

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

Aides-éducateurs : à l'approche de l'échéance des premiers contrats, que sont devenues les fonctions ? où en sont les jeunes ?

NUMÉRO / MARS 2003

documents

AIDES-ÉDUCATEURS :
À L'APPROCHE DE L'ÉCHÉANCE DES PREMIERS CONTRATS,
QUE SONT DEVENUES LES FONCTIONS ?
OÙ EN SONT LES JEUNES ?

*Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié,
Christophe Guitton, Samira Mahlaoui*

Suivi de la mise en œuvre du programme
« Nouveaux services, Emplois jeunes »
au ministère de l'Éducation nationale - 2^{ème} phase

*Avec la collaboration d'Emmanuel Sulzer
et la participation de Michelle Pétris*

S O M M A I R E

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PREMIÈRE PARTIE : RETOUR SUR LES PRINCIPAUX CONSTATS DE LA PREMIÈRE PHASE DE L'ÉTUDE ET LEUR ÉVOLUTION AUX COURS DES DEUX DERNIÈRES ANNÉES.....	15
Introduction.....	17
1 – Spécialisés et polyvalents, les aides-éducateurs poursuivent le processus de professionnalisation de la fonction	18
1.1 - Les aides-éducateurs professionnalisent leurs différentes activités au fil du temps	18
1.1.1 - Les aides-éducateurs agissent comme révélateurs de la multiplicité des besoins au sein du système éducatif.....	18
1.1.2 - Les aides-éducateurs parviennent à se spécialiser dans chacune de leurs activités	23
1.2 - La polyactivité reste la règle, sans entraver pour autant le processus de professionnalisation de la fonction.....	24
1.2.1 - L'action des aides-éducateurs révèle un besoin général de flexibilité et de polyvalence au sein des établissements	24
1.2.2 - Polyactivité et professionnalisation se conjuguent dans de nombreux cas	25
2 – Une intégration dans les établissements scolaires qui progresse, sous certaines conditions	27
2.1 - Les aides-éducateurs parviennent à construire des espaces propres dans la division du travail éducatif.....	27
2.1.1 - Des activités positionnées entre innovation et substitution	27
2.1.2 - Une identité professionnelle fondée sur une intermédiation entre les élèves et l'institution	28
2.2 - La coopération s'impose progressivement comme mode de relation entre les personnels en place et les aides-éducateurs	29
2.2.1 - Les pratiques de coopération se développent	29
2.2.2 - La coopération comme processus d'acceptation et d'ajustement réciproques	31
3 – Un avenir encore incertain pour les jeunes en poste malgré un impact propre du dispositif sur l'insertion des sortants.....	32
3.1 - La perspective de l'après-contrat reste préoccupante pour nombre d'aides-éducateurs toujours en poste	33
3.1.1 - De nombreux aides-éducateurs restent inquiets pour leur avenir	33
3.1.2 - Les aides-éducateurs en poste préparent désormais la sortie, mais nombreux sont ceux qui n'ont pas encore de solution.....	34
3.2 - Peut-on mesurer l'impact propre du passage par le dispositif sur le devenir des sortants ?	38
3.2.1 - Entre 1999 et 2001, les sortants améliorent leurs conditions d'accès à l'emploi	38
3.2.2 - Des effets propres indéniables mais difficiles à mesurer	38
Conclusion	41
DEUXIÈME PARTIE : EXPLOITATION DE LA DEUXIÈME VAGUE DU PANEL "AIDES-ÉDUCATEURS".....	43
Introduction.....	45
1 – Caractérisation de l'échantillon.....	46
1.1 - L'évolution des effectifs entre octobre 1999 et octobre 2001	46
1.2 - Les départs plus fréquents des plus diplômés modifient la structure de l'échantillon des aides-éducateurs toujours en poste	49

2 – Les activités des aides-éducateurs	52
2.1 - Des activités inégalement exercées selon le type d'établissement	53
2.1.1 - Les activités les plus fréquemment confiées aux aides-éducateurs sont la surveillance, l'informatique, la BCD ou le CDI, l'aide à l'enseignement, l'animation et le soutien scolaire	53
2.1.2 - L'informatique en école et lycée, le soutien scolaire en collège conservent la tête au palmarès des activités principales.....	57
2.1.3 - Les modes d'intervention ont également évolué en deux ans	59
2.2 - Les activités des aides-éducateurs sont toujours nombreuses et variées	61
2.2.1 - Le nombre moyen d'activités a légèrement augmenté en deux ans	61
2.2.2 - Peu de facteurs semblent influencer sur le nombre d'activités confiées aux aides-éducateurs	63
2.2.3 - La diversité des configurations d'activités reste importante et progresse même dans le temps.....	64
3 – Projet professionnel et formation	65
3.1 - Projet professionnel : où en sont les aides-éducateurs en poste en octobre 2001 ?	66
3.1.1 - Les projets d'enseignement priment toujours, mais sont en perte de vitesse.....	66
3.1.2 - La moitié des aides-éducateurs a changé de projet professionnel en deux ans	68
3.1.3 - Hommes et femmes ont des projets différents pour leur avenir professionnel	70
3.1.4 - Les aides-éducateurs qui veulent entrer dans l'enseignement sont particulièrement déterminés	71
3.1.5 - A un an de la sortie, les aides-éducateurs sans projet professionnel sont plus désabusés que leurs collègues	74
3.2 - Bilan personnel et professionnel : un accès facilité pour les aides-éducateurs depuis deux ans	75
3.3 - Formation : quelle évolution depuis 1999 ?	76
3.3.1 - L'accès à la formation s'est amélioré	76
3.3.2 - Sept aides-éducateurs sur dix se forment sur leur temps de travail.....	78
3.3.3 - Par rapport à 1999, le sentiment de satisfaction face à la formation évolue positivement.....	79
3.4 - Validation des acquis professionnels / Accords d'entreprises ou de branches : peu d'aides-éducateurs sont réellement concernés	80
4 – Que sont devenus les sortants ?	80
4.1 - Des sorties " vers le haut " dans les trois quarts des cas	80
4.1.1 - Une montée en puissance des situations d'emploi	81
4.1.2 - Des parcours d'accès à l'emploi pour trois sortants sur quatre.....	81
4.1.3 - Près des trois quarts des sortants occupent un emploi stable	83
4.2 - Une insertion professionnelle plus favorable pour les nouveaux sortants que pour les anciens	83
4.3 - Les professions des sortants	85
4.3.1 - Emplois occupés et emplois connexes	85
4.3.2 - Ces aides-éducateurs qui sont devenus enseignants	6
4.3.3 - Quatre aides-éducateurs sur dix occupent l'emploi qu'ils projetaient d'exercer	87
Conclusion : les principaux résultats de la deuxième vague du panel "aides-éducateurs".....	89
Annexe 1 : Méthode d'enquête et caractéristiques de l'échantillon.....	91
Annexe 2 : Disciplines déclarées par les aides-éducateurs en poste qui souhaitent devenir enseignant du second degré	94
Annexe 3 : Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	95

TROISIÈME PARTIE : RETOUR SUR LA SITUATION DES AIDES-ÉDUCATEURS EN POSTE DANS LES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES AU DÉBUT 2002	101
Introduction.....	103
Chapitre 1 : Les aides-éducateurs du premier degré	105
1 – Les activités : la polyvalence n'entrave pas le processus de professionnalisation	107
1.1 - Des activités toujours aussi diversifiées mais mieux identifiées et structurées.....	107
1.2 - Dans le premier degré : une fonction en tension entre polyvalence et polyactivité	110
1.3 - Un équilibre difficile à tenir dans la durée	111
2 – L'intégration des aides-éducateurs au sein des écoles : des avancées incontestables	113
2.1 - Les modes d'allocation de la main d'œuvre "aide-éducateur" au sein des écoles : de l'effet d'aubaine à la gestion de la rareté ...	113
2.2 - Les modes de coopération entre enseignants et aides-éducateurs : démultiplication du travail pédagogique et innovation	116
3 – L'après contrat emploi-jeunes : des situations très contrastées	118
3.1 - A l'hétérogénéité des profils correspond la diversité des attitudes face à l'avenir	118
3.2 - Des diplômés sans réelle inquiétude, des non diplômés souvent désorientés, au propre comme au figuré.....	121
Annexe 1 : Portraits d'aides-éducateurs	123
Annexe 2 : Détail des activités principales exercées par les aides-éducateurs du 1 ^{er} degré, rencontrés en 2002	135
Chapitre 2 : Les aides-éducateurs en collège	143
1 – Toujours autant d'activités, toujours la polyvalence	145
1.1 - De multiples activités qui se professionnalisent au fil du temps	145
1.2 - Une polyvalence professionnalisante jusqu'à un certain point.....	151
1.2.1 - Une polyvalence à l'instant « t »	151
1.2.2 - Une polyvalence dans le temps	152
1.2.3 - Une possible professionnalisation de l'emploi, pourvu que la surveillance reste limitée.....	154
2 – Une qualité d'intégration aujourd'hui meilleure	157
2.1 - Des relations de travail qui ont tendance à s'améliorer sur la durée	158
2.2 - Des conditions exigeantes de coopération	163
3 – Des effets sur la préparation du devenir professionnel désormais avérés mais encore très contrastés et incertains	168
3.1 - Des effets sur les projets professionnels.....	168
3.2 - Des effets sur les démarches entreprises.....	170
Annexe : Quelques exemples d'activités exercées par des aides-éducateurs en collège, et étudiées en 2002.....	175

Chapitre 3 : Les aides-éducateurs en lycée	185
1 – Les activités des aides-éducateurs au lycée	187
1.1 – Des activités spécifiques de mieux en mieux organisées	189
1.2 – Quelques exemples de parcours d'aides-éducateurs, par activités identifiées	192
1.3 – Des activités qui deviennent indispensables au sein des lycées	192
2 – L'accueil et l'intégration des aides-éducateurs au lycée	193
2.1 – Un accueil différent d'une période à l'autre	193
2.2 – L'intégration des aides-éducateurs : un bilan assez mitigé	195
3 – Le devenir professionnel des aides-éducateurs	197
3.1 – Des projets professionnels qui se précisent au cours du temps	199
3.2 – Les impressions des aides-éducateurs quant à leur expérience professionnelle dans les lycées	200
Annexe : Quelques exemples descriptifs des activités identifiées chez les aides-éducateurs au sein des lycées	205

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Avec 62 000 aides-éducateurs en poste, le ministère de l'Éducation nationale a regroupé jusqu'à près d'un tiers des effectifs totaux du dispositif Emplois-jeunes¹. Or, des différents employeurs engagés dans ce dispositif, il a été le seul à dissocier aussi strictement *a priori* la question de la pérennisation de la fonction créée et celle de l'insertion professionnelle des jeunes. Dès le lancement du dispositif à l'automne 1997, le ministère de l'Éducation nationale a en effet précisé aux jeunes recrutés que, si une partie des postes d'aide-éducateur avait éventuellement vocation à être pérennisée, les jeunes eux-mêmes ne seraient ni intégrés d'une manière durable dans leur fonction, ni même reconduits avec un statut analogue à l'issue des cinq années en contrat emploi-jeune.

Ce choix initial du ministère de l'Éducation nationale a situé le dispositif Emplois-jeunes en son sein en marge de l'économie générale du programme "Nouveaux services, Emplois-jeunes". Il a par ailleurs placé les aides-éducateurs face à un triple impératif, en partie contradictoire :

- réussir leur intégration au sein des écoles, des collèges et des lycées, afin d'être reconnus comme des acteurs à part entière du système éducatif au cours des cinq années de leur contrat ;
- professionnaliser leur nouvelle fonction d'aide-éducateur, pour l'exercer de manière aussi satisfaisante que possible dans l'immédiat, ainsi que pour favoriser sa pérennisation éventuelle à terme ;
- préparer leur propre reconversion à l'intérieur du ministère, en y préparant les concours externes, ou hors du ministère, en s'engageant dans des formations professionnelles ou dans de nouvelles recherches d'emplois.

L'arrêt du dispositif Emplois-jeunes au sein de l'Éducation nationale, qui vient d'être annoncé par le nouveau gouvernement, n'enlève rien, aujourd'hui, à l'intérêt à porter à cette condition spécifique aux aides-éducateurs. En effet, le devenir professionnel de ceux qui sont à l'heure actuelle encore en poste dans les établissements scolaires reste un enjeu prépondérant. En outre, le choix final de ne pas pérenniser la fonction d'aide-éducateur et l'option de créer de nouveaux postes dits d'« assistants d'éducation » ne doivent certainement pas mettre le voile sur l'expérience riche de sens et de contenu vécue par la plupart des jeunes hommes et jeunes femmes passés par la fonction. Comme on le verra dans le cadre de ce rapport, ils ont été en mesure de révéler et de satisfaire d'importants besoins à tous niveaux du système éducatif. Ils ont dû consentir d'importants efforts pour s'intégrer au sein de leur établissement et se professionnaliser dans le cadre de leur fonction. En outre, quelle que soit la forme concrète que prendra le futur dispositif des « assistants d'éducation », toute l'expérience acquise dans les établissements du fait de la présence des aides-éducateurs ne pourra pas être ignorée. Le cas contraire signifierait de faire machine arrière et de renoncer aux précieux apports des aides-éducateurs sur le fonctionnement des établissements, aussi bien en termes pédagogiques qu'en termes socio-éducatifs.

Cahier des charges de l'étude

En 1998, le ministère de l'Éducation nationale a confié au Céreq la charge de suivre la mise en œuvre du programme "Nouveaux services, Emplois-jeunes" au sein des établissements scolaires. Il s'est agi de répondre, dans la durée, à trois ensembles de questions que s'est posé le ministère dès son implication dans le programme :

¹ Selon le ministère des Affaires sociales : cité in L'AEF du 23 juillet 2002.

- Quelles sont les activités exercées par les aides-éducateurs ? Comment évoluent-elles au fil du temps ? Et en quoi préfigurent-elles de nouvelles fonctions susceptibles d'être pérennisées au sein du ministère de l'Éducation nationale ?
- Comment se passe l'intégration des aides-éducateurs au sein des établissements scolaires ? Quelles sont les relations entre les aides-éducateurs et les différentes catégories de personnel en place : direction, enseignants, conseillers principaux d'éducation (CPE), surveillants, documentalistes, etc. ? Y a-t-il concurrence ou complémentarité ? Existe-t-il des phénomènes de substitution d'emploi ?
- Quel est l'impact du passage par l'Éducation nationale sur le reclassement et les chances d'insertion professionnelle future des jeunes aides-éducateurs ?

Deux questions que posent également le dispositif Emplois-jeunes n'entraient pas, en revanche, dans le cahier des charges :

- L'impact des aides-éducateurs sur l'acte éducatif et la pédagogie : certes, l'analyse des conditions d'exercice de la fonction d'aide-éducateur et de leur impact sur les personnels en place nous a permis d'observer un certain nombre d'évolutions en la matière, parfois très innovantes. Mais ces évolutions n'ont pas fait l'objet d'un traitement particulier de notre part. Absentes du cahier des charges, elles sont d'ailleurs davantage du ressort des spécialistes des sciences de l'éducation plutôt que de notre positionnement privilégié, dans le domaine de la sociologie des activités professionnelles.
- Le statut juridique de la fonction d'aide-éducateur : le statut d'emploi-jeune (adapté au ministère de l'Éducation nationale) a été considéré comme une donnée objective de l'étude, étant donné qu'il encadre l'exercice de la fonction d'aide-éducateur. Nous avons constaté, notamment, à quel point la durée déterminée du contrat et l'absence de perspective de reconduction ont eu une incidence sur les conditions d'intégration, de professionnalisation et d'anticipation de l'avenir des aides-éducateurs. Mais il ne nous a pas été demandé de faire des propositions relatives au cadre juridique de la fonction. Ce travail relève, de toute évidence, des choix politiques du ministère.

Architecture générale et méthodologie de la démarche d'enquête

La question de l'impact du programme sur le devenir professionnel des jeunes ne pouvait être abordée de manière pleinement satisfaisante au cours des premières années. De même, la fonction d'aide-éducateur étant par hypothèse "nouvelle", les activités correspondantes étaient fortement susceptibles d'évoluer au fil du temps, tout comme les conditions d'intégration des titulaires de cette fonction au sein des établissements scolaires. Afin de répondre aux trois ensembles de questions définies dans le cadre du cahier des charges, le Céreq a donc mis en place un dispositif d'enquête inscrit dans une perspective longitudinale.

Ce dispositif a également eu pour particularité d'articuler approche qualitative et approche quantitative :

- L'approche qualitative a consisté à mener des entretiens avec des aides-éducateurs et des personnels de direction, enseignants et techniques, au sein d'écoles, de collèges et de lycées situés dans deux académies.

Une première série d'entretiens a eu lieu en 1999. Elle a permis d'opérer une analyse initiale du contenu des activités exercées par les aides-éducateurs, ainsi que des modalités et des

conditions de leur intégration dans les établissements scolaires. Cette analyse s'est inspirée de la méthode ETED (Emploi Type Etudié dans sa Dynamique) du Céreq².

Une seconde série d'entretiens a été menée au cours du premier semestre 2002 au sein des mêmes établissements, et dans la mesure du possible, avec les mêmes personnes. Ces entretiens nous ont permis, entre autres choses, de vérifier l'hypothèse suivant laquelle la fonction d'aide-éducateur se construisait de manière progressive et itérative, selon la nature et la dynamique des interactions des titulaires de cette fonction avec les personnels en poste.

- L'approche quantitative a correspondu à une enquête de type panel. Cette enquête a eu pour principal intérêt de suivre le parcours de 3 000 aides-éducateurs recrutés en 1997-1998 sur plusieurs années. Un tel suivi s'est imposé dans le sens où les aides-éducateurs ont été amenés à exercer des activités différentes au fil du temps, ou bien, pour un certain nombre d'entre eux, à quitter leur poste et à trouver un autre emploi.

Les aides-éducateurs du panel, répartis entre lycées, collèges et écoles, ont été interrogés une première fois en octobre 1999, puis une deuxième fois en octobre 2001, par téléphone³. Afin d'apprécier en toute rigueur l'impact du programme sur leur devenir professionnel, il est prévu qu'ils soient à nouveau interrogés une troisième et dernière fois en octobre 2003, au moment où chacun d'entre eux aura vu son contrat emploi-jeune prendre fin.

Par ailleurs, nous avons cherché à articuler à chacune des deux phases de l'évaluation les résultats issus des approches quantitative et qualitative. C'est-à-dire à confirmer au plan statistique les observations et les analyses faites sur le terrain, et réciproquement⁴.

