

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention encadrement éducatif

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Conseiller Principal d'éducation

Titre du mémoire

Les assistants d'éducation : formation professionnelle et bien-être au travail.

Présenté par **PUYAU Mathilde**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire	Co-directeur de mémoire
Nom, prénom : JAVIER, Claude	Nom, prénom : MARTIN, Franck
Statut : CPE et formatrice à l'INSPE de Toulouse. Docteure en sciences de l'éducation et de la formation.	Statut : Maître de conférences en sciences de l'éducation.

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le ... / ... / 2023

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Mathilde PUYAU,

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Les assistants d'éducation : formation professionnelle et bien-être au travail.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

<https://urlz.fr/krtq>



Fait à Toulouse, le 1^{er} février 2023,

Signature de l'étudiant.e

Table des matières

Remerciements	6
Introduction	7
Chapitre 1 : Les assistants d'éducation : une fonction peu reconnue et pourtant essentielle au fonctionnement du système éducatif	9
1. Évolution de la dimension éducative du rôle des assistants d'éducation	9
1.1 Du surveillant général au Conseiller Principal d'Éducation	9
1.2 Des débuts des MI-SE	10
1.3 ... jusqu'à l'institution des assistants d'éducation	11
1.4 Le Conseiller Principal d'Éducation : manager du service de vie scolaire	14
2. Du bien-être des élèves au bien-être des assistants d'éducation	15
Chapitre 2 : Les concepts de la recherche	17
1. Le bien-être au travail	17
1.1 Définition générale du bien-être	17
1.2 Le bien-être au travail	18
1.2.1 Différentes définitions	18
1.2.2 Dimensions et ingrédients du bien-être au travail	20
2. La formation professionnelle	24
2.1 Définition générale	24
2.2 La formation des enseignants	25
2.3 Le droit à la formation des assistants d'éducation	26
2.3.1 Les apprentissages interprétatifs	27
2.3.2 Les thèmes abordés en formation	28
2.3.3 La notion de care	29
Synthèse de la partie conceptuelle et problématique	31
Chapitre 3 : Méthodologie de l'enquête	32
1. Démarche choisie	32
2. Population choisie	32
3. Élaboration du questionnaire	33
3.1 Démarche générale	33
3.2 Présentation par dimension	35
3.2.1 Dimension « Reconnaissance »	35
3.2.2 Dimension « Sentiment de compétence »	35
3.2.3 Dimension « Volonté d'engagement au travail »	36
3.2.4 Dimension « Adéquation interpersonnelle »	36
3.2.5 Dimension « Épanouissement au travail »	36
4. Méthode d'analyse	37
5. Regard critique sur l'outil de recueil	37

Chapitre 4 : Résultats de l'enquête.....	39
1. Présentation du profil des répondants	39
2. A propos de la formation.....	39
2.1 La formation proposée	39
2.2 Les besoins de formation des assistants d'éducation	42
2.3 Un écart notable entre les besoins des assistants d'éducation et les thèmes abordés en formation	43
2.4 Satisfaction des assistants d'éducation concernant la formation.....	44
3. A propos du bien-être au travail	45
3.1 Analyse globale	45
3.2 Dimension « Reconnaissance »	46
3.3 Dimension « Sentiment de compétence »	47
3.4 Dimension « Volonté d'engagement au travail »	49
3.5 Dimension « Adéquation interpersonnelle »	50
3.6 Dimension « Épanouissement au travail »	51
4. Croisements des variables.....	52
4.1 Lien entre formation et bien-être.....	52
4.2 Test ANOVA de Kruskal-Wallis	53
4.2.1 Lien entre le type de formation et le bien-être.....	53
4.2.2 Lien entre les thèmes de formation et le bien-être	53
4.2.3 Lien entre la satisfaction des besoins et le bien-être.....	54
5. Analyse des questions ouvertes	56
5.1 Les points forts de la formation.....	56
5.2 Les points faibles de la formation.....	57
5.3 Synthèse.....	58
Chapitre 5 : Discussion.....	59
Chapitre 6 : Implications professionnelles	62
6.1 A propos de la formation.....	62
6.2 A propos du bien-être.....	63
Conclusion	65
Références bibliographiques.....	67
Annexes.....	72
Annexe 1 : Questionnaire diffusé aux assistants d'éducation.....	72
Annexe 2 : Tableaux de fréquences « Profil des répondants »	77
Annexe 3 : Tableaux de fréquences « Types de formation »	78
Annexe 4 : Tableaux de fréquences « Date de la formation »	80
Annexe 5 : Tableaux de fréquences « Durée de la formation »	81

Annexe 6 : Tableaux de fréquences « Thèmes de la formation »	81
Annexe 7 : Tableaux de fréquences « Besoins des AED en termes de formation »	82
Annexe 8 : Tableau de fréquences « Niveau de satisfaction concernant la formation »	84
Annexe 9 : Tableaux de fréquences « A propos du bien-être »	84
Annexe 10 : Verbatim des questions ouvertes	89

Tables des figures et des tableaux

Figure 1 : Les cinq ingrédients du bien-être psychologique au travail	20
Figure 2 : Dimensions et items de l'IBEPT	34
Figure 3 : Diagramme en secteurs représentant la durée de la formation	41
Figure 4 : Répartition des thèmes abordés et des besoins en termes de formation	44
Figure 5 : Répartition du niveau de satisfaction des assistants d'éducation concernant la formation	45
Figure 6 : Évolution du score des dimensions de bien-être en fonction du niveau de satisfaction des besoins de formation exprimé	55
Figure 7 : Répartition par thème des points forts de la formation	57
Figure 8 : Répartition par thème des points faibles de la formation	58
Tableau 1 : Répartition des types de formation proposés	40
Tableau 2 : Répartition de la période de formation	40
Tableau 3 : Répartition des thèmes abordés en formation	41
Tableau 4 : Répartition des besoins des assistants d'éducation en termes de formation	42
Tableau 5 : Statistiques descriptives des 5 dimensions du bien-être au travail	46
Tableau 6 : Fréquences relatives aux questions « Reconnaissance »	47
Tableau 7 : Fréquences relatives aux questions « Sentiment de compétence »	48
Tableau 8 : Fréquences relatives aux questions « Volonté d'engagement au travail »	49
Tableau 9 : Fréquences relatives aux questions « Adéquation interpersonnelle »	50
Tableau 10 : Fréquences relatives aux questions « Épanouissement au travail »	51

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Madame Claude Javier, ma directrice de mémoire, pour son suivi, ses conseils et sa disponibilité. Elle m'a encouragée à chaque étape de mon mémoire et a été d'une aide précieuse dans la réalisation de ce travail.

Je souhaite remercier Monsieur Franck Martin, maître de conférences à l'INSPE de Toulouse, pour son accompagnement et ses conseils avisés.

Je remercie aussi l'ensemble des personnels du collège Victor Hugo de Tarbes, mon établissement de stage, et plus particulièrement ma tutrice, Madame Keinssi Atchadé, pour ses conseils, sa confiance et nos échanges qui m'ont permis de faire avancer ma réflexion.

Je tiens également à remercier mes proches, pour leur patience, leur soutien et le temps qu'ils m'ont accordé pour les relectures.

Enfin, je remercie tous les assistants d'éducation qui ont répondu à mon questionnaire et qui ont contribué à alimenter ma réflexion et mon analyse.

Introduction

Au sein du système éducatif français, et plus particulièrement au sein des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), différents personnels œuvrent pour le bien-être et la réussite des élèves. On pense généralement aux enseignants, au conseiller principal d'éducation ou encore au chef d'établissement.

Cependant, d'autres personnels évoluent au sein des établissements et participent au bon déroulement de la scolarité des élèves. Encore peu connus ou reconnus, ils sont pourtant essentiels au fonctionnement du service de vie scolaire. C'est pour cela que nous nous intéresserons dans ce mémoire aux assistants d'éducation (AED).

Ma posture d'étudiante en Master MEEF Encadrement Éducatif m'amène à m'interroger sur ces personnels de l'équipe de vie scolaire. Grâce à plusieurs périodes de stage en établissements, j'ai pu constater la multitude de profils des assistants d'éducation, les ressentis qu'ils éprouvent quant à leur travail quotidien, mais aussi les différentes méthodes de formation dont ils bénéficient ou pas. Je me suis interrogée sur la formation proposée aux assistants d'éducation, ainsi que leur bien-être au sein du service de vie scolaire. Je vais donc m'intéresser au bien-être des assistants d'éducation au travail que je vais étudier sous le prisme de la formation. Je souhaite déterminer en quoi la formation des assistants d'éducation peut avoir un impact sur leur bien-être au travail.

La question des assistants d'éducation est peu abordée par la recherche et les écrits qui leur sont consacrés, hormis les textes réglementaires, sont rares. Il est donc primordial de s'intéresser à ce sujet, d'autant plus que le conseiller principal d'éducation a un rôle à jouer dans la formation des assistants d'éducation et dans leurs conditions de travail au sein du service de vie scolaire qu'il anime.

Afin de proposer une description la plus fidèle possible du bien-être et de la formation des assistants d'éducation, nous définirons le rôle et la place des assistants d'éducation, puis nous interrogerons les différents concepts de notre sujet du point de vue de la recherche.

Dans un second temps, nous élaborerons un outil de recueil de données afin d'interroger les assistants d'éducation sur la formation dont ils ont bénéficié et sur leur sentiment de bien-être au travail.

Ensuite, nous présenterons les résultats obtenus et en proposerons une analyse statistique. Puis, nous interpréterons les données recueillies afin de les discuter. Enfin, nous interrogerons la pertinence de nos résultats d'un point de vue professionnel et ainsi, proposer une conclusion à notre questionnement et apporter un nouvel éclairage à la recherche.

Chapitre 1 : Les assistants d'éducation : une fonction peu reconnue et pourtant essentielle au fonctionnement du système éducatif

1. Évolution de la dimension éducative du rôle des assistants d'éducation

1.1 Du surveillant général au Conseiller Principal d'Éducation

Le système éducatif français a connu de grandes évolutions et mutations depuis le début de la III^{ème} République. Les fonctions et les missions des différents acteurs, comme le Surveillant Général devenu Conseiller Principal d'Éducation en 1970, n'ont cessé d'évoluer en réponse aux mutations sociales, économiques et politiques de la société. Le surveillant général, créé par le décret du 17 novembre 1847, se développe avec la création des lycées napoléoniens. Il a pour principale mission de tenir à jour le cahier des punitions et de donner une note de conduite aux élèves (Regnier, 2012). Placé sous l'autorité du censeur des études, il organise le travail des répétiteurs et fait respecter le règlement de l'établissement (Condette, 2013). Le surveillant général exerce « une mission triste » (Rémy et al., 2010, cité dans Condette, 2013) qui va se poursuivre jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Progressivement, les surveillants généraux deviennent animateurs au sein de la structure éducative. La réforme de 1890, relative aux programmes de l'enseignement secondaire classique, introduit désormais l'organisation d'excursions, la pratique d'activités « libres » comme des travaux manuels et des jeux (Condette, 2013). A partir de 1937, les surveillants généraux contribuent aux activités de loisirs dirigés et c'est en 1960 que naît l'association du FSE (Foyer Socio-Éducatif). Le FSE a pour but de prolonger l'enseignement à l'extérieur de la salle de classe et de permettre aux élèves de développer leur sens des responsabilités. En parallèle, les besoins des élèves évoluent et ils demandent une attention particulière de la part des adultes. Le surveillant général devient peu à peu un éducateur et il devient Conseiller d'Éducation (CE) et Conseiller Principal d'Éducation (CPE) en 1970. Le premier exerce en collèges et lycées d'enseignement professionnel, tandis que le second est dédié aux lycées généraux. La création de ces deux nouveaux corps résulte de la revendication des surveillants généraux qui demandaient depuis plusieurs années une évolution de leur

statut pour s'éloigner de l'image stigmatisante qu'ils véhiculaient (Focquenoy, 2011, dans Condette, 2013). Désormais, ils passent d'une mission de surveillance des élèves à la promotion du conseil en éducation (Condette, 2012). Le métier est davantage tourné vers l'animation, la relation et le suivi individuel des élèves. Ainsi, le Conseiller Principal d'Éducation peut rompre avec la forme scolaire traditionnelle grâce à des formes alternatives et coopératives à travers les différents clubs et projets ou à travers l'internat (Chauvigné, 2022). Néanmoins, la fonction répressive est toujours convoquée lorsque « l'ordre établi est remis en cause » (Condette, 2012).

Au sein de son établissement, le Conseiller Principal d'Éducation est chargé de contribuer à la mise en place de la politique éducative de l'établissement, d'assurer le suivi des élèves, mais aussi de piloter l'équipe de vie scolaire, qui compte les assistants d'éducation ou encore les assistants pédagogiques et les assistants prévention sécurité. Il faut organiser le travail de ces personnes ce qui donne une dimension managériale au métier (Condette, 2013). Nous nous intéresserons donc aux assistants d'éducation, anciennement maîtres d'internat et surveillants d'externat (MI-SE).

1.2 Des débuts des MI-SE ...

Les assistants d'éducation apparaissent en 2003. Avant la réforme de 2003, on parlait de MI-SE, maître d'internat et surveillant d'externat. Ces deux corps de métier avaient été instaurés respectivement en 1937 et 1938 par le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean Zay. Il a ainsi fait abroger le décret-loi de 1934 qui avait supprimé les maîtres d'internat pour « faire des économies ». Ainsi, les surveillants généraux pouvaient effectuer plus de tâches éducatives en confiant les tâches de surveillance, aux surveillants (Barbier, 2011).

La circulaire d'application de 1938 indique que « Les postes de surveillants d'externat [...] comme ceux de maîtres d'internat doivent être attribués à des jeunes gens laborieux et ayant donné des preuves de leur volonté de labeur, pour les aider temporairement dans la préparation d'examens et de concours ». Ces postes sont donc destinés aux étudiants. L'objectif est d'aider les étudiants les plus défavorisés à poursuivre leurs études, en leur offrant un emploi adaptable aux contraintes universitaires. Les candidats aux postes de MI-SE doivent respecter des critères bien définis :

- Être titulaire du diplôme du baccalauréat ;
- Avoir entre 19 et 28 ans ;
- Appartenir aux familles les plus défavorisées ;
- Suivre des études supérieures.

Une fois recrutés, ils étaient affectés dans les établissements par le rectorat. Non-titulaires de l'État, le contrat de ces agents prenait fin au terme de la septième année de service ou à l'âge de 28 ans.

Sous la direction des surveillants généraux, les MI-SE sont principalement chargés de la surveillance et de l'encadrement. Les surveillants d'externat interviennent surtout pendant la récréation, les interclasses et la pause méridienne. Pendant la journée, ils accueillent les élèves au sein de la vie scolaire. Leur principale mission est d'assurer la sécurité de tous les élèves dans l'établissement (Rémy, Serazin et Vitali, 2000). Néanmoins, certaines dérives professionnelles sont constatées. Les surveillants auraient tendance à privilégier l'étiquette d'étudiant à celle du surveillant ayant des responsabilités (Regnier, 2012). Cela inquiète l'institution qui rappelle en 1987 le double objectif du surveillant. L'étudiant peut payer ses études grâce au salaire de son travail de surveillant mais, en contrepartie, il doit s'investir dans la vie scolaire de son établissement, afin d'assurer une meilleure qualité du service public (Regnier, 2012).

De nombreux changements font évoluer la société depuis 1938. En 1970, les surveillants généraux laissent leur place aux conseillers principaux d'éducation (CPE). Comme les lois Defferre qui marquent le début de la grande décentralisation en 1982, on observe aussi la création du collège unique par René Haby ou encore les lois d'orientation du 10 juillet 1989 ou du 23 avril 2005 (Barbier, 2011).

Tout comme la société, les besoins de l'élève évoluent. Les missions de la vie scolaire sont désormais centrées sur l'épanouissement de l'élève et non sur le maintien de l'ordre. Face aux déviances constatées et à la nouvelle place du surveillant dans la vie scolaire, l'Etat annonce la réforme des MI-SE qui vont laisser place aux assistants d'éducation (Regnier, 2012).

1.3 ... jusqu'à l'institution des assistants d'éducation

C'est la loi n°2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation qui institue les assistants d'éducation dans la vie scolaire. La réforme des assistants d'éducation

met fin au recrutement rectoral et institue un contrat de droit public avec un temps de travail annualisé sur 45 semaines. Le recrutement se fait désormais à partir des besoins spécifiques de chaque établissement. L'objectif de cette réforme est de permettre aux établissements de déterminer eux-mêmes leurs besoins et de recruter les meilleurs personnels pour y répondre. Cela implique donc un remaniement de la division sociale du travail dans la vie scolaire. Le CPE doit, ainsi, repenser son métier et attribuer les fonctions éducatives primaires aux assistants d'éducation.

La circulaire du 11 juin 2003, qui fixe les fonctions des assistants d'éducation, indique qu'ils doivent assurer le lien éducatif entre le CPE et l'enseignant au sein de la vie scolaire. L'assistant d'éducation doit être constamment présent auprès des élèves, des CPE, des enseignants et des autres personnels de l'établissement.

Plusieurs fonctions leur sont attribuées :

- La surveillance des élèves, y compris pendant le service de restauration et à l'internat ;
- L'animation, à travers le Foyer Socio-Éducatif (FSE) et la Maison Des Lycéens (MDL) notamment, et pour les élèves internes hors temps scolaire ;
- La pédagogie, en participant à l'aide aux devoirs, au soutien scolaire ou encore au tutorat d'élèves ;
- L'encadrement des sorties scolaires ;
- L'appui aux documentalistes ;
- L'accès aux nouvelles technologies ;
- L'aide aux dispositifs collectifs d'intégration des élèves handicapés. (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2003)

En 2008, la circulaire n°2008-108 vient compléter celle de 2003 en ajoutant une mission de soutien à l'instruction qui se traduit par un « accompagnement éducatif » lors des temps d'aide aux devoirs et de soutien scolaire.

