

# La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale

Par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié et Samira Mahlaoui

*Aménager des transitions professionnelles entre système éducatif et monde du travail par le biais d'emplois temporaires est un des modes d'action publique pour lutter contre le chômage. L'exemple des aides-éducateurs de l'Éducation nationale en révèle les enjeux et les difficultés.*

Amené à s'éteindre dans les années à venir, le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » à l'Éducation nationale constitue un bon exemple de dispositif de transition professionnelle au sein d'une institution. En effet, il vise à favoriser le processus d'insertion professionnelle de nombre de jeunes : plus de 100 000 l'ont utilisé pour des durées diverses<sup>1</sup>, et il a souvent pris une place importante dans leurs premières années de vie active. Par ailleurs, ce programme a été mis en œuvre pour répondre à de réels besoins, à l'image d'autres systèmes de transition, telles les entreprises d'insertion ou les associations intermédiaires. Il a requis toute une organisation qui n'est pas sans rappeler celle des « marchés transitionnels du travail » ; marchés dont l'objectif est d'intégrer ou de réintégrer au sein du monde du travail, des personnes qui en étaient exclues, et ce en leur proposant des emplois de nature transitoire.

<sup>1</sup> Les contrats emplois-jeunes de l'Éducation nationale sont d'une durée de cinq ans non renouvelable. Toutefois, les premiers contrats, signés au cours de l'année scolaire 1997-1998, ont été prolongés jusqu'en juin 2003, permettant ainsi à leurs bénéficiaires de rester dans le dispositif jusqu'à la fin de l'année scolaire et portant la durée de leur contrat à près de six ans. Tous les contrats n'ont pas forcément été menés à leur terme, témoignant d'une rotation de personnel non négligeable (100 000 contrats signés pour 60 000 postes créés).

Annoncée à la veille de la rentrée 2002 par le gouvernement Raffarin, l'extinction progressive du dispositif « Emplois-jeunes » ne remet pas en cause l'intérêt de l'étudier aujourd'hui. D'une part, les 60 000 postes créés au sein du système éducatif étaient toujours pourvus au moment de cette annonce. D'autre part, les deux tiers d'entre eux restent occupés par des aides-éducateurs, les emplois-jeunes de l'Éducation nationale, dont les contrats arriveront à échéance après juin 2003, certains jusqu'en juin 2007 puisque

Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié sont chargés d'études au Céreq. Ils s'intéressent aux processus de professionnalisation et au fonctionnement des marchés du travail.

Samira Mahlaoui est chercheuse en sciences de l'éducation à l'université de Provence – Aix-Marseille I, dans les domaines de la formation professionnelle des adultes et l'analyse du travail.

Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié et Samira Mahlaoui sont les auteurs, avec Christophe Guitton, de : « Les emplois-jeunes de l'Éducation nationale : un dispositif de transition professionnalisante ? »,





2002, n° 190, *Bref-Céreq*, octobre et *Aides éducateurs : à l'approche de l'échéance des premiers contrats, que sont devenues les fonctions ? Où en sont les jeunes ?*, 2003, n° 170, Documents, Céreq, mars.

L'article est issu d'une évaluation du dispositif « Nouveaux services, Emplois-jeunes » réalisée par le Céreq à la demande du ministère de l'Éducation nationale. Il prolonge la réflexion engagée dans le *Bref-Céreq* n° 190. Cet article a par ailleurs été présenté aux dixièmes Journées d'études du longitudinal (Caen, mai 2003).

d'ultimes contrats ont été conclus en juin 2002. En outre, avec l'arrivée prochaine des « assistants d'éducation »<sup>2</sup> et des contrats CIVIS-Éducation<sup>3</sup>, l'Institution sera toujours susceptible d'aménager des transitions professionnelles, tout comme elle tente de la faire aujourd'hui avec les aides-éducateurs.

Notre article s'intéresse donc à l'organisation du passage des aides-éducateurs dans le dispositif « Emplois-jeunes ». Précisément, nous nous interrogeons sur ce que cette organisation peut avoir de professionnalisant. En quoi influe-t-elle sur le devenir professionnel des jeunes ? À travers quels mécanismes ou processus et sur la base de quels outils ou savoir-faire ? Plus globalement, que nous apprend ce dispositif particulier sur les conditions générales d'une telle organisation ?

Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'étude des parcours des aides-éducateurs dans le cadre de leur fonction. Nous utilisons des données issues de l'exploitation croisée de deux enquêtes longitudinales, quantitative et qualitative (cf. **encadré 1**), réalisées par le Céreq afin de suivre et d'évaluer le dispositif « Emplois-jeunes » au sein de l'Éducation nationale (Cadet et al., 2000 et 2002).

Dans un premier temps, nous montrerons que l'aménagement de transitions professionnalisantes pour les aides-éducateurs représente un enjeu essentiel pour l'Institution. Nous analyserons ensuite les processus

<sup>2</sup> Ce dispositif devrait se substituer progressivement aux dispositifs des emplois-jeunes et des MISE (maîtres d'internat-surveillants d'externat).

<sup>3</sup> Contrats d'insertion à la vie sociale, prévus pour des jeunes de niveau bac au plus.

par lesquels l'Institution tente de concrétiser plus ou moins explicitement un tel aménagement :

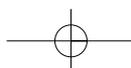
- la construction dynamique de situations de travail censées rendre professionnalisant le passage par la fonction d'aide-éducateur ;
- la mise en place progressive d'une gestion spécifique des emplois-jeunes dont l'objectif affiché est d'anticiper au mieux l'après-dispositif.

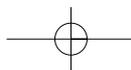
## L'ORGANISATION DE TRANSITIONS PROFESSIONNALISANTES EN JEU

Le dispositif « Emplois-jeunes » de l'Éducation nationale engendre de fait une période de transition pour ses bénéficiaires<sup>4</sup>, puisqu'ils n'ont pas vocation à demeurer dans leur fonction d'aide-éducateur au-delà des cinq années de leur contrat. Principal employeur du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », avec 60 000 postes créés, l'Éducation nationale est très claire sur ce point et ce, dès le lancement du programme à l'automne 1997. À cet égard, elle se démarque de la plupart des autres employeurs impliqués dans le programme ; ces derniers se montrant soit partisans de créer de nouvelles filières professionnelles à part entière, soit beaucoup plus imprécis, au moins au départ, sur leurs intentions.

Les aides-éducateurs se retrouvent ainsi dans une situation de transition professionnelle relativement classique, tout au moins du point de vue de la recherche en socio-économie, abondante sur ce thème (Trottier, 2001). Ils se situent en effet dans une position intermédiaire entre le système éducatif et l'accès à des emplois stables auquel ils aspirent le plus souvent. À leur arrivée dans le dispositif en 1997-1998, 70 % des jeunes ont terminé leurs études depuis moins de deux ans, et la plupart ont déjà connu successivement des périodes de chômage et de petits boulots. Dans le cadre de ce dispositif, ils bénéficient d'un contrat à durée déterminée (CDD), certes d'une durée inhabituelle de cinq ans, mais dont la fin est inévitable, et la suite incertaine. En qualité d'aide-éducateur, ils connaissent un enchevêtrement de leur statut : en effet, ils occupent un emploi mais au sein

<sup>4</sup> À leur entrée dans le dispositif, les aides-éducateurs sont en moyenne âgés de vingt-quatre ans ; les trois quarts sont des femmes (Cadet et al., 2000).





## Encadré 1

## Méthodologie : une évaluation longitudinale

Nous nous appuyons sur l'évaluation du dispositif « Emplois-jeunes » que nous réalisons pour le ministère de l'Éducation nationale. Cette évaluation présente la particularité de croiser deux démarches de nature longitudinale. Inscrire la réflexion dans la durée s'est en effet révélé nécessaire pour apprécier les parcours individuels et la gestion de ces parcours par l'Institution.

La première démarche est une analyse détaillée de la fonction d'aide-éducateur et de sa place dans les établissements scolaires. Cette analyse s'appuie sur des entretiens avec des aides-éducateurs, des chefs d'établissement et des enseignants dans quinze établissements de deux académies. Son originalité repose sur la dimension longitudinale recherchée. Les quinze établissements ont été enquêtés deux fois, en 1999-2000, puis en 2001-2002. Dans la mesure du possible, les entretiens ont été menés auprès des mêmes personnes.

