

## Accès à l'emploi et insertion

# Organiser des transitions professionnalisantes pour les jeunes : l'exemple des aides-éducateurs<sup>1</sup>

Par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié\*

*Au-delà de leur nécessaire responsabilisation, comment organiser la transition professionnalisante des jeunes sur le marché de l'emploi ? L'exemple des emplois-jeunes embauchés à l'Éducation nationale illustre les défis à relever dans la construction des dispositifs d'accompagnement et de suivi.*

Le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale s'achève. Le gouvernement a en effet décidé sa suppression en juin 2002. Les premiers départs massifs pour fin de contrat sont intervenus à partir de juin 2003<sup>2</sup> ; dès lors, les effectifs d'aides-éducateurs – les emplois-jeunes de l'Éducation nationale – n'ont cessé de se réduire : plus de 60 000 en 2000, au plus fort du dispositif, ils n'étaient plus que 15 000 au 31 décembre 2004

(Sénat, 2004). Cette baisse continue annonce une disparition totale des aides-éducateurs d'ici deux ans, à l'échéance des derniers contrats. Mais les enseignements d'un tel dispositif restent d'actualité, puisque nous assistons aujourd'hui à l'émergence de nouveaux dispositifs d'emplois aidés et provisoires à l'Éducation nationale, et plus largement dans le secteur non

<sup>1</sup> L'article est issu d'un travail de suivi et d'évaluation du dispositif « Nouveaux services, Emplois-jeunes » réalisé par le Céreq à la demande du ministère de l'Éducation nationale entre 1998 et 2004. Il prolonge la réflexion engagée dans un article paru dans *Formation Emploi* n° 83 en 2003 (concernant l'organisation des transitions, notamment l'aspect de « transitions professionnalisantes » que ce dispositif entend revêtir). Nous analysons plus précisément ici les conditions d'acquisition de compétences, mais aussi de valorisation et de reconnaissance. Cet article a fait l'objet d'une communication aux douzièmes Journées d'Études du Longitudinal (Toulouse, mai 2005).

<sup>2</sup> Les aides-éducateurs disposaient d'un CDD de cinq ans. Toutefois, ceux dont le contrat arrivait à échéance en 2002-2003 et qui étaient encore en poste à la rentrée 2002, ont pu poursuivre au-delà des cinq ans pour terminer l'année scolaire engagée.

\* Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié sont chargé(e)s d'études au département Professions et marchés du travail au Céreq. Ils(elles) s'intéressent aux processus de professionnalisation et au fonctionnement des marchés du travail. Ils(elles) sont notamment les auteur(e)s de : « Que deviennent les aides-éducateurs : l'accompagnement de l'emploi stable en question », *Bref-Céreq*, n° 211, septembre 2004 et « Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ? », *Relief*, Céreq, n° 10, juillet 2005.

marchand : assistants d'éducation dans les établissements scolaires, emplois-tremplins en région, contrats d'avenir, contrats d'accompagnement vers l'emploi, etc.

Conformément au programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » dans son ensemble, le dispositif à l'Éducation nationale avait deux objectifs : d'une part, développer des activités répondant à des besoins émergents ou non satisfaits dans les établissements scolaires ; d'autre part, favoriser l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires. Sans sous-estimer les apports des aides-éducateurs et leur faculté à favoriser des transformations profondes au sein des établissements scolaires (Piot, 2004), notre propos s'intéresse plutôt à la vocation du dispositif à aménager une « *transition professionnelle* » (Rose, 1984). La « pérennisation » des aides-éducateurs, ou de leurs activités, sous la forme de nouveaux emplois statutaires au sein du système éducatif, n'a jamais été envisagée, contrairement à ce que l'on a pu observer chez nombre d'employeurs impliqués dans le programme. Dès lors, les aides-éducateurs ont été fortement incités à se « professionnaliser » – élaborer un projet professionnel, acquérir et valoriser les compétences nécessaires à sa réalisation – pour accéder, à terme, à un emploi « durable » dans le public ou le privé<sup>3</sup>.

Autrefois utilisé pour qualifier un processus collectif de construction et de légitimation d'un « *corps de métier* » sur le modèle des professions établies (Chapoulie, 1973), le concept de professionnalisation se définit de plus en plus comme un processus dans lequel s'engage tout individu désireux de devenir et d'être reconnu comme un « bon » professionnel. Sous l'égide des pouvoirs publics qui y ont vu des gisements possibles d'emplois, cette vision individuelle de la professionnalisation a été particulièrement explorée dans les services (Guitton, 2004), notamment les services dits de proximité. Plus récemment, en créant les contrats et périodes de professionnalisation, la loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie et le dialogue social a également contribué à conforter cette vision individuelle de la professionnalisation.

Le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale a visé à favoriser des processus individuels de profes-

sionnalisation, mais en vue de l'après contrat emploi-jeune. En ce sens, le dispositif s'est apparenté à un « *marché transitionnel du travail* », c'est-à-dire à un dispositif institutionnel dont l'objectif est d'aider des personnes à intégrer ou à réintégrer le monde du travail en leur proposant des emplois transitoires (Schmidt, 1995) ; ces emplois doivent leur permettre non seulement d'être autonomes dans leurs choix de vie, en leur offrant les conditions d'une réelle indépendance financière, mais aussi d'entretenir et d'accumuler des compétences susceptibles d'être reconnues sur le marché du travail (Gazier, 2004). Ils s'inscrivent bien dans une optique de professionnalisation, ou du moins de pré-professionnalisation. Mais pareilles transitions professionnalisantes apparaissent difficiles, sinon paradoxales. Il appartient aux individus d'envisager une professionnalisation sans lien direct avec leur activité de travail quotidienne, mais dans la perspective d'une insertion professionnelle à venir. Les aides-éducateurs se sont trouvés pour leur part dans une situation d'autant plus paradoxale qu'ils ont été également invités à « professionnaliser » leurs différentes activités au sein des établissements scolaires, c'est-à-dire à œuvrer pour la mise en place, le développement et surtout la reconnaissance de ces activités (Cadet et al., 2000 ; Piot, 2001)<sup>4</sup>.

Ainsi, on comprend mieux le souhait de l'Éducation nationale de faciliter les transitions professionnalisantes de ces emplois-jeunes. Pour ce faire, elle a compté d'une part sur l'expérience professionnelle offerte aux aides-éducateurs dans l'exercice de leur fonction : loin d'être occupationnelle, cette expérience apparaissait suffisamment longue pour qu'ils s'approprient des compétences qu'ils pourraient à terme faire reconnaître sur le marché du travail. D'autre part, l'institution scolaire a progressivement mis en œuvre un système d'accompagnement afin d'aider les jeunes à anticiper, préparer et réussir leur sortie du dispositif. Au départ, l'effort d'accompagnement s'est limité à une incitation forte à suivre des formations, validées sur la base d'un projet « réaliste et réalisable ». Craignant que cet effort soit insuffisant, l'Éducation natio-

<sup>3</sup> Voir circulaire n° 97-263, publiée au Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale en janvier 1998.

<sup>4</sup> À cet égard, le dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale éclaire bien la tension entre professionnalisation des activités et professionnalisation des jeunes, tension qui a caractérisé en permanence l'ensemble du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes ».

nale a proposé d'autres mesures d'aide visant à valoriser davantage l'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur : conventions avec des entreprises ou branches professionnelles susceptibles d'embaucher, concours spéciaux, initiatives en matière de reconnaissance et de validation des acquis issus de l'expérience (Cadet et *al.*, 2003).

Dans le prolongement d'une première contribution (Cadet et *al.*, 2003), cet article s'intéresse à l'insertion et à la professionnalisation des aides-éducateurs au regard de l'organisation de leur transition professionnelle par l'Éducation nationale. En quoi ce mode

d'organisation a-t-il permis de générer des transitions professionnalisantes, c'est-à-dire des transitions qui ont permis aux bénéficiaires d'acquérir, puis de valoriser des compétences ?

Après une partie préliminaire présentant le devenir des aides-éducateurs à leur sortie du dispositif, nous abordons les conditions de leur professionnalisation en examinant la façon dont ils ont pu élaborer des projets, construire et valoriser des compétences *via* la formation ou à partir de leur activité dans les établissements scolaires. Ce travail s'appuie sur deux enquêtes longitudinales menées par le Céreq dans le

#### Encadré 1

### Une évaluation longitudinale et croisée du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale

À la demande du ministère de l'Éducation nationale, le Céreq a évalué, entre 1998 et 2004, son dispositif emplois-jeunes. Cette évaluation présente deux spécificités : d'une part, elle s'est inscrite dans la durée, avec pour perspective une analyse longitudinale ; d'autre part, elle a croisé deux approches, une de nature quantitative et l'autre de nature qualitative.

*L'approche quantitative* s'est concrétisée par une enquête par questionnaire de type « panel » : il s'est agi de suivre le parcours de 3 000 individus recrutés comme aides-éducateurs dans un établissement public de France métropolitaine au démarrage du dispositif (entre octobre 1997 et décembre 1998 pour les écoles et collèges et jusqu'en avril 1999 pour les lycées où le dispositif a vu le jour plus tardivement). Ce suivi a comporté trois phases qui se sont déroulées par téléphone en octobre 1999, octobre 2001 et novembre 2003. Parmi les 3 000 aides-éducateurs interrogés en 1999, 2 331 l'ont été à nouveau en 2001 et 2 024 en 2003. Le questionnaire comportait différentes questions relatives aux activités exercées (nature, conditions d'exercice et évolution), aux projets professionnels et à la formation et, pour ceux ayant rompu leur contrat, des questions relatives à leur sortie (conditions, devenir). Suivant les phases, ces points ont été diversement abordés en fonction de l'actualité du dispositif emplois-jeunes.