Le poste d'assistant d'éducation requiert une certaine flexibilité, mais surtout une capacité à travailler en équipe. Au sein du service de vie scolaire, le travail en équipe est indispensable, tant entre les assistants d'éducation, qu'avec le ou les CPE. Dans le même sens, le suivi de l'élève et son épanouissement doit concerner toute la communauté éducative. Néanmoins, la dualité enseigner-éduquer, et la division du

travail qui en découle, freine la création d'une véritable communauté éducative. Un certain nombre d'enseignants refusent la mission éducative, par manque de formation, par malaise ou encore car ils ne veulent pas « s'abaisser aux besoins des assistants d'éducation » (Louis, 2014). De la même manière, certains enseignants refusent que le CPE joue un rôle pédagogique car il s'agit de leur domaine d'intervention (Louis, 2014).

D'après Cécile Caristan, dans son article *L'expérience professionnelle des assistants d'éducation : de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ?*, occuper le poste d'assistant d'éducation consiste à « entrer dans une activité professionnelle temporaire avec une formation lacunaire » (Caristan, 2017, p.206). Cela est intéressant du point de vue de notre sujet car il s'agit de deux critères – l'activité temporaire et la formation lacunaire – pouvant impacter le bien-être des assistants d'éducation au travail.

Une certaine ambiguïté demeure autour de la vie scolaire et des missions de l'assistant d'éducation. Le service de vie scolaire, spécificité du système éducatif français, est à la fois un service à part entière et dans le même temps, entièrement à part (Robin et Houdeville, 2013, cité dans Caristan, 2017).

En effet, le service de vie scolaire et ses assistants d'éducation sont indispensables au bon fonctionnement des établissements car ils s'occupent des élèves en dehors des heures de cours lorsqu'ils ne sont plus sous la responsabilité de l'enseignant.

Émilie Louis, CPE dans l'enseignement agricole, évoque dans son article *10 ans d'existence des assistants d'éducation, quel bilan ?* la notion de vie scolaire et la définit comme « un service créateur de lien qui se doit de fonctionner en cohérence avec l'ensemble des acteurs de l'établissement pour répondre au mieux aux besoins de celui-ci et de l'élève. Un lieu qui établit le cadre à l'intérieur duquel l'élève peut exercer sa liberté et l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. [...] La vie scolaire doit inscrire l'élève en tant qu'individu unique faisant parti d'un collectif, tout comme elle doit elle-même s'inscrire dans un ensemble éducatif où elle joue le premier rôle. Et surtout, la vie scolaire renvoie à la vie de l'élève dans les établissements. » (Louis, 2013, p.8).

Membre de l'équipe de vie scolaire, l'assistant d'éducation est un personnel éducatif facilement remplaçable, ne nécessitant pas de diplôme hormis le baccalauréat, et qui ne reçoit que peu ou pas de formation. Bien que sa fonction soit centrale et son rôle

indispensable au bon fonctionnement de l'établissement, l'assistant d'éducation souffre d'une mise à l'écart institutionnelle (Robin et Houdeville, 2013). Son statut d'emploi et sa place dans la hiérarchie scolaire met en évidence une position dominée (Bois et Deslyper, 2022). En effet, agent non titulaire de la fonction publique d'Etat, il n'est recruté que pour des contrats à durée déterminée et il est rémunéré au SMIC quel que soit l'ancienneté. Principalement destiné aux jeunes, cet emploi est conçu comme un « petit boulot » dans lequel on ne se projette pas sur le long terme. Les tâches confiées aux assistants d'éducation, administratives et disciplinaires, contribuent également au manque de reconnaissance de la part de la communauté éducative (Bois et Deslyper, 2022).

Dernièrement, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance de Jean-Michel Blanquer, a encore fait évoluer le statut des assistants d'éducation à travers le dispositif « Devoirs faits ». En effet, les assistants d'éducation ont désormais la possibilité d'animer une séance d'aide aux devoirs, au même titre qu'un enseignant ou qu'un CPE. S'ils avaient déjà un rôle éducatif, ils peuvent maintenant proposer une action pédagogique.

1.4 Le Conseiller Principal d'Éducation : manager du service de vie scolaire

Par ailleurs, la réforme de 2003 bouscule les habitudes du CPE, qui se voit confier une nouvelle mission : le management de l'équipe de vie scolaire et donc des assistants d'éducation. Comme l'indique le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, à l'article C4, le CPE doit « assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire ». Il s'agit, aujourd'hui, de gestion des ressources humaines à proprement parler car il faut recruter des profils complémentaires en fonction de besoins déterminés, réguler le travail, former et évaluer. La gestion des assistants d'éducation implique le recrutement, l'organisation de l'accueil, du suivi et du travail d'équipe, l'évaluation et la formation.

Comme l'évoque Christian Vitali dans *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire : Mutations et variations*, penser le recrutement revient à « définir des profils de poste différenciés, fondés sur une cohérence interne et dotés d'une signification éducative reliée à la politique de l'établissement ». Le CPE doit articuler les postes dans la temporalité

scolaire et ainsi, éviter les temps de travail trop courts ou les pauses trop longues tout en respectant les besoins de l'établissement (Vitali, 2015).

2. Du bien-être des élèves au bien-être des assistants d'éducation

La question des assistants d'éducation est au centre des préoccupations du CPE puisqu'elle est présente dans la circulaire de mission des CPE de 2015 à travers « L'animation de l'équipe vie scolaire ». Comme l'indique la circulaire, le CPE doit préciser les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire. Cette mission doit être effectuée « dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre, mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015). D'autre part, le CPE, par sa fonction de chef de service, « repère les besoins de formation de ces personnels et propose des actions de formation au chef d'établissement » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015). Le bien-être des membres de l'équipe, notamment des assistants d'éducation, nous semble essentiel au climat de la vie scolaire et donc au bon fonctionnement du service. Quant à la formation des assistants d'éducation, nous nous demandons si elle peut représenter un des facteurs de bien-être au travail. En effet, nous pensons qu'une absence ou un manque de formation, et ce dans n'importe quel métier, a un impact sur les conditions de travail des individus.

Le concept de bien-être est intimement lié aux missions du CPE, comme l'indique la circulaire du 28 octobre 1982 sur la fonction des conseillers principaux d'éducation : « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ». La notion d'épanouissement personnel renvoie indéniablement à la question du bien-être de l'adolescent.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation va dans le même sens. La première compétence attribuée spécifiquement aux CPE souligne « Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps ». A travers l'organisation des conditions de vie des élèves, le CPE organise l'accueil, les conditions d'entrée et

de sortie dans l'établissement, les temps de travail et les temps récréatifs. La question du bien-être est bien présente puisque le CPE agit toujours avec le souci du bien-être des élèves.

Enfin, la circulaire de 2015 relative aux missions des CPE, indique que « les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux ».

Le dialogue avec les familles et l'instauration d'une relation de confiance avec l'institution permet de favoriser le suivi des élèves tout au long de leur scolarité, ainsi que leur bien-être.

Si le bien-être des élèves est au centre des préoccupations du CPE, on peut le lier à la question du bien-être des assistants d'éducation car là aussi, le CPE doit mettre les assistants d'éducation dans les meilleures conditions de travail pour assurer un bon fonctionnement du service de vie scolaire. Le CPE s'assure du bien-être de son équipe en mettant les assistants d'éducation dans les meilleures conditions de travail afin que ces derniers puissent participer activement à la mise en œuvre de bonnes conditions de vie et d'épanouissement pour les élèves.

Ainsi, nous nous interrogerons sur les modalités de la formation proposée aux assistants d'éducation et l'impact de cette formation sur leurs conditions de travail. Nous questionnerons également le sentiment de bien-être au travail des assistants d'éducation et le possible lien existant entre la formation et le bien-être.

Chapitre 2 : Les concepts de la recherche

1. Le bien-être au travail

1.1 Définition générale du bien-être

D'après le dictionnaire Larousse, le bien-être se définit comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit ».

D'un point de vue économique, le bien-être individuel implique plusieurs dimensions réparties en deux grandes catégories : conditions matérielles et qualité de vie. L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) regroupe différents indicateurs, tels que l'état de santé, la sécurité personnelle, l'équilibre vie professionnelle – vie privée, pour mesurer la qualité de vie des individus. Pour étudier les conditions matérielles, le revenu et le patrimoine, le logement, puis les emplois et salaires sont analysés.

Néanmoins, la définition du bien-être est aussi liée à la question de la santé. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) caractérise la santé comme « un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1948).

Dans cette thématique, Carol Ryff a développé une théorie sur « Le Modèle de bien-être psychologique à six dimensions », qui implique :

- L'acceptation de soi ;
- Le développement personnel ;
- Le sens de la vie ;
- La maîtrise de l'environnement ;
- L'autonomie ;
- Les relations positives avec autrui.

Ces six dimensions rappellent les dix aptitudes psychosociales.

Les dix aptitudes psychosociales sont présentées par couples :

- Apprendre à résoudre des problèmes / apprendre à prendre des décisions ;
- Avoir une pensée créative / avoir une pensée critique ;

- Savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles ;
- Avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres ;
- Savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions.

En effet, le concept de compétences psychosociales est introduit en 1993 par l'OMS. Cette dernière indique que les compétences psychosociales sont « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. Plus particulièrement quand les problèmes de santé sont liés à un comportement, et quand le comportement est lié à une incapacité à répondre efficacement au stress et aux pressions de la vie, l'amélioration de la compétence psychosociale pourrait être un élément important dans la promotion de la santé et du bien-être, puisque les comportements sont de plus en plus impliqués dans l'origine des problèmes de santé. »

D'après la définition du bien-être de l'OMS, les compétences psychosociales doivent permettre aux individus de développer des comportements favorables à leur santé et leur bien-être. Les compétences psychosociales sont donc un des facteurs dans la conception de la santé globale, du bien-être.

1.2 Le bien-être au travail

1.2.1 Différentes définitions

D'après l'OMS, le bien-être au travail se caractérise par « un état d'esprit caractérisé par une harmonie satisfaisante entre d'un côté les aptitudes, les besoins et les aspirations du travailleur et de l'autre les contraintes et les possibilités du milieu de travail ». Quant à l'Organisation Internationale du Travail des Nations Unies, elle définit le bien-être au travail comme se rattachant « à tous les aspects de la vie au travail, de

la qualité et la sécurité de l'environnement de travail, le climat au travail, et l'organisation du travail ».

Selon l'APA (American Psychological Association), « le bien-être au travail est le résultat de six facteurs : l'équilibre de vie privée - vie professionnelle, l'implication des salariés, la santé et la sécurité, la reconnaissance des employés et le développement des employés, reliés tous ensemble par la communication » (American Psychological Association cité dans Bernard, 2020).

En 1999, Danna et Griffin étudient le bien-être au travail. Ils considèrent que ce dernier inclut des symptômes médicaux physiques et psychologiques, des expériences liées au travail et des expériences de vie générale. Ils s'intéressent principalement à la santé et à la satisfaction (Bernard, 2020).

Pour Ménard et Brunet (2010), le bien-être résulte de la cohérence entre l'individu et le travail (la nature du travail, les tâches que le travail implique ou les relations que le travail entraîne). On parle de bien-être au travail lorsque le travailleur peut agir en cohérence avec « *ses valeurs, son éthique et plus largement sa nature profonde* » (Bernard, 2020).

Selon Abord de Chatillon et Richard (2015), le bien-être au travail est caractérisé à travers quatre dimensions : le sens donné au travail (que l'activité soit utile, qu'on sache à quoi elle sert, ...), le lien social (avec les collègues essentiellement), l'activité (la maîtriser, la conduire à bien) et le confort (environnement de travail et qualité de vie au travail) (Bernard, 2020).

En 2010, Véronique Dagenais-Desmarais théorise un modèle de bien-être psychologique au travail. Ce modèle se base sur un premier axe concernant l'expérience positive vécue par l'individu au travail, et un deuxième axe, qui se réfère au mécanisme par lequel le salarié élabore son expérience positive.

La combinaison de ces axes donne lieu à six dimensions du bien-être :

- Le bien-être psychologique au travail projectif-individuel : sentiment d'efficacité personnelle, de l'actualisation de soi et des émotions positives.
- Le bien-être psychologique au travail projectif-relationnel : relations épanouissantes
- Le bien-être psychologique au travail projectif-organisationnel : engagement du salarié dans son milieu et participation à la réussite de l'organisation.

- Le bien-être psychologique au travail introjectif-individuel : satisfaction du salarié au regard des différentes tâches effectuées.
- Le bien-être psychologique au travail introjectif-relationnel : considération ressentie par le salarié dans l'interaction avec ses collègues de travail.
- Le bien-être psychologique au travail introjectif-organisationnel : capacité d'adaptation du salarié dans son environnement de travail.

1.2.2 Dimensions et ingrédients du bien-être au travail

D'après la définition du bien-être psychologique au travail de Véronique Dagenais-Desmarais, il existe six dimensions, énoncées précédemment, qui donnent lieu à cinq ingrédients constitutifs du bien-être psychologique au travail.

Les 5 ingrédients du bien-être psychologique au travail :

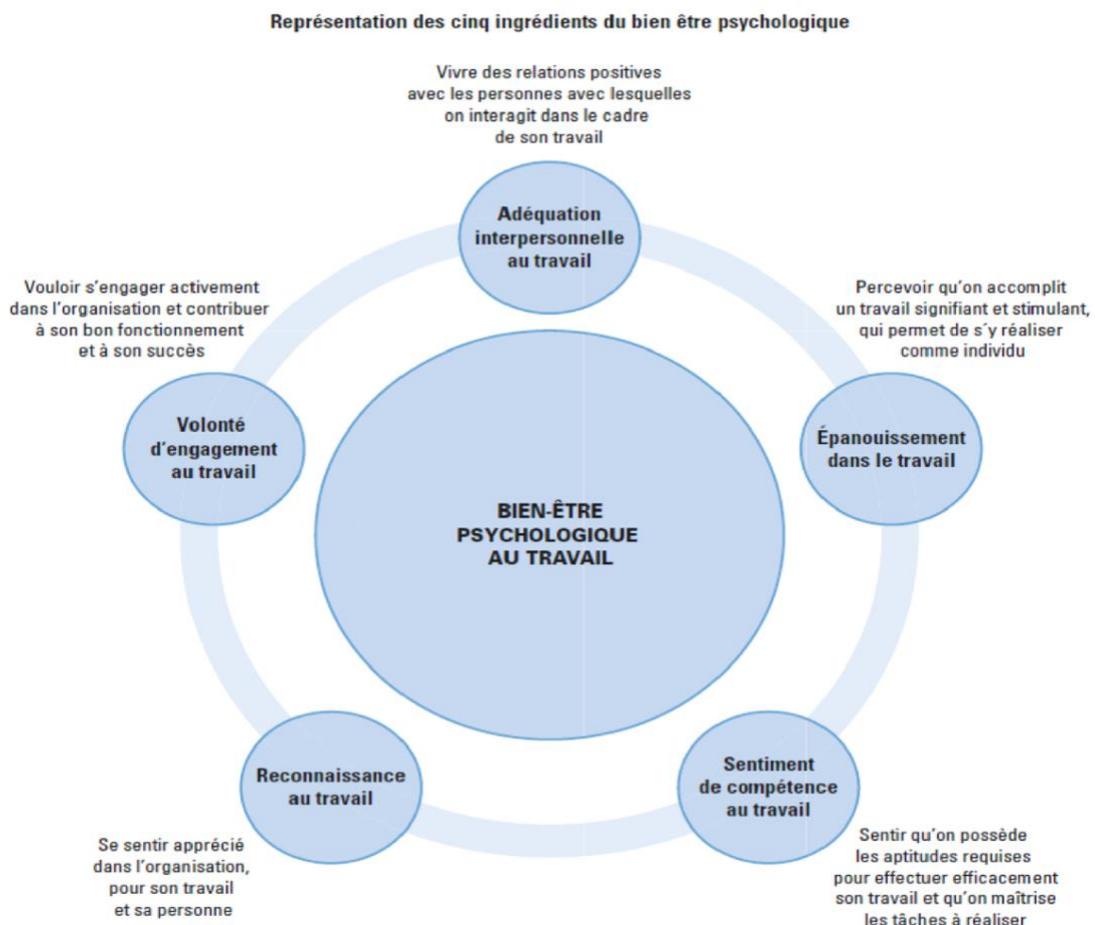


Figure 1 : Les cinq ingrédients du bien-être psychologique au travail

(Dagenais-Desmarais et Privé, 2010)

Dagenais-Desmarais et Savoie ont mis au point un indice de mesure du bien-être au travail, l'IBEPT (Indice du Bien-Être Positif au Travail). Le questionnaire est composé de 25 questions, correspondant aux 5 dimensions de Dagenais-Desmarais : la reconnaissance, le sentiment de compétence, la volonté d'engagement au travail, l'adéquation interpersonnelle et l'épanouissement au travail. Pour chacune des dimensions, 5 affirmations sont proposées.

Le bien-être psychologique au travail se caractérise par la présence de caractéristiques positives chez le travailleur. Il est composé de cinq ingrédients clés. Dans un premier temps, l'adéquation interpersonnelle au travail se traduit par les relations sociales entretenues au travail. Ces relations peuvent être perçues comme positives ou constructives par les travailleurs. Ensuite, l'épanouissement au travail est essentiel car il permet au travailleur de trouver un sens à son travail, de le rendre stimulant. Le sentiment de compétence, est, quant à lui, un sentiment perçu par l'employé concernant son niveau d'aptitude à réaliser le travail demandé. Pour la reconnaissance, il s'agit pour le travailleur de se sentir apprécié par ses collègues, pour son travail, mais aussi en tant qu'individu. Enfin, la volonté d'engagement correspond au désir du travailleur de contribuer activement au bon fonctionnement de l'organisation, le fait de vouloir mettre ses talents au profit de l'entreprise ou de l'institution (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010).

En 2012, ce questionnaire a été proposé à 1080 travailleurs québécois issus de secteurs variés. Parmi les répondants, 75,6% étaient des femmes et l'âge moyen s'élevait à 37,7 ans. Le score global de bien-être psychologique au travail était de 4,1 sur 5. Les dimensions avec les scores les plus faibles sont l'épanouissement au travail (3,9 sur 5) et la volonté d'engagement (3,85 sur 5) (Meunier et al., 2020).

Plus récemment, la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) a mis en place le Baromètre du bien-être des personnels de l'Éducation Nationale. Si l'objectif est de suivre l'évolution de la qualité de vie au travail des personnels sur le long terme, le Baromètre est également un outil de diagnostic qui doit permettre d'apporter une vision plus complète sur la question. En effet, les données existantes ne documentaient pas forcément toutes les dimensions constitutives du bien-être et certains personnels n'étaient pas interrogés (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2022).