La seconde démarche consiste également à analyser la fonction d'aide-éducateur mais à travers le suivi d'une cohorte de 3 000 jeunes recrutés dans les premiers mois de mise en place du dispositif. Conçu sur la base de trois interrogations, ce panel s'intéresse aussi à l'évolution des projets professionnels et de formation des aides-éducateurs, ainsi qu'au devenir de ceux qui ont quitté leur poste avant le terme de leur contrat. Les deux premières interrogations ont été réalisées par téléphone en octobre 1999 et octobre 2001. La dernière est prévue fin 2003.

Notre évaluation croise ces deux démarches (l'une étant qualitative, l'autre quantitative). Elle cherche autant que possible à les nourrir réciproquement.

Pour cet article, deux modèles logit ont été mis en œuvre. On a modélisé, d'une part, la probabilité d'avoir changé de projet professionnel entre les deux enquêtes téléphoniques et, d'autre part, la probabilité d'avoir suivi au moins une formation pendant les années scolaires 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002.

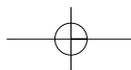
du système éducatif, celui-là même qu'ils viennent de quitter en tant qu'élève. La coupure entre leur statut scolaire précédent et leur statut actuel de salarié est réelle, mais elle n'est pas forcément très nette dans tous les esprits – ceux des jeunes comme ceux des autres membres de l'Institution (chefs d'établissement, personnels enseignants, techniques et administratifs).

Mais l'originalité du dispositif « Emplois-jeunes » à l'Éducation nationale réside davantage encore dans la volonté de formaliser une organisation de la transition professionnelle (Rose, 1994). La notion d'organisation est d'ailleurs particulièrement adaptée ici puisqu'elle s'enracine dans une institution donnée – de surcroît l'Éducation nationale – et qu'elle se doit avant tout d'être « active ». En effet, il ne s'agit pas de laisser les aides-éducateurs adopter un comportement passif d'attente vis-à-vis de l'emploi stable. Il s'agit au contraire de faire en sorte qu'ils développent des compétences et des projets professionnels

durant leur passage dans le dispositif, et par conséquent qu'ils améliorent leur employabilité future, c'est-à-dire leurs chances d'accéder à terme aux emplois qu'ils visent. Au total, cela revient pour l'Institution à organiser des transitions que nous appelons « professionnalisantes ».

On retrouve la préoccupation de « professionnalisation », chère au programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », tous employeurs confondus (Guitton, 2000). L'objectif commun du programme est de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes pour lutter activement contre leur chômage structurel, à l'instar des dispositifs d'aide à l'insertion créés par les Pouvoirs publics depuis plus de vingt ans. Il est agrémenté cependant de quelques spécificités remarquables : il cible tous les jeunes de moins de vingt-six ans et pas uniquement les moins formés ; il offre des conditions d'emploi plus favorables que les autres dispositifs d'aide à l'insertion et s'engage vers le développement de l'offre de service en vue de





répondre à des besoins collectifs émergents ou jusqu'ici mal couverts.

L'Éducation nationale entre dans le programme non sans y apporter certains aménagements. Elle décide tout d'abord de ne recruter que des jeunes possédant au minimum le niveau du baccalauréat<sup>5</sup>. Ces derniers ne sont pas nécessairement privilégiés dans le reste du programme (Bellamy, 2002) et encore moins dans les autres contrats aidés ; cependant, l'Institution considère qu'ils ne sont pas pour autant totalement à l'abri de difficultés d'insertion sur le marché du travail. Elle affiche ensuite comme priorité la préparation de l'après-contrat. Elle entend donner aux aides-éducateurs les moyens d'acquérir des compétences, de commencer à se construire une identité professionnelle et de se projeter dans l'avenir.

Mais pareille ambition d'organiser des transitions professionnalisantes résulte aussi et surtout de logiques internes à l'Institution. En premier lieu, la masse des effectifs concernés<sup>6</sup> incite à ce type d'organisation, ne serait-ce que pour prévenir le risque de crise sociale que pourrait entraîner une fin de contrat sans solution de réinsertion ou de reconversion pour plusieurs milliers d'aides-éducateurs en juin 2003. En second lieu, le dispositif « Emplois-jeunes » doit répondre à de réels besoins au sein du système éducatif, dans les écoles, maternelles et élémentaires, comme dans les collèges et lycées. Ces besoins, évalués précisément par chaque établissement qui accepte de créer des postes emplois-jeunes<sup>7</sup> et en accord avec la philosophie générale du programme, peuvent être émergents ou jusqu'ici mal couverts

<sup>5</sup> Au moment de leur recrutement, la moitié des emplois-jeunes de l'Éducation nationale possède le bac, un peu moins du tiers un diplôme de niveau bac + 2 et le cinquième un diplôme de niveau supérieur (Cadet et al., 2000).

<sup>6</sup> Depuis 1999, moment où le dispositif a achevé sa montée en puissance, 60 000 personnes occupent en permanence les postes créés par l'Institution.

<sup>7</sup> Tous les établissements scolaires n'ont pas créé de postes emplois-jeunes, et de surcroît pas toujours dans les mêmes proportions. Même si des pressions à l'interne se sont manifestées pour qu'il y ait suffisamment de créations de postes dans un laps de temps assez court compte tenu du calendrier politique, les établissements scolaires ont disposé d'une réelle marge d'autonomie dans ce processus, tant sur le plan quantitatif (fixation du nombre de postes désirés) que qualitatif (définition *a priori* des besoins, donc des contenus d'emploi).

dans les domaines de l'enseignement et de la socialisation des élèves. Y répondre vise à améliorer le service public d'éducation. Enfin, le dispositif comble aussi des besoins de flexibilité au sein du système éducatif, participant ainsi à la structuration du marché secondaire du travail de l'Institution, alimenté jusqu'alors par les contrats emplois-solidarités et autres vacataires. Ce besoin de flexibilité est à la fois d'ordre fonctionnel (besoin de polyvalence) et « externe » (recours à une main-d'œuvre rémunérée au SMIC et engagée pour une durée déterminée) pour reprendre une terminologie classique (Bruhnes, 1989).

L'engagement de l'Éducation nationale dans le programme « Emplois-jeunes » est donc loin d'être fortuit. Il n'est pas seulement destiné à participer à une politique publique d'aide à l'insertion de jeunes en difficulté. La nécessité d'une organisation professionnalisante des transitions prend alors tout son sens. La satisfaction des besoins internes dépend en effet directement

de l'implication des jeunes concernés, laquelle est tributaire, au moins dans la durée, du sentiment qu'ils ont ou non de tirer profit de leur passage par le dispositif pour leur avenir professionnel.

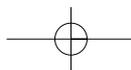
En définitive, l'organisation de transitions professionnalisantes revient à tenter de mettre en place un quasi-marché transitionnel du travail, puisqu'il s'agit de faciliter le passage des aides-éducateurs vers des emplois plus classiques. Un quasi-marché transitionnel, car le système de transition mis en œuvre par l'Éducation nationale n'obéit pas strictement à la définition théorique de ce type de marché du travail. Il n'aménage pas vraiment pour les aides-éducateurs des « *périodes de la vie au cours desquelles le temps de travail diverge de la norme* » (Schmid, 1995), dans la mesure où ils sont soumis à un travail à temps plein. Une sorte de marché transitionnel tout de même, étant donné que ce système repose sur la création de postes d'utilité collective qui ont la particularité de ne pas se substituer aux emplois existants et de faire ainsi émerger de nouvelles fonctions au sein des établissements scolaires (Clerc, 2000). Par ailleurs, ce

---

*« l'organisation de  
transitions  
professionnalisantes  
revient à tenter de  
mettre en place un  
quasi-marché  
transitionnel du  
travail »*

---





système prévoit que les aides-éducateurs consacrent une partie non négligeable de leur temps de travail à préparer leur devenir professionnel.