*L'approche qualitative*, également en trois phases, a consisté à mener des entretiens auprès d'aides-éducateurs (49 en tout) et des chefs d'établissement, enseignants ou autres personnels de 14 établissements scolaires de 2 académies (7 écoles, 5 collèges et 2 lycées). Les première et deuxième séries d'entretiens ont eu lieu en face-à-face en 1999-2000 et en 2001-2002. Ces entretiens ont porté sur les conditions d'intégration, de professionnalisation et de préparation de l'après contrat emploi-jeune des aides-éducateurs. Ils ont fait l'objet d'une analyse classique de contenu, ainsi que d'une analyse s'inspirant de la méthode ETED (Emploi-type étudié en dynamique) (\*) pour étudier les fonctions exercées par les aides-éducateurs. La troisième série d'entretiens s'est déroulée par téléphone en 2003-2004. Elle a porté sur la sortie des aides-éducateurs du dispositif et leur parcours professionnel depuis. Elle s'est intéressée aussi au devenir de leurs activités au sein des établissements scolaires. Dans la mesure du possible, ces ultimes entretiens ont été effectués auprès des personnes interrogées au cours des deux séries précédentes. Ainsi, 36 anciens aides-éducateurs et les 14 chefs d'établissement ont pu être interviewés.

(\*) : Élaborée par le Céreq, la méthode ETED a pour objet d'analyser les emplois en tenant compte de la diversité des situations de travail et d'en déterminer les caractéristiques et les compétences requises (Mandon, 1990).

cadre du suivi-évaluation du dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale (voir **encadré 1**).

## AIDES-ÉDUCATEURS : QUELLE INSERTION À L'ISSUE DU DISPOSITIF ?

En novembre 2003, 93 % des individus enquêtés dans le cadre du « panel aides-éducateurs » ne sont plus emplois-jeunes à l'Éducation nationale. L'analyse de l'insertion à l'issue du dispositif fait apparaître un premier résultat fort ; il existe ainsi deux catégories bien distinctes d'aides-éducateurs : ceux qui sont allés au terme de leur contrat de 5 ans et ceux qui ont rompu leur contrat<sup>5</sup> (Cadet et *al.*, 2005). Ces derniers, plus diplômés à l'entrée dans le dispositif, ont connu des parcours plus stables avant de devenir aide-éducateur.

Leurs projets professionnels étaient plus précis et leurs attentes, en matière d'acquisition de compétences, moindres. Ils semblaient *a priori* mieux armés pour s'insérer sur le marché du travail. Les autres ont parfois éprouvé des difficultés à dépasser l'horizon de leur emploi d'aide-éducateur : la durée et la rémunération des contrats emplois-jeunes ont en effet pu présenter un attrait considérable pour des individus peu diplômés, ayant parfois connu auparavant une longue période d'incertitude professionnelle. En outre, l'intérêt indéniable de leur fonction, compte tenu de son utilité et de son caractère inédit, a pu également amener certains à négliger la préparation de leur avenir professionnel. Ils se sont sentis à la fois en sécurité et utiles dans un emploi que beaucoup ont déclaré avoir aimé exercer.

<sup>5</sup> Les sorties du dispositif sont intervenues tout au long de la période d'observation. Les aides-éducateurs ont eu en effet la

possibilité de rompre leur contrat chaque année à date anniversaire ou à tout autre moment s'ils avaient trouvé un autre emploi : 56 % de l'effectif initial ont fait ce choix.

Tableau 1  
Le devenir des anciens aides-éducateurs

Sortants ayant terminé leur contrat :	avant terme	à terme	Ensemble des sortants
<i>Effectifs pondérés concernés :</i>	21 140	16 553	37 693 (1)
<b>Parmi les anciens aides-éducateurs, part de ceux qui sont ...</b>			
... en emploi à leur sortie du dispositif	79 %	20 %	53 %
... au chômage à leur sortie du dispositif	6 %	65 %	32 %
... en emploi 5 mois après la sortie du dispositif (2)	84 %	39 %	65 %
... au chômage 5 mois après la sortie du dispositif (2)	4 %	46 %	22 %
... ont occupé au moins un emploi depuis leur sortie du dispositif	97 %	48 %	75 %
<b>Parmi les anciens aides-éducateurs ayant occupé au moins un emploi depuis leur sortie du dispositif, part de ceux qui, pour leur 1<sup>er</sup> emploi, ...</b>			
... ont accédé directement à l'emploi	85 %	48 %	75 %
... travaillent dans le secteur public	55 %	54 %	55 %
... sont en CDD, intérim ou vacation (3)	21 %	72 %	35 %
... sont en CDI	31 %	11 %	25 %
... sont fonctionnaires	40 %	14 %	32 %

(1) : la cohorte enquêtée dans le cadre du panel représente un effectif pondéré de 40 703 individus (lors de la dernière interrogation, un effectif pondéré de 3 010 était encore en poste en tant qu'aides-éducateurs).

(2) : nous avons retenu ce seuil de 5 mois pour pouvoir examiner les situations de la majorité des sortants au terme de leur contrat ; un délai plus long nous aurait privé d'une grande partie des sortants qui sont allés au terme de leur contrat.

(3) : y compris les contractuels de droit public (notamment les assistants d'éducation qui représentent le quart de cet item pour les individus qui sont allés au terme de leur contrat).

**Exemple de lecture** : parmi les anciens aides-éducateurs, 53 % sont en emploi à leur sortie du dispositif. Cette proportion est de 79 % pour ceux qui ont rompu leur contrat et de 20 % pour ceux qui l'ont terminé à terme.

**Champ** : aides-éducateurs sortis du dispositif avant novembre 2003.

**Source** : Panel aides-éducateurs – Céreq.

Les premiers résultats en termes d'insertion sont frappants : parmi les aides-éducateurs qui ont rompu leur contrat, huit sur dix ont trouvé immédiatement un emploi après leur sortie du dispositif ; cette proportion chute à deux sur dix pour leurs collègues qui sont allés au terme du contrat (**tableau 1**). Parmi les premiers, un emploi plus avantageux, notamment en termes de statut ou de salaire, était souvent la cause de la rupture du contrat. Cinq mois après la sortie du dispositif, l'écart s'est resserré mais reste important : ainsi, parmi ceux qui ont rompu leur contrat, la proportion des sortants en emploi est deux fois supérieure à celle observée chez leurs anciens collègues, où elle frôle quatre sur dix. Au-delà de ce constat, des différences significatives s'observent dans la nature du premier emploi, quel que soit le niveau de diplôme des individus. Ainsi, si le secteur public est le principal employeur dans tous les cas, la proportion de fonctionnaires passe de 40 % pour ceux qui ont anticipé leur sortie à 14 % pour les autres, tandis que la part de l'emploi précaire, public ou privé, fait plus que tripler, passant respectivement de 21 à 72 %.

*In fine*, en novembre 2003, 68 % des anciens aides-éducateurs sont en emploi, mais sur des statuts très divers, 23 % sont au chômage, 5 % suivent des études ou sont en formation et 4 % sont inactifs. Plus de la moitié des métiers exercés à cette date présentent une proximité avec les activités qui leur étaient confiées dans les établissements scolaires. En effet, les métiers de l'enseignement et autres interventions en milieu scolaire représentent 33 % des emplois occupés en novembre 2003, les métiers du sport, de l'animation ou de la culture 7 %, les métiers du secteur social 7 % également, les métiers du secteur sanitaire et paramédical 5 % et les métiers de l'informatique et des nouvelles technologies de l'information et de la communication 4 %. Les autres emplois, *a priori* plus éloignés de l'activité d'aide-éducateur, représentent 44 % des emplois occupés à la date de l'enquête.

Ces résultats globaux recouvrent des situations d'insertion variées et inégales<sup>6</sup>. Dès lors, le passage par le dispositif a-t-il été suffisamment professionnalisant pour tous les aides-éducateurs ?

<sup>6</sup> Pour des résultats globaux sur l'ensemble des aides-éducateurs, cf. Durier, 2005.

## CONSTRUIRE ET VALORISER DES COMPÉTENCES VIA LA FORMATION

### Des attentes fortes, des projets précis, des espoirs déçus

Le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », dans son ensemble, ciblait de jeunes chômeurs de 18 à 26 ans<sup>7</sup> sans condition de diplôme *a priori* (ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2001). Le ministère de l'Éducation nationale en a, pour sa part, restreint l'accès aux jeunes possédant un niveau de formation allant de bac à bac + 2<sup>8</sup>. Ce choix a été justifié dans un communiqué ministériel à la rentrée 1997 : « *En recrutant ainsi des jeunes d'un bon niveau de formation, l'Éducation nationale entend redonner l'espoir à toute une génération profondément atteinte par le fait que ni la possession d'un diplôme, ni la réussite d'études secondaires voire supérieures ne donnent aujourd'hui l'assurance de bénéficier de la perspective d'un travail intéressant et d'une promotion sociale.* » (Minodier, 1999).

Dès le départ, le dispositif à l'Éducation nationale se voulait un tremplin. Le même communiqué de rentrée poursuivait d'ailleurs : « *Pour permettre à ces jeunes d'envisager au-delà de leur contrat de cinq ans, une bonne intégration sur un emploi stable, un temps de formation continue sera ménagé, à l'intérieur des horaires de travail. Cette formation a pour objectif de les conduire en cinq ans à des emplois stables.* » C'est ainsi que ces emplois ont été complétés par un volume conséquent de 200 heures de formation annuelles sur les cinq années du contrat<sup>9</sup>.