Le Baromètre a ainsi pour objectifs de :

- mieux connaître le niveau de bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale ;
- suivre, de manière fiable et à intervalles réguliers, son évolution, grâce à la construction d'un indicateur synthétique ;
- analyser ses déterminants ;
- effectuer des comparaisons avec d'autres professions grâce à des questions "standards" tirées d'enquêtes en population générale

En 2022, première édition du Baromètre, l'échantillon est composé de 200 000 professionnels tirés au sort, au niveau national. Les interrogés exercent dans des écoles ou EPLE publics ou privés sous contrat avec l'État. On retrouve, entre autres, les conseillers principaux d'éducation, les médecins scolaires, mais aussi les assistants d'éducation alors que ces derniers sont habituellement mis à l'écart des différentes enquêtes.

Construit avec l'appui de chercheurs spécialisés dans le champ du bien-être et des organisations, le questionnaire s'adapte aux différentes catégories de personnel qui exercent en milieu scolaire. Les dimensions étudiées sont les suivantes :

- la qualité de vie en général et au travail ;
- l'autonomie dans l'exercice des missions ;
- le sens donné au travail ;
- la qualité des relations sociales dans le cadre professionnel (confiance, soutien, etc.) ;
- les perspectives de progression (rémunération, carrière) ;
- les relations avec l'administration ;
- les entraves à l'exercice du métier ;
- les facteurs de stress (risques psycho-sociaux).

Les résultats de l'enquête révèlent un sentiment de satisfaction de son travail moyen de 6/10 chez les 62 000 répondants, alors qu'il est de 7,2/10 en moyenne chez les Français en emploi. Les dimensions ayant les scores les plus faibles sont la rémunération, les perspectives de carrière et le sentiment d'exercer un métier valorisé dans la société. En revanche, la plupart des personnels ont « le sentiment que leur vie

personnelle et professionnelle a du sens, de la valeur » avec un score de 7,3/10 (Radé, 2022).

D'après Angely Berçon, qui a étudié le bien-être des assistants d'éducation, la qualité de la communication au sein de l'établissement est une des variables concernant le bien-être des assistants d'éducation. Son étude souligne que, d'après les assistants d'éducation eux-mêmes, la qualité de la communication est meilleure au collège qu'en lycée. En outre, elle est meilleure en lycée polyvalent qu'en lycée général ou professionnel (Berçon, 2018).

Les débats autour de la question du bien-être ont également mené au développement de différentes enquêtes.

En 2018, l'enquête Talis a interrogé les enseignants sur leur satisfaction professionnelle. L'objectif de cette enquête est de recueillir des données sur les pratiques, l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants exerçant dans 48 pays, dont 23 membres de l'Union Européenne. En France, l'échantillon portait sur des collèges tirés au sort en fonction de différents critères (public/privé, rural/urbain, etc...). Deux questionnaires en ligne ont été élaborés et mis en œuvre par la DEPP en France. Un questionnaire était destiné aux enseignants, tandis que le deuxième était pour les chefs d'établissement. Au total, 3 006 personnels ont répondu à l'enquête.

Les résultats de cette enquête permettent de mieux caractériser les environnements de travail qui favorisent la satisfaction professionnelle des enseignants. Parmi les différents items interrogés, les répondants évoquent les sources importantes de stress dans leur métier. Les résultats montrent que la gestion de la classe et le maintien de la discipline est une source de stress importante pour 22% des enseignants. Ces enseignants estiment que le maintien de la discipline est un des aspects du métier pour lequel ils sont le moins bien préparés. Aussi, ils indiquent qu'il existe peu de formation continue dans ce domaine. Le maintien de la discipline et la gestion de la classe sont aussi des aspects auxquels les assistants d'éducation doivent faire face lorsqu'ils surveillent des élèves en étude.

Cette enquête met en évidence un lien entre la formation, qu'elle soit initiale ou continue, et la satisfaction professionnelle. Cela interroge l'impact de la formation sur

le bien-être des enseignants. Peut-être que si ces derniers étaient davantage formés au maintien de la discipline, cet aspect ne serait plus une source de stress et leur satisfaction professionnelle serait ainsi améliorée.

2. La formation professionnelle

Comme nous venons de l'évoquer, les enquêtes réalisées sur le bien-être au travail interrogent plusieurs dimensions. Certaines de ces dimensions, comme la gestion de la classe chez les enseignants, peuvent être sujettes à une formation en amont. C'est pour cela qu'il est nécessaire de s'intéresser au concept de formation professionnelle.

2.1 Définition générale

Le terme de formation professionnelle apparaît pour la première fois en 1939 dans les textes juridiques. En 1946, la formation est inscrite dans le préambule de la Constitution et va entraîner un ensemble de dispositions. Cela permet de passer d'une conception individuelle à une approche étatique de la formation. En effet, suite à la loi du 30 décembre 1966, c'est à l'État et à lui seul, d'intervenir dans le domaine de la formation.

En 2019, l'INSEE définit la formation professionnelle comme « un processus d'acquisition de connaissances et de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi ». Ce processus peut intervenir en cours de formation initiale (par exemple apprentissage, lycée professionnel...) ou de formation continue.

La question de la formation professionnelle renvoie logiquement à la notion de professionnalisation. La professionnalisation peut se caractériser par différentes significations telles que la création d'un groupe social autonome, l'accompagnement de la flexibilité du travail ou encore le processus de « construction » d'un professionnel par la formation (Wittorski, 2008).

En 2000, Raymond Bourdoncle, professeur de sociologie de l'éducation, évoque différents aspects de la professionnalisation. Nous en retiendrons deux qui semblent pertinents dans le cas des assistants d'éducation :

- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité : elle se définit par un « processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité ». Bourdoncle évoque ainsi une « dynamique de socialisation professionnelle ».
- La professionnalisation de la formation : elle consiste à « construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée ».

Dans l'ouvrage *La formation des salariés et la performance organisationnelle : le cas de quelques entreprises en Tunisie*, Chouchane, Louati et Boudabouss évoquent les finalités de la formation. Dans l'univers économique qu'ils ont étudié, la performance organisationnelle, résultat de la formation des salariés, peut se traduire par l'augmentation de la production, l'amélioration de la satisfaction de la clientèle ou encore l'amélioration de l'efficience et de l'efficacité de l'organisation. La formation des salariés est ainsi primordiale pour pérenniser l'activité de l'entreprise (Chouchane, Louati et Boudabouss, 2013).

Ces observations peuvent être transposées dans le secteur du service public, et plus particulièrement, au sein de l'EPL. En effet, la formation des personnels est aussi importante puisqu'elle permet d'améliorer la qualité du service rendu à l'utilisateur.

2.2 La formation des enseignants

Si la formation des enseignants a reposé pendant longtemps sur l'acquisition d'un haut niveau de compétences de la discipline enseignée, cette maîtrise des savoirs disciplinaires académiques ne garantit plus à elle seule la compétence professionnelle de l'enseignant (Niclot, 2010 cité dans Baillat, Niclot et Ulma, 2010). La création du collège unique en 1975 par la loi Haby ouvre l'école à de nouveaux publics et transforme les pratiques quotidiennes des enseignants (Van Zanten, 2003 cité dans Baillat, Niclot et Ulma, 2010). Les demandes de l'institution, de la société et des parents sont plus fortes et le nouveau rôle des enseignants nécessite, désormais, qu'ils soient formés à la gestion de l'hétérogénéité des classes et à l'accueil des élèves à besoins spéciaux par exemple (Baillat, Niclot et Ulma, 2010).

En 2006, l'Union européenne détermine cinq grandes compétences que doivent acquérir les enseignants pour l'éducation et la formation tout au long de la vie :

- « Déterminer les besoins spécifiques de chaque apprenant et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ;
- Aider les jeunes à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ;
- Aider les jeunes à acquérir les compétences énumérées dans le cadre de référence européen commun pour les compétences clés ;
- Travailler dans un environnement multiculturel ;
- Travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie. »

(Commission des communautés européennes, 2007 cité dans Baillat, Niclot et Ulma, 2010).

La formation tout au long de la vie implique une formation initiale mais aussi l'idée d'une formation continue pour s'adapter aux évolutions de la société et entretenir une réflexion continue sur le métier d'enseignant. La formation professionnelle doit passer par :

- La pratique, qui fournit les problèmes à résoudre et valide la théorie ;
- La connaissance scientifique, qui « permet à la technique de se développer ».

(Malglaive et Weber cités dans Baillat, Niclot et Ulma, 2010).

Au sein du service de vie scolaire, la formation des assistants d'éducation doit garantir une plus grande efficacité dans le travail, mais aussi une amélioration de l'accompagnement et du suivi des élèves.

2.3 Le droit à la formation des assistants d'éducation

Concernant les assistants d'éducation, la circulaire du 11 juin 2003 comprend un volet « Formation ». Il indique que ces personnels « suivent une formation d'adaptation à l'emploi, incluse dans le temps de service effectif ». Si les textes préconisent une période de formation de deux jours, elle est en réalité de l'ordre de l'autoformation. En effet, on constate un déficit de formation, tant au niveau qualitatif que quantitatif, voire une absence totale de formation (Caristan, 2017).

2.3.1 Les apprentissages interprétatifs

D'après la Théorie de la professionnalisation de Richard Wittorski, énoncée en 2009, l'autoformation des assistants d'éducation, qui s'appuie notamment sur l'aide des collègues plus anciens, relèverait de la « logique de l'action et de la culture de la formation de l'apprentissage sur le tas ». Néanmoins, cette méthode de formation ne peut se suffire à elle-même. La professionnalisation des assistants d'éducation doit aussi relever de la réflexion et de l'action (Wittorski, 2009).

L'étape de la formation est d'autant plus importante chez les assistants d'éducation que « 55,1 % des AED n'ont aucune expérience du milieu éducatif ou de l'encadrement de jeunes » lors de leur première prise de poste (Louis, 2013).

En 2012, André Zeitler, évoque les apprentissages interprétatifs comme la première difficulté dans les métiers de l'éducation car la construction des pratiques éducatives se fait à partir de l'interprétation des situations rencontrées auparavant (Zeitler, 2012). Être assistant d'éducation est une fonction qui requiert des qualités d'écoute, d'autorité et de patience, dont les fonctions principales sont d'assurer la sécurité et la surveillance des élèves tout en étant à leur écoute. En outre, la fonction d'assistant d'éducation concerne majoritairement des étudiants ayant besoin de travailler. Ils souhaitent souvent, entrer dans l'Éducation Nationale, au contact des jeunes, afin de leur transmettre une éducation. Il est vu comme un « métier » valorisant et formateur, avec des perspectives intéressantes (Benigno, 2015).

La communauté éducative a généralement une bonne image de l'assistant d'éducation. Elle reconnaît son travail malgré « un manque de formation au regard des missions qui lui sont confiées » (Benigno, 2015).

L'étude menée par Benigno a été réalisée sur trois établissements. Malgré ce faible échantillon, les résultats font état d'un manque de formation des assistants d'éducation. Cela confirme l'importance de se pencher sur ce sujet, sachant qu'il sera nécessaire d'interroger un plus grand nombre de personnes.

Du point de vue de la formation des assistants d'éducation, les recherches effectuées révèlent que le poste est principalement occupé par les femmes puisque seulement 27% des assistants d'éducation sont des hommes (Benigno, 2015).

Pour la majorité des assistants d'éducation étudiants, l'assistant d'éducation est un étudiant ayant besoin de travailler. Lorsque ce métier est motivé par des raisons financières, le bien-être au travail peut être impacté (Benigno, 2015).

2.3.2 Les thèmes abordés en formation

Si les textes préconisent une formation d'une durée de deux jours, la réalité du terrain est souvent différente. Dans certaines académies, comme celle de Toulouse, une ou deux journées de formation au niveau du bassin sont proposées. Ces journées de formation permettent d'apporter des éclairages sur les missions, de promouvoir les valeurs institutionnelles et d'échanger sur les pratiques. C'est aussi l'occasion pour les assistants d'éducation de rencontrer des partenaires de la vie scolaire, d'acquérir des connaissances sur la psychologie de l'adolescent, ainsi que sur les responsabilités professionnelles.

Néanmoins, dans certains établissements, la formation des assistants d'éducation s'illustre seulement par la diffusion d'un « Guide de l'AED » résumant les grandes lignes des textes officiels concernant le statut, la rémunération et le temps de travail de l'assistant d'éducation. Les fonctions et missions sont aussi évoquées, mais ne sont pas contextualisées à l'établissement dans la majorité des cas.

Dans d'autres établissements, c'est un tableau des missions de l'assistant d'éducation qui est proposé. Il détaille les différentes missions réparties en 4 catégories :

- Mission éducative
- Mission d'encadrement
- Mission administrative
- Mission pédagogique

Dans chaque catégorie, nous retrouvons une liste non exhaustive des tâches rattachées à cette mission (accueillir l'élève, l'écouter, expliquer le règlement intérieur, etc...). Les compétences spécifiques que l'assistant d'éducation doit mettre en œuvre sont ensuite détaillées (savoir orienter élèves, parents, savoir se positionner en tant qu'adulte, connaître l'adolescence), ainsi que les compétences transversales à toutes les missions (être assidu et ponctuel, adhérer aux valeurs et missions de l'Éducation Nationale). Enfin, le rôle du CPE dans la formation des assistants d'éducation est illustré par différentes missions telles que « faire connaître les textes légaux qui

régissent le service public de l'éducation », « expliquer comment la sanction peut être éducative ».

Généralement, qu'il soit plus ou moins complet, il s'agit d'un document « type » n'abordant pas les spécificités de l'établissement et pouvant être diffusé dans n'importe quel établissement.

Valérie Roumegoux interroge les CPE, dans son mémoire CAFFA *La formation des assistants d'éducation un nouvel enjeu pour l'École*, sur les formations proposées aux assistants d'éducation dans leur établissement. Dans l'académie de Rouen, 81% des CPE confirment qu'une formation est organisée pour les assistants d'éducation. Dans l'académie de Toulouse, les résultats sont plus faibles puisque seulement 64% des CPE interrogés évoquent une formation à destination des assistants d'éducation dès leur prise de fonction. Concernant les assistants d'éducation, ils sont nombreux à réclamer une formation dès la rentrée pour mieux gérer les conflits, comprendre la psychologie des adolescents ou utiliser le logiciel Pronote.

2.3.3 La notion de care

Une autre thématique peut être abordée lors des moments de formation : la notion de care. L'éthique du care peut se traduire par la capacité à prendre soin d'autrui. (Gilligan, 1982). Pour Joan Tronto, il s'agit d'une « activité caractéristique de l'espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, 2008).

Dans ses travaux, Cécile Caristan réalise des entretiens auprès de plusieurs assistants d'éducation. Ainsi, elle évoque différentes formes de care présentes chez les assistants d'éducation : le care situationnel qui émerge par moments, dans des situations particulières, et le care discursif qui informe la globalité du discours d'une personne. Dans ce cas, la démarche du care y est assumée en tant que telle. Elle conclut aussi que le care situationnel entre dans le collectif lorsque l'assistant d'éducation discute d'une situation avec un collègue. Le terrain professionnel offre ainsi des possibilités pour entrer dans cette démarche. Le care peut s'apprendre et donc faire l'objet d'une formation (Caristan, 2017).

En effet, si la formation des assistants d'éducation doit être dispensée plus systématiquement, elle pourrait s'appuyer sur les apprentissages interprétatifs, ainsi qu'accompagner à la démarche du care. D'après Delassus, le care « relève d'un savoir et d'un savoir-faire relevant d'une longue expérience et d'un investissement profond de l'individu pourvoyeur de care envers autrui » (Delassus, 2017).

La question de l'éthique du care semble un levier important au sein du travail de l'équipe de vie scolaire. L'introduction de cette notion au sein de la formation des assistants d'éducation serait un réel atout dans leur travail quotidien. En outre, cela permettrait de contribuer à la bienveillance que l'école doit promouvoir dans la circulaire du 20 mai 2014 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2014 (Caristan, 2017).

Synthèse de la partie conceptuelle et problématique

A travers ces recherches théoriques, nous constatons que les métiers de CPE et d'assistant d'éducation sont des métiers qui ont subi de nombreuses mutations depuis leur création. Ces évolutions ont redéfini le métier et entraîné un bouleversement des missions de chacun au sein de l'équipe de vie scolaire.

D'un point de vue scientifique, nous constatons que la question du bien-être au travail a été largement étudiée et apporte différents éclairages. Le concept de formation professionnelle a également nourri de nombreux travaux, bien que les études réalisées ne concernent que très rarement les assistants d'éducation.

Les enquêtes analysées révèlent différentes méthodes permettant d'étudier le climat scolaire et le bien-être psychologique au travail. Nous allons, à présent, formuler notre problématique et choisir une méthode de recueil de données, ainsi qu'une population à interroger dans le but d'apporter de nouvelles données à la recherche.

Au regard de ces recherches, nous allons nous demander quel est l'impact de la formation sur le bien-être au travail des assistants d'éducation. La formation étant un des facteurs de bien-être au travail, nous nous interrogerons sur la véracité de cette affirmation dans le cas des assistants d'éducation. Les assistants d'éducation ont-ils bénéficié d'une formation lors de leur prise de poste ? Si oui, cette formation leur permet-elle d'être plus à l'aise dans leur travail quotidien ? Quels sont les thèmes abordés pendant la formation et sous quel type se présente-t-elle ? Quand et comment se déroule-t-elle ? Quels sont les besoins des assistants d'éducation à ce niveau et la formation y répond-elle ?

Nous nous questionnerons ainsi sur la formation professionnelle reçue par les assistants d'éducation et leur sentiment de bien-être au travail. Nous nous interrogerons sur le possible lien entre ces deux concepts chez les assistants d'éducation.

Pour orienter notre réflexion, nous faisons l'hypothèse suivante : La formation des assistants d'éducation impacte leur sentiment de bien-être au travail. Cela signifie que, toute chose égale par ailleurs, un assistant d'éducation ayant bénéficié d'une formation aura un niveau de bien-être supérieur à celui d'un assistant d'éducation qui n'a pas reçu de formation.