² Voir les résultats dans le premier rapport publié par le Céreq : Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, *"Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ?"*, in Documents, n°151, septembre 2000, Céreq, Marseille.

³ Voir les résultats de la première interrogation in *ibid.*

⁴ Voir la première synthèse réalisée in *ibid.*

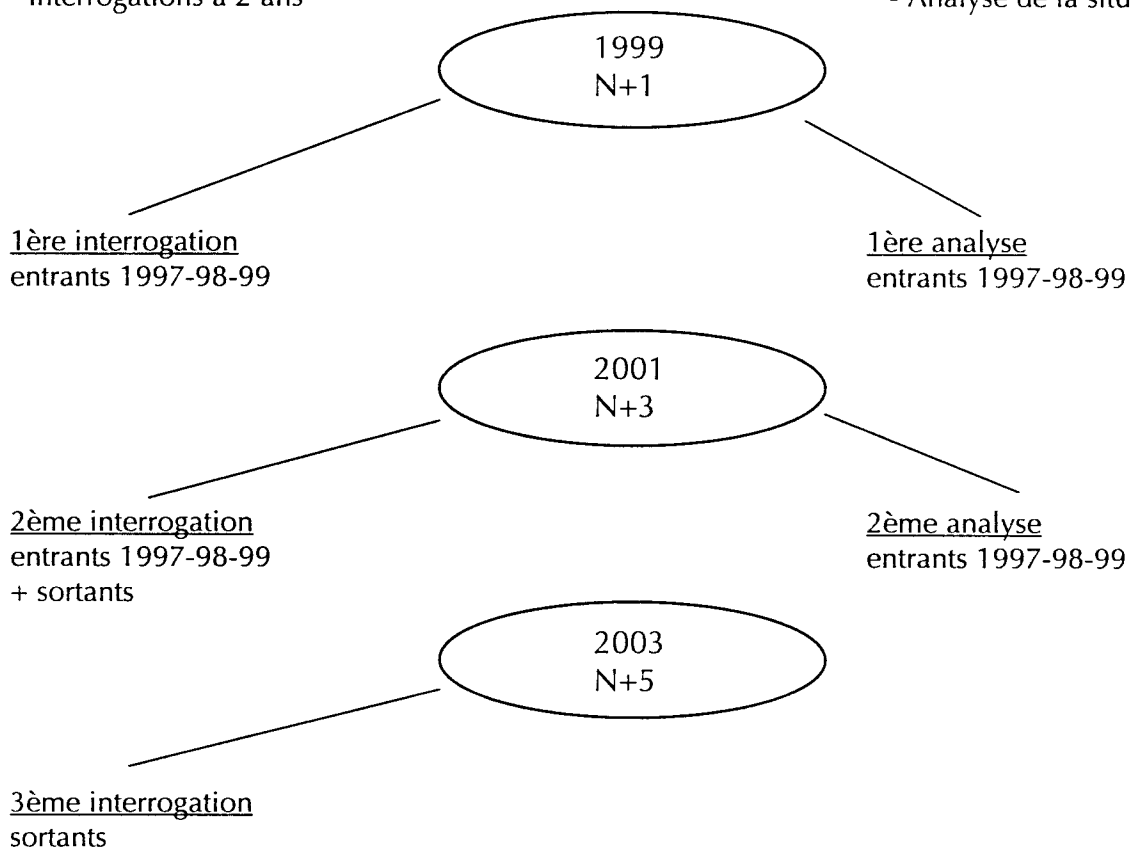
ARCHITECTURE ET CHRONOLOGIE DE LA DEMARCHE D'ENQUETE

Enquête quantitative

- Panel
- Echantillon \approx 3 000 AE
- Entretiens téléphoniques
- Interrogations à 2 ans

Enquête qualitative

- Analyse ETED
- Echantillon \approx 60
(dont 35 AE)
- Analyse de la situation



Plan du rapport

- La première partie de ce rapport est consacrée à la synthèse opérée à partir de la confrontation des résultats des approches qualitative et quantitative mobilisées en 2001-2002. L'accent est mis sur les évolutions constatées depuis deux à trois ans.

- La deuxième partie correspond à l'exploitation de la deuxième vague du panel d'aides-éducateurs (approche quantitative). Elle analyse l'état et la dynamique des activités exercées par les aides-éducateurs et de leurs projets professionnels et démarches de formation, ainsi que l'évolution des sorties du dispositif.

- La troisième partie rend compte de l'enquête de terrain. Elle propose un retour sur la situation des aides-éducateurs dans les établissements déjà enquêtés il y a trois ans. Une distinction entre écoles, collèges et lycées est désormais réalisée pour bien prendre la mesure des spécificités qui existent par type d'établissement. Même si cette distinction conduit à une présentation "autonome" des résultats, chacune des contributions s'efforce de répondre aux trois grands questionnements définis dans le cahier des charges.

**RETOUR SUR LES PRINCIPAUX CONSTATS DE LA PREMIERE PHASE
DE L'ETUDE ET LEUR EVOLUTION AU COURS
DES DEUX DERNIERES ANNEES**

INTRODUCTION

Cette partie est consacrée à la présentation des principaux éléments d'analyse de l'évolution de la mise en œuvre du dispositif Emplois-jeunes au sein de l'Education nationale au cours des deux dernières années. Dans le prolongement du rapport publié en 2000, qui portait sur la première phase de l'enquête, cette synthèse est structurée à partir du triple questionnement qui constitue le cahier des charges de l'étude :

- l'impact du dispositif sur l'émergence de nouvelles activités au sein des établissements scolaires ;
- les conditions d'intégration des aides-éducateurs au sein des établissements et l'impact de cette intégration sur les conditions d'exercice des personnels en place ;
- l'impact du passage par le dispositif sur le devenir professionnel des sortants et des aides-éducateurs toujours en poste.

Il s'agit de revenir sur chacun des trois grands constats opérés il y a deux ans pour en mesurer les évolutions, et ceci en croisant à nouveau les résultats du panel et ceux issus de l'enquête qualitative. Pour mémoire, ces premiers constats étaient plus que nuancés :

1 – Les aides-éducateurs avaient en charge des activités diversifiées et riches de sens au regard des missions d'enseignement et d'éducation de l'institution scolaire. Ils révélaient par là même d'importants besoins au sein du système éducatif. Cependant, ils exerçaient une fonction encore insuffisamment professionnalisée pour que l'on pût parler de métier. Nous avons aussi évité d'utiliser le terme d'emploi, tant celui-ci renvoyait dans le monde du travail ordinaire, et a fortiori au sein de l'Education nationale, à des contenus et des conditions d'exercice codifiés et relativement stables. A l'évidence, cela était loin de caractériser la fonction d'aide-éducateur, extrêmement variable et indéterminée. Cette fonction s'imposait comme un intitulé générique recouvrant en pratique une très grande diversité d'activités possibles, aux finalités multiples et parfois contradictoires. La diversité était telle que l'on était plus enclin à parler de "polyactivité" que de polyvalence⁵.

2 – Les aides-éducateurs avaient déjà réussi à nouer des relations de coopération et de complémentarité avec certains personnels administratifs, techniques et enseignants. Dans la plupart des cas, ils étaient reconnus dans la mesure où ils apportaient beaucoup au fonctionnement des établissements. En primaire, ils s'imposaient comme des acteurs de la démultiplication du travail pédagogique, allant dans le sens de la différenciation et de l'individualisation. Dans le second degré, ils étaient avant tout perçus comme des acteurs contribuant à l'animation et à la sécurisation des établissements mais également à l'accompagnement pédagogique et au soutien scolaire. Toutefois, leur intégration restait à consolider. Ils n'étaient pas encore considérés comme des professionnels à part entière au sein du système éducatif, chargés d'activités bien spécifiques au regard des autres personnels et parvenant à coopérer avec ces personnels. Les phénomènes de substitution n'étaient pas rares, directs (par rapport aux personnels MISE, aux documentalistes, aux ATSEM) ou indirects (par exemple, en cas d'interventions dans le domaine pédagogique sans soutien ni contrôle des enseignants). Plus généralement, les relations avec les personnels en place étaient loin d'être toujours coopératives.

⁵ La plupart des préconisations contenues dans le premier rapport tournaient autour de la nécessité d'aboutir à des formes de spécialisation ou de polyvalence mieux maîtrisées, avec l'élaboration de huit profils théoriques allant dans ce sens : cf. Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, op.cit, pages 44 et suivantes.

3 – L'impact du passage par la fonction d'aide-éducateur sur le devenir professionnel de ses titulaires demeurait assez limité, en tout cas peu perceptible. L'Education nationale avait commencé à les aider à élaborer des projets professionnels et à suivre des formations en vue de leur reconversion. Inhérente aux modalités de gestion du dispositif au sein de l'institution, une telle situation créait toutefois une disjonction par rapport à la professionnalisation des aides-éducateurs à leur poste. Cette professionnalisation avait d'ailleurs déjà été largement amorcée sur le terrain. Elle se traduisait par l'acquisition de réelles compétences techniques et relationnelles⁶ à travers les différentes activités exercées. Mais cette acquisition risquait d'avoir des effets réduits sur le devenir de nombreux jeunes, tant se posait déjà avec acuité la question de sa reconnaissance et de sa transférabilité. Du côté des sortants, on observait dès 1999-2000 une majorité de premiers départs "réussis", avec le plus souvent un accès à l'emploi, notamment dans l'enseignement. Cependant, les sortants représentaient encore à ce moment-là un effectif limité. Ils faisaient surtout partie des plus diplômés, donc des plus "employables", percevant le dispositif comme solution d'attente plutôt que comme véritable support de professionnalisation et de qualification.

Ainsi, sur chacun de ces points, comment les choses ont-elles évolué au cours des dernières années ?

1 – SPECIALISES ET POLYVALENTS, LES AIDES-EDUCATEURS POURSUIVENT LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DE LA FONCTION

Ces trois dernières années, les aides-éducateurs ont continué à agir comme révélateurs de besoins multiples au sein du système éducatif. Sur la durée, ils ont souvent réussi, par effet d'expérience, à professionnaliser les activités relatifs à ces besoins (1.1), mais aussi leur fonction dans sa globalité. En effet, la polyactivité n'apparaît plus jouer, à présent, comme un frein systématique à la professionnalisation (1.2). Dès lors qu'elle est acceptée et qu'elle respecte un certain point d'équilibre, qui résulte toujours d'un compromis entre chaque aide-éducateur et les personnels de son établissement, elle génère une forme originale de professionnalisation au niveau de la fonction.

1.1 – LES AIDES-EDUCATEURS PROFESSIONNALISENT LEURS DIFFERENTES ACTIVITES AU FIL DU TEMPS

1.1.1 – Les aides-éducateurs agissent comme révélateurs de la multiplicité des besoins au sein du système éducatif

La liste de l'ensemble des activités susceptibles d'être exercées par des aides-éducateurs ne s'est pas modifiée fondamentalement en deux ans. Elle s'est seulement quelque peu élargie. De "nouvelles" activités, créées parfois à l'initiative d'aides-éducateurs "expérimentés", ont ainsi été repérées. Citons en exemple l'activité de "liaison école-collège" (CM2 – 6^{ème}) dans le premier degré, l'activité de gestion administrative des emplois-jeunes d'un secteur pour le compte d'un principal de collège (employeur au plan juridique des aides-éducateurs des écoles du secteur), l'activité de promotion de l'enseignement technique dans un lycée.

Permettant de constituer des regroupements cohérents d'activités en fonction des finalités poursuivies (voir encadré), et à l'origine des items utilisés dans le cadre du panel, les "blocs"

⁶ Dans le premier rapport, ces compétences sont listées pour chacun des blocs d'activités étudiés dans la troisième partie : cf. Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, op.cit. Les échéances du dispositif se rapprochant, nous avons choisi cette fois-ci de ne pas refaire ce listing dans le cadre du présent rapport, mais de nous focaliser sur la manière dont les aides-éducateurs préparent, sinon réalisent leur sortie du dispositif.

d'activités ou les fonctions-types demeurent quant à eux inchangés. Autrement dit, les nouvelles activités repérées en 2001-2002 s'intègrent aux blocs précédemment construits.

Aujourd'hui, les aides-éducateurs, pris dans leur ensemble, exercent ainsi toujours autant d'activités, de nature variée, qu'en 1999-2000. Ils confirment par là même ce qui avait déjà été constaté à l'époque, à savoir l'existence de multiples besoins au sein des établissements scolaires. Le palmarès des fonctions exercées régulièrement à présent par les aides-éducateurs constitue un bon indicateur de l'importance et de la diversité de ces besoins, tous types d'établissements confondus :

- la surveillance, au sens large du terme (surveillance, sécurité, accompagnement des sorties scolaires), arrive largement en tête puisqu'elle occupe 66 % des aides-éducateurs ;
- vient ensuite l'informatique (56 %), considérée également dans ses différentes dimensions (informatique pédagogique, initiation à l'outil informatique, maintenance...);
- la documentation (BCD et CDI) arrive en troisième position, avec 49 % ;
- près d'un aide-éducateur sur deux exerce des tâches d'assistance pédagogique, aide à l'enseignement (48 %) ou soutien scolaire (43 %) ;
- les fonctions d'animation concernent 48 % des aides-éducateurs ;
- les tâches administratives, bien que ne relevant pas formellement de la compétence des aides-éducateurs, en occupent près d'un quart (23 %) ;
- les autres fonctions exercées par des aides-éducateurs sont moins significatives sur le plan quantitatif, bien qu'elles répondent souvent à des besoins considérés comme essentiels dans les établissements où elles sont prises en charge : médiation interne (18 %), gestion des stages dans le second degré (10 %), médiation externe (7 %), aide à l'intégration scolaire (6 %), aide sanitaire (4 %).

Ce palmarès se maintient globalement au fil du temps. Les deux seules grandes évolutions concernent l'informatique et le soutien scolaire. L'informatique connaît une progression de six points par rapport à l'enquête quantitative de 1999, ce qui atteste le rôle moteur joué par les aides-éducateurs pour aider les établissements scolaires à s'approprier l'outil informatique. Le soutien scolaire recule de sept points par rapport à 1999, malgré l'importance des besoins qui existent en ce domaine.

Le palmarès et les évolutions propres à chacune des catégories d'établissement scolaire représentent un autre indicateur de la capacité des aides-éducateurs à dévoiler et à satisfaire de réels besoins au sein du système éducatif. En effet, les différences notées témoignent de l'utilité et de la pertinence avérées de leur action, puisqu'ils ont forcément à répondre à des besoins de nature diversifiée selon le type d'établissement :

- en école primaire et en maternelle, excepté la surveillance, l'informatique et la documentation arrivent largement en tête (62 %), du point de vue des fonctions régulièrement exercées par les aides-éducateurs. Elles sont suivies de l'aide à l'enseignement (54 %) et du soutien scolaire (40 %). Il est à noter que la documentation, comme fonction principale, cède du terrain par rapport à 1999, pour la raison simple que la mise en place des BCD est aujourd'hui achevée, ce qui permet un redéploiement de certains aides-éducateurs sur d'autres fonctions comme l'informatique et l'assistance pédagogique. L'animation d'ateliers éducatifs et récréatifs constitue également une part importante du travail des aides-éducateurs en primaire (51 %).
- en collège, la surveillance représente une contrainte grandissante pour les aides-éducateurs (65 % contre 61 % en 1999), ce qui confirme le phénomène massif de substitution avec les MISE déjà observé lors de la première phase de l'étude. Les aides-éducateurs pallient le

manque chronique de surveillants face à des besoins de sécurité perçus comme croissants. Le soutien scolaire est en recul par rapport à 1999 (58 % contre 67 %) mais reste la fonction la plus souvent exercée par les aides-éducateurs hors surveillance, devant l'animation (47 %), l'informatique (42 %), la médiation interne (29 %) et externe (11 %) et la documentation (25%).

- en lycée, les besoins sont relativement homogènes et stables dans le temps. L'informatique se détache (52 %), devant l'animation (35 %), le soutien scolaire (34 %), l'aide à l'enseignement (26 %), la documentation (26 %) ou encore la gestion des stages (12 %). Notons que la surveillance (32 %) occupe une place deux fois moins importante qu'en collège. Sans doute, cela permet-il aux aides-éducateurs des lycées d'investir davantage la fonction d'aide à l'enseignement (41 % contre 26 % en collège).

- les aides-éducateurs en établissement situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) sont plus souvent sollicités que les autres sur les fonctions d'éducation et de socialisation (surveillance, animation, médiation interne et externe). Ces fonctions renvoient en effet à des besoins ressentis plus sensiblement dans ce type d'établissement.

Encadré

Contenu des blocs d'activités confiées aux aides-éducateurs (excepté les tâches administratives et techniques diverses)

L'assistance pédagogique (aide à l'enseignant)

Les aides-éducateurs apportent un appui adapté aux enseignants en vue d'améliorer les processus de transmission des connaissances aux élèves. Cet appui peut prendre diverses formes : intermédiation enseignant-élèves pendant les cours, respect de la discipline, préparation de certains cours avec l'enseignant, voire remplacement en cas d'absence, travail en groupe sous le contrôle de l'enseignant. Ces activités sont plus répandues dans le primaire. Elles sont davantage développées pour certaines matières dans le secondaire.

Le soutien scolaire (appui aux élèves)

Le soutien scolaire peut être individuel ou collectif.

Soutien individuel : (re)motiver les élèves en difficulté, les valoriser en les aidant à reprendre confiance en eux ; contribuer à l'amélioration de leur niveau scolaire et à leur socialisation.

Soutien collectif : contribuer à l'amélioration des résultats scolaires ; développer les compétences méthodologiques des élèves.

L'informatique et les nouvelles technologies

Cette fonction renvoie à d'autres fonctions, tels que l'assistance pédagogique, le soutien scolaire, l'animation, les tâches administratives et techniques. Elle se décompose en cinq sous-ensembles.

Initiation à l'informatique : familiariser les élèves à l'utilisation de l'outil informatique, sur un mode ludique et pédagogique.

Informatique pédagogique : permettre aux élèves de s'appropriier, voire d'apprendre autrement les disciplines enseignées en classe.

Assistance informatique aux enseignants : faciliter l'activité pédagogique des enseignants en les assistant au plan informatique.

Maintenance et gestion du parc informatique de l'établissement.

Informatique de gestion : saisir sur informatique les résultats de l'évaluation des élèves.

