assistant d'éducation avec certains élèves risquent d'être en difficulté à cause d'une représentation différente de la CSP de leurs mères respectives. De plus pour Bourdieu, la distanciation critique débute par la démarche de « comprendre : c'est (-à-dire) comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait »¹⁴⁵², c'est le début d'une distanciation critique de l'individu sur son propre schéma éducatif transmis par sa mère.

1450 Ibidem, p. 23

1451 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

1452 BOURDIEU (Pierre), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'Agir 2004, p. 15

A ce titre, le dernier diplôme acquis détermine la réflexivité de l'agent. En effet, celui-ci a un effet sur le croisement de **la question n°53** : « Pendant la récréation, l'administration soupçonne un élève de s'adonner à un commerce illicite (stupéfiants). Comment appréhendez-vous la situation et comment intervenez-vous ? ». Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 23,68 ddl = 15 (1 - p) = 92,93%**. Nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

Tableau n°84 : La réflexivité de l'agent croisé avec son dernier diplôme acquis

Réponse à la question n°53 Diplôme acquis	Non réponses	Item 1 : Vous voyez ce qui se passe et vous savez agir de manière à obtenir des aveux de l'élève.	Item 2 : Vous voyez ce qui se passe et vous ne pouvez pas agir pour autant, car vous ne savez pas comment faire pour obtenir des aveux de l'élève.	Item 3 : Vous ne voulez pas voir la situation de trafic et de toute façon, vous ne savez pas agir devant ce genre de problème qui vous dépasse	Totaux
Baccalauréat	1	26	3	1	31
BTS / DUT / (DEUG) Bac + 2	0	12	7	0	19
Licence (Bac + 3)	6	20	10	1	37
Master (Bac + 5)	2	12	6	1	21
Diplôme ingénieur	0	1	1	0	2
Doctorat (Bac + 8)	1	0	0	0	1
Totaux	10	71	27	3	111

28,16% (valeur brute : 20) des assistants d'éducation titulaires d'une licence optent pour répondre à l'item 1. 1,40% (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaire du diplôme d'ingénieur répondent pour le même item.

37,03% (valeur brute : 10) des assistants d'éducation titulaires d'une licence adoptent l'item 2 ainsi que 1,40 % (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires du diplôme d'ingénieur.

33,33% (valeur brute : 1) des assistants d'éducation titulaires du baccalauréat, d'une licence ou d'un master s'expriment à l'item à 33,33 % (valeur brute : 1).

Le dernier diplôme acquis détermine la réflexivité de l'agent sur sa manière de faire et d'agir dans des situations professionnelles contraignantes. Donc, celui-ci impacte la réflexivité¹⁴⁵³ de l'individu sur sa pratique et sur les situations qu'il vit.

En effet, l'interdépendance de l'assistant d'éducation avec certains élèves risquent d'être en difficulté à cause d'une représentation différente de la fonction explicite et implicite du rôle d'assistant d'éducation et cette représentation du rôle de l'assistant d'éducation est déterminée par son dernier diplôme acquis¹⁴⁵⁴.

Au final, la réflexivité de l'assistant d'éducation sur les situations professionnelles, commence par une distanciation critique sur le savoir-agir s'élabore à partir de la CSP de la mère et se poursuit le dernier diplôme acquis.

Pour résumer cette partie sur la distanciation du savoir-faire de l'activité dirigée de surveillance est déterminé par la CSP de la mère ; le dernier diplôme acquis influence le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation.

4.2.2.4) Suite de la démarche d'analyse du tri-croisé par tableau d'effectifs observés

La seconde forme d'analyse croise deux variables dépendantes. Cette démarche s'effectue avec des tableaux des effectifs observés. Nous recherchons à être au plus près de la conception intellectuelle des participants. Cette démarche cherche à se rapprocher au mieux de la validation de l'hypothèse de recherche.

De ce fait, nous effectuons deux types de croisements.

Un premier croisement orienté dans le concept de savoir agir en pratique de Gérard Malglaive. Ce concept est la relation que l'individu opère entre l'association d'un schème avec une action qui produit un savoir-faire¹⁴⁵⁵.

Un second type de croisement s'intéresse à la démarche du savoir agir en théorie qui est un travail de réflexivité de l'action elle-même que l'agent mène sur son travail et sa manière d'agir¹⁴⁵⁶.

1453 LE BOTERF (Guy), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles, 2007, p. 102

1454 BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (Francis), *Fonctionnalisme*, In *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF, 2000, p. 266 - 267

1455 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 182

1456 Ibidem, p. 230

4.2.2.4.1) Savoir agir en pratique

Dans ce genre de concept du savoir agir en pratique, on sollicite l'association d'un schème avec une action qui produit un savoir-faire¹⁴⁵⁷. Il s'agit d'élaborer un modèle qui « est lui aussi (à son tour devient) un instrument permettant le contrôle anticipée de l'action »¹⁴⁵⁸.

Nous nous intéressons alors la représentation du métier ou de la profession pour l'individu qui occupe le poste d'assistant d'éducation. Il s'agit de **la question n°31** : « Sachant qu'un métier est caractérisé par un savoir-faire stabilisé et une profession par la résolution des problèmes, d'après vous, l'assistant d'éducation effectue un(e)... ? ». Nous rappelons que nous posons comme consigne de compléter la phrase avec l'un des deux items proposé : « métier ou profession ». Nous proposons le croisement avec **la question n°18** : « Pensez-vous que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ? ». Il s'agit d'aller au-delà de sa fonction dans une dimension de rôle social subjectif¹⁴⁵⁹. Le statut social n'a pas d'effet sur la représentation de l'être social à estimer être un enseignant de vie sociale. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 2,64 \text{ ddl} = 2 (1 - p) = 73,26 \%$. Le schème de métier risque de réduire l'investissement de l'individu d'aller au-delà de sa fonction dans une dimension subjective de son rôle social d'assistant d'éducation. De plus, le schème de profession n'intervient pas dans l'action d'aller au-delà de la fonction.

Il est intéressant de croiser **les questions n°19 et 31**. L'interrogation n°19 questionne l'action d'aller au-delà la fonction prescrite : « Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ? ». Nous croisons cette question avec la question n°31 sur les schèmes de métier ou de profession sur le rôle social d'assistant d'éducation. La question n°19 n'a pas d'effet sur la question n°31. Nous obtenons un résultat très peu significatif : $\text{Khi-2} = 4,73 \text{ ddl} = 4 (1 - p) = 68,33 \%$. La représentation de métier ou de profession n'a pas d'effet sur l'investissement de l'individu au-delà de sa fonction.

Nous continuons le questionnement de la représentation de métier ou de la profession pour l'individu qui occupe un poste d'assistant d'éducation. Il s'agit de **la question n°31** : « Sachant qu'un métier est caractérisé par un savoir-faire stabilisé et une profession par la résolution des problèmes, d'après vous, l'assistant d'éducation effectue un(e)... ? ». Nous

1457 Ibidem, p. 182

1458 Ibidem, p. 205

1459 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 21

avons posé comme consigne de complétez la phrase avec deux items au choix : « métier ou profession ». Ensuite, nous croisons cette question avec le processus d'apprentissage qui est l'appropriation - inculcation du travail prescrit. Il s'agit de **la question n°43** : « Comment avez-vous principalement appris votre travail ? ». Nous obtenons un résultat très peu significatif : $Khi-2 = 6,45$ ddl = 6 (1 - p) = 62,54 %. La représentation de métier ou de profession du participant n'a pas d'effet sur le processus d'appropriation - inculcation du savoir-faire du rôle d'assistant d'éducation.

Ensuite, nous interrogeons la posture éducative choisie par l'assistant d'éducation entre deux figures professionnelles présent dans l'activité dirigée des enseignants. Il s'agit des figures du maître ou du pédagogue¹⁴⁶⁰. Nous cherchons à comprendre comment l'agent agit au quotidien dans un travail d'équipe avec le CPE.

Nous interrogeons le sens de l'action éducative entreprise par l'assistant d'éducation dans sa relation avec l'élève.

Nous choisissons de croiser **la question n°33** : « Si vous étiez enseignant, quelles figures adopteriez-vous pour vos actions éducatives ? » avec **l'interrogation n°29**. En effet, nous rappelons que la question n°29 fait suite à la précédente interrogation n°28. A cette dernière: « A la réception de justificatifs d'absence, vous comprenez qu'un élève tente de frauder. Quelle est votre réaction ? ». Nous proposons trois items. L'item 1 « Vous n'agissez pas », L'item 2 « Vous transmettez cette fraude au CPE ». D'ailleurs l'item 2 s'inscrit dans une démarche de coopération avec le CPE et l'item 3 : « Vous agissez de façon autonome ». Nous posons une consigne de départ d'aller à la question n°29 pour la modalité marquée d'un ' * ' ». Il s'agit de l'item 3. L'interrogation n°29 est « Quelle sera votre attitude ? » devant la situation fictive énoncée en question n°28. Nous obtenons un résultat faiblement significatif: **Khi-2 = 8,35** ddl = 4 (1 - p) = 92,05%. Nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

1460 BLIN (Jean François), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 116

Tableau n°85 : Le schème d'une figure professionnelle avec l'intention d'une action éducative

Réponse à la question n°29 Réponse à la question n°33	Non réponses	Item 1 : Vous agissez d'une manière à ce que l'élève accepte votre travail éducatif et qu'il réagisse de façon passive.	Item 2 : Vous agissez d'une manière à ce que l'élève accepte votre travail éducatif et qu'il réagisse activement.	Item 3 : Vous agissez d'une manière à ce que l'élève ne puisse pas faire de résistance vis-à-vis de votre travail éducatif et qu'il réagisse passivement.	Item 4 : Vous agissez d'une manière à ce que l'élève ne puisse pas faire de résistance vis-à-vis de votre travail éducatif et qu'il réagisse activement.	Totaux
La figure du maître qui contrôle (ou surveille) que l'apprentissage est effectué par l'élève.	2	2	2	2	2	10
La figure du pédagogue qui cherche à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève.	42	68	40	5	19	112
Totaux	44	8	42	7	21	122

Quand l'assistant d'éducation prend la figure du maître qui contrôle (ou surveille) que l'apprentissage est effectué par l'élève ; 20% (valeur brute : 2) des assistants d'éducation s'expriment à chacun des items.

Inversement, quand l'assistant d'éducation qui choisit la figure du pédagogue. 60,71% (valeur brute : 68) des sondés désignent l'item 1; à l'opposé 4,46% (valeur brute : 5) des assistants d'éducation qui répondent à l'item 3.

Tout d'abord, le taux de non - réponses à 36,06 % (valeur brute : 44) démontrent que la consigne à la question n°28 a été respecté. Ensuite, malgré la posture de pédagogue que les assistants d'éducation choisissent certains d'eux savent faire réagir l'élève activement à 35,71 % (valeur brute : 40). *A contrario*, nous observons que 60,71 % (valeur brute : 68) des assistants d'éducation savent faire accepter à l'élève leurs actions éducatives avec une attitude passive de sa part. L'assistant d'éducation est dans l'illusion de tenir une figure de pédagogue car il attend de l'élève une réaction passive face à l'interaction professionnelle qui les associe. Dans ce genre de situation, le lien qui unit assistant d'éducation et élève pose des principes de réalité¹⁴⁶¹ en accord ou pas entre eux. En cas de désaccord, nous sommes dans une situation

1461 LACAN (Jacques), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 116

conflictuelle puisqu'ici, l'interaction est le lieu d'expression de la violence symbolique de l'État représenté par l'assistant d'éducation¹⁴⁶².

Pour résumer la première partie sur le savoir-agir en pratique de l'assistant d'éducation, tout d'abord, aller au-delà de ses fonctions, nous interrogeons la relation schème action de l'agent. La dichotomie représentative entre le métier et la profession oriente déjà l'acteur vers une prise d'autonomie et de risque dans ses actions. La reproduction des valeurs anciennement apprises conduit l'assistant d'éducation dans une situation de *partenaire - adversaire* à l'institution.

4.2.2.4.2) Savoir agir en théorie

Dans ce genre de concept le savoir pour agir en théorie de Gérard Malglaive consiste à rendre accessible à la conscience de l'individu une action avec la procédure qui la gouverne¹⁴⁶³.

Maintenant, nous nous intéressons à la distanciation critique de l'assistant d'éducation. Nous formulons la prise de recul à **la question n°52**. Nous écrivons cette question ainsi : « Lorsqu'un élève met en difficultés votre travail, comment organisez-vous votre prise de recul ? ». Nous croisons la question de la prise de recul avec le processus d'apprentissage sur le rôle prescrit de l'assistant d'éducation. Il s'agit de **la question n°43** : « Comment avez-vous principalement appris votre travail ? ». Nous obtenons un résultat très faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 6,79$ ddl = 8 (1 - p) = 44,08 %. Pourtant le CPE permet à l'assistant d'éducation de prendre une position de recul, malgré leurs apprentissages en autonomie du savoir-faire liée à l'activité dirigée de surveillance. Le CPE devrait être considéré par les assistants d'éducation comme un agent qui permet de construire un système de pensée rétroactive sur le savoir agir de l'assistant d'éducation.

Maintenant comment l'assistant d'éducation construit-il sa distanciation critique vis-à-vis des figures emblématiques présentes dans le corps de métiers des enseignants ? Il s'agit de **la question n°51** qu'on avec **la question n°33**. Nous rappelons que la question n°51: « Un élève est en désaccord avec vos agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ? ». Nous croisons cette dernière avec l'interrogation n°33 : « Si vous

1462 LEGENDRE (Pierre), *La Société comme Texte*, Paris, Arthème Fayard, 2001, p. 203

1463 MALGLAIVE (Gérard), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998, p. 205

étiez enseignant, quelles figures adopteriez-vous pour vos actions éducatives ? ». Nous observons que la variable dépendante de la distanciation critique impacte la posture éducative choisie par l'assistant d'éducation. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 4,83$ ddl = 2 (1 - p) = 91,09 %. Nous présentons les résultats sous la forme d'un tableau. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

Tableau n°86 : La représentation d'une figure professionnelle croisée la distanciation critique de l'agent sur sa fonction

Réponse à la question n°33 \ Réponse à la Question n°51	Non réponses	Item 1 : La figure du maître qui contrôle (ou surveillance) que l'apprentissage est effectué par l'élève.	Item 2 : La figure du pédagogue qui cherche à remédier aux difficultés d'apprentissage de l'élève.	Totaux
Item 1 : oui	1	6	85	92
Item 2 : non	2	10	23	29
Totaux	3	16	108	121

Quand l'assistant d'éducation pense avoir une distanciation critique ; 92,39% (valeur brute : 85) choisissent l'item 2, contre 6,52% (valeur brute : 6) pour l'item 1.

Lorsque l'assistant d'éducation reconnaît ne pas avoir une posture de distanciation critique, 79,31% (valeur brute : 23) des sondés citent l'item 1, contre 43,47% (valeur brute : 10) pour l'item 2.

La distanciation critique va de paire avec la figure du pédagogue. Cela conduit le sondé à être au-delà de sa fonction prescrite et à défaut de distanciation critique, le sondé choisit la figure du maître qui n'est qu'être le représentant institutionnel à contrôler les élèves.

Le CPE permet à l'assistant d'éducation de prendre du recul sur ses agissements. Nous interrogeons la démarche d'apprentissage (**question n°35**) de l'assistant d'éducation vis-à-vis de l'élève : « quel axe d'apprentissage privilégiez-vous dans votre travail éducatif entre « apprendre à » et « apprendre que ? ». Ensuite, nous croisons à **la question n°51**. Nous nous intéresserons à la personne si elle se positionne dans une distanciation critique sur ses actions. Il s'agit de la question n°51, « Un élève est en désaccord avec vos agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ? ». Nous obtenons un résultat très significatif : $\text{Khi-2} = 17,79$ ddl = 2 (1 - p) = 99,99 %. La variable dépendante sur le processus d'apprentissage dans sa relation avec l'élève influence la distanciation critique de l'agent dans son rôle d'assistant d'éducation.

Tableau n°87 : La finalité de l'action éducative croisée avec la distanciation critique du participant dans son travail prescrit.

Réponse à la question n°51 \ Réponse à la question n°35	Non réponses	Item 1 : Apprendre à : Vous apprenez à l'apprenant à construire son autonomie.	Item 2 : Apprendre que : Vous apprenez à l'apprenant que l'établissement à des règles.	Totaux
Item 1 : oui	8	55	29	92
Item 2 : non	1	6	22	29
Totaux	9	61	51	121

Quand l'assistant d'éducation se positionne avec une distanciation critique sur ses actions éducatives ; 59,78% (valeur brute : 55) désignent l'item « apprendre à », contrairement à 31,52% (valeur brute : 29) qui préfèrent l'item « apprendre que ».

Quand l'assistant d'éducation se positionne sans distanciation critique sur ses actions éducatives ; 75,86% (valeur brute : 22) choisissent l'item « apprendre que » ; contrairement à 20,68% (valeur brute 6) des sondés qui choisissent l'item « apprendre à ».

En effet, ce potentiel de distanciation critique de l'individu sur son activité dirigée permet à l'agent d'« apprendre à » l'élève à construire son autonomie. *A contrario*, le défaut de distanciation critique conduit l'assistant d'éducation dans une posture éducative vis-à-vis de l'élève d'« apprendre que » la société à des normes à respecter.

Pour résumer cette partie, la distanciation critique fonctionne de concert d'une part avec le choix d'un schème qui est celle de la figure de pédagogue et d'autre part avec l'action d'« apprendre à » l'élève à devenir autonome. *A contrario* de la figure de magistère qui fonctionne avec l'action d'« apprendre que » l'élève doit respecter les normes¹⁴⁶⁴.

1464 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

4.2.2.5) Rapport d'étude sur la cible directe : l'assistant d'éducation

Nous proposons de résumer la démarche des tableaux des effectifs observés. Il s'agit du croisement de deux variables dépendantes.

- ✚ Le savoir agir en pratique est orienté par les schèmes de la figure de pédagogue ou de maître.
- ✚ Le savoir agir en théorie va permettre à l'individu de construire une réflexivité sur la situation professionnelle qu'il vit en sa qualité d'acteur et sur sa pratique professionnelle d'agent d'exécution.

Ensuite, nous proposons de résumer la démarche des tableaux de contingences en partant de la variable indépendante la moins importante vers la variable la plus importante: la formation suivie, le rang dans la fratrie, la présence d'une fratrie dans la famille, la CSP du père suivi de la CSP de la mère, le dernier diplôme acquis, le modèle de famille, le statut social du participant.

- ✚ La formation suivie par le participant agit sur la reprise éventuelle des us et coutumes des jeunes dans l'activité dirigée.
- ✚ La présence d'une fratrie dans la famille intervient sur le processus d'apprentissage d'appropriation - inculcation du savoir-faire dans le travail prescrit.
- ✚ La CSP du père encourage l'individu d'aller au-delà ou pas de ses fonctions. De plus, cet indicateur social intervient sur l'identification de la compétence de médiation du CPE avec un élève. La CSP du père influence le choix de l'assistant d'éducation dans une démarche d'apprentissage normatif ou constructiviste¹⁴⁶⁵ présent dans l'activité dirigée des enseignants. Enfin, cet indicateur pèse sur la prise de conscience de l'individu à repérer les dysfonctionnements dans le travail d'équipe.
- ✚ La CSP de la mère agit sur la prise de responsabilité de l'individu d'aller au-delà de ses responsabilités. De plus, ce même indicateur participe à l'éventuelle reprise des us et coutumes des jeunes dans l'activité dirigée du participant. Enfin, la distanciation critique sur son implication personnelle¹⁴⁶⁶ est assujettie à la CSP de la mère.

1465 Ibidem

1466 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 18

- ✚ Le modèle de famille influence aussi la représentation de l'éthique d'une personne. De plus, le modèle de famille marque le rôle d'éducateur à tenir dans l'activité de surveillance. Ensuite, les usages des jeunes peuvent éventuellement être repris par les participants selon leur modèle de famille. Enfin, le modèle de famille se répercute sur la construction du travail en équipe, ainsi que sur la manière dont est organisée la transmission du travail prescrit.
- ✚ Le statut social d'étudiant (ou pas) du participant contribue à la compréhension du discours du CPE qui énonce les principes du service public. Ce même indicateur influence la reproduction de l'expérience lycéenne de l'individu pour construire son rôle social d'assistant d'éducation. Le statut social agit sur la construction du rôle d'éducateur.
- ✚ Ensuite, le diplôme imprègne la reprise des usages des jeunes par le participant dans l'activité dirigée de surveillance. La reconnaissance d'une médiation que le CPE opère entre deux assistants d'éducation est assujettie au dernier diplôme acquis. Le dernier diplôme acquis imbibe la manière de concevoir l'apprentissage dans une démarche normative (apprendre que) et une démarche constructiviste (apprendre à)¹⁴⁶⁷. Le dernier diplôme acquis participe à la construction du travail en équipe à l'aide de ces compétences individuelles pour tenir un rôle de représentant du service public. De plus, dans une situation de dysfonctionnement c'est le diplôme qui permet à l'individu de prendre conscience de la cause des dysfonctionnements liés au travail. Le dernier diplôme acquis augmente le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation dans son travail prescrit et construit la compétence de réflexivité.

1467 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, Le **Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

4.2.2.6) Retour à la question initiale des assistants d'éducation à partir de leurs savoir - devenir

A la question suivante : **comment l'assistant d'éducation construit-il sa compétence au sein de son activité dirigée de surveillance ?**

Un CPE dit : « Prendre du recul pour analyser les choses calmement. Et puis après, il faut analyser au cas par cas. Au cas par cas, pour donner les conseils appropriés. » [E15, L168] Nous considérons cette énonciation du CPE comme le début d'un savoir-(inter)agir de l'assistant d'éducation avec l'élève. En effet, le CPE parle d'un savoir-agir comme de la capacité de distanciation critique vis-à-vis de sa propre pratique et de son implication personnelle.

Alors, l'assistant d'éducation doit « apprendre à se regarder fonctionner et dysfonctionner (cela) permet (au jeune étudiant) d'engager assez vite un travail sur lui-même. Cette démarche clinique dans une visée réflexive amène assez rapidement l'étudiant (- salarié) à découvrir que l'outil principal du professionnel est sa propre personne »¹⁴⁶⁸. Nous entrons dans une pratique dite réflexive : « les aspects situés dans l'apprentissage, l'authenticité et la richesse des situations ont aussi suscité de très nombreuses réactions positives qui aident réaliser les différentes dimensions du processus d'apprentissage dans l'action en situation de travail, des conditions nécessaires à une amélioration de la pratique professionnelle en travail social et en construction de la connaissance et du développement de compétences nécessaires à l'exercice du métier »¹⁴⁶⁹. L'objectif de ce métier est un rite¹⁴⁷⁰ initiatique préparant à devenir enseignant. Mais, il faut que l'individu construise son projet professionnel dans cet axe pour transformer son savoir-devenir¹⁴⁷¹ en une attitude réflexive et professionnalisante.

Pour connaître le devenir des assistants d'éducation, nous les avons questionnés sur leurs projets professionnels, à **la question n°62** : « Dans quelles perspectives professionnelles faites-vous ce travail ? ». Nous posons comme consigne de départ que le participant peut cocher deux items au maximum. Nous croisons cette question avec le statut social du

1468 SIDAMBAROMPOULLE (Dolize), SENTENI (Alain), *Professionnaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET (Dominique), PIOT (Thierry), (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (CERSE, vol. n°40, n°1), Caen, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, revue internationale, Université de Caen, 2007, p. 37

1469 Ibidem p.43

1470 JACQUES-JOUVENOT (Dominique), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan, 1997, p. 56

1471 BOUTINET (Jean-Pierre), *Mobilité professionnelle, projet de carrière et gestion des compétences aux prises avec le sentiment de responsabilité chez l'adulte*, In RAVELEAU (Benoît) (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002, p. 86

participant. Le statut social d'assistant d'éducation n'a pas d'effet sur le projet de l'acteur social. On obtient un résultat faiblement significatif : $\text{Khi-2} = 41,50$ ddl = 35 (1 - p) = 79,18%. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

Tableau n°88 : Le projet professionnel du participant croisé avec le statut social

Statut réel Réponse(s) Des sondés	Assistant d'éducation	Assistant pédagogique	Auxiliaire de vie scolaire	Emploi de vie scolaire	Maître d'internat Surveillant d'externat	Maître au Pair	Total
Non - réponses	4	1	1	2	0	1	9
Payer mes études	24	5	0	0	0	3	32
Accéder à une formation	21	1	0	3	0	0	25
Pour passer un concours administratif	25	1	0	0	0	0	26
Avoir de l'expérience pour devenir enseignant	17	4	1	1	1	1	25
Dans l'objectif d'avoir une approche au métier de CPE	11	1	0	1	0	0	13
Pour avoir un emploi uniquement	27	3	1	2	0	0	33
Ne se prononce pas	7	1	1	0	0	1	10
Total	136	17	4	9	1	6	173

19,86% (valeur brute : 27) des sondés ont le statut d'assistant d'éducation. Ils occupent ce poste uniquement pour avoir un emploi; contrairement à 5,14% (valeur brute : 7) des assistants d'éducation qui ont refusé de s'exprimer sur leur projet professionnel.

29,41% (valeur brute : 5) des assistants pédagogiques, occupent ce poste pour « payer leurs études », contrairement à 5,88% (valeur brute : 1) qui occupent ce genre de poste pour accéder à une formation ou bien passer un concours administratif.

33,3% (valeur brute : 1) des auxiliaires de vie scolaires occupent ce genre de poste pour devenir enseignant ou bien uniquement pour avoir un emploi.

33,3% des sondés occupent un emploi de vie scolaire pour accéder à une formation.

Tous les candidats sous l'ancien statut occupent ce genre de poste dans l'hypothèse d'avoir de l'expérience pour devenir enseignant.

50 % des maîtres au pair occupent ce genre de poste dans l'optique de payer leurs études contrairement à 16,67 % qui cherchent à avoir de l'expérience pour devenir enseignant.

Nous pouvons en conclure que les candidats sans projet professionnel occupent principalement le statut d'assistant d'éducation, contrairement aux autres statuts présents au service de vie scolaire tel que l'assistant pédagogique, l'auxiliaire de vie, l'emploi de vie scolaire et le maître au pair, qui eux occupent ce genre de postes dans la démarche de payer leurs études ou bien d'accéder à une formation.