Les attentes des aides-éducateurs en termes de formation ont été à la hauteur des ambitions ministérielles.

<sup>7</sup> Il existait cependant des mesures dérogatoires pour certaines catégories de personnes.

<sup>8</sup> Rapidement, notamment avec l'extension du dispositif aux lycées, on a ouvert la porte à des titulaires de diplôme supérieur au bac + 2. Et c'est ainsi qu'au démarrage du dispositif, la moitié des aides-éducateurs avait le baccalauréat seul, un tiers un diplôme de niveau bac + 2 et un sur cinq un diplôme de niveau supérieur.

<sup>9</sup> *A contrario*, la place accordée, à l'origine, à la formation dans les associations, les collectivités territoriales et les établissements publics engagés dans le programme, était restreinte et n'engageait aucunement l'employeur au-delà des mesures habituelles de formation continue (Bellamy et Gélot, 2002).

En octobre 1999, soit en moyenne un an après leur entrée dans le dispositif, plus de huit aides-éducateurs sur dix prévoient de s'engager dans une formation précise. Mais le système a tardé à se mettre en place, suscitant impatience et frustration. Toujours en octobre 1999, la moitié seulement des aides-éducateurs en poste a bénéficié d'un entretien avec les instances académiques<sup>10</sup> au sujet de sa formation. Ces « entretiens de bilan » visaient à valider un projet de formation « réaliste et réalisable » tant pour le jeune, en termes de niveau, que pour l'Éducation nationale, en termes de moyens financiers. Ils n'ont satisfait que très moyennement ceux qui s'y sont prêtés : 24 % d'entre eux les ont jugés négatifs, le plus souvent parce qu'ils ont estimé avoir été mal informés par leur interlocuteur sur les possibilités qui s'offraient à eux, 37 % en ont gardé un souvenir mitigé, tandis que 39 % se sont déclarés satisfaits du déroulement de ces entretiens. Mais le niveau de diplôme des jeunes et la précision de leur projet de formation conditionnent ce sentiment de satisfaction : les moins satisfaits étaient moins diplômés (58 % d'entre eux n'avaient que le bac, contre 52 % dans l'ensemble) et étaient plus souvent en panne de projet de formation (22 % n'avaient pas de projet de formation, contre 15 % dans l'ensemble).

Deux ans plus tard, en octobre 2001, la situation a évolué quantitativement et qualitativement. Quantitativement, puisque les deux tiers des aides-éducateurs en poste à cette date ont bénéficié d'un entretien. Le plein régime n'est pas encore atteint, mais rappelons que l'Éducation nationale a continué de recruter des jeunes au-delà de la période de recrutement couverte par l'enquête<sup>11</sup>. Les personnes suivies dans le cadre du panel, premières recrues d'un dispositif inédit, ont parfois eu le sentiment d'« essayer les plâtres » et d'être moins bien « servies » que certains de leurs collègues recrutés plus tard. Qualitativement, l'amélioration n'est pas due à la perception des jeunes par rapport aux entretiens, au contraire : la part des satisfaits a chuté de 9 points, tandis que celle des insatisfaits s'est accrue de 4 points et de 5 points pour ceux qui ont eu du mal à se positionner. C'est l'approche

des entretiens qui a changé : la formation n'était plus une fin en soi mais un soutien à la réalisation d'un projet professionnel. L'entretien de bilan a été d'ailleurs rebaptisé « entretien personnel professionnel ». L'institution scolaire a ainsi adopté le discours ambiant sur l'importance du projet professionnel dans une insertion ou réinsertion réussie (Beaud, 1996 ; Béret, 2002).

Encore deux ans plus tard, en novembre 2003, les quelques aides-éducateurs du panel encore en poste (7 % de la cohorte initiale) ont tous bénéficié d'un entretien. Mais on ignore si leurs anciens collègues, sortis depuis novembre 2001, en ont finalement bénéficié. On sait en revanche que la moitié de ces derniers considèrent leur contrat emploi-jeune comme un leurre en matière de formation.

La mise en place concrète de la formation a été très progressive, provoquant l'irritation, voire la colère de certains. Ainsi, en octobre 1999, moins d'un aide-éducateur sur deux a démarré une formation. Par la suite, l'Éducation nationale a réagi et, deux ans plus tard, en octobre 2001, six aides-éducateurs sur dix déclaraient avoir entamé une formation. Finalement, parmi ceux qui ont mené leur contrat à terme, neuf sur dix ont effectué au moins une formation sur les cinq ans. Et quand il y a eu formation, elle a été appréciée : sept aides-éducateurs sur dix ont déclaré être satisfaits de son déroulement, dont quatre sur dix très satisfaits.

## La formation, un moyen inégalitaire pour acquérir des compétences

L'accès à la formation a régulièrement augmenté depuis l'année scolaire 1999-2000 : de 28 %, le taux d'accès annuel<sup>12</sup> est passé à 53 % en 2000-2001, a atteint un sommet en 2001-2002 avec 73 %, puis a régulièrement diminué (56 % en 2002-2003 et 24 % en 2003-2004). Cette décroissance découle de l'annonce de l'abandon du dispositif emplois-jeunes et de la décision du ministère, à partir de 2003, de réaffecter les crédits au nouveau dispositif des assistants d'éducation.

<sup>10</sup> Dans le cadre des cellules emplois-jeunes mises en place à cette occasion dans chaque académie.

<sup>11</sup> Près de 100 000 au total pour un volume de 60 000 postes environ.

<sup>12</sup> C'est-à-dire le rapport entre le nombre d'aides-éducateurs ayant suivi au moins une formation sur l'année scolaire considérée et le nombre d'aides-éducateurs en poste à la rentrée.

Cette évolution globale de l'accès à la formation masque cependant des disparités, liées aux efforts variables des académies en matière de formation, et surtout au niveau de diplôme initial des aides-éducateurs. Ainsi, quelle que soit l'année scolaire considérée, les aides-éducateurs qui n'avaient que le bac ont accédé à la formation moins souvent qu'en moyenne. À l'inverse, les titulaires d'un bac + 2 ou plus y ont accédé en plus grand nombre<sup>13</sup>. Aux yeux de l'Éducation nationale, ces jeunes avaient des projets professionnels et de formation plus « réalistes et réalisables » que les titulaires du seul bac ; cela a certainement facilité leur accès à la formation. En outre, ils ont demandé en général des formations de plus courte durée et donc de moindre coût. Par exemple, pour une personne déjà titulaire d'une licence, la préparation aux concours de l'enseignement *via* un IUFM (Institut de formation des maîtres) a représenté une formation de quelques mois, peu coûteuse pour l'Éducation nationale.

L'offre de formation a, quant à elle, été variée, proposant des formations spécifiques aussi bien que généralistes, des préparations à des concours aussi bien qu'à des diplômes. Des cursus spécifiques à l'IUFM ou à l'université ont été parfois créés en lien avec la demande de formation des aides-éducateurs.

Ainsi, lors de leur dernière formation dans le cadre du dispositif, 34 % des aides-éducateurs ont préparé un concours de l'enseignement ou de la Fonction publique, 20 % ont suivi une formation scolaire ou universitaire (ex : CAP<sup>14</sup> petite enfance, licence de sciences de l'éducation), 9 % une formation relevant du ministère de la Jeunesse et des sports (ex : BEATEP, BEES)<sup>15</sup>, 7 % une formation du secteur sanitaire et social (ex : éducateur spécialisé), 4 % se sont préparés à un concours d'entrée dans une école de ce secteur et 26 % ont suivi une autre formation<sup>16</sup>.

Comme pour l'accès à la formation, le suivi de telle ou telle formation a été fortement lié au niveau de

diplôme des aides-éducateurs. Les moins diplômés ont plus souvent effectué des formations Jeunesse et Sports, des formations du secteur sanitaire et social et des formations scolaires ou universitaires, en particulier pour obtenir un diplôme de niveau bac + 2 ; en revanche, ils ont été les moins nombreux à préparer des concours. À l'opposé, les aides-éducateurs les plus diplômés ont préparé plus souvent des concours et moins des diplômes universitaires.

Pour autant qu'elle ait été en lien avec le projet professionnel, l'offre en matière de formation s'est révélée profitable, en particulier pour les aides-éducateurs désireux de devenir enseignant ou de travailler dans le secteur sanitaire et social ou encore dans celui de l'animation ou du sport. En effet, en novembre 2003, ils se déclarent les plus satisfaits du dispositif dans sa propension à les former et à augmenter ainsi leurs compétences : ils sont respectivement 79 %, 80 % et 77 % à déclarer que leur emploi d'aide-éducateur a été un moyen de se former, et 54 %, 65 % et 58 % à penser que l'emploi-jeune n'a pas été un leurre en termes de formation.

Dans le cas des autres formations, si 58 % des aides-éducateurs considèrent que l'emploi-jeune a bien représenté un moyen de se former, ils sont 56 % à considérer qu'il y a eu en fait leurre dans ce domaine. Certains ont rencontré des problèmes de qualité, de contenu, voire de financement de leur formation. Les aides-éducateurs se sont, par exemple, déclarés assez peu satisfaits des formations du CNED (Centre national d'enseignement à distance), souvent accordées facilement et sans réelle restriction, en particulier au cours des premières années du dispositif. Ce jugement pointe certainement l'inadaptation de cette filière au public des aides-éducateurs. Il s'agit, rappelons-le, de jeunes actifs travaillant à temps plein qui ne pouvaient peut-être pas toujours dégager le temps de travail nécessaire au suivi d'une formation à distance. Quant aux formations organisées par les GRETA (Groupement d'établissements), elles ont rencontré un succès très relatif, certains les jugeant trop légères ou de qualité médiocre.