La documentation (BCD, CDI)

La finalité de la fonction de documentation est de faciliter l'accès des élèves à la lecture et aux matières littéraires (français, histoire-géo, etc.), mais également de participer à l'animation de la salle de documentation et à la gestion du fonds documentaire.

En BCD : prise en charge complète de l'activité documentaire, de l'inventaire à la gestion des prêts.

En CDI : assistance au documentaliste titulaire dans ses différentes tâches et élargissement des horaires d'ouverture.

La relation école-entreprise : alternance, gestion des stages

L'activité est multiforme : aider les élèves à trouver un stage et à l'accomplir dans les meilleures conditions, responsabiliser les élèves dans la recherche et l'accomplissement de leur stage, participer à l'évaluation du stage, promouvoir l'enseignement technique, collecter la taxe d'apprentissage d'entreprises, etc.

La surveillance, la sécurité, l'accompagnement des sorties

La finalité de la fonction est quadruple :

- faire respecter la discipline, veiller à maintenir le calme dans l'établissement,
- sécuriser les différents espaces de l'établissement, en particulier à l'occasion des mouvements d'élèves,
- encadrer les déplacements,
- responsabiliser les élèves par rapport au règlement et leur faire prendre conscience de la nécessité de le respecter.

L'animation

Les animations contribuent à améliorer le bien-être de l'élève au sein de l'établissement scolaire. Elles ont pour objet un lieu ou une activité déterminée.

Animation d'un lieu : créer et animer au sein des établissements des espaces où les élèves peuvent se retrouver, échanger et se sentir bien, tels les foyers socio-éducatifs.

Animation d'une activité : proposer et piloter la conduite d'activités collectives de détente, tel un journal, un club musique, un club informatique, etc.

La médiation auprès des familles et des centres sociaux

Médiation externe : (ré)impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant ; servir d'intermédiaire entre l'administration et les familles, ou entre l'administration et les autres institutions susceptibles d'intervenir dans la vie éducative (centres sociaux, protection judiciaire de la jeunesse, etc.).

La prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement

Médiation interne : prévenir et aplanir les problèmes de discipline ; réduire les dysfonctionnements en amenant les élèves perturbateurs à modifier leur attitude, par une action adaptée au cas par cas (communication et/ou répression selon les cas) ; (ré)impliquer ces élèves perturbateurs dans la vie scolaire.

L'aide à l'intégration sociale des élèves handicapés

Il s'agit de favoriser le maintien et l'autonomie de l'élève handicapé pour permettre la poursuite de sa scolarité en milieu scolaire. La fonction peut prendre deux formes :

- l'activité de *tierce personne* : aide individualisée à la scolarité en milieu ouvert d'enfants handicapés,
- l'*assistance pédagogique au sein d'une CLISS* regroupant des enfants handicapés.

L'aide sanitaire et sociale

L'aide-éducateur intervient en appui aux infirmières ou aux assistantes sociales. Il accueille les élèves, les oriente vers le service compétent et participe le cas échéant aux actions préventives.

1.1.2 – Les aides-éducateurs parviennent à se spécialiser dans chacune de leurs activités

Au fil du temps, les aides-éducateurs professionnalisent les activités qui leur sont confiées : ils progressent dans la maîtrise de ces activités et ce faisant, ils contribuent à les structurer, c'est-à-dire à leur donner un sens (une finalité) et un contenu (des compétences).

Cette professionnalisation se donne à voir en écoutant les récits des individus sur la construction et l'évolution de leurs activités, mais aussi et surtout en comparant ce que les individus rencontrés en 1999-2000 et en 2002 nous ont successivement raconté à ce propos. Ainsi, à titre d'exemple, on est émerveillé par le récit précis d'une aide-éducatrice de collège sur le "parcours" qu'elle a accompli pour s'approprier avec le plus de rigueur possible la fonction qui lui a été assignée : accompagner sur le plan pédagogique un élève de sixième venant d'arriver en France, francophone mais analphabète. Ce récit a mis en évidence les informations qu'elle a dû rechercher sur le programme scolaire de sixième et les méthodes d'apprentissage de la lecture, ainsi que son tâtonnement nécessaire pour progresser dans la maîtrise et la structuration de sa fonction. De même, la description faite une première fois par un aide-éducateur du suivi d'une classe de sixième regroupant des élèves en difficulté et celle qu'il en a dressé trois ans après révèle un processus de professionnalisation remarquable. En effet, non seulement cet aide-éducateur a consolidé les différentes tâches inhérentes à la fonction déjà assumées antérieurement, mais il lui a ajouté une nouvelle tâche, à savoir la médiation auprès des parents d'élèves, auparavant négligée, ou trop peu développée. Bien sûr, cette forme de professionnalisation par voie de consolidation et d'élargissement d'une activité pourrait être détectée de la même manière pour la plupart des aides-éducateurs rencontrés aux deux phases de l'étude.

C'est essentiellement par "expérience réfléchie" que s'opère pareille professionnalisation. Par expérience, car hormis un petit nombre d'exceptions, tel cet aide-éducateur diplômé en arts plastiques et intervenant en ce domaine en établissement scolaire, la formation initiale des aides-éducateurs ne les a pas préparés à leurs activités. Par expérience aussi, car ils n'ont pas reçu de formation d'adaptation au poste à leur arrivée, ni même bénéficié la plupart du temps d'un encadrement de proximité averti, leurs activités étant par définition "nouvelles". Par expérience réfléchie enfin, car nulle expérience n'est en soi profitable et professionnalisante si elle ne donne pas lieu, consciemment, à un retour réflexif et volontaire sur soi-même, le détour minimal pour se construire des savoirs pragmatiques.

Dans la majorité des cas étudiés, cette expérience réfléchie semble avoir été au rendez-vous, notamment au cours des deux dernières années. Progressive et conjuguée à une forte motivation, elle a effectivement permis de pallier l'absence de formation dans les différentes activités. En s'efforçant de tirer parti des situations de travail, en particulier les imprévues et les inédites, les aides-éducateurs ont souvent été en mesure de développer une connaissance empirique extrêmement fine de l'action pédagogique et éducative. Plus généralement, ils ont acquis tout un ensemble de compétences spécifiques et transversales à leurs différentes activités. Ils ont en effet accumulé d'importants savoirs d'expérience, comme par exemple savoir animer un foyer socio-éducatif ou savoir initier des groupes d'élèves à l'outil informatique. Ils ont par ailleurs été amenés à faire preuve d'importantes capacités d'adaptation et d'autonomie dans l'exercice de leurs activités, alors même que ces dernières étaient rarement bornées et fortement évolutives. Quelles que soient les activités, ils ont dû également trouver le bon registre de relation avec les différents acteurs auxquels ils se sont confrontés : les élèves, les enseignants, les autres catégories de personnel, les familles parfois...

1.2 – LA POLYACTIVITE RESTE LA REGLE, SANS ENTRAVER POUR AUTANT LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DE LA FONCTION

1.2.1 – L'action des aides-éducateurs révèle un besoin général de flexibilité et de polyvalence au sein des établissements

Les emplois des aides-éducateurs continuent à se signaler avant tout par leur polyvalence. Ils se composent toujours, pour la plupart, de plusieurs activités répondant à des finalités distinctes. Les emplois spécialisés (intervenant en arts plastiques, aide à l'intégration scolaire...) restent très minoritaires et presque toujours accompagnés d'un halo de polyvalence, telle que la prise en charge de tâches communes comme la surveillance ou l'accompagnement de sorties scolaires. De plus, il s'agit toujours d'une composition des emplois extrêmement diversifiée. Il est à nouveau impossible de repérer des configurations-types d'activités, et donc des profils-types d'emploi tirés de la réalité. Comme en 1999, le nombre de configurations constatées au plan statistique équivaut presque au nombre d'aides-éducateurs.

Par rapport à 1999-2000, cette polyvalence a même tendance à progresser. Le nombre moyen de fonctions différentes exercées par un même aide-éducateur a ainsi augmenté en deux ans, passant de 5,8 à 6,2. 47 % des aides-éducateurs font plus d'activités en octobre 2001 qu'en octobre 1999, tandis que 29 % en font moins.

Notre retour en 2002 dans les établissements montre d'ailleurs que la polyvalence est pleinement le fruit de dynamiques qui refaçonnent plus ou moins en permanence, en particulier lors des rentrées scolaires, la composition des emplois en termes d'activités. Autrement dit, l'emploi "polyactif" de l'aide-éducateur est rarement stable dans le temps, mais au contraire très évolutif sur le plan de ses contenus. Ainsi, seul un aide-éducateur sur dix a conservé la même configuration d'activités en deux ans.

Cette polyvalence "dans le temps" procède de multiples facteurs, qui relèvent soit de logiques ou de situations qui s'imposent aux aides-éducateurs, soit de leurs propres initiatives, en concertation avec leur direction. Les emplois évoluent souvent au gré des besoins définis par les chefs d'établissement ou les équipes pédagogiques au fil du temps. Par exemple, une fois mises en place dans les écoles, les BCD ont demandé moins de personnel, ce qui a "libéré" des aides-éducateurs pour d'autres activités. Les emplois évoluent aussi en fonction des profils des aides-éducateurs et des motivations qu'ils manifestent à un moment donné pour une certaine activité, tantôt parce qu'ils aiment particulièrement cette activité, tantôt parce qu'ils l'estiment utile à leur devenir professionnel.

A un moment déterminé ou sur la durée, la polyvalence est donc bien finalement une caractéristique forte et originale des emplois d'aide-éducateur. Elle révèle en fait un important besoin de flexibilité interne au sein du système éducatif. Entre autres, elle permet que soit effectué tout un ensemble de tâches qui ne pourraient pas faire l'objet d'emplois à temps plein à elles seules, mais qui sont de plus en plus perçues comme indispensables au fonctionnement des établissements. C'est par exemple le cas des activités d'animation entre midi et deux au sein des collèges et des lycées, ou de toutes ces "petites" tâches dans les écoles primaires et maternelles, tels que l'accueil des enfants, la surveillance des récréations, l'encadrement des sorties. La polyvalence permet en quelque sorte d'apporter de la souplesse de fonctionnement à chaque établissement, selon ses propres besoins. Cet apport de souplesse au plan local est d'autant plus important que l'Education nationale repose classiquement sur le double principe d'une spécialisation affirmée et d'une gestion centralisée des emplois. Il est notamment apprécié dans le second degré, là où règnent une division marquée du travail entre les personnels enseignants, administratifs et techniques, et une organisation disciplinaire des enseignements.

1.2.2 – Polyactivité et professionnalisation se conjuguent dans de nombreux cas

Les entretiens réalisés en 2002 apportent des éclairages relativement nouveaux par rapport aux conclusions dressées à l'issue de la première phase de l'étude. En effet, avec le temps, la polyactivité n'apparaît plus forcément comme un facteur de "déprofessionnalisation". Dans de nombreux cas, c'est même le contraire qui se produit.

Avant d'argumenter dans ce sens, il est à noter que bon nombre d'aides-éducateurs se réfèrent avant tout à une activité principale pour décrire et légitimer leur emploi, soit parce qu'elle les occupe plus longtemps, soit parce qu'ils la jugent plus intéressante par rapport à leurs autres activités, du fait de son contenu ou des compétences qu'elle permet d'acquérir. Cette activité principale est au cœur de leur "professionnalité" d'aide-éducateur. Elle est exercée par le jeune sur une durée souvent plus longue que ses autres activités. Alors que la composition des emplois est, comme nous l'avons vu, sans cesse en mouvement, 53 % des aides-éducateurs exercent malgré tout la même fonction principale en 2001 qu'en 1999. La référence à une activité principale est d'autant plus forte que les aides-éducateurs exercent des activités qui renvoient à des spécialités techniques précises. Tel est le cas de l'informatique et de la documentation⁷.

Aujourd'hui, il est toutefois plus stimulant d'affirmer avec le recul que la polyactivité elle-même ne s'oppose pas nécessairement à la professionnalisation globale des aides-éducateurs. Malgré la dispersion de leurs activités et l'éclatement quasi-continu de leur emploi, de nombreux aides-éducateurs arrivent à percevoir assez clairement et de manière valorisante leur rôle dans les établissements scolaires. Ils aiment à dire qu'ils sont là avant tout, à travers leurs multiples activités, pour "aider" à l'éducation des enfants dans ses différentes dimensions :

- ils cherchent à avoir un impact sur la *pédagogie*, en facilitant de manière directe (aide à l'enseignement, soutien scolaire ...) ou indirecte (toute autre activité) le processus de transmission des savoirs assuré par les enseignants ;
- ils ont aussi pour objectif de favoriser la *socialisation* des élèves, dans l'univers proprement scolaire (respect du règlement intérieur, sensibilisation aux "bons" comportements à adopter à l'école ...) et plus largement dans leur vie présente et future de citoyen (transmission de valeurs et de normes ayant trait à la République ou à la vie démocratique) ;
- ils revendiquent une vocation à encourager la *subjectivation* des élèves, en étant le plus souvent possible à leur écoute, en prenant en compte leurs multiples problèmes, et pas uniquement leurs difficultés scolaires, mais encore en essayant de les responsabiliser dans les différentes activités pédagogiques et éducatives qu'ils leur proposent.

La polyactivité s'avère source possible de professionnalisation dès lors qu'elle est bien organisée et bien assumée par les aides-éducateurs. Une organisation satisfaisante de la polyactivité au niveau d'un établissement scolaire permet aux aides-éducateurs de mieux maîtriser leur emploi dans sa totalité, et par ce fait de professionnaliser davantage les différentes fonctions qui leur sont confiées. Citons l'exemple emblématique des deux lycées enquêtés, lesquels se sont montrés particulièrement attentifs à cette organisation. Précisément, ils ont su dessiner avec le temps de véritables profils de fonctions, relativement stables. Certains profils étant carrément spécialisés (médiateur-scolaire, assistant informatique, chargé de la gestion des stages et de l'alternance), d'autres articulant entre deux et quatre activités principales au maximum, cohérentes entre elles (assistant pédagogique [trois activités], animateur-médiateur [quatre], assistant documentaliste [deux], gestionnaire de projets [deux]).

⁷ Ces deux activités ont d'ailleurs tendance à se fondre dans des emplois de moindre polyactivité. La pratique de l'informatique en collège et en lycée et la fonction BCD en école tendent notamment à faire diminuer le nombre total d'activités prises en charge par les aides-éducateurs concernés.

De nombreux aides-éducateurs acceptent plutôt bien l'idée de la polyvalence et la perçoivent comme inhérente à leur emploi. Certains vont même jusqu'à la revendiquer comme facteur d'enrichissement du travail. Ils la considèrent comme partie constitutive de leur professionnalité. "*Ce qui fait l'intérêt de la fonction, c'est sa diversité*", souligne par exemple une aide-éducatrice. Cette forme de perception très positive de la polyvalence se retrouve surtout en école, là où les personnels enseignants sont déjà en quelque sorte polyvalents sur le plan des disciplines à enseigner et des tâches d'accueil et de surveillance à assurer. Mais pas seulement. On la retrouve également dans des collèges et des lycées qui accordent une réelle autonomie à leurs aides-éducateurs dans la construction dynamique de leur emploi.

En fait, la polyvalence est acceptée et assumée par les aides-éducateurs de n'importe quel type d'établissement pourvu qu'elle résulte d'un compromis entre chacun d'entre eux et les autres personnels : les chefs d'établissement principalement, en tant qu'employeurs (dans le secondaire uniquement) ou principaux responsables hiérarchiques (dans le primaire et le secondaire), mais aussi l'ensemble des personnels qui interviennent, peu ou prou, dans le cadre des activités des aides-éducateurs. Concernant le contenu des postes et sa dynamique au fil du temps, les jeunes et les personnels des établissements ont sans cesse des logiques et des aspirations spécifiques. Un équilibre est donc à négocier et à trouver en permanence pour rendre la polyvalence sinon désirable, du moins acceptable par les aides-éducateurs.

De fait, sur la durée, nombreux sont ceux qui ont pu et su bénéficier d'un tel point d'équilibre. Parce que les changements fréquents dans la composition de leur emploi ont relevé de leur volonté personnelle ou de propositions de leur chef d'établissement qu'ils ont parfaitement comprises et acceptées, ils ont souvent vu ce point d'équilibre se maintenir dans le temps. Ils ont ainsi agi comme acteurs à part entière de l'évolution de leur emploi, et non comme de simples témoins passifs subissant les décisions des autres.

On peut encore faire l'hypothèse que la polyvalence croissante qu'a connu un certain nombre d'individus entre les deux phases de l'étude a pu résulter pour ainsi dire de leur professionnalisation dans leurs différentes activités. En effet, on peut penser que l'expérience qu'ils ont acquise dans ces activités les a amenés à devenir plus expérimentés et donc plus efficaces. Sans doute ont-ils alors récupéré de nouvelles tâches, soit par l'intermédiaire de leur chef d'établissement, soit de leur propre initiative.

Arrivé à l'issue de la seconde phase de l'étude, on a ainsi plus de mal à opposer strictement une "polyvalence" qui serait le signe d'emplois composites, désorganisés et plutôt mal vécus par les individus, et une "polyvalence" qui indiquerait au contraire l'idée d'une meilleure organisation et d'une acceptation plus aisée par les personnels. Maintenant, la polyvalence apparaît davantage comme une forme limite de polyvalence. Elle ne doit donc plus être considérée comme un frein inévitable à la professionnalisation. La plupart des aides-éducateurs l'admettent, sinon la revendiquent comme composante centrale de leur emploi, et parviennent à se professionnaliser dans ce cadre. Pourtant, il s'agit bien d'une forme limite de polyvalence, qui repose sur une organisation et des compromis au plan local, c'est-à-dire sur des équilibres précaires et instables⁸.

D'ailleurs, notre objectif n'est pas de conclure, aujourd'hui, sur la vertu systématique de la polyvalence du point de vue de la professionnalisation des aides-éducateurs. En effet, la polyvalence reste parfois trop peu organisée dans les établissements pour optimiser cette professionnalisation. Certains aides-éducateurs continuent à se percevoir de façon négative

⁸Peut-être, à l'issue de la première phase de l'étude, avons-nous été influencés par la définition classique de la professionnalisation, suivant laquelle il s'agirait avant tout d'un processus de spécialisation professionnelle. Peut-être, avons-nous également été influencés par la méthode d'analyse utilisée (ETED), laquelle consiste à élaborer des emplois-types ou des métiers, repérés à partir de finalités précises et inscrites de manière bien différenciée dans des processus organisationnels donnés. Une méthode qui peine en conséquence à faire ressortir des emplois polyvalents ou pluriactifs dotés de plusieurs finalités de ce type.

comme des hommes ou des femmes "à tout faire", tant leurs activités sont trop nombreuses, trop variées ou trop changeantes. L'équilibre trouvé localement à un moment donné pour rendre acceptable la polyactivité est par ailleurs difficile à maintenir dans le temps. Il suffit du départ d'un collègue aide-éducateur, d'un changement subitement imposé par le directeur de l'établissement, ou bien tout simplement d'une lassitude face à la diversité et au changement, pour que le savant édifice valable à un moment pour un aide-éducateur donné se fissure ou s'effondre.