Nous rappelons que le statut du sondé influence la construction du savoir-faire de l'activité dirigée de surveillance jusqu'à construire un raisonnement réflexif sur ce savoir-faire. La personne qui cumule son travail de salarié avec une activité étudiante augmente-t-elle ce raisonnement réflexif. Nous proposons de croiser la question n°62 correspondant au projet professionnel du participant avec le statut latent de celui-ci. Il s'agit de la question n°63 : « Êtes-vous étudiant(e) ? ». Linton parle de statut *actuel* et de statut *latent* : «Le statut selon lequel un individu agit au moment considéré est un statut actuel (*active status*). Les autres statuts sont au même moment des statuts latents »¹⁴⁷². En l'occurrence, le statut *actuel* est celui défini par l'administration et le statut *latent* est celui d'étudiant. Le statut *latent* d'étudiant a un effet sur le projet professionnel du participant. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 54,95 ddl = 7 (1 - p) = 99,99 %**. Voici ci-dessous le tableau des résultats correspondants.

Tableau n°89 : Le statut latent d'étudiant croisé avec le projet professionnel du participant

Contrat de travail / Quotité de travail	Non - réponses	Payer mes études	Accéder à une formation	Pour passer un concours administratif	Avoir de l'expérience pour devenir enseignant	Dans l'objectif d'avoir une approche au métier de CPE	Pour avoir un emploi uniquement	Ne se prononce pas	Total
Étudiant	3	28	5	6	14	6	3	2	67
Non - Étudiant	3	4	20	20	11	7	30	7	102
Total	6	99	14	02	06	01	05	9	129

41,79 % (valeur brute : 28) de la population étudiante citent l'item « payer ses études », suivi de 20,89 % (valeur brute : 14) qui désignent l'item « Avoir de l'expérience pour devenir enseignant ». A l'opposé, 2,98 % (valeur brute : 2) préfèrent l'item « pour avoir un emploi du temps uniquement » suivi de 7,46 % (valeur brute : 5) qui penchent pour l'item « accéder à une formation ».

1472 LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Liège, Dunod, 2002, p. 72

29,41 % de la population non - étudiante, adopte l'item « pour avoir un emploi du temps », suivie de 19,60 % (valeur brute : 20) des sondés qui se positionnent aux items: d' « accéder à une formation » et de « passer un concours administratif ». *A contrario* 3,92% (valeur brute : 4) choisissent l'item « payer des études », suivis de 6,86 % (valeur brute : 7) qui optent pour l'item « dans l'objectif d'avoir une approche au métier de CPE ».

Le statut latent d'étudiant concentre le financement de l'activité étudiante a contre courant de la population non - étudiante qui détermine l'issue de l'activité étudiante.

Il en découle une question sous-jacente : **comment l'(étudiant -) assistant d'éducation conçoit-il son réel dans les faits au cours de son travail prescrit qui lui est professionnalisant ?**¹⁴⁷³ Par conséquent, le prochain chapitre se concentre sur la production de la réalité sociale communément partagée par l'ensemble des acteurs présents dans le service de la vie scolaire.

Chapitre : 4.3) Construction de la réalité sociale communément partagée par tous les acteurs

4.3.1) Retour sur l'hypothèse

4.3.1.1) Groupe CPE

Le Conseil des Ministres¹⁴⁷⁴ a clairement défini que le cadre juridique des maîtres d'internat et des surveillants d'externat ne répondait plus aux contraintes liées aux statuts d'étudiants, ni aux besoins des établissements scolaires. Ensuite, il rappelle que les aides-éducateurs sont un dispositif transitoire jusqu'en 2006¹⁴⁷⁵. Alors, l'État a décidé de créer un nouveau statut, celui des assistants d'éducation qui reprendra en charge les missions de surveillance et d'encadrement des élèves. A cela a été ajoutée l'intégration des élèves handicapés. C'est en 2003 que l'État délègue l'autorité du recrutement des surveillants du

1473 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 10

1474 France, *Projet de loi relatif aux Assistants d'Éducation*, "Navette Sénat - Assemblée Nationale", *Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003*, Récupéré le 2 avril 2007 de l'url:

http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/assistants_education.asp#conseil , Annexe n°34, p. 2

1475 France, **II. Les assistants d'éducation : un statut unifié et rénové répondant mieux aux attentes des étudiants et aux besoins d'encadrement et de surveillance des établissements**, Récupéré le 26 mai 2008 de l'url :

<http://www.senat.fr/rap/102-232/102-2323.html> , Annexe n°35

rectorat aux chefs d'établissements. D'ailleurs, rappelons qu'en 1986¹⁴⁷⁶, la loi prévoyait déjà le cas de figure où le chef d'établissement employeur a autorité de licenciement de ces employés si ceux-ci ne conviennent pas à la collectivité. Le préambule de ce conseil des Ministres explique l'inadaptation du système MI / SE par rapport aux demandes ou aux besoins de l'établissement. Cela s'apparente à la note de service de 1987, qui rappelait le devoir du surveillant MI / SE à répondre aux exigences de l'administration¹⁴⁷⁷. De plus, elle rappelait que l'investissement des jeunes adultes est important dans leur travail car c'est un facteur de réussite pour les élèves. Elle insiste lourdement sur le rôle d'éducateur des surveillants et de leurs responsabilités.

La question fondamentale à se poser est : le surveillant a-t-il conscience d'assurer un service public au travers de son activité dirigée ?

Un CPE exprime sa volonté d'avoir des candidats étudiants mais aussi qui assument également la mission de surveillant comme un professionnel de l'Education Nationale : « Nous voulons donc, des personnes investies dans un cursus universitaire. Leur emploi du temps doit évidemment leur permettre de concilier à la fois leur emploi universitaire et leur travail. C'est le service qui prime. Ils ne peuvent pas, dans un petit créneau restant, consentir à venir faire leurs deux heures d'internat. C'est quand même un travail que nous leur proposons ! » [E13 L69]. Ce CPE est proche du postulat de Magaud selon lui, le surveillant est un faux salarié parce qu'il associe son activité d'étudiant à un vrai travail¹⁴⁷⁸. Malgré tout, un CPE explique qu'il fait corps avec un assistant d'éducation, « on ne désavoue, ne serait-ce que par courtoisie professionnelle, (...), jamais une décision (d'un assistant d'éducation). On fait corps avec lui » [E22 L222].

L'interdépendance entre le CPE et l'assistant d'éducation positionne chacun de ces acteurs dans le concept de *partenaire - adversaire*¹⁴⁷⁹. Michel Crozier décrit le concept de l'*acteur-relais personnalisé* comme le moyen de canaliser les communications, la hiérarchie des relations. L'enjeu dans ce genre de relation est un rapport de force où chacune des parties a ses atouts et ses contraintes car l'assistant d'éducation est partenaire du CPE : « on est collègues » [E9, L163] ou potentiellement le CPE prend le risque de devenir adversaires. En effet, un autre CPE explique comment il peut aussi prendre le pouvoir pour réduire l'autonomie de l'assistant d'éducation : « quand j'ai des éléments nécessaires que j'ai et qu'ils

1476 France, *Décret relatif aux dispositions applicables aux agents non titulaire de l'État*, Décret n°86-83 du 17 janvier 1986, Récupéré le 13 novembre 2006 de l'url : <http://www.admi.net/fo/dec86-83.html>, Annexe n°17, Article n°44, p. 15

1477 France, I - *La Surveillance*, II - *Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de : http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm, Annexe n°32, Article n°I, *La surveillance*, p. 1

1478 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

1479 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 170, Note n°11

n'ont pas », le CPE décide de reprendre l'assistant d'éducation pour « lui dire que le gamin connaît une situation difficile » [E5, L255].

Dans cette situation d'interdépendance, l'assistant d'éducation est au départ un *acteur - relais* de l'institution qui devient ensuite un *partenaire - adversaire* au CPE. Il attend que l'assistant d'éducation sache réagir en tenant compte de l'environnement. D'ailleurs un CPE pense que l'important dans le travail des surveillants est « savoir réagir avec du bon sens » [E19, L83]. Dans ce cas précis, Le Boterf parle de savoir-interagir qui correspond à l'exercice de médiation¹⁴⁸⁰. Le candidat au poste devra assimiler la démarche d'un savoir-coopérer comme une action à mi-chemin entre la compétence individuelle de l'individu et la compétence collective du service. Un CPE explique la forme de ce dit savoir, qui est d'une part la connaissance de « ce qui est important en terme de présence dans une classe, de ce qui l'est pas » [E1, L50] et d'autre part, la difficulté pour l'assistant d'éducation est de savoir « quelles sont les situations d'urgence ou d'accrochage avec un élève » [E1, L96]. Ce savoir-coopérer de l'assistant d'éducation s'impose comme une relation dialectique entre l'important et l'urgent pour aider le CPE au respect du principe d'obligation d'instruction¹⁴⁸¹ qui se traduit légalement par le contrôle de l'assiduité des élèves¹⁴⁸² en cours, en analysant les motifs des absences¹⁴⁸³. L'assistant d'éducation doit trouver un équilibre entre l'important et l'urgent dans son activité pour s'inscrire dans une démarche au-delà de son travail prescrit. D'ailleurs, on trouve un CPE qui explique qu'« il faut connaître tout ce qui est règlement, les lois, les principes de l'assiduité. Bon, c'est moi qui traite les absences et parfois ce sont les assistants d'éducation qui viennent me dire « il y en a un, ça fait trois fois que je rentre un billet » [E9, L163].

L'assistant d'éducation doit connaître au moins « le métier de CPE pour pouvoir nous aider dans nos tâches. Je pense que c'est important qu'ils sachent ce que nous on fait » [E9 L163], ainsi, il se construit une pratique de réflexivité sur sa façon de faire¹⁴⁸⁴. Le rôle d'interface¹⁴⁸⁵ du CPE est un élément central de l'organisation d'un établissement. Le CPE gère la vie scolaire, il coordonne l'équipe des assistants d'éducation de manière à que ces

1480 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 206

1481 TOULEMONDE (Bernard) (dir.), *Le système éducatif en France*, Aubervilliers, La documentation française, 2004, p. 15

1482 DEBÈNE (Marc), DUPONT-MARILLIA (Françoise), DE GAUDEMONT (Christelle), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz, 2007, **Article n° B. Le contrôle de l'Assiduité**, p. 60

1483 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url :

http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, **Annexe n°24**, p. 1

1484 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 23

1485 LE BOTERF (Guy), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Eyrolles, 2008, p. 33

derniers soient présents dans les mouvements des élèves¹⁴⁸⁶. D'autre part, il peut s'informer du comportement des élèves en classe¹⁴⁸⁷ auprès des professeurs. Ces informations, associées notamment au suivi des élèves sur leurs absences, permettent au CPE de percevoir des situations de détresse présentes dans l'établissement car il collabore avec les assistantes sociales, et des services publics extérieurs à l'école comme la Police, l'Aide Sociale du Conseil Général. Un CPE explique ce rôle central au sein de l'organisation : « je suis vraiment quelqu'un qui est au centre de toutes les relations, qui fait le lien, un peu l'interface avec tous, les profs, les élèves, le chef d'établissement, les parents » [E10, L151]. Le CPE veille à la bienveillance des élèves au sein de l'établissement, alors les assistants d'éducation agissent dans le cadre de la bienséance des rapports sociaux entre les élèves au sein de l'établissement.

4.3.1.2) Groupe Élèves

Le CPE doit s'assurer de la bienveillance entre les élèves et pour assurer cette mission, le CPE demande aux assistants d'éducation d'assurer la bienséance des élèves entre eux. Comment réagit l'élève quand l'assistant d'éducation observe ses relations personnelles et arbitre celles-ci. Nous posons la distanciation critique qu'est la capacité de l'assistant d'éducation à se distancier sur sa façon d'agir comme éducateur ; tandis que son implication personnelle correspond à l'action de vouloir entreprendre une action pédagogique. Alors, la relation pédagogique ne consiste pas uniquement à résoudre les difficultés d'apprentissages de l'élève. Cela consiste aussi en « un échange entre les générations où la subjectivité et les émotions jouent leurs rôles »¹⁴⁸⁸. Chaque acte engage et dénote un degré d'investissement de l'individu dans son travail. De plus, au regard de l'élève, l'acte d'éducation est perçu comme une valeur négative, alors que l'acte de pédagogie sera jugé comme une action positive.

En effet, une action éducative ou bien pédagogique auprès des élèves passe par une socialisation méthodique, comme le pensait Durkheim¹⁴⁸⁹. En effet, le jeune adolescent commence sa socialisation secondaire¹⁴⁹⁰, celle qui lui permet d'intérioriser les

1486 France, *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*, Récupéré le 02 février 2007 de l'url : <http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm>, **Annexe n°28**

1487 France, *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982, Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url :

http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf, **Annexe n°24**, p. 1

1488 BARRERE (Anne), SEMBLE (Nicolas), *Sociologie de l'éducation*, (1998), Nathan Université, Paris, 2002, p 94.

1489 DURKHEIM (Émile), *Éducation*. In BUISSON (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911, Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print>, p. 4

1490 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 189

représentations institutionnelles. Tout l'enjeu éducatif est la confrontation des mondes sociaux entre le représentant du service public et l'élève.

A ce titre, un CPE explique que l'élève est « un usager du service public, mais il n'est pas qu'un usager du service public dans la mesure où, on a également des devoirs vis-à-vis de ce service public (...). C'est-à-dire que les élèves nous doivent tout de même, le respect ; ils nous doivent une certaine assiduité. Et c'est qu'à partir du moment, où ils remplissent leurs devoirs, à la rigueur, entre guillemets, "d'usager", qu'il bénéficie d'un service public complet » [E22, L40].

Berthelot¹⁴⁹¹ améliore la définition *d'habitus* de Bourdieu. Les « *structures structurées* » correspondent à des processus historiques et à des liens cognitifs, cette schématisation étant susceptible de donner un sens à un « monde vécu » ; alors que les « *structures structurantes* » coïncident avec un rapport d'intelligibilité dans lesquelles l'acteur raisonne avec ses constellations des représentations.

Tous les élèves - sondés s'inscrivent dans une socialisation du type de transmission représentative de schème structurant, où ils considèrent la règle comme le moyen d'« être en règles » [QE 557] pour **apprendre à**¹⁴⁹² « rendre les papiers à temps » [QE 760], par exemple, ou bien « écouter ce (que les surveillants) nous disent puis l'appliquer » [QE 1015].

Dans cette démarche d'apprentissage constructiviste, la difficulté pour l'adolescent est de comprendre que son identité sociale du « Moi » agissant sous l'impulsion de « l'Ego » au cours de son interaction avec un assistant d'éducation. En effet, pour Strauss, il existe une corrélation entre l'Ego et le Moi¹⁴⁹³. L'identité d'un individu ne peut pas exister « sans altérité et donc sans rapport entre le même (Ego) et l'autre (l'Alter - Ego) »¹⁴⁹⁴. Il est question pour l'élève de rechercher un « Alter - Ego » auprès de l'assistant d'éducation de façon instinctive. Celui-ci présente son identité du « Moi ». Il agit d'un point vu symbolique sur l'« Idéal-du-Moi » de l'élève¹⁴⁹⁵. Dans ce cas précis, l'assistant d'éducation participe à la construction symbolique de l'« Idéal-du-Moi » de l'élève. Donc, le « Moi-Idéal »¹⁴⁹⁶ de l'adolescent est en difficulté d'un point vu narcissique et dans sa construction imaginaire du « Moi ». Quelque soit la forme de l'identité du « Moi » de l'élève, il va agir de manière à rechercher une forme d'identité du « Nous » auprès de l'assistant d'éducation¹⁴⁹⁷. L'assistant d'éducation identifie

1491 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, 271 p.83

1492 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

1493 STRAUSS (Anselm L.), *Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain*, In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.18

1494 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 55

1495 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 163

1496 Ibidem

1497 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 172

l'« autre général » intériorisé par l'élève au cours de sa socialisation primaire¹⁴⁹⁸, et le transforme (ou pas) en un « autre significatif »¹⁴⁹⁹ qui lui est intériorisé par l'élève dans sa socialisation secondaire au cours de sa scolarité.

Il est important de rattacher la notion d'*habitus* de Bourdieu aménagé par Berthelot¹⁵⁰⁰ avec l'« autre général » et l'« autre significatif » de Dubar. La perspective des « *structures structurées* » correspond à des processus historiques et des liens cognitifs, schématisation susceptible de donner un sens à un « monde vécu » où l'intériorisation de l'« autre général », généralement effectuée au cours de la socialisation primaire. Les « *structures structurantes* » correspondent à un rapport d'intelligibilité de l'acteur où il raisonne avec les constellations des représentations. Néanmoins, dans ce genre de rapport rationnel, l'individu doit agir en tenant compte de l'« autre significatif », ce dernier est intériorisé par l'élève pendant sa socialisation secondaire.

Nous allons exposer la concomitance des variables indépendantes avec les variables dépendantes.

Dans l'axe des abscisses, nous partons du principe que l'acteur reproduit son « monde vécu »¹⁵⁰¹, c'est-à-dire qu'il reprend les valeurs familiales pour les reproduire dans son rapport avec l'ensemble des acteurs présents dans l'institution scolaire. Rappelons que nous partons de l'association de structures intériorisées pendant l'enfance, qui a donné à l'enfant une représentation de l'« autre général ». Lorsqu'il y a une reproduction de la structure structurée en structure structurante, l'acteur va rechercher un « autre significatif » dans l'ensemble des acteurs présents dans la communauté scolaire. L'élève a conscience que l'assistant d'éducation est un « autre général » et pour lequel il doit avoir un rapport purement fonctionnel : « le surveillant n'est pas un camarade » [QE 520]. Dans ce genre de rapport entre l'« autre significatif » et l'« autre général », il y a une correspondance avec des agissements spécifiques. L'élève aura des agissements de nature coordonnée vis-à-vis d'un « autre général ». En outre, l'élève attend que l'assistant d'éducation agisse d'une façon communicationnelle qui devra correspondre à un « autre significatif ». A défaut de ce genre d'agissement, l'élève sollicitera une démarche coopérative auprès du CPE.

Nous prendrons la réponse à la question n°3 : « Si oui, mentionnez deux comportements » qui fait suite à la question n°2 : « Y-a-t-il des comportements à avoir vis-à-

1498 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 52

1499 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 175

1500 BERTHELOT (Jean Michel), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF, 1996, 271 p.83

1501 Ibidem

vis de l'administration ? ». Cette réponse devient le point zéro dans l'interaction élève - assistant d'éducation : « Il faut être respectueux avec eux / Ils doivent être respectueux avec nous » [QE 851]. La preuve en est faite à travers cette phrase, l'interaction assistant d'éducation - élève se passe dans un rapport « Eux » les surveillants (représentant de l'administration) et « Nous » les élèves¹⁵⁰² (les administrés).

Nous prendrons appui sur le raisonnement de l'étude de Michel Barlow gradue l'acceptation de l'enseignement à (+ 5) *a contrario* d'une attitude récalcitrante de l'élève gradé à (- 5). Nous reprenons la graduation de cette étude pour l'adapter à notre étude. Nous savons déjà que la CSP de la mère a un effet sur la caractérisation du service vie scolaire par l'élève. En effet, lorsque nous croisons la CSP de la mère avec la question n° 35 sur le caractère de la vie scolaire, nous avons un résultat significatif : **Khi-2 = 99,05 ddl = 77 (1 - p) = 95,39 %**. La CSP de la mère agit déjà dans les actions de l'élève, mais associée à celle du père, comment l'élève agit-il vis-à-vis de l'assistant d'éducation ? En effet, la CSP du père a un effet sur la question n°20 qui correspond aux attentes de l'élève sur les agissements communicationnels de l'assistant d'éducation. Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 22,86 ddl = 14 (1 - p) = 93,75 %**. Nous posons comme postulat qu'un positionnement entre {0 ; + 5} indique une attente de la part de l'élève vis-à-vis de l'assistant d'éducation. L'élève attend un agissement de type éducatif¹⁵⁰³ de la part de l'assistant d'éducation. Contrairement au couple {- 5 ; 0} qui représente l'action récalcitrante de l'élève.

La CSP des deux parents du sondé a un effet sur l'attitude de l'élève d'acceptation ou de résistance aux actions éducatives entrepris par l'assistant d'éducation. Il s'agit de la question n°31 : « Un assistant d'éducation vous surprend en train de faire du bruit dans les couloirs de l'établissement. Comment agissez-vous devant un assistant d'éducation qui entreprend une action éducative ? ». Nous questionnons la distinction entre l'école démocratique et la notion de résidence personnalisée à l'école¹⁵⁰⁴. La CSP du père a un effet sur le croisement de la question n°31, nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 39,55 ddl = 28 (1 - p) = 92,76 % a contrario** de la CSP de la mère dont le croisement contribue à un résultat fortement significatif : **Khi-2 = 64,20 ddl = 32 (1 - p) = 99,94 %**. L'écart de la formule de (1 - p) est de 5,28 point.

1502 CHARLOT (Bernard), ÉMIN (Laurence), de PERETTI (Olivier), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos, 2002, p. 16

1503 WEISSER (Marc), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF, 1997, p. 139

1504 BALLION (Robert), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p. 199

Pour les variables indépendantes, elles seront exposées par l'axe des ordonnées. Nous avons considéré l'association des CSP des deux parents.

Tableau n°90 : Croisement des variables de recherche

Variable Indépendante	Variable Dépendante
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Catégorie n°3 : Les deux CSP des parents agissent de façon équitable ✓ Catégorie n°2 : La CSP du père domine la CSP de la mère. ✓ Catégorie n°1 : La CSP de la mère domine la CSP du père ✓ Catégorie n°0 : Une seule CSP 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Degré n°1 : l'autre significatif dont l'élève attend des agissements communicationnels sur l'axe de résistance - réceptivité : {0 ; + 5} ✓ Degré n°0 : « Il faut être respectueux avec eux / Ils doivent être respectueux avec nous » [QE 851]. ✓ Degré n°- 1 : l'autre général à partir duquel l'élève établit des agissements stratégiques sur l'axe de résistance - réceptivité : {- 5 ; 0}

La combinaison des CSP d'un des deux parents participe à l'intériorisation de l'« autre général ». A partir de ce postulat, l'élève va mettre en place une stratégie relationnelle, car « l'autre général » à un positionnement associé à « une classification qui ritualise le lien social »¹⁵⁰⁵. De ce fait, l'acteur va alors mettre en place un lien qui va rechercher un « autre significatif », cela sous-entend le respect de la règle d'un point de vue totalement subjectif sur la valeur d'un accord commun (ou pas) entre les deux acteurs. Tout cela repose sur la base d'une représentation sociétale communément partagée. L'association des deux CSP conduit certains élèves de certaines catégories à encore rechercher un « autre significatif », dans lequel l'attente de l'élève vis-à-vis de l'assistant d'éducation est un agissement communicationnel. Contrairement à la représentation d'un « autre général », à partir de laquelle l'élève risque d'agir de manière stratégique. L'attente d'agissement communicationnel de l'élève vis-à-vis de l'assistant d'éducation participe au bon déroulement de la bienséance de l'activité dirigée de surveillance.

1505 TREMBLAY (Jean Marie), In : DURKHEIM (Émile), MAUSS (Marcel), *De quelques formes de classification*, (1903), (Mise en ligne 25 septembre 2002), Récupéré le 21 février 2005 sur l'url: <http://Pages.infinitif.net/sociojmt>, p. 43

4.3.1.3) Groupe assistants d'éducation

Maintenant, nous allons analyser comment l'assistant d'éducation veille à la bienséance des élèves grâce à son travail de surveillance. **L'assistant d'éducation interprète-t-il son rôle à l'écart des attentes institutionnelles de sa fonction ?** Pour répondre à cette question, nous proposons d'exposer la concomitance des variables indépendantes et des variables dépendantes qui construisent les différentes causes pour la construction d'un écart interprétatif d'une fonction dans la pratique professionnelle des assistants d'éducation.

L'explication sociologique d'une pratique où l'assistant d'éducation va au-delà de sa fonction est déterminée par la CSP de la mère. En effet, la CSP de la mère agit sur le croisement de la question n°18 : « Pensez-vous que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ? ». Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 26,43 ddl = 14 (1 - p) = 97,72 %**. La CSP de la mère est la cause d'une implication personnelle dans la prise de responsabilité de l'individu en dehors de sa fonction prescrite. La variable indépendante de la CSP de la mère a un effet sur la variable dépendante et dialectique de « *distanciation critique et d'implication personnelle* » de l'assistant d'éducation. De plus, la CSP de la mère a un effet sur le croisement de la question n°51 : « Un élève est en désaccord avec vos agissements. Vous arrive-t-il de remettre en question vos actions ou vos décisions ? ». Nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 23,59 ddl = 14 (1 - p) = 94,87 %**. La CSP de la mère qui participe à la construction d'une pratique éducative sur la base d'un rôle subjectif de la fonction interprétée par l'individu. Le risque est d'être en dehors de la fonction prescrite dont le comportement de l'individu est de nature d'un contre - transfert.

En outre, l'opposé d'un écart interprétatif dans la fonction de l'assistant d'éducation, nous questionnons celui-ci dans une situation fictive concernant son rôle prescrit : « Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ? ». La CSP du père impacte sur le croisement de cette question n°19. Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 29,06 ddl = 14 (1 - p) = 98,97 %**. De plus, ce même indicateur a un effet sur le croisement de la question n°42 : « Avez-vous constaté que vos actions individuelles ont une conséquence sur le travail d'équipe ? ». Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 37,98 ddl = 14 (1 - p) = 99,95 %**. En effet, nous avons déjà mentionné que la CSP du père est un schème causal de la prise de conscience de l'individu à être dans une situation de dysfonctionnement. La CSP du

père participe au positionnement de l'individu dans l'organisation scolaire. La CSP du père concourt à la transposition d'une ressource ou une capacité personnelle en une compétence.

La CSP de la mère contribue à une pratique éducative dont le comportement de l'assistant d'éducation est basé sur le contre - transfert. Contrairement à la CSP du père qui participe à la transformation du transfert ou d'un contre - transfert de l'individu en une compétence transposable et fonctionnelle de son rôle prescrit.