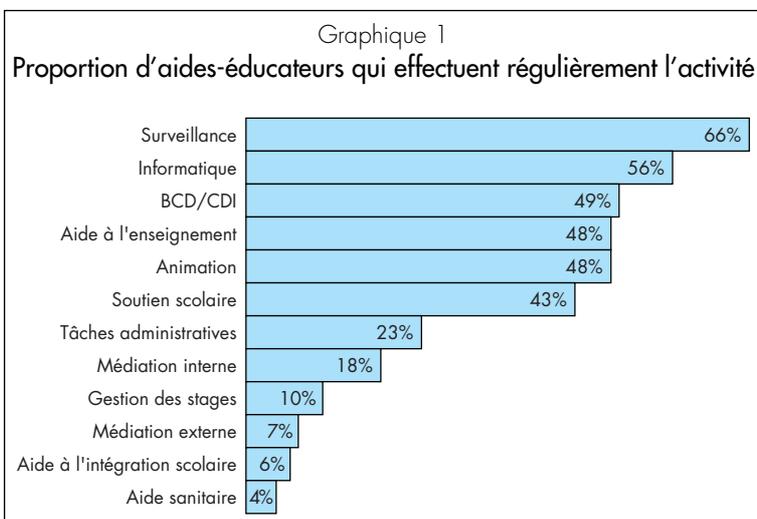
La question porte alors sur le degré d'effectivité et d'efficacité de ce quasi-marché transitionnel du travail aménagé pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale. Si à ce jour, il est encore prématuré de conclure sur le sujet tant que nous ne saurons pas ce que sont devenus tous les aides-éducateurs recrutés en 1997-1998, on peut d'ores et déjà se demander si l'Institution a réussi à créer les conditions optimales d'une telle organisation de la transition.

## DES ACTIVITÉS CENSÉES FAVORISER LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES

Une caractéristique forte du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » est de conférer *a priori* une grande importance aux situations de travail (Demazière et Pélage, 2001). Cette caractéristique se retrouve à l'Éducation nationale, puisque l'organisation d'une transition professionnalisante pour les aides-éducateurs est d'abord recherchée, implicitement, dans la construction et l'évolution des situations de travail qui leur sont offertes au sein des établissements scolaires. Ces situations sont censées leur procurer une expérience apte à favoriser leur professionnalisation, et par conséquent leur devenir dans le monde du travail après le contrat emplois-jeunes. Pour ce faire, ces situations se doivent d'avoir du sens aux yeux des aides-éducateurs, de leur permettre d'acquérir des compétences transférables vers d'autres activités et de les aider à élaborer un projet pour l'avenir.

### Prendre conscience d'un sens et d'une utilité

Les aides-éducateurs évoluent dans des situations de travail qui ont potentiellement du sens. En effet, ils exercent des activités qui correspondent à des besoins au sein du système éducatif, telles la surveillance, l'informatique, la documentation, l'aide à



**Lecture :** 66 % des aides-éducateurs en poste au moment de l'enquête font régulièrement de la surveillance.

BCD : bibliothèques et centres de documentation.

CDI : centres de documentation et d'information.

Médiation interne : prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement.

Médiation externe : relations avec les familles, les centres sociaux, les institutions judiciaires, etc.

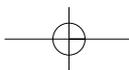
Aide à l'intégration scolaire des élèves handicapés.

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

l'enseignement ou l'animation (*cf.* **graphique 1**).  
Suivant le type d'établissement où ils interviennent, ils se montrent utiles différemment (Diederichs-Diop et Fournié, 2001). Entre autres exemples, 62 % des aides-éducateurs en école primaire prennent régulièrement en charge une fonction de documentaliste au sein des bibliothèques et centres de documentation, tâche auparavant assumée par les instituteurs ; ce pourcentage chute à 25 et 26 % dans les collèges et les lycées, établissements où préexistent des postes de documentalistes certifiés pour animer les centres de documentation et d'information. Plus généralement, alors même que les activités qu'ils assument sont rarement définies au départ, les aides-éducateurs prennent le plus souvent conscience de l'utilité de ces activités et contribuent largement à la démontrer eux-mêmes au fil du temps, à force de s'y confronter et de devoir donner un contenu à ces tâches.

La position particulière occupée par les aides-éducateurs, au-delà des différentes activités qui leur échoient, favorise également cette prise de conscience. Progressivement, certains arrivent à trouver une raison d'être dans l'impression extrêmement gratifiante





qu'ils ont d'« aider » les élèves à acquérir des savoirs, à se socialiser, mais aussi et surtout à devenir des êtres autonomes et responsables. De même, ils en arrivent fréquemment à se distinguer de manière positive des personnels en place dans les établissements scolaires. Appelés à n'être ni des enseignants ni de simples surveillants, ils prétendent rapidement jouer un rôle original d'intermédiaire entre les élèves et l'Institution. Ils investissent des espaces situés dans les interstices des métiers existants, ainsi que

---

*« la fin annoncée du dispositif risque d'altérer le sentiment d'utilité qu'éprouvent les aides-éducateurs vis-à-vis de leur rôle dans les établissements scolaires »*

---

des moments dans les emplois du temps jusqu'alors inoccupés. Par exemple, ils prennent en charge de nouvelles activités, à l'instar de l'informatique pédagogique, développent des activités plus classiques mais insuffisamment répandues comme le soutien scolaire, permettent d'étendre les horaires d'ouverture de services comme les centres de documentation et d'information, etc. Très souvent, ils parviennent à jouir d'une réelle légitimité au sein des établissements.

La plupart des chefs d'établissement finissent par les considérer comme des intervenants indispensables. Un nombre croissant de personnels en poste, dont des enseignants, acceptent de travailler étroitement avec des aides-éducateurs, jusqu'à les faire intervenir en classe à leurs côtés.

Un tel sentiment de sens ou d'utilité est pourtant malmené par l'extrême polyvalence qui caractérise la fonction. Exerçant plus de six activités en moyenne, les aides-éducateurs sont soumis à une polyvalence si forte qu'il est préférable de parler de polyactivité. Celle-ci a même tendance à progresser : 47 % des aides-éducateurs interrogés en 2001 ont plus d'activités qu'en 1999, contre 29 % qui en ont moins. En outre, ils sont sujets à d'incessantes recompositions de leur emploi. Entre 1999 et 2001, seul un aide-éducateur sur dix conserve la même configuration d'activités, et près de la moitié change d'activité exercée à titre principal. Certes, nombreux sont les aides-

éducateurs qui finissent par supporter, voire par approuver la diversité de leur emploi et les changements constants de son contenu. Dans certains établissements, on observe même une démarche de rationalisation de la polyactivité, consistant à rendre les emplois de plus en plus cohérents. Cependant, tous les aides-éducateurs comme tous les établissements sont loin d'avoir le même enthousiasme ou la même attention à l'égard de la polyactivité. Les critiques affluent, notamment dans le second degré : beaucoup d'aides-éducateurs à ce niveau se plaignent d'être traités comme des « bouche-trous » ; ils dénoncent en particulier leur charge de surveillance, qui devrait revenir en principe au personnel surveillant. Plus généralement, la polyactivité et sa forte instabilité au cours du temps interrogent le sens de la fonction d'aide-éducateur, dès lors que les personnes ont à remplir conjointement des activités de nature aussi diverse que du soutien scolaire, de l'animation et de la surveillance. Cette diversité brouille quelque peu la finalité globale de la fonction d'aide-éducateur et entame ainsi la propension à la professionnalisation du passage par cette fonction.

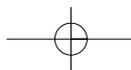
De la même façon, la légitimité des aides-éducateurs n'est pas garantie partout et pour tous. Dans bon nombre de situations et d'établissements, en particulier dans le second degré, ils entretiennent avec les enseignants des relations de simple juxtaposition, aux antipodes d'une véritable coopération. Ils souffrent de leur condition d'emploi, laquelle ne facilite pas leur intégration auprès d'un personnel fonctionnaire attaché à son statut. Certains se sentent même méprisés à l'interne et finissent par se désinvestir, conservant en fin de parcours un goût amer de leur fonction.

La prise de conscience d'un sens n'est donc jamais acquise. En outre, la fin annoncée du dispositif « Emplois-jeunes » risque d'altérer le sentiment d'utilité qu'éprouvent les aides-éducateurs vis-à-vis de leur rôle dans les établissements scolaires. Elle pourrait engendrer, pour un certain nombre d'entre eux, déception et démotivation.