Chapitre 3 : Méthodologie de l'enquête

1. Démarche choisie

Nous avons choisi de mener notre étude à l'aide d'un questionnaire. Le questionnaire est une méthode quantitative qui permet de collecter des données auprès d'un grand nombre d'individus. L'enquête par questionnaire consiste à interroger une population cible sur une série de questions relatives, entre autres, à sa situation sociale ou professionnelle, à son opinion à l'égard d'un sujet qui intéresse la recherche.

Cette méthode convient particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier les conditions de vie, ou de travail dans notre cas, d'une population en tant que telle. Le questionnaire offre l'avantage de quantifier de nombreuses données et de pouvoir procéder à des analyses de corrélation (Quivy et Campenhoudt, 2006).

Le bien-être étant un sentiment personnel, il est nécessaire d'interroger les assistants d'éducation de façon individuelle. Nous constatons d'ailleurs que toutes les enquêtes observées précédemment sont des questionnaires. Notre enquête reposera donc sur un questionnaire « d'administration directe » car les répondants rempliront directement le questionnaire, sans l'enquêteur comme intermédiaire.

Dans la mesure du possible, notre questionnaire sera composé de questions fermées. En effet, les questions fermées permettent de faire des comparaisons et sont plus faciles à traiter. Les questions ouvertes risquent de nous apporter des réponses vagues ou hors-sujet, ou des non-réponses (Berthier, 2010).

2. Population choisie

Notre travail s'attache à mettre en relief le type de formation reçue par les assistants d'éducation et leur sentiment de bien-être au travail. Pour ce faire, le questionnaire s'adresse aux assistants d'éducation. Pour collecter des données les plus précises possibles, nous interrogeons les assistants d'éducation actuellement en poste.

Afin de récolter un nombre de réponses suffisant, nous avons diffusé notre questionnaire via la liste de diffusion des CPE de l'académie de Toulouse. Ces derniers l'ont transmis aux assistants d'éducation de leur établissement. Nous avons également diffusé le questionnaire dans l'établissement d'accueil du stage de M2 et

aux étudiants assistants d'éducation de M1 et de M2 de la mention Encadrement Éducatif de l'INSPE Saint Agne.

3. Élaboration du questionnaire

3.1 Démarche générale

Notre questionnaire comprend quatre parties distinctes pour un total de 44 questions (Annexe 1).

Dans un premier temps, nous avons interrogé les répondants sur des questions générales à propos de leur poste d'assistant d'éducation : ancienneté, expérience professionnelle antérieure, projet professionnel, type d'établissement, nombre d'élèves, etc...

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la formation des assistants d'éducation. Pour cette partie, nous nous sommes appuyés sur le mémoire CAFFA réalisé par Valérie Roumegoux. Son étude interrogeait les CPE à propos de la formation qu'ils proposaient aux assistants d'éducation. Il était donc nécessaire d'adapter les questions pertinentes à notre sujet et à la population que nous allions interroger.

Ensuite, nous avons questionné les assistants d'éducation sur leur sentiment de bien-être au travail. Dans cette partie, nous avons demandé aux assistants d'éducation de quantifier leur sentiment de bien-être général au travail sur une échelle de 1 à 10. Ensuite, nous avons utilisé le questionnaire élaboré par Dagenais-Desmarais et Savoie pour mesurer l'indice du bien-être positif au travail (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010). Ce questionnaire que nous avons étudié dans la partie théorique (cf : 1.2.2) peut être réutilisé puisqu'il a été validé par la recherche. Il est composé de 25 questions, interroge les 5 dimensions du bien-être au travail de Dagenais-Desmarais : la reconnaissance, le sentiment de compétence, la volonté d'engagement au travail, l'adéquation interpersonnelle et l'épanouissement au travail. Pour chacune des dimensions, 5 affirmations sont proposées. Nous avons choisi ce questionnaire car les cinq dimensions interrogées peuvent s'appliquer au travail des assistants d'éducation. Le questionnaire diffusé aux assistants d'éducation est présenté infra.



Figure 2 : Dimensions et items de l'IBEPT

(Dagenais-Desmarais, 2010, cité dans Bernard, 2020)

Pour finir, nous recueillerons les caractéristiques des répondants. Nous les interrogerons sur leur sexe, leur âge et leur niveau de diplôme.

Le questionnaire complet est présenté en Annexe 1.

Pour élaborer notre outil de recueil de données, nous avons choisi de créer un questionnaire via l'outil de conception en ligne LimeSurvey. LimeSurvey permet de proposer différents types de questions, d'établir des statistiques des réponses, tout en respectant les réglementations sur la protection des données des répondants.

3.2 Présentation par dimension

Comme dans le questionnaire de Dagenais-Desmarais, les affirmations sont mélangées pour éviter l'effet d'ancrage chez les répondants.

Pour chacune des affirmations, les répondants pourront choisir entre 6 propositions de réponse, sur une échelle de 0 à 5.

0	1	2	3	4	5
En désaccord			Tout à fait en accord		

Ces propositions de réponse correspondent à une échelle de type échelle de Likert avec quantification des opinions. Elles permettent d'évaluer le ressenti des assistants d'éducation sur les différentes dimensions interrogées. L'échelle de Likert comprend 6 options de réponse, qui couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre. Parfois appelée « échelle de satisfaction », l'échelle de Likert fait partie des outils les plus fiables pour mesurer les perceptions et les opinions car elle permet d'évaluer plus précisément l'opinion des répondants et d'obtenir un feedback plus détaillé lors de l'analyse des résultats (Cadario, Butori et Parguel, 2017).

3.2.1 Dimension « Reconnaissance »

Cette première dimension est étudiée à travers les questions suivantes :

Q20 Je sens que mon travail est reconnu.

Q25 Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.

Q30 Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.

Q35 J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.

Q40 Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.

3.2.2 Dimension « Sentiment de compétence »

La dimension « Sentiment de compétence » est analysée à travers les questions suivantes :

Q19 Je sais que je suis capable de faire mon travail.

Q24 J'ai confiance en moi au travail.

Q29 Je me sens efficace et compétent dans mon travail.

Q34 J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.

Q39 Je connais ma valeur comme travailleur.

3.2.3 Dimension « Volonté d'engagement au travail »

Cette troisième dimension s'intéresse à la volonté d'engagement au travail et est étudiée à travers les questions suivantes :

Q21 J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.

Q26 Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.

Q31 J'aime relever des défis dans mon travail.

Q36 Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.

Q41 J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.

3.2.4 Dimension « Adéquation interpersonnelle »

La dimension « Adéquation interpersonnelle » est analysée à travers les 5 propositions suivantes :

Q17 J'apprécie les gens avec qui je travaille.

Q22 Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.

Q27 Je m'entends bien avec les gens à mon travail.

Q32 J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.

Q37 Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.

3.2.5 Dimension « Épanouissement au travail »

Cette dernière dimension est étudiée à travers les questions suivantes :

Q18 Je trouve mon travail excitant.

Q23 J'aime mon travail.

Q28 Je suis fier de l'emploi que j'occupe.

Q33 Je trouve un sens à mon travail.

Q38 J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.

4. Méthode d'analyse

Concernant l'analyse des résultats, nous avons analysé les données recueillies par catégories. Dans un premier temps, nous étudierons les réponses relatives au profil des répondants qui feront l'objet d'un traitement statistique descriptif par le logiciel Jamovi pour calculer les fréquences des réponses. Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse des données relatives à la formation des assistants d'éducation et aux thèmes abordés en formation, que nous comparerons avec les besoins des assistants d'éducation.

Ensuite, nous étudierons les réponses concernant le bien-être au travail. Pour commencer, nous proposerons un traitement statistique descriptif avec le score de bien-être moyen par dimensions, ainsi que le score minimal et le score maximal recueillis pour chaque dimension. Nous présenterons également un calcul de fréquences pour chaque réponse qui sera ventilée en fonction de sa dimension. Dans un second temps, nous effectuerons un croisement de variables avec des tests de Student et des tests Kruskal-Wallis à l'aide du logiciel Jamovi pour rechercher l'existence de liens statistiques entre les variables ou l'infirmier. Le test de T de Student permet d'évaluer les moyennes d'une ou deux populations à l'aide d'un test d'hypothèse. Ce test nous permettra de savoir s'il y a un lien statistique entre le score de bien-être et le fait d'avoir été formé ou non. Quant au test ANOVA de Kruskal-Wallis, c'est un test non-paramétrique permettant de déterminer si des échantillons proviennent de la même population ou non, à partir d'un paramètre de position.

Enfin, nous terminerons par les questions ouvertes que nous traiterons grâce à une analyse catégorielle.

5. Regard critique sur l'outil de recueil

La conception du questionnaire révèle certaines limites.

Premièrement, nous faisons face à une contrainte en termes de temps. Cette contrainte nous a demandé de faire des compromis. En effet, il aurait été intéressant de faire un entretien exploratoire avant de finaliser le questionnaire. Cet entretien exploratoire auprès d'un assistant d'éducation aurait consisté à l'inviter à parler de son travail et de ses conditions de travail. Cela aurait permis de réajuster les axes du questionnaire. Nous avons, cependant, proposé le questionnaire à un assistant

d'éducation. Après avoir répondu aux questions, il a pu nous faire des remarques permettant de modifier le questionnaire avant de le diffuser.

D'autre part, la question Q13 « Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? » n'a été posée qu'aux assistants d'éducation qui avaient préalablement répondu « Oui » à la question Q8 « Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? ». Il aurait été intéressant de généraliser cette question à l'ensemble des assistants d'éducation interrogés pour avoir des résultats plus représentatifs concernant les besoins de formation.

Chapitre 4 : Résultats de l'enquête

1. Présentation du profil des répondants

Notre échantillon compte 124 répondants.

Parmi les assistants d'éducation (AED) interrogés, les femmes sont majoritaires. En effet, on compte 73,4% de femmes, 23,4% d'hommes et 3,2% des répondants ne se prononcent pas sur cette question. Concernant l'âge, 51,6% des AED ont entre 20 et 25 ans, 25,8% entre 25 et 30 ans, 14,5% ont plus de 35 ans, 6,5% ont entre 30 et 35 ans et enfin 1,6% des AED ont entre 18 et 20 ans. Le niveau de diplôme est plutôt hétérogène puisque 21,8% détiennent un baccalauréat et autant ont un niveau équivalent à une licence. D'autre part, 17,7% ont un niveau bac +4 et 28,2% sont détenteurs d'un master.

Concernant le type d'établissement dans lequel exercent les répondants, 50% des assistants d'éducation travaillent en lycée contre 46% en collège. Les 4% restant exercent au sein d'une cité scolaire. Seulement 11,3% des répondants travaillent dans des petits établissements (moins de 300 élèves). 24,2% sont assistants d'éducation dans un établissement qui compte entre 300 et 500 élèves et 14,5% dans un établissement qui compte 500 à 700 élèves. La moitié des assistants d'éducation travaille dans un établissement comptant au minimum 700 élèves. De plus, 41,1% des répondants exercent en internat au sein de leur établissement.

2. A propos de la formation

2.1 La formation proposée

Nous allons maintenant nous intéresser à la formation reçue par les assistants d'éducation interrogés. 42,7% d'entre eux déclarent « avoir le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation », qu'il s'agisse d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc, ... Concernant le type de formation, on note les résultats suivants :

Tableau 1 : Répartition des types de formation proposés

Livret de l'AED type (statut, missions, informations générales...)	69,8%
Réunions d'équipe	64,1%
Livret de l'AED contextualisé à votre établissement	49%
Journée(s) de formation dans l'établissement	22,6%
Journée(s) de formation à l'extérieur de l'établissement	18,8%
Séance de formation ponctuelle (1 à 2 heures)	7,5%
Auto-formation sur M@gistère	5,6%*

**Lecture : Parmi les assistants d'éducation ayant le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation, 5,6% déclarent avoir participé au module d'auto-formation sur M@gistère.*

La plupart du temps, 56,6% des cas, le temps de formation est proposé avant la rentrée. Elle intervient pour 33,9% d'entre eux la semaine de la rentrée des classes ou en septembre (26,4%) alors qu'elle a lieu en octobre ou plus tard pour 15,1% des assistants d'éducation. Il est important de noter que les répondants pouvaient choisir plusieurs réponses à cette question.

Tableau 2 : Répartition de la période de formation

Avant la rentrée	56,6%
La semaine de la rentrée	33,9%
En septembre	26,4%
En octobre	7,5%*
Plus tard	7,5%

**Lecture : Parmi les assistants d'éducation ayant le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation, cette formation a eu lieu après le mois d'octobre dans 7,5% des cas.*

Nous constatons également que le temps de formation est proposé sur une journée dans 49,1% des cas ou sur une demi-journée (43,4%). Seuls 7,5% des assistants d'éducation ont bénéficié d'un temps de formation sur deux jours.

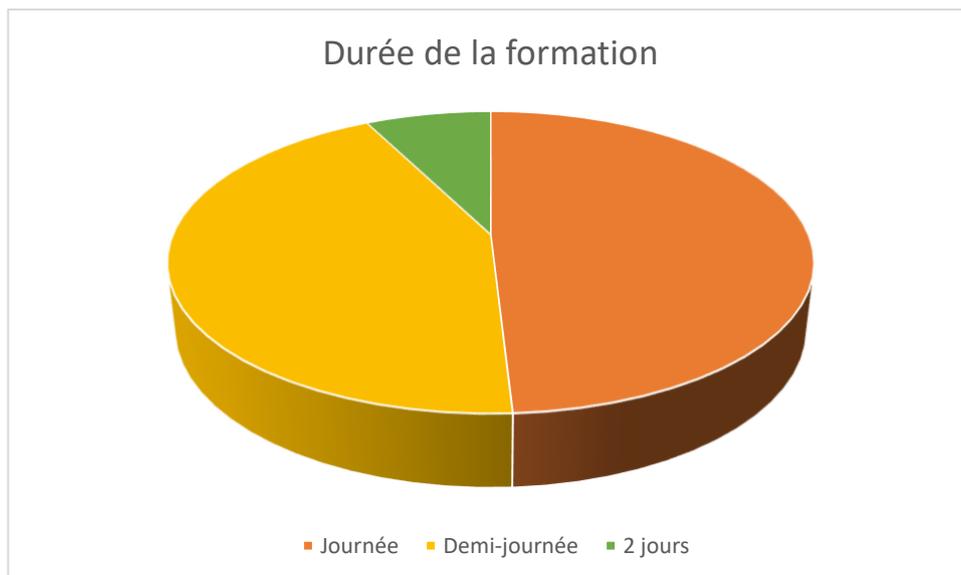


Figure 3 : Diagramme en secteurs représentant la durée de la formation

De la même façon, nous avons analysé le contenu de ces temps de formation dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Répartition des thèmes abordés en formation

Missions de l'AED	100%
Mises en situation professionnelle	50,9%*
Utilisation de Pronote	47,1%
Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...)	45,2%
Gestion des conflits	41,5%
Connaissance du système éducatif	24,5%
Prévention contre le harcèlement scolaire	16,9%
Psychologie de l'adolescent	15%
Valeurs de la République	13,2%
Gestes de premiers secours	3,7%

**Lecture : Parmi les assistants d'éducation ayant le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation, 50,9% d'entre eux ont abordé des mises en situation professionnelle pendant le temps de formation.*

Les résultats obtenus indiquent que le thème « Missions de l'AED » a été abordé dans absolument toutes les formations proposées. D'autre part, nous pouvons observer que les thèmes concernant l'utilisation de Pronote, le statut de l'AED, la gestion des conflits ainsi que les mises en situation professionnelle, sont présents dans près de la moitié

des formations, d'après les assistants d'éducation. En revanche, les thématiques nécessitant un approfondissement comme la psychologie de l'adolescent, les valeurs de la République ou encore la prévention contre le harcèlement, sont peu abordées et leur taux de présence dans la formation tourne autour de 15%. Enfin, le thème « Gestes de premiers secours », qui implique des connaissances et des compétences spécifiques de la part du formateur et des mises en situation concrètes, n'est abordé que très rarement. D'après les répondants, il n'apparaît que dans 2 formations sur les 53 proposées.

2.2 Les besoins de formation des assistants d'éducation

Après avoir interrogé les assistants d'éducation sur les contenus proposés en formation, nous nous sommes intéressés à leurs besoins de formation. A la question « Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? », les réponses des assistants d'éducation se répartissent de la manière suivante :

Tableau 4 : Répartition des besoins des assistants d'éducation en termes de formation

Mises en situation professionnelle	64,1%
Gestion des conflits	64,1%
Prévention contre le harcèlement scolaire	54,7%
Missions de l'AED	52,8%*
Utilisation de Pronote	45,2%
Gestes de premiers secours	43,3%
Psychologie de l'adolescent	43,3%
Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...)	24,5%
Connaissance du système éducatif	20,7%
Valeurs de la République	11,3%

**Lecture : Parmi les assistants d'éducation ayant le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation, 52,8% d'entre eux estiment qu'ils ont besoin d'être formé sur les missions de l'AED.*

Les besoins évoqués le plus souvent concernent les mises en situation professionnelle, la gestion des conflits, la prévention contre le harcèlement scolaire et les missions de l'AED. Au moins un répondant sur deux évoque ces besoins.

Il était également demandé aux répondants de classer dans un ordre de priorité (de 1 à 3) leurs besoins en termes de formation. Cependant, la question n'a pas été bien comprise par la majorité des répondants donc nous ne pourrions pas analyser cette deuxième partie de la question.

2.3 Un écart notable entre les besoins des assistants d'éducation et les thèmes abordés en formation

Au vu des résultats précédents, nous constatons un écart entre les thèmes abordés en formation et les besoins des assistants d'éducation. Nous avons donc établi un graphique permettant de rendre compte de ces écarts. L'écart le plus marquant apparaît au niveau des « Missions de l'AED » : ce thème est abordé dans la totalité des formations alors que seulement la moitié (52,8%) en expriment le besoin.

Nous remarquons également un écart conséquent concernant les « Gestes de premiers secours » qui sont attendus par près de la moitié des répondants (43,3%) alors que ce thème n'est que très rarement abordé (3,7% des cas).