Un « *écart interprétatif* » dans un rapport fonctionnel et institutionnel correspond à la recherche d'un « autre significatif » dans la relation avec le représentant de l'institution. Pourtant, comme l'écrit un élève : « le surveillant n'est pas un camarade » [QE 520], c'est bien toute la problématique soulevée par Francis Farrugia en disant que « *la communauté, la société se construisent de façon dialectiques* »¹⁵⁰⁶. **Comment serait l'École Républicaine sans sa dimension de Fraternité communautaire ?**

D'ailleurs, Francis Farrugia expose l'opposition entre la structure et le phénomène du dynamisme d'un point vue macrosociologique. Il nomme cela « *phénomène social total contre structure sociale* »¹⁵⁰⁷. La structure se définit comme une force institutionnelle objective et fonctionnelle, alors que le dynamisme social est un mouvement total ayant une valeur totalement subjective. C'est l'opposition entre Balandier et Gurvitch. Balandier explique la construction dialectique de la société par rapport à son dynamisme, mais aussi par rapport à sa structure : « Le social se produit continuellement, et pour se produire il utilise ce qu'il sait de lui-même. La société s'est auto produite et pour se produire, elle utilise sa connaissance d'elle-même qu'elle produit en même temps. Elle se produit en se connaissant et se connaît en se produisant. C'est un mouvement sans fin ». L'institution a besoin de jeunes candidats pour entretenir et reproduire la dynamique du système.

Dans une perspective microsociologique, qu'est-ce qui engage ce dynamisme chez l'individu ? Bourdieu parle de perceptions subjectives et de conditions objectives¹⁵⁰⁸ de l'individu dans lesquelles il est question d'interprétation du réel : « toute réalité objective peut être aussi une réalité subjective »¹⁵⁰⁹. L'assistant d'éducation est dans une situation de transformation de son identité sociale où il y a « dissolution de la sphère (personnelle) dans le phénomène identitaire pour obtenir une identité pour soi de façon à légitimer une identité

1506 FARRUGIA (Francis), *La crise du lien social*, Paris, l'Harmattan, 1993, p 213

1507 FARRUGIA (Francis), « Phénomène social total » contre « structure sociale ». Balandier-Gurvitch : une dynamique commune, In *Comment peut-on être socio-anthropologue ?* (« Autour de Georges Balandier »), *Utinam*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 63

1508 HILGERS (Mathieu), *Liberté et Habitus chez Pierre Bourdieu*, EspacesTemps.net, (Mise en ligne le 25 juillet.2006), Récupéré le 31 mars 2010 de l'url : <http://espacestemps.net/document2064.html> , p. 6

1509 BERGER (Peter), LUCKMANN (Thomas), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 183

socioprofessionnelle »¹⁵¹⁰.

La société garde en mémoire, le système fonctionnel des anciens statuts de surveillants (MI / SE), mais elle produit un nouveau cadre juridique d'activité dirigée de surveillance. Ces anciens agents d'exécution ont du avoir un positionnement dans un « *écart interprétatif* » de leur statut juridique et social au point d'oublier qu'ils sont employés par l'État pour assurer un service aux élèves. En effet, « la relation de service prédéfinit l'interaction voire l'interdépendance entre un prestataire (A), un destinataire (B) et un concept qui fait l'objet d'un service »¹⁵¹¹, ce qui est le cas dans le rapport fonctionnel assistant d'éducation - élève. La société connaît l'utilité des surveillants mais certaines situations professionnelles de dysfonctionnements obligent la société à se conserver elle-même, en restructurant un nouveau cadre juridique. Halbwachs¹⁵¹² pense que la société restructure les cadres sociaux de demain en fonction de l'expérience ou de la connaissance des cadres sociaux d'hier. Cette théorie s'applique également à cette étude.

4.3.1.4) Amélioration de l'hypothèse de recherche

« Chaque société à chaque moment, écrit Bourdieu, élabore un corps de problèmes sociaux dignes d'être discutés en quelque sorte garantis par l'État » [Darre, 1999]¹⁵¹³.

Quand Darre reprend Bourdieu sur la construction d'une réalité sociale construite et garantie par l'État, alors la question soulevée est : « *Quelle était l'ampleur des problèmes sociaux dans l'activité dirigée de surveillance pour que l'État modifie le cadre juridique de travail des maîtres d'internat et surveillants d'externat en assistants d'éducation ?* ».

Déjà, un CPE explique que l'assistant d'éducation doit avoir un rapport fonctionnel vis-à-vis de l'usager et non une relation personnalisée avec le jeune adolescent. La limite entre « la proximité (d'âge) et le copinage, est vite franchie. Les élèves voient souvent les surveillants comme des copains » [E14, L164] mais « un surveillant qui est trop proche des lycéens, je n'aime pas trop ça ! » [E16, L50 - 52], cette attitude n'est pas appréciée par les CPE. Pourtant un CPE explique l'enjeu pédagogique de la fonction d'assistant d'éducation car « parfois les élèves ont besoin d'avoir un jeune adulte auquel ils puissent s'adresser et parler de manière détendue, quelqu'un avec qui ils se sentent moins jugés » [E13, L157]. Voici

1510 DUBAR (Claude), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 116

1511 LAVILLE (Jean-Louis), *Sociologie des services, Entre marché et solidarité*, Paris, Erès, 2005, p. 14 - 15

1512 HALBWACHS (Maurice), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1975, p. 296

1513 SCHEPENS (Florent), *Modèles professionnels et réseaux relationnels, Les marchés du travail fermés des ETF*, JACQUES-JOUVENOT (Dominique), (dir.), DEA de Sociologie présenté devant l'UFR de Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Département de Sociologie, Université de Besançon, Juin 2001, p. 50.

quelques problèmes sociaux sur le savoir-être de la fonction de surveillant.

Après ces différentes situations sur le savoir-agir, l'assistant d'éducation doit « se responsabiliser dans les tâches. En fait, à se dire : « Cela me concerne, c'est-à-dire, que je rends compte, si je ne sais pas faire ou si je n'ai pas réussi à faire » [E11, L139], Au dire de ce CPE, l'activité dirigée de surveillance a connu des situations de dysfonctionnements au niveau du savoir-coopérer qui n'assure pas le bon déroulement de l'institution. En effet, le dernier diplôme acquis est l'indicateur social qui a un effet sur l'apprentissage du savoir-faire. Lorsque nous questionnons l'assistant d'éducation sur des situations fictives de dysfonctionnement du travail d'équipe. Nous observons que le dernier diplôme acquis a un effet sur la question n°42. Nous rappelons que nous avons un résultat très significatif : **Khi-2 = 23,07 ddl = 20 (1 - p) = 99,86 %**. Le dernier diplôme acquis devient pour l'assistant d'éducation comme le CPE au d'avoir un comportement qui permette à leurs associations d'assurer un fonctionnement du service public de façon implicite.

De plus, l'assistant d'éducation est : « une personne qui fait partie de l'établissement » [QE 937] de ce fait il doit répondre au projet de l'établissement et s'inscrire dans une amélioration de la vie de l'établissement¹⁵¹⁴. Or, l'État a rencontré des problèmes quant à la qualité du service public rendu à l'utilisateur et l'investissement des personnes sur leurs manières de faire leurs missions. **La difficulté pour l'assistant d'éducation est de savoir comment aller au-delà de sa fonction.** En effet, les CSP des deux parents n'ont pas le même effet sur le croisement des questions n°18 et 19. La CSP de la mère induit le croisement de la question n°18 : « D'après vous est-ce que l'assistant d'éducation est un enseignant de la vie sociale ? ». Nous rappelons que nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 26,43 ddl = 14 (1 - p) = 97,72 %**. Il faut comprendre que l'assistant d'éducation rentre dans un rôle subjectif de sa fonction. Contrairement à la CSP du père qui a un effet sur la question n°19 : « Un CPE vous demande d'effectuer un travail au-delà de vos responsabilités, par exemple de rédiger une lettre d'exclusion. Accepteriez-vous ? ». Nous obtenons un résultat très significatif : **Khi-2 = 29,06 ddl = 14 (1 - p) = 98,97 %**. Il faut comprendre que l'assistant d'éducation rentre dans un rôle acquis¹⁵¹⁵ de sa fonction.

La CSP de la mère conduit l'assistant d'éducation au risque d'avoir un comportement en dehors de son rôle prescrit sur la base d'un contre - transfert¹⁵¹⁶ contrairement à la CSP du père qui oblige le participant à transformer sa ressource ou sa capacité personnelle en un

1514 France, *Loi relative aux Assistants d'éducation*, Loi n°2003-400 du 30 avril 2003, Journal Officiel du 02 mai 2003, Récupéré le 04 mai 2008 de l'url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENX0300020L.htm>, Annexe n°38, Article n°2-I, p. 1

1515 CHAPPUIS (Raymond), THOMAS (Raymond), *Rôles et Statut*, PUF, 1995, p. 19

1516 BERNE (Éric), *L'analyse transactionnelle* In *Les écoles psychanalytiques, la psychanalyse en mouvement*, Sète, Laffont, 1981, p. 279

savoir-faire transposable à sa situation professionnelle pour répondre à une demande sur son rôle acquis. Le Boterf définit la transposition de l'individu qui « n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations »¹⁵¹⁷ professionnelles. L'assistant d'éducation qui s'implique trop personnellement devra faire attention à ne pas convertir une situation professionnelle en situation de contre - transfert vis-à-vis de l'utilisateur. Au final, l'assistant d'éducation doit « apprendre à rendre transposable »¹⁵¹⁸ son implication personnelle en une action sensée pour défendre son point de vue éducatif.

Cette difficulté de transposition de savoir-faire pose le doute sur l'étiquette institutionnelle d'éducateur du surveillant. En effet, Strauss¹⁵¹⁹ définit la mission comme la revendication d'un statut institutionnel (comme par exemple celui d'éducateur) dans un contexte de lutte où la finalité du statut de surveillant n'est pas claire pour tous. En effet, le groupe des CPE exprime des opinions contradictoires à propos du rôle d'éducateur du surveillant ; d'une part « ils sont surgés, par moment, je ne sais pas s'ils sont éducateurs ! » [E1, L92] et d'autre part, « ils sont aussi éducateurs, cela fait également partie de leurs fonctions » [E3, L145]. Dans cette citation, il faut bien entendre que l'assistant d'éducation est un employé de l'État et qu'il est mis au service de l'établissement. Le second service qu'un assistant d'éducation est celui d'assurer une prise en charge de l'élève d'un point de vue éducatif comme pédagogique. En effet, le modèle de famille a un effet sur le croisement de la question n°14 : « D'après vous, est-ce que l'assistant d'éducation est un éducateur ? ». Nous rappelons que nous obtenons un résultat faiblement significatif : **Khi-2 = 11,87 ddl = 6 (1 - p) = 93,51 %** ; contrairement au rôle de pédagogue qui lui est déterminé par le dernier diplôme acquis. L'assistant d'éducation se servira de son expérience familiale pour assurer son rôle d'éducateur et parviendra à construire un rôle de pédagogue avec le concours du dernier diplôme acquis.

Lorsque, nous construisons la réalité institutionnelle communément partagée par tous les acteurs de la communauté éducative, nous découvrons que l'assistant d'éducation s'inscrit dans une « *implication personnelle* » au point de reproduire sa structure familiale dans son rapport institutionnel. L'explication sociologique qui en ressort est que la présence d'une fratrie a un effet sur l'appropriation - inculcation du savoir-faire sur le rôle imposé à la fonction prescrite de l'assistant d'éducation. Il s'agit du croisement de l'indicateur social

1517 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 141

1518 Ibidem, p. 142

1519 STRAUSS (Anselm L.), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 70

d'une fratrie dans la famille du sondé avec la question n°43 : « Comment avez-vous principalement appris votre travail ? ». Nous obtenons un résultat peu significatif : $\text{Khi-2} = 9,17$ $\text{ddl} = 4$ $(1 - p) = 94,30 \%$. En effet, la présence d'une fratrie détermine le choix d'engager un principe d'action de l'ordre de la coordination privé ou de la coopération publique. Ces situations de confusions entre la coordination et la coopération à conduit l'État à produire une note de service.

En effet, l'État a réaffirmé son autorité institutionnelle sur ces assimilés - fonctionnaires d'assistants d'éducation, dans le but d'obtenir de leur part un investissement de qualité dans le travail prescrit de la vie scolaire. Rappelons que dans la note de service de 1987¹⁵²⁰, l'État est convaincu que la réussite des élèves dépend de la qualité du travail de ses employés. La note de service part du principe que les élèves de terminales des lycées et les adolescents sont les adultes de demain. L'État demande à ses employés d'assumer leurs responsabilités d'éducateurs pour que l'élève se construise dans ce sens là. L'élève doit pouvoir se construire et assurer son bien être pour devenir un futur acteur social. Enfin, la note de service termine par le double objectif du statut l'étudiant - surveillant, MI / SE (maître d'internat et surveillant d'externat). D'une part l'État contribue à subvenir aux besoins de l'étudiant par un salaire, et d'autre part, le surveillant doit coopérer avec le service public de l'Education Nationale.

Dans cette même note de service, l'État pense que le jeune étudiant est un individu « à la charnière de l'adolescence et de l'âge adulte ». Ici, le problème social mis en avant par l'État est l'infantilisation du jeune adulte de par l'existence d'un statut d'étudiant - salarié qui n'exigeait pas de lui d'assumer pleinement ses responsabilités dans le cadre de ses fonctions. L'État attend de ses agents qu'ils agissent dans une démarche éthique non pas dans des situations d'« *écarts interprétatifs* » de leurs rôles sociaux de surveillant ainsi que leurs pratiques. La pratique professionnelle et l'interdépendance entre le CPE et l'assistant d'éducation repose d'une part sur un **Éthos**¹⁵²¹ (les coutumes d'usages) de coopération et d'autre part, sur un **Êthos** (une manière d'être) de coordination dans la relation à l'usager au sein même de l'activité dirigée.

1520 France, I - *La Surveillance*, II - *Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987, Récupéré le 28 novembre 2003 de: http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex87_1003.htm, Annexe n°32

1521 TERRENOIRE (Jean-Paul), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (Jean-Marie), *Valeurs et activités professionnelles*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, p. 40

A la fin de la problématique de recherche, nous proposons deux formes d'hypothèses. La première hypothèse de travail est de nature descriptive¹⁵²² à partir du croisement de deux variables dépendantes et elle rapporte de façon parcellaire la réalité sociale de la vie scolaire. L'hypothèse explicative repose sur le croisement d'une variable dépendante avec une variable indépendante.

L'hypothèse descriptive implique que **l'assistant d'éducation rationalise son implication personnelle comme un savoir-être pour déterminer ses agissements de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son travail institutionnel**. Quant à la seconde hypothèse, elle est de nature explicative. L'hypothèse explicative implique également que **la compétence de l'assistant d'éducation repose, premièrement, sur une distanciation critique comme savoir-faire et deuxièmement, sur un raisonnement réflexif vis-à-vis du rôle d'éducateur qu'il doit tenir**.

Après l'investigation du terrain, nous proposons deux hypothèses en cascades c'est-à-dire qui font évoluer nos hypothèses de départ.

Après la description du terrain, la recherche évolue à : **l'implication de l'individu dépend des schèmes de pédagogue ou de magistère présent dans la conscience des surveillants sondés. La formalisation des actions de l'assistant d'éducation va lui permettre de construire une réflexivité sur les situations professionnelles rencontrées à partir de sa pratique d'agent d'exécution**.

Après l'investigation du terrain, l'explication de la recherche évolue à : **La présence d'une fratrie participe à l'apprentissage du savoir-faire de l'assistant d'éducation. Le modèle de famille a un effet sur la production du rôle d'éducateur de l'assistant d'éducation. Le dernier diplôme acquis permet à l'individu de se positionner implicitement en s'intégrant au fonctionnement d'une organisation scolaire. Enfin, l'association ou la tension de la CSP des deux parents à une influence à la construction d'une interprétation à l'écart d'une fonction défini par la loi**. La CSP de la mère a un effet sur la construction d'une distanciation critique dans la pratique de l'individu basée sur la logique du contre - transfert ; contrairement à la CSP du père qui détermine un intérêt d'aller au-delà de sa fonction prescrite. En effet, l'assistant d'éducation a conscience que ses actions purement individuelles ont une conséquence sur le travail en équipe au sein du service vie scolaire.

1522 LOUBET del BAYLE (Jean-Louis), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2000, p. 181

Lorsque l'État crée le service public de la vie scolaire comme « un collectif (qui) est une unité de l'organisation du travail (éducatif au sein d'un établissement) : il apporte ainsi une aide, souvent indispensable, à la réalisation du travail. Et ce soutien produit l'affiliation, ce sentiment d'appartenance à une communauté qui apporte au travailleur des satisfactions affectives »¹⁵²³, de ce fait, l'individu risque de prendre son activité professionnelle comme une filiation familiale à l'institution. En effet, l'État n'a pas conscience de cette confusion de(af)iliation de l'individu avec le groupe professionnel.

De plus, Judith Migeot-Alvarado¹⁵²⁴ se demande entre la famille et l'institution scolaire, à qui revient, la fonction d'éduquer ou d'instruire. C'est pour cela qu'elle parle du statut d'"élève - enfant", qui est encore dans une relation conflictuelle avec la structure sociale. En effet, le danger dans ce genre de situation est « l'absence de tiers qui exerce un pouvoir symbolique suffisant, où les face-à-face, sinon les corps-à-corps risquent d'apparaître comme la seule issue possible »¹⁵²⁵. Ce risque existe dans l'interaction entre l'assistant d'éducation et l'élève. Or, ce tiers qui exerce ce pouvoir symbolique est détenu par le représentant de l'État : le CPE.

Entre la Famille et l'État, « il existe un fort consensus, quelque soit le milieu social, pour (que la Famille) inculque "tolérance et respect des autres", comme les "bonnes manières, ou encore la détermination" et "le sens des responsabilités", compétences qui sont jugées nécessaires pour que les enfants puissent accéder à des emplois »¹⁵²⁶. Ce consensus de l'État sur la Famille construit un rapport sous la forme d'un conflit¹⁵²⁷. En effet, la Famille est un lieu d'éducation, du lien communautaire au lien sociétaire mais « l'école est le seul lieu où le lien sociétal éduque l'enfant à être citoyen »¹⁵²⁸. La citoyenneté pour l'École « est une conception cohérente du rôle de l'individu dans l'Espace Public » [Costa-Lascoux]¹⁵²⁹.

De plus, l'assistant d'éducation qui est un agent - acteur « porte la responsabilité première du changement. Non pas l'homme abstrait ou l'homme universel. Mais l'homme concret et de ce fait même limité, qui agit à sa place (sociale) et dans un contexte (social) »¹⁵³⁰. En effet, pour Gilles Jeannot, il rejoint Michel Crozier sur le fait que cette responsabilité est liée à la marge de liberté dont l'agent - acteur dispose : « ce n'est pas la mise en avant d'une marge d'interprétation du droit au niveau des fonctionnaires d'exécution

1523 BAUDELLOT (Christian), GOLLAZ (Michel), (dir.) : *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Madrid, Fayard, 2003, p. 236

1524 MIGEOT-ALVARADO (Judith) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p 21

1525 IMBERT (Francis), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985, p. 163

1526 SEGALIN (Martine), *Sociologie de la famille*, (2000), Saint-Just-la-Pendue, Armand Colin, 2008, p. 293

1527 Ibidem, p. 291

1528 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 71

1529 CAVALLIER (Malika), *Revalorisation et implication des délégués élèves dans la vie de l'établissement*, Mémoire professionnel pour l'obtention du grade de CPE : (PLC2 - CPE), IUFM de Franche Comté, Besançon, 2003, p. 33

1530 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 448

qui est singulière, mais la fonction de cette marge d'interprétation »¹⁵³¹ déformé par l'individu. Cette marge interprétative transforme « le travail entendu comme acte d'ajustement irréductible à la prescription n'occupe plus une place marginale mais centrale dans la quête d'une efficacité »¹⁵³² du service public.

La recherche d'efficacité dans la Fonction Publique et la marge d'interprétation laissée à l'acteur conduit l'être social à privilégier la pratique d'une coordination au détriment d'une coopération. L'individu construit son rôle professionnel dans une situation d'« *écarts interprétatifs* » avec une pratique dans son travail qui commence par la reproduction d'un *habitus* personnel de nature familiale qui ne correspond pas à la culture systémique de l'*habitus* institué. Durkheim explique que « l'union domestique exclut toute pensée de coopération directe et continue à un but quelconque »¹⁵³³. En effet, Durkheim pense qu'une pratique de type de coordination relève du monde privé alors que la coopération dépend de l'ordre public, par exemple, le contrat (de travail) est une expression juridique de la coopération¹⁵³⁴. L'assistant d'éducation est le seul statut institutionnel qui d'une part malgré lui transmet des valeurs familiales pour éduquer le jeune et d'autre part instruit l'élève à devenir un citoyen grâce à son action située¹⁵³⁵ de surveillance.

4.3.2) En guise de conclusion

Nous avons porté notre attention aux groupes des surveillants via les statuts sociaux de maître d'internat, surveillant d'externat, d'aide-éducateur, d'assistant d'éducation, d'assistant pédagogique, et d'emploi vie scolaire. D'où le titre de notre recherche qui est « *les écarts interprétatifs sur l'éthique de l'activité dirigée de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire* ». Nous avons comme objet de recherche le rôle social de l'assistant d'éducation dans le système éducatif pour définir la compétence de l'assistant d'éducation, nous avons organisé une comparaison entre le statut d'assistant d'éducation et le statut d'enseignant. Nous expliquons les « *écarts interprétatifs* » liés au rôle social des assistants d'éducation dans le travail prescrit de surveillance. Avant de montrer l'existence d'un concept sur les « *écarts interprétatifs* » dans une pratique professionnelle, il nous a fallu au préalable mettre de la distance entre le sujet d'étude et notre propre

1531 JEANNOT (Gilles), *Les fonctionnaires travaillent-ils de plus en plus ? Un double inventaire des recherches sur l'activité des agents publics*, In DELOYE (Yves). (Éd.), *la Revue Française de Science Politique*, (vol. 58, n°1), 2008, p. 134

1532 Ibidem, p. 139

1533 DURKHEIM (Émile), *De la division du travail*, (1893), Paris, PUF, 1967, p. 92

1534 Ibidem, p. 93

1535 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

subjectivité. La prise de recul s'est effectuée au travers du travail de recherche et d'« écriture (qui) restructure la conscience »¹⁵³⁶. La prise de recul nous a permis de réduire l'existence de biais intrinsèque¹⁵³⁷ et donc analytique au cours du travail car ceux-ci sont liés à notre position sociale d'assistant d'éducation et à notre propre affect. Notre démarche nous a conduits à construire ce travail en quatre sections suivantes :

✚ **La définition provisoire** est la première section, nous analysons l'histoire et l'origine de ce service public de la « vie scolaire ». En effet, nous observons l'évolution du statut de surveillant général, jusqu'à celui de conseiller principal d'éducation. Il a fallu conceptualiser cette recherche doctorale dans un temps social. Dans ce même rapport, il a fallu aussi placer ce travail dans un espace social : un établissement scolaire. Nous arrivons à un regroupement de l'ensemble des statuts sociaux existants sous la représentation du métier de surveillant. Nous rappelons qu'il y avait les statuts de maître d'internat, surveillant d'externat, les aides-éducateurs et les assistants d'éducation.

✚ La deuxième section correspond à notre **problématique n°I**. Nous passons de la macrostructure qu'est l'État à la méso structure qu'est l'établissement scolaire. Ensuite, nous replaçons le statut juridique d'assistant d'éducation ainsi que son rôle au sein d'un établissement scolaire. De ce postulat, nous avons mis en évidence l'enjeu entre l'identité socioprofessionnelle et la personnalité de l'individu au travers de concepts sociologiques et dans la relation à l'élève. Nous commençons à quitter le champ de la sociologie à partir du rapport « Eux - Nous » et nous entrons dans le champ des sciences de l'éducation en posant un regard sur le processus de professionnalisation des aides éducateurs. Enfin, nous arrivons à la notion de compétence pour le corps des assistants d'éducation. Nous comparons ce corps de métier à la profession des enseignants. Au final le but de cette problématique de recherche est de mettre en évidence la perception du réel par l'acteur social qui occupe le poste d'assistant d'éducation. Il en résulte la question de départ qui est dans un premier temps : « *comment l'être social (l'assistant d'éducation) interprète-t-il son réel ?* » Dans un second temps, la question de départ évolue pour devenir : « *Comment l'individu interprète-t-il le réel pour savoir-agir¹⁵³⁸ dans son rôle social d'assistant d'éducation ?* » En effet, les CPE arrivent-ils à trouver des individus aux compétences qui s'étendent au-delà du prescrit et capables de

1536 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4ième édition mise à jour et complétée, 2008, p. 121

1537 ARBORIO (Anne Marie), FOURIER (Pierre), *Enquête et ses méthodes de l'observation directe*, DE SINGLY (François), (dir.), Paris, Gallimard, p. 53

1538 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, Paris, Éditions d'Organisation, 2004, p. 143

prendre des risques pour tenir un rôle d'éducateur ? Nous proposons deux hypothèses de recherches. La première porte sur la personne qui occupe le poste d'assistant d'éducation. *Il rationalise ses capacités de ressources personnelles et son implication personnelle comme un savoir-être pour déterminer ses agissements ou son savoir-agir de façon communicationnelle ou stratégique au cours de son travail institutionnel.* La seconde hypothèse porte sur la compétence de l'assistant d'éducation. *Elle repose d'une part, sur une distanciation critique comme savoir-faire et d'autre part, sur un raisonnement réflexif vis-à-vis du rôle d'éducateur qu'il doit tenir.*

✚ Après avoir formulé les hypothèses de recherches, nous entrons dans la troisième section : la **Méthodologie**. Nous optons pour une démarche de sociologie compréhensive pour la catégorie des CPE c'est-à-dire que nous adoptons, comme principe, que l'individu social est un acteur à part entière, interagissant avec son environnement. Ensuite, nous adoptons une sociologie explicative pour les catégories d'assistants d'éducation et des élèves. Nous avons construit deux questionnaires adaptés à chaque catégorie sociale. Le questionnaire est construit à partir des hypothèses de travail. Il y a des questions d'ordre descriptif et d'autres d'ordre explicatif, comme les renseignements sur les indicateurs sociaux des sondés. Ensuite, nous avons investi le terrain d'étude.