Enfin, leur projets ayant été refusés pour diverses raisons (formations jugées trop coûteuses, projets pas assez réalistes, etc.), des aides-éducateurs ont dû financer eux-mêmes leur formation. Ces problèmes en ont découragé quelques-uns, qui ont abandonné leur formation en cours de route. Et ceux qui ne sont

<sup>13</sup> Pour des résultats détaillés, cf. Cadet et *al.*, 2005, p. 20 et suivantes.

<sup>14</sup> Certificat d'aptitudes professionnelles.

<sup>15</sup> Respectivement brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et brevet d'État d'éducateur sportif.

<sup>16</sup> Par exemple, une formation spécifique à un logiciel informatique, une remise à niveau pour préparer un concours, etc.

pas parvenus à se réinsérer à leur sortie du dispositif, ou qui ont dû s'orienter vers des trajectoires très éloignées de leurs aspirations, ont eu tendance à rendre les dysfonctionnements dans l'organisation des formations responsables de leurs difficultés sur le marché du travail.

## Une inégale valorisation des compétences acquises en formation

L'examen des résultats en termes d'obtention de diplômes ou de réussite à un concours permet de mesurer la reconnaissance des compétences acquises en formation. Ainsi, parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation, 34 % ont obtenu un diplôme et 21 % ont été reçus à un concours de la Fonction publique (y compris les concours de l'enseignement)<sup>17</sup>. Mais ces proportions varient fortement selon le niveau de diplôme initial des aides-éducateurs.

Ainsi, 36 % des titulaires du bac et 40 % des titulaires d'un bac + 2 ont obtenu un diplôme. En revanche, logiquement, seuls 12 % des titulaires d'un bac + 3 ou plus à l'entrée du dispositif sont dans ce cas. Par ailleurs, les titulaires du bac ont privilégié les diplômes universitaires et ceux du secteur sanitaire et social, les titulaires d'un bac + 2 ont plébiscité les premiers, et les plus diplômés ont obtenu des diplômes universitaires, du secteur sportif, de l'animation ou divers autres diplômes, souvent liés à l'informatique. Une modélisation logistique de la probabilité d'obtenir un diplôme durant l'emploi-jeune confirme l'importance du diplôme initial, les aides-éducateurs les plus diplômés (bac + 3 et plus) en ayant acquis le moins. Elle permet aussi de valider l'influence de certaines caractéristiques, qu'elles soient individuelles ou liées aux modalités du poste (**tableau 2**). Elle permet également de pointer le rôle de la formation et des modalités de son suivi dans l'obtention d'un diplôme : l'accès à des formations ciblées, comme par exemple celles du sport ou de l'animation, a potentiellement offert plus de chance de reconnaissance en termes de diplôme. En revanche, les formations par correspondance semblent avoir joué en sens inverse.

<sup>17</sup> Ces proportions s'établissent, respectivement, à 10 % et 19 %, s'il n'y a pas eu formation dans le cadre du dispositif.

Dans quelques cas, le dispositif emplois-jeunes a joué, grâce à la formation, un rôle de rattrapage de l'échec universitaire. En effet, parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation durant leur passage par le dispositif, 7 % de ceux qui n'avaient qu'un bac à leur entrée ont obtenu un bac +2<sup>18</sup> et 6 % un bac + 3 ; 20 % des titulaires d'un bac + 2 ont obtenu un bac + 3 et 3 % un bac + 4 ; enfin, 15 % de ceux qui possédaient un bac + 3 ont obtenu un bac + 4.

La réussite à des concours est également, et logiquement, très dépendante du niveau de diplôme à l'entrée : pour une moyenne de deux aides-éducateurs sur dix qui ont réussi un concours, c'est seulement dans une proportion de un sur dix pour les titulaires du bac et, à l'opposé, de cinq sur dix pour les titulaires d'un bac + 3 ! Parmi les lauréats, plus de la moitié a réussi un concours de l'enseignement.

Dès le démarrage, et tout au long de la durée du dispositif, l'enseignement a constitué le principal projet professionnel des aides-éducateurs : un tiers souhaitait devenir enseignant, principalement dans le premier degré. Le côté généraliste de ce concours et la forte proportion des aides-éducateurs ayant exercé dans le premier degré<sup>19</sup> expliquent la prédominance des concours de professeurs des écoles.

Cependant, la conduite d'un tel projet n'a pu être abordée de la même manière par tous, puisque sa réalisation est fortement liée aux diplômes antérieurs. Les concours de l'enseignement n'ont donc concerné que les aides-éducateurs les plus diplômés<sup>20</sup>. De ce fait, une analyse « toutes choses égales par ailleurs » de la probabilité de réussir un concours de l'enseignement a été réalisée pour les deux catégories d'aides-éducateurs les plus susceptibles de pouvoir y prétendre, c'est-à-dire les titulaires d'un bac + 3 ou plus et d'un bac + 2 (**tableau 3**). Cette modélisation nous a renseigné sur l'éventuel effet propre d'autres caractéristiques que le diplôme détenu. Ainsi, les modalités de suivi de la formation (organisme, année de la dernière formation suivie) influent très forte-

<sup>18</sup> Y compris des diplômes du secteur sanitaire et social de niveau III, tels que éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, assistant de service social, infirmier.

<sup>19</sup> Aux alentours de 60 % dans les premières années du dispositif.

<sup>20</sup> C'est-à-dire les titulaires d'un bac + 3 et aussi d'un bac + 2 depuis la création des troisièmes concours en 2002 (*cf. infra*).



ment sur la probabilité de réussite. De même pour la nature de l'activité exercée à titre principal avant de quitter le dispositif, plus encore pour les bac + 3 que pour les bac + 2. Faire de l'aide à l'enseignement ou participer au fonctionnement de la bibliothèque ou du centre de documentation, deux activités proches de

celles exigées dans le métier d'enseignant<sup>21</sup> et souvent confiées aux aides-éducateurs (**graphique 1**),

<sup>21</sup> La documentation était la principale spécialité choisie par les aides-éducateurs qui présentaient les concours d'enseignant du second degré.

Tableau 2  
Modélisation logistique de la probabilité d'obtenir un diplôme

Probabilité de la situation de référence	17 %	Formation « Sanitaire et sociale »	+ 27
<b>Sexe</b>		<i>Autre formation</i>	<i>Réf.</i>
Homme	~	<b>Année scolaire de la DFS</b>	
<i>Femme</i>	<i>Réf.</i>	1998-1999	~
<b>Plus haut diplôme obtenu avant l'emploi-jeune</b>		1999-2000	- 13
Bac ou moins	~	2000-2001	~
<i>Bac + 2</i>	<i>Réf.</i>	2001-2002	~
Bac + 3 ou plus	- 13	2002-2003	<i>Réf.</i>
<b>Raison d'entrée dans le dispositif</b>		2003-2004	~
<i>Pas d'autre proposition d'emploi</i>	<i>Réf.</i>	<b>Temps hebdomadaire consacré à la DFS</b>	
Envie de travailler avec enfants	+ 8	Moins de 5 heures	- 5
Possibilité de suivre une formation	~	Entre 6 et 10 heures	~
Raisons liées au contrat	~	<i>Plus de 10 heures</i>	<i>Réf.</i>
<b>A au moins un enfant en novembre 2003</b>		<b>Organisme de formation de la DFS</b>	
Oui	- 8	<i>CNED</i>	<i>Réf.</i>
<i>Non</i>	<i>Réf.</i>	Université	+ 13
<b>Dernière activité exercée à titre principal</b>		IUFM	+ 9
Aide à l'enseignement	+ 8	GRETA	+ 8
Soutien scolaire	~	Autres organismes	+ 19
Bibliothèque, centre de documentation	~	<b>Jugement porté sur le déroulement de la DFS</b>	
<i>Informatique</i>	<i>Réf.</i>	Très satisfait	+ 11
Animation	~	<i>Assez satisfait</i>	<i>Réf.</i>
Surveillance	~	Peu satisfait	~
Autre activité	~	Pas du tout satisfait	- 6
Aucune en particulier	~	<b>Etablissement de recrutement</b>	
<b>Dernière formation suivie (DFS)</b>		Ecole maternelle	- 6
Formation scolaire ou universitaire	+ 36	<i>Ecole élémentaire</i>	<i>Réf.</i>
Prépa. concours enseignement	+ 29	Collège	- 4
Prépa. concours Fonction publique	~	LEGT – Lycée d'enseignement général et technologique	~
Prépa. concours entrée écoles	~	LP – Lycée professionnel	~
Formation « Jeunesse et Sports »	+ 12		

Résultats significatifs à 5 %, ~ non significatif.

**Note de lecture** : le tableau 2 indique les différences de probabilité d'une modalité considérée par rapport à la probabilité de la situation de référence. La régression logistique permet d'estimer une probabilité. L'effet de chaque caractéristique est estimé « toutes choses égales par ailleurs ».

**Exemple de lecture** : la personne de référence, qui rassemble les caractéristiques en italique, a une probabilité de 17 % d'avoir obtenu un diplôme pendant son emploi-jeune. Une personne titulaire d'un bac + 3 ou plus, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité diminuer de 13 points.