La polyactivité reste, d'autre part, plus difficilement vécue dans le second degré que dans le premier degré, en particulier en collège, où nombre d'aides-éducateurs continuent à se montrer très critiques à ce sujet. Les aides-éducateurs du second degré contestent surtout les activités de surveillance et, dans une moindre mesure, les activités de gestion des bureaux de la Vie scolaire⁹ qui leur reviennent. Ils peinent à accepter ces activités de surveillance et de gestion dès lors qu'ils considèrent qu'elles occupent une trop grande part de leur emploi du temps. En outre, ils voient ces activités comme étant contradictoires, en termes de finalités poursuivies, avec les autres activités qu'ils prennent en charge en tant qu'aides-éducateurs, tels le soutien scolaire ou l'animation. Il est clair que la présence des personnels sous statut MISE dans les établissements du second degré, conjuguée à l'organisation des services de la Vie scolaire sous l'égide des CPE, accentue ces perceptions négatives. Les aides-éducateurs n'entendent pas, en général, être assimilés à ces personnels, et être réduits à la fonction de "répression" qu'ils associent souvent aux services de la Vie scolaire.

2 – UNE INTEGRATION DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES QUI PROGRESSE, SOUS CERTAINES CONDITIONS

En 2002, l'intégration des aides-éducateurs au sein des établissements scolaires a fait des progrès considérables. Le plus souvent, ils ont fini par réussir à se construire des espaces propres au sein de l'organisation du travail, ainsi qu'une identité professionnelle originale, à l'interface des élèves et de l'institution scolaire (2.1). Par ailleurs, la coopération s'est globalement développée entre les aides-éducateurs et les personnels des établissements, notamment les enseignants (2.2). La situation s'est tellement améliorée que les aides-éducateurs sont désormais considérés comme "*indispensables*" au fonctionnement des établissements. Bien sûr, cette situation est encore largement perfectible. Des effets de substitution persistent, et la coopération n'est pas systématique, notamment dans le second degré. En fait, les situations de complémentarité et de coopération dépendent avant tout de la bonne volonté de chacun, personnels et aides-éducateurs, pour s'accepter et s'ajuster mutuellement au fil du temps.

2.1 – LES AIDES-EDUCATEURS PARVIENNENT A CONSTRUIRE DES ESPACES PROPRES DANS LA DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF

2.1.1 – Des activités positionnées entre innovation et substitution

Le phénomène massif de substitution des aides-éducateurs aux personnels sous statut MISE en collège, et dans une moindre mesure en lycée, demeure. Celui, beaucoup moins massif, des aides-éducateurs aux personnels ATSEM demeure également. Les aides-éducateurs prennent en charge des activités qui reviennent ordinairement à ces personnels, souvent pas assez nombreux pour répondre aux besoins. Cela entrave, en quelque sorte, la professionnalisation des aides-éducateurs, du fait qu'ils se trouvent gênés dans leur quête de spécificité. Pour certains, cette situation occasionne des difficultés importantes pour se situer et se faire

⁹ Quand ces activités de gestion des bureaux de la Vie scolaire ne font pas l'objet d'une spécialisation sous la forme par exemple de postes emplois-jeunes d'hôtesse d'accueil.

reconnaître comme porteurs d'une identité inédite et particulière. Ils sont alors perçus et se perçoivent souvent eux-mêmes - sur un mode négatif - comme des surveillants.

D'autres phénomènes de substitution de fait perdurent. C'est le cas en CDI (second degré) lorsque l'aide-éducateur remplace le documentaliste certifié. C'est aussi le cas dans les différentes opérations d'aide aux devoirs ou de soutien scolaire, lesquelles pourraient être considérées comme faisant partie de la compétence des personnels enseignants, dans une conception élargie du métier. Là encore, les aides-éducateurs assurent des tâches non couvertes, en partie ou totalement, par les professionnels censés les assurer, dans la mesure où ces derniers sont trop peu nombreux ou trop peu disponibles au vu des règles de gestion qui gouvernent leur emploi.

Mais contrairement à la surveillance, ces activités prises en charge par les aides-éducateurs recèlent leur part d'innovation. Tantôt, elles favorisent des évolutions professionnelles intéressantes chez les personnels permanents. Les aides-éducateurs leur apportent un regard nouveau, et leur permettent de se décharger d'un certain nombre de tâches et d'avoir ainsi plus de temps pour affronter les mutations d'envergure liées à leurs propres métiers (CDI, infirmeries...). Tantôt, ces activités prennent un véritable essor et se professionnalisent, ceci après avoir été à peine amorcées ou laissées en suspens avant l'arrivée des aides-éducateurs. Elles deviennent alors des domaines d'intervention quasi spécifiques des aides-éducateurs. Le soutien scolaire en est une très bonne illustration.

Il existe par ailleurs des situations où aucun effet de substitution n'est identifiable. Ce sont les quelques situations dans lesquelles les aides-éducateurs ont créé des activités vraiment nouvelles, en tout cas au niveau des établissements où elles ont vu le jour : informatique, animation, appui aux enseignants dans les classes...

Hormis les activités de surveillance et de gestion des bureaux de la Vie scolaire, pour lesquels l'effet de substitution est manifeste et massif dans le second degré, les activités exercées par les aides-éducateurs, intersticielles au départ, ont donc su trouver progressivement leur espace propre. De plus, si plusieurs de ces activités correspondent à des innovations proprement dites, la majorité d'entre elles oscille en fait entre innovation et substitution.

2.1.2 – Une identité professionnelle fondée sur une intermédiation entre les élèves et l'institution

A leur arrivée, les aides-éducateurs étaient perçus et se percevaient eux-mêmes comme des "ni-ni" : ni enseignants, ni surveillants, ni documentaliste, ni ATSEM, ni CPE... Comme des personnels "à part". C'était une identité professionnelle par défaut et par simple particularisme statutaire, a priori peu favorable à l'intégration et à la reconnaissance.

Aujourd'hui - mais la dynamique était déjà amorcée en 1999-2000 -, les aides-éducateurs font un constat plus nuancé : ils restent perçus comme les "emplois-jeunes", mais ce terme n'est plus aussi stigmatisant car il tend à s'imposer aux élèves comme aux autres catégories de personnels, en lien avec l'identification croissante des aides-éducateurs à certaines fonctions désormais reconnues : BCD, informatique, animation d'une activité ou d'un lieu, médiation...

De manière générale, on peut dire que la plupart des aides-éducateurs ont su dépasser l'identité par défaut dont ils se sont vus affublés à leur arrivée dans les établissements scolaires. Ils sont parvenus à se forger une identité professionnelle à la fois plus consistante et plus valorisante. Cette identité, ils l'ont puisé dans la position intermédiaire ou de relais entre les élèves et l'institution scolaire que leurs activités d'appui et d'accompagnement les ont conduits à occuper. Le fait de n'être a priori ni enseignants, ni même surveillants ou titulaires de toute

autre fonction existante les a aussi autorisés à investir cette position d'"entre-deux " nécessitant plus de proximité avec les élèves.

Les aides-éducateurs ont constamment été à la recherche de ce positionnement dans l'entre-deux, à travers leurs différentes activités et les significations globales qu'ils leur ont données. Dans le domaine pédagogique, la plupart n'ont pas souhaité se substituer aux enseignants : ils ont voulu aider les élèves à s'approprier les savoirs, non à les leur transmettre. En ce qui concerne leur action en matière de socialisation, les aides-éducateurs n'ont pas voulu seulement contribuer à la pacification des établissements scolaires sur un mode répressif ou passif, à l'image de ce que font, d'après eux, les personnels sous statut MISE, et plus largement tout "adulte " présent dans les locaux. Ils ont voulu intervenir aussi et surtout sur un mode actif et préventif, plus original, par l'entremise d'activités d'animation, de médiation ou de soutien scolaire. Enfin, compte tenu de leur lien de proximité avec les élèves, sans équivalent dans les établissements à les entendre, les aides-éducateurs ont investi de manière principale le champ de la subjectivation, celui-ci ayant eu tendance à être délaissé par les enseignants et les autres personnels. Plus ou moins explicitement, ils ont d'ailleurs revendiqué ce champ comme spécificité principale de leur action.

La recherche de ce positionnement intermédiaire a été extrêmement délicate. Sans doute a-t-elle déterminé, avant toute autre chose, la compétence de l'aide-éducateur. En 2000, on avait déjà largement insisté sur toute la subtilité que supposait de construire des liens de proximité avec les élèves, tout en visant en même temps une tonalité éducative et professionnelle. Soit, réussir à intervenir sur un registre à mi-chemin entre animation et pédagogie. C'était en particulier le cas en collège et en lycée. Dans ces établissements, il importait que l'aide-éducateur sache se montrer proche des élèves, davantage en tout cas que les autres personnels, mais sans tomber dans une relation risquée et inefficace de copinage.

Sur ce plan, on peut dire que les choses ont eu tendance à s'améliorer. Les aides-éducateurs ré-interrogés n'évoquent plus aujourd'hui la relation aux élèves comme un problème potentiel, bien qu'ils aient toujours conscience qu'elle conditionne leur positionnement intermédiaire au sein de l'établissement scolaire. Ils semblent être devenus plus "compétents " sur ce point, et s'intéressent en général à la composante plus professionnelle de leur entrée en relation avec les élèves : comment parler aux élèves en ayant des objectifs éducatifs derrière la tête ? Sur quelles méthodes s'appuyer pour faire passer des messages ? etc. Quant aux nouveaux aides-éducateurs rencontrés, s'ils ont dû comme leurs aînés s'adapter, ils ont bénéficié de la présence de ces derniers pour recevoir des conseils sur la manière d'entrer en relation avec les élèves.

2.2 – LA COOPERATION S'IMPOSE PROGRESSIVEMENT COMME MODE DE RELATION ENTRE LES PERSONNELS EN PLACE ET LES AIDES-EDUCATEURS

2.2.1 – Les pratiques de coopération se développent

En 2002, on observe une amélioration des relations des aides-éducateurs avec les différents personnels en place. De manière générale, ces derniers en poste s'entendent mieux avec les aides-éducateurs et revendiquent à présent l'utilité, sinon la pérennisation de la fonction. Les chefs d'établissement pronostiquent d'importantes difficultés de fonctionnement en cas de suppression du dispositif. Quant aux autres professionnels, ils ressentent moins de menaces à l'endroit de la présence des aides-éducateurs au sein des établissements. La qualité de l'accueil de ceux qui ont été recrutés ces deux dernières années a de ce fait progressé dans les établissements enquêtés. Même s'ils sont souvent encore assimilés à des surveillants, on s'est incontestablement habitués à eux.

On identifie aussi davantage de situations de coopération. C'est en particulier le cas avec le personnel enseignant, et ce à tous les niveaux du système éducatif. En école, la coopération des

aides-éducateurs avec les enseignants s'impose aujourd'hui comme la règle. Les aides-éducateurs allègent non seulement les tâches communes à effectuer, tels que l'accueil des enfants ou la surveillance des récréations, mais interviennent le plus souvent en complémentarité avec des enseignants en classe, à leur demande et suivant leurs besoins. En collège et en lycée, la coopération avec les enseignants progresse également. Notamment, les professeurs des disciplines technologiques, artistiques et sportives ouvrent de plus en plus la porte de leur classe à des aides-éducateurs en qui ils ont appris à avoir confiance.

La construction de ces liens de coopération avec les personnels en poste a favorisé la professionnalisation des aides-éducateurs dans le cadre de leur fonction. En effet, elle a facilité une prise de conscience de l'utilité et de la professionnalité de leurs différentes activités et de leur emploi dans sa globalité. Elle a permis à un nombre important d'entre eux d'avoir le double sentiment d'être acteurs à part entière de la communauté éducative de leur établissement et d'être reconnus comme porteurs d'une spécificité¹⁰. Elle leur a permis aussi de se montrer plus efficaces au quotidien. *"Je suis un peu l'assistant de l'enseignant, et je suis perçu comme tel"*, a indiqué un aide-éducateur intervenant dans les classes. *"Et quand je suis seul avec les élèves, ils se comportent avec moi comme avec lui. C'est pour cela que je n'ai pas de difficulté majeure avec les élèves"*.

Plus généralement, le développement des situations coopératives a contribué à limiter les risques toujours patents de démotivation et de substitution indirecte. Les aides-éducateurs se sont sentis moins isolés, ou moins simplement juxtaposés aux personnels en place. Ils ont donc eu moins tendance à se désengager, puisqu'ils ont constaté que leur action pouvait intéresser du monde. De même, ils ont généré beaucoup moins d'effets de substitution indirecte, puisqu'ils se sont retrouvés dans des situations où de fait, ils n'ont pas eu à s'acharner à donner du sens et du contenu à leurs activités exclusivement par eux-mêmes. Ils ont compté davantage sur la présence et la collaboration de professionnels en poste, lesquels ont pu veiller à ces risques de substitution.

Les relations de coopération mériteraient pourtant de poursuivre leur développement. Dans le second degré, en particulier, elles sont restées souvent peu développées et ponctuelles. S'ils sont moins méfiants et réticents à l'égard de la présence des aides-éducateurs au sein des établissements, la plupart des professeurs de disciplines générales sont demeurés en retrait. Ils ne reconnaissent pas la compétence des aides-éducateurs dans le domaine pédagogique. Du coup, des aides-éducateurs continuent à se retirer de ce domaine, ou bien à se substituer en partie de manière indirecte à ces enseignants. Par exemple, l'insuffisante coopération entre aides-éducateurs et enseignants traduit sans doute le recul du soutien scolaire dans les collèges, alors même qu'il représente un besoin prépondérant dans ce type d'établissement. Autre exemple : en l'absence d'une solide coopération avec les enseignants, l'informatique pédagogique risque toujours de se transformer en véritable opération de transmission de savoirs.

Par ailleurs, les chefs d'établissement admettent souvent continuer à éprouver des difficultés pour encadrer avec efficacité les aides-éducateurs. Ce nouveau personnel leur apparaît d'un genre atypique, avec des droits et des devoirs originaux, et héritant d'un positionnement qui se doit d'être spécifique au sein de l'organisation du travail. Enfin, basée sur une polyvalence souvent large et insuffisamment maîtrisée, la forme dominante de composition des emplois d'aide-éducateur joue encore comme un frein à la construction de relations de confiance et de coopération avec le maximum de professionnels en place.

¹⁰ Ce double sentiment est essentiel du point de vue de la construction d'une identité au travail : voir à ce sujet les travaux sociologiques de Renaud Sainsaulieu.

2.2.2 – La coopération comme processus d'acceptation et d'ajustement réciproques

La manière dont se constituent les relations de coopération entre aides-éducateurs et personnels en place permet de définir les conditions et les modalités d'une meilleure intégration au sein des établissements scolaires. Il faut bien comprendre que ces relations représentent des processus, qui s'opèrent forcément de manière progressive, par l'intermédiaire de phénomènes répétés d'acceptation et d'ajustement réciproques.

Tout d'abord, les acteurs acceptent de coopérer dans la mesure où ils perçoivent un intérêt à le faire. Les aides-éducateurs qui cherchent à s'engager dans des relations durables de coopération avec des personnels en poste, pressentent ainsi qu'il est de leur intérêt à le faire. En effet, c'est pour eux un moyen potentiel de professionnaliser les tâches qui leur sont confiées, d'orienter au mieux la finalité et le contenu de leur emploi vers le sens auquel ils aspirent, d'acquérir des compétences et des expériences professionnelles susceptibles de leur être utiles plus tard, etc. Le plus souvent, ce sont d'ailleurs les aides-éducateurs eux-mêmes qui sont à l'initiative des relations coopératives avec les personnels en place.

Quant à ces personnels, qui acceptent de travailler avec des aides-éducateurs, ils partagent le même type de perception, avant tout gouverné par l'intérêt. Ils comprennent qu'une coopération avec un ou plusieurs aides-éducateurs leur sera profitable : déchargement ou partage de tâches, démultiplication de leur propre activité, enrichissement ou mutation de leur pratique professionnelle, etc. Certains en viennent à faire appel aux aides-éducateurs pour une assistance plus ou moins ponctuelle. Pour l'enseignant, cela peut aller de l'encadrement d'une sortie scolaire à une co-intervention en classe.

Ensuite, l'aide-éducateur et le professionnel s'"apprivoisent " mutuellement. De cet ajustement dépend en fin de compte la qualité et la durabilité de la coopération. L'enjeu est en effet de parvenir à fixer, plus ou moins en permanence, les conditions et les limites de cette coopération. Notamment, jusqu'où l'aide-éducateur peut-il empiéter sur le travail de l'autre ? Quelle est la frontière acceptable pour les deux acteurs ?

Au départ, la relation entre l'aide-éducateur et le professionnel est le plus souvent de type asymétrique. C'est le premier qui se met au service du second, que la relation corresponde à une simple collaboration (cas de la relation nouée avec un enseignant) ou à un encadrement implicite ou explicite de proximité (cas de la relation établie dans un collège ou un lycée avec un documentaliste ou un CPE). L'aide-éducateur devient l'apprenant du professionnel, et suit ses consignes.

Dans la mesure où les deux acteurs finissent pas apprendre à se connaître et à se faire confiance, la relation coopérative se développe dans le sens d'une autonomie croissante de l'aide-éducateur. Celui-ci voit progressivement sa marge de manœuvre et ses possibilités d'initiatives personnelles s'élargir, en concertation avec le professionnel qu'il assiste. Par exemple, alors que dans un premier temps, l'évaluation des élèves était strictement réservée à l'enseignant avec lequel il collabore, l'aide-éducateur peut être amené à intervenir sur ce domaine sensible en participant, le cas échéant, à certaines procédures de contrôle des compétences des élèves.