✚ Enfin, nous entrons dans la quatrième section, la **problématique n°II**, celle de la déconstruction des discours sociaux des enquêtés pour la construction d'un discours sociologique. Nous avons enquêté auprès des CPE. Dans cette phase nous analysons les situations d'énonciations, le sens sémantique et le dénombrement lexical des entretiens. Chacune de ces formes d'analyses nous a permis de reclasser nos données en un discours sociologique. Lorsque nous rassemblons nos données, nous définissons les variables dépendantes du comportement des acteurs.

Pour le groupe CPE, les entretiens nous permettent de dire que les assistants d'éducation et les CPE partagent une relation de *partenaire - adversaire*¹⁵³⁹ au cours du processus de coopération pour le maintien de l'organisation comme son efficacité.

Pour le groupe élève, sa problématique d'être social est de reproduire (ou pas) son *habitus* familial dans son rapport à « l'autre ». En effet, le risque pour l'élève est de rechercher un « autre significatif »¹⁵⁴⁰ dans son interaction avec l'assistant d'éducation.

Pour le groupe des assistants d'éducation, nous avons organisé l'analyse en deux étapes : une analyse tri à plat et une autre en tri-croisé. L'analyse tri à plat correspond à la

1539 CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Édition du seuil, 1977, p. 170, Note n°11

1540 DUBAR (Claude), *La Crise des Identités*, Paris, PUF, 2000, p. 175

description de la réalité du terrain. L'analyse tri-croisée, nous permet d'expliquer quelles variables indépendantes de l'individu agissent de façon significative sur les variables dépendantes. Par exemple, la distanciation critique¹⁵⁴¹ de l'assistant d'éducation est pré construite par la CSP de la mère. De plus, la CSP du père a un effet d'une part sur l'implication personnelle d'aller au-delà de la fonction prescrite et d'autre part est un schème causal dans le processus d'apprentissage du savoir-coopérer¹⁵⁴² sur le rôle d'assistant d'éducation à tenir.

✚ Dans un discours sociologique, la pratique d'un *écart interprétatif* dans une interaction entre l'assistant d'éducation et un élève se joue de façon confuse pour l'être social. Cela se joue premièrement à partir de la reproduction d'un *habitus* familial au cours d'une pratique de coordination où le fonctionnement organisationnel est implicite. Deuxièmement, la reproduction d'un *habitus* institué dans la pratique de la coopération au fonctionnement explicite au sein de l'établissement scolaire constitue le second facteur de confusion.

✚ Un « *écart interprétatif* » dans un rôle social entraîne deux répercussions. La première se joue d'un point de vue microsociologique, répercuté sur la responsabilité de l'agent pour lequel il doit se construire une pratique de réflexivité dans son implication personnelle. La deuxième se joue elle, d'un point vu macrosociologique, la mémoire collective¹⁵⁴³ reconstruit les cadres sociaux d'une institution à caractère sociétal.

✚ Au final, un « *écart interprétatif* » dans une pratique professionnelle démontre que le passé des êtres sociaux est présent¹⁵⁴⁴ dans leurs actions, ces expériences vécues desserviraient donc les intentions de leurs pratiques de surveillance.

La réflexion de Jean-Pierre Albertas intervient après l'abrogation du statut de surveillant général [1970]. Il questionne la pratique éducative et le comportement des individus devant ce changement de rôle social de surveillant général à la création du statut social de conseiller principal d'éducation. En effet, la logique éducative passe « *de la surveillance à l'éducation* ». Pour lui, il faut « éviter de fonder le régime éducatif sur la soumission de l'élève, lui proposer, au contraire des choix, lui permettre de prendre des

1541 LE TALEC (Jean-Yves), TOMOLILLO (Sylvie), WELZER-LANG (Daniel), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan, 2000, p 18

1542 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 206

1543 HALBWACHS (Maurice), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1975, p. 296

1544 BOURDIEU (Pierre), *Méditations Pascaliennes*, Paris, Édition du Seuil, 2003, p 304.

responsabilités et de collaborer. Voilà ce qui a guidé notre démarche éducative »¹⁵⁴⁵. En effet, l'auteur interprète le sigle du CPE par « Comprendre Participer Évaluer »¹⁵⁴⁶ qui cherche à « améliorer la vie des élèves »¹⁵⁴⁷. Néanmoins, l'action du CPE comme un éducateur est reconnu symbolique par l'élève si et seulement s'il existe en amont une action de surveillance car « sans les surveillants, on ne fait rien » [E9, L163].

Laurence Cornu reprend Freud qui pensait que le métier d'éduquer est un métier impossible¹⁵⁴⁸. En effet, la difficulté pour la Fonction Publique est de définir clairement le métier d'éducateur, cela est même irréalisable, car « l'éducateur de l'éducateur est forcément plus ancien et nécessairement imparfait »¹⁵⁴⁹. L'État a contourné cette difficulté pour assurer cette tâche éducative par un service de surveillance. Il a imposé une « discipline qui est (devenue) une loi générale qui nous permettra de mettre en relief des caractères distinctifs de cette vie sociale *sui generis* qui constitue la “vie scolaire” »¹⁵⁵⁰. Les agents d'exécutions mandatés à la surveillance peuvent punir pour faire un rappel à la règle¹⁵⁵¹. Le professionnel risque dans sa pratique de convertir une situation professionnelle à partir de son expérience vécue comme ancien élève à une situation d'« *écart interprétatif* » lié à son rôle imposé. Or, la démarche de transposition « n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations »¹⁵⁵² éducatives. Celle-ci est liée à l'expérience passée de l'individu qui doit transformer ou transposer ses capacités personnelles en compétences requises et valables pour tenir dans la bienséance son rôle social.

Le travail d'éducateur est impossible dans la fonction d'assistant d'éducation mais l'action de surveiller est donc une action située¹⁵⁵³ et valable comme une tâche possible. La fonction sociale permet d'*apprendre à*¹⁵⁵⁴ se construire une distanciation critique sur « ... “[Ça]” façon de faire »¹⁵⁵⁵ et dans son implication personnelle.

1545 ALBERTAS (Jean-Pierre), *De la surveillance à l'éducation : Quel homme pour quelle fonction ?, Quel personnel pour quelle École ?, Réflexion sur une mission*, AVANZINI (Guy), (dir.), Thèse en sciences de l'éducation, Université de Lyon II, Numéro d'Ordre : 1989LYON20029, 1989, p. 879

1546 Ibidem, p. 5

1547 Ibidem, p. 879

1548 CORNU (Laurence), *Les métiers “impossibles”*, In VERGNIoux (Alain) (Éd) : *Le Travail*, Caen, Presses Universitaires de Caen, **Le Télémaque**, (n° 18), 2000, p. 117

1549 Ibidem

1550 DURKHEIM (Émile), *L'Éducation Morale*, (1903), Paris, PUF, 1992, p. 159

1551 Ibidem, p. 135

1552 LE BOTERF (Guy), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition mise à jour et complétée, 2008, p. 141

1553 ASTOLFI (Jean-Pierre), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI (Jean-Pierre), (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 39

1554 LE DU (Michel), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30), 2006, p. 68

1555 REUTER (Yves), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER (Yves), (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 23

Table des matières : Annexe(s)

- Annexe n°1 :** MEICHLER (Frédérique), *Collèges Partout des effectifs « vie scolaire en flux tendu »*
- Annexe n° 2 :** *Établissements Publics Locaux d'Enseignement*, (sigle : EPLE), Décret n°85-924 août 1985
- Annexe n°3 :** *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n°89-486 du 10 juillet 1989
- Annexe n°4 :** *Les finances, La LOLF, qu'est-ce que c'est ?*
- Annexe n°5 :** *La LOLF : Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances*,
- Annexe n°6 :** *Surveillance des élèves*, Circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996
- Annexe n°7 :** *Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire*, Circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004
- Annexe n°8 :** *Loi visant à lutter contre l'absentéisme scolaire*, Loi n°2010-1127 du 28 septembre 2010
- Annexe n°9 :** *Vaincre l'absentéisme*, Circulaire n°2011-0018 du 31 mars 2011
- Annexe n°10 :** *Loi relative aux libertés et responsabilités locales, service des collectivités territoriales*, Loi n°2004-809 du 13 août 2004
- Annexe n°11 :** *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, loi n°2005-380 du 23 avril 2005
- Annexe n°12 :** France, *Règlement Intérieur d'un Lycée Secondaire d'Enseignement*
- Annexe n°13 :** *Note de Vie scolaire*, Circulaire n°2006-105 du 23 juin 2006
- Annexe n°14 :** *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*, Circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2012,
- Annexe n°15 :** *Loi dite loi le Pors portant droits et obligations des fonctionnaires*, Loi n°83-634 du 13 juillet 1983
- Annexe n°16 :** *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État*, Loi n°84-16 du 11 janvier 1984
- Annexe n°17 :** *Décret relatif aux dispositions applicables aux agents non titulaires de l'État*, Décret n°86-83 du 17 janvier 1986
- Annexe n°18 :** *Décret relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État*, Décret n°2000-815 du 25 août 2000

- Annexe n°19 :** *Statut particulier des professeurs certifiés*, Décret n°72-581 du 04 juillet 1972
- Annexe n°20 :** *La mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997
- Annexe n°21 :** *Décret modifiant le Décret n°72-581 du 04 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés*, Décret n°2009-915 du 28 juillet 2009
- Annexe n°22 :** *Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation*, Décret n°70-738 du 12 août 1970
- Annexe n°23 :** *La circulaire de 1972 sur la mission des CPE*, Circulaire Abrogé n°72-222 du 31 mai 1972
- Annexe n°24 :** *Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation*, Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982
- Annexe n°25 :** *Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*, BO n°37 du 19 octobre 1989
- Annexe n°26 :** *Service des CPE*, Arrêté du 4 septembre 2002
- Annexe n°27 :** *Décret n°2002-1134 du 05 septembre 2002 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation*
- Annexe n°28 :** *Conseiller Principal d'Éducation : Référentiel de compétence*
- Annexe n°29 :** *Statut des Maîtres (esses) d'Internat*, Décret du 11 mai 1937
- Annexe n°30 :** *Statut des Surveillants (es) d'Externat*, Décret du 27 octobre 1938
- Annexe n°31 :** *Organisation des services des Maîtres d'internat et des surveillants d'externat*, Circulaire n° IV 68-381 du 01 octobre 1968
- Annexe n°32 :** *I - La Surveillance, II - Les Surveillants*, Note de service n°87-084 du 10 mars 1987
- Annexe n°33 :** *Les aides éducateurs*
- Annexe n°34 :** *Projet de loi relatif aux Assistant d'Éducation*, "Navette Sénat – Assemblée Nationale", *Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003*
- Annexe n°35 :** RICHET (Philippe), *Projet de loi relatif aux assistants d'éducation, II Les assistant d'éducation : un statut unifié et rénové répondant mieux aux attentes des étudiants et aux besoins d'encadrement et de surveillance des établissements*, (Rapport – première lecture, le 02 avril 2003)

- Annexe n°36 :** *Contrats Aidés, Emploi Vie Scolaire, (EVS)*
- Annexe n°37 :** *Contrat unique d'insertion (CUI)*
- Annexe n°38 :** *Loi relative aux Assistants d'éducation, Loi n°2003-400 du 30 avril 2003, Journal officiel du 02 mai 2003*
- Annexe n°39 :** *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'éducation, Décret n°2003-484 du 06 juin 2003*
- Annexe n°40 :** *Assistants d'Éducation, Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003*
- Annexe n°41 :** *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'Éducation, Décret n°2005-1194 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n°2003-484 du 6 juin 2003*
- Annexe n°42 :** *Les conditions de recrutement et d'emploi des Assistants d'Éducation, Décret n°2008-316 du 04 avril 2008 modifiant le décret n°2003-484 du 6 juin 2003*
- Annexe n°43 :** *Personnels, Recrutements, Assistants d'éducation, Circulaire n° 2008-108 du 21 août 2008, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, (modifiant le décret n°2003-484 du 6 juin 2003)*
- Annexe n°44 :** *Recrutement Assistants pédagogiques, Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006*
- Annexe n°45 :** *Conditions de validation de certains services de non-titulaire, Note de Service N°2008-084 DU 03 juillet 2008*
- Annexe n°46 :** *Surveillants auxiliaires à service partiel, Circulaire du 04 mars 1969*
- Annexe n°47 :** *Maîtres et maîtresses d'internat au pair, Circulaire n°64-372 du 5 septembre 1964*
- Annexe n°48.1 :** *Actifs occupés selon le sexe, la catégorie socioprofessionnelle intermédiaire et le temps de travail redressé*
- Annexe n°48.2 :** *Populations particulières – Femmes – Temps partiel*
- Annexe n°49 :** *Questionnaire présenté aux assistants d'éducation*
- Annexe n°50 :** *Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat)*
- Annexe n°51 :** *Questionnaire présenté aux élèves*
- Annexe n°52 :** *Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation, JO du 11 septembre 1999*
- Annexe n°53 :** *Grille d'Entretien présenté aux CPE*
- Annexe n°54 :** *Éducation prioritaire, Arrêté du 22 juillet 2009*

Annexe n°55 : *Programme « Clair », Circulaire n° 2010-096 du 07 juillet 2010*

Annexe n°56 : *Dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée dans 200 établissements*
Circulaire n°2008-075 DU 05 juin 2008

Annexe n°57 : *Préparation de la rentrée 2011* Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011

Annexe n°58 : *Retranscription(s) des entretiens CPE*

Annexe n°59 : *Fiche Technique ZEP*

Annexe n°60 : *Fiche : Le statut de Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR)*

Annexe n°61 : *Analyses des entretiens CPE*

Annexe n°62 : *Retour de l'enquête Élève*

Annexe n°63 : *Résultat des questionnaires assistants d'éducation*

Annexe n°64 : *Chiffres clés : Évolution et structure de la population Alsace*

Annexe n°65 : *Catégorie socioprofessionnelle, âge et sexe des jeunes qui poursuivent leurs études initiales et occupent un emploi*

Tables des figures

Figure n°1 :	<u>Organigramme d'un Établissement Public Local d'Enseignement</u>	53
Figure n°2 :	<u>Organigramme relationnel</u>	68
Figure n°3 :	<u>Rôle social et identité sociale de l'assistant d'éducation</u>	73
Figure n°4 :	<u>Triangle de l'apprentissage scolaire</u>	129
Figure n°5 :	<u>Rôle de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'apprentissage scolaire</u>	136
Figure n°6 :	<u>Relation pédagogique au cours de l'apprentissage scolaire</u>	136
Figure n°7 :	<u>Schéma des différentes formes des agissements associées aux figures du maître et celle du pédagogue</u>	148
Figure n°8 :	<u>Proposition d'une schématisation des agissements de l'assistant d'éducation</u>	150
Figure n°9 :	<u>Question de recherche pour la phase d'expérimentation</u>	156
Figure n°10 :	<u>Pyramide de Maslow</u>	165

Tables des tableaux

Tableau n°1 :	<u>Synthèse des textes de lois assujettis au statut des CPE (Conseillers Principaux d'Éducation)</u>	22
Tableau n°2 :	<u>Synthèse des lois assujettis aux statuts de Maître d'Internat et de Surveillant d'Externat</u>	28
Tableau n°3 :	<u>Synthèse sur la réglementation des Aides éducateurs</u>	31
Tableau n°4 :	<u>Synthèse sur les lois d'assistants d'éducation, d'auxiliaires de vie, et d'assistants pédagogique</u>	76 - 78
Tableau n°5 :	<u>Adaptation(s) organisationnelle(s) conceptualisée(s) par Goffman</u>	82
Tableau n°6 :	<u>Présentation des rôles sociaux d'assistant d'éducation, d'auxiliaire de vie et d'assistant pédagogique</u>	85
Tableau n°7 :	<u>Perspective identitaire chez l'assistant d'éducation</u>	98
Tableau n°8 :	<u>Dualisme identitaire chez l'assistant d'éducation et l'élève</u>	105
Tableau n°9 :	<u>Synthèse des différents rôles sociaux du surveillant</u>	109
Tableau n°10 :	<u>Lois sur le métier d'enseignant</u>	126 - 127
Tableau n°11 :	<u>Définition du mot profession pour la catégorie des assistants d'éducation à partir de l'exemple proposé par Dubar et Tripier</u>	140
Tableau n°12 :	<u>Exposé des conditions objectives et perceptions subjectives</u>	152 - 154
Tableau n°13 :	<u>Proposition d'analyses d'effectifs observés avec la méthode du tri-croisé</u>	209
Tableau n°14 :	<u>Taille de l'échantillonnage des élèves par structure éducative</u>	211
Tableau n°15 :	<u>Proposition d'analyse de tri à plat</u>	233
Tableau n°16 :	<u>Proposition d'analyse tri-croisée à partir des effectifs observés</u>	234
Tableau n°17 :	<u>Synthèse de l'échantillonnage représentatif des CPE</u>	238
Tableau n°18 :	<u>Synthèses des effectifs convertis en pourcentages sur les occurrences des mots communs</u>	265 - 266
Tableau n°19 :	<u>Synthèses des effectifs et pourcentages d'occurrences utilisés pour les pronoms personnels</u>	267 - 269
Tableau n°20 :	<u>Échantillonnage de la population élève selon les différentes structures éducatives</u>	299
Tableau n°21 :	<u>Comparatif de la catégorie socioprofessionnelle du père de la population sondée</u>	300
Tableau n°22 :	<u>Comparatif de la catégorie socioprofessionnelle de la mère de la population enquêtée</u>	301
Tableau n°23 :	<u>Comparatif des différentes formes de familles au sein de la population enquêtée</u>	302
Tableau n°24 :	<u>La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la caractérisation du service vie scolaire</u>	305
Tableau n°25 :	<u>L'explication de la punition en rapport à l'indiscipline de l'élève croisée avec la caractérisation du service vie scolaire de l'élève</u>	306
Tableau n°26 :	<u>L'explication d'une punition croisée avec le travail des assistants d'éducation en équipe au CPE</u>	307
Tableau n°27 :	<u>L'interdépendance de l'élève croisé avec son statut scolaire</u>	310
Tableau n°28 :	<u>L'item de l'interdépendance croisé avec la CSP du père du participant</u>	310
Tableau n°29 :	<u>Les attitudes respectueuses de l'élève vis-à-vis de l'institution croisée avec la CSP de sa mère</u>	312
Tableau n°30 :	<u>Les attitudes de l'élève à avoir vis-à-vis de l'assistant d'éducation croisée avec son statut scolaire</u>	313

Tableau n°31 :	<u>Les principes du service public croisé avec le statut scolaire du participant</u>	315
Tableau n°32 :	<u>Les principes du service public croisé avec la CSP de la mère du participant</u>	316
Tableau n°33 :	<u>Le rôle d'acteur-relais de l'assistant d'éducation croisé avec le statut social du participant</u>	317
Tableau n°34 :	<u>Les relations du participant dans sa classe croisé avec la CSP de sa mère</u>	319
Tableau n°35 :	<u>Les relations du participant en dehors de la classe et au sein de l'établissement croisé avec son statut scolaire</u>	320
Tableau n°36 :	<u>Les relations du participant au sein de son établissement croisées avec la CSP de son père</u>	321
Tableau n°37 :	<u>La compétence d'écoute du CPE croisée avec le statut scolaire du participant</u>	322
Tableau n°38 :	<u>La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère</u>	323
Tableau n°39 :	<u>La position d'accord du participant sur la théorie éducative croisé avec son statut scolaire</u>	325
Tableau n°40 :	<u>La position d'accord du participant sur la théorie éducative croisé avec la CSP de son père</u>	326
Tableau n°41 :	<u>L'éthique de l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère du participant</u>	328
Tableau n°42 :	<u>Le principe d'action engagé par le participant croisée avec la CSP de son père</u>	330
Tableau n°43 :	<u>Le principe d'action engagé par le participant croisé avec la CSP de sa mère</u>	331
Tableau n°44 :	<u>La perception du pouvoir de l'assistant d'éducation interprété par le participant croisée avec le statut du participant</u>	332
Tableau n°45 :	<u>Le lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève croisée avec la CSP du père de l'élève</u>	333
Tableau n°46 :	<u>La substantialité du lien social entre l'assistant d'éducation et l'élève croisée avec son statut scolaire</u>	334
Tableau n°47 :	<u>Le rôle d'éducateur dans la fonction d'assistant d'éducation croisée avec le statut social du participant</u>	337
Tableau n°48 :	<u>Le rôle d'éducateur interprété par l'élève dans la fonction d'assistant d'éducation croisée avec la CSP du père de l'élève</u>	338
Tableau n°49 :	<u>Les connaissances pédagogiques de l'assistant d'éducation croisée avec le statut social du participant</u>	339
Tableau n°50 :	<u>La compétence axiologique dans l'activité dirigée de surveillance croisée avec le statut social du participant</u>	342
Tableau n°51 :	<u>Le dilemme de négociation entre l'assistant d'éducation et l'élève croisée avec le statut social du participant</u>	344
Tableau n°52 :	<u>Le dilemme de négociation dans le travail prescrit d'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère</u>	345
Tableau n°53 :	<u>L'attitude de l'élève entre sa résistance et sa réceptivité vis-à-vis de l'assistant d'éducation croisée avec le statut social du participant</u>	347
Tableau n°54 :	<u>L'attitude de l'élève entre sa résistance et sa réceptivité envers l'assistant d'éducation croisée avec la CSP de la mère du participant</u>	348
Tableau n°55 :	<u>L'adaptation primaire de l'élève dans l'établissement scolaire croisée avec son statut social</u>	349

Tableau n°56 :	<u>La caractérisation du service vie scolaire croisée avec la CSP de la mère du participant</u>	352
Tableau n°57 :	<u>Comparatif entre l'étude de l'INSEE et les données empiriques sur la population particulière : Femmes - Temps partiel</u>	359
Tableau n°58 :	<u>Composition de la population sondée entre la quotité de service croisée avec le statut social du participant</u>	361
Tableau n°59 :	<u>Composition des effectifs observés avec le croisement des classes d'âges et le statut social du participant</u>	361
Tableau n°60 :	<u>Composition des effectifs observés sur le cumul de statut étudiant (ou pas) associé à l'activité de surveillance</u>	363
Tableau n°61 :	<u>Comparatif des classes d'âges des jeunes qui poursuivent leurs études initiales et occupent un emploi</u>	364
Tableau n°62 :	<u>Comparatif sur la CSP du père des participants</u>	365
Tableau n°63 :	<u>Comparatif de la catégorie Socioprofessionnelle de la mère de la population enquêtée</u>	366
Tableau n°64 :	<u>Comparatif des différentes formes de familles au sein de la population sondée</u>	367
Tableau n°65 :	<u>L'énonciation des principes du service public croisée par le statut d'étudiant (ou pas) du participant</u>	385
Tableau n°66 :	<u>L'éthique du participant associé avec le modèle de famille du participant</u>	386
Tableau n°67 :	<u>La construction du rôle d'assistant d'éducation à partir du statut social du participant</u>	387
Tableau n°68 :	<u>Les usages et coutumes des jeunes croisées avec le modèle de famille du participant</u>	388
Tableau n°69 :	<u>Le processus d'apprentissage privilégié par l'assistant d'éducation croisé avec la CSP du père du participant</u>	389
Tableau n°70 :	<u>La reconnaissance de la compétence de médiation du CPE croisé avec le dernier diplôme acquis du participant</u>	391
Tableau n°71 :	<u>L'empathie envers l'élève croisée avec le statut d'étudiant (ou pas) du participant</u>	392
Tableau n°72 :	<u>Le rôle d'éducateur de l'assistant d'éducation associé au modèle de famille du participant</u>	394
Tableau n°73 :	<u>Le rôle de pédagogue dans la fonction d'assistant d'éducation croisé avec le dernier diplôme acquis.</u>	395
Tableau n°74 :	<u>L'enseignement de la vie sociale par l'assistant d'éducation croisé avec la CSP de la mère du sondé</u>	397
Tableau n°75 :	<u>L'au-delà de la fonction d'assistant d'éducation croisé avec la CSP du père du participant</u>	398
Tableau n°76 :	<u>L'attitude du participant sur le travail d'équipe associé au dernier diplôme acquis</u>	400
Tableau n°77 :	<u>L'attitude du participant sur le travail d'équipe associé au modèle de famille du participant</u>	401
Tableau n°78 :	<u>La prise de conscience du participant de ses actions au sein du travail d'équipe croisé avec le dernier diplôme acquis</u>	402
Tableau n°79 :	<u>La prise de conscience du participant de ses actions au sein du travail d'équipe croisé avec la CSP du père</u>	403
Tableau n°80 :	<u>L'appropriation - inculcation du savoir-faire de l'assistant d'éducation croisé avec la présence d'une fratrie</u>	404

Tableau n°81 :	<u>L'attitude du participant dans la transmission du travail prescrit croisé avec le modèle de famille</u>	408
Tableau n°82 :	<u>Le pouvoir-agir de l'assistant d'éducation croisé avec le dernier diplôme acquis du participant</u>	409
Tableau n°83 :	<u>La distanciation critique du participant croisé avec la CSP de la mère</u>	410
Tableau n°84 :	<u>La réflexivité de l'agent croisé avec son dernier diplôme acquis</u>	414
Tableau n°85 :	<u>Le schème d'une figure professionnelle avec l'intention d'une action éducative</u>	416
Tableau n°86 :	<u>La représentation d'une figure professionnelle croisée la distanciation critique de l'agent sur sa fonction</u>	417
Tableau n°87 :	<u>La finalité de l'action éducative croisée avec la distanciation critique du participant dans son travail prescrit</u>	421
Tableau n°88 :	<u>Le projet professionnel du participant croisé avec le statut social</u>	422
Tableau n°89 :	<u>Le statut latent d'étudiant croisé avec le projet professionnel du participant</u>	422
Tableau n°90 :	<u>Croisement des variables de recherche</u>	430

Glossaire

« *Toute science à son début doit se forger un langage. Pour la commodité du (lecteur), cet index propose des définitions pour les mots qui ont, en (sciences humaines et sociales), un sens technique* »¹⁵⁵⁶.