**Source** : Panel aides-éducateurs – Céreq.

Tableau 3  
Modélisation logistique de la probabilité de réussir un concours de l'enseignement

	Bac+2	Bac+3		Réf.	Réf.
Probabilité de la situation de référence	8 %	27 %	2002-2003	Réf.	Réf.
<b>Sexe</b>			2003-2004	~	~
Homme	~	~	<b>Temps hebdomadaire consacré à la DFS</b>		
Femme	Réf.	Réf.	Moins de 5 heures	- 6	~
<b>Dernière activité exercée à titre principal</b>			Entre 6 et 10 heures	~	~
Aide à l'enseignement	+ 18	+ 45	Plus de 10 heures	Réf.	Réf.
Soutien scolaire	~	~	<b>Organisme de formation de la DFS</b>		
Bibliothèque, centre de doc.	~	+ 21	CNED	Réf.	Réf.
Informatique	Réf.	Réf.	Université	~	- 19
Animation	~	~	IUFM	+ 14	+ 41
Surveillance	~	~	GRETA	~	~
Une autre activité	~	+ 30	Autre organisme	- 7	- 19
Aucune en particulier	~	~	<b>Jugement porté sur le déroulement de la Dernière formation suivie</b>		
<b>Année scolaire de la dernière formation suivie (DFS)</b>			Très satisfait	+ 18	- 17
1998-1999	~	+ 57	Assez satisfait	Réf.	Réf.
1999-2000	~	+ 63	Peu satisfait	~	- 21
2000-2001	~	~	Pas du tout satisfait	~	- 22
2001-2002	+ 16	+38			

Résultats significatifs à 5 %, ~ non significatif.

**Note de lecture** : le tableau 3 indique les différences de probabilité d'une modalité considérée par rapport à la probabilité de la situation de référence. La régression logistique permet d'estimer une probabilité. L'effet de chaque caractéristique est estimé « toutes choses égales par ailleurs ».

**Exemple de lecture** : Pour les aides-éducateurs possédant un bac + 2 à leur entrée dans le dispositif, la personne de référence, qui rassemble les caractéristiques en italique, a une probabilité de 8 % de réussir un concours de l'enseignement durant son emploi-jeune. Une personne ayant exercé « l'aide à l'enseignement » comme activité principale, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité augmenter de 18 points.

**Source** : Panel aides-éducateurs – Céreq.

est un avantage dans la réussite aux concours, peut-être parce qu'on peut les mettre en avant lors des épreuves orales.

## CONSTRUIRE ET VALORISER DES COMPÉTENCES VIA L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

### Une expérience parfois transposable mais insuffisamment formalisée

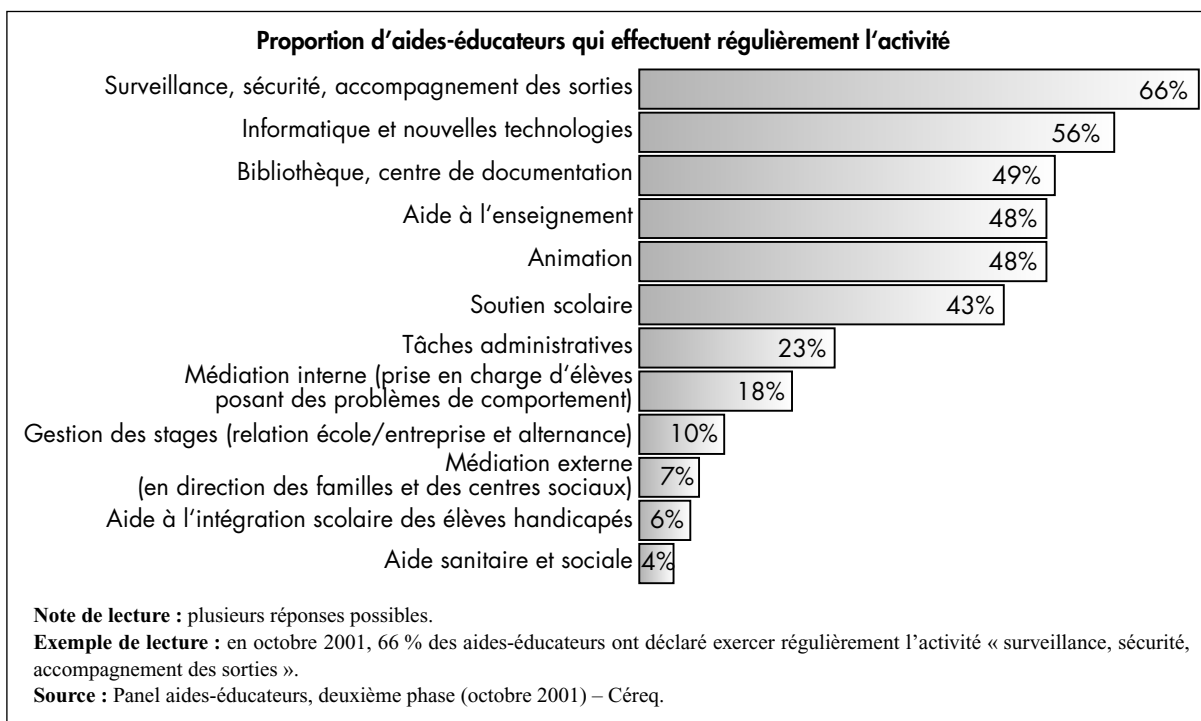
Jugée intéressante par plus de 90 % des aides-éducateurs, l'expérience acquise dans cette fonction a été vécue comme une occasion de construire des compétences. Les aides-éducateurs ont d'abord dû s'adapter

aux différentes tâches qui leur étaient confiées dans les établissements scolaires (**graphique 1**) : aide à l'enseignement, soutien scolaire, animation, médiation, etc. Ces activités ont requis des savoirs d'expérience souvent fins, d'ordre technique (ex : informatique, montage de projets, ...) ou pédagogique (ex : accompagnement scolaire d'élèves en difficulté, appui aux enseignants, interventions au niveau des apprentis-sages, ...). En outre, leur poly-activité<sup>22</sup>, à l'image des autres emplois-jeunes (Champy-Remoussenard et *al.*, 2004), a contribué à élargir leurs compétences.

Ensuite, et de manière plus transversale, les aides-éducateurs ont dû mettre en œuvre des compétences

<sup>22</sup> Ils exerçaient entre cinq et six activités en moyenne.

Graphique 1  
Les différentes activités exercées par les aides-éducateurs en octobre 2001



relationnelles particulières pour se faire accepter par les différents personnels des établissements et par les élèves. Ils ont dû apprendre à se situer par rapport au personnel, notamment les enseignants, quand il s'agissait par exemple de les assister pendant leurs cours. Vis-à-vis des élèves, ils ont dû faire l'apprentissage d'une série de compétences, telles que encadrer des groupes ou faire preuve d'écoute et de patience, tout en se faisant respecter en tant qu'adultes.

Mais, bien qu'elle ait été le plus souvent appréciée, l'expérience d'aide-éducateur a été jugée de qualité inégale, permettant de développer des compétences d'ampleur et de valeur variables. Certains emplois-jeunes n'ont pas apprécié le flou, l'éclatement et le manque de régularité caractérisant leur fonction. D'autres, surtout dans le second degré, ont été fortement déçus par les conditions déplorables de leur intégration dans les établissements ou par l'importance du volet surveillance (afin de pallier le manque de surveillants) dans leur emploi du temps. Ainsi, les aides-éducateurs dont l'activité principale était la surveillance sont plus enclins que leur collègues à juger négativement leur passage par le dispositif (24 % sont dans ce cas contre 7 % pour l'ensemble).

La qualité de l'expérience a été inégalement appréciée par les aides-éducateurs, en partie en raison de son manque de formalisation. En effet, les emplois-jeunes ont occupé des postes conçus à partir des besoins spécifiques des établissements scolaires. Ils ont donc été tributaires du type d'établissement dans lequel ils ont travaillé, ainsi que de l'accueil qui leur a été fait et de l'encadrement offert par les personnels en place. De ce fait, certains ont été mieux lotis que d'autres. De plus, à l'instar de la plupart des autres emplois-jeunes (Robineau, 2002 ; Lhôtel et *al.*, 2001), les aides-éducateurs ont exercé des emplois composés d'activités éclatées, parfois dépourvues d'objectifs clairs, sans la moindre garantie de régularité sur la durée et ne s'appuyant sur aucun « modèle de compétence » de référence. Bref, des emplois aux contenus et contours incertains qui exigent une forte implication. Si cette situation a convenu à certains, elle s'est révélée plus problématique pour d'autres, peu à l'aise et qui de fait se sont moins impliqués.

Pour autant, la plupart des anciens aides-éducateurs ont le sentiment d'utiliser, dans le cadre de leur nouvelle activité professionnelle, des compétences acquises en emploi-jeune : c'est le cas de 61 % de

ceux qui sont en emploi lors de l'enquête de novembre 2003. Si on détaille la nature de ces compétences, 59 % des anciens aides-éducateurs déclarent mobiliser des compétences d'ordre relationnel, 51 % des compétences d'ordre pédagogique et 43 % des compétences d'ordre technique<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Ces trois types de compétences reflètent les principales dimensions de la fonction d'aide-éducateur, repérées lors de l'analyse de contenu faite à partir des entretiens qualitatifs (Cadet et al., 2000). Lors de la dernière enquête téléphonique, nous avons demandé aux anciens aides-éducateurs en emploi quels types de compétences ils étaient amenés à utiliser dans le cadre de leur nouvelle activité professionnelle.