En revanche, pour certaines thématiques, les besoins exprimés correspondent plus ou moins aux thèmes abordés. Il s'agit, par exemple, des « Valeurs de la République », de la « Connaissance du système éducatif » ou de « l'utilisation de Pronote ». Les assistants d'éducation semblent plus demandeurs de formation proche du terrain avec des thèmes comme la gestion des conflits, la prévention contre le harcèlement scolaire ou encore, la psychologie de l'adolescent.

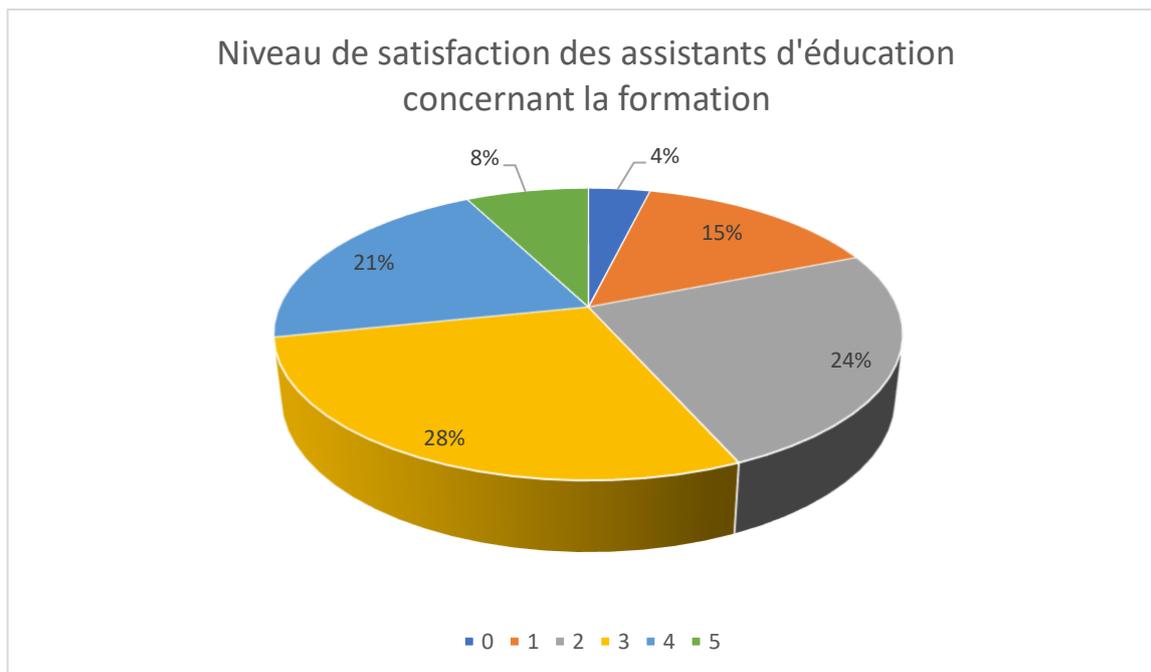


Figure 5 : Répartition du niveau de satisfaction des assistants d'éducation concernant la formation

**Lecture : Parmi les assistants d'éducation ayant bénéficié d'un temps de formation, 21% d'entre eux évaluent à 4 sur 5 leur niveau de satisfaction.*

3. A propos du bien-être au travail

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats concernant le niveau de bien-être au travail des assistants d'éducation. Comme nous l'avons détaillé précédemment, les 25 questions posées aux assistants d'éducation correspondaient aux 5 dimensions du bien-être au travail de Dagenais-Desmarais.

3.1 Analyse globale

Pour chacune des dimensions, nous avons présenté le score moyen, le score minimum, ainsi que le score maximum.

Tableau 5 : Statistiques descriptives des 5 dimensions du bien-être au travail

	Score moyen/5	Score minimum	Score maximum
Dimension 1 : Reconnaissance	3,2	0,4	5
Dimension 2 : Sentiment de compétence	4,15	1,4	5
Dimension 3 : Volonté d'engagement au travail	3,8	1	5
Dimension 4 : Adéquation interpersonnelle	4,04	1	5
Dimension 5 : Épanouissement au travail	3,63	0,4	5
Score total moyen	3,77	1,64	5

La moyenne des scores moyens par dimension nous donne le score total moyen de bien-être au travail chez les assistants d'éducation, qui est de 3,77 sur 5. On constate que la dimension « Reconnaissance » est la dimension avec le score moyen le plus faible, alors que la dimension « Sentiment de compétence » est la dimension ayant le score moyen le plus élevé. Nous allons maintenant procéder à l'analyse de chacune des 5 dimensions. Pour chaque dimension, nous allons analyser les questions qui la composent et établir les résultats par fréquences. Pour chacune des questions posées, nous comptons 124 réponses.

3.2 Dimension « Reconnaissance »

Cette première dimension obtient un score moyen de 3,2 sur 5 et elle est étudiée à travers les questions suivantes :

Q20 Je sens que mon travail est reconnu.

Q25 Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.

Q30 Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.

Q35 J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.

Q40 Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.

Tableau 6 : Fréquences relatives aux questions « Reconnaissance »

Réponses Questions	0	1	2	3	4	5	Score moyen
Q20	8,9%	17,7%	24,2%	29%	12,9%	7,3%	2,41
Q25	2,4%	4,8%	10,5%	30,6%	30,6%	21%	3,45
Q30	4,8%	4,8%	16,1%	34,7%	18,5%	21%	3,2
Q35	4,8%	2,4%	11,3%	24,2%	37,9%	19,4%	3,46
Q40	1,6%	4%	16,1%	26,6%	24,2%	27,4%	3,5

La dimension « Reconnaissance » obtient le score moyen le plus faible par rapport aux autres dimensions. La question Q20 « Je sens que mon travail est reconnu » obtient le score le plus faible et met en évidence un sentiment de reconnaissance très faible pour le travail des assistants d'éducation. **Plus de la moitié des répondants sont plutôt en désaccord avec l'affirmation « Je sens que mon travail est reconnu ».** Pour la question Q25 « Je sens que mes efforts au travail sont appréciés. », plus de 80% des répondants ont un avis plutôt favorable, donnant un score moyen de 3,45 sur 5. Quant à la question Q30 « Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille. », elle obtient un score moyen un peu plus faible qui s'élève à 3,2 sur 5. L'affirmation Q35 « J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence. » obtient un score moyen de 3,46 sur 5. 18,5% des assistants d'éducation sont, au minimum, plutôt en désaccord avec cette affirmation. Concernant la question Q40 « Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation. », elle obtient le score le plus élevé avec une note de 3,5 sur 5. **Près de 80% des répondants se sentent considérés comme un membre à part entière de leur établissement.**

3.3 Dimension « Sentiment de compétence »

La dimension « Sentiment de compétence » obtient un score moyen de 4,15 sur 5 et elle est analysée à travers les questions suivantes :

Q19 Je sais que je suis capable de faire mon travail.

Q24 J'ai confiance en moi au travail.

Q29 Je me sens efficace et compétent dans mon travail.

Q34 J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.

Q39 Je connais ma valeur comme travailleur.

Tableau 7 : Fréquences relatives aux questions « Sentiment de compétence »

Réponses Questions	0	1	2	3	4	5	Score moyen
Q19	-	-	-	4%	32,3%	63,7%	4,6
Q24	0,8%	2,4%	4%	21%	31,5%	40,3%	4,01
Q29	-	1,6%	4%	22,6%	31,5%	40,3%	4,05
Q34	0,8%	-	4,8%	18,5%	33,1%	42,7%	4,11
Q39	-	4%	5,6%	21%	25%	44,4%	4

Les scores moyens de cette dimension sont plutôt concentrés puisqu'ils sont compris entre 4 et 4,6, pour donner un score moyen de 4,15 sur 5. C'est la dimension avec le score le plus élevé. La question Q19 révèle que **96% des assistants d'éducation sont d'accord ou tout à fait en accord avec l'affirmation « Je sais que je suis capable de faire mon travail. »**. Cette question obtient le score moyen le plus élevé du questionnaire. Elle est d'autant plus intéressante que nous allons pouvoir l'analyser à travers le prisme de la formation. Concernant l'affirmation Q24 « J'ai confiance en moi au travail. », plus de 70% des répondants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition, alors que 0,8% déclarent ne pas du tout avoir confiance en eux au travail. La question Q29 « Je me sens efficace et compétent dans mon travail. » obtient un score moyen de 4,05 sur 5 et révèle qu'aucun répondant sur les 124 assistants d'éducation interrogés ne s'estime en total désaccord avec cette affirmation. Quant à la question Q34 « J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail. », 42,7% des répondants sont tout à fait d'accord avec la proposition et connaissent donc leurs missions. Enfin, la proposition Q39 « Je connais ma valeur comme travailleur. » obtient le score le plus faible au sein de la dimension avec une note moyenne de 4 sur 5, même si aucun assistant d'éducation n'a indiqué être totalement en désaccord. Ils sont près de 10% à avoir un avis plutôt négatif concernant cette affirmation.

3.4 Dimension « Volonté d'engagement au travail »

Cette troisième dimension s'intéresse à la volonté d'engagement au travail et obtient un score moyen de 3,8 sur 5. Nous allons l'étudier à travers les questions suivantes :

Q21 J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.

Q26 Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.

Q31 J'aime relever des défis dans mon travail.

Q36 Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.

Q41 J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.

Tableau 8 : Fréquences relatives aux questions « Volonté d'engagement au travail »

Réponses Questions	0	1	2	3	4	5	Score moyen
Q21	0,8%	4%	8,1%	21,8%	24,2%	41,1%	3,88
Q26	-	1,6%	0,8%	13,7%	30,6%	53,2%	4,33
Q31	2,4%	5,6%	3,2%	27,4%	32,3%	29%	3,68
Q36	0,8%	3,2%	8,1%	17,7%	32,3%	37,9%	3,91
Q41	11,3%	6,5%	12,9%	22,6%	15,3%	31,5%	3,18

Avec un score moyen total de 3,8 sur 5, cette dimension met en évidence plusieurs éléments importants. Les assistants d'éducation semblent avoir envie de prendre des initiatives dans le travail **puisque'ils sont environ 85% à être plutôt d'accord, d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation Q21 « J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail. »**. D'autre part, plus de la moitié des répondants se disent tout à fait en accord avec l'affirmation Q26 « Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation. », ce qui donne le meilleur score moyen de la dimension avec une note de 4,33 sur 5. Concernant la question Q31 « J'aime relever des défis dans mon travail. », elle obtient un score moyen de 3,68 sur 5 avec 11,2% d'avis en désaccord.

Nous constatons également que **les assistants d'éducation souhaitent contribuer à l'atteinte des objectifs de l'organisation**. La proposition Q36 « Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation. » recueille 67,9% d'avis positifs de la

part des répondants. En revanche, ils ne sont que 31,5% à être tout à fait en accord avec la phrase Q41 « J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail. » qui obtient un score moyen de 3,18 sur 5, ce qui en fait le score le plus faible de la dimension « Volonté d'engagement au travail ».

3.5 Dimension « Adéquation interpersonnelle »

La dimension « Adéquation interpersonnelle » obtient un score moyen de 4,04 sur 5 et elle est analysée à travers les 5 propositions suivantes :

Q17 J'apprécie les gens avec qui je travaille.

Q22 Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.

Q27 Je m'entends bien avec les gens à mon travail.

Q32 J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.

Q37 Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.

Tableau 9 : Fréquences relatives aux questions « Adéquation interpersonnelle »

Réponses \ Questions	0	1	2	3	4	5	Score moyen
Q17	0,8%	0,8%	2,4%	16,1%	40,3%	39,5%	4,13
Q22	-	1,6%	2,4%	23,4%	36,3%	36,3%	4,03
Q27	-	1,6%	0,8%	14,5%	42,7%	40,3%	4,19
Q32	-	0,8%	8,1%	22,6%	37,9%	30,6%	3,89
Q37	2,4%	2,4%	6,5%	12,1%	38,7%	37,9%	3,96

Cette quatrième dimension s'intéresse aux relations entre les personnes au travail. Les scores moyens de chaque question sont plutôt satisfaisants puisque pour trois des questions, le score moyen est supérieur à 4. La proposition Q17 « J'apprécie les gens avec qui je travaille. » révèle que près de 80% des répondants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Quant à la question Q22 « Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail. », elle obtient un score moyen de 4,03 sur 5 et aucun assistant d'éducation n'a répondu être totalement en désaccord avec l'affirmation. La proposition Q27 « Je m'entends bien avec les gens à mon travail. » obtient le score le plus élevé de la dimension avec seulement 2,4% de réponses en

désaccord ou plutôt en désaccord. En revanche, la question Q32 « J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail. » avec le score le plus faible (3,89 sur 5) s'intéresse à la relation de confiance et révèle que 9% des assistants d'éducation n'ont pas ou plutôt pas une relation de confiance avec les gens de leur travail. Enfin, l'acceptation par les autres est également un élément important car si 37,9% s'estiment tout à fait acceptés par les autres, on observe tout de même que **11,3% ont un avis plus négatif face à l'affirmation Q37 « Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille. »**.

3.6 Dimension « Épanouissement au travail »

Cette dernière dimension s'intéresse à l'épanouissement au travail et obtient un score moyen de 3,63 sur 5. Nous allons l'étudier à travers les questions suivantes :

Q18 Je trouve mon travail excitant.

Q23 J'aime mon travail.

Q28 Je suis fier de l'emploi que j'occupe.

Q33 Je trouve un sens à mon travail.

Q38 J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.

Tableau 10 : Fréquences relatives aux questions « Épanouissement au travail »

Réponses Questions	0	1	2	3	4	5	Score moyen
Q18	4,8%	4%	14,5%	28,2%	32,3%	16,1%	3,27
Q23	0,8%	2,4%	4,8%	16,9%	30,6%	44,4%	4,07
Q28	3,2%	6,5%	8,1%	25%	24,2%	33,1%	3,6
Q33	0,8%	2,4%	6,5%	13,7%	32,3%	44,4%	4,07
Q38	3,2%	9,7%	11,3%	33,9%	28,2%	13,7%	3,15

Au sein de cette dimension, les questions avec le score le plus faible sont les questions Q38 et Q18. La proposition Q18 « Je trouve mon travail excitant. » obtient un score moyen de 3,27 sur 5. Environ un quart des répondants (23,3%) ont répondu plutôt négativement à cette idée. L'affirmation Q38 « J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail » obtient un avis plutôt négatif pour presque un quart des

interrogés (24,2%) et seulement 13,7% des assistants d'éducation sont tout à fait d'accord avec cette affirmation. Pour la question Q28 « Je suis fier de l'emploi que j'occupe. », nous constatons qu'un tiers des répondants est tout à fait d'accord et donc fier de l'emploi qu'il occupe. En revanche, les questions Q23 et Q33 obtiennent les scores les plus élevés de la dimension (4,07 sur 5). Pour la question Q23 « J'aime mon travail. », les trois quarts des répondants sont d'accord ou tout à fait d'accord, tout comme pour la proposition Q33 « Je trouve un sens à mon travail. ».

4. Croisements des variables

4.1 Lien entre formation et bien-être

Pour analyser le lien potentiel entre la formation des assistants d'éducation et leur bien-être au travail, nous avons effectué un test de Student. Le test de Student réalisé avec le logiciel Jamovi permet de déterminer l'existence ou non d'un lien statistique entre la question Q8 « Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? », où les assistants d'éducation pouvaient répondre « Oui » ou « Non », et le score total de bien-être ou les scores de bien-être par dimension.

Ce test nous permet également de valider ou non notre hypothèse de départ qui était : La formation des assistants d'éducation impacte leur sentiment de bien-être au travail. Les résultats du test sont les suivants :

Independent Samples T-Test

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Score total bien-être	Student's t	-0.707	122	0.481
Score D1	Student's t	-0.142	122	0.888
Score D2	Student's t	-0.824	122	0.412
Score D3	Student's t	-0.610	122	0.543
Score D4	Student's t	-0.822	122	0.413
Score D5	Student's t	-0.487	122	0.627

Pour qu'un lien existe entre nos données, il faut que la valeur p soit inférieure à 0,05. Dans notre cas, toutes les valeurs p sont supérieures à 0,05 donc il n'y a pas de lien entre le fait d'être formé ou non et le score de bien-être. Notre hypothèse est invalidée.

4.2 Test ANOVA de Kruskal-Wallis

Le test ANOVA de Kruskal-Wallis nous permet de savoir s'il existe un lien entre plusieurs paramètres. Pour qu'un lien soit constaté, la valeur p doit être inférieure à 0,05. Dans le cas contraire, aucun lien n'est établi.

4.2.1 Lien entre le type de formation et le bien-être

Tout d'abord, nous souhaitons savoir si le type de formation impacte le bien-être au travail chez les assistants d'éducation. Les différents types de formation, présentés précédemment, sont croisés avec le score total de bien-être, ainsi que les scores de bien-être par dimension. Les résultats obtenus sont les suivants :

One-Way ANOVA (Non-parametric)

	χ^2	df	p
Score total bien-être	12.6	15	0.633
Score D1	13.6	15	0.557
Score D2	13.5	15	0.564
Score D3	13.0	15	0.601
Score D4	13.9	15	0.530
Score D5	10.9	15	0.762

Toutes les valeurs p présentes dans le tableau sont supérieures à 0,05. Il n'y a donc aucun lien établi entre le type de formation et le score de bien-être au travail.

4.2.2 Lien entre les thèmes de formation et le bien-être

Concernant les thèmes abordés pendant le temps de formation, le thème « Missions de l'AED » a été évoqué dans toutes les formations dont ont bénéficié les assistants d'éducation. Nous avons d'abord croisé les thèmes avec le score total de bien-être.

One-Way ANOVA (Non-parametric)

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Score total bien-être	42.8	36	0.201

La variable p est supérieure à 0,05 donc il n'y a pas de lien.

Nous avons quand même fait le test avec les scores par dimension pour voir s'il y avait des résultats intéressants. Le tableau nous permet de constater que l'ensemble des variables p est supérieur à 0,05 et qu'aucun lien n'est établi.

One-Way ANOVA (Non-parametric)

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Score D1	41.8	36	0.234
Score D2	41.9	36	0.229
Score D3	37.1	36	0.417
Score D4	40.8	36	0.268
Score D5	41.2	36	0.252

4.2.3 Lien entre la satisfaction des besoins et le bien-être

Ensuite, nous nous sommes intéressés à la question Q14 « La formation correspond-elle à vos attentes ? ». Les assistants d'éducation devaient répondre sur une échelle de 0 à 5, le chiffre 5 correspondant à « Tout à fait d'accord ». Nous avons donc croisé cette question avec le score total de bien-être puis avec les scores de bien-être par dimension.