A

Acteur : Il exécute sa partition d'action vis-à-vis d'une tâche. [Blin, 1997]

Acteur (stratégique) : Weber développe une conception en définitive proche de Durkheim. Le fait social agit sur Nous à notre insu, où l'individu n'a pas toujours clairement conscient de ses intentions [Weber, Fleury, 2001]

Agir Instrumental : Il est encore appelé stratégique, qui relie autour des processus de travail, les finalités et les moyens techniques et organisationnels pour atteindre des objectifs. [Habermas, Blin, 1997]

Agir communicationnel : Il concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle. Les acteurs recherchent un consensus sur une situation d'action, afin de coordonner leurs plans d'actions. [Habermas, Blin, 1997]

Activité : Elle désigne une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisé au niveau collectif. [Bronckart, 2005]

Activité (Dirigée) : Le travail est une activité forcée, orientée et réglée de l'extérieur. Le travail a quelque chose d'impersonnel qui assure la constance de sa fonction sociale par de là les individus qui l'occupent. [Clot, 1999]

Activité (méta) : C'est le rapport action – cognition, ce rapport dépend d'une part de la tâche à réaliser (l'action) et d'autre part la savoir en usage de l'acteur (la connaissance symbolique), ainsi ce rapport construit une méta – activité qui lie action – cognition. [Malglaive, 1998]

Action : Elle désigne une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles aux niveaux des personnes. [Bronckart, 2005]

Adaptation Primaire : Première adaptation de l'individu à l'organisation. [Goffman, 2005]

Adaptation Secondaire : Types d'adaptations qui sont le moyen pour l'individu de s'écarter du rôle pour lequel l'institution lui assigne légalement. [Goffman, 2005]

1556 MENDRAS (Henri), *Éléments de sociologie*, (2001), Paris, Armand Colin, 2002, p. 253

Agir communicationnel : les acteurs recherchent un consensus sur une situation d'action, afin de coordonner leurs plans d'actions et leurs actions [Habermas, Blin, 1997]

Agir stratégique : L'agir (instrumental) stratégique suppose une prise sur le monde ou une catégorie active [Habermas, Blin, 1997]

Allocation : Ce processus mécanique met en correspondance des individus à une gamme de rôle fonctionnel. [Galland, 2004]

Alter – Ego : 1) **Sociologie** : Conquête du « Je » et du « Moi » en se socialisant au travers de ses actions. [Dubar, 2000] 2) **Psychanalyse** : Le sujet vient à retrouver dans le désir de l'autre son équivalent à ce qu'il est comme sujet. [Lacan, 1971]

Apprendre à : Processus nécessitent une implication de l'ordre d'une transmission. [Le Du, 2006]

Apprendre que : Processus d'implication qui sollicite l'intervention d'une (re)connaissance à la norme. [Le Du, 2006]

Apprentissage situé : l'apprenant construit son savoir et ses compétences lui-même en fonction de ses expériences et des savoirs déjà acquis modifiant les schémas mentaux déjà construits et en construisant de nouveaux dans un cadre situé. [Sidambarompouille, Senteni, 2007]

Apprentissage contextuel : L'acquisition d'une connaissance qui dépend du contexte d'apprentissage. [Sidambarompouille, Senteni, 2007]

Asymétrie : la règle pose le postulat que l'on traite les autres autrement que l'on est traité. [Goffman, 2005]

Auteur : Il est celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres à l'origine de ses propres actions. [Blin, 1997]

B

C

Cognition : Les activités mentales auxquelles nous avons donné le nom de « cognition » concerne le processus qui associe actions et connaissances symboliques. [Malglaive, 1998]

Compétence : Ce concept renvoie à la capacité à assumer une responsabilité professionnelle concrète et mesurable dans un contexte de travail donné. [Ourtau, 2005]

Compétence-clef : L'individu professionnel possède une ressource personnelle indispensable au bon fonctionnement de la collectivité [Cabin, 2008]

Coopération : Principe organisationnel qui coordonne les actions pour agir de manière rationnelle dans les interactions. [Bauge, 1992]

Coordination : Toute interaction consiste à résoudre un problème de coordination des actions des partenaires qui sont dans une dépendance réciproque en vue de la réalisation de buts communs ou pas. [Bauge, 1992]

D

Distanciation Critique : la distanciation critique est la première marche du concept de réflexivité sur le faire. [Freinet, Reuter, 2007]

Dualisme identitaire : Dissolution d'une forme identitaire virtuelle dans la construction de l'identité réelle. L'identité pour soi est une identité implicite discret et n'est plus réel mais virtuel, l'identité réelle correspond à l'identité pour autrui qui place l'individu dans un système social. [Dubar, 2000]

E

Éducateur : 1) **Sociologie** : L'éducation est l'action exercé par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné. [Durkheim, 1992] 2) **Psychologie** : L'éducateur doit cerner les besoins de l'enfant pour contribuer à son évolution et l'aider à accéder à son autonomie. [Dolto, 1987]

Ego : Autonomie de l'individu dans le choix de ses actes et croyances. [Durkheim, Boudon, Bourricaud, 2000]

Enseigner que : Processus qui engage l'instruction d'une connaissance ou d'une norme. [Le Du, 2006]

Êthos : Manière d'être. [Aristote, Terrenoire, 2003]

Éthos : Usage, coutume, habitude. [Platon, Terrenoire, 2003]

(Rapport) **Eux – Nous** : Rapport de force dans une structuration de l'organisation collective. [Charlot, Emin, De Peretti, 2002]

F

Face-Work, Figuration : Ne pas perdre la face devant les autres. [Goffman, 2005]

G

H

Habitus : Il s'agit "*d'intérioriser l'extériorité et d'extérioriser l'intériorité*". En fait, les agents dans des conditions sociales différentes vont acquérir des dispositions différentes en fonction du moment historique mais aussi en fonction de leur place déjà inscrit dans l'espace social. Cet habitus permet donc de construire un système de dispositions acquises mais simultanément, il sera producteur de pratiques. [Bourdieu, Schwartz, 2007]

I

Identité catégorielle : C'est lorsque l'identité du Nous est supérieur à l'identité du Je. [Dubar, 2000]

Identité fusionnelle : C'est le rapport Je – Tu. [Dubar, 2000]

Identité narrative : Discours intégrant des liens à autrui qui est constitutive de l'identité du sujet à partir des fractures de son histoire. [Ricoeur, Dubar, 2000]

Identité pour Autrui : Identification attribuée par les autres. [Dubar, 2000]

Identité pour Soi : Identification revendiquée par soi-même. [Dubar, 2000]

Imitation – Empathie : Deux types d'apprentissages cognitifs – l'automatisation par la pratique correspond aux connaissances générales bien établies, apprises par la répétition, la mémorisation et qui doivent être connues de tous – la désautomatisation, il s'agit d'apprendre à inhiber les automatismes acquis pour changer de stratégie cognitive. [Houdè, 2008]

(L') **Idéal-du-Moi** : Il est l'héritier du complexe d'Œdipe, cette forme d'idéal est l'image du « moi » qui structure symboliquement au-delà de l'imaginaire de toute relation. [Freud, Lacan, Imbert, 1985]

Inceptio : Rite symbolique avec la délégation et l'accord de l'institution dans la pratique d'un agent. [Bourdieu, 2003]

Instituant : Qui correspond à l'ensemble des capacités qui naissent dans une institution à partir des agents, c'est de la pratique sociale. [Blin, 1997]

Institué : Qui désigne un système de normes et de valeurs, c'est l'ordre établi. [Blin, 1997]

Institutionnalisation : Processus concernant l'ensemble des formules institutionnelles qui associe les contradictions institué et instituant. [Blin, 1997]

Intercompréhension : Processus par lequel les partenaires de l'interaction établissent une analogie dans les attributions de sens aux énonciations pour permettre un déroulement satisfaisant de l'interaction. [Bauge, 1992]

Interdépendance (Relation) : Au travers de l'action, c'est de cette façon que chaque individu est tenu à l'action. L'être social est tenu par le fait qu'il vit constamment dans un rapport de dépendance fonctionnelle avec d'autres individus. Le rapport fait partie des chaînes qu'il constitue avec les autres, et chacun des autres – directement – ou indirectement – fait partie des chaînes qui le tient lui-même. [Elias, 2004]

Intersubjectivité : L'association entre une notion de projection et une relation duelle. [Lacan, 1966]

J

Juridicité : Ce concept indique que la scène sociale est à considérer comme l'équivalent d'un pacte ou d'un contrat social. [Legendre, 2001]

K

L

N

Négociation : Cette double nécessité – obtenir (un gain) et maintenir (la relation) – est la caractéristique de la situation de négociation. [Bourque, Thuderoz, 2002]

Neutralité Axiologique : Se tenir à l'absence de tout jugement de valeur. [Weber, Fleury, 2001]

(Rapport) **Nous – Je** : Processus de civilisation et dynamique des identités Nous – Je. [Elias, Dubar, 2000]

M

Médiation – Négociation : Elle décline aussi dans un cadre organisationnel. Elle permet parfois de donner un sens à la notion de partenariat, notion parfois abusivement utilisé dans le discours sur le fonctionnement des organisations. [Maubant, 2003]

Mimesis : Ce processus désigne un savoir d'action ou bien une connaissance pratique et incorporé qui n'est autre qu'une théorie en acte, un ensemble de savoir issu de l'expérience et qu'on ne sait pas qu'on sait. [Dubar, 2000]

Moi : 1) **Sociologie** : La représentation la plus simple de l'individu et du « moi » que peut se donner le sociologue, c'est qu'il est pour l'individu ce que la place dans une organisation fait de lui. [Goffman, 2005] 2) **Psychanalyse** : Le « moi » s'identifie au système de "perception – conscience", que constitue la somme des appareils par quoi l'organisme est adapté au principe de réalité. [Freud, Lacan, 1966]

Moi-idéal : Il éclaire le champ de l'imaginaire avec une perspective narcissique. [Lacan, Imbert, 1985]

(Le) **Moi-idéal** est le lieu de la conscience morale. [Freud, 1981]

O

P

Partenaires – Adversaires : Le rapport de force qui prévaudra dans les négociations sera à son tour fonction des contraintes de la situation et des atouts propres de chacun des acteurs qui y sont engagés, ainsi que de leurs capacités respectives de mobiliser effectivement ces atouts en leur faveur dans une relation donnée, et notamment de leur capacité de faire monnayer par l'autre leur volonté de continuer la relation. [Crozier, 1977]

Pédagogie : Son rôle n'est pas de substituer à la pratique, mais de la guider, de l'éclairer, au besoin à combler les lacunes qui viennent à s'y produire, à remédier aux insuffisances qui y sont constatées. De plus, la pédagogie s'applique avant tout à connaître et à comprendre le système de son temps. Au-delà de cela, la pédagogie exprime avant tout un état idéal de la société à une époque considéré. [Durkheim, 1911]

(Formule) **Personne – Rôle** : Formule qui permettra de comprendre le type d'inscription de l'individu au cours de l'activité. [Goffman, 1991]

Pouvoir (dans une organisation) : Le jeu du pouvoir des acteurs se trouve étroitement soumis à une rationalité instrumentale de l'un par rapport à l'autre dans l'interaction. [Crozier, 1977]

Pouvoir-agir : Il renvoie l'individu à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, d'une condition sociale qui rend possibles et légitimes le prix de responsabilité et du risque de l'individu encourus dans une situation. [Le Boterf, 2004]

Pouvoir-coopérer : Il s'agit là de mettre en relation les compétences et l'organisation du travail. [Le Boterf, 2004]

Professionnalisation : 1) Passage d'une socialisation communautaire à une socialisation sociétariaire qui inscrit le statut social du professionnel dans des tâches effectuées. [Dubar, 2000] 2) Implication des êtres sociaux dans leurs travaux. [Altet, Paquay, Perrenoud, 2005]

Q

Qualification : Être qualifié, c'est avoir triomphé de l'épreuve par laquelle la société s'assure, à un moment donnée et *in abstracto*, qu'un individu possède les savoirs codifiés pour tenir un poste ou assurer une fonction. [Altet, Paquay, Perrenoud, 2005]

R

Rapports (sociaux) : Ils sont impersonnels, objectifs, fonctionnels, ne dépendent pas de la volonté des agents-acteurs sociaux. [Terrenoire, 2003]

Rationalité : L'insistance de Weber à parler d'"action", de "sens subjectif", l'amène à qualifier sa sociologie non seulement d'individualiste, mais aussi de "rationnaliste". Dans son esprit, ces deux qualificatifs sont étroitement associés. En effet, l'individu wébérien est pourvu d'un certain nombre d'attributs - notamment, celui de combiner des moyens et des fins, et d'évaluer les éventualités qui se présentent à lui. C'est en ce sens qu'il est rationnel. [Weber, Boudon Bourricaud, 2000]

Réflexivité : Il s'agit de la capacité de l'être social de comprendre la situation et de comprendre ses agissements dans cette dite situation. [Le Boterf, 2007]

Relations (sociales) : Elles sont subjectives, relations de personnes à personnes, elles dépendent donc de la bonne volonté ou la mauvaise volonté des sujets sociaux. [Terrenoire, 2003]

Résidence 1) (**principal**) : Si l'élève s'approprie l'établissement comme "sa maison" cela devient "sa" résidence qui s'impose à lui comme une institution totale. 2) (**secondaire**) : Le lycée est un lieu d'apprentissage de la démocratie pour que l'élève puisse à partir de sa vie scolaire donner une perspective à sa vie sociale et démocratique. [Ballion, 1993]

Rite de passage : Affirmation symbolique de la continuité du pouvoir d'exploitation par l'intégration à un groupe de pairs. [Jacques-Jouvenot, 1997]

Rite d'initiation : Transmission d'un savoir professionnel par une connaissance socialisée. [Jacques-Jouvenot, 1997]

Rôle : Il désigne l'ensemble des modèles comportementaux associés à un statut organisationnel et fonctionnel. [Linton, 2002]

(Formule) **Rôle – Personnage** : Ce n'est plus des rôles ou des qualités mais des versions transformées du couple : personne – rôle qu'on appelle des personnages. [Goffman, 1991]

S

Savoir : Il signifie dans le sens commun, un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées et acquises par une activité mentale telle que l'enseignement. [Morvan, 2000]

Savoir-agir : ce type de consiste d'une part à savoir traiter des problèmes mais d'autre part à savoir également à les anticiper. [Le Boterf, 2004]

Savoir-devenir : le savoir – devenir centralise le savoir d'un individu qu'il transforme en un savoir-faire dans un projet professionnel. [Boutinet, 2002]

Savoir-être : « Être capable de » à deux niveaux en terme de savoir-faire et de savoir-être. [Tanguy, 1998]

Savoir-faire : Il est la capacité à obtenir du professionnel une performance en situation réelle de travail. [Altet, Paquay, Perrenoud, 2005]

Savoir en usage : Rôle adaptatif de l'acteur, avec son expérience ou bien de ses connaissances cognitives. [Malglaive, 1998]

Stade du miroir : Il donne la règle du partage entre l'imaginaire et le symbolique à un moment de l'histoire personnelle de l'individu. [Lacan, Robinet, 2004]

Service : Il définit la relation de service sur l'interaction entre un prestataire (A) et un destinataire (B). [Laville, 2005]

Signifiant : Le signifiant n'a de sens que dans sa relation avec un autre signifiant. [Lacan, 1966]

Signifié : Le cotexte signifié d'une situation rattaché à son contexte signifiant. [Weisser, 1997]

Socialisation : Ce processus s'inscrit dans une nécessité d'apprentissage des rôles conformes à une donnée d'une part et d'autre part par rapport à un système fonctionnel (de récompense et de sanction). [Galland, 2007]

Socialisation (communautaire) : Ces formes de relations sociales désignent des relations fondées sur le sentiment subjectif (traditionnel, ou émotionnel). Ce type de socialisation se construit à partir du champ (familial ou bien) de l'appartenance à une même collectivité soit un(e) (af) filiation. Le point de départ de la socialisation est l'identité biographique soit celle du : « Je ». [Weber, Dubar, 2000]

Socialisation (primaire) : Processus d'apprentissage qui correspond à l'intériorisation de l'autre général. [Berger, Luckmann, 2002]

Socialisation (méthodique) : Type de relation issue de l'éducation. Il existe deux êtres. Le premier correspond à l'être individuel qui se rapporte à sa vie personnelle. Le second correspond à l'être qui se construit en rapport à un système social. Le tout de ces deux formes d'êtres produit l'être social. [Durkheim, 1911]

Socialisation (secondaire) : Processus d'intériorisation des sous-mondes institutionnels. [Berger, Luckmann, 2002]

Socialisation (sociétaire) : Ces formes de rapports sociaux sont fondées sur le compromis ou la coordination d'intérêts motivés rationnellement en valeur ou en finalités. Le point de départ de la socialisation est l'identité sociale soit celle du : « Moi ». [Weber, Dubar, 2000]

Soi : Perspective identitaire de l'association du « Moi » avec le « Je ». Lorsque le « Moi » remet en cause le « Soi », le « Je » va rechercher l'équilibre avec le « Soi ». [Dubar, 2000]

Solidarité mécanique : Regroupement social d'individu assimilé à une tribu où le droit est répressif [Durkheim, Ferréol, 1995].

Solidarité organique : Regroupement social d'individus qui vivent en société où le droit est restitutif [Durkheim, Ferréol, 1995]

Statut : La place qu'un individu occupe dans un système réglementé sera nommée par son statut pattern par rapport à ce système. [Linton, 2002]

Status Nascens : La société se recrée à chaque interaction et à chaque processus de socialisation. [Simmel, Rogel, 1997]

Stigmatisation : définition sociale d'un trait identitaire. [Berger, Luckmann, 2002]

Stratégie (de l'acteur) : L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents : ceux-ci sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires. Il en changera en cours d'action, en rejettera certains, en découvrira d'autres, chemin faisant, voire après coup, ne serait-ce que parce que des conséquences imprévues et imprévisibles de son action l'obligent à "reconsidérer sa position" et à "réajuster son tir" : ce qui est "*moyen*" à un moment sera donc "*fin*" à d'autre et *vice versa* [Crozier, 1977]

Suture (relation, rôle) : Une relation suturée est une relation rigide, non mobilisable, non transformable. Les rôles sont écrits, non déformables. [Imbert, 1985]

Symétrique : Chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et les attentes que ceux-ci ont par rapport à lui-même. [Goffman, 2005]

Système d'action concrète : Cela n'est qu'un ensemble d'agissements structurés. [Crozier, 1977]

T

Tâche prescrite : Elle est ce qui est à faire théoriquement, l'activité est ce qui se fait réellement. [Clot, Fernandez, 2007]

Théorie de l'Étiquette : Le code des règles substantielles (expressions) et leurs expressions comprend la loi et la morale, tandis que le code des règles cérémonielles (conduites) s'incluse dans ce qu'on nomme l'étiquette. [Goffman, 2005]

U

V

Vouloir-agir : Il s'agit de la motivation et de l'engagement personnel du sujet. [Le Boterf, 2004]

W

X

Y

Z

Légende : [*Auteur de référence*, Auteur bibliographique, Année d'édition du livre présent dans la bibliographie de la présente thèse]

Bibliographie

ALAIN, C.É.- A., (3^e édition : 1995), *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine*, (1986), Paris, PUF.

ALBERTAS J.P., *De la surveillance à l'éducation : Quel homme pour quelle fonction ?, Quel personnel pour quelle École ?, Réflexion sur une mission*, AVANZINI (Guy), (dir.), Thèse en sciences de l'éducation, Université de Lyon II, (1989LYON20029, 1989).

ALEND A S., MARTENS C., (2006), L'Université Syndicale, SNES / fsu, *Mémento AED : Assistants d'Éducation*, Paris, Diffusion Institutionnelle Gratuite.

ALQUIE F., (4^{ème} édition : 1993), *Introduction à la lecture de la Critique de la Raison Pratique*, In : KANT (Emmanuel), *Critique de la Raison Pratique*, (1943), Paris, PUF.

ALPE Y., BEITONE A., DOLLO C., LAMBERT J.R., PARAYRE S., (2005), *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz.

ALEND A S., MARTENS C., (2006), *Mémento AED : Assistants d'Éducation*, Paris, L'Université Syndicale, S SNES / fsu, Diffusion Institutionnelle Gratuite.

ALMUDEVER B., (2004), *Interdépendance des domaines de vie, transfert de compétences et compétence de transfert*, In : BAUBION-BROYE A., HAJJAR V, (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences ; le double éclairage des pratiques et de recherches*, (p. 111 – 119), Toulouse, Octares.

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., (2005), (dir.), *Formateur d'enseignants, Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, Édition De boeck Université.

ANDRÉO C., (2005), *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

ANSART P., AKOUN A., (1999), (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Tours, Seuil.

ANZIEU D., (3^{ème} édition : 1999), *Le groupe et l'Inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

ARBORIO A.M, FOURIER P., (1999), *Enquête et ses méthodes de l'observation directe*, DE SINGLY F., (dir.), Paris, Gallimard.

ARENDR H., (1954), *La crise de la culture, Huit exercices de pensées politiques*, (1972), Paris, Gallimard.

ARNAUD G., (1999), *L'organisation prise dans le symbolisme*, (p. 65 – 78), In AMADO G., ENRIQUEZ E., (dir.), *La psychanalyse à l'écoute du social*, (vol. V, n°10-11), Paris, ESKA.

ASTOLFI J.P., (2003), *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*, In : ASTOLFI J.P., (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, (p. 23 – 52), Issy-les-Moulineaux, ESF.

AUBERT J., (2004), *Questions pratiques et questionnement scientifique à propos du transfert des compétences*, In : BAUBION-BROYE A., HAJJAR V., (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences ; le double éclairage des pratiques et de recherches*, (p.81 – 92), Toulouse, Octares.

AUBY J.F., (1998), *Les services publics en Europe*, Paris, PUF.

AUROUX S., (1990), *Les notions philosophiques*, Tome II, Paris, PUF

BACHELARD G., (1977), *La construction de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

BAGUENARD J., (2004), *La décentralisation*, (1980), Paris, PUF.

BALGA L., (2003), *Sociologie des organisations*, (1^{re} édition : 1998), Paris, La Découverte.

BALLION R., (1993), *Le lycée une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation.

BALLÉ C., (8^{ième} édition mise à jour : 2009), *Sociologie des organisations*, (1990), Paris, PUF.

BARBIER C., (2011), *Assistant d'éducation : Quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?*, Grenoble, CNDP – CRDP Académie de Grenoble.

BARDIN L., (2009), *L'analyse de contenu*, (1^{re} édition : 1977), Paris, Quadrige / PUF.

BARLOW M., (1999), *Le métier d'Enseignant, Essai de définition*, Paris, Economica.

BARRERE A., SEMBLE N., (2002), *Sociologie de l'éducation*, (1998), Paris, Nathan Université.

BARTHELEMY V., (2005), *Histoire de la vie scolaire, De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

BARRAUX J., GUILLEMIN M., KITTEL F., (3^{ième} édition : 2008), *La fonction Ressources Humaines, Métiers, compétences et formation*, Paris, Dunod.

BARUS-MICHEL J., (2009), *Désir, passion, érotisme...L'expérience de la jouissance*, Paris, Erès.

- BAUDELAIRE C., (1972), *Les paradis artificiels*, Paris, Librairie Générale Française.
- BAUDELLOT C., GOLLAZ M., (2003), (dir.), *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Madrid, Fayard.
- BAUDET J. C., (2005), *Mathématique et Vérité Une philosophie du nombre*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.
- BAUDOIS S., (1996), *Les droits des jeunes*, Paris, Milan.
- BAUGE P., (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hartier / Didier.
- BEAUD M., (2003), *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte.
- BECKER H.S., (1985), *Outsider*, Traduit de l'américain par BRIAND J.P., CHAPOULIE J.M., Paris, Observation.
- BERGER P., LUCKMANN T., (2002), *La construction sociale de la réalité*, Traduit de l'américain par TAMINIAUX P., Paris, Armand Colin.
- BERNARDI S., BERTEAUX R., SCHLERET Y., (2000), *Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission*, In CHOPART J.N., (dir.), *Les mutations du travail social, dynamiques d'un champ professionnel*, (p. 215 – 228), Paris, Dunod.
- BERNE É., (1981), *L'analyse transactionnelle*, In *Les écoles psychanalytiques, la psychanalyse en mouvement*, (p. 273 – 283), Sète, Laffont.
- BEROUD S., MOURIAUX R., VAKALOULIS M., (1998), *Le mouvement social en France*, Paris, La Dispute.
- BERTEN I., LAVIGNE J.C., (1997), *Travailler pour vivre ?*, Paris, Les Éditions de l'Atelier / Édition Ouvrières.
- BERTHELOT J.M., (1996), *Les vertus de l'incertitude*, Vendôme, PUF.
- BEROUD S., MOURIAUX R., VAKALOULIS M., (1998), *Le mouvement social en France*, Paris, La Dispute.
- BERTHIER N., (1998), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin.
- BESSETTE J.M., (1999), *Crimes et Cultures*, Paris / Montréal, L'Harmattan.

- BIHR A., (1998), *Le spectre de l'extrême droite : Les Français dans le miroir du FN*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- BITAN M., (1999), *Psychanalyse et socio psychanalyse*, In AMADO G., ENRIQUEZ E., (dir.), *La psychanalyse à l'écoute du social*, (p.59 – 63), Paris, ESKA, (vol. V n°10-11).
- BLIN J.F., (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- BONTE P., IZARD M., (2000), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF.
- BOUAZIS C., (1999), *Psychanalyse et lien social*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- BOUDON R., BOURRICAUD F., (2000), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Vendôme, PUF.
- BOUMARD P., (2007) *De conflictu, quod non existat*, In VERGNIoux A., (coord), *Le conflit*, (p. 25 – 34), Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°31).
- BOUILLAGUET A., ROBERT A.D., (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P., (1993), *Comprendre*, In *La Misère du Monde*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., (2002), *Ce que parler veut dire*, Poitiers, Fayard.
- BOURDIEU (2003), *la distinction*, Paris, Les éditions de minuit.
- BOURDIEU P., (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'Agir Diffusion Le Seuil.
- BOURDIEU P., (2002), *La noblesse d'état, grandes écoles et esprit de corps*, (1989), Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., (2003), *Leçon sur la leçon*, Leçon Inaugural prononcé au Collège de France, le 23 avril 1982, Paris, Les Éditions de Minuits.
- BOURDIEU P., (2003), *La distinction*, Paris, Les éditions de minuit.
- BOURDIEU P., (1980), *Le sens pratique*, Livre I, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., (1998), *La domination masculine*, Saint-Amand-Montrond, Edition du Seuil.
- BOURDIEU P., (2003), *Méditations Pascaliennes*, Paris, Édition du Seuil.