Ce sentiment de transférabilité, partagé par d'autres emplois-jeunes (Dupuis et Flye Sainte-Marie, 2004), est toutefois assez variable. En premier lieu, il est influencé par la manière dont l'expérience a été vécue. Une modélisation logistique de la probabilité d'utiliser des compétences développées en tant qu'aide-éducateur dans l'emploi occupé en novembre 2003 permet de dégager, parmi d'autres variables, les variables les plus significatives. Premier enseignement : le sexe et le niveau de diplôme n'affectent pas cette probabilité (**tableau 4**). En revanche, la façon dont les individus percevaient leur emploi, en octobre 1999, a un impact significatif. Ceux qui n'ont vu dans leur poste qu'un emploi d'attente ont acquis moins de

Tableau 4  
Modélisation logistique de la probabilité d'utiliser des compétences développées en tant qu'aide-éducateur dans l'emploi occupé en novembre 2003

Probabilité de la situation de référence	53 %	Surveillance	~
<b>Sexe</b>		Une autre activité	~
Homme	~	Aucune en particulier	- 21
Femme	Réf.	<b>Jugement porté sur l'expérience d'aide-éducateur</b>	
<b>Plus haut diplôme obtenu avant l'emploi-jeune</b>		Positif	Réf.
Bac ou moins	~	Négatif	- 26
Bac + 2	Réf.	Neutre	- 15
Bac + 3 ou plus	~	Ne sait pas	~
<b>En octobre 1999, percevait son emploi d'aide-éducateur comme :</b>		<b>Ancienneté de la sortie du dispositif</b>	
Une étape dans le projet professionnel	Réf.	Moins d'un an	+ 16
Un moyen d'acquérir une compétence professionnelle	~	Entre un et moins de trois ans	Réf.
Un emploi d'attente	- 12	Trois ans ou plus	- 11
Autre ou ne sait pas	~	<b>Type d'emploi occupé en novembre 2003</b>	
<b>Dernière activité exercée à titre principal</b>		Enseignant, CPE ou COP (*)	+ 39
Aide à l'enseignement	~	Administration	~
Soutien scolaire	~	Carrière sanitaire et sociale	+ 24
Bibliothèque, centre de documentation	~	Sport, animation, culture	+ 24
Informatique	Réf.	Informatique, nouvelles technologies	+ 32
Animation	~	Autre	Réf.

(\*) : conseiller principal d'éducation ; conseiller d'orientation professionnelle.

Résultats significatifs à 5 %, ~ non significatif.

**Champ** : Aides-éducateurs en emploi en novembre 2003, qui étaient encore en poste en octobre 1999.

**Note de lecture** : le tableau 4 indique les différences de probabilité d'une modalité considérée par rapport à la probabilité de la situation de référence. La régression logistique permet d'estimer une probabilité. L'effet de chaque caractéristique est estimé « toutes choses égales par ailleurs ».

**Exemple de lecture** : la personne de référence, qui rassemble les caractéristiques en italique, a une probabilité de 53 % d'utiliser des compétences développées en tant qu'aide-éducateur dans l'emploi occupé en novembre 2003. Une personne qui percevait son emploi d'aide-éducateur comme un emploi d'attente, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité diminuer de 12 points.

**Source** : Panel aides-éducateurs – Céreq.

compétences transférables à leur emploi actuel. De même, quand leur activité était mal définie. De façon plus générale, les déçus de l'expérience d'aide-éducateur ont tendance à dévaloriser les compétences issues de cette expérience.

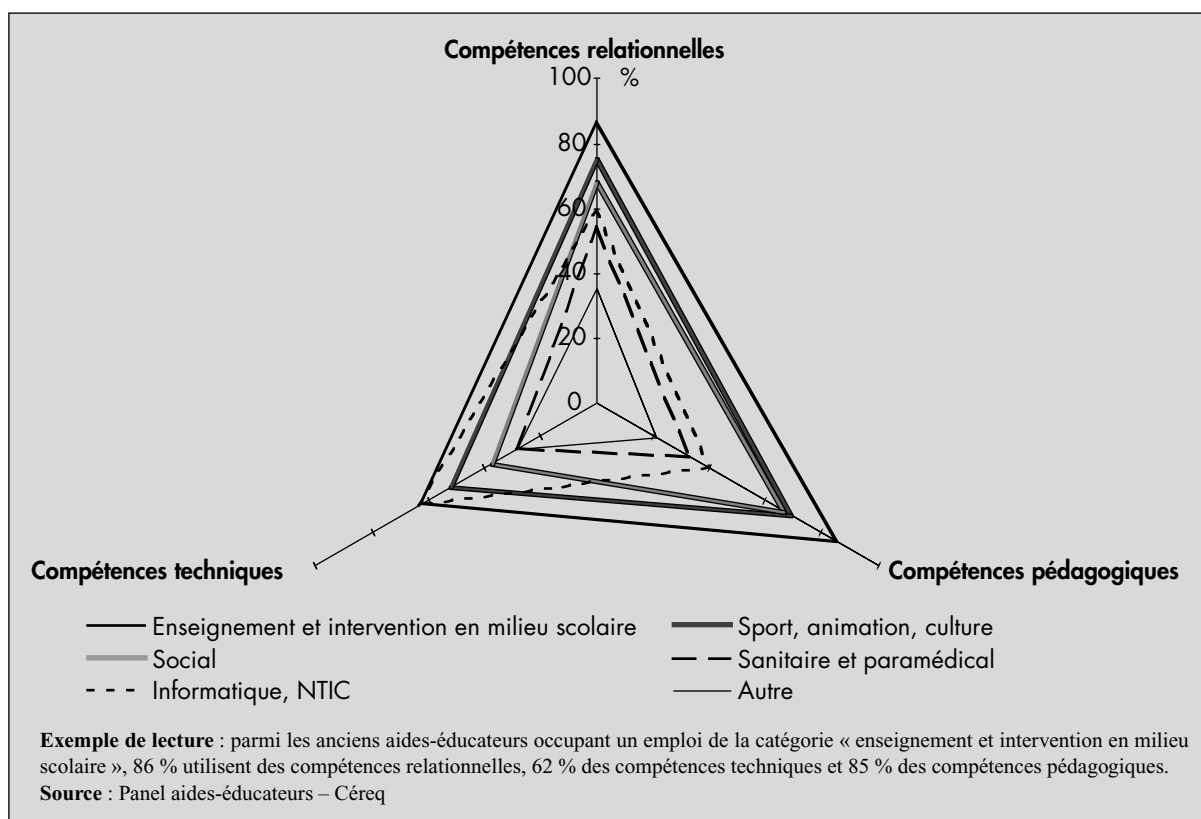
En second lieu, le sentiment de réutiliser des compétences provenant de l'expérience d'aide-éducateur dépend du devenir effectif des individus. Bien évidemment, ce sentiment s'avère fort chez les enseignants (86 % le mentionnent) ou chez ceux qui travaillent dans le sport, l'animation ou la culture (76 %). Dans leur précédente fonction d'aide-éducateur, ces personnes ont appris à gérer des groupes d'élèves et ont appréhendé l'environnement de leur nouvelle fonction. Le sentiment de transférabilité est en revanche beaucoup plus nuancé chez ceux qui travaillent dans d'autres champs professionnels. Il est notamment assez faible pour ceux qui occupent des postes à dominante administrative dans le public ou le

privé (43 %). Quant aux anciens emplois-jeunes qui sont durablement au chômage, ils relativisent la possibilité de réinvestir ces compétences ; ils vont parfois jusqu'à remettre en cause la capacité de ces dernières à être réutilisées au-delà de la fonction d'aide-éducateur.

En outre, la nature des compétences transposées varie de façon significative selon la proximité de l'emploi exercé avec la fonction d'aide-éducateur ; résultat que l'on observe également dans d'autres secteurs du programme emplois-jeunes (Champy-Remoussenard, 2004a). L'examen du type de compétences mobilisées selon la catégorie de l'emploi occupé révèle qu'à mesure que le contenu des emplois s'éloigne du cœur de cible de l'activité d'aide-éducateur, la part des personnes qui déclarent utiliser ces compétences, quelles qu'elles soient, se réduit (**graphique 2**).

Pour autant, la variabilité des transpositions de compétences ne s'explique pas seulement par l'emploi

Graphique 2  
Utilisation des compétences développées dans l'emploi-jeune selon la catégorie de l'emploi occupé en novembre 2003



occupé à la sortie du dispositif. Elle est aussi une conséquence de la difficulté à définir et à décrire ces compétences dans le cadre de référentiels par exemple<sup>24</sup>. Quand ils étaient en fonction, les aides-éducateurs en sont restés au simple stade des savoirs d'expérience, non articulés à des savoirs théoriques. Ils n'ont pas bénéficié de formations d'adaptation à leur poste qui auraient pu leur permettre d'entrevoir cette articulation. On comprend d'autant mieux que des aides-éducateurs qui exercent aujourd'hui un emploi éloigné de leur fonction précédente, aient des difficultés à percevoir un transfert de leurs compétences.

### Une expérience en mal de mécanismes de reconnaissance

Sans conteste, des aides-éducateurs ont bénéficié d'une reconnaissance de leur expérience lors de concours de la Fonction publique (épreuves orales) ou de démarches menées dans le secteur privé (entretiens d'embauche). Pour la plupart, ces concours et ces démarches ont concerné des emplois situés dans le champ socio-éducatif (animation, enseignement, etc.), connexes aux emplois d'aide-éducateur.