One-Way ANOVA (Non-parametric)

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Score total bien-être	10.92	5	0.053
Score D1	17.35	5	0.004
Score D2	15.15	5	0.010
Score D3	4.67	5	0.458
Score D4	14.42	5	0.013
Score D5	6.89	5	0.229

Les résultats mettent en relief un lien entre la question Q14 et le score de la dimension D1, D2 et D4 car la valeur p est inférieure à 0,05 pour chacune de ces trois dimensions. Les dimensions impactées par la question Q14 sont la Reconnaissance, le Sentiment de compétence et l'Adéquation interpersonnelle.

La figure ci-dessous propose une représentation graphique de l'évolution du score des dimensions Reconnaissance (D1), Sentiment de compétence (D2) et Adéquation interpersonnelle (D4) en fonction du niveau de satisfaction des besoins de formation exprimé par les répondants.

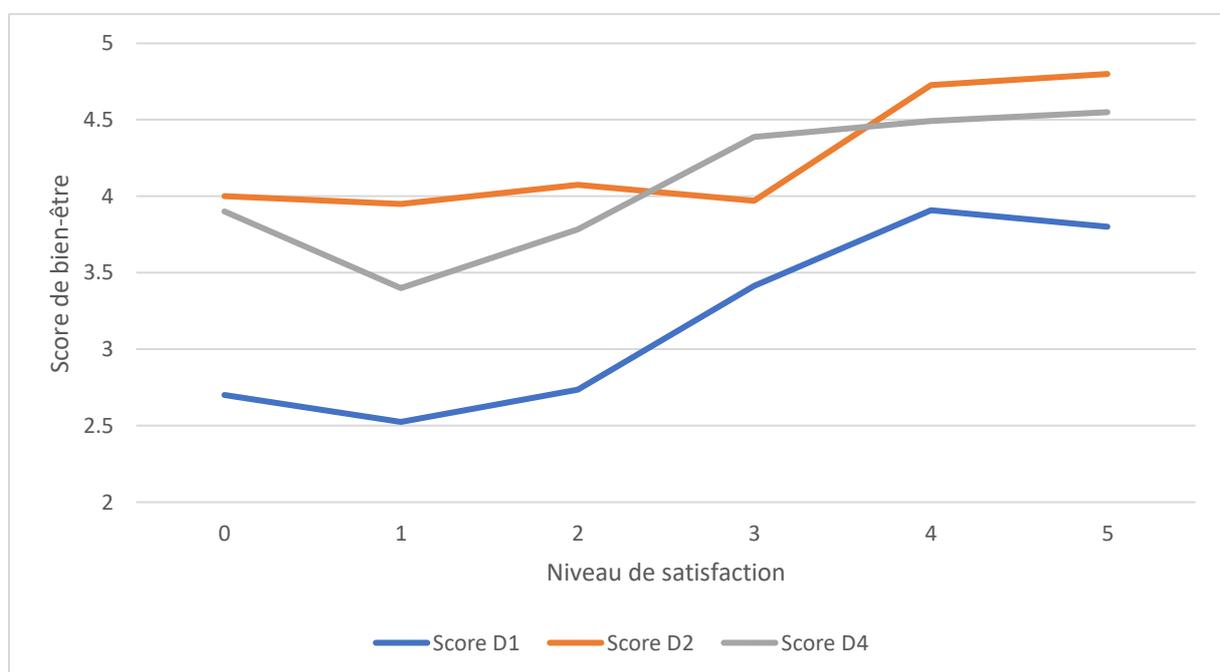


Figure 6 : Évolution du score des dimensions de bien-être en fonction du niveau de satisfaction des besoins de formation exprimé

Nous avons approfondi notre analyse des résultats pour comprendre le sens de l'effet qui unissait la question « La formation correspond-t-elle à vos attentes ? » et les scores des dimensions « Reconnaissance », « Sentiment de compétence » et « Adéquation interpersonnelle ». Le graphique ci-dessous représente, pour l'axe des abscisses, les réponses à la question Q14, et pour l'axe des ordonnées, les moyennes des scores de bien-être par dimension. Pour chacune de nos trois dimensions, on remarque une tendance globale vers le haut si l'on compare la moyenne observée à 0 et la moyenne observée à 5. Cela signifie que, plus les assistants pensent que la formation reçue

correspond à leurs besoins, plus leur sentiment de bien-être est élevé, dans les dimensions 1, 2 et 4.

Pour la dimension 1 « Reconnaissance », on constate une légère baisse entre le point 0 et le point 1, puis une nette augmentation jusqu'au point 4 à 3,9 et enfin une légère baisse jusqu'au point 5 avec un score de 3,8.

Concernant la dimension 2 « Sentiment de compétence », la courbe démarre avec un score de 4 sur 5 pour le point 0. Elle varie légèrement jusqu'au point 3 qui obtient un score de 3,97, puis augmente brutalement jusqu'à 4,72 au point 4 et termine sa course à 4,8 au point 5.

Quant à la dimension 4 « Adéquation interpersonnelle », on constate une nette baisse entre le point 0 et 1 qui passe de 3,9 à 3,4, puis une augmentation continue jusqu'au point 5 où le score s'élève à 4,55.

5. Analyse des questions ouvertes

5.1 Les points forts de la formation

Pour la question Q15 « Les points forts de cette formation selon vous : », 53 réponses ont été récoltées. Pour analyser nos réponses, nous avons procédé à une analyse thématique de contenu (Bardin, 2013). Il s'agit de relever et de dénombrer les réponses en les classant en grandes catégories. Après analyse des réponses, nous avons mis en évidence plusieurs catégories :

- **Mises en situation** : les assistants d'éducation évoquent 10 fois qu'ils ont apprécié les « mises en situation » (répondant n°18) et les « cas pratiques » (répondant n°89) proposés sur le temps de formation.
- **Temps d'échange avec les CPE et/ou les assistants d'éducation d'autres établissements** : nous avons relevé 15 fois les « temps d'échange » (répondant n°37), de « communication » (répondant n°77) avec les assistants d'éducation de différents établissements ou les CPE comme étant des points forts du temps de formation.
- **Missions et contexte de l'établissement** : cette dernière catégorie est relative au contenu de la formation et aux sujets abordés. Les assistants d'éducation trouvent important que leurs « missions » (répondant n°141) soient expliquées et que le « contexte de l'établissement » (répondant n°53) soit détaillé pour faire

leur travail au mieux. 15 assistants d'éducation l'ont relevé comme point fort de la formation.

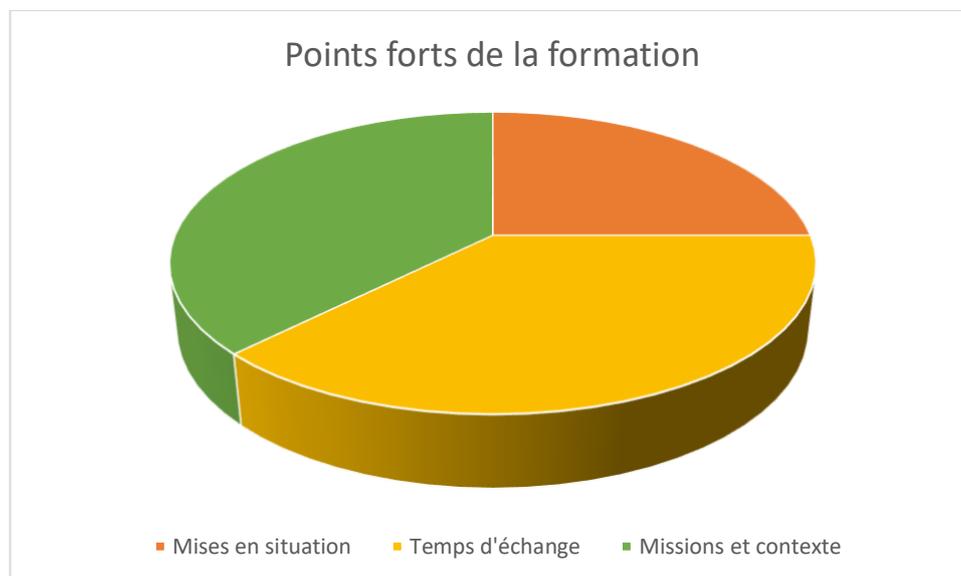


Figure 7 : Répartition par thème des points forts de la formation

5.2 Les points faibles de la formation

Pour la question Q16 « Les points faibles de la formation selon vous : », nous avons obtenu 50 réponses.

- **Temporalité** : notre première catégorie fait référence à la temporalité et à la durée de la formation. Les répondants ont évoqué 22 fois que la formation arrive trop tard dans l'année et/ou que la durée de cette formation est trop courte. Certains répondants expliquent que la formation « arrive trop tard dans l'année » et qu'ils se sont « déjà fait une idée du métier » (répondant n°197). D'autres ont « appris sur le tas » (répondant n°112). De plus, le fait qu'il n'y ait qu'un « temps unique de formation dans l'année » (répondant n°78) fait partie des points faibles car certains assistants d'éducation souhaitent une continuité dans l'année.
- **Contenu trop général** : cette seconde catégorie est relative au contenu de la formation. Nous avons relevé 11 remarques sur le fait que le contenu était « trop général » (répondant n°128) et pas suffisamment approfondi.
- **Thèmes non abordés** : le contenu a été évoqué 11 fois de plus pour faire part des thèmes et sujets n'ayant pas été abordés et qui semblent importants pour les assistants d'éducation. Parmi les sujets demandés, on retrouve la « gestion

des premiers secours » (répondant n°160), la « prise en charge des élèves à besoins particuliers » (répondant n°30), la « gestion des conflits » (répondant n°141) ou encore, le manque de mise en situation dans certains cas.

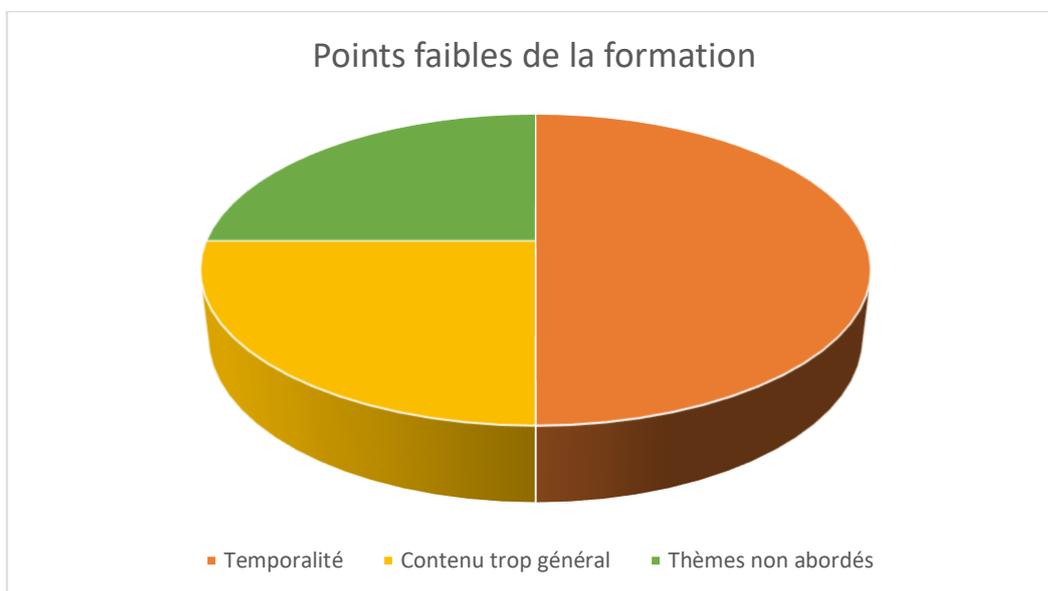


Figure 8 : Répartition par thème des points faibles de la formation

5.3 Synthèse

Les questions ouvertes concernant la formation étaient adressées aux assistants d'éducation ayant au préalable répondu qu'ils avaient bénéficié d'un temps de formation, soit 53 individus. Sur les 53 assistants d'éducation interrogés, la totalité a répondu à la question Q15 « Les points forts de cette formation selon vous : » alors qu'ils sont 50 à avoir répondu à la question Q16 « Les points faibles de la formation selon vous : ». Le taux de réponses est donc très satisfaisant. Le nombre important de réponses a permis d'obtenir des éclairages supplémentaires concernant notre sujet d'étude et de confirmer certains éléments étudiés dans la partie conceptuelle, comme les apprentissages interprétatifs (Wittorski, 2008).

Chapitre 5 : Discussion

Notre hypothèse de départ était « La formation des assistants d'éducation impacte leur sentiment de bien-être au travail ». Après analyse des résultats, nous ne pouvons pas valider cette hypothèse puisque les tests effectués ne mettent en évidence aucun lien entre ces deux concepts. Notre hypothèse est donc invalidée.

Au terme de l'analyse des réponses, nous pouvons observer que les assistants d'éducation interrogés évoquent un niveau de satisfaction, concernant la formation dont ils ont bénéficié, assez faible (2,7 sur 5). Néanmoins, ils ont un sentiment de bien-être plutôt satisfaisant puisque le score total moyen s'élève à 3,77 sur 5. Nous avons comparé ce score avec le score global de bien-être psychologique au travail obtenu lors de l'enquête de Dagenais-Desmarais sur un échantillon de 1080 travailleurs québécois issus de secteurs variés. Lors de cette enquête, le questionnaire proposé aux travailleurs était le même que celui destiné aux assistants d'éducation. Les 1080 travailleurs québécois obtiennent un score global de 4,1 sur 5 (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012 cités dans Meunier et al., 2020). Ce score est plus élevé que celui des assistants d'éducation. Il semblerait donc que les assistants d'éducation aient en moyenne un sentiment de bien-être au travail plus faible que les autres travailleurs. Ce résultat nous renvoie au travail de Géraldine Bois et Rémi Deslyper qui soulignent le faible sentiment de reconnaissance au travail chez les assistants d'éducation, affectant ainsi leur bien-être (Bois et Deslyper, 2022).

Chez les assistants d'éducation, la dimension « Reconnaissance » obtient le score le plus faible (3,2 sur 5) alors que les dimensions « Volonté d'engagement » et « Épanouissement au travail » ont des scores proches de la moyenne totale (3,8 et 3,63). La dimension avec le meilleur score est la dimension « Sentiment de compétence » (4,15 sur 5) suivie par la dimension « Adéquation interpersonnelle » qui obtient un score de 4,04 sur 5. Le faible score obtenu par la dimension « Reconnaissance » fait écho à nos recherches et confirme le manque de reconnaissance de la part de la communauté éducative (Bois et Deslyper, 2022) dont souffrent les assistants d'éducation. En effet, si nous savions que la fonction d'assistant d'éducation était peu reconnue d'après la littérature, nous pouvons constater que les assistants d'éducation eux-mêmes sont conscients de ce manque de reconnaissance et que cela impacte négativement leur bien-être au travail.

En revanche, le score obtenu par la dimension « Sentiment de compétence » est intéressant puisque sur les 124 répondants, seulement 42,7% estiment avoir bénéficié d'un temps de formation. Cela signifie que même sans avoir été formés, les assistants d'éducation se sentent compétents dans leur travail. Nous pouvons ainsi nous interroger sur la place de la formation car il semblerait que cet apprentissage « sur le tas » donne sentiment de compétence aux assistants d'éducation.

Concernant la formation reçue par les répondants, nous nous étions interrogés sur le type de formation reçue. Nos résultats mettent en évidence que dans la majorité des cas, la formation s'appuie principalement sur la distribution d'un livret de l'AED et/ou sur une réunion d'équipe. Néanmoins, dans certaines situations, la formation se suffit à ce livret de l'AED qui, de plus, n'est pas toujours contextualisé à l'établissement. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une formation car comme nous l'avons évoqué dans la partie conceptuelle, la formation professionnelle doit passer par :

- La pratique, qui fournit les problèmes à résoudre et valide la théorie ;
- La connaissance scientifique, qui « permet à la technique de se développer ».

(Malglaive et Weber cités dans Baillat, Niclot et Ulma, 2010).

En revanche, le temps de formation intervient dans la grande majorité des cas avant la rentrée ou la semaine de la rentrée. C'est positif car cela permet aux assistants d'éducation de démarrer l'année dans de meilleures conditions, en sachant ce à quoi ils ont affaire et ce qu'ils ont à faire.

Quant aux termes abordés, ils restent assez généraux. Les répondants sont informés de leurs missions et de leur statut et ils bénéficient parfois, d'une initiation au logiciel Pronote ou de mises en situation professionnelle. Si 41,5% des assistants d'éducation sont formés à la gestion de conflits, les autres thèmes plus spécifiques sont peu abordés.

D'ailleurs, nous constatons un écart assez important entre les besoins exprimés par les assistants d'éducation et les thèmes réellement abordés en formation. Le cas des gestes de premiers secours illustre bien ce constat puisque cette thématique n'est abordée que dans 3,7% des formations, alors que près de la moitié des assistants d'éducation la réclament. Cet écart peut impacter le sentiment de compétence des individus lorsqu'ils se trouvent dans des situations pour lesquelles ils n'ont pas été

formés au préalable. De façon plus immédiate, cet écart entre les besoins et thèmes abordés impacte le degré de satisfaction des assistants d'éducation concernant cette formation puisque ce score s'élève à 2,69 sur 5.

Ainsi, sur 124 répondants, seuls 53 personnes ont bénéficié d'une formation et sur ces 53 assistants d'éducation, 23 ont répondu une note inférieure à 3, soit en dessous de la moyenne. **Seulement 30 personnes sur l'ensemble des répondants estiment avoir reçu une formation et en être plutôt satisfaits, soit moins de 25%.**

D'autre part, l'analyse des questions ouvertes apporte un éclairage supplémentaire et met en évidence que certains assistants d'éducation ont « appris sur le tas ». Cette remarque renvoie aux apprentissages interprétatifs de Wittorski, que nous avons développé dans notre première partie, et confirme que ce phénomène est encore très présent aujourd'hui. Wittorski soulignait que cette méthode ne pouvait se suffire à elle-même, ce qui est confirmé par nos résultats puisque « l'apprentissage sur le tas » a été évoqué dans les points négatifs. Il est nécessaire que les apprentissages interprétatifs soient couplés à de l'analyse et de la réflexion, et ne soient pas seulement la reproduction des gestes des collègues les plus anciens.