## ■ Acquérir des compétences

L'expérience de la fonction d'aide-éducateur apparaît également professionnalisante, dans la mesure où elle fournit l'opportunité de construire des compé-





tences relatives à chacune des activités exercées, mais aussi de nature transversale à l'ensemble de ces activités. Compte tenu de l'expérimentation de cette opportunité au fil du temps, ce ne sont pas moins des trois quarts des aides-éducateurs en poste en 2001 qui finissent ainsi par considérer l'expérience de la fonction utile à leur avenir.

La plupart des activités exercées par les aides-éducateurs leur permettent d'acquérir des compétences *a priori* transférables vers d'autres contextes professionnels, relativement proches ou analogues. Par exemple, l'assistance aux enseignants en classe et le soutien scolaire requièrent certaines connaissances disciplinaires et des savoir-faire pédagogiques fins, donnant un premier aperçu du métier d'enseignant. De même, la médiation, aussi bien à l'interne entre élèves « perturbateurs » et enseignants, qu'à l'externe auprès de familles ou d'institutions judiciaires, suppose que l'aide-éducateur développe des compétences qui rappellent les différents métiers du travail social, tel qu'éducateur spécialisé ou moniteur-éducateur. Dans nombre de situations, les aides-éducateurs expérimentent ainsi l'esprit et l'environnement des métiers qui entretiennent un lien plus ou moins étroit avec leurs activités.

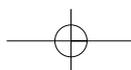
Les aides-éducateurs sont par ailleurs amenés à mobiliser des compétences plus transversales, elles aussi réutilisables *a priori* ailleurs. Pour s'intégrer aux établissements, ils doivent apprendre à composer et à collaborer avec les personnels enseignants, administratifs, techniques ou surveillants en place, ainsi qu'avec les autres aides-éducateurs présents (expérience du travail en équipe). Afin de se situer à mi-chemin entre les élèves et l'Institution, ils doivent développer tout un ensemble de compétences particulièrement complexes, tant cognitives (connaissance des élèves, de leurs comportements et de leurs conditions de vie) que relationnelles (écoute des élèves, capacité à gagner leur respect, à gérer les situations conflictuelles, etc.). Dans un registre plus personnel, ils doivent en permanence faire preuve d'autonomie et d'initiative, pour faire face tout à la fois au manque de définition des tâches qui leur sont assignées, aux multiples situations imprévues auxquelles ils sont confrontés et à l'absence d'un réel encadrement de proximité. Autant de situations en mesure de les aider à prendre confiance en eux.

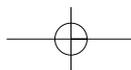
Pour certains postes emplois-jeunes, comme en matière d'animation culturelle, artistique ou sportive,

les aides-éducateurs mettent en pratique des connaissances souvent acquises au cours de formations ou d'expériences antérieures. Mais pour la majorité des postes et des activités, les aides-éducateurs apprennent « sur le tas ». Neuf sur dix n'ont pas bénéficié de formation d'adaptation à leur fonction, et la plupart se retrouvent isolés pour exercer leurs activités. Cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit d'activités véritablement nouvelles. Citons l'exemple de l'informatique pédagogique, qui consiste à faciliter les apprentissages scolaires par le biais de l'ordinateur et à initier les élèves à son usage : seuls 10 % des aides-éducateurs qui pratiquent cette activité le font avec un enseignant. C'est donc essentiellement sur la durée, à force de se confronter aux tâches qui leur sont dévolues, que les aides-éducateurs se forment leurs compétences.

Toutefois, ce mode d'apprentissage sur le tas nuit à la transférabilité des compétences car il rend difficile leur repérage. Ni ceux qui les encadrent dans les établissements, ni les aides-éducateurs eux-mêmes n'arrivent à se les représenter à part entière. Pour l'essentiel, les compétences acquises demeurent de simples savoirs d'expérience, non articulés à des savoirs théoriques. Les possibilités de transfert restent donc incertaines (*Cahiers pédagogiques*, 2002). En outre, l'insistance sur le nécessaire lien de proximité à créer avec les élèves et le souci de l'Institution de justifier la précarité de l'emploi d'aide-éducateur, à l'interne comme auprès de ceux qui occupent cet emploi, conduisent à valoriser uniquement le fait d'être « jeune » – la « compétence-jeune » (Cadet, 2001) – et non toute la complexité des savoir-faire relationnels.

Les aides-éducateurs se montrent donc parfois inquiets quant aux réelles possibilités de transfert de compétences. Ces inquiétudes sont particulièrement vives chez ceux dont l'activité principale semble très éloignée des composantes du marché du travail où se déroule la plupart des recrutements. Les aides-éducateurs effectuant majoritairement de la surveillance ou de l'accueil et de la gestion dans les bureaux de la Vie Scolaire (bureaux des surveillants dans le second degré) sont souvent dans ce cas. Dès lors, certains estiment ne rien apprendre professionnellement et ont le sentiment de perdre leur temps. La moitié de ceux dont la surveillance constitue l'activité principale considèrent que leur passage par l'Éducation nationale ne leur sera pas utile pour l'avenir – contre seulement un quart pour l'ensemble des aides-éducateurs. Les plus virulents vont même jusqu'à évoquer l'idée d'une « régression » professionnelle.





## ■ Élaborer un projet professionnel

Au-delà du temps que leur procure la mesure « Emplois-jeunes » pour réfléchir à leur devenir professionnel, les aides-éducateurs peuvent « tester », dans l'exercice de leur fonction et grâce aux personnes qu'ils côtoient, les branches ou filières professionnelles proches de leurs différentes activités : l'enseignement bien sûr, mais aussi les métiers du secteur social, l'animation... S'ils finissent par s'orienter dans ces domaines, on peut penser que ce sera en connaissance de cause.

C'est le cas d'une large majorité, puisque, en 2001, près des deux tiers aspirent à exercer une profession cohérente avec tout ou partie de leurs activités, ou pouvant du moins s'y articuler *a priori* : 25 % des projets formulés sont liés à l'enseignement, 17 % aux carrières sanitaires et sociales, 12 % au sport, à l'animation ou à la culture, et 10 % à l'informatique. Quand les projets professionnels s'harmonisent avec les activités exercées en établissement, les aides-éducateurs font preuve d'une plus grande implication dans leur fonction et ont davantage le sentiment d'œuvrer utilement à leur professionnalisation. C'est ainsi que lorsqu'ils souhaitent devenir enseignants ou obtenir un emploi dans le secteur social, culturel ou sportif, les aides-éducateurs sont presque tous convaincus que leur fonction leur sera utile demain (près de 90 % d'entre eux contre 75 % pour l'ensemble des aides-éducateurs).

L'évolution des activités exercées en établissement scolaire apparaît souvent corrélée à la construction progressive des projets professionnels. D'une part, cette évolution, dont on a souligné l'importance (*cf. supra*), joue indéniablement sur les projets de nombreux aides-éducateurs : l'un des facteurs explicatifs des fréquentes modifications de projets constatées chez les aides-éducateurs<sup>8</sup> est ainsi le changement d'activité principale (*cf. tableau 1*). En retour, il arrive que l'élaboration des projets au fil du temps fasse évoluer le contenu de leur activité en établissement : on a rencontré notamment des chefs d'établissements de plus en plus soucieux de composer leurs postes emplois-jeunes en fonction des projets des jeunes qui les occupent.

<sup>8</sup> Plus de la moitié (57 %) des aides-éducateurs a déclaré en octobre 2001 un projet professionnel différent de celui déclaré en octobre 1999. Parmi eux, 64 % ont effectivement modifié leur projet, 18 % en ont élaboré un (ils n'en avaient pas en 1999) et 18 % également déclarent ne plus avoir de projet (ils en avaient un en 1999).

Ces dynamiques ne concernent cependant pas l'ensemble des aides-éducateurs. Ils sont plus d'un cinquième à formuler des projets d'avenir sans lien apparent avec leurs activités en établissement scolaire, voire pas de projet du tout (14 %). L'itinéraire dans la fonction est alors perçu de façon plutôt ambivalente. Le plus souvent, ils admettent bénéficier d'une certaine forme de professionnalisation en situation : ils se sentent utiles, développent des compétences et ont le sentiment de s'enrichir sur le plan personnel et humain, au contact des élèves et des équipes pédagogiques. Mais ils se demandent dans quelle mesure leur étiquette d'emplois-jeunes au sein de l'Éducation nationale sera reconnue dans le privé. Certains d'entre eux craignent même un effet de stigmatisation, le passage par la fonction d'aide-éducateur, voire par l'Institution elle-même, pouvant être interprété selon eux comme un signal négatif par des employeurs potentiels. Précisément, ces aides-éducateurs ont peur de se voir reprocher d'avoir perdu leur temps à l'Éducation nationale, sinon de s'être « mis à l'abri » pendant quelques années au sein d'une Institution qui reste parfois décriée dans le privé.

Par ailleurs, des jeunes peinent à se projeter dans l'avenir sur la seule base de leur vécu professionnel en tant qu'aide-éducateur. Certains éprouvent des difficultés à donner un sens robuste à leur fonction, à identifier un lien avec un domaine professionnel particulier et se trouvent de fait désarmés pour construire et stabiliser un projet professionnel. D'autres sont au contraire tellement désireux de rester dans un domaine professionnel proche de leur fonction qu'ils ont tendance à développer des projets peu « réalistes » au regard des besoins effectifs du marché du travail<sup>9</sup>, ou difficilement « réalisables » au vu de leur niveau de formation<sup>10</sup>.

Aussi, la confrontation aux situations de travail ne peut-elle suffire pour garantir toutes les transitions professionnelles. Dans ce contexte, les outils proposés aux aides-éducateurs pour préparer l'après-contrat révèlent toute leur utilité.

<sup>9</sup> Dans certains domaines professionnels, comme l'animation et le sport, où l'on retrouve d'autres emplois-jeunes, il existe un risque de saturation du marché du travail.

<sup>10</sup> Nous faisons ici principalement référence aux métiers de l'enseignement qui requièrent un diplôme de niveau bac + 3 pour présenter les concours.



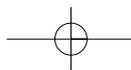


Tableau 1  
Modélisation logistique de la probabilité d'avoir changé de projet professionnel  
entre octobre 1999 et octobre 2001

Probabilité de la situation de référence	44 %
<b>Sexe</b>	
Homme	-
Femme	Réf.
<b>Niveau de diplôme avant d'entrer dans le dispositif</b>	
Bac ou moins	+ 11
Bac + 2	Réf.
Bac + 3 ou plus	- 13
<b>Établissement de recrutement</b>	
École	-
Collège	Réf.
Lycée	-
<b>Changement d'activité principale entre 1999-2000 et 2001-2002</b>	
Changement	+ 7
Pas de changement	Réf.
<b>Jugement sur l'entretien de bilan</b>	
Positif	- 8
Négatif	-
Neutre	Réf.
N'a pas fait d'entretien de bilan	- 8
<b>Précision du projet professionnel déclaré en octobre 1999</b>	
Précis	Réf.
Imprécis	+ 16
Pas de projet	+ 20
<b>Antériorité du projet professionnel déclaré en octobre 1999</b>	
Oui	Réf.
Non	+ 13
<b>Accès à la formation en 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002</b>	
A suivi une formation tous les ans	- 13
N'a pas suivi une formation tous les ans	Réf.

Résultats significatifs à 5 % ; - non significatifs.  
**Lecture** : ce tableau 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 les probabilités d'avoir changé de projet professionnel selon les différentes caractéristiques des jeunes. L'effet de chaque caractéristique est estimée « toutes choses égales par ailleurs ».

La personne de référence (une femme, titulaire d'un bac + 2, exerçant en collège, n'ayant pas changé d'activité principale entre 1999 et 2001, ayant fait un bilan jugé neutre, ayant déjà un projet professionnel précis avant l'emploi-jeune et n'ayant pas suivi une formation chaque année) a une probabilité de 44 % d'énoncer en 2001 un projet différent par rapport à 1999. Une personne titulaire du seul bac, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité augmenter de 11 points.

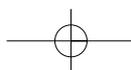
D'autres variables que celles présentées ci-dessus ont été introduites dans divers essais, mais elles n'étaient pas significatives. Il s'agissait de la situation antérieure à l'emploi-jeune (emploi, chômage, études ou formation, inactivité), du motif d'entrée dans le dispositif, de la situation de l'établissement en Zone d'Éducation Prioritaire ou non, ou de sa localisation en Ile-de-France ou en province.

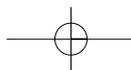
Source : Panel aides-éducateurs - Céreq.

## UNE GESTION DES EMPLOIS- JEUNES AU SERVICE DE LEUR TRANSITION

L'organisation de transitions professionnalisantes est également recherchée, explicitement cette fois, à travers la mise en place d'une gestion spécifique des

aides-éducateurs. Il s'agit d'instrumenter le dispositif afin que les jeunes anticipent au mieux l'après-contrat. L'Institution propose ainsi des outils concrets, au premier rang desquels figurent les bilans et les formations. Cependant, si l'objectif d'accompagner la transition est affiché depuis le départ, ces outils ont parfois du mal à se mettre en place et à se révéler pleinement efficaces.





## ■ Valider un projet à partir d'un bilan

À leur arrivée dans le dispositif, la plupart des aides-éducateurs (deux sur trois) ont déjà une idée précise de leur avenir professionnel. Mais l'Éducation nationale ne souhaite pas que l'anticipation de leur avenir demeure une affaire exclusivement personnelle. Elle intervient donc dans ce processus en aidant non seulement les jeunes qui peinent à se projeter dans l'avenir à partir de leurs seules situations de travail, mais aussi ceux qui développent des projets qu'elle juge *a priori* irréalistes ou irréalisables. L'objectif est de favoriser l'employabilité des aides-éducateurs en s'appuyant sur la définition de projets professionnels considérés comme « valides » en vue d'accéder à l'emploi. On retrouve ici les représentations actuellement dominantes sur l'employabilité, lesquelles survalorisent l'impératif du projet et en font l'une des

---

« Les bilans [...]

obligent certains

à changer de

projet personnel

et en aident

d'autres à en

construire un »

---

principales conditions de l'insertion et de la reconnaissance sur le plan professionnel (Coquelle, 1994 ; Jellab, 1997 ; Boltanski et Chiapello, 1999).

À mesure que les échéances des premiers contrats approchent, les efforts de l'Institution pour inciter les aides-éducateurs à se projeter dans l'avenir deviennent plus prégnants. La réalisation de bilans individuels, délé-

guée aux cellules « Emplois-jeunes » des rectorats, participe de ces efforts. Au départ appelés « entretiens de bilan », ils visent à faire le point sur l'itinéraire scolaire et professionnel des aides-éducateurs, avec pour premier objectif de formuler un projet de formation cohérent avec un projet professionnel. Par la suite, la priorité est donnée à l'élaboration d'un projet professionnel, tandis que la formation est reléguée au second plan, en ne devenant qu'un moyen facultatif et non exclusif pour le réaliser. Ce changement de nature s'accompagne d'un changement d'appellation : devenus « bilans personnels professionnels », ils ont pour objet « *d'analyser les compétences professionnelles et personnelles des aides-éducateurs, ainsi que leurs aptitudes et motivations,*

*dans le but de formaliser un projet personnel professionnel et, si besoin, un projet de formation adapté »<sup>11</sup>.*

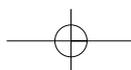
Cette démarche de bilans se répand progressivement, le temps pour l'Institution de mettre en place les infrastructures, avec la constitution de plates-formes dites de « professionnalisation », notamment au sein des GRETA (groupement d'établissements), et d'acquiescer les savoir-faire nécessaires. En octobre 1999, alors qu'ils sont dans le dispositif depuis un an en moyenne, à peine plus de la moitié des aides-éducateurs a participé à un entretien de bilan. Deux ans plus tard, les deux tiers sont dans ce cas.

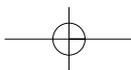
Les bilans permettent souvent de valider un projet professionnel, comme l'attestent les deux tiers des aides-éducateurs qui en ont réalisé un. Parmi ces derniers, la moitié considère que le projet validé lors du bilan correspond tout à fait à leur projet professionnel initial, un tiers en partie et un cinquième pas du tout. Les bilans ne confortent donc pas toujours les jeunes dans leur projet personnel. Ils obligent certains à changer de projet et en aident d'autres à en construire un.

Pour nombre d'aides-éducateurs, les bilans sont en fait des moments privilégiés pour négocier un projet professionnel mais surtout les formations qui conditionnent sa réalisation. Bien sûr, cette négociation n'aboutit pas toujours. Nous l'avons dit, la validation des projets par les cellules « Emplois-jeunes » des académies n'a rien d'automatique. Ils sont refusés quand ils sont jugés irréalistes par les acteurs de ces cellules, membres de l'Éducation nationale ou recrutés spécialement pour piloter le dispositif. Ces projets peuvent être également refusés quand les formations sont jugées trop onéreuses ou trop longues. Mais quelle qu'en soit la raison, la non validation d'un projet est toujours mal vécue par le jeune qui en fait l'expérience. Les critiques à ce sujet sont d'ailleurs les plus récurrentes lors des entretiens avec les aides-éducateurs.

En dépit de leurs apports, les bilans ne permettent pas à tous les aides-éducateurs de formuler et de stabiliser un objectif professionnel et de formation. C'est en particulier le cas des aides-éducateurs les moins diplômés. S'ils sont un peu plus nombreux

<sup>11</sup> cf. le site du ministère de l'Éducation nationale consacré aux aides-éducateurs : [www.education.gouv.fr/aed/](http://www.education.gouv.fr/aed/)





que la moyenne à avoir réalisé plusieurs bilans, ils sont également plus nombreux à ne pas avoir validé de projet à l'occasion d'un bilan (cf. **tableau 2**). Preuve que malgré les efforts de l'Institution, cette population reste la plus fragile quant à la sortie du dispositif.

Plus globalement, les aides-éducateurs les moins diplômés demeurent un groupe qui peine à se projeter dans l'avenir. Ils font partie de ceux qui changent le plus fréquemment de projet dans le temps, signe que certains d'entre eux ont une réelle difficulté à adopter un véritable projet. Avec le changement d'activité principale, le niveau de diplôme est d'ailleurs identifié comme l'un des principaux facteurs explicatifs des modifications de projet professionnel par le modèle logit (cf. **tableau 1**). Il apparaît ainsi que moins l'aide-éducateur est diplômé à son entrée dans le dispositif, moins son projet professionnel est stable dans le temps, « toutes choses égales par ailleurs ».

## ■ S'engager dans des formations

Vis-à-vis de la formation, le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » à l'Éducation nationale s'illustre encore par sa spécificité. Dès son lancement, l'Institution assortit l'emploi-jeune d'un volume de deux cents heures de formation annuelles sur les cinq années que comporte le contrat. *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 est restreinte ; elle n'engage aucunement l'employeur au-delà des mesures habituelles de formation professionnelle continue en faveur de tous les salariés (Bellamy, Gélot, 2002).

Bien évidemment, ces deux cents heures de formation doivent s'inscrire dans un budget défini ; mais une telle annonce laisse entrevoir la possibilité d'entreprendre des formations diplômantes longues. Près d'un aide-éducateur sur dix déclare d'ailleurs s'être engagé principalement dans le dispositif à l'Éducation nationale parce qu'il offrait des possibilités de formation. Cet affichage fort vis-à-vis de la formation rencontre donc un écho favorable parmi les aides-éducateurs. En octobre 1999, plus de huit

Tableau 2  
Répartition (en %) des aides-éducateurs par niveau de diplôme en octobre 2001, selon qu'ils ont...

	Bac	Bac + 2	Bac + 3 et plus	Total
... suivi plusieurs entretiens dans le cadre des bilans	62	26	12	100
... vu leur projet non validé lors du bilan	65	28	7	100
... changé de projet professionnel depuis octobre 1999	66	27	8	100
<b>Ensemble des aides-éducateurs encore en poste en octobre 2001</b>	<b>58</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

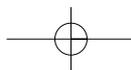
Source : Panel aides-éducateurs – Céreq.

jeunes sur dix ont une idée précise de la formation dans laquelle ils veulent s'engager : la moitié d'entre eux dans une optique de prolongement de la formation antérieure, l'autre dans la volonté d'une réorientation professionnelle. Notons qu'à mesure que le niveau de diplôme s'accroît, le premier motif l'emporte sur le second.

Ainsi, à la fois du côté de l'Institution et des jeunes, la volonté d'engagement dans la formation est forte. Au niveau de la réalisation, du retard est pourtant pris. En octobre 1999, moins du tiers des aides-éducateurs est assuré de suivre une formation durant l'année scolaire qui vient de commencer. Dès l'année suivante, la situation s'améliore puisque ce sont les deux tiers des aides-éducateurs alors en poste qui bénéficient d'une formation. En octobre 2001, près de 60 % des aides-éducateurs en poste sont engagés dans une formation et 20 % ne savent pas encore s'ils en suivront une. Cette montée en puissance quantitative de la formation s'accompagne également d'une évolution qualitative. Les formations par correspondance<sup>12</sup>, largement décriées par les aides-éducateurs, régressent au profit d'autres cursus, parfois réservés aux seuls aides-éducateurs et délivrés par des organismes comme les universités, les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) ou les GRETA. Dès lors, le temps consacré à la formation augmente : en 2001, près de la moitié des aides-édu-

<sup>12</sup> En 1999, 57 % des aides-éducateurs suivent une formation par correspondance, 8 % par correspondance avec des cours collectifs. En 2001, ces pourcentages s'établissent respectivement à 26 % et 3 %.





cateurs déclare y consacrer plus de dix heures par semaine, contre le tiers en 1999. Ce lourd investissement se révèle possible car beaucoup se forment sur leur temps de travail, les chefs d'établissement étant de plus en plus enclins, au fil du temps, à accepter, voire à proposer des aménagements d'horaires.

Pour l'Institution, la formation n'a de sens que si elle permet d'aboutir à la réalisation d'un projet professionnel. Dans les faits, on observe une certaine cohérence entre formation effectivement suivie et projet professionnel. Ainsi en octobre 1999, parmi les aides-éducateurs qui souhaitent devenir enseignants et qui suivent une formation, 10 % préparent un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), 27 % une licence et 42 % le concours d'entrée à l'IUFM. De même, 67 % de ceux qui souhaitent accéder à la Fonction publique préparent un concours administratif, 55 % de ceux qui souhaitent travailler dans le secteur sanitaire et social préparent un concours d'entrée dans une école dudit secteur<sup>13</sup> ; enfin, 73 % de ceux qui envisagent une carrière dans le sport, l'animation ou la culture préparent un brevet d'État d'animateur technicien de l'Éducation populaire (BEATEP) ou un brevet d'État d'éducateur sportif (BEES). Ces observations se confirment les années suivantes et ce, malgré les changements qui ont pu intervenir dans les projets professionnels. L'harmonisation des formations aux projets développés par les aides-éducateurs, conformément au rôle qui leur est officiellement assigné, est bien réelle.

Néanmoins, la formation n'a pas tenu toutes ses promesses. Au total, seuls 16 % des aides-éducateurs toujours en poste en octobre 2001 ont bénéficié d'une formation tous les ans sur les trois années scolaires 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002. Dans le même temps, une proportion comparable (17 %) n'a suivi aucune formation. Les inégalités dans l'accès à la formation s'expliquent principalement par des différences contextuelles (académies ou type d'établissement) : la modélisation logistique de la probabilité d'avoir suivi au moins une formation entre 1999 et 2001 met en évidence l'existence de différences significatives au niveau académique, laissant présager des gestions différenciées du dispositif d'une académie à l'autre ; de même, les aides-éducateurs

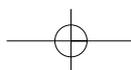
recrutés en collège et, dans une moindre mesure, en lycée, apparaissent plus souvent concernés par les formations que leurs collègues recrutés en école. En revanche, cette estimation ne révèle aucune différence significative d'accès à la formation selon les caractéristiques individuelles des aides-éducateurs (cf. **tableau 3**).

Enfin, l'articulation entre fonction d'aide-éducateur et formation n'est pas toujours aisée. Si les deux tiers des aides-éducateurs prétendent arriver à les combiner de façon satisfaisante, les autres rencontrent plus de difficultés. Ils peinent d'autant plus à les concilier qu'ils se trouvent engagés dans des processus de transition familiale (départ du domicile des parents) et affective (installation dans une vie de couple, naissance d'un enfant). Les échecs aux examens ou aux concours, les abandons en cours de formation sont d'ailleurs souvent liés à la difficulté de conjuguer les différentes charges relatives à l'emploi, à la formation et à la vie privée. Rappelons que près des trois quarts des aides-éducateurs sont des jeunes femmes.

Cette articulation est d'autant plus complexe que, pour nombre d'aides-éducateurs, le dispositif dissocie professionnalisation par l'expérience et professionnalisation par la formation. Puisque aucun aide-éducateur ne le restera après son contrat de cinq ans, il est demandé à chacun de s'impliquer doublement : d'un côté, dans le cadre de son poste et, de l'autre, dans celui de sa formation. Face à cette double injonction, deux attitudes sont possibles : s'impliquer autant dans sa fonction que dans sa formation ou privilégier l'une au détriment de l'autre. La première attitude est d'autant plus envisageable que la fonction exercée est proche du projet professionnel visé. Quant à la seconde, elle ne va pas sans dilemme, mais l'échéance approchant, elle joue de plus en plus souvent en faveur de la formation au détriment de la fonction.

Les pratiques de validation des acquis issus de l'expérience pourraient atténuer ce problème, mais elles restent timides. Si la plupart des aides-éducateurs en ont connaissance, et si 57 % d'entre eux souhaitent en bénéficier, seuls 6 % en ont profité en octobre 2001. Cette timidité est avant tout due au retard pris dans la promulgation et la mise en place de la loi sur la validation des acquis issus de l'expérience. Cependant, elle révèle peut-être aussi la difficulté à mettre en œuvre cette réforme dans un contexte où

<sup>13</sup> Moniteurs-éducateurs, éducateurs spécialisés, assistants de service social, infirmiers, auxiliaires de puériculture, etc.



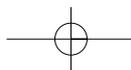


Tableau 3  
Modélisation logistique de la probabilité d'avoir suivi au moins une formation en trois ans  
(années scolaires 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002)

Probabilité de la situation de référence	92 %
<b>Sexe</b>	
Homme	-
Femme	Réf.
<b>Niveau de diplôme avant d'entrer dans le dispositif</b>	
Bac ou moins	Réf.
Bac + 2	-
Bac + 3 ou plus	-
<b>Etablissement de recrutement</b>	
École	Réf.
Collège	+ 4
Lycée	+ 3
<b>Perception de l'emploi-jeune</b>	
Etape dans le projet professionnel	-
Moyen d'acquérir une compétence professionnelle	Réf.
Emploi d'attente	-
<b>Projet professionnel déclaré en octobre 1999</b>	
Enseignant, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue	Réf.
Fonction publique	-
Carrières sanitaires et sociales	-
Sport, animation, culture	-
Informatique	-
Autres projets professionnels précis	- 6
Projet professionnel imprécis	- 8
Pas de projet professionnel	- 16
<b>Académie de recrutement</b>	
Caen	- 12
Grenoble	- 14
Lille	Réf.
Lyon	- 27
Nancy	- 28
Paris	- 37
Strasbourg	- 14
Versailles	- 10
Autres académies (1)	-
<b>Activité principale exercée en 1999</b>	
Informatique	Réf.
Aide à l'enseignement	-
Soutien scolaire	-
BCD / CDI	-
Animation	-
Surveillance	-
Une autre activité	-
Aucune en particulier	-

Résultats significatifs à 5 % ; - non significatifs.

(1) : pour des motifs de place, n'apparaissent dans le tableau que les académies dont les paramètres estimés ressortent significativement.

**Lecture** : ce tableau 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 les probabilités d'avoir suivi au moins une formation en trois ans selon les caractéristiques des jeunes. L'effet de chaque caractéristique est estimé « toutes choses égales par ailleurs ».

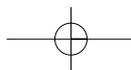
L'individu de référence (une femme, titulaire du seul bac, exerçant en école, voyant dans le dispositif le moyen d'acquérir une compétence professionnelle, ayant pour projet précis de devenir enseignante, recrutée dans l'académie de Lille, exerçant à titre principal l'informatique en 1999-2000) a une probabilité de 92 % d'avoir suivi au moins une formation sur les trois années observées. Une personne recrutée en collège, présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques, verra cette probabilité augmenter de 4 points.

Le modèle ne fait pas apparaître de différences significatives selon les caractéristiques individuelles comme le sexe, le niveau de diplôme ou encore la perception qu'a le jeune de son emploi. L'activité principale exercée ne joue pas non plus dans l'accès à la formation. En revanche, l'absence de projet professionnel ou simplement d'un projet professionnel précis diminue de façon significative la probabilité d'accéder à la formation. C'est finalement pour les académies ou types d'établissement de recrutement que les différences dans l'accès à la formation sont les plus marquées.

Dans un modèle plus complet, nous avons introduit des variables comme la situation avant d'entrer dans le dispositif, le motif d'entrée dans le dispositif ou l'idée que le jeune se fait de son utilité pour l'avenir, l'antériorité du projet professionnel du jeune à son arrivée dans le dispositif, le nombre d'heures travaillées par semaine ou encore le nombre d'activités exercées. Aucune de ces variables n'avait d'effets significatifs sur la probabilité d'accéder à la formation

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





les emplois n'offrent aucune perspective professionnelle directe, et exigent des rapprochements, jamais évidents en soi, avec des certifications ou des fragments de certification renvoyant à d'autres métiers.

## ■ Faciliter l'accès à des emplois

Suite au recrutement massif d'aides-éducateurs durant l'année scolaire 1997-1998, l'Institution prend rapidement conscience de l'ampleur de la tâche pour gérer la transition de ces milliers de jeunes. Dès 1999, le sentiment d'avoir engendré une potentielle « bombe à retardement » la pousse à diversifier les outils d'aide à l'insertion proposés jusque-là aux aides-éducateurs.

---

*« Dès 1999, le sentiment d'avoir engendré une potentielle "bombe à retardement" pousse l'Institution à diversifier les outils d'aide à l'insertion »*

---

C'est ainsi que des mesures visant à permettre un accès facilité à certains emplois voient le jour, tant à l'externe, avec la signature d'accords avec des employeurs potentiels, qu'à l'interne avec l'aménagement de concours spéciaux.

À l'externe, le ministère de l'Éducation nationale noue des partenariats avec des entreprises ou des branches professionnelles.

À partir de septembre 1999, il signe plus d'une

vingtaine d'accords. L'objectif en est « *d'offrir des modalités d'accompagnement personnalisé vers des emplois ciblés* ». À cet égard, il se place en position de véritable « *intermédiaire de transition* » sur le marché du travail (Rose, 1994), voire en une quasi-institution d'aide au placement. De grandes entreprises nationales, comme Air France et la SNCF, font partie des premières signataires de ces accords. D'autres entreprises se montrent aussi très intéressées (ACCOR, Euro-Disney, etc.). Au chapitre des branches professionnelles, un accord signé avec l'UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie) prévoit même un nombre record d'embauches (25 000 sur cinq ans). Pour les entreprises et les branches, les accords-cadres peuvent être utilisés comme une forme de prérecrutement : elles peuvent ainsi disposer d'un vivier de postulants, déjà sélectionnés

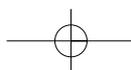
par l'Éducation nationale, auréolés d'une sorte de « label qualité ».

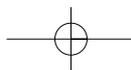
La diffusion de l'information concernant les accords fonctionne, puisqu'en octobre 2001, plus de 80 % des aides-éducateurs en poste savent qu'ils existent. 40 % d'entre eux ont même été dirigés vers des offres d'emploi par ce biais. Cependant, seuls 14 % y ont donné suite, sans aller pour la plupart au-delà d'un simple entretien<sup>14</sup>. Les accord-cadres ont donc reçu un accueil frileux de la part des aides-éducateurs. Pour l'expliquer, ces derniers évoquent le plus souvent l'inadéquation des offres d'emplois proposées par rapport à leurs attentes. Ils considèrent que le contenu en termes d'activité est trop éloigné de leur fonction d'aide-éducateur. Certains mentionnent aussi l'éloignement géographique.

Plus généralement, les accords-cadres nationaux négligent d'articuler les compétences acquises dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur avec les compétences requises par les emplois proposés. Il est vrai qu'une telle mise en relation nécessiterait de maîtriser des savoir-faire spécifiques et de dépasser les simples recensements de besoins de main-d'œuvre. Plus récente, la signature d'accords locaux entre des académies et des entreprises témoigne peut-être d'un souci d'y remédier en partie. Certaines académies vont même jusqu'à recruter sous contrat des personnes ayant l'expérience du secteur privé pour faciliter les mises en relation avec les employeurs potentiels. Ces académies en viennent ainsi à jouer plus nettement un rôle d'intermédiaires de l'emploi.

À l'interne, l'Éducation nationale propose depuis peu ce qui est désormais appelé, au sein de la Fonction publique, des « troisièmes concours ». Cette nouvelle voie d'accès aux métiers de l'enseignement (professeurs des écoles ou du second degré, conseiller principal d'éducation), dont la première session s'est tenue en 2002, est ouverte aux aides-éducateurs titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 et ayant exercé leur fonction au moins quatre ans. On peut voir dans ces concours une forme de reconnaissance de l'expérience acquise pour certains aides-

<sup>14</sup> Ajoutons que parmi les ex-aides-éducateurs, seuls 7 % de ceux susceptibles d'en avoir bénéficié (*i.e.* sortis du dispositif après la signature des premiers accords) ont trouvé un emploi par ce biais. Cela semble peu au regard des milliers d'annonces d'embauches faites au moment de la conclusion des principaux accords-cadres nationaux.





éducateurs. Cependant, à l'instar des concours classiques, ils continuent d'évaluer des connaissances générales et théoriques plutôt que des savoirs professionnels élaborés en situation de travail. Ce mode d'évaluation risque de décourager les moins enclins à passer des concours<sup>15</sup>.

\* \*

\*

Tous les aides-éducateurs n'attendent pas la fin de leur contrat pour mettre un terme à leur passage dans la fonction. Fin 2001, 37 % des aides-éducateurs recrutés entre la rentrée 1997 et avril 1999, ont ainsi déjà quitté le dispositif. Presque toujours, les motifs de rupture évoquent des sorties « vers le haut » : 78 % ont trouvé un nouvel emploi, réussi un concours, repris des études ou commencé une nouvelle formation. On peut d'ores et déjà supposer que la vocation professionnalisante du dispositif « Emplois-jeunes » a joué pour certains. Près de la moitié des anciens aides-éducateurs en emploi exercent une activité dans laquelle ils mobilisent potentiellement des compétences acquises lors de leur passage par le dispositif. De même, plus de la moitié des anciens aides-éducateurs qui souhaitaient devenir enseignants en 1999 ont réussi à atteindre leur objectif en 2001. Cependant, cette vocation professionnalisante est loin d'être généralisable à l'ensemble des ex-aides-éducateurs. En outre, globalement plus diplômés que ceux qui sont restés en poste, les sortants apparaissent *a priori* mieux armés pour leur reconversion, indépendamment des conditions de

---

« cette vocation  
professionnalisante est  
loin d'être  
généralisable à  
l'ensemble des ex-  
aides-éducateurs »

---

leur transition dans le dispositif. Enfin, la détérioration actuelle du marché du travail ne risque-t-elle pas d'avoir raison des processus de professionnalisation vécus dans le cadre de la fonction par nombre d'aides-éducateurs bientôt amenés à la quitter ?

En définitive, l'analyse du dispositif « Emplois-jeunes » de l'Éducation nationale, en

tant que système visant à organiser des transitions professionnalisantes, révèle toute la difficulté de ce type d'opération. Pour être véritablement actif, un tel dispositif suppose une solide infrastructure gestionnaire et des compétences de pilotage qui ne s'improvisent guère. Professionnaliser durablement des individus dans un but de transition ou de reconversion exige un accompagnement particulier, des moyens importants en bilans et en formations, mais aussi des modalités réelles et plurielles de reconnaissance et de qualification : accès à des certifications reconnues, à des passerelles originales vers l'emploi et les marchés internes, etc. On retrouve là la problématique plus générale des conditions de fonctionnement et d'optimisation des « marchés transitionnels du travail » (Gazier, 1997), ces dispositifs institutionnels qui ont pour objet de permettre à des personnes écartées du monde du travail de l'intégrer ou de le réintégrer par le biais d'emplois occupés à titre provisoire. Une problématique essentielle à l'heure où l'on entend développer les systèmes de transitions et de mobilités, dans une optique à la fois de sécurisation des trajectoires professionnelles et de structuration des marchés externes du travail. ■

<sup>15</sup> Les effets de la mise en place des troisièmes concours n'ont pu être mesurés par l'enquête, cette mesure n'étant pas encore d'actualité lors de sa réalisation en octobre 2001.

---

## Bibliographie

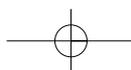
---

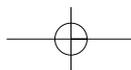
Bellamy V. (2002), « Portrait des jeunes entrés dans le programme », in *Nouveaux services – emplois-jeunes : regard à mi-parcours*, Dares, *Travail et Emploi*, pp. 101-112.

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.

Brunhes B. (1989), « La flexibilité du travail – Réflexion sur les modèles européens », *Droit Social*, n° 3, mars.





Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard.

Cadet J.-P. (2001), « Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs », *Recherche et Formation*, n° 37, avril-juin, pp. 75-90.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D., Guitton C. (2000), *Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? Suivi-évaluation de la mise en œuvre du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » au ministère de l'Éducation nationale*, Céreq, collection « Documents », n°151, série Évaluation, septembre.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D., Guitton C., Mahlaoui S. (2002), « Les emplois-jeunes de l'Éducation nationale. Un dispositif de transition professionnalisante ? », *Bref-Céreq*, n° 190, octobre.

*Cahiers pédagogiques* (2002), « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », n° 408, novembre.

Clerc D. (2000), « Les marchés transitionnels au secours du plein-emploi », *Alternatives Économiques*, n° 186, novembre, pp. 115-117.

Coquelle C. (1994), « Attention Projet », *Formation Emploi*, n° 3.

Demazière D., Pélage A. (2001), « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du

dispositif des « emplois-jeunes » », *Éducation et Sociétés*, n° 7/1, pp. 81-94.

Diederichs-Diop L., Fournié D. (2001), « École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités », *Éducation et Formations*, n° 60, juillet-septembre, pp. 75-80.

Gazier B. (1997), « Emploi et protection sociale : un dilemme ? », *Sciences Humaines*, n° 71, avril, pp. 12-17.

Guitton C. (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, n° 70, septembre, pp. 13-30.

Jellab A. (1997), *Le travail d'insertion en Mission Locale*, L'Harmattan.

Rose J. (1994), « L'organisation de la transition professionnelle continue », *Cahier n°8*, Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi.

Schmid 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, pp. 5-17.

Trottier C. (2001), « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et Sociétés*, n° 7/1, pp. 5-22.

## Résumé

### La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale

Par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié et Samira Mahlaoui

Le programme « Emplois-jeunes » au sein de l'Éducation nationale constitue un dispositif par lequel transitent des jeunes en quête d'une insertion dans le monde du travail. Sa spécificité est de se vouloir « professionnalisant » pour ses bénéficiaires, les aides-éducateurs. En effet, il est supposé les aider à formuler des projets professionnels et à acquérir des compétences, dans le but d'améliorer leur employabilité future sur le marché du travail, voire de leur assurer un avenir professionnel. Enjeu essentiel pour l'Institution, l'aménagement de transitions professionnalisantes l'oblige à adopter deux attitudes vis-à-vis des aides-éducateurs. Implicitement, elle se doit de leur proposer des situations de travail censées les conduire à une réelle professionnalisation. Explicitement, elle met en place des outils spécifiques (bilans, formations, etc.) pour les aider à anticiper leur devenir professionnel. L'analyse de ces deux attitudes met en évidence toute la difficulté d'organiser ce type de transitions.