La valorisation de l'expérience d'aide-éducateur s'est avant tout manifestée à travers les « troisièmes concours » instaurés partir de 2002, conformément à la loi relative à la résorption de l'emploi précaire dans la Fonction publique<sup>25</sup>. En principe, les épreuves orales de ces concours devaient tenir compte de la pratique professionnelle des candidats. Ouverts à l'Éducation nationale pour des personnes non titulaires justifiant d'au moins quatre années d'expérience dans le milieu éducatif, dans le cadre d'un contrat de droit privé, ils ont implicitement ciblé les aides-éducateurs. Parmi les lauréats d'un troisième concours de professeur des écoles<sup>26</sup>, 73 % étaient des aides-éducateurs à la session 2002 et 76 % en 2003. Concernant le second degré,

48 % des lauréats d'un troisième concours de professeur ou de CPE (conseiller principal d'éducation) en 2002 étaient des aides-éducateurs, 41 % en 2003. C'est d'ailleurs très majoritairement pour les concours de l'enseignement que cette nouvelle voie d'intégration à la Fonction publique a été la plus conséquente<sup>27</sup>. Dans notre panel, plus de sept aides-éducateurs sur dix ont réussi un concours de ce type par la troisième voie, contre moins d'un sur dix pour les autres concours de la Fonction publique (y compris les concours administratifs de l'Éducation nationale). En outre, lors des sessions 2002 à 2004, les troisièmes concours de l'enseignement ont été exceptionnellement ouverts aux titulaires d'un bac + 2, alors que l'accès à ces postes requiert normalement un bac + 3. Cette mesure a profité à certains puisque, parmi les lauréats d'un troisième concours de l'enseignement à ces sessions, le tiers n'avait qu'un bac + 2. Ainsi, des personnes qui ne pouvaient *a priori* prétendre à une carrière d'enseignant ou de CPE ont pu y avoir accès grâce à ces concours, et donc au dispositif emplois-jeunes.

La reconnaissance des compétences issues de la fonction d'aide-éducateur est restée néanmoins partielle. S'agissant de la Fonction publique, elle s'est bornée aux concours situés dans le champ socio-éducatif et, en dehors des troisièmes concours, elle reste limitée. Quand bien même les personnes concernées admettent avoir bénéficié d'une telle reconnaissance, elles ne sont jamais en mesure de savoir comment elle a été précisément prise en compte dans les modalités d'évaluation des jurys. Dans le secteur privé, la reconnaissance de l'expérience d'aide-éducateur a été encore plus timide. Selon plusieurs anciens aides-éducateurs qui se sont confrontés lors d'entretiens d'embauche à ce segment du marché du travail, les employeurs (surtout ceux intervenant hors du champ socio-éducatif) se seraient montrés indifférents à l'égard de leur expérience acquise à l'Éducation nationale. Un ancien aide-éducateur désireux de s'orienter vers l'immobilier a par exemple eu un tel sentiment lors de ses contacts avec des employeurs de ce secteur.

En fait, les moyens mis en œuvre par l'institution scolaire pour favoriser une reconnaissance de l'expé-

<sup>24</sup> Cette difficulté de formalisation a concerné la plupart des activités développées dans le cadre du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », puisque requérant des compétences relationnelles ou de type « social », de fait difficiles à saisir et à objectiver (Vasconcellos, 2002 ; Champy-Remoussenard, 2004 b).

<sup>25</sup> La loi n°2001-2 du 3 janvier 2001 (dite loi Sapin) a créé les troisièmes concours, en parallèle des traditionnels concours externes et internes de la Fonction publique.

<sup>26</sup> D'après la Direction des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale.

<sup>27</sup> À noter que ces troisièmes concours ont porté sur 10 % de l'ensemble des postes d'enseignants et de CPE ouverts aux différents concours.

rience sur le marché du travail ne se sont pas révélés suffisamment efficaces. Certes, les troisièmes concours ont rencontré un franc succès, mais ils n'ont concerné qu'une partie des aides-éducateurs intéressés. Quant aux accords-cadres, signés dès 1999 avec des entreprises et des branches professionnelles afin de faciliter l'embauche d'aides-éducateurs<sup>28</sup>, ils ont produit des résultats très décevants. Si près des trois quarts des aides-éducateurs en ont eu connaissance, très peu en ont finalement profité : seuls 20 % se sont vus proposer un emploi, 20 % de ceux qui ont reçu une proposition ont envoyé une candidature et, parmi ces derniers, 2 % seulement ont été embauchés ! L'échec d'un tel outil est très largement imputable au manque d'adéquation entre les emplois proposés – animateur de club de vacances, vendeur en supermarché, etc., souvent en CDD – et les attentes des aides-éducateurs – emploi stable, en lien avec leurs activités. On peut aussi faire l'hypothèse que les signataires des accords-cadres n'ont pas suffisamment rapproché les compétences acquises dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur avec celles requises par les emplois proposés. Dès lors, ni les aides-éducateurs, ni même les employeurs signataires n'auraient été véritablement convaincus par cette mesure.

Pas plus que pour la reconnaissance, l'Éducation nationale n'a pu œuvrer suffisamment en faveur d'une validation des compétences sous la forme d'un diplôme ou d'un titre professionnel. Certes, elle a réalisé des efforts croissants en la matière. Elle a favorisé autant que possible la mise en place de procédures permettant soit de faciliter l'accès à certaines formations (en termes de pré-requis) ou diplômes (équivalence pour certaines épreuves), soit d'en alléger le contenu (dispense d'une partie des cours). En 2003, elle a aussi mis en œuvre, à l'échelle rectorale, des procédures de « reconnaissance des acquis professionnels », invitant les aides-éducateurs en fin de contrat à faire valider leurs activités sous la forme d'une simple attestation, avec une valeur limitée sur le marché du travail.

Cependant, elle n'est pas allée jusqu'à créer un titre spécifique qui aurait permis de certifier l'expérience

<sup>28</sup> Le principe des accords-cadres était que les entreprises (Air France, SNCF, Accor, etc.) ou les branches signataires proposent aux aides-éducateurs des offres d'emploi et s'engagent à étudier leur dossier de candidature. Conclues au niveau national ou régional, ces accords-cadres ont concerné plusieurs milliers d'offres d'emplois : 20 000 offres annoncées, par exemple, entre 1999 et 2001 (Devillechabrolle, 2001).

d'aide-éducateur. Elle s'est heurtée en cela au problème de la validation des expériences qui ne se réfèrent à aucun champ professionnel constitué (Charraud, 2000). Pour des raisons évidentes de calendrier, elle n'a pas pu tirer pleinement partie de la VAE (validation des acquis de l'expérience)<sup>29</sup>. Enfin, les quelques procédures mises en place en matière de validation ont produit des résultats médiocres : 7 % des anciens aides-éducateurs seulement ont affirmé avoir bénéficié d'une validation des acquis. Cette dernière a porté sur l'obtention d'un diplôme scolaire (CAP – certificat d'aptitudes professionnelles « petite enfance », etc.) ou universitaire (DEUG – diplôme d'études universitaire générales –, licence) dans 66 % des cas, d'un diplôme délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports dans 15 % des cas, ou d'attestations ou de diplômes divers (informatique, secrétariat, etc.). Les démarches rectorales de reconnaissance des acquis professionnels ont été perçues comme particulièrement inefficaces. Faute de leur accorder un crédit suffisant, beaucoup d'aides-éducateurs encore en poste au moment de leur mise en place y ont renoncé. Au total, ce déficit de validation des acquis a surtout lésé les moins diplômés pour lesquels l'acquisition de qualifications était davantage nécessaire.

Ainsi, les moyens mis à la disposition des aides-éducateurs pour les aider à valoriser leurs compétences sur le marché du travail se sont avérés soit trop limités, soit insuffisamment efficaces. La plupart du temps, les aides-éducateurs ont dû se débrouiller, au gré de leurs démarches, pour tenter de faire reconnaître leur expérience. Dans ces conditions, rares ont été ceux qui ont pu la faire valoir de manière décisive au cours d'entretiens d'embauche ou d'oraux de concours de la Fonction publique – à l'exception des admissibles aux oraux des troisièmes concours d'enseignants ou de CPE.

\* \*  
\*

Finalement, le dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale aura produit des transitions professionnalisantes très inégales. Il a permis à certains jeunes qui l'ont emprunté, tout à la fois, de définir des projets professionnels, d'acquérir des compétences *via* la

<sup>29</sup> La VAE a été créée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

formation et/ou l'expérience d'aide-éducateur et d'accéder à un emploi stable grâce à une reconnaissance de ces compétences. Les aides-éducateurs titulaires d'un bac + 2 qui sont devenus enseignants par l'intermédiaire de la formation ou des troisièmes concours en constituent l'exemple emblématique : pour eux, le dispositif a fonctionné comme un véritable tremplin. En revanche, pour d'autres, les moins diplômés notamment et ceux qui ont peiné à s'impliquer dans un véritable projet, les compétences acquises durant le passage par le dispositif n'ont pas suffi à faire fonctionner le tremplin. Bien qu'ils aient le plus souvent vécu une expérience enrichissante dans le cadre de leur fonction d'aide-éducateur, ils n'ont pas pu, ou pas su, la valoriser sur le marché du travail.

Ces contrastes renvoient sans nul doute aux limites du dispositif quant à sa prétention à aider l'ensemble des bénéficiaires à s'insérer durablement dans la vie professionnelle. Et il apparaît que ceux qui ont le mieux mis à profit leur passage par ce dispositif sont ceux qui avaient le plus de ressources : les plus diplômés et ceux qui avaient connu les parcours les moins chaotiques avant d'être emploi-jeune. Ceci interroge la politique de recrutement des aides-éducateurs ; initialement ciblée sur des jeunes possédant un niveau de formation allant de bac à bac + 2, elle a ensuite été élargie aux titulaires de bac + 3 et parfois au-delà (Guitton, 2000). Mais de telles disparités révèlent aussi les limites du système d'accompagnement mis en place par l'Éducation nationale (bilans, formations, accords-cadres, validation des acquis, etc.). Les différentes modalités proposées pour aménager des transitions professionnalisantes se sont avérées inadaptées pour satisfaire tout le monde. La majorité des anciens aides-éducateurs (70 %) ne s'y est d'ailleurs pas trompée, jugeant ce système inutile.