Enfin, les croisements de variables que nous avons effectués permettent de constater un lien entre la satisfaction des assistants d'éducation concernant la formation et leur sentiment de bien-être. Ce lien est présent pour les dimensions qui s'intéressent à la reconnaissance, au sentiment de compétence et à l'adéquation interpersonnelle. En effet, plus les assistants pensent que la formation reçue correspond à leurs besoins, plus leur score de bien-être est élevé dans ces dimensions. Nous pouvons donc avancer que, d'une certaine manière, la formation a un impact sur le bien-être au travail. Si elle répond aux besoins des assistants d'éducation, alors elle a un impact positif.

Chapitre 6 : Implications professionnelles

Le service de vie scolaire est au cœur du fonctionnement d'un établissement car il permet de faire le lien entre tous les acteurs de la communauté éducative : élèves, familles, enseignants, personnels de direction ... Les assistants d'éducation, membres de l'équipe de vie scolaire, contribuent donc à faire vivre quotidiennement l'établissement. D'après la circulaire de mission des Conseillers Principaux d'Éducation de 2015, le CPE anime l'équipe de vie scolaire dont il est le chef de service. Il doit organiser le service, s'assurer de son efficacité et repérer les besoins de formation des personnels. La formation des assistants d'éducation et leur bien-être au sein du service de vie scolaire est donc un enjeu important pour que le service fonctionne de manière efficace et dans les meilleures conditions possibles, alors que cette formation est identifiée comme l'une des situations critiques du métier de CPE (Javier, 2018).

6.1 A propos de la formation

Concernant la formation, nous avons constaté que seulement 30 assistants d'éducation sur les 124 répondants estiment avoir bénéficié d'un temps de formation qui les satisfait, soit moins de 25%. Compte tenu de leur rôle au sein de l'établissement, ce chiffre est beaucoup trop faible et impose au CPE d'amorcer un réel travail autour de la formation des assistants d'éducation.

Tout d'abord, il est nécessaire de s'interroger sur le rôle du livret de l'AED. Il constitue souvent à lui seul la formation des assistants d'éducation, alors qu'il devrait être utilisé comme support de formation. Le livret fait partie des outils utilisés lors de la formation, mais il doit être contextualisé à la situation de l'établissement et accompagné de mises en situation professionnelle et de temps d'échanges avec les CPE. Ainsi, le livret doit être un support auquel les assistants d'éducation peuvent se référer à tout moment dans l'année. Il synthétise les informations importantes, mais ne constitue pas une formation à lui seul.

D'autre part, l'écart constaté entre les besoins des assistants d'éducation et les thèmes abordés lors des formations interroge la prise en compte des besoins exprimés par les assistants d'éducation. Le CPE, en tant que chef de service, doit prendre en compte

et « repérer les besoins de formation » de ces personnels comme l'indique la circulaire de mission des CPE de 2015. Dans un premier temps, la formation doit être pensée à partir d'une approche générale à travers le statut et les missions de l'assistant d'éducation puis s'adapter aux besoins spécifiques des assistants d'éducation. Il est nécessaire d'avoir diagnostiqué en amont les situations où les personnels sont en difficulté et les interroger concernant leurs besoins. Ainsi, nous pourrions adapter le temps de formation en fonction des besoins exprimés, afin qu'elle soit le plus utile possible pour les assistants d'éducation. Cela est d'autant plus important que l'adéquation des besoins de formation a un effet sur les dimensions du bien-être au travail telles que la reconnaissance, le sentiment de compétence et l'adéquation interpersonnelle.

6.2 A propos du bien-être

Quant au bien-être au sein du service de vie scolaire, il est vraiment primordial que les assistants d'éducation se sentent bien au travail pour assurer l'efficacité du service. Nous avons constaté que ces personnels étaient globalement heureux. En revanche, le sentiment de reconnaissance obtient le score le plus faible parmi les cinq dimensions observées. En tant que CPE, il est nécessaire de prendre en compte ce constat pour améliorer ce sentiment de reconnaissance. Pour cela, le CPE doit contribuer à donner une place aux assistants d'éducation comme membre à part entière de la communauté éducative. La mise en place d' « AED référent » est une approche intéressante. L'assistant d'éducation, formé en amont par le CPE, sera référent d'une classe dont il effectuera un suivi régulier. Il s'intéressera aux absences des élèves notamment et s'appuiera sur ses observations quotidiennes. Ensuite, il communiquera ses observations et remarques au CPE, qui pourra prendre le relais pour certaines situations complexes. Lors du conseil de classe, l'assistant d'éducation référent sera présent pour apporter son éclairage sur les élèves qu'il suit. Étant quotidiennement au contact des élèves et cela dans un contexte extérieur à la salle de classe, son observation pourra permettre de mieux comprendre certaines situations d'élèves. Il pourra apporter des précisions quant au comportement de l'élève en récréation, avec ses camarades ou pendant les heures d'étude. A l'internat, il pourra observer si l'élève fait ses devoirs, s'il est sérieux, s'il rencontre des difficultés et transmettre les informations aux enseignants. Ainsi, l'assistant d'éducation est

reconnu par l'ensemble de la communauté éducative et devient une réelle ressource sur laquelle les équipes pédagogiques et éducatives peuvent s'appuyer pour contribuer au projet éducatif de l'établissement (Barbier, 2011).

Concernant l'épanouissement au travail, nous avons pu constater que cette dimension obtient un score de 3,63 sur 5. Ce score est inférieur au score moyen total et demande donc au CPE de s'y intéresser. Dès la rentrée, il sera intéressant de demander aux assistants d'éducation de faire des propositions de projets qu'ils souhaitent mettre en place ou de thématiques qui les intéressent. L'idée est de partir des compétences et connaissances de chacun pour les mettre à profit au sein de l'établissement, pour les élèves et l'ensemble de la communauté éducative. Pour les assistants d'éducation, l'objectif est de proposer des choses qui leur plaisent et dans lesquelles ils se sentiront davantage épanouis. Ils pourront contribuer à l'apprentissage de nouvelles connaissances et compétences à partir des leurs. Il s'agit de diversifier les activités proposées aux élèves en s'appuyant sur les qualités et compétences des assistants d'éducation. Au cours de leur scolarité, les élèves pourront découvrir différentes activités et divers thèmes qui ne sont pas obligatoirement vus dans les enseignements. Par exemple, un assistant d'éducation étudiant dans la communication pourra proposer un « Club Com' » sur la pause méridienne. Lors de ce temps, les élèves volontaires participeront à la création d'affiches ou messages sur l'ENT pour alimenter une rubrique d'actualités ou encore la page de l'établissement sur les réseaux sociaux. L'assistant d'éducation aura pour mission de leur transmettre les règles et stratégies en matière de communication tout en travaillant les compétences du socle commun en matière de langue par exemple. Ainsi, il aura l'occasion de transmettre des compétences aux élèves sur un sujet qu'il maîtrise et qui lui tient à cœur.

Conclusion

L'objectif de notre travail était d'évaluer le sentiment de bien-être au travail chez les assistants d'éducation et la formation qui leur était proposée, afin de savoir s'il y avait une relation entre la formation et le bien-être. Nous nous sommes également intéressée à la formation qui était proposée aux assistants d'éducation, sa temporalité, son contenu, ainsi que leur ressenti quant à cette formation.

Dans un premier temps, nous avons contextualisé la place de l'assistant d'éducation au sein du système éducatif. Malgré l'évolution de leurs missions, ces personnels restent peu reconnus par la communauté éducative et leur formation, souvent insuffisante, relève davantage de l'autoformation. Nous avons également étudié l'évolution du métier de CPE et de ses missions, qui soulignent son rôle de chef de service de l'équipe de vie scolaire. Ensuite, une clarification conceptuelle sur le bien-être et la formation a été nécessaire pour mieux comprendre ces concepts et savoir comment les mesurer. C'est à partir de ce cadre théorique que nous avons formulé l'hypothèse suivante : La formation des assistants d'éducation impacte leur sentiment de bien-être au travail. Nous nous sommes également intéressée à la formation reçue et aux besoins exprimés par les assistants d'éducation.

Pour vérifier notre hypothèse, nous nous sommes appuyée sur une approche quantitative : le questionnaire. Diffusé en ligne, ce questionnaire nous a permis d'obtenir un échantillon de 124 réponses.

Les résultats de l'enquête mettent en évidence un score moyen de bien-être au travail de 3,77 sur 5. Certaines dimensions, comme la reconnaissance ou l'épanouissement au travail, recueillent des scores plus faibles. Cependant, aucun lien n'a été établi entre le fait d'avoir bénéficié d'une formation ou non et le score de bien-être chez les assistants d'éducation. Nous pouvons donc réfuter notre hypothèse de départ mais notre étude a permis d'apporter des éléments complémentaires concernant l'adéquation de la formation et certaines dimensions du bien-être psychologique au travail.

Nous avons constaté que seulement 47% des assistants d'éducation interrogés ont bénéficié d'une formation et parmi les réponses obtenues, un décalage entre les thèmes abordés et les besoins exprimés a été mis en évidence. Ce décalage, quant à

lui, impacte le sentiment de bien-être chez les assistants d'éducation et rappelle l'importance d'une formation répondant aux besoins des personnels pour qu'elle soit utile. En effet, les dimensions du bien-être psychologique au travail concernant la reconnaissance, le sentiment de compétence et l'adéquation interpersonnelle sont impactées par l'adéquation des besoins de formation. C'est pour cela qu'il est primordial d'analyser les besoins de formation des assistants d'éducation en amont pour que le temps de formation soit en adéquation avec les besoins exprimés.

Ce mémoire a été l'occasion de s'interroger sur les pratiques professionnelles du CPE en tant que chef de service de l'équipe de vie scolaire, ainsi que sur la place de la formation pour les assistants d'éducation. Il est primordial que tous les CPE se saisissent de cette thématique pour proposer une formation répondant aux besoins et aux attentes des assistants d'éducation. L'idéal est que cette formation ait lieu lors de la rentrée et qu'elle soit prolongée par des réunions ponctuelles au cours de l'année. Dans le même temps, un travail autour de la reconnaissance doit être amorcé avec la communauté éducative, afin que les assistants d'éducation soient connus et reconnus de tous.

Références bibliographiques

Bacro F., Ferrière S., Florin A., Gaudonville T., Guimard P. et Ngo T-H. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège*. DEPP

Baillat G., Niclot D. & Ulma D. (2010). *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative*. De Boeck Supérieur.

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

Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. 77-79.

Benigno R. (2015). *Représentations du métier d'assistant d'éducation : Étude croisée sur deux groupes de la communauté éducative*. Mémoire Université Toulouse Jean Jaurès.

Berçon A. (2018). *Le bien-être des assistants d'éducation*. Mémoire Université Toulouse Jean Jaurès.

Bernard N. (2020). *Bien-être au travail et performance de l'entreprise : une analyse par les paradoxes*. Thèse Université Grenoble Alpes. 56-63.

Berthier N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand Colin

Blocus Limot L. (2014). *L'enjeu de la relation d'accompagnement : la posture d'accompagnement dans le développement des compétences individuelles des assistants d'éducation dans les établissements du second degré de la Guadeloupe*. Mémoire Université des Antilles et de la Guyane.

Bois G. et Deslyper R. (2022). *Secrétaires et policiers ? Les assistant.es d'éducation et leurs appropriations d'un travail dominé*. La nouvelle revue du travail.

Bottini F. (2019). *Le gouvernement « damne le pion »*. Éditions L'Harmattan.

Boudabouss S., Chouchane A. et Louati H. (2013) *La formation des salariés et la performance organisationnelle : le cas de quelques entreprises en Tunisie*.

Cadario R., Butori R. et Parguel B. (2017). *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 35-48.

Caristan C. (2017). *L'expérience professionnelle des assistants d'éducation : de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ?* Éditions L'Harmattan.

Charpentier A., Longhi L. et Raffaëlli C. (2020). *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018*. Note d'information, n° 20.11, DEPP.

Chauvigné C. (2022). *La vie scolaire comme espace d'éducation entre 1960 et 1968 : liberté, conformité, neutralité ?* Éducation et socialisation

Condette S. (2012). *Conseiller/ère principal/e d'éducation (CPE) : une originalité professionnelle du système scolaire français*. Formation et profession, 20(2), 71-73.

Condette S. (2013). *État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation*. Carrefours de l'éducation. 105-131.

Dagenais-Desmarais V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. Thèse de doctorat : Département de psychologie. Université de Montréal. 155-157.

Dagenais-Desmarais V. et Privé C. (2010). *Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ?* 69-77.

Debarbieux E. (2015). *Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques*. Revue Éducation et formations.

Delassus É. (2017). La personne et les éthiques du care. *Recherche en soins infirmiers*, 130, 6-11.

Gilligan C. (1982). *In A Different Voice*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press

Javier C. (2018). *Vers un référentiel de situations professionnelles pour le métier de conseiller principal d'éducation*. CIDEF

Louis E. (2013). *10 ans d'existence des assistants d'éducation, quel bilan ?* GREP.

Mazalto M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*. Éditions L'Harmattan.

Meunier S., Giroux A., Coulombe S., Lauzier - Jobin F., Radziszewski S., Houle J. et Dagenais - Desmarais V. (2020). *Enquête sur la santé psychologique des travailleurs et des travailleuses du milieu communautaire au Québec*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. « *Améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne* » : *Généralisation et structuration des groupes académiques*. Circulaire n°2016-045 du 29 mars 2016.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 sur la fonction de conseiller principal d'éducation.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003 relative aux assistants d'éducation.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n°2008-108 du 21 août 2008 relative aux assistants d'éducation.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2014.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le baromètre du bien-être des personnels de l'éducation nationale.*

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.*

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Loi n°2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Note de service n°87-084 du 10 mars 1987.

Quivy R. et Campenhoudt L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.

Regnier W-L. (2012). *Les écarts interprétatifs sur l'éthique du travail prescrit de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire.* Mémoire Université haute Alsace Mulhouse.

Rémy R., Serazin P. et Vitali C. (2000). *Les conseillers principaux d'éducation.* Presses Universitaires de France.

Réseau Canopé. (2014). *Guide « Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée ».*

Roumegoux V. *La formation des assistants d'éducation : un nouvel enjeu pour l'École.* Mémoire CAFFA

Ryff C. (1989). *Happiness is everything, or is it ? Explorations on the meaning of psychological well-being.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Tronto J. (2008). *Du care. Revue du MAUSS*, 32, 243-265.

Vitali C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire : Mutations et variations*. Hachette Education.

Wittorski R. (2008). *La professionnalisation*. Éditions L'Harmattan.

Zeitler A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche & formation*, 70, 31-46.

Zielinski A. (2010). *L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin*.

Enquêtes :

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation*.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2019). *Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'éducation nationale*.

OCDE. (2018). *Le bien-être des élèves : comment le définir et l'évaluer*. PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being, Éditions OCDE, Paris.

Radé É. (2022). *Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire*. Note d'information n°22.31, DEPP.

TALIS 2018.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire diffusé aux assistants d'éducation

Questionnaire adressé aux assistants d'éducation

Étudiante en Master MEEF Encadrement éducatif, je me prépare au métier de Conseillère Principale d'Éducation. Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse à la formation proposée aux assistants d'éducation, ainsi qu'à leur bien-être au sein du service de vie scolaire. Ce questionnaire s'adresse, davantage, aux assistants d'éducation ayant au moins un an d'expérience.

PARTIE 1 : Le poste d'assistant d'éducation

Q1 Votre ancienneté en tant qu'assistant d'éducation :

Entre 0 et 1 an Entre 1 et 3 ans Entre 3 et 6 ans

Q2 Votre expérience professionnelle antérieure :

Aide aux devoirs en structure Animation Secteur autre que l'animation ou l'éducation
 Aucune

Q3 Votre projet professionnel :

Q4 Le type d'établissement dans lequel vous exercez :

Collège Lycée général ou polyvalent Lycée professionnel Au sein d'une cité scolaire

Q5 Votre établissement propose un internat :

Oui Non

Q6 Travaillez-vous à l'internat :

Oui Non

Q7 Le nombre d'élèves dans votre établissement :

Moins de 300 Entre 300 et 500 Entre 500 et 700 Entre 700 et 1000 Plus de 1000

PARTIE 2 : La formation proposée

Q8 Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ?

Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...

Oui Non

Q9 Si oui, quel(s) type(s) de formation ?

Journée(s) de formation dans l'établissement Journée(s) de formation à l'extérieur de l'établissement Livret de l'AED type (statut, missions, informations générales...) Livret de l'AED contextualisé à votre établissement Auto-formation sur M@gistère Réunions d'équipe Séance de formation ponctuelle (1 à 2 heures)

Q10 A quelle période cette formation a eu lieu ?

Avant la rentrée La semaine de la rentrée En septembre En octobre Plus tard

Q11 Quelle est la durée de la formation ?

Une demi-journée Une journée Deux jours

Q12 Quels sont les thèmes qui ont été abordés ?

Missions de l'AED Mises en situation professionnelle Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...) Gestion des conflits Prévention contre le harcèlement scolaire Utilisation de Pronote Psychologie de l'adolescent Gestes de premiers secours Connaissance du système éducatif Valeurs de la République Précisez

Q13 Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité.

Missions de l'AED Mises en situation professionnelle Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...) Gestion des conflits Prévention contre le harcèlement scolaire Utilisation de Pronote Psychologie de l'adolescent Gestes de premiers secours Connaissance du système éducatif Valeurs de la République Précisez

Q14 La formation correspond-t-elle à vos attentes ?

0 1 2 3 4 5
Pas du tout Tout à fait

Q15 Les points forts de cette formation selon vous :

Q16 Les points faibles de cette formation selon vous :

PARTIE 3 : Le sentiment de bien-être au travail

Q17 J'apprécie les gens avec qui je travaille.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q18 Je trouve mon travail excitant.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q19 Je sais que je suis capable de faire mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q20 Je sens que mon travail est reconnu.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q21 J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q22 Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q23 J'aime mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q24 J'ai confiance en moi au travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q25 Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q26 Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q27 Je m'entends bien avec les gens à mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q28 Je suis fier de l'emploi que j'occupe.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q29 Je me sens efficace et compétent dans mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q30 Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q31 J'aime relever des défis dans mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q32 J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q33 Je trouve un sens à mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q34 J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q35 J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q36 Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q37 Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q38 J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q39 Je connais ma valeur comme travailleur.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q40 Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Q41 J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.