- BOURDIEU P., (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Edition Raison d'Agir
- BOURDIEU P., GROS F., (1989), *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Rapport Bourdieu – Gros, (Mise en ligne le 8 mars 1989), Récupéré le 13 juillet 2008 de l'url : www.sauv.net/bourdgrs.htm.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., (1971), *Les Héritiers*, Paris, Édition de Minuit.
- BOURDIEU P., WACQUANT L., (1992), *Réponses*, Paris, Seuil.
- BOURQUE R., THUDEROZ C., (2002), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte / Syros.
- BOUTINET J.P., (2002), *Mobilité professionnelle, projet de carrière et gestion des compétences aux prises avec le sentiment de responsabilité chez l'adulte*, In RAVELEAU B., (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, (p. 81 – 98), Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.
- BRONCKART J.P., (2^{ème} édition : 2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, FPSE Publications.
- BROUSSEAU G., (1996), *Échecs électifs et contrat didactique*, (p.61 – 65), In VERGNAUD G., (dir.), *Nul en maths ?*, Paris, Nathan, Journal Des Instituteurs (n°3), Cycle 2 & 3, (n°1502-140).
- BOUTON C., (1984), *La Neurolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUVIER A., (2004), *Management et Sciences Cognitives*, Paris PUF.
- BUCKER C., (1988), *L'étymologie*, Paris, Paris, PUF.
- BUISSON F., (1911), *Maîtres répétiteurs*, In *Le Dictionnaire de pédagogie*, (1887), Récupéré le 28 mai 2008 de l'url : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3108&format=print>.
- BULLE N., (2000), *Sociologie et éducation*, Vendôme, Presses Universitaires de France.
- CABIN P., (3^{ème} édition : 2008), *Compétences et organisation*, In RUANO-BORBALAN J.C., (coord.) *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (p. 241 – 246), (1998), Auxerre, Sciences Humaines.

CADET J.P., (2007), CAUSSE L., ROCHE P., *Les CPE, Chiffres clés...*, In *Bref, Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux*, Marseille, Céreq (n°242), Récupéré le 21 janvier 2011 de l'url : <http://www.cereq.fr/pdf/b242.pdf> , p. 2

CAILLE A., (1998), *Plus Réel que le Réel, le Symbolisme*, la revue de MAUSS, (n°12), Récupéré le 05 mars 2007 de l'url : <http://www.revuedumauss.com.fr/Pages/S12.html>.

CAILLOIS R., (1995), *Défense de l'esprit des lois*, (1951), In VERSINI L., (Éds.), MONTESQUIEU C.L.S., *De l'esprit des lois*, (Réédition 1995), Tome II, (p. 1197 – 1265), Gallimard.

CANTER-KOHN R., (1986), *La recherche par les praticiens*, In MOHIB N., (2010), (coord.), *A propos des sciences de l'éducation : Recueil de textes : Regards subjectifs*, (p. 157 – 174), Edition de l'Université de Strasbourg.

CATTIN S., GUIGNI M., PASSY F., (1999), *L'EUROPE EN BREF ; MOUVEMENT SOCIAUX ET ETAT : Mobilisation sociales et transformations de la société en Europe*, Arles, Centre Européen de la Culture, Actes Sud.

CAVALLIER M., (2003), *Revalorisation et implication des délégués élèves dans la vie de l'établissement*, Mémoire professionnel pour l'obtention du grade de CPE : (PLC2 – CPE), IUFM de Franche Comté, Besançon.

CAVET A., (novembre 2009), *Quelle vie scolaire pour les élèves ?* , Dossier d'actualité (n°49), Récupéré le 02 décembre 2009 de l'url : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.htm>.

CHAPPUIS R., THOMAS R., (1995), *Rôles et Statut*, Paris, PUF.

HAZEL F., (1993), *Action collective et mouvements sociaux*, Paris, PUF.

CHARLOT B., ÉMIN L., De PERETTI O., (2002), *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos.

CHARTIER A.M., (1992), *En quoi instruire est un métier*, In : CORNU L., (dir.), *Le métier d'instruire*, C.R.D.P. de Poitou-Charentes, le 15 - 16 mai 1990, Colloque de la Rochelle, France.

CHARTIER R., (2004), *Avant-propos* In NORBERT E., *La société des individus*, (1991), Paris, Fayard.

CHENU A., (2005), *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte.

CHILAND C., (2008), (dir.), *L'entretien clinique*, (1983), Paris, PUF.

CLAPIER-VALLDON S., POIRIER J., RAYBAUT P., (2nde édition : 1989), *Les récits de vie : Théorie et pratique*, (1983), Paris, PUF.

CLOT Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y., (1998), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

CLOT Y., FERNANDEZ G., (2007), *Mobilisation psychologique et développement du « métier »*, In : BERNARD J.L., LEMOINE C., (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, (p. 329 – 348), (2000), Paris, Dunod.

CLERGEOT P., LÉVÊQUE M.A., (janvier 2008), *Gestion des ressources humaines et modernisation de la fonction publique*, In MASQUET M., *Réformer la fonction publique*, (p. 62 – 72), Paris, La documentation française, Regards sur l'actualité (n°337).

COMTE A., (Présente édition : 1908), 48^{ième} Leçon : *Caractères fondamentaux de la méthode positive dans l'étude rationnelle des phénomènes sociaux*, In Tome IV : *Cours de Philosophie Positive*, (p 151 - 247), (1880), Paris, Schleicher.

CONDORCET, (1994), *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*, (1792), Paris, GF – Flammarion.

CORCUFF P., (1995), *Les nouvelles sociologiques*, Paris, Nathan Université.

CORNU B., (2002), *De l'analyse de pratiques professionnelles à l'accompagnement de l'entrée dans le métier*, In LE GUEN M., (Éd.), *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, (p 73 – 86), Centre Régionale de Documentation et de Pédagogie de l'Académie de Versailles, le 23 / 24 janvier 2002, Paris, France,.

CORNU L., (2000), *Les métiers "impossibles"*, In VERGNIUUX A., (Éd.) : *Le Travail*, (p 117 – 128), Caen, Presses Universitaires de Caen, **Le Télémaque**, (n°18).

COTE J.F., (1997), *L'anamnèse Bakhtinienne et la poétique historique : De la sociologie au roman-et-vice-versa*, In : SABOURIN P., (dir.), *La mémoire Sociale*, (p. 127 - 137), Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, Vol. XXIX (n°2).

COUTEL C., KINTZLER C., (1994), *Présentation*, In : CONDORCET *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*, (p. 3 – 54), Paris, GF – Flammarion.

CROZIER M., (1971), *Le phénomène bureaucratique : Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur les relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil.

CROZIER M., FRIEDBERG E., (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, éditions du seuil.

CYRULNIK, B., *Les vilains petits canards*, (2004), Paris, Odile Jacob.

DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BACHELARD G., *Les obstacles épistémologiques*, (1938), Chicoutimi, (Mise en ligne le 19 août 2004), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bachelard_gaston/obstacle_epistemologies/obstacles_epist_texte.html.

DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : JODELET D., *Représentations pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales*, (1994), Chicoutimi, (Mise en ligne le 3 juin 2007) , Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_in_dividu/representations_texte.html.

DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C., PASSERON J.C., (1983), *La fausse neutralité des techniques*, Chicoutimi, (Mise en ligne le 14 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2009 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_et_al/fausse_neutralite_techniques/fausse_neutralite_texte.htm.

DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On: BOURDIEU P., “*La situation d'enquête et ses effets*”, (1993), Chicoutimi, (Mise en ligne le 13 mai 2004), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url :

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre/situation_enquete_effets/situation_enquete_texte.html.

- DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On : GRANAI G., *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques*, (1967), Chicoutimi, (Mise en ligne le 09 mars 2008), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/grainai_georges/outils_enquete_sociologique/outilsenquete_sociologiques_texte.html
- DANTIER B., *Textes de méthodologie en sciences sociales*, On FREUD S., *Entretien, psychanalyse et la technique psychanalytique*, (1953), Chicoutimi, (Mise en ligne le 16 février 2007), Récupéré le 28 janvier 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/freud_sigmund/entretien_et_psychanalyse/entretien_psychanalyse_texte.html.
- DARRE J.P., (1999), *La production de la connaissance pour l'action*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme INRA
- DE HENNEZEL M., (2002), *La mort intime*, Paris, Bussières Saint Amand Montrond.
- DEBÈNE M., DUPONT-MARILLIA F., DE GAUDEMONT C., (2007), *Code de l'Éducation*, Paris, Dalloz.
- DE SINGLY F., (2005), *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan.
- DEFRANCE B., (Nouvelle édition : 1999), *Sanction & discipline à l'école*, (1993), Paris, Syros.
- DELAROCHE P., (2011), *Psychanalyse du bonheur*, Paris, Albin Michel.
- DELALANDE J., (2003), *Culture Enfantine et règle de vie, Jeux et enjeux de la cour de récréation*, (p. 99-114), Terrain (n°40).
- DELEUZE G., (1953), *Empirisme et Subjectivité*, Paris, PUF.
- DELEUZE G., (1997), *Pourparler*, Paris, Édition de Minuits.
- DELEUZE G., GUATTARI F., (1980), *Capitalisme et schizophrénie : L'Anti-Œdipe*, (1972), Paris, Les éditions de minuit.
- DELEUZE G., (1997), *Pourparler*, Paris, Édition de Minuits.
- DELIÈGE R., (2001), *Introduction à l'anthropologie structurale : Lévi-Strauss aujourd'hui*, Paris, Édition du Seuil.
- DENOMME J.M., ROY M., (1998), *Pour une pédagogie interactive, la triade étudiant-enseignant-environnement*, Casablanca, Montréal, Paris, Gaëtan Morin.

DEROCHE-GUREL L., (Édition Traduite : 1999), *Préface de « sociologie, recherches sur les formes de la socialisation »*, In : SIMMEL G., (Édition allemande : 1992), *Sociologie : Études sur les formes de la socialisation*, (p 5 – 35), Paris, PUF.

DESCARTES R., (2002), *Règle de la méthode*, Paris, Classique Garnier.

DESIGAUX J., THEVENET A., (7^{ième} édition : 2006), *Les travailleurs sociaux*, (1985), Paris, PUF.

DEWERPE A., (2^{nde} édition : 1998), *La question sociale*, (p. 53 – 92), In: *Le monde du Travail en France, 1800-1950*, (1989), Paris, Armand Colin.

DOLTO F., (1987), *Tout est langage*, Paris, Le livre de poche.

DUBAR C., (2000), *La Crise des Identités*, Paris, PUF.

DUBAR C., (1991), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUBAR C., TRIPIER P., (2005), *Sociologie des Professions*, (1998), Paris, Armand Colin.

DUBET F., (1997), *École-famille, le malentendu*, Paris, Textuel.

DUBET F., (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBREUCQ É., (2006), *Philosophie de l'éducation et philosophie du sujet : Pour une enquête philosophique sur la figure moderne de la subjectivité dans l'expérience éducative moderne*, In STATIUS P., (coord.), *Penser l'éducation*, (p. 77 – 106), Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30).

DURAND J.P., WEIL R., (2006), *Sociologie Contemporaine*, (1997), Paris, Vigot.

DURKHEIM É., (1981), *Règles de la méthode sociologique*, (1895), Paris, PUF.

DURKHEIM É., (1995), *Éducation et sociologie*, (1922), Paris, Presses Universitaires de France.

DURKHEIM É., (1969), *L'évolution pédagogique en France*, (1938), Paris, Presses Universitaires de France.

DURKHEIM É., (8^{ième} édition, 1967,) *De la division du travail*, (1893), Paris, PUF.

DURKHEIM É., (1992), *L'Éducation Morale*, (1903) Paris, PUF.

DURKHEIM É., (1974), *Sociologie et Philosophie*, (1925), Vendôme, PUF,

DURKHEIM É., (1930), *Le suicide*, (1897), Paris, PUF.

DURKHEIM É., *Éducation*, In BUISSON F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id2630&format=print>.

DURKHEIM É., *Pédagogie*, In BUISSON F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (1911), Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id3355&format=print>.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., (2^{nde} édition : 2006), *Sociologie de l'école*, (1999), Paris Armand Colin.

DZIMIRA S., *Une vision du don : Don, juste milieu et prudence*, Créteil, (Mise en ligne en juillet 2006), Récupéré le 02 mars 2007 de l'url : <http://www.revuedumauss.com.fr/media/Paradigmedudon.pdf>.

EGIDO A., (2002), *Stress, environnement et travail*, In : RAVELEAU B., (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*, (p. 59 – 73), Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

ELIAS N., (2004), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, (1970), Paris, Édition de l'Aube.

ELIAS N., (2004), *La société des individus*, (1991), Paris, Fayard.

EMMANUELLI M., (2005), *L'Adolescence*, Paris, PUF.

ENGELS F., MARX K., (1998), *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Flammarion.

ENRIQUEZ E., (2003), *De la horde à l'État*, Paris, Gallimard.

ENRIQUEZ E., (2007), *Clinique du pouvoir : Les figures du maître*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

ERBES-SEGUIN S., (2004), *La sociologie du travail*, Paris, La Découverte.

ERIBON D., (1999), *Réflexion sur la question gay*, Paris, Fayard.

ERIBON D., (2000), *Papiers d'identité*, Paris, Fayard.

FAHMY-EID N., (1997), *L'histoire des femmes ; Construction et Déconstruction d'une mémoire sociale*, In : SABOURIN P., (dir.), *La mémoire Sociale*, (p. 21 – 30), Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, Vol. XXIX (n°2).

FARRUGIA F., (1993), *La crise du lien social*, Paris, L'Harmattan.

FARRUGIA F., (2000), *La reconstruction de la sociologie Française (1945-1965)* Paris / Montréal, L'Harmattan.

FARRUGIA F., (1997), *Le prix du lien, La question de la justice sociale*, (p. 111 – 127), Besançon, Recherche Sociologique n°1997/2.

FARRUGIA F. (1997) « *Phénomène social total* » contre « *structure sociale* ». *Balandier-Gurvitch : une dynamique commune*, In *Comment peut-on être socio-anthropologue ?* (« Autour de Georges Balandier »), *Utinam*, Paris, L'Harmattan, p. 43-71.

FARRUGIA F., (2002), *La Connaissance Sociologique*, Paris, L'Harmattan.

FARRUGIA F., (2005), *La construction de l'homme social, Essai sur la démocratie disciplinaire*, Paris, Syllepse.

FAUCONNET P., (5^{ième} édition : 1995), *Introduction : L'œuvre pédagogique de Durkheim*, In : DURKHEIM É., *Éducation et sociologie*, (1922), (p. 11 – 40), Paris, Presses Universitaires de France.

FAURE-ROUESNEL L., (2003), *Le stylo à plume, le cartable et le bureau : don contre-don familial en milieu étudiant*, *Consommations et sociétés* (n°3), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : http://www.consommation-societes.net/numero3/revue/articles/stylo_pr.htm.

FERREOL G., (2^{ième} édition 1995), *Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Lourai, Armand Colin.

FERREOL G., (3^{ième} édition : 2004), (dir.), *Dictionnaire de Sociologie*, (1991), Paris, Armand Colin.

FERRY L., (Présente édition : 1987), *Préface*, In : KANT E., *Critique de la Raison Pure*, (1781), Paris, Flammarion.

FERRY L., (2003), *Lettre à ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob.

FILLOUX J.C., (3^{ième} édition : 2002), *Préface* : In : LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, (1959), Liège, Dumond.

- FINKIELKRAUT A., (2002), *L'imparfait du présent*, Paris, Gallimard.
- FLEURY L., (2001), *Max WEBER*, Paris, PUF.
- FOUCAULT M., (1999), *Les Anormaux*, Paris, Édition : Gallimard / Le Seuil.
- FOUCAULT M., (1990), *Les mots et Les choses*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M., (2006), *Surveiller et punir*, (1993), Saint Amand, Gallimard.
- FRAGNIERE (3^{ième} édition 2006), *Comment réussir un mémoire*, (1986), Paris, Dunod.
- FREUD A., (9^{ième} édition : 1978), *Le moi et les mécanismes de défense*, (1949), Paris, Presses universitaires de France.
- FREUD S., (6^{ième} édition 2004.), *L'avenir d'une illusion*, (1995), Traduit de l'allemand : BALSEINTE A., DELARBRE J.G., HARTMANN D., Paris, PUF.
- FREUD S., (1973), *Totem et Tabou : Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, Paris, Payot.
- FREUD S., (5^{ième} édition : 2005), *Le malaise dans la culture*, (1995), Paris, PUF.
- FREUD S., (1990), *Au-delà du principe de plaisir* (1920), In *Essais de psychanalyse* (p. 47 – 128), Paris, Payot.
- FREUD S., (10^{ième} édition : 1997), *Névrose, psychose et perversion*, (1973), Traduit de l'allemand LAPLANCHE J., (dir.), Vendôme, Presses Universitaires de France.
- FREUD S., (1991), *Psychologie des masses et Analyse du moi*, (1921 – 1923), Traduit de l'allemand: BOURGUIGNON A., COTET P., LAPLANCHE J., (Éds.), *Œuvres complètes, psychanalyse*, (p 5 – 83), Tome XVI, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREUD S., (1981), *Le moi et le ça* (1923), In *Essais de psychanalyse*, (p 243 – 305), Paris, Payot.
- FRACKOWIAK P., MEIRIEU P., (2008), *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, Condé sur Noireau, Edition de l'aube.
- GABERAN P., (1998), *Être éducateur dans une société en crise, un engagement un métier*, Paris, ESF.
- GAFFIOT F., (Présente édition 1992), *Dictionnaire Latin / Français*, (1^{er} édition 1934), Paris, Hachette (n° 53).

GAILLARD J.M., (2000), *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil.

GALLAND O., (4^{ième} édition : 2007), *Sociologie de la jeunesse*, (1991), Paris, Vottem, Armand Colin.

GIDDENS A., (Présente édition : 2005), *Structure, système et reproduction sociale*, In : *La constitution de la société, Élément de la théorie de la structuration*, (p. 219 - 285), (1^{re} édition : 1987), Paris, PUF.

GENTILI F., PENTINARAKIS J.P., SÉNORE D., (1997), *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, Lyon, Centre Régionale de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.

GILBERT P., THIONVILLE R., (2007), *Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations*, In : BERNARD J.L., LEMOINE C., (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, (p. 143 – 176), Paris, Dunod.

GILLY M., (1989), *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, In : JODELET D., (dir.), *Les représentations sociales*, (p. 363 – 386), Paris, PUF.

GLEIZAL J.J., (1993), *La police en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

GODIN N., LAUZON M., MESLIN C., MUNGER A., *Psychanalyste Humour & Individu*, papiers universitaires, thème (n°27) : Humour Toujours, Récupéré le 28 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/psych27.htm>.

GOFFMAN E., (2005), *Asiles*, Paris, Édition de minuit.

GOFFMAN E., (2005), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de minuit.

GOFFMAN E., (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, les Éditions de Minuit.

GOFFMAN E., (1992), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome I, *La présentation de soi*, Paris, Les éditions de Minuits.

GOFFMAN E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome II, *Les relations publiques*, Paris, Les éditions de Minuits.

GOUSSEAU J.L., (2006), *Les collectivités territoriales et l'éducation*, Paris, Dexia Édition.

GORZ A., (1997), *Misères du présent Richesse du possible*, Paris, Galilée.

GRAWITZ M., (8^{ième} édition : 2004), *Lexique des sciences sociales*, (1981), Paris, Dalloz.

GREEN A., (3^{ième} édition : 2007), *Le complexe de castration*, (1990), Paris, PUF.

GRELLIER Y., (1998), *Profession, chef d'établissement*, Paris, Édition : ESF.

GUIBERT P., (2006), *Initiation aux sciences de l'Éducation*, (dir.), Paris, Vuibert.

HAISSAT S., (décembre 2006), *La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement*, Article du LASA-UFC, Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. , (n°3) : L'oubli, (p. 127 – 134), Récupéré le 15 décembre 2006 de l'url : http://www.revue-interrogation.org/fichiers/53/notion_identite_personnelle_en_sociologie.pdf.

HALBWACHS M., (1997), *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel.

HALBWACHS M., (1975), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF.

HANUS M., LOUIS O., (9^{ième} édition : 1998), *Psychiatrie de l'Étudiant*, (1992), S^t-Just-La-Pendue, Maloine.

HEGEL G.W.F., (1990), *Textes Pédagogiques*, (1809), In : *La pédagogie de Hegel*, (p. 7 - 76), Paris, Librairie Philosophie J. Vrin.

HERBART J.F., (2007), *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, Paris, Economica Anthropos.

HESNARD A., (1957), *Psychanalyse du lien interhumain*, Paris, Presses Universitaires de France.

HILGERS M., *Liberté et habitus chez Pierre Bourdieu*, EspacesTemps.net, (Mise en ligne le 25 juillet 2006), Récupéré le 31 mars 2010 de l'url : <http://espacestemps.net/document2064.html> .

HIRATA H., (2007), *Mondialisation, travail et genre*, In : CAUSER J.Y., PFEFFERKORN R., WOEHL B., *Métiers, identités professionnelles et genre*, (p. 233 – 248), Paris, L'Harmattan.

HOFFMANN P., Psychiatre – Psychanalyste, *La psychanalyse a-t-elle encore un avenir ?* , le Café Pédagogique, le 13 novembre 2008, Mulhouse, France.

HOUDÉ O., (2008), *Les 100 mots de la psychologie*, Paris, PUF.

HUGHES E.C., (1996), *Le regard Sociologique*, In CHAPOULIE J.M., *La sociologie et l'entretien*, (p.281 - 290), Paris, The Sociological eye.

HUGUET P., MONTEIL J.M., (2001), *Les professionnels de l'éducation : de quelques contextes de l'instruction et de leurs influences sur les performances cognitives*, In : BEAUVOIS J.L., MONTEIL J.M., (dir.), *Des compétences pour l'application, La psychologie sociale, Tome V*, (p. 371 – 381), Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble.

IMBERT F., (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice.

IMBERT F., (avril-mai-juin 1986), *Innovation Temporalité*, Revue Française de Pédagogie (n°75), Récupéré le 18 décembre 2009 de l'url : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-de-pédagogie/INRP_RF075_5.pdf .

JACQUES-JOUVENOT D., (1997), *Choix du successeur et Transmission patrimoniale*, Langres, L'Harmattan.

JADOULLE A., (1970), *La psychologie scolaire*, Paris, Presses Universitaire de France.

JAFFRÉ Y., (1996), « *L'interprétation sauvage* » Enquête, Interpréter, Surinterpréter, (Mise en ligne le 19 décembre 2007), Récupéré le 21 octobre 2008 de l'url : <http://enquete.revues.org/document513.html> .

JAMET P., Psychiatre – Psychanalyste, *L'inconscient Freudien prémonitoire dans le théâtre de Shakespeare*, le 24 mai 2008, Mulhouse, France.

JAVEAU C., (2003), *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF.

JEANNOT G., (février 2008), *Les fonctionnaires travaillent-ils de plus en plus ?* In DELOYE Y., (Éd.) : *Inventaire des recherches sur l'activité des agents publics*, (p. 123 – 140), Paris, Revue Française de Science Politique, Presses, Vol. 58, (n°1).

JUNG C.G., (1998), *Les types psychologiques*, In : *La réalité de l'âme*, Tome I, *Structure et dynamique de l'inconscient*, (p. 201 – 276), Paris, Classiques Modernes.

KAHN P., (novembre 2006), *La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire*, In STATIUS P., (coord.), *Penser l'éducation*, (p. 131 – 136), Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30).

JUNG C.G., *Courants Psychanalystes, Base de Théorie, Appareil psychique*, Récupéré le 08 novembre 2009 de l'url : <http://www.bouddhanalyse.com/bouddhanalyse/jung/JTheory.htm> .

KANT E., (4^{ième} édition 1993), *Critique de la Raison Pratique*, (1787), Paris, PUF.

KAUFMANN J.C., (2004), *L'entretien Compréhensif*, Hérrisey, Armand Colin.

KAUFMANN J.C., (2009), « *Quand Je est un autre* », *Pourquoi et comment ça change en nous*, Paris, Hachettes Littératures

LACAN J., (1966), *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil

LACAN J., (1971), *Écrits II*, Paris, Éditions du Seuil

LACAN J., (2001), *Autres écrits*, Paris, Éditions du Seuil

LACAN J., (2^{nde} édition : 2001), *Le séminaire, Livre VII, Le transfert*, (1991), Paris, Édition du seuil

LACAN J., (1973), *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Saint Amand, Édition du seuil

LACAN J., *Le stade du miroir : formateur de la fonction du JE*, le 17 juillet 1949, Zurich, Allemagne, Récupéré le 27 novembre 2009 de l'url :

<http://www.ecole-lacanienne.net/documents/1949-07-17.doc>

LAHIRE B., (1998), *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE B., (1993), *La Raison des plus Faible, Rapport au travail, écriture et lecture en milieu populaire*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

LALLEMENT M., (1995), *Sociologie des relations professionnelles*, Paris, La Découverte.

LAMBOROT-KRECINA A., (2008), *Étude de dossier : Fiche de synthèse*, Dijon (Mise en ligne le 13 décembre 2008), Récupéré le 19 mai 2010 de l'url : <http://ancpe.free.fr>

LAPIERRE J.W., (1977), *Vivre sans État, Essai sur le pouvoir politique et l'innovation sociale*, Paris, Seuil.

LASSÉGUE J., TREMBLAY J.M., (2002), On : DURKHEIM É., MAUSS M., *De quelques formes de classification*, (1903), Université du Québec, (Mise en ligne revue et corrigé le 25 septembre 2002), Récupéré le 15 mars 2005 de l'url : <http://Pages.infinitif.net/sociojmt>.

LAUNAY M., (1966), *Introduction*, In ROUSSEAU J.J., *Émile ou de l'éducation*, (p. 10 – 26.), Paris, Garnier – Flammarion.