A ce stade de la relation, il est important que l'aide-éducateur prenne conscience de son utilité spécifique. Par exemple, il peut se rendre compte qu'il arrive à établir des relations de confiance particulières avec les élèves, lesquelles favorisent le processus de transmission des connaissances assuré par l'enseignant. Une telle prise de conscience contribue alors à installer un climat d'échange entre l'aide-éducateur et le professionnel, propice à la dynamique de coopération et à sa pérennité au fil du temps.

Le summum de la relation coopérative reste néanmoins le stade au moment duquel les deux acteurs ont l'impression que cette relation œuvre en faveur de la préparation du devenir professionnel de l'aide-éducateur. Le professionnel se mue en position toujours valorisante de quasi-tuteur, tandis que l'aide-éducateur entend profiter à terme des fruits de la coopération qu'il a contribué à semer.

Observable dans la durée, ce schéma "processuel" s'applique avant tout aux coopérations qui se sont développées entre les aides-éducateurs et les personnels fonctionnaires des établissements (enseignants, documentalistes, infirmières). Les coopérations nouées avec les personnels sous statut MISE dans le second degré s'analysent également comme des processus d'acceptation et d'ajustement réciproques. Mais ces processus se révèlent en général moins exigeants. La proximité qui existe de fait entre ces personnels et les aides-éducateurs (âges proches, tâches communes, préoccupations similaires vis-à-vis de l'avenir professionnel, etc.) crée en effet une certaine solidarité au quotidien, qui dépasse les risques de clivages dus aux avantages différents que possèdent les uns et les autres en termes de droits¹¹.

3 – UN AVENIR ENCORE INCERTAIN POUR LES JEUNES EN POSTE MALGRE UN IMPACT PROPRE DU DISPOSITIF SUR L'INSERTION DES SORTANTS

L'impact du dispositif sur le devenir professionnel des aides-éducateurs apparaît aujourd'hui plus clairement, bien qu'il demeure caractérisé par de fortes incertitudes et d'importants contrastes. Les aides-éducateurs anticipent de plus en plus leur avenir. Ils s'engagent plus fréquemment dans des démarches de formation, de passation de concours ou de recherche d'emploi. Ces démarches bénéficient d'efforts financiers et organisationnels en croissance de la part de l'institution. La situation reste toutefois préoccupante pour les moins diplômés et pour ceux qui ont des projets sans lien avec ce qu'ils font en établissement scolaire. En outre, les démarches engagées par les individus n'ont pas paru en mesure d'offrir, jusqu'à présent, une solution de reconversion à chacun d'entre eux (3.1).

Cela n'empêche pas un nombre croissant d'aides-éducateurs de sortir du dispositif, et dans des conditions qui s'améliorent de manière significative au fil du temps, puisque de plus en plus de sortants réussissent à se réinsérer au plan professionnel. Le principal problème reste cependant de savoir si le dispositif a eu des effets propres sur les conditions de sortie, ou bien si elles s'expliquent uniquement par des facteurs exogènes au dispositif, telle que la conjoncture ou les profils des sortants avant leur passage par le dispositif. Il est clair que l'amélioration de la situation du marché du travail a dopé les sorties du dispositif ces dernières années, et que les aides-éducateurs les plus diplômés ont continué à se montrer les plus mobiles. Mais le dispositif semble également avoir eu des effets propres et positifs sur le parcours de tout un ensemble d'individus. Tel est le cas de ceux, par exemple, qui ont désiré accéder à des métiers en lien avec les activités exercées en établissement scolaire, à l'image du métier d'enseignant (3.2).

¹¹ Par exemple, les surveillants ont des contrats de droit public, ce qui leur permet de passer les concours internes de l'Education nationale et d'accéder à la prime ZEP ; les aides-éducateurs bénéficient quant à eux d'heures de formation, et tout récemment, de concours de troisième voie, qui leur permettent, sous certaines conditions, de passer les concours d'entrée aux métiers de professeurs et de CPE à bac + 2.

3.1 – LA PERSPECTIVE DE L'APRES-CONTRAT RESTE PREOCCUPANTE POUR NOMBRE D'AIDES-EDUCATEURS TOUJOURS EN POSTE

3.1.1 – De nombreux aides-éducateurs restent inquiets pour leur avenir

Constat observé à nouveau aujourd'hui, avec encore plus d'évidence : le dispositif Emploi-jeune au sein de l'Education nationale conduit bien l'ensemble des aides-éducateurs à se projeter dans l'avenir, au-delà des échéances de leur contrat, sinon avant même ces échéances s'ils comptent quitter le dispositif entre-temps. 86 % des aides-éducateurs déclarent ainsi avoir un projet professionnel, correspondant à une perspective de reconversion quelle qu'elle soit. Ils perçoivent donc leur situation présente comme une période de transition ou d'attente, dans le cadre de leurs parcours. Si certains aides-éducateurs, bien dans leur fonction et peut-être aussi dans leur statut actuel, souhaiteraient être "pérennisés" avec leur emploi, ils ne se font pas d'illusion, en règle générale, sur le sort qui leur sera réservé¹².

Les projets professionnels des aides-éducateurs sont le plus souvent cohérents avec les activités qu'ils exercent au sein des établissements scolaires. Bien qu'ils connaissent un léger tassement, les projets de devenir enseignant, conseiller principal d'éducation ou conseiller d'orientation-psychologue caracolent toujours en tête, avec 29 % des projets indiqués. De même, les différents métiers du sport, de l'animation, de la culture et ceux liés au secteur sanitaire et social, restent relativement bien répandus. L'informatique et les technologies de l'information et de la communication attirent pour leur part de plus en plus d'aides-éducateurs (14 % des projets professionnels aujourd'hui contre 11 % il y a deux ans).

Pour tous ces aides-éducateurs qui souhaitent évoluer vers un métier en lien, peu ou prou, avec ce qu'ils font au sein de l'Education nationale, il est clair qu'ils vivent avant tout leur passage dans la fonction comme une transition "professionnalisante". D'autant plus si elle est accompagnée d'un accès à une certification ou de la réussite à un concours.

Les autres projets des aides-éducateurs, sans lien évident avec leurs activités dans les établissements scolaires, sont toujours quant à eux aussi divers et variés. 9 % des aides-éducateurs continuent à viser les autres métiers de la Fonction publique (notamment de secrétariat), même s'ils sont en proportion moins nombreux qu'auparavant (13 % en 1999), et 7 % semblent avoir un faible pour la comptabilité, la gestion et le secrétariat dans le privé.

Parmi ces aides-éducateurs qui n'ont pas un projet en lien avec les fonctions exercées en établissement scolaire, il faut encore distinguer entre ceux qui ont un projet en rapport avec leur formation initiale, et ceux qui sont dans la situation inverse. Pour les premiers, la transition par l'emploi d'aide-éducateur représente un moment d'attente plus ou moins long, le temps de trouver un emploi dans sa branche, voire de se rendre compte que cette branche représente bien une perspective souhaitable et réalisable. Pour les seconds, il s'agit davantage d'une transition de "rebondissement", au cours de laquelle l'aide-éducateur va bénéficier a priori de temps et de moyens d'information et de conseils (bilans, plates-formes, etc.) pour faire émerger et mûrir un projet.

Plus globalement, le temps passé dans la fonction d'aide-éducateur s'impose le plus souvent comme une période au cours de laquelle les personnes s'interrogent, se cherchent et se trouvent éventuellement en termes de devenir professionnel. Suivant leur propre expérience, elles ont l'occasion d'élaborer, d'expérimenter, de confirmer ou d'infirmer des projets professionnels. Elles sont ainsi un certain nombre à changer de projet au fil du temps. 52 % des aides-éducateurs interrogés en 2001 ont déclaré un projet professionnel différent de celui recueilli en 1999.

¹² Cela n'empêche pas certains d'entre eux de revendiquer cette forme de pérennisation à l'occasion de grèves ou d'échanges, via par exemple les sites Internet.

Afin de faire évoluer leur projet, dans tous les sens possibles, de l'approfondissement au changement, les aides-éducateurs s'appuient souvent, outre sur leur propre vécu, sur les moyens mis en œuvre par l'institution. En particulier, ils sont 64 %, parmi ceux qui sont encore en poste en 2001, à avoir effectué au moins un bilan personnel et professionnel offert par l'institution. Deux tiers d'entre eux en sont revenus avec un "projet professionnel validé", les amenant tout droit à s'engager de manière réfléchie dans une formation.

Cependant, le changement de projet ne peut pas être exclusivement regardé sous l'angle positif d'une construction progressive d'un projet professionnel, faite de modifications inévitables au cours du temps. Il révèle aussi que certains aides-éducateurs peinent à élaborer des projets sur la durée, dans lesquels ils se reconnaissent véritablement. Ils ont tendance à modifier intempestivement leur projet d'une année sur l'autre, ou à opter pour des projets qui n'ont pas dans le fond une grande consistance ou une signification réelle pour eux. C'est ainsi que 69 % des aides-éducateurs qui n'ont pas de projet professionnel en 2001 en avaient un deux ans auparavant.

Plus généralement, si l'on raisonne en masse, la situation face à l'avenir reste avant tout préoccupante pour deux catégories d'aides-éducateurs toujours en poste, qui se recouvrent en partie :

- pour ceux qui ont des projets sans lien direct avec les activités qu'ils exercent : globalement moins diplômés, ils changent plus souvent de projet que les autres, et se montrent forcément plus dubitatifs sur l'utilité de leur fonction pour leur devenir professionnel ;
- pour ceux qui sont peu diplômés : ils apparaissent plus souvent que les autres sans projet professionnel, changent plus fréquemment de projet, et/ou ont moins d'espérance de le voir se réaliser avant l'échéance de leur contrat.

3.1.2 – Les aides-éducateurs en poste préparent désormais la sortie, mais nombreux sont ceux qui n'ont pas encore de solution

Aujourd'hui, on continue d'observer deux attitudes opposant les aides-éducateurs vis-à-vis de la préparation de l'avenir professionnel. Certains anticipent toujours la nécessité de la reconversion et s'y appréhendent avec ardeur, quitte à désinvestir quelque peu leur fonction. D'autres persistent à s'impliquer pleinement dans leur activité¹³ et repoussent le moment d'envisager sérieusement les démarches à mener pour se reconverter, au risque de réagir trop tard et de ne pas avoir suffisamment de temps pour préparer la reconversion dans des conditions satisfaisantes. Toutefois, avec les échéances qui s'approchent à pas de géant, ce clivage s'estompe au cours des deux dernières années. Les aides-éducateurs sont de plus en plus nombreux à entamer des démarches visant à préparer ou à réaliser leur reconversion.

a) La formation demeure la démarche privilégiée. Les aides-éducateurs sont ainsi 64 % à avoir suivi une formation durant l'année scolaire 2000-2001. L'accès à la formation connaît d'ailleurs une progression sensible. Plus des deux tiers des aides-éducateurs qui suivent une formation en 2001-2002 n'en avaient pas suivi en 1999. Les modalités de déroulement des formations s'améliorent elles-mêmes. On assiste à une diminution relative des simples formations par correspondance (essentiellement des préparations de concours, décriées par quantités d'aides-éducateurs), au profit de formations proposées par différents organismes, tels

¹³ Des aides-éducateurs indiquent vouloir aller jusqu'au bout de leur contrat emploi-jeune, dans la mesure où ils apprécient grandement leur activité, espèrent de manière plus ou moins cachée sa pérennisation à terme, ou trouvent dans ce contrat emploi-jeune des conditions de travail (horaires, proximité du domicile, etc.) qui répondent, au moins ponctuellement, à des besoins personnels. C'est le cas notamment de jeunes mamans, vivant avec des conjoints qui travaillent. Pour le moment du moins, elles arbitrent en faveur d'une installation dans le contrat emploi-jeune la plus longue possible.

que les GRETA, les universités et les IUFM, et parfois spécialement aménagées pour les aides-éducateurs.

Le volume horaire consacré à la formation apparaît d'autre part très important : 47 % des aides-éducateurs passent plus de 10 heures par semaine à se former, et 29 % entre six et dix heures. Une bonne partie de ce volume horaire est pris sur le temps de travail, avec le concours plutôt bienveillant de la plupart des chefs d'établissements, alors même que la disponibilité des aides-éducateurs se réduit forcément. Les collèges et les lycées, notamment, se montrent plus "généreux" que les écoles sur le plan de ces aménagements horaires.

Malgré l'énorme effort que cela suppose, 69 % des aides-éducateurs en formation en 2001-2002 prétendent arriver à concilier formation, exercice de la fonction et vie privée, avec des résultats parfois probants. En octobre 2001, 17 % des aides-éducateurs avaient ainsi déjà acquis un diplôme depuis leur entrée au sein du dispositif (31 % pour ceux voulant devenir enseignant).

Le problème de l'articulation entre la formation, l'exercice de la fonction d'aide-éducateur et la vie privée continue cependant à se poser dans de nombreux cas. Des aides-éducateurs ont rapporté qu'ils avaient échoué à des examens ou à des concours, ou abandonné des formations et des préparations de concours, du fait de leur impossibilité de rendre compatibles leurs différentes charges.

L'articulation est d'autant moins aisée que le dispositif dissocie toujours professionnalisation au poste et professionnalisation par le biais de la formation, en vue de la reconversion. En d'autres termes, puisqu'aucun aide-éducateur n'est amené à le rester au-delà de son contrat de cinq années, il est demandé à chacun d'entre eux – en tout cas à ceux qui ne décident pas de chercher dans l'immédiat un autre emploi – de s'impliquer doublement : d'un côté, dans le cadre de son poste d'aide-éducateur, et de l'autre, dans le cadre de la formation suivie dans la perspective de la reconversion. Face à cette double implication, liée à la condition d'aide-éducateur, toute la gamme possible des attitudes se retrouve, avec des changements susceptibles d'intervenir au fil du temps : ou bien s'impliquer autant dans sa fonction d'aide-éducateur que dans la formation que l'on suit, ou bien, jamais sans dilemme, privilégier l'une en mettant l'autre au second plan.

Il est bien évident que la capacité des aides-éducateurs à s'impliquer doublement est plus grande quand la dissociation entre projet et activité est faible. En outre, sur la durée, il est difficile de concilier avec le même degré d'investissement les deux efforts à produire. Aujourd'hui, alors que les échéances sont toutes proches pour nombre d'aides-éducateurs, l'attitude consistant à privilégier la formation sur la fonction d'aide-éducateur l'emporte de plus en plus. Cette situation risque toutefois de contrarier le processus de professionnalisation de la fonction au sein des établissements scolaires.

b) La professionnalisation dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur offre elle-même aux jeunes l'occasion plus ou moins implicite de préparer leur reconversion. Nous l'avons vu au sein de la première partie de cette synthèse, ainsi que dans le rapport 2000, les aides-éducateurs sont conduits à développer toute une série de compétences spécifiques et transversales liées à leurs différentes activités. Ces compétences apparaissent *a priori* transférables dans d'autres professions ou secteurs. Au regard de ces possibilités de transfert, trois types de compétences sont identifiables :

- En premier lieu, on repère des compétences acquises dans le domaine pédagogique qui donnent aux jeunes un premier aperçu des métiers de l'Education nationale. Ainsi, les aides-éducateurs qui appuient les enseignants en classe ou qui font du soutien scolaire développent des compétences qui rappellent la fonction enseignante. Ceux qui ont des activités de

médiation, d'animation socio-éducative et de surveillance côtoient les prérogatives des conseillers principaux d'éducation, au sein des collèges et des lycées. Ceux qui sont affectés aux BCD des écoles et aux CDI des établissements du second degré exercent une fonction proche du métier de documentaliste. Ainsi, on peut dire que les aides-éducateurs acquièrent des compétences *a priori* transférables dans les principaux métiers de l'Education nationale.

- En second lieu, on trouve des compétences spécifiques susceptibles cette fois-ci d'intéresser des domaines professionnels hors Education nationale. Dans cette catégorie, il y a par exemple les compétences acquises en matière de médiation, qui pourraient être transférées dans les métiers liés au travail social, mais aussi et surtout les compétences développées dans le domaine informatique, recherchées en principe sur le marché du travail.

- Enfin, il importe aussi de mentionner toutes les compétences transversales que l'exercice des différentes activités exige des aides-éducateurs. En effet, ils sont amenés à faire preuve d'importantes capacités d'adaptation et d'initiative, alors même que leurs activités sont rarement définies d'emblée et extrêmement évolutives au fil du temps. Ils doivent aussi trouver le bon registre de relation avec les différents acteurs qui les entourent : à mi-chemin entre enseignement et animation avec les élèves, en position d'assistance coopérative avec les enseignants ou les autres catégories de personnel, etc. A n'en pas douter, l'acquisition de telles capacités adaptatives et relationnelles ne peut qu'avoir une influence positive sur le développement personnel et professionnel des jeunes aides-éducateurs.

La majorité d'entre eux vit d'ailleurs leur fonction comme une première entrée enrichissante et relativement longue dans le monde du travail. Trois quart d'entre eux jugent leur emploi utile à leur avenir professionnel. Plus précisément, 40 % le considèrent comme un moyen d'acquérir une compétence professionnelle (sous-entendu, une compétence reconnue sur le marché du travail) et 28 % comme une étape dans leur projet. De plus, nombreux sont ceux qui ont entendu parler de la validation des acquis professionnels ou de la validation des acquis de l'expérience. 57 % parmi ces derniers ont d'ores et déjà le projet d'en bénéficier.

Cependant, la professionnalisation au poste reste à l'évidence perçue avant tout comme bénéfique aux aides-éducateurs qui se destinent à un métier en lien avec leurs activités dans les établissements : enseignant, CPE, animateur... Pour les autres, la perception est plus ambiguë, ou en demi-teinte. La plupart admettent qu'ils bénéficient d'une sorte de professionnalisation, étant donné qu'ils acquièrent des compétences et s'enrichissent sur le plan humain et personnel. Mais ils s'interrogent sur la valeur effective qui sera accordée sur le marché du travail à ces compétences et cet enrichissement. Les interrogations se transforment même en doutes profonds à propos d'activités, telles que la surveillance et les tâches administratives réalisées au sein des bureaux de la Vie scolaire en collège et en lycée. Les compétences acquises dans le cadre de ces activités sont considérées par la plupart des aides-éducateurs comme étant trop éloignées du monde du travail ordinaire. Certains aides-éducateurs pour lesquels elles représentent leurs principales activités vont jusqu'à parler d'une "régression".