0 1 2 3 4 5
En désaccord Tout à fait en accord

Renseignements complémentaires

Q42 Vous êtes : Une femme Un homme Ne se prononce pas

Q43 Votre âge : 18-20 ans 20-25 ans 25-30 ans 30-35ans Plus de 35 ans

Q44 Votre niveau de diplôme : Baccalauréat Bac +2 Licence Bac + 4 Master
 Doctorat

Annexe 2 : Tableaux de fréquences « Profil des répondants »

Frequencies

Frequencies of Vous êtes :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Ne se prononce pas	4	3.2%	3.2%
Un homme	29	23.4%	26.6%
Une femme	91	73.4%	100.0%

Frequencies of Votre âge :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
18-20 ans	2	1.6%	1.6%
20-25 ans	64	51.6%	53.2%
25-30 ans	32	25.8%	79.0%
30-35ans	8	6.5%	85.5%
Plus de 35 ans	18	14.5%	100.0%

Frequencies of Votre niveau de diplôme :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Bac +2	12	9.7%	9.7%
Bac +4	22	17.7%	27.4%
Baccalauréat	27	21.8%	49.2%
Doctorat	1	0.8%	50.0%
Licence	27	21.8%	71.8%
Master	35	28.2%	100.0%

Frequencies of Le type d'établissement dans lequel vous exercez :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Au sein d'une cité scolaire	5	4.0%	4.0%
Collège	57	46.0%	50.0%
Lycée général ou polyvalent	32	25.8%	75.8%
Lycée professionnel	30	24.2%	100.0%

Frequencies of Le nombre d'élèves dans votre établissement :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Entre 300 et 500	30	24.2%	24.2%
Entre 500 et 700	18	14.5%	38.7%
Entre 700 et 1000	30	24.2%	62.9%
Moins de 300	14	11.3%	74.2%
Plus de 1000	32	25.8%	100.0%

Frequencies of Travaillez-vous à l'internat :

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Non	73	58.9%	58.9%
Oui	51	41.1%	100.0%

Annexe 3 : Tableaux de fréquences « Types de formation »

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Journée(s) de formation dans l'établissement]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Journée(s) de formation dans l'établissement]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	41
Oui	0	12

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Journée(s) de formation à l'extérieur de l'établissement]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Journée(s) de formation à l'extérieur de l'établissement]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	43
Oui	0	10

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Livret de l'AED type (statut, missions, informations générales...)]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Livret de l'AED type (statut, missions, informations générales...)]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	16
Oui	0	37

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Livret de l'AED contextualisé à votre établissement]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Livret de l'AED contextualisé à votre établissement]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	27
Oui	0	26

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Auto-formation sur M@gistère]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Auto-formation sur M@gistère]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	50
Oui	0	3

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Réunions d'équipe]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Réunions d'équipe]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	19
Oui	0	34

Frequencies of Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Séance de formation ponctuelle (1 à 2 heures)]

Si oui, quel(s) type(s) de formation ? [Séance de formation ponctuelle (1 à 2 heures)]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
N/A	71	0
Non	0	49
Oui	0	4

Annexe 4 : Tableaux de fréquences « Date de la formation »

Frequencies

Frequencies of A quelle période cette formation a eu lieu ? [Avant la rentrée]

A quelle période cette formation a eu lieu ? [Avant la rentrée]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
Non	71	23
Oui	0	30

Frequencies of A quelle période cette formation a eu lieu ? [La semaine de la rentrée]

A quelle période cette formation a eu lieu ? [La semaine de la rentrée]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
Non	71	35
Oui	0	18

Frequencies of A quelle période cette formation a eu lieu ? [En septembre]

A quelle période cette formation a eu lieu ? [En septembre]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
Non	71	39
Oui	0	14

Frequencies of A quelle période cette formation a eu lieu ? [En octobre]

A quelle période cette formation a eu lieu ? [En octobre]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
Non	71	49
Oui	0	4

Frequencies of A quelle période cette formation a eu lieu ? [Plus tard]

A quelle période cette formation a eu lieu ? [Plus tard]	Lors de votre prise de poste, avez-vous le sentiment d'avoir bénéficié d'un temps de formation ? Il peut s'agir d'un temps d'échange, d'une distribution de livrets de l'AED, d'une journée de formation etc...	
	Non	Oui
Non	71	49
Oui	0	4

Annexe 5 : Tableaux de fréquences « Durée de la formation »

Frequencies

Frequencies of Quelle est la durée de la formation ?

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Deux jours	4	7.5%	7.5%
Une demi-journée	23	43.4%	50.9%
Une journée	26	49.1%	100.0%

Annexe 6 : Tableaux de fréquences « Thèmes de la formation »

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Missions de l'AED]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Oui	53	42.7%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Mises en situation professionnelle]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	26	21.0%	78.2%
Oui	27	21.8%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...)]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	29	23.4%	80.6%
Oui	24	19.4%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Gestion des conflits]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	31	25.0%	82.3%
Oui	22	17.7%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Prévention contre le harcèlement scolaire]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	44	35.5%	92.7%
Oui	9	7.3%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Utilisation de Pronote]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	28	22.6%	79.8%
Oui	25	20.2%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Psychologie de l'adolescent]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	45	36.3%	93.5%
Oui	8	6.5%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Gestes de premiers secours]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	51	41.1%	98.4%
Oui	2	1.6%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Connaissance du système éducatif]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	40	32.3%	89.5%
Oui	13	10.5%	100.0%

Frequencies of Quels sont les thèmes qui ont été abordés ? [Valeurs de la République]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	46	37.1%	94.4%
Oui	7	5.6%	100.0%

Annexe 7 : Tableaux de fréquences « Besoins des AED en termes de formation »

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Missions de l'AED]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	25	20.2%	77.4%
Oui	28	22.6%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Mises en situation professionnelle]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	34	27.4%	84.7%
Oui	19	15.3%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Statut de l'AED (cadre réglementaire, statut, rémunération...)]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	40	32.3%	89.5%
Oui	13	10.5%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Gestion des conflits]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	19	15.3%	72.6%
Oui	34	27.4%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Prévention contre le harcèlement scolaire]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	24	19.4%	76.6%
Oui	29	23.4%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Utilisation de Pronote]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	29	23.4%	80.6%
Oui	24	19.4%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Psychologie de l'adolescent]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	30	24.2%	81.5%
Oui	23	18.5%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Gestes de premiers secours]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	30	24.2%	81.5%
Oui	23	18.5%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Connaissance du système éducatif]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	42	33.9%	91.1%
Oui	11	8.9%	100.0%

Frequencies of Quels sont vos besoins prioritaires en termes de formation ? Classez-en trois, par ordre de priorité. [Valeurs de la République]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
N/A	71	57.3%	57.3%
Non	47	37.9%	95.2%
Oui	6	4.8%	100.0%

Annexe 8 : Tableau de fréquences « Niveau de satisfaction concernant la formation »

Descriptives

La formation correspond-t-elle à vos attentes ?	
N	53
Missing	71
Mean	2.70
Median	3
Standard deviation	1.28
Minimum	0
Maximum	5

Frequencies

Frequencies of La formation correspond-t-elle à vos attentes ?

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	2	3.8%	3.8%
1	8	15.1%	18.9%
2	13	24.5%	43.4%
3	15	28.3%	71.7%
4	11	20.8%	92.5%
5	4	7.5%	100.0%

Annexe 9 : Tableaux de fréquences « A propos du bien-être »

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'apprécie les gens avec qui je travaille.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	1	0.8%	1.6%
2	3	2.4%	4.0%
3	20	16.1%	20.2%
4	50	40.3%	60.5%
5	49	39.5%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je trouve mon travail excitant.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	6	4.8%	4.8%
1	5	4.0%	8.9%
2	18	14.5%	23.4%
3	35	28.2%	51.6%
4	40	32.3%	83.9%
5	20	16.1%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je sais que je suis capable de faire mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
3	5	4.0%	4.0%
4	40	32.3%	36.3%
5	79	63.7%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je sens que mon travail est reconnu.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	11	8.9%	8.9%
1	22	17.7%	26.6%
2	30	24.2%	50.8%
3	36	29.0%	79.8%
4	16	12.9%	92.7%
5	9	7.3%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	5	4.0%	4.8%
2	10	8.1%	12.9%
3	27	21.8%	34.7%
4	30	24.2%	58.9%
5	51	41.1%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	2	1.6%	1.6%
2	3	2.4%	4.0%
3	29	23.4%	27.4%
4	45	36.3%	63.7%
5	45	36.3%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'aime mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	3	2.4%	3.2%
2	6	4.8%	8.1%
3	21	16.9%	25.0%
4	38	30.6%	55.6%
5	55	44.4%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai confiance en moi au travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	3	2.4%	3.2%
2	5	4.0%	7.3%
3	26	21.0%	28.2%
4	39	31.5%	59.7%
5	50	40.3%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	3	2.4%	2.4%
1	6	4.8%	7.3%
2	13	10.5%	17.7%
3	38	30.6%	48.4%
4	38	30.6%	79.0%
5	26	21.0%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	2	1.6%	1.6%
2	1	0.8%	2.4%
3	17	13.7%	16.1%
4	38	30.6%	46.8%
5	66	53.2%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je m'entends bien avec les gens à mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	2	1.6%	1.6%
2	1	0.8%	2.4%
3	18	14.5%	16.9%
4	53	42.7%	59.7%
5	50	40.3%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je suis fier de l'emploi que j'occupe.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	4	3.2%	3.2%
1	8	6.5%	9.7%
2	10	8.1%	17.7%
3	31	25.0%	42.7%
4	30	24.2%	66.9%
5	41	33.1%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je me sens efficace et compétent dans mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	2	1.6%	1.6%
2	5	4.0%	5.6%
3	28	22.6%	28.2%
4	39	31.5%	59.7%
5	50	40.3%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	6	4.8%	4.8%
1	6	4.8%	9.7%
2	20	16.1%	25.8%
3	43	34.7%	60.5%
4	23	18.5%	79.0%
5	26	21.0%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'aime relever des défis dans mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	3	2.4%	2.4%
1	7	5.6%	8.1%
2	4	3.2%	11.3%
3	34	27.4%	38.7%
4	40	32.3%	71.0%
5	36	29.0%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	1	0.8%	0.8%
2	10	8.1%	8.9%
3	28	22.6%	31.5%
4	47	37.9%	69.4%
5	38	30.6%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je trouve un sens à mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	3	2.4%	3.2%
2	8	6.5%	9.7%
3	17	13.7%	23.4%
4	40	32.3%	55.6%
5	55	44.4%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
2	6	4.8%	5.6%
3	23	18.5%	24.2%
4	41	33.1%	57.3%
5	53	42.7%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	6	4.8%	4.8%
1	3	2.4%	7.3%
2	14	11.3%	18.5%
3	30	24.2%	42.7%
4	47	37.9%	80.6%
5	24	19.4%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	1	0.8%	0.8%
1	4	3.2%	4.0%
2	10	8.1%	12.1%
3	22	17.7%	29.8%
4	40	32.3%	62.1%
5	47	37.9%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	3	2.4%	2.4%
1	3	2.4%	4.8%
2	8	6.5%	11.3%
3	15	12.1%	23.4%
4	48	38.7%	62.1%
5	47	37.9%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	4	3.2%	3.2%
1	12	9.7%	12.9%
2	14	11.3%	24.2%
3	42	33.9%	58.1%
4	35	28.2%	86.3%
5	17	13.7%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je connais ma valeur comme travailleur.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
1	5	4.0%	4.0%
2	7	5.6%	9.7%
3	26	21.0%	30.6%
4	31	25.0%	55.6%
5	55	44.4%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	2	1.6%	1.6%
1	5	4.0%	5.6%
2	20	16.1%	21.8%
3	33	26.6%	48.4%
4	30	24.2%	72.6%
5	34	27.4%	100.0%

Frequencies of Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord. [J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.]

Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
0	14	11.3%	11.3%
1	8	6.5%	17.7%
2	16	12.9%	30.6%
3	28	22.6%	53.2%
4	19	15.3%	68.5%
5	39	31.5%	100.0%

Annexe 10 : Verbatim des questions ouvertes

ID de la réponse	Les points forts de cette formation selon vous :	Les points faibles de cette formation selon vous :
18	mises en situation	trop courte
23	Mise en situation	Premiers secours
25	Se repérer un peu mieux dans le carde de ses missions d'AED	C'est très court et on ne parle pas assez des droits et des contrats des AED.
29	connaissance du terrain, de l'équipe	formation pas assez précise
30	Utilisation de pronote	Manque de renseignements sur les premiers secours et la gestion des élèves à cas particuliers
34	Normal	Très courte
35	formation généraliste idéale pour les débuts en tant qu'AED	manque de temps et d'individualisation
37	Temps d'échanges collectif qui permet de centraliser les informations	Formation rapide et brouillon, pas vraiment préparer par les CPE

39	les grandes lignes du poste d'AED	Manque d'information
41	Elle permet d'un peu mieux connaître la fonction d'un AED	Elle arrive beaucoup trop tard donc en général les points abordés sont déjà maîtrisés depuis longtemps.
42	Met en commun l'expérience de l'équipe et des cpe pour informer les nouveaux	Pas assez de temps pour tout aborder
43	Nous aider pour notre mission en tant qu'AED	.
47	Les cas pratiques afin de voir les différentes manières d'agir	Ne pas pouvoir accorder de temps sur les handicaps etc
53	Contextualisation de l'établissement	RAS
55	Seulement des réunions, aucune formation en 5 ans d'expériences.	Aucune formation.
77	communication, écoute mutuelle	aucun
78	La formation par des AED plus expérimentés Le balayage des sujets	La superficialité des sujets traités L'aspect unique de la formation (une seule séance dans l'année, peu de réunions ponctuelles) La généralité (pas de temps avec la ou le CPE dont nous suivons les classes)
79	mises en situation professionnelle	courte durée
80	connaître les locaux	pas de mise en situation
82	La rencontre avec les collègues d'autres établissements et les échanges avec des CPE.	Trop courte et donc pas assez approfondie
83	Aucun, je me suis ennuyée.	Inintéressant
89	Communication, Échange Cas pratiques	Manque de temps Manque de stratégie précise
96	Réunion d'équipe, contextualisation de l'emploi, attente de l'équipe de direction.	Temps de formation terrain trop faible
99	Globalement, oui (pour les missions de l'AED, pour Pronote, pour la gestion des conflits, plus généralement pour les tâches quotidiennes d'un AED).	Il serait intéressant de mettre l'accent sur l'aide que peut apporter l'AED aux CPE concernant des élèves en situation de décrochage scolaire ou qui subissent du harcèlement.
100	Présentation claire et précise des missions de l'aed au sein de l'établissement + livret.	Trop d'éléments à assimiler en peu de temps, pas ou peu d'exemple pratiques et concrets. Les relations avec les adolescents dans leur singularité sont peu abordées.
106	Rencontrer l'équipe En savoir plus sur l'établissement et son public Manipuler de nouveaux outils Connaître le contexte	Pas assez individuelle
110	Une meilleure assurance lors de la prise de poste.	Aucun
111	au moins y'a un minimum	trop court, trop d'informations d'un coup difficile à digérer.
112	Rencontrer l'équipe et créer une cohésion avant la rentrée.	Trop peu concrète pour les nouveaux venus qui, in fine, apprennent sur le tas.
114	Je n'ai pas pu assister à celle prévue mais la réunion de pré rentrée était suffisante	Trop courte

122	Mises en situation	Durée trop court
126	le contexte	Le manque de temps de formation (j'ai eu la formation plusieurs semaines après ma mise en service dans l'établissement.
128	Partager des expériences avec des AE d'autres établissements.	Trop généraliste
130	Elle a été complète et très instructive.	Peut-être un peu rapide
137	Le fait d'être en groupe et de voir comment ça se passe dans les autres établissements	Trop généraliste
138	Les exercices d'appui	Trop court
141	L'apprentissage du rôle de l'aed et de ses missions.	Un manque de profondeur sur la gestion des conflits ou / et les questions de harcèlement.
144	Rencontre de l'équipe et découverte de l'établissement Explications pratiques sur le déroulement d'une journée et les postures à adopter	Non rémunérée, sachant que la 1ere partie de journée nous étions dans l'établissement avec tout le personnel. Donc une journée entière d'offerte...
149	Connaissances de l'équipe. Mise en place de l'organisation. Explication des missions	Manque de temps. Manque de mise en situation.
151	Si celle-ci est bien exécuté, les aed seront plus aptes à traiter des situations avec les élèves et à adapter leur posture	Peu de temps de formation, c'est une formation « sur le tas ». Nous apprenons au fil des jours en posant des questions, et c'est encore plus difficile pour les Aed à mi-temps
152	Traces écrites	Insuffisant
160	Le minimum (postes et organisation quotidienne)	Premiers secours, gestion des conflits, pronote, statut. Rien n'a été abordé.
162	Assez général et facile à comprendre	Pas assez approfondie, pas ou peu de moyen mis en œuvre, pas assez de temps
163	Connaître les postes	Pratiquement inexistante
168	Aborde tous les points forts du métier	Trop répétitive de choses plus qu'évidente
176	Les échanges entre pairs et les mises en situation.	L'absence de formation sur le statut de l'AED et la lourdeur des informations sur un temps très court.
180	Missions AED Situation de l'établissement Situations courantes auxquelles nous pourrions être confrontés	Apport de connaissances spécifiques aux situations critiques
185	Mise en situation directe, situations réelles	Pas trop le temps de tout assimiler
192	Positionnement enseignant...	-
194	Savoir mieux appréhender les situations délicates (surtout en REP).	Pas assez faite, et riche d'informations.
197	J'ai appris sur mes droits	elle arrive trop tard dans l'année. On a déjà pu nous faire une idée du métier
200	Clarté	Pas assez approfondie
201	Je n'ai jamais eu de formation et j'entame ma troisième année d'AED. Seulement le rôle principal d'être AED	...