LAVILLE J.L., (2005), *Sociologie des services, Entre marché et solidarité*, Paris, Erès.

LE BAIL J.M., (2006), *L'oubli du sujet dans les politiques d'accompagnement éducatif et scolaire*, In : BIARNES J., DELORY-MOMBERGER C., (dir.), LANIEZ G., (coord.), *L'acteur social, le sujet et l'évaluation des politiques sociales*, (p. 103 – 113), Nantes, Pleins Feux.

LE BOTERF G., (Nouvelle édition mise à jour : 2008), *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, (2004), Paris, Eyrolles.

LE BOTERF G., (3^{ième} édition : 2004), *Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était, les réponses à 90 questions*, (2000), Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF G., (2007), *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle : Construire les parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation*, Paris, Eyrolles.

LE DU M., (novembre 2006), *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, In STATIUS P., (coord.), *Penser l'éducation*, (p. 65 – 76), Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30).

LE TALEC J.Y., TOMOLILLO S., WELZER-LANG D., (2000), *Un Mouvement gai dans la lutte contre le sida*, Paris / Montréal, L'Harmattan.

LE MAUX B., *Le choix de l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête, - Produire et préparer les variables -*, Récupéré le 17 octobre 2010 de l'url : <http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Echantillon.pdf>

LEBBAL A., RIFFIOD R., (1998), *La place des MI – SE au sein des établissements*, Dijon, Comité Régionale Documentation Pédagogie de Bourgogne.

LECLERCQ G., (3^{ième} édition : 2008), *La communication en pédagogie*, In RUANO-BORBALAN J.C., (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (p 223 – 230), (1^{re} édition : 1998), Auxerre, Sciences Humaines.

LEGENDRE P., (2001), *La Société comme Texte*, Paris, Arthène Fayard.

LEPLAT J. (2001), *Compétences individuelles, compétences collectives*, In GANGLOFF B., KARMAS G., KOUABÉLAN R., LEMOINE C., & SAVOIE A., (Éds.) *Compétences collectives au travail*, (p. 47 - 73), Condé-s/-Noireau, Coédition : L'Harmattan, Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, (AIPTLF vol. 6 n° 3-4).

LEROI-GOURHAN A., (Présente édition : 1991), *Le geste et la parole, Tome I*, (1964), Paris, Albin Michel.

LEVI-STRAUSS C., (2000), *Race et Histoire*, Paris, Denoël, Unesco.

LINTHART D., (2007), *Entre bureaucratie, service public et expertise professionnelle : les métiers de la fonction publique*, In : CAUSER J.Y., PFEFFERKORN R., WOHL B., (dir.), *métiers, identités professionnelles et genre*, (p. 209 - 232), Paris, L'Harmattan.

LINTON R., (3^{ième} édition 2002), *Le fondement culturel de la personnalité*, (1959), Liège, Dunod.

LOAERE E., (2004), *Le développement des compétences chez l'adulte : modèle descendant et modèle ascendant*, In BAUBION-BROYE A., HAJJAR V., (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences ; le double éclairage des pratiques et de recherches*, (p. 73 – 80), Toulouse, Octares.

LOJKINE J., (1998), *Entreprise et Société*, Paris, PUF.

LOUBET Del BAYLE J.L., (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, Montréal, Budapest, Torino, L'Harmattan.

MALGLAIVE G., (3^{ième} édition : 1998), *Enseigner à des adultes*, (1990), Paris, PUF.

MACHIAVEL N., (1997), *Le Prince*, (1921), Librio, Texte Intégral.

MALRAUX A., (2003), *Entre imaginaire et engagement politique*, Textes réunis CABASINO F., (coord.), Arcane, 2001, Rome, Italie.

MALSON L., (1964), *Les enfants sauvages*, Paris, Union général.

MARUANI M., REYNAUD E., (2^{nde} édition 1999), *Sociologie de l'emploi*, (1993), Paris, La Découverte.

MATY D., On LACAN J., *Les quatre discours (Hystérique-Maître-Université-Analyse) + 1 (Capitaliste) de Lacan ?*, (Mise en ligne le 28 mars 2008), Récupéré le 04 octobre 2010 de l'url : http://www.lutecium.org/Jacques_Lacan/Comments/pdfgwH31u3j.pdf

MAUBANT P., (2003), *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, In ASTOLFI J.P., (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, (p. 237 – 256), Issy-les-Moulineaux, ESF.

MAULINI O., *Note de lecture*, On : KAUFMANN J.C., (1996), *L'entretien Compréhensif*, Paris, Nathan, (Mise en ligne le 9 mars 2006), Récupéré le 19 mars 2007 de l'url : <http://www.unige.ch/fapse.SSE/teachers/maulini/sem-rech-note-lecture.pdf>.

MEICHER F., *Collèges : Partout des effectifs vie scolaire en "flux tendu"*, Dernières Nouvelles d'Alsace, (DNA MU 03), le 09 décembre 2007, Alsace, France.

MEGGLE V., (2005), *De l'indicible à l'invisible*, In *Couper le cordon, Guérir de nos dépendances affectives*, (p. 71 – 84), Récupéré le 11 janvier 2010 de l'url : <http://www.psychanalyse-en-mouvement.net/download.php?Ing=fr>

MEYER R., *L'école à Djibouti entre imposition historique et déterminisme social : processus, stratégie et enjeux*, SECK T., (dir.), Soutenance de thèse en Sciences de l'Éducation, Université Louis Pasteur, Département du LISEC, Le 24 novembre 2008. Strasbourg, France.

MIALARET G., (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.

MIGEOT-ALVARADO J., (2000) *La relation école-famille « Peut mieux faire »*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MILLS C.W., (1997), *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte.

MOINGEON B., (1998), *L'apprentissage organisationnel*, In : RUANO-BORBALAN J.C., (dir), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (p 297 - 304), Auxerre, Sciences Humaines.

MORIN E., (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

NOSAL C., (1986), *Métamorphoses et continuité d'une fonction : de l'image du surveillant à celle du conseil d'éducation*, REBOUL O., (dir.) Thèse de sciences de l'éducation, Université de Strasbourg II, (1986STR20039).

MOREL C., (1995), *ABC de la psychologie et de la psychanalyse*, Paris, Grancher.

MORVAN D., (Edition mise à jour : 2000), (dir.), *Le Robert illustré d'aujourd'hui en couleur*, (1996), Paris, France Loisirs.

NIETZSCHE F., (2003), *Crépuscules des Idoles*, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE F., (2000), *Généalogie de La Morale*, Saint Germain du Puy, Nathan.

NORECK J.P., (octobre 1996), *Max Weber et la rationalisation des activités sociales*, écoflash (n°111) Récupéré le 11 décembre 2006 de l'url : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ses/themes/ecoflash/eco111.htm>.

OCQUETEAU F., SOUBIRAN-PAILLET F., (1996), *Champ juridique, juristes et règles de droit : une sociologie entre disqualification et paradoxe*, In *Droit et Société* (n°32), (p. 9 – 26), Récupéré le 11 septembre 2006 de l'url :

<http://Reds.nsh-paris.fr/publications/revue/pdf/ds32/ds032-02.pdf>.

OSTY F., (2003), *Le désir de métier, Engagement, Identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

OUITIS L., (2003), « *La reprise* » *Deleuze en acte*, Université Paris 8, Faille (n°1), Parution grâce au concours du groupe d'étude sur les représentations et le savoir et de l'action culturelle.

OURTAU M., (2004), *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*, In : BAUBION-BROYE A., HAJJAR V., (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences ; le double éclairage des pratiques et de recherches*, (p 25 – 30), Toulouse, Octares.

PALMADE G., (18^{ième} édition : 2005), *Les méthodes en pédagogie*, (1953), Paris, PUF.

PALMIER J.M., (3^{ième} édition : 1972.), *Lacan : le Symbolique et l'Imaginaire*, Paris, Psychothèque.

PASCAL B., (1976), *Pensées*, Paris, Édition : G.F. Flammarion;

PARLIER M., (1995), *Compétences, métier et professionnalisation*, sous la direction de MENARD J.Y., (dir.), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, (p. 95 – 106), Presses Universitaires de Rennes, Université de Rennes 2, le 11 / 12 décembre 1992, Rennes, France.

PELLETTIER G., (1996), *Chefs d'établissement, innovation et formation : complexité sans savoirs d'action*, In BONAMI M., GARANT M., (Éds), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement*, (p. 87 – 114), Paris, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD P., (1996), *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*, (p. 69-85), In PERRENOUD P., (1995), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris ESF, Recherches et formation, (n°20), (p. 107 – 124), Récupéré le 07 décembre 2007 de l'url : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_199504.rtf.

PERRENOUD P., *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, In *Éducation – Permanente* (n°140) (p. 123 – 144), Récupéré le 24 janvier 2008 de l'url : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html;

PERRON-BORELLI M., PERRON R., (3^{ième} édition : 2001), *Le complexe d'Œdipe*, (1^{re} édition : 1994), Paris, PUF.

PICARD D., (1998), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris, PUF;

POUCHARD C., *Communication : Rôle et mission du Conseiller Principal d'Éducation*, (Publication publique le 8 novembre 2006), Récupéré le 29 décembre 2007 de l'url : http://promethe.aquitaine.iufm.fr/formiufm/article.php3?id_article=544.

POULLAOUEC J., *Apprentissage au débat et à la démocratie ?*, Récupéré le 10 avril 2011 de l'url : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article140>

PRAIRAT E., *L'École face à la sanction*, Ressources pédagogiques, Collège des CPE, (Mise en ligne le 31 août 2005), Récupéré le 19 octobre 2011 de l'url : http://cpe.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=1262

PRODHOMME M., (2002), *Le bilan de compétence : un observatoire des liens individus - travail*, In RAVELEAU B., (dir.), *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*. (p.137 – 165), Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2002.

PROMINE M., *L'heure de vie classe*, Récupéré le 10 avril 2011 de l'url : http://cpe.paris.iufm.fr/article.php3?id_article=651

PROST A., (nouvelle édition argumentée 1997), *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, (1992), Manchecourt, Édition du Seuil.

PROST A., (1986), *Histoire de l'enseignement en France 1800 – 1967*, (1968), Paris, Armand Colin.

RAINAUD J.M., (1999), *La crise du service public français*, Paris, PUF.

REGNIER W., (2004), *Le pion : un soldat dans l'échiquier scolaire*, Maîtrise de Sociologie, UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, FARRUGIA F., (dir.), Département de Sociologie – Anthropologie, Besançon, France.

REGNIER W., (2007), *Le Système Scolastique et l'Éthique Familiale*, Master de Recherche en Sociologie-Anthropologie des normes et des savoirs, UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, JACQUES-JOUVENOT D., (dir.), Tome n° I : *Mémoire : Regard Socio-Anthropologique sur le statut social des surveillants*, Tome n° II : *Annexes*, Département de Sociologie – Anthropologie, Besançon, France.

REMY J.M., (1999), *Entre l'acteur et le système... Il y a du « jeu »*, papiers universitaires thème (n°6) : JE(U), Récupéré le 27 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/papiers.universitaires/socio6.htm>.

REUCHLIN M., (12^{ième} édition mise à jour : 2002), *Les méthodes en psychologie*, Paris, (1969), PUF.

REUTER Y., (2007), *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »*, In REUTER Y., (dir.), *Une école Freinet : Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, (p 15 - 30), Paris, L'Harmattan.

RICOEUR P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Edition du Seuil.

RICORDEAU P., (2001), *Rédiger un article scientifique : tout faire pour être lu !* In *La communication dans la revue* (p.105 – 111), *Revue Médicale de l'Assurance Maladie* (Vol n°32-2), Récupéré le 14 janvier 2011 de l'url : http://resmed.univ-rennes1.fr/mgrennes/IMG/pdf/rediger_article_scientifique.pdf .

RIUTORT P., (2004), *Précis de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROBINET B., *Stade du miroir*, (Publié le 21 août 2004), Récupéré le 27 novembre 2009 de l'url : <http://www.bibliothèques-psy.com/sommaires.php>

ROCHEX J.Y., (2^e édition : 1998), *Le sens de l'expérience scolaire*, (1995), Paris, Presses Universitaire de France.

ROGEL T., (mars 1997), *La Stigmatisation*, (p 53 – 60), Récupéré le 21 janvier 2005 de l'url : <http://www.cndp.fr/RevueDees/pdf/107/05306011.pdf> , DEES, Tours.

ROUBAN L., (janvier 2008), *Faut-il réformer la fonction publique ?* , In MASQUET M., (coord), *Réformer la fonction publique*, (p. 5 – 15), La documentation française, Regards sur l'actualité (n°337).

ROUSSEAU J.J., (2001), *Du Contrat Social*, (1762), Paris, Maxi-Poches.

ROUSSEAU J.J., (2001), *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité sociale parmi les Hommes*, (1755), Paris, Mille et Une Nuit.

SABOURIN P., (1997), *Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs*, In SABOURIN (dir.), *La mémoire Sociale*, (p. 139 - 161), Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal, Vol. XXIX (n°2).

SAINSAULIEU R., (1997), *Sociologie de l'entreprise, Organisation culture et développement*, Mayenne, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Dalloz.

SAKALAKI M., (1999), *Les représentations sociales et le registre de l'imaginaire*, In AMADO G., ENRIQUEZ E., (dir.), *La psychanalyse à l'écoute du social*, (p. 161 – 175), Paris, ESKA, vol. V (n°10-11).

SAOUTER A., (2000), *Être Rugby, Jeux du masculin et féminin*, Paris, Maison des sciences de l'Homme.

SARTRE J.P., (1996), *L'existentialiste est un humaniste*, Gallimard, 29 octobre 1945 Paris, France.

SARTRE J.P., (Présente Édition : 1986), *L'imaginaire : Psychologie Phénoménologique de l'imaginaire*, (1940), Paris, Gallimard.

SAVARAËSE É., (2006), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, ellipses

SAWADOGO E., *Le partenariat entre l'Église Catholique et l'État au Burkina Faso*, KIRCH M., (dir.), Soutenance de thèse en Sciences de l'Éducation, l'Université Louis Pasteur, Département du LISEC, le 24 Novembre 2008, Strasbourg, France.

SCAFONE D., (2004), *Les pulsions*, Paris, PUF.

SCHEPENS F., (2001), *Modèles professionnels et réseaux relationnels, Les marchés du travail fermés des ETF*, JACQUES-JOUVENOT D., (dir.), Diplôme d'Étude Appliqué de Sociologie, UFR des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Département de Sociologie, Besançon, France.

SCHEPENS F., *Être à sa place : socio-anthropologie de la reproduction professionnelle*, JACQUES-JOUVENOT (Dominique), (dir.), Article du LASA-UFC, Récupéré Le 15 décembre 2006 de l'url : http://www.printemps.uvsq.fr/Com_jacq.htm

SCHWARTZ P., *La sociologie contemporaine*, (Mise en ligne le 20 septembre 2007), Récupéré le 28 octobre 2007 de l'url : <http://calamar.univ-ag.fr/uag/staps/cours/socio23.htm>.

SEGALEN M., (6^{ième} édition entièrement révisée : 2008), *Sociologie de la famille*, (1981), Saint-Just-la-Pendue, Armand Colin.

SERAZIN P., (2002), *Essai : Du Surveillant général au Conseiller Principal d'Éducation*, Paris, Article : *Ressources pédagogiques collège des CPE*, In : *La profession de conseiller d'éducation, ses origines et son évolution*, (Publication publique le 28 janvier 2002), Récupéré le 01 mai 2008 de l'url : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article161>.

SERON C., WITTEZAELE J.F., (3^{ième} tirage : 1998), *Aide ou Contrôle : L'intervention thérapeutique sous contrainte*, (1991), Bruxelles, de Boeck.

SIDAMBAROMPOULLE D., SENTENI A., (2007), *Professionaliser la formation des étudiants en travail social, De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants*, In : FABLET D., PIOT T., (coord.), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, (p. 129 – 145), Caen, Pour l'Ère nouvelle, Université de Caen, CERSE, (vol. n°40, n°1).

SIMMEL G., (1999), *Le conflit*, In : SIMMEL G., *Sociologie : Études sur les formes de la socialisation*, (p. 265 – 346), Paris, PUF.

SIROT S., (2008), *Les syndicats sont-ils conservateurs ?*, Bruxelles, Larousse.

SOLER L., (2000), *Introduction à l'épistémologie*, Paris, ellipses.

SPICHER A., (2007), *Savoir rédiger*, Paris, ellipses.

STRAUSS A.L., (1992), *Miroir et Masques*, Paris, Métailié.

STRAUSS A.L., (2003), *Introduction : Les chantiers d'un interactionniste américain*, In *La Trame de la Négociation*, (p 11 – 63), Paris, L'Harmattan.

STRAUSS A.L., (2003), *La dynamique des professions*, (1961), In *La Trame de la Négociation*, (p 67 – 86), Paris, L'Harmattan.

STRAUSS A.L., (2003), *Négociation. Introduction à la question*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, (p 245 – 268), Paris, L'Harmattan.

STRAUSS A.L., (2003), *Une perspective en termes de monde social*, (1978), In *La Trame de la Négociation*, (p 269 – 282), Paris, L'Harmattan.

TANGUY L., (1998), *Les usages sociaux de la notion de compétence*, In RUANO-BORBALAN J.C., (dir.), *Éduquer et Former*, (p. 285 – 291.), Auxerre, Sciences Humaines.

TERRENOIRE J.P., (2003), *Organisation professionnelle et déontologie*, In : BARBIER (dir.), *Valeurs et activités professionnelles*, (p. 39 – 66), Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

TESSIER G., (1993), *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education, Les outils du chercheur débutant*, Lille, Presses Universitaires de Rennes.

THAMIN R., (1886), *Préface des sommaires analytiques & Lexique des expressions philosophiques*, In : KANT E., *Traité de pédagogie*, (p. 1 – 36), Paris, Félix Alcane.

THIBAUDIER V., (2011), *100 % Jung, [Concentré de psy]*, Eyrolles, Clermont Ferrand.

THILL E.E., (1999), *Compétence et Effort, Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*, Paris, PUF.

TOUBOUL H., (2006), *Chemins de Foucault et de Bourdieu*, In : STATIUS (Pierre) (coord.), *Penser l'éducation*, (p. 117 – 130), Caen, Presses universitaires de Caen, **Le Télémaque** (n°30).

TOULEMONDE B., (2004), *Le système éducatif en France*, (dir.), Aubervilliers, La documentation française.

TOUPIN L., (3^{ième} édition : 2008), *Les facettes de la compétence*, In RUANO-BORBALAN J.C., (coord.), *Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (1998), (p. 233 – 239), Auxerre, Sciences Humaines.

TURNEL A., (1997), *Mémoire de l'Enfance et Construction de Soi*, In : SABOURIN P., (dir.), *La mémoire Sociale*, (p. 49 - 64), Vol. XXIX (n°2), Paris / Montréal, Les presses de l'université de Montréal.

TREMBLAY J.M., (2002), On : DURKHEIM É., *Éducation et Sociologie*, (1922), Université du Québec, (Mise en ligne : 15 février 2002), Récupéré le 15 novembre 2005 de l'url : <http://pages.infinit.net/sociojmt>

TREMBLAY JM, (2002), On : DURKHEIM É., *Débat sur l'éducation sexuelle*, (1911), Université du Québec, (Mise en ligne : 8 octobre 2002), Récupéré le 07 décembre 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_2/textes_2_08/education_sexuelle.html

TREMBLAY J.M., (2002), On : DURKHEIM É., *Sur le totémisme*, (1900 / 1901), Université du Québec, (Mise en ligne : 23 septembre 2002), Récupéré le 25 décembre 2008 de l'url : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/annee_sociologique/an_socio_4/totemis.html

TREMBLAY J.M., On WEBER M., *Le savant et le politique*, (1919), (Mise en ligne le 16 octobre 2001), Récupéré le 06 avril 2010 de l'url de http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.html .

VALA J., (2001), *Les relations intergroupes dans les organisations*, In BEAUVOIS J.L., MONTEIL J.M., (dir.), *Des compétences pour l'application, La psychologie sociale, Tome V*, (p. 231 – 247), Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble,

VALETTE C., - *Origine des lauréats aux concours externes d'enseignants (en %) - session 2010*, In QUERE M., (dir.), *Note d'information 11.24*, Récupéré le 03 août 2012 de l'url : http://media.education.gouv.fr/file/2011/13/8/DEPP-NI-2011-24-concours-recrutement-personnels-enseignants-second-degre-public-privé_203138.pdf

VASSAL F., (2002), « *Malaises dans les organisations* » *Souffrance au travail et individualismes modernes*, In RAVELEAU B., (dir.) : *L'individu au travail : Antagonismes d'une transformation sociale*. (p. 27 – 58), Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan.

VIAL J., (3^{ième} édition : 2005), *Histoire de l'éducation*, (1995), Paris, PUF.

VIALLA J.L., (dir.), (5^{ième} édition : 2002), *Lexique des règles typographiques*, En usage à l'imprimerie nationale, Paris, Broché.

VITALI C., *La vie scolaire*, Récupéré le 14 octobre 2008 de l'url : <http://www.chez.com/b105/lectures/cVitali.htm>

VIVAS E., *1,2 million d'enfants de moins de 18 ans vivent dans une famille recomposée*, Enquêtes et études démographiques, INSEE (n°1259), Octobre 2009, Récupéré le 17 octobre 2011 de l'url : <http://www.toutpourlesfemmes.com/conseil/IMG/pdf/ip1259.pdf>

WEBER M. (1971), *Économie et Société*, Tome I, Paris, Plon.

WEBER M. (1967), *L'éthique protestante et l'Esprit du Capitaliste*, (1964), Paris, Librairie Plon.

WEBER (2003), *Le savant et le politique*, (1919), Paris, La Découverte / Poche.

WEISSER M., (1997), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, PUF.

WOLFERSPERGER C., Psychologue, *Posez des limites à son enfant, pas si facile !*, le 21 octobre 2008, Thann, France.

WORCHEL S., (1999), *Les cycles des groupes et l'évolution de l'identité*, In DESCHAMPS J.C., MORALES J.F., PAEZ D., WORCHEL S., *L'identité sociale : la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, (p. 69 - 84), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, « vies sociales » (n°15).

ZIN J., *Unité séparation de l'individu et de la société. L'individu comme intériorisation des contraintes et différentiations*, In ELIAS N., (1991), *La société des individus*, Fayard, Récupéré le 05 janvier 2007 de l'url : <http://perso.orange.fr/marxiens/philo/elias.htm>

Webographie

Légende :

- 1) *Titre du texte de loi*
- 2) Références aux textes de lois
- 3) [Adresse Internet des Annexes Recherchées](#)

Établissements Publics Locaux d'Enseignement, (sigle : EPLE),
Décret n°85-924 août 1985,

http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1975/Decret_85_924.pdf

Loi d'orientation sur l'éducation,
Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

http://www.ac-nancy-metz/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm

Les finances, La LOLF, qu'est-ce que c'est ?,

<http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-quest-ce-que-c-est.html>,

La LOLF :

Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028&dateTexte>

Loi relative aux libertés et responsabilités locales, service des collectivités territoriales,

Loi n°2004-809 du 13 août 2004, CT n°04-3 2003-2004,

<http://www.senat.fr/ct/ct04-03/ct04-0311.html>

Surveillance des élèves,

Circulaire n°96-248 du 25 octobre 1996 modifiée par la circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004,

http://etablissements.ac-amiens.fr/vie-scolaire/textes/circ96-248_25_10_1996.pdf

Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire

Circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2004_054_absenteisme.pdf

Loi visant à lutter contre l'absentéisme scolaire,

Loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000022862522&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Vaincre l'absentéisme,

Circulaire n°2011-0018 du 31 mars 2011,

http://www.circulaires.gouv.fr/pdf/2011/02/cir_32471.pdf,

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école,

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte>

Loi dite loi Le Pors portant droits et obligations des fonctionnaires,

Loi n°83-634 du 13 juillet 1983,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEX000006068812&dateexte=20081126>

Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État,

Loi n°84-16 du 11 janvier 1984

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=20080524>

Relatif aux dispositions générales applicables aux agents non titulaires de l'État

Décret n°86-83 du 17 janvier 1986

<http://www.admi.net/jo/dec86-83.html>

Relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État

Décret n°2000-815 du 25 août 2000

<http://admi.net/jo/2000082/FPPA0000085D.html>

Statut du Professeur

Statut particulier des professeurs certifiés,

Décret n°72-581 du 04 juillet 1972,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006061962&dateTexte=20101112>

Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997,

<http://www.ac-creteil.fr/eps/textesofficiels/textesfondam/230597c.html>

Décret modifiant le Décret n°72-581 du 04 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés,

Décret n°2009-915 du 28 juillet 2009,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910434&dateTexte=&categorieLien=id>

Statut des Conseillers Principaux d'Éducation : CPE

Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation

Décret n°70-738 du 12 août 1970

<http://www.ac-creteil.fr/cpe/Documentstelechargeables/TextesDeReference/decret1989CPE.pdf>

La circulaire de 1972 sur les missions du CPE

Circulaire Abrogée n°72-222 du 31 mai 1972 sur les missions du CPE

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article136

Rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982,

http://www.ac-limoges.fr/IMG/pdf/circulaire_28_oct_1982.pdf

Modification du décret n°70-738 du 12 août 1970 portant sur le statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation,

BO n°37 du 19 octobre 1989, Article n°4 du décret 1989,

http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=142

Service des CPE

Arrêté du 4 septembre 2002

http://www.crdp.ac-lyon.fr/a/ConcoursEdu/CPE_service.doc

Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation,

<http://www.legifrance.gouv.fr/afficheTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000226834&dateTexte>

Référentiel des compétences des CPE

<http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/cpe.htm>

Statut de Maître d'Internat : MI

Décret du 11 mai 1937

http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm

Statut de Surveillant d'Externat : SE

Décret du 27 octobre de 1938

http://dse.ac-rouen.fr/rectorat/profession_mise/271038.rtf

Organisation du service des MI / SE

Circulaire n°IV-68-381 du 01 octobre 1968

http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm

Surveillance,

Note de service n°87-084 du 10 mars 1987

http://www.ac.reims.fr/mi_se_new/tex.htm

Statut des Aides – Éducateurs : AE

[http://www.ac-toulouse.fr/web/ia-haute-garonne/2286\(/87/88/89/90\)-les-aides-educateurs.php](http://www.ac-toulouse.fr/web/ia-haute-garonne/2286(/87/88/89/90)-les-aides-educateurs.php)