L'Éducation nationale a pourtant amélioré progressivement sa gestion des transitions. Au fil du temps, les actions en matière de formation se sont accrues, les outils se sont diversifiés. L'institution scolaire a pris rapidement conscience de l'ampleur de la tâche pour gérer la transition professionnelle de ces milliers de jeunes, et de l'incapacité de la seule formation et de la simple expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur à relever pareil défi. Dès 1999, le sentiment d'avoir engendré une potentielle « bombe à retardement » l'a poussée à diversifier les outils d'accompagnement proposés jusque-là. Ainsi, au départ réticente à accorder des formations diplômantes, craignant que le dispositif n'apparaisse aux yeux des aides-éduca-

teurs comme une « bourse de luxe », l'Éducation nationale a finalement accepté de financer de telles formations, pour peu qu'elles s'appuient sur des projets convaincants. Et c'est à la même époque qu'ont vu le jour des mesures permettant un accès facilité à certains emplois, tant à l'externe (accords-cadres) qu'à l'interne (troisièmes concours). Mais ces nouveaux outils n'ont pas forcément rencontré le succès escompté. Tel a été le cas des accords-cadres, peu adaptés aux projets professionnels des aides-éducateurs, contrairement aux troisièmes concours.

Cependant, ces améliorations n'ont pas suffi. En particulier, elles n'ont pas remis en cause le mode d'organisation des transitions privilégié dans le cadre du dispositif, à savoir une responsabilisation marquée des jeunes vis-à-vis de leur devenir. Constamment, ce fut à eux de se prendre en charge pour définir et réaliser leur projet professionnel, faire reconnaître leurs compétences sur le marché du travail, mais aussi formuler des demandes de formation « réalistes et réalisables » aux yeux de l'institution scolaire. Leurs responsables hiérarchiques directs ont été quant à eux assez peu impliqués dans leur suivi. Il n'est donc pas très étonnant de voir le relatif manque d'enthousiasme suscité par le système d'accompagnement, ainsi que le très inégal profit que les aides-éducateurs en ont retiré. Les mieux dotés en ressources personnelles et par conséquent les plus aptes à faire face à cette responsabilisation ont été les mieux servis.

En définitive, cette analyse du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale en tant que système visant à organiser des transitions professionnalisantes informe utilement sur les conditions et les enjeux plus généraux d'une telle organisation. Elle montre avant tout l'importance de varier et de soigner les moyens de suivi et d'accompagnement, en particulier quand on s'adresse à un public hétérogène en termes de profils et de projets : bilans de compétences, large choix de formations, multiplication des initiatives dans le domaine de la validation des acquis, actions d'intermédiation au plus près des employeurs potentiels... Autant de mesures déjà explorées dans le cadre du dispositif emploi-jeunes mais sans doute pas suffisamment formalisées par l'institution scolaire pour être pleinement opérantes. Cet effort d'accompagnement doit notamment se centrer sur les individus les moins diplômés en leur offrant un suivi régulier et personnalisé afin de leur permettre de tirer de ces outils le meilleur parti pour eux-mêmes et d'encadrer au mieux leur responsabilisation. À l'heure



où se développent de nouveaux dispositifs d'emplois aidés et transitoires, recrutant des individus moins diplômés que les aides-éducateurs (emplois-tremplins dans le champ de l'économie sociale et solidaire en région, contrats d'accompagnement vers l'emploi et

contrats d'avenir prévus dans le cadre du Plan de cohésion sociale), ces enseignements, qui en appellent à la responsabilité sociale des institutions et des organisations bénéficiaires de ces nouveaux dispositifs, apparaissent pleinement d'actualité. ■

## Bibliographie

Beaud S. (1996), « Stage ou formation ? Les enjeux d'un malentendu », *Travail et Emploi*, n° 67.

Bellamy V., Gélot D. (2002), « Professionnalisation des « emplois-jeunes » : huit employeurs sur dix déclarent former leurs salariés », DARES, *Premières Informations et Premières Synthèses*, n° 36.1, septembre.

Béret P. (2002), « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31, n° 2.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. et Guitton C. (2000), « Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? », *Documents, Céreq*, série « évaluation », n° 151, septembre.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. et Mahlaoui S. (2003), « La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale », *Formation Emploi*, n° 83, juillet-septembre.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. (2005), « Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ? », *Relief, Céreq*, n° 10, juillet.

Champy-Remoussenard P. (2004a), « La reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les activités de service pour d'anciens emplois-jeunes », *CPC documents*, n° 2004/4, mai.

Champy-Remoussenard P. (2004b), « Emplois-jeunes : les compétences "relationnelles" en question », in Champy-Remoussenard P. et Meyer V. (sous la direction de), *Être emploi-jeune et après ?*, Presses universitaires de Nancy, pp. 145-161.

Champy-Remoussenard P., Higelé P. et Pagnani B. (2004), « Configurations d'activités des emplois-

jeunes et devenir des "nouveaux" services », in Champy-Remoussenard P. et Meyer V. (sous la direction de), *Être emploi-jeune et après ?*, Presses universitaires de Nancy, pp. 21-54.

Chapoulié J.-M. (1973), « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue Française de Sociologie*, XIV, pp. 86-114.

Charraud A.-M. (2000), « Le paradoxe de la validation des acquis dans le programme "Nouveaux services, nouveaux emplois" », *Formation Emploi*, n° 70, juin.

Devillechabrolle V. (2001), « L'État nationalise en douce les emplois-jeunes », *Liaisons Sociales - Magazine*, novembre.

Dupuis P.-A., Flye Sainte-Marie A. (2004), « Transfert et reconnaissance des compétences des anciens emplois-jeunes dans le secteur des services », in Champy-Remoussenard P. et Meyer V. (sous la direction de), *Être emploi-jeune et après ?*, Presses universitaires de Nancy, pp. 113-126.

Durier S. (2005), « Que sont devenus les bénéficiaires d'un contrat emploi-jeune de l'Éducation nationale ? », ministère de l'Éducation nationale (DEP), *Note d'information*, n° 05.23, septembre.

Gazier B. (2004), « "Des Sublimes" aux "marchés transitionnels du travail" », *Développements*, n° 35, janvier.

Guitton C. (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, n° 70, septembre.

Guitton C. (2004), « La professionnalisation individuelle dans les activités de service. Aspects analytiques et méthodologiques », in CERQ-RUNOPES-EOSE-ONMAS, AFRAPS/RUNOPES, pp. 159-172.

Lhôtel H., Higelé P., Boulayoune A., Dupuis P.-A., Flye Sainte Marie A., Champy-Remoussenard P., Gardin A., Jory H. (2001), *Les médiations sociales dans le dispositif «Nouveaux services – nouveaux emplois » : dynamiques d’activités, perspectives de professionnalisation et de pérennisation (étude sur un échantillon)*, rapport pour la Dares, ministère de l’Emploi et de la Solidarité.

Mandon N. (1990), « La gestion prévisionnelle des compétences. La méthode ETED », *Collection des études*, Céreq/La Documentation française, n° 57.

Ministère de l’emploi et de la Solidarité (2001), *Nouveaux services Emplois-jeunes Mode d’emploi*, La Documentation française, janvier.

Minodier F. (1999), « Premier portrait des aides éducateurs à l’Éducation nationale (septembre 1998) », ministère de l’Éducation nationale (DPD), *Note d’information*, n° 99.05, mars.

Piot T. (2001), « Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l’école », *Recherche et Formation*, n° 37.

Piot T. (2004), « Un Cadre pour identifier les transformations du travail enseignant, introduction du

numéro thématique coordonné par T. Piot, Les Aides-éducateurs dans les transformations de l’école », *Les Sciences de l’éducation – Pour l’ère nouvelle*, vol. 37, n° 1, CERSE – Université de Caen.

Robineau Y. (prés.) (2002), *Les mesures d’aide aux emplois du secteur non marchand*, Rapport de l’instance d’évaluation, Conseil national de l’évaluation – Commissariat général du plan, La Documentation française.

Rose J. (1984), *En quête d’emploi. Formation, chômage, emploi*, Économica, 196 p.

Schmidt G. (1995), « Le plein-emploi est-il encore possible ? Les marchés du travail “transitoires” en tant que nouvelle stratégie dans les politiques d’emploi », *Travail et Emploi*, n° 65, décembre.

Sénat (2004), *Projet de loi de finances pour 2005 : enseignement scolaire*, site Internet du Sénat, <http://www.senat.fr/rap/a04-075-4/a04-075-46.html>

Vasconcellos M.-D. (2002), *Les emplois-jeunes : nouvelles formes de relation formation et emploi, contribution à la 6<sup>ième</sup> Biennale de l’éducation et de la formation*, APRIEF – INRP, Paris, 3-4-5-6 juillet.

## Résumé

### Organiser des transitions professionnalisantes pour les jeunes : l’exemple des aides-éducateurs

par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié

Le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » à l’Éducation nationale s’est voulu un dispositif de transition professionnalisante pour les aides-éducateurs. Il visait l’acquisition de compétences potentiellement transférables à d’autres segments du marché du travail. Cette volonté s’est traduite à la fois par l’instauration d’un système d’accompagnement afin d’aider les jeunes à anticiper, préparer et réussir leur sortie du dispositif et par l’opportunité de bâtir une expérience professionnelle à travers l’exercice de leur fonction. L’article dresse le bilan de ce dispositif d’emploi aidé et transitoire, à l’heure où émergent et se développent de nouveaux dispositifs analogues (assistants d’éducation, emplois-tremplins, contrats d’accompagnement vers l’emploi, contrats d’avenir).

#### Mots Clés

Emploi jeune, compétence transversale, aide-éducateur, mesure pour l’emploi, bilan, insertion professionnelle.

*Journal of Economic Literature* : J45, J24.