De telles interrogations montrent tout l'intérêt de développer aujourd'hui les pratiques de validation des acquis de l'expérience. Ces pratiques permettraient de combler – au moins partiellement – l'écart entre professionnalisation au poste et préparation de la reconversion. Or, seuls 6 % des aides-éducateurs ont déclaré en octobre 2001 avoir bénéficié de telles pratiques. De plus, le dossier de la validation semble actuellement en stand-by au plan national alors même que la Loi de Modernisation Sociale, portant entre autres sur la validation des acquis de l'expérience, a maintenant été votée. Aujourd'hui, c'est donc le moment de développer à grande échelle ces pratiques. Dans un cadre toutefois spécifique : puisque les activités des aides-éducateurs n'ont pas vocation à correspondre à de nouvelles certifications, faute de perspectives de pérennisation des personnes dans ces activités, elles ont vocation à être mises

en relation avec des certifications ou des bouts de certifications déjà existantes, et renvoyant à d'autres métiers ou secteurs.

c) Les aides-éducateurs sont de plus en plus nombreux à mener des démarches de recherche d'emploi, ou à passer des concours de la Fonction publique, en particulier ceux de l'Education nationale. Ceux qui attendent de trouver un autre emploi voient leur impatience croître à mesure que les échéances de leur contrat approchent. Il y a aussi tous ceux qui ont réussi, tant bien que mal, à stabiliser leur projet professionnel, voire à se qualifier pour pouvoir le réaliser. On peut citer l'exemple de ces aides-éducateurs qui ont souhaité rapidement devenir enseignant et qui ont préparé et obtenu une licence afin d'avoir le droit de s'inscrire au concours.

L'institution a par ailleurs favorisé cette quête de mobilité professionnelle des aides-éducateurs avant le terme de leur contrat. Elle a mis en place le concours de troisième voie, afin que des aides-éducateurs n'ayant pas la qualification requise pour devenir enseignant ou CPE puissent le passer quand même après quatre années d'exercice, pourvu qu'ils aient un diplôme de niveau bac + 2. En outre, l'institution a multiplié les accords avec des branches professionnelles, des entreprises et des organismes publics, afin de faciliter la mise en relation des aides-éducateurs avec des recruteurs susceptibles d'être intéressés par leurs profils et leurs expériences vécues au sein des établissements scolaires. Cette dernière action a eu un retentissement certain auprès des aides-éducateurs. Environ 80 % de ceux qui sont toujours en poste aujourd'hui ont entendu parler des accords en question, et 40 % d'entre eux ont eu au moins une proposition d'emploi dans ce cadre.

En dépit de ces efforts, les incertitudes sur les chances de reconversion de la totalité de l'effectif à l'issue du programme restent néanmoins élevées. Après avoir vécu de manière positive leur travail et leur fonction d'aide-éducateur, nombre de jeunes se montrent plus critiques et moins enjoués à l'égard des emplois du privé, parfois perçus a priori comme "durs" et "contraignants". En outre, le passage au sein de la Fonction publique demeure conditionné par la réussite à un concours, lequel génère toujours une importante concurrence. Dès à présent, nous avons rencontré des aides-éducateurs qui avaient échoué à des concours, parfois à plusieurs reprises. Tels des personnes projetant de devenir enseignants et ayant expérimenté avec bonheur le métier sur le terrain, mais qui n'arrivent pas, désespérément, à décrocher le concours.

Insistons aussi sur le manque d'efficacité globale des accords signés par l'Education nationale avec des recruteurs potentiels. Si 40 % des aides-éducateurs de notre panel encore en poste en octobre 2001 se sont vus proposer une offre d'emploi issue tout droit de ces accords, seuls 14 % l'ont accepté a priori. Cette proposition a d'ailleurs été rarement suivie d'effets, la démarche n'étant pas allée au-delà d'un premier entretien. Finalement, 3 % seulement des aides-éducateurs qui ont accepté la proposition d'emploi se trouvaient en situation de suspension de contrat au moment de l'enquête en 2001, et en train d'expérimenter cette proposition.

En fait, les propositions d'emplois faites dans le cadre de ces accords n'ont pas convenu à la plupart des aides-éducateurs. Elles sont apparues inadaptées à leurs projets professionnels et à leurs formations, sans rapport apparent avec leurs fonctions en milieu scolaire. Parfois, elles ont même pu leur sembler dévalorisantes ou déqualifiantes, voire trop contraignantes, par exemple quand elles exigeaient une mobilité géographique.

3.2 – PEUT-ON MESURER L'IMPACT PROPRE DU PASSAGE PAR LE DISPOSITIF SUR LE DEVENIR DES SORTANTS ?

3.2.1 – Entre 1999 et 2001, les sortants améliorent leurs conditions d'accès à l'emploi

Nombre d'aides-éducateurs quittent le dispositif avant son terme. C'est ainsi que plus du tiers des aides-éducateurs de notre panel ne sont plus en poste à l'automne 2001 (ils avaient été recrutés entre 1997 et en 1998). Les sorties sont proportionnellement plus importantes en collège et en lycée qu'en école. De plus, les hommes sortent plus que les femmes, ce qui a pour conséquence de féminiser davantage le dispositif.

Depuis la mise en route du dispositif, les rythmes de sortie se sont accélérés, particulièrement à partir de l'été 1999, avec des pics chaque année en août et en septembre, au moment de la rentrée scolaire. Les principaux motifs de sortie sont la prise d'un autre emploi (dans 44 % des cas) et la réussite à un concours (dans 30 % des cas). De fait, les situations d'emplois immédiatement après la sortie sont nombreuses puisqu'elles concernent plus des trois quarts des sortants.

Les conditions de reconversion professionnelle ont par ailleurs tendance à s'améliorer au fil du temps. Le poids de l'ensemble des situations d'emploi immédiatement après la sortie est de 82 % pour les sortants entre octobre 1999 et octobre 2001 contre 64 % pour les sortants plus anciens. La part des cadres est de 23 % chez les sortants les plus récents, contre 16 % chez leurs prédécesseurs. En outre, pour les aides-éducateurs qui étaient déjà sortis du dispositif en octobre 1999, les deux années passées avant la ré-interrogation ont pu être le moment d'asseoir leur situation sur le marché du travail. Alors qu'ils étaient 64 % à être en situation d'emploi en octobre 1999, ils sont 78 % dans cette situation en 2001.

3.2.2 – Des effets propres indéniables mais difficiles à mesurer

Bien entendu, il n'est pas possible de mesurer avec précision et certitude les effets du passage par la fonction d'aide-éducateur sur le devenir et les itinéraires des personnes qui quittent cette fonction. Les effets propres ne peuvent qu'être identifiés de manière implicite¹⁴.

De plus, certaines observations liées aux conditions de reconversion des sortants sont dues en large partie à des causes qui sont en soi indépendantes du dispositif et de la manière dont il est géré par l'institution. Si les chances de réinsertion augmentent au cours des dernières années, et si la réinsertion des sortants récents se révèle plus favorable que celle des plus anciens, c'est en grande partie en raison de l'amélioration conjoncturelle de la situation du marché du travail entre 1999 et 2001. Une amélioration qui dépasse le simple niveau de l'"effet-dispositif" et qui favorise nettement les conditions de réinsertion.

Les sorties sont liées aussi aux profils des aides-éducateurs. Les plus diplômés, a priori les plus "employables", sortent toujours davantage. A cet égard, l'enquête de 2001 confirme celle de 1999, même si les simples bacheliers commencent à combler leur retard. On a dès lors une confirmation de ce que l'on a présumé précédemment : parmi les aides-éducateurs toujours en poste, figurent dans une proportion croissante les moins bien armés sur le marché du travail.

Dès lors, qu'en est-il des effets liés aux formations suivies dans le cadre du dispositif, aux acquisitions de compétences et de qualifications professionnelles en tant qu'aide-éducateur, aux accords passés par l'Education nationale avec des entreprises, des groupes et des branches...? Bref, de l'impact propre au dispositif ?

¹⁴ A noter que la troisième et ultime interrogation du panel, prévue en octobre 2003, ainsi qu'un approfondissement des données actuellement disponibles, permettront une exploration plus étendue et plus fine de cette question des effets.

Si la détection précise d'un tel impact est forcément difficile à opérer, il se laisse néanmoins approcher, à travers plusieurs observations. D'abord, force est de constater la pertinence de ce que nous avons analysé dans la section précédente, à savoir la relative faible portée des accords signés entre l'institution et des recruteurs potentiels : seulement 7 % des sortants du panel en ont bénéficié. Un résultat plutôt médiocre au regard de la masse d'offres d'emploi annoncées au moment de la signature de ces accords.

Ensuite, parmi les sortants en situation d'emploi à la date de la deuxième interrogation, un peu moins de la moitié occupent des emplois situés au sein des "aires de mobilité" potentielles (enseignement, informatique, animation, éducation spécialisée, etc.), définis en fonction de leur lien avec les activités exercées par les aides-éducateurs en établissement scolaire. C'est à la fois peu et beaucoup. Peu, car les sortants qui ont accédé à une autre situation d'emploi forment la majorité des effectifs et peuvent avoir le sentiment que leur expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur ne leur a pas servi véritablement de tremplin. Beaucoup, parce que l'effectif concerné est tel qu'il semble possible de faire l'hypothèse qu'une partie de cet effectif n'aurait sans doute pas pu épouser des professions connexes à leur fonction sans passage par le dispositif. Ajoutons que l'institution ne s'est pas, de toute façon, fixée pour objectif de favoriser des reconversions en lien strict avec l'expérience vécue dans le cadre de la fonction.

Il est intéressant aussi de constater que quatre sortants sur dix environ arrivent à réaliser le projet professionnel qu'ils ont déclaré lorsqu'ils étaient aides-éducateurs. Là encore, l'appréciation à tirer de ce constat prête à nuance. Dans une certaine mesure, il s'agit d'un résultat mitigé, dans le sens où l'institution prétend avoir un impact sur la capacité des aides-éducateurs à se projeter de manière "réaliste" et "réalisable" dans leur futur professionnel. Mais ce résultat montre en même temps que les aides-éducateurs ont largement plus de chances de se réinsérer dans l'emploi qu'ils visent que dans tout autre emploi. C'est en particulier le cas de ceux qui visaient un métier dans l'informatique. La moitié des aides-éducateurs sortis entre 1999 et 2001, et qui ont initialement annoncé ce projet sont parvenus ainsi à le réaliser. Mais c'est le projet de devenir enseignant qui apparaît comme le plus souvent atteint. 53 % des ex aides-éducateurs qui ont émis ce projet en octobre 1999 le sont devenus deux ans plus tard. Une exception remarquable pourtant : les sortants qui ont indiqué des projets liés aux secteurs sanitaire et social, du sport, de l'animation et de la culture. Ceux-là ont eu davantage tendance à se réinsérer dans d'autres catégories d'emplois, à se retrouver au chômage, mais aussi et surtout à suivre des formations.

Hormis cette exception, le projet professionnel déclaré en situation d'emploi-jeune est ainsi un lieu de reconversion privilégié. On peut alors penser que pour un nombre significatif d'individus, le passage par le dispositif joue bien comme un moment où ils en profitent pour élaborer, affiner, confirmer des projets auxquels ils tiennent, ou tout simplement pour se donner le temps de les réaliser. De plus, en ce qui concerne l'enseignement, il apparaît que le dispositif fonctionne comme un vivier original de recrutement, principalement pour le métier de professeur des écoles. Si 91 % des sortants devenus enseignants étaient titulaires d'une licence avant leur entrée dans le dispositif, il est fort à parier que bon nombre d'entre eux n'auraient eu ni le temps, ni même peut-être l'envie de préparer le concours correspondant.

Par ailleurs, les activités exercées par les aides-éducateurs à titre principal en établissement, c'est-à-dire celles dans lesquelles ils se reconnaissent le plus, se révèlent parfois comme des avant-goûts de leurs futurs emplois. Quand ils ont exercé certaines activités à titre principal, on observe qu'ils ont en proportion plus de chances de s'insérer dans des emplois qui ont un lien évident avec ces activités. 39 % des sortants dont l'activité principale était l'aide à l'enseignement travaillent ainsi dans l'enseignement en 2001, contre 21 % pour l'ensemble des sortants. De même, 19 % des sortants dont l'activité principale était l'informatique occupent un emploi dans l'informatique contre 6 % en moyenne, et 11 % des sortants dont l'activité principale était l'animation sont animateurs socio-culturels en octobre 2001, contre 4% en

moyenne. Dans une certaine mesure, il existe donc un lien objectif entre les situations de travail de certains aides-éducateurs et leur devenir professionnel à la sortie du dispositif. Vivre ces situations a été très certainement pour eux l'occasion de développer des compétences utiles à leur nouvelle fonction, voire de leur donner envie d'exercer cette nouvelle fonction.

Plus généralement, et d'un point de vue subjectif, la grande majorité des anciens aides-éducateurs (74 %) juge positive leur expérience au sein de l'Education nationale. Le sentiment de satisfaction est particulièrement net pour les sortants des écoles puisque 80 % d'entre eux portent un regard positif sur leur passage par le dispositif et seulement 8 % jugent l'expérience négative. Cette évaluation favorable ne signifie pourtant pas que les sortants estiment que l'expérience a été nécessairement profitable à leur devenir professionnel. 52 % des sortants en situation d'emploi au moment de l'enquête de 2001 considèrent que le passage par la fonction d'aide-éducateur a eu un impact sur leur choix d'emploi (contre 47 % qui pensent le contraire). L'évaluation est donc très partagée, très nuancée. Elle renvoie au parcours de chacun, à sa propre subjectivité. Dans les mois et les années à venir, elle risque néanmoins de devenir de plus en plus critique, avec la sortie de nombreux aides-éducateurs arrivant au terme de leur contrat sans avoir de solution immédiate pour leur reconversion.

CONCLUSION

Quel établissement scolaire, que ce soit une école, un collège ou un lycée, pourrait aujourd'hui fonctionner de la même manière sans les aides-éducateurs ? C'est sans doute la principale question qui se pose en conclusion. En effet, les aides-éducateurs ont révélé et satisfait des besoins importants au sein du système éducatif, tout en réussissant, la plupart du temps, à professionnaliser les multiples activités qui leur ont été confiées. Leur intégration auprès des équipes pédagogiques ne s'est pas toujours faite sans difficulté, mais elle s'est le plus souvent consolidée. Les aides-éducateurs se sont montrés capables d'occuper des espaces spécifiques au sein des établissements et de nouer de solides relations coopératives avec les professionnels en place, notamment un nombre important d'enseignants. Dans la plupart des établissements, la fonction d'aide-éducateur est devenue incontournable aux dires des responsables d'établissement et des enseignants eux-mêmes.

Les titulaires de la fonction d'aide-éducateur se sont engagés, quant à eux, de plus en plus nombreux, dans des démarches visant à préparer leur avenir professionnel. Les formations, les passations de concours, les recherches d'emploi se sont multipliées. Seule la validation des acquis est restée en berne, et ce en dépit de la richesse de l'expérience vécue dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur. Un concours dit de troisième voie, offrant un (étroit) passage vers le métier d'enseignant aux aides-éducateurs de niveau bac + 2, a été d'ores et déjà mis en place. Les départs se sont par ailleurs accélérés, en lien avec l'amélioration sensible de la situation du marché du travail par rapport à celle qui caractérisait les années 1997-1998, mais aussi à la suite de projets élaborés ou mûris dans la fonction d'aide-éducateur, ayant pu être réalisés.

Au regard des analyses développées dans le présent rapport, comme dans le précédent, il apparaît que la fonction d'aide-éducateur a trouvé place et sens au sein du système éducatif. Toutefois, sa pérennisation indirecte, dans le cadre du futur dispositif des « assistants d'éducation » (en voie de constitution au moment de la rédaction de ce rapport, en septembre 2002) appelle selon nous deux conditions. En premier lieu, la fonction doit être pensée et gérée dans les établissements sans excès de polyactivité et en concertation avec les personnes amenées à l'exercer. En second lieu, elle doit être positionnée de manière aussi cohérente que possible au sein de l'organisation du travail, en interaction avec les différents personnels.

Certes, cette hypothèse de pérennisation semble plus viable dans le premier degré, tant il est vrai que la situation est plus claire dans les écoles. Mais la réflexion sur la pérennisation de la fonction dans le second degré ne doit pas être évacuée pour autant. Au sein de nombreux collèges et lycées, la fonction d'aide-éducateur s'est structurée et s'est professionnalisée à l'instar des écoles.

En ce qui concerne les jeunes, les efforts d'accompagnement de l'institution commencent à produire des résultats et doivent être maintenus. Parmi les aides-éducateurs toujours en poste au bout de quatre-cinq ans, figurent en effet les moins bien armés sur le marché du travail (les moins diplômés, les sans projet professionnel, etc.). Pour ces jeunes-là en particulier, la validation des acquis prend aujourd'hui tout son sens.

Plus généralement, dans la perspective de la mise en place du futur dispositif des assistants d'éducation, on peut se demander si l'Education nationale n'aurait pas avant tout intérêt à recruter en priorité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui se destinent aux métiers de professeur ou de CPE, ou encore des jeunes qui cherchent à se qualifier dans les autres aires de mobilité repérées, telle que l'animation ou l'informatique. Cette pratique pourrait conduire à mobiliser des effectifs moindres, ce qui semble d'ailleurs l'orientation prise. Mais une telle pratique aurait avant tout pour mérite de s'inscrire davantage dans une optique de professionnalisation, répondant ainsi maintenant aussi bien aux besoins des individus qu'à ceux de l'institution. Elle permettrait de reconnaître toute la professionnalité spécifique qui est requise par les différentes activités liées à l'aide-éducative.

DEUXIEME PARTIE

**EXPLOITATION DE LA DEUXIEME VAGUE
DU PANEL " AIDES-EDUCATEURS "**

INTRODUCTION

Le panel " aides-éducateurs " constitue le volet statistique de l'étude réalisée à la demande du ministère de l'Education nationale, dans le cadre du suivi et de l'évaluation du dispositif " Nouveaux services, emplois-jeunes " en son sein.

Il est construit sur la base de trois vagues d'interrogation à intervalle de deux ans auprès d'un même échantillon¹⁵. Cette méthodologie d'enquête permet non seulement d'établir des comparaisons en structure, mais également, grâce à la ré-interrogation des mêmes individus, d'analyser des évolutions longitudinales.

La première vague du panel a été réalisée en octobre 1999, la deuxième en octobre 2001, la dernière se déroulera en octobre 2003. Les résultats présentés ci-après font état de l'exploitation de la deuxième vague.

Dans la suite du texte, plusieurs objectifs en lien avec le cahier des charges sont visés. Au-delà de la caractérisation des individus qui constituent l'échantillon enquêté, il s'agit de décrire les activités des aides-éducateurs, leur projet professionnel et leur sortie éventuelle, et d'analyser les évolutions qu'ils ont connues en deux ans, entre les deux vagues d'enquête.

- Les activités des aides-éducateurs : que font les aides-éducateurs ? Dans quelles conditions exercent-ils leurs activités ? Quelle évolution entre 1999 et 2001 ?
- Le projet professionnel et la formation : quels sont les projets élaborés par les aides-éducateurs ? Comment ont-ils évolué en deux ans ? Qu'en est-il de la formation ? Quelle évolution ?
- Les sortants : qui sont les aides-éducateurs qui ont définitivement rompu leur contrat emploi-jeune à l'Education nationale ? Que sont-ils devenus ? Pour ceux qui étaient déjà sortis en octobre 1999, que font-ils en octobre 2001 ?

¹⁵ L'échantillon est constitué d'individus recrutés en tant qu'aide-éducateur avant le 1er janvier 1999 dans les écoles et les collèges, et avant le 1er mai 1999 dans les lycées, en France métropolitaine dans le secteur public, restés plus de deux mois dans leur poste. Pour plus de précisions, se reporter à l'annexe 1.

1 – CARACTERISATION DE L'ECHANTILLON

La deuxième vague de l'enquête de suivi des aides-éducateurs s'est déroulée en octobre 2001 alors que le dispositif " Nouveaux services, emplois-jeunes " entrait dans sa quatrième année. Deux ans se sont écoulés depuis la première interrogation. Deux ans durant lesquels les aides-éducateurs ont pu quitter leur poste ou, pour les autres, voir évoluer leurs activités et suivre des formations. Pour ceux qui étaient déjà sortis du dispositif en octobre 1999, ces deux années ont pu être le moment d'asseoir leur situation sur le marché du travail.

1.1 – L'EVOLUTION DES EFFECTIFS ENTRE OCTOBRE 1999 ET OCTOBRE 2001

Un des premiers résultats de l'enquête est d'apprécier le volume des sorties dans une population constituée, rappelons-le, par les pionniers du dispositif, les aides-éducateurs recrutés dans les tous premiers mois de la mise en route du programme emplois-jeunes à l'Education nationale.

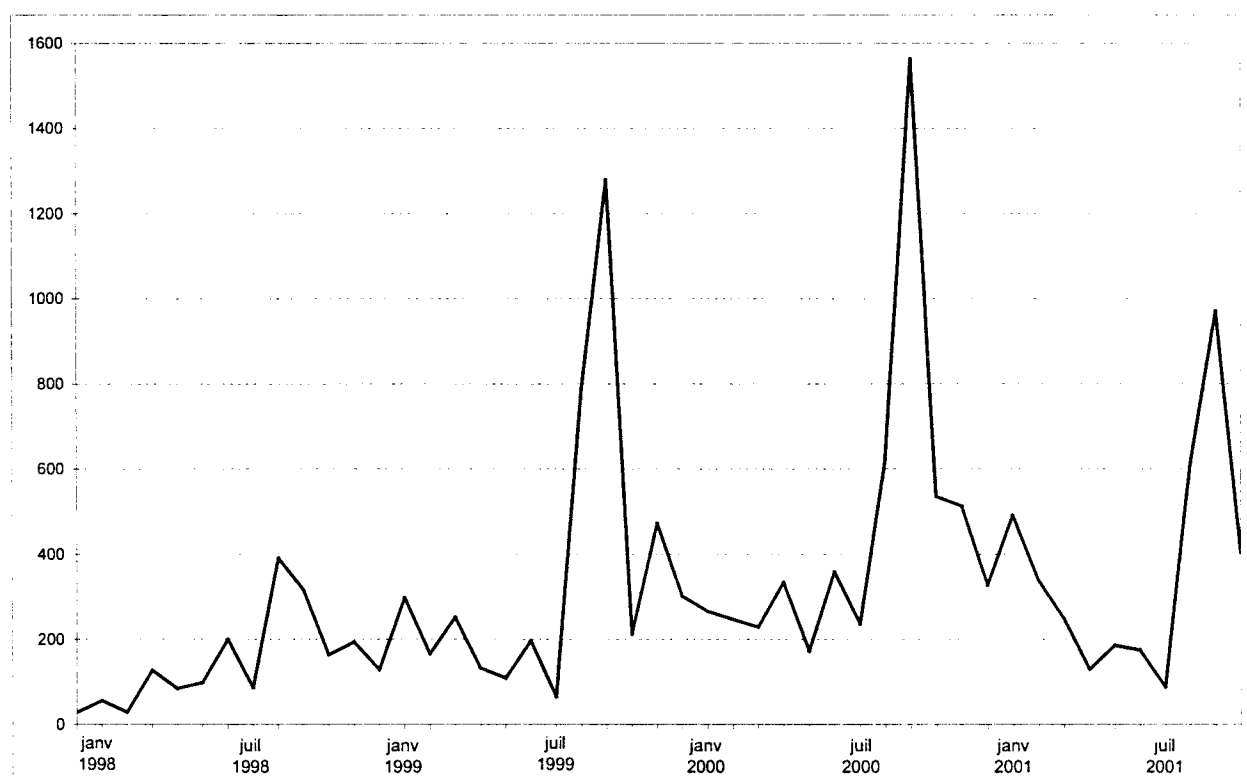
Plus du tiers (37 %) des aides-éducateurs ne sont plus en poste

Le nombre de sortants s'est bien évidemment accru sur la période 1999-2001. Le rythme des sorties s'est accéléré à partir de l'été 1999, avec des pics de sortie chaque année en août et septembre (cf. graphique 1-1).

Le point culminant a été atteint durant l'été 2000. Le rythme s'est ensuite ralenti. Le volume des sorties enregistrées durant l'été 2001 est même inférieur à celui de l'été 1999.

En octobre 2001, sur l'ensemble de la population enquêtée, le total cumulé des individus qui sont sortis du dispositif " emplois-jeunes ", par rupture de leur contrat, représente 37 % de l'effectif initial. Cette proportion, appelée taux de sortie du dispositif, varie parfois de façon importante selon différents critères liés aux jeunes eux-mêmes (sexe, niveau de diplôme), à leurs activités au sein des établissements (activité principale) ainsi qu'au type d'établissement dans lequel ils ont exercé.

Graphique 1-1 : Evolution du nombre de sorties mensuelles depuis décembre 1997



Source : Panel aides-éducateurs -2^{ème} vague – Céreq

Le rythme des sorties diffère selon les établissements

Depuis la première vague de l'enquête, réalisée en octobre 1999, le taux de sortie s'est considérablement accru. En deux ans, il a été multiplié par 2,6. C'est chez les aides-éducateurs recrutés en collège qu'il reste le plus élevé, mais c'est chez les aides-éducateurs de lycée qu'il a enregistré la progression la plus spectaculaire, particulièrement en lycée général et technologique où il est passé de 10 à 42 % entre les deux dates (cf. tableau 1-1).

Tableau 1-1

Taux de sortie du dispositif (en %), par type d'établissement

	Octobre 2001	Octobre 1999
ECOLE	35	13
dont maternelle	34	15
dont élémentaire	36	13
COLLEGE	42	17
LYCEE	39	10
dont LEGT	42	10
dont LP	36	10
Ensemble	37	14

Source : Panel aides-éducateurs – 1^{ère} et 2^{ème} vague – Céreq

Note de lecture : sur 100 aides-éducateurs recrutés en école, 35 ont rompu leur contrat avant octobre 2001 inclus.

Des variations régionales significatives des taux de sorties

Au-delà des clivages entre école, collège et lycée, une localisation de l'établissement en Ile-de-France induit des sorties proportionnellement plus nombreuses que la moyenne nationale. Plus de la moitié des aides-éducateurs qui y ont été recrutés ont déjà choisi de quitter leur poste avant le terme de leur contrat. En province, c'est à peine plus du tiers des jeunes recrutés qui ont fait ce choix.

L'affectation en ZEP influe peu sur les sorties ...

Le fait d'exercer dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP), que ce soit en région parisienne ou en province, n'entraîne qu'un faible surplus de sorties. 38 % des aides-éducateurs recrutés dans une école en ZEP ont quitté leur poste, alors que leurs collègues recrutés hors ZEP ne sont que 34 % dans ce cas. L'écart est donc assez faible. Il est même nul pour les aides-éducateurs recrutés en lycée et joue dans le sens inverse pour les aides-éducateurs recrutés en collège : le taux de sortie des collèges hors ZEP est en effet plus élevé que celui observé en ZEP (respectivement, 43 % contre 40 %). C'est peut-être parce que l'apport des aides-éducateurs dans ce type d'établissement, réputé difficile, est reconnu comme spécifique.

... l'intérêt de l'activité, oui

Si travailler dans des établissements a priori difficiles n'accroît pas ou peu le taux de sortie, il semble qu'exercer des activités peu valorisantes, ou vécues comme telles, augmente la proportion des aides-éducateurs qui mettent un terme prématurément à leur contrat. C'est ainsi que le taux de sortie des aides-éducateurs dont l'activité principale était la surveillance atteint 56 %, soit près de 20 points de plus que le taux global, aussi bien en école qu'en collège ou lycée.

Les jeunes hommes sortent plus que les jeunes femmes

Le taux de sortie chez les hommes est de 10 points plus élevé que chez les femmes. Au total, 45 % des aides-éducateurs sont sortis du dispositif en octobre 2001, contre 35 % des aides-éducatrices. L'écart entre les deux sexes se creuse puisque les taux de sorties précoces, repérés dès octobre 1999, ne différaient que de 3 points, au bénéfice des garçons. C'est en école que l'écart entre hommes et femmes s'est le plus accentué. Avant octobre 1999, garçons et filles quittaient le dispositif dans les mêmes proportions. En octobre 2001, le taux de sortie des garçons est de 12 points supérieur à celui des filles dans ce type d'établissement.

Les plus diplômés sortent les premiers

Le bagage scolaire acquis par les aides-éducateurs avant d'entrer dans le dispositif constitue l'élément le plus discriminant dans l'analyse des taux de sortie. C'est parmi les aides-éducateurs les plus diplômés que la proportion de sortants est la plus élevée. Ainsi, 58 % des titulaires d'un bac+3 ou plus ont d'ores et déjà quitté le dispositif, contre 41 % des titulaires d'un bac+2 et seulement 27 % des titulaires du seul baccalauréat. Même si les bacheliers commencent à combler leur retard, ce résultat, déjà très net en octobre 1999, s'est maintenu. Lors de notre première interrogation, le taux de sortie des titulaires d'un bac+3 ou plus était près de trois fois supérieur à celui des titulaires du seul baccalauréat. En octobre 2001, l'écart se resserre puisque le taux de sorties des titulaires d'un diplôme de niveau égal ou supérieur à bac+3 n'est plus que de deux fois supérieur à celui des simples bacheliers.

1.2 – LES DEPARTS PLUS FREQUENTS DES PLUS DIPLOMES MODIFIENT LA STRUCTURE DE L’ECHANTILLON DES AIDES-EDUCATEURS TOUJOURS EN POSTE

Nous l’avons vu, les hommes sortent proportionnellement plus que les femmes, les plus diplômés sortent plus que les moins diplômés... Tous ces résultats modifient de façon sensible le profil des aides-éducateurs encore en activité. Le tableau 1-2 fait état des principales modifications structurelles en comparant le profil des aides-éducateurs encore en poste avec celui de leurs collègues déjà sortis.

- La féminisation du dispositif, déjà importante, s’est encore accrue du fait des départs plus nombreux des hommes. La part des aides-éducatrices a en effet augmenté de 3 points dans tous les établissements, représentant désormais 84 % des effectifs en école, 64 % des effectifs en collège et 69 % des effectifs en lycée.
- Le départ prématuré des plus diplômés induit aussi des modifications dans la structure des niveaux de diplômes des aides-éducateurs. Si la part des titulaires d’un diplôme de niveau bac+2 est restée stable, le poids des titulaires du seul baccalauréat s’est accru de 8 points par rapport à la structure initiale, et ce quel que soit le type d’établissement.
- Les raisons d’entrer dans le dispositif des individus déjà sortis diffèrent peu de celles annoncées par les aides-éducateurs toujours en poste. On peut toutefois noter que la proportion des aides-éducateurs encore en poste en octobre 2001 et qui avaient déposé leur candidature parce qu’ils avaient envie de travailler avec des enfants ou des jeunes est un peu plus importante qu’au démarrage du dispositif, en particulier pour ceux qui ont été recrutés en école. La proportion de ceux qui mettaient en avant le fait qu’ils n’avaient pas d’autre proposition d’emploi est un peu plus faible.
- Ceux qui sont encore en poste aujourd’hui étaient plus souvent au chômage avant d’entrer dans le dispositif et moins souvent en études, ce qui laisse penser qu’ils sont moins bien armés que les sortants pour envisager une sortie précoce du dispositif.

Tableau 1-2 : Caractéristiques initiales des aides-éducateurs selon leur statut en octobre 2001 par type d'établissement (en %)

	ECOLE			COLLEGE			LYCEE			ENSEMBLE		
	DEJA SORTIS	Encore en poste	ENSEMBLE	DEJA SORTIS	Encore en poste	ENSEMBLE	DEJA SORTIS	Encore en poste	ENSEMBLE	DEJA SORTIS	Encore en poste	ENSEMBLE
Sexe	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Homme	24	16	19	42	36	39	38	31	34	31	23	26
Femme	76	84	81	58	64	61	62	69	66	69	77	74
Niveau de diplôme	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Bac ou inférieur au Bac	39	61	53	36	55	47	31	50	42	37	58	50
Bac+2	29	28	28	39	31	34	36	32	33	33	29	30
Bac+3 et plus	32	12	19	25	15	19	33	19	24	30	13	20
Raison de dépôt de candidature	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Pas d'autre proposition d'emploi	43	39	40	42	38	40	40	39	39	42	39	40
Envie de travailler avec jeunes/enfants	29	42	37	30	36	34	23	27	25	29	39	35
C'était l'Education nationale	13	6	9	8	9	9	10	9	9	11	7	9
Possibilité de suivre une formation	8	6	6	9	9	9	16	13	14	9	7	8
Contrat de 5 ans à temps plein	5	6	5	8	6	7	9	9	9	6	6	6
Autre ou ne sait pas	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2

SITUATION AVANT LE RECRUTEMENT	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Chômage	36	44	41	37	47	43	42	48	46	37	46	42
Emploi	25	28	27	28	21	24	25	22	23	26	26	26
Etudes	29	22	24	25	22	23	22	20	21	27	22	24
STAGE	1	1	1	0	1	1	2	2	2	1	1	1
Service national	3	1	2	7	5	5	5	3	4	4	2	3
Inactivité	6	4	5	3	3	3	4	4	4	5	4	4
EXPERIENCE PROFESSIONNELLE PREALABLE	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N'a exercé aucune activité rémunérée	23	24	24	25	26	26	20	26	24	23	25	24
A exercé une activité rémunérée	26	20	22	21	25	24	17	25	22	24	22	23
A EXERCE PLUS D'UNE ACTIVITE REMUNEREE	50	56	54	54	48	51	63	49	54	53	53	53

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Ces résultats ne concernent pas l'ensemble des aides-éducateurs en poste en octobre 2001 dans l'hexagone. Ils se limitent aux seuls aides-éducateurs recrutés avant janvier 1999 en école et collège et avant mai 1999 en lycée¹⁶. La question est de savoir quel a été l'impact des recrutements effectués après ces deux dates dans les types d'établissement concernés.

Des données de cadrage nationales, fournies par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du Ministère de l'Education nationale, nous permettent d'apporter des éléments de réponse, tout au moins pour ce qui est du taux de féminisation et du niveau de diplôme des effectifs concernés. Pour ce faire, nous avons comparé les répartitions par sexe et par niveau de diplôme de l'ensemble des aides-éducateurs en poste en octobre 2001 à celles de l'ensemble des aides-éducateurs en poste en décembre 1998 en école et collège, et en avril 1999 en lycée.

- En école, la féminisation des effectifs est confirmée puisque les aides-éducatrices représentaient 79 % des effectifs en poste en décembre 1998, contre 83 % des effectifs en poste en octobre 2001. On observe en outre une baisse globale du niveau de diplôme des aides-éducateurs en poste : la proportion des titulaires du seul baccalauréat passe de 55 % en décembre 1998 à 60 % en octobre 2001, celle des titulaires d'un bac+2, respectivement, de 31 % à 28 % et celle des titulaires d'un diplôme de niveau égal ou supérieur à bac+3 passe de 17 % à 12 %.
- En collège, le taux de féminisation augmente également, passant de 64 % en décembre 1998 à 68 % en octobre 2001. La proportion des seuls bacheliers augmente, passant de 49 % à 53 % entre décembre 1998 et octobre 2001, celle des bac+2 décroît quant à elle de 35 % à 31 %, tandis que celle des bac+3 et plus reste stable autour de 16 %.
- En lycée, la proportion des aides-éducatrices observée dans l'ensemble des effectifs en poste en avril 1999 et en octobre 2001 est inchangée, s'élevant à 64 %. En revanche, les niveaux de diplôme des aides-éducateurs en poste diminuent globalement entre les deux dates. La part des diplômés du seul baccalauréat progresse entre les deux dates, passant de 39 % en avril 1999 à 44 % en octobre 2001 ; celle des titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 reste stable, autour de 39 % ; enfin, celle des titulaires d'un diplôme de niveau supérieur diminue, passant de 22 % en avril 1999 à 17 % en octobre 2001.

Ces données de cadrage confirment les résultats avancés plus haut, à savoir que les départs plus fréquents des hommes et des plus diplômés modifient la donne dans les établissements scolaires, tout en les nuancant un peu : les recrutements effectués en cours de dispositif semblent atténuer un peu les écarts observés dans le panel.

2 – LES ACTIVITES DES AIDES-EDUCATEURS

Cette partie fait le point sur les activités exercées par les aides-éducateurs en poste au moment de l'enquête. Comme lors de la première vague, le questionnaire accorde une part importante à la description par les personnes enquêtées des tâches qui leur sont confiées. Régularité, conditions d'exercice et environnement, les questions ont été posées à l'identique afin de pouvoir faire des comparaisons entre les deux vagues.

La liste d'activités reprend, à une exception près¹⁷, celle proposée lors de l'interrogation précédente. Elle s'articule autour de deux des principales missions du système éducatif auxquelles participent les aides-éducateurs : la mission d'enseignement et la mission d'éducation et de socialisation.

¹⁶ Population sur laquelle l'échantillon enquêté a été tiré (cf. annexe 1).

¹⁷ L'étude qualitative menée en parallèle (cf. troisième partie du présent document) a en effet mis à jour entre-temps une activité supplémentaire : l'aide sanitaire auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire.

- Autour de la mission d'enseignement, on trouve les activités d'aide à l'enseignement, de soutien scolaire, d'informatique ¹⁸ (informatique et nouvelles technologies), de BCD ou CDI (bibliothèque et documentation) et de gestion des stages ¹⁹ (orientation et gestion des stages en entreprises).
- La mission d'éducation et de socialisation regroupe les activités de surveillance (surveillance, sécurité et accompagnement des sorties scolaires), d'animation (animation culturelle, sportive ou artistique ou d'un lieu comme un foyer socio-éducatif, un point rencontre, ...), de médiation interne (prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement), de médiation externe (médiation en direction des familles et des centres sociaux), d' AIS (aide à l'intégration scolaire des élèves handicapés) et donc, nouvellement intégrée à l'enquête, d'aide sanitaire (aide sanitaire auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire).
- Un autre pôle d'activités rassemble les tâches administratives (secrétariat et accueil au bureau de la vie scolaire et autres tâches administratives).

2.1 – DES ACTIVITES INEGALEMENT EXERCEES SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT

Dans un premier temps, il s'agit de savoir comment les aides-éducateurs investissent ces activités, régulièrement ou occasionnellement. Les résultats qui en découlent (présentés dans le tableau 2-1) sont, d'une certaine façon, révélateurs des besoins des établissements scolaires.

2.1.1 – Les activités les plus fréquemment confiées aux aides-éducateurs sont la surveillance, l'informatique, la BCD ou le CDI, l'aide à l'enseignement, l'animation et le soutien scolaire

La surveillance, l'informatique, la BCD ou le CDI, l'aide à l'enseignement, l'animation et le soutien scolaire sont les activités les plus souvent confiées aux aides-éducateurs. Ces activités s'adressent en général à l'ensemble des élèves d'un établissement, y compris le soutien scolaire qui dans certains cas, s'apparente à des études dirigées. Les autres activités sont plus confidentielles. Il est vrai qu'elles s'adressent à des publics ciblés, plus restreints en nombre (élèves en grandes difficultés, élèves handicapés, familles, ...).

¹⁸ Afin d'éviter les lourdeurs liées à la longueur des intitulés des activités, nous utiliserons, dans la suite du texte, les intitulés en gras.

¹⁹ La gestion des stages est une activité spécifique aux établissements du 2nd degré.

**Tableau 2-1 :
Fréquence d'exercice des activités (en %), selon le type d'établissement**

	Ecole			Collège	Lycée			Ensemble
	Maternelle	Elémentaire	Ensemble école		LEGT	LP	Ensemble lycée	
Aide à l'enseignement	64 20	51 34	54 30	41 31	30 21	22 34	26 28	48 30
Soutien scolaire	31 15	44 17	40 17	58 24	35 19	32 30	34 24	43 19
Informatique	61 14	63 19	62 18	42 27	52 21	52 23	52 22	56 21
BCD / CDI	66 19	61 15	62 16	25 16	27 18	25 17	26 18	49 16
Gestion des stages	- -	- -	- -	9 24	10 18	15 24	12 21	10 23
Surveillance	79 19	71 27	73 25	65 29	33 48	32 48	32 48	66 29
Animation	53 32	50 30	51 31	47 19	36 18	34 23	35 21	48 27
Médiation interne	13 34	14 38	14 37	29 44	13 28	22 28	17 28	18 38
Médiation externe	8 13	5 19	6 17	11 19	4 14	7 13	5 14	7 17
Intégration scolaire	7 11	8 13	8 13	3 8	2 10	1 6	1 8	6 11
Aide sanitaire	4 12	5 10	5 11	3 15	2 8	2 8	2 8	4 11
Tâches administratives	21 34	19 38	19 37	34 32	23 35	24 31	24 33	23 35

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

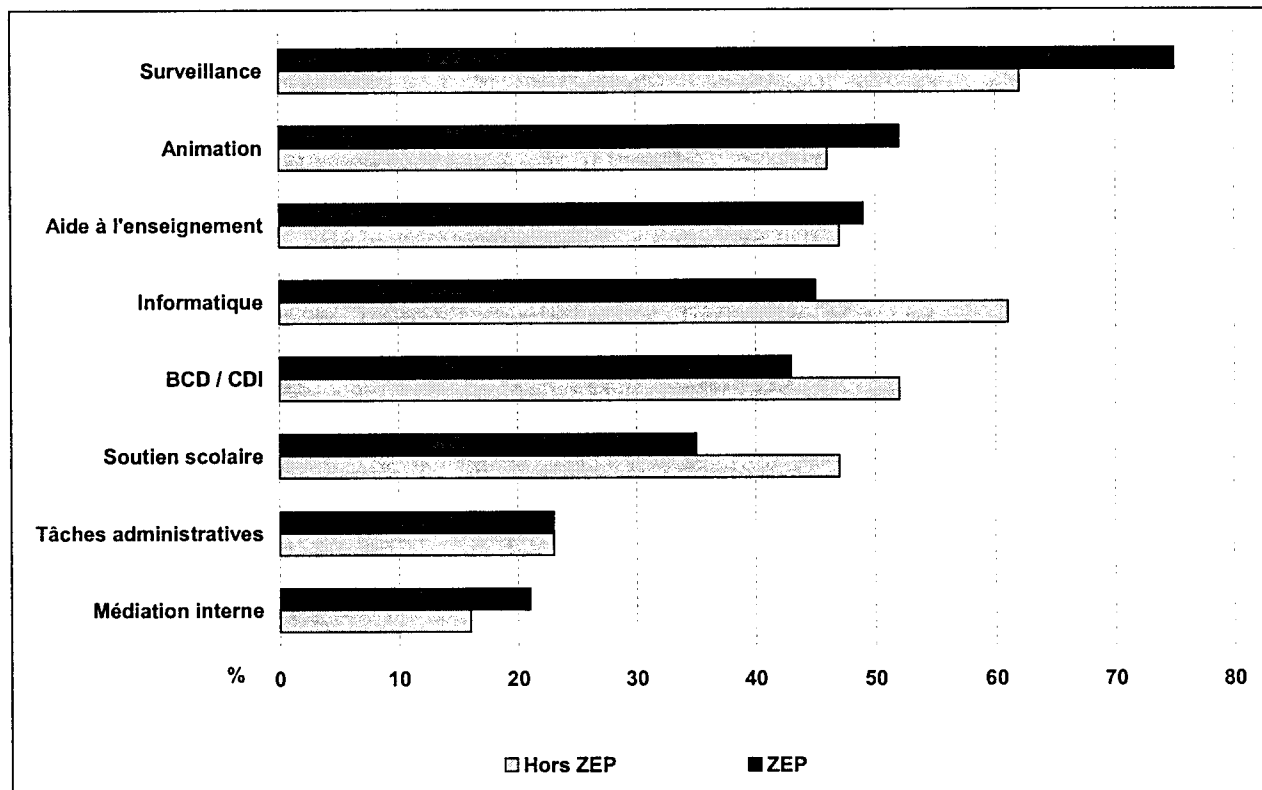
Note de lecture : en maternelle, **64** % des aides-éducateurs font **régulièrement** de l'aide à l'enseignement, 20 % en font *occasionnellement*.

Des activités spécifiques à chaque établissement

Quoi qu'il en soit, la fréquence d'exercice d'une activité varie, parfois de façon importante, selon l'établissement utilisateur. Les chiffres présentés dans le tableau 2-1 l'illustre bien. Pour ne citer qu'un exemple, tous établissements confondus, 48 % des aides-éducateurs font de façon régulière de l'aide à l'enseignement, mais ils sont 54 % dans ce cas en école, 41 % en collège et seulement 26 % en lycée. La fréquence passe du simple au double entre école et lycée, et les écarts sont encore plus marqués quand on regarde en détail dans chaque type d'établissement (cf. la différence entre école maternelle et lycée professionnel). On distingue ainsi des activités spécifiques à certains types d'établissements. En école, c'est en particulier l'aide à l'enseignement, l'informatique, la BCD et la surveillance. En collège, c'est le soutien scolaire, la médiation interne mais aussi externe et les tâches administratives qui sortent du lot. En lycée, aucune activité ne se singularise vraiment, sauf peut-être la gestion des stages.

Au-delà du type d'établissement, l'implantation dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP) a également un impact sur les fréquences d'exercice des activités (cf. graphique 2-1). En résumé, les aides-éducateurs sont plus souvent sollicités que dans les autres établissements sur les activités d'éducation et de socialisation (en particulier la surveillance, l'animation et les activités de médiation interne ou externe). Cela se fait au détriment d'activités plus pédagogiques, au premier rang desquelles on trouve l'informatique, suivi du soutien scolaire et de la BCD / CDI.

**Graphique 2-1 :
Exercice régulier d'une activité selon l'implantation de l'établissement**



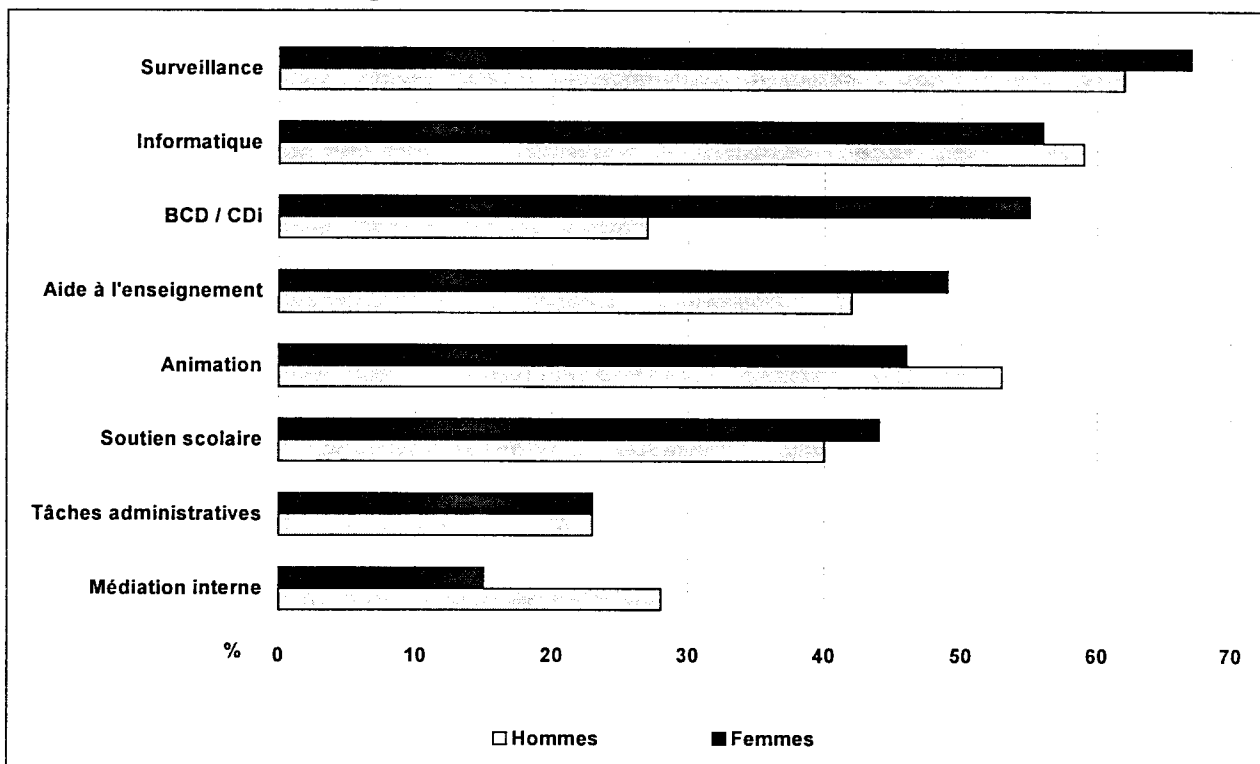
Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Note de lecture : tous types d'établissement confondus, 75 % des aides-éducateurs en ZEP font régulièrement de la surveillance, contre 62 % des aides-éducateurs hors ZEP.

Les activités de BCD ou CDI sont largement plus souvent investies par les femmes

Quel que soit le lieu d'exercice, on observe une certaine mixité des activités (cf. graphique 2-2). Des écarts dans les fréquences d'activités existent, mais ils sont généralement de faible ampleur, à l'exception notable de la documentation. Les aides-éducatrices se voient deux fois plus souvent confiées cette activité de manière régulière que leur homologues masculins. Seules trois activités sont l'apanage des garçons : l'informatique, l'animation et la médiation interne. Si dans l'ensemble la surveillance est plus fréquemment exercée par les femmes, ce résultat ne s'observe de façon massive qu'en collège ; en école et lycée, cette activité est mixte. De même, l'aide à l'enseignement est très féminisée en école, mixte en collège et plus souvent du domaine des garçons en lycée. Pour les autres activités, les résultats par type d'établissement jouent dans le même sens que ceux observés sur l'ensemble.

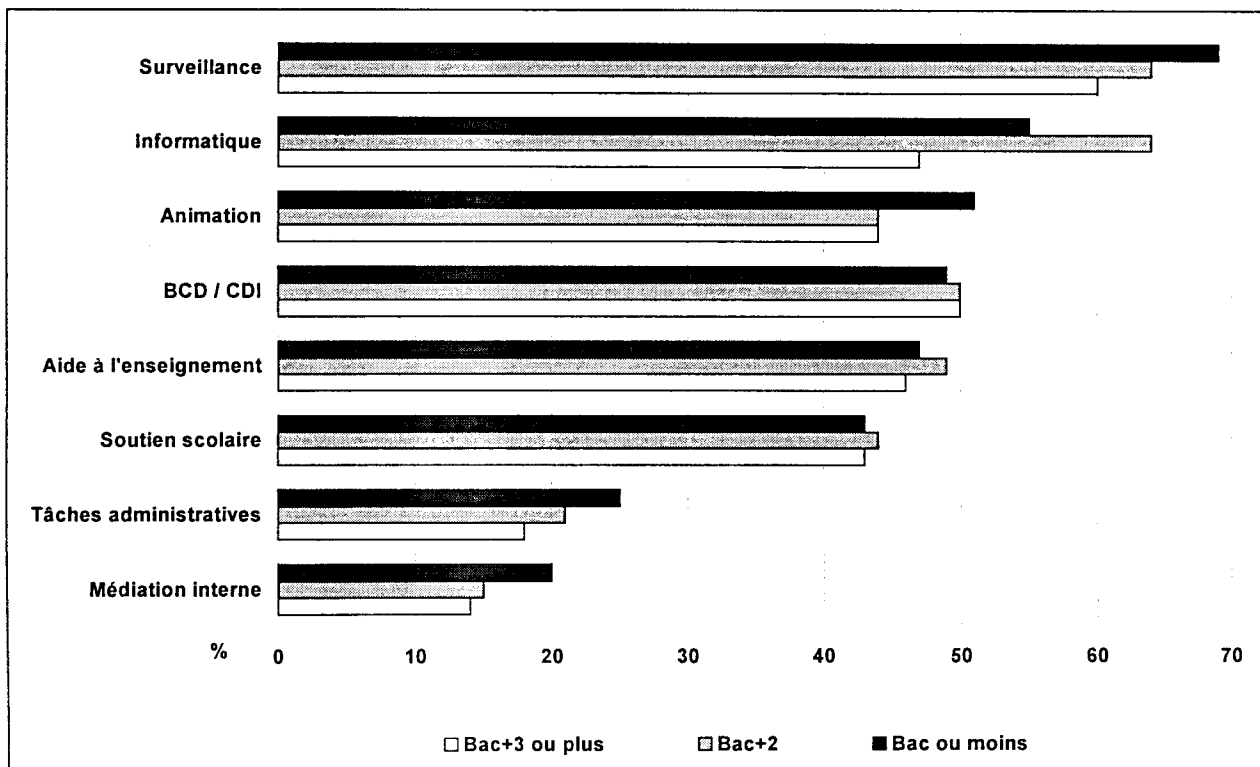
Graphique 2-2 : Exercice régulier d'un activité selon le sexe



Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Note de lecture : tous types d'établissement confondus, 67 % des aides-éducatrices font régulièrement de la surveillance, contre 62 % des aides-éducateurs.

Graphique 2-3 : Exercice régulier d'une activité selon le niveau de diplôme atteint avant d'entrer dans le dispositif



Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Note de lecture : tous types d'établissement confondus, 69 % des aides-éducateurs titulaires du seul bac font régulièrement de la surveillance, contre 64 % des titulaires d'un bac+2 et 60 % des titulaires d'un bac+3 et plus.

La mission d'éducation et de socialisation est plus souvent prise en charge par les moins diplômés

Tous établissements confondus, les activités de surveillance, d'animation et de médiation interne sont plus fréquemment exercées par les aides-éducateurs les moins diplômés (cf. graphique 2-3). Mais ces données d'ensemble gommant des différences entre établissements.

Si en collège, la surveillance est beaucoup plus fréquemment confiée aux aides-éducateurs les moins diplômés, en école et lycée, tout aide-éducateur est amené à en faire quel que soit son bagage antérieur. En lycée, l'animation est plus souvent exercée par les plus diplômés, même si les écarts sont peu importants. Les activités de médiation interne sont quant à elles confiées aux moins diplômés, quel que soit le type d'établissement.

L'informatique, la BCD / CDI, l'aide à l'enseignement et le soutien scolaire, activités relevant de la mission d'enseignement, sont plus fréquemment exercées par des titulaires de bac+2. Il n'y a que pour l'informatique que ce résultat s'observe dans tous les établissements. L'aide à l'enseignement et le soutien scolaire sont plus souvent confiés aux plus diplômés en collège et en lycée. Les activités de BCD / CDI sont plus souvent du ressort des bac+2 en collège, des bac+3 ou plus en lycée et en école, même si dans ce dernier type d'établissement, les fréquences observées selon le diplôme diffèrent peu.

Entre 1999 et 2001, on assiste à un recul du soutien scolaire et à une progression de l'informatique

Dans leurs grandes lignes, on observait déjà les résultats précités en octobre 1999. Quelques différences apparaissent pourtant.