Statut des Emploi Vie Scolaire : EVS

<http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/Emplois/PDF/contr-aides.pdf>

Statut des Assistants d'Éducation : AED

Projet de loi relatif aux Assistant d'Éducation,
“Navette Sénat - Assemblée Nationale”,
Compte rendu du conseil des ministres du 26 février 2003,
http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/assistants_education.asp#conseil

Projet de loi relatif aux assistants d'éducation, II Les assistant d'éducation : un statut unifié et rénové répondant mieux aux attentes des étudiants et aux besoins d'encadrement et de surveillance des établissements, (Rapport – première lecture, le 02 avril 2003),
<http://www.senat.fr/rap/102-232/102-2323.html>

Loi n° 2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation
<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25MENX0300020L.htm>

Assistants d'Éducation.
Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003,
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Circulaire_2003_092_assistants_education.pdf

Conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation
Décret n°2003-484 du 06 juin 2003
<http://admi.net/jo/20030607/MENF0301099D.html>

Décret modifiant et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation,
Décret n°2005-1194 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n°2003-484 du 06 juin 2003,
http://sudeduc5962.lautre.net/IMG/pdf/decret_22_sept_2005_Assed-2.pdf

Décret modifiant et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation,
Décret n°2008-316 du 04 avril 2008 modifiant le décret n°2003-484 du 06 juin 2003
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018571602&dateTexte>

Personnels, Recrutements, Assistants d'éducation,
Circulaire n° 2008-108 du 21 Août 2008,
<http://www.education.gouv.fr/cid22103/menh0800596c.html> ,

Recrutement Assistants pédagogiques
Circulaire n°2006-065 du 05 avril 2006
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/15/MENP0600930C.htm>

Statut de Surveillants auxiliaires

Circulaire du 4 mars 1969,

<http://www.ac-creteil.fr/cpe/DocumentsTelechargeables/TextesDeReference/CirculaireDu04-03-1969.pdf>

Conditions de validation de certains services de non-titulaire,

Note de Service N°2008-084 DU 3-7-2008,

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/28/MENF0800547N.htm>

Statut de Maître au Pair

Circulaire n°64-372 du 5 septembre

<http://cc.msncache.com/cache.aspx?q=5887632515756&lang=fr-FR&mkt=fr-FR&FORM=CVRE3>

Populations particulières – Femmes – Temps partiel,

<http://www.statapprendre.education.fr/insee/emploi/poppartfemmespartiel.htm>

Évolution des effectifs du second degré (hors post baccalauréat),

http://insee.fr/themes/document.asp?reg_id23&ref_id15170 ,

Éducation prioritaire,

Arrêté du 22 juillet 2009,

<http://www.education.gouv.fr/cid42642/mene0900652a.html>

Programme « Clair »,

Circulaire n° 2010-096 du 7 juillet 2010,

<http://www.education.gouv.fr/cid52643/mene1017616c.html>

Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation,

J.O. du 11-09-1992,

<http://www.dsi.cnrs.fr/RMLR/textesintegaux/volume4/43-adu27-08-1992.htm>

Définition – Historique : Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:jecRfIHku0wJ:prepacrpe.hautetfort.com/media/01/02/2144832454.doc+loi+zone+d'%C3%A9ducation+prioritaire&hl=fr&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEEShd1laxj88q0SvMV3JnnTP7Uep5ntDy8unEwCqTH04YwQxq-ORXEob1q-LJV37N8wg1i181YnWvtfsg0-IQs-G36axRee-dt4owxPCgo7iVOLWhGEvvquV414mrdbYTCyovZgnb&sig=AHIEtbR5_rYbp377Dr9RUFXomTng2ga8ng

Le statut de Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR),

<http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article197>

Autres textes

Les commissions consultatives paritaires des assistants d'éducation et autres agents non titulaires de l'éducation nationale

http://daniel.calin.free.fr/textoff/avs_arrete_2008.html

Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté,

Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000,

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm>

Protection du milieu scolaire, Usage de l'Internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs,

Circulaire n°2004-035 du 18 février 2004

<http://www.education.gouv.de/bo/2004/9/MENT0400337C.htm>

Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique,

Circulaire n° 2010-013 du 29 janvier 2012,

<http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html>

Tables des Matières : Mémoire

Section n° 1) <u>Introduction</u>	14
Chapitre : 1.1) <u>Prologue</u>	15
1.1.1 - Objectifs	16
1.1.2 - Méthodologie	
1.1.3 - Présentation du dit mémoire	17
1.1.4 - Motivations	
Chapitre : 1.2) <u>Définition provisoire</u>	18
1.2.1) Origine historique du service de la « vie scolaire »	18
<i>1.2.1.1) Un peu d'histoire sur le statut du surveillant comme auxiliaire</i>	18
<i>1.2.1.2) De l'auxiliaire surveillant général au permanent conseiller principal d'éducation</i>	19
<i>1.2.1.3) Service CPE</i>	21
1.2.2) Définition du sujet de recherche dans la temporalité	25
<i>1.2.2.1) Statut des maîtres (esses) d'internat</i>	25
<i>1.2.2.2) Statut des surveillants (es) d'externat</i>	26
<i>1.2.2.3) Les aides éducateurs</i>	30
1.2.3) L'espace social de la « vie scolaire »	33
<i>1.2.3.1) Le fonctionnement de la collectivité (scolaire) : un espace social !</i>	33
<i>1.2.3.2) Le service public de la vie scolaire est-il un espace privé de la vie sociale ?</i>	34
<i>1.2.3.3) L'assistant d'éducation dans l'espace scolaire</i>	35
Section n°2) <u>Problématique n° I : problématique de recherche</u>	37
Chapitre : 2.1) <u>De la macrostructure à la méso structure</u>	38
2.1.1) Du service public à la bureaucratie : la question de l'Éthique	38
<i>2.1.1.1) Le service public</i>	38

2.1.1.2) <i>Entre service public et bureaucratie</i>	40
2.1.1.3) <i>L'éthique du bureaucrate</i>	41
2.1.2) Le statut de Fonctionnaire	43
2.1.2.1) <i>La protection de l'État</i>	43
2.1.2.2) <i>Comment devenir fonctionnaires ou assimilé fonctionnaire</i>	44
2.1.2.3) <i>Pérennité de la fonction sans personnalisation</i>	45
2.1.3) Un service particulier : l'Éducation Nationale	46
2.1.3.1) <i>Les principes fondamentaux du système d'Éducation nationale</i>	46
2.1.3.2) <i>le personnel de l'Education Nationale</i>	48
2.1.3.3) <i>Le principe de subsidiarité avec l'obligation d'instruction</i>	51
Chapitre : 2.2) <u>Organisation d'un Établissement Public Local</u> <u>d'Enseignement</u>	53
2.2.1) L'organigramme structurel d'un lycée	53
2.2.1.1) <i>De l'ordre fonctionnel</i>	54
2.2.1.2) <i>Assistant d'éducation : salarié ou employé ?</i>	55
2.2.1.3) <i>Le lycée et le règlement intérieur : une structure réglementée</i>	56
2.2.2) La vie de l'établissement	58
2.2.2.1) <i>Fonctionnement de la vie de l'établissement</i>	58
2.2.2.2) <i>La vie scolaire : un travail dirigée ?</i>	59
2.2.2.3) <i>L'inattendu dans l'activité dirigée</i>	61
2.2.3) Les trois R de l'interprétation sociale : du Rapport d'interdépendance à la Relation Ego – Autrui pour Rationaliser le lien social	63
2.2.3.1) <i>L'interdépendance</i>	63
2.2.3.2) <i>L'individualisme méthodologique et l'acteur stratégique</i>	64
2.2.3.3) <i>D'une activité rationalisée à la typologie des actions chez Weber</i>	66

Chapitre : 2.3) <u>Assistant d'éducation : quel statut ?</u>	67
2.3.1) Statut organisationnel	67
2.3.1.1) <i>Le pouvoir : régulateur dans l'organisation</i>	69
2.3.1.2) <i>La contrainte dans l'organisation formalisée par le système d'action</i>	70
2.3.1.3) <i>Les zones d'incertitudes</i>	71
2.3.2) Statut Juridique	74
2.3.3) De l'Homo-clausus à la relation de rôle	79
2.3.3.1) <i>De l'Homo-clausus au concept : rôle – personne ou personne – rôle</i>	79
2.3.3.2) <i>Actualisation d'un rôle en fonction d'un ensemble de statut(s) latent(s)</i>	80
2.3.3.3) <i>Du statut (rôle) latent à la formule : personnage – rôle</i>	81
2.3.4) Rôle social et agir de l'assistant d'éducation dans l'organisation scolaire	82
2.3.4.1) <i>Le rôle : un aspect dynamique du statut organisationnel et juridique</i>	83
2.3.4.2) <i>Le rôle imposé par la loi et le rôle acquis par la représentation</i>	86
2.3.4.3) <i>Du rôle prescrit au rôle subjectif en passant par une explication du rôle réel</i>	87
Chapitre : 2.4) <u>De l'individualité sociale à la personnalité ...</u>	88
2.4.1.) L'identité collective	88
2.4.1.1) <i>La relation identité – organisation</i>	88
2.4.1.2) <i>La construction identité – groupe chez l'assistant d'éducation</i>	90
2.4.1.3) <i>Des rapports intergroupes à la relation interpersonnelle</i>	91
2.4.2.) L'identité individuelle chez l'assistant d'éducation	93
2.4.2.1) <i>Identité du Je</i>	94
2.4.2.2) <i>Identité du Moi</i>	95
2.4.2.3) <i>Identité du Soi</i>	97

Chapitre : 2.5) <u>De la sociologie aux sciences de l'éducation</u>	99
2.5.1) Rapport Eux - Nous	99
2.5.1.1) <i>Le rapport Eux – Nous</i>	99
2.5.1.2) <i>Quelle définition pour la socialisation scolaire ?</i>	101
2.5.1.3) <i>Dualisme identitaire chez l'assistant d'éducation et l'élève</i>	103
2.5.2) Un exemple de professionnalisation : L'aide éducateur est un médiateur dans le rapport Eux - Nous	106
2.5.2.1) <i>Le processus de professionnalisation</i>	106
2.5.2.2) <i>L'aide éducateur : un rôle social transitoire entre deux statuts celui des MI / SE (maître d'internat / surveillant d'externat) à celui des assistants d'éducation</i>	108
2.5.2.3) <i>La pédagogie de Freinet dans le service vie scolaire</i>	112
Chapitre : 2.6) <u>Quelle compétence pour l'assistant d'éducation ?</u>	114
2.6.1.) Quelle signification pour la qualification et la compétence ?	114
2.6.1.1) <i>Qualification</i>	114
2.6.1.2) <i>La qualification : un début de diapason lexical du prédire au “ prêt à agir”</i>	116
2.6.1.3) <i>La compétence</i>	117
2.6.2) Quel agir et quel savoir dans le travail ?	119
2.6.2.1) <i>Savoir pour agir : les schèmes de l'être social</i>	119
2.6.2.2) <i>Agir pour savoir en pratique</i>	121
2.6.2.3) <i>Agir pour savoir en théorie</i>	122
Chapitre : 2.7) <u>Entre l'enseignant et l'assistant d'éducation : deux mondes sociaux différents ?</u>	124
2.7.1) Le statut organisationnel de l'enseignant et son rôle fonctionnel	125
2.7.1.1) <i>Le statut de l'enseignant</i>	125
2.7.1.2) <i>Transposition du travail de l'enseignant au travail de l'assistant d'éducation ?</i>	128

2.7.1.3) <i>Que veulent dire les mots : métier et profession dans le travail d'enseignant ?</i>	131
2.7.2) Les différentes figures de l'enseignant et ses outils professionnels	133
2.7.2.1) <i>La figure de l'éducateur et le savoir pédagogique chez les enseignants</i>	133
2.7.2.2) <i>L'agir dans l'activité dirigée de l'enseignant</i>	135
2.7.2.3) <i>Les processus d'apprentissages dans l'activité de l'enseignant</i>	137
2.7.3) Le statut de l'assistant d'éducation	139
2.7.3.1) <i>Pour un assistant d'éducation peut-on parler de métier ou de profession ?</i>	139
2.7.3.2) <i>Pour un assistant d'éducation, peut-on parler de pédagogue ?</i>	141
2.7.3.3) <i>Le poste d'assistant d'éducation : un tremplin en savoir – agir pour le travail d'enseignant ?</i>	143
Chapitre : 2.8) <u>Conceptualisation et méthodologie du questionnement de la recherche</u>	145
2.8.1) Typologie de l'étude comparative sur les agissements	145
2.8.1.1) <i>Typologie des différentes formes d'agissements entre l'enseignant et l'élève</i>	145
2.8.1.2) <i>Proposition de l'agissement chez l'assistant d'éducation</i>	148
2.8.1.3) <i>Exposé des conditions objectives et début des perceptions subjectives</i>	152
2.8.2) Questionnement de recherche et production de l'hypothèse	155
2.8.2.1) <i>Questionnement de recherche</i>	155
2.8.2.2) <i>La notion de compétence chez l'assistant d'éducation</i>	158
2.8.2.3) <i>Piste de travail</i>	160
2.8.3) De l'holistique à l'individualisme : méthodologie de recherche	162
2.8.3.1) <i>La méthodologie explicative - compréhensive</i>	162
2.8.3.2) <i>De la rationalité à la stratégie</i>	164
2.8.3.3) <i>De la compréhension à l'explication</i>	167

Section n°3) <u>Méthodologie sur le travail de recherche et propositions de traitements</u>	170
Chapitre : 3.1) <u>Public : assistant d'éducation</u>	170
3.1.1) Questionnaire pour l'assistant d'éducation	172
3.1.1.1) <i>Échantillonnage par quota</i>	172
3.1.1.2) <i>Guide d'entretien</i>	173
3.1.1.3) <i>Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête</i>	173
3.1.2) Le premier questionnement est lié à l'hypothèse explicative	173
3.1.2.1) <i>Variable dépendante de l'hypothèse explicative</i>	174
3.1.2.2) <i>Variable indépendante de l'hypothèse explicative</i>	182
3.1.3) Un questionnement lié à une hypothèse descriptive	186
3.1.3.1) <i>Variable dépendante de l'hypothèse descriptive</i>	186
3.1.3.2) <i>Variable indépendante de l'hypothèse descriptive</i>	195
3.1.4) Traitement des données	208
3.1.4.1) <i>L'étape de description</i>	208
3.1.4.2) <i>Explication sur l'analyse tri-croisée</i>	208
Chapitre : 3.2) <u>Public : élèves</u>	210
3.2.1) Questionnaire pour l'élève	210
3.2.1.1) <i>Échantillonnage par quota</i>	210
3.2.1.2) <i>Guide d'entretien</i>	211
3.2.1.3) <i>Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête</i>	212
3.2.2) L'hypothèse descriptive et son questionnement	212
3.2.2.1) <i>Rapport élève –institution</i>	213
3.2.2.2) <i>Rapport élève – établissement</i>	216

3.2.3) L'hypothèse explicative et son questionnement	223
3.2.3.1) <i>Le rôle de l'assistant d'éducation</i>	224
3.2.3.2) <i>Étude comparative enseignant - assistant d'éducation</i>	228
3.2.3.3) <i>Pour mieux vous connaître</i>	230
3.2.4) Traitement des données	233
3.2.4.1) <i>Analyse par le tri à plat</i>	233
3.2.4.2) <i>Analyse par le tri croisé</i>	234
Chapitre : 3.3) <u>Public : CPE</u>	236
3.3.1) Entretien semi-directif pour les CPE	236
3.3.1.1) <i>Entretien semi-directif</i>	236
3.3.1.2) <i>Représentativité de l'échantillon</i>	236
3.3.1.3) <i>Guide d'entretien</i>	239
3.3.1.4) <i>Texte d'approche qui fait l'objet de l'enquête</i>	239
3.3.2) La grille d'entretien semi-directif	239
3.3.2.1) <i>Questionnement de la personne avant son entrée en poste (de CPE)</i>	240
3.3.2.2) <i>Le CPE et l'institution</i>	242
3.3.2.3) <i>Le rôle de CPE</i>	242
3.3.2.4) <i>Le CPE et les assistants d'éducation</i>	244
3.3.2.5) <i>Étude comparative : enseignant / assistant d'éducation</i>	246
3.3.2.6) <i>Pour mieux vous connaître</i>	247
3.3.3) Présentation des différentes techniques d'analyses	247
3.3.3.1) <i>Grille d'analyse de la situation d'énonciation</i>	248
3.3.3.2) <i>Grille d'analyse sémantique</i>	249
3.3.3.3) <i>Grille d'analyse lexicale</i>	252

Section n°4) Problématique n° II : De la Déconstruction des discours sociaux des participants à la Reconstruction du discours scientifique 254

Chapitre : 4.1) Démarche sociologique et compréhensive via l'entretien semi-directif 254

4.1.1) Analyse des discours sociaux des Conseillers Principaux d'Éducation 255

4.1.1.1) Analyse de la situation d'énonciation 256

4.1.1.2) Analyse sémantique 258

4.1.1.3) Analyse lexicale 262

4.1.2) Typologie à partir du discours sociales des chefs de service de « la vie scolaire » pour la construction du discours scientifique 272

4.1.2.1) Typologie à partir de l'analyse sémiotique 273

4.1.2.2) Typologie des CPE à partir de l'analyse sémantique 277

4.1.2.3) Typologie à partir de l'analyse de la situation d'énonciation 287

4.1.2.4) Discours scientifique pour la catégorie des CPE 289

Chapitre : 4.2) Démarche sociologique et explicative par la méthode du questionnaire 295

4.2.1) Analyse empirique de la participation des élèves 295

4.2.1.1) Critique sur la formulation du questionnaire 295

4.2.1.2) Ciblage de l'échantillon par rapport à la société dans son ensemble 297

4.2.1.3) Traitements des réponses avec tableaux d'effectifs 303

4.2.1.3.1) La compétence d'écoute de l'assistant d'éducation croisée avec la caractérisation du service vie scolaire 304

4.2.1.3.2) L'explication de la punition en rapport à l'indiscipline de l'élève croisée avec la caractérisation du service vie scolaire de l'élève 305

4.2.1.3.3) L'explication d'une punition croisée avec le travail des assistants d'éducation en équipe au CPE 306

4.2.1.4) Traitements des réponses avec tableaux de contingences 308

4.2.1.4.1) L'analyse sur le rapport élève – institution 309

4.2.1.4.2) <u>L'analyse sur le rapport élève – établissement</u>	319
4.2.1.4.3) <u>L'analyse sur le rôle d'assistant d'éducation</u>	336
4.2.1.4.4) <u>L'analyse sur l'étude comparative assistant d'éducation – enseignants</u>	343
4.2.1.4.5) <u>Rapport sur les indicateurs sociaux</u>	353
4.2.1.5) <i>Rapport d'étude sur la cible indirecte : l'élève</i>	355
4.2.2) Retour de l'enquête à partir de la cible directe : l'assistant d'éducation	357
4.2.2.1) <i>Représentativité de la population enquêtée</i>	358
4.2.2.1.1) <u>Regard statistique sur la population des assistants d'éducation</u>	358
4.2.2.1.2) <u>Représentativité des étudiants au sein des agents de vie scolaires</u>	362
4.2.2.1.3) <u>Ciblage de l'échantillon par rapport à la société</u>	364
4.2.2.2) <i>Description par l'analyse tri à plat</i>	367
4.2.2.2.1) <u>Résumé sur les principes fondamentaux de l'institution</u>	367
4.2.2.2.2) <u>Le lien entre l'assistant d'éducation et l'organisation</u>	368
4.2.2.2.3) <u>Résumé sur l'Éthique</u>	369
4.2.2.2.4) <u>La tâche prescrite</u>	369
4.2.2.2.5) <u>Le statut juridique de l'assistant d'éducation</u>	370
4.2.2.2.6) <u>Le rôle social de l'assistant d'éducation</u>	371
4.2.2.2.7) <u>Le rôle de l'assistant d'éducation et son expérience lycéenne</u>	373
4.2.2.2.8) <u>Le lien CPE – assistant d'éducation</u>	374
4.2.2.2.9) <u>Le lien assistant d'éducation – élève</u>	375
4.2.2.2.10) <u>La dichotomie métier / profession</u>	376
4.2.2.2.11) <u>L'étude comparative enseignants – assistants d'éducation</u>	376
4.2.2.2.12) <u>Le savoir-faire et les agissements</u>	377
4.2.2.2.13) <u>La prise de recul dans le travail prescrit</u>	380
4.2.2.2.14) <u>Le travail éducatif</u>	381
4.2.2.2.15) <u>Le lien social</u>	382
4.2.2.3) <i>Traitement des réponses avec tableaux de contingences</i>	383
4.2.2.3.1) <u>Savoir pour agir : les schèmes de l'être social</u>	385
4.2.2.3.2) <u>Le savoir être dans l'activité dirigée de surveillance</u>	390
4.2.2.3.3) <u>Le savoir-agir dans le travail prescrit de l'assistant d'éducation</u>	394
4.2.2.3.4) <u>Entre le savoir-agir et le savoir-coopérer</u>	394
4.2.2.3.5) <u>La distanciation sur le savoir-faire de l'activité dirigée de surveillance</u>	407

4.2.2.4) <i>Suite de la démarche d'analyse du tri-croisé par tableau d'effectifs observés</i>	411
4.2.2.4.1) <u>Savoir agir en pratique</u>	412
4.2.2.4.2) <u>Savoir agir en théorie</u>	415
4.2.2.5) <i>Rapport d'étude sur la cible directe : l'assistant d'éducation</i>	418
4.2.2.6) <i>Retour à la question initiale des assistants d'éducation à partir de leurs savoir - devenir</i>	420
Chapitre : 4.3) <u>Construction de la réalité sociale communément partagée par tous les acteurs</u>	423
4.3.1) Retour sur l'hypothèse	423
4.3.1.1) <i>Groupe CPE</i>	423
4.3.1.2) <i>Groupe Élèves</i>	426
4.3.1.3) <i>Groupe assistants d'éducation</i>	431
4.3.1.4) <i>Amélioration de l'hypothèse de recherche</i>	433
4.3.2) En guise de conclusion	439
<u>Tables des matières : Annexes</u>	444
<u>Tables des figures</u>	448
<u>Tables des tableaux de synthèses</u>	449
<u>Glossaire</u>	453
<u>Bibliographie</u>	463
<u>Webographie</u>	490
<u>Tables des matières de la thèse</u>	496
<u>Abstract of the thesis</u>	506
<u>Résumé</u>	507

Abstract of the thesis

“The interpretative differences on the Ethics of activity directed surveillance and the competence of the educational assistant for the Spirit of the school system”

Wilfried - Loïc REGNIER

Faculté des lettres, langues et sciences humaines - LISEC EA 2310

Université de Haute Alsace - Site Illberg - 68093 MULHOUSE Cedex FRANCE

Since 2003, the people in charge of supervising pupils in French schools have been renamed « education assistants ». What expertise do these workers have in 2013? How will they learn their job? Working as an education assistant is no longer required to become a teacher. However, do they have an educational mission like teachers? Do they evaluate education as part of their duties? An education assistant is a state employee who is meant to supervise pupils in a school, but how does she/he acquire her/his skills? A skill is an « action », but it is also a personal ability developed through past experiences which can influence the job of an education assistant. He/she must analyze his/her practical experience balancing critical distance and personal involvement and thus, acting as a go-between to the institution. Which reasons can lead an individual to take the risk of keeping away from a law-imposed duty? This work aims at studying the reasons which can lead an education assistant to consider his/her missions and his/her duties differently. We will explain that the positioning of an individual away from his/her assigned role is predetermined by the socio professional group of his/her both parents. Actually, mutual understanding in interactions depends on the mother socio professional category whereas interdependence is predestined by the father's social and professional background. A social being develops his/her own reflexivity through personal involvement and his/her own way of acting.

Key words: skilled - reflexivity - critical distance - education - act - actor-relays

Résumé

« Les écarts interprétatifs sur l'éthique de l'activité dirigée de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire »

Wilfried - Loïc REGNIER

Faculté des lettres, langues et sciences humaines - LISEC EA 2310
Université de Haute-Alsace - Site Illberg - 68093 Mulhouse Cedex FRANCE

Être surveillant en 2013, à quel savoir-faire cela correspond-il ? Depuis 2003, nous ne parlons plus de surveillant d'externat, mais d'assistant d'éducation. Comment apprennent-ils leur travail ? Le travail de surveillance ne s'impose plus comme un rite de passage pour devenir enseignant. Les enseignants ont une vocation éducative, mais qu'en est-il des surveillants ? Est-ce que ces derniers interprètent leurs fonctions avec une vocation éducative ? L'assistant d'éducation est un agent employé par l'État pour assurer un service de surveillance au sein d'un établissement scolaire, mais comment construit-il ses compétences ? La compétence est une action, mais aussi une capacité personnelle ou une approche liée à un potentiel d'expériences passées qui risque de perturber le travail. Le surveillant doit mesurer sa pratique entre distanciation critique et implication personnelle comme *acteur-relais* à l'institution. Nous cherchons à comprendre les mécanismes de l'individu sur son interprétation de sa fonction. Pour comprendre ces dispositions, nous interrogeons les CPE par entretiens semi-directifs, les élèves et assistants d'éducation par questionnaires. Quelles sont les causes qui conduisent l'individu prend le risque d'être à l'écart de sa fonction imposée par la loi ? L'enjeu de ce travail est de comprendre et de décrire la cause d'un *écart interprétatif* présent dans la pratique d'un professionnel de l'Éducation Nationale. Cet écart se construit entre l'idée que l'acteur a de son métier et la compétence exigée de lui. Nous expliquons que le positionnement de l'individu à être à l'écart de son rôle prescrit est préétabli par la CSP des deux parents intériorisée par les sondés. En effet, l'intercompréhension dans une interaction est anticipée par la CSP maternelle *a contrario* de l'interdépendance qui est prédestinée par la CSP paternelle. L'être social apprend à se construire une compétence de réflexivité sur son implication personnelle et sur [Ça] façon de faire.

Mots clés : compétence - réflexivité - distanciation critique - éducation - acteur-relais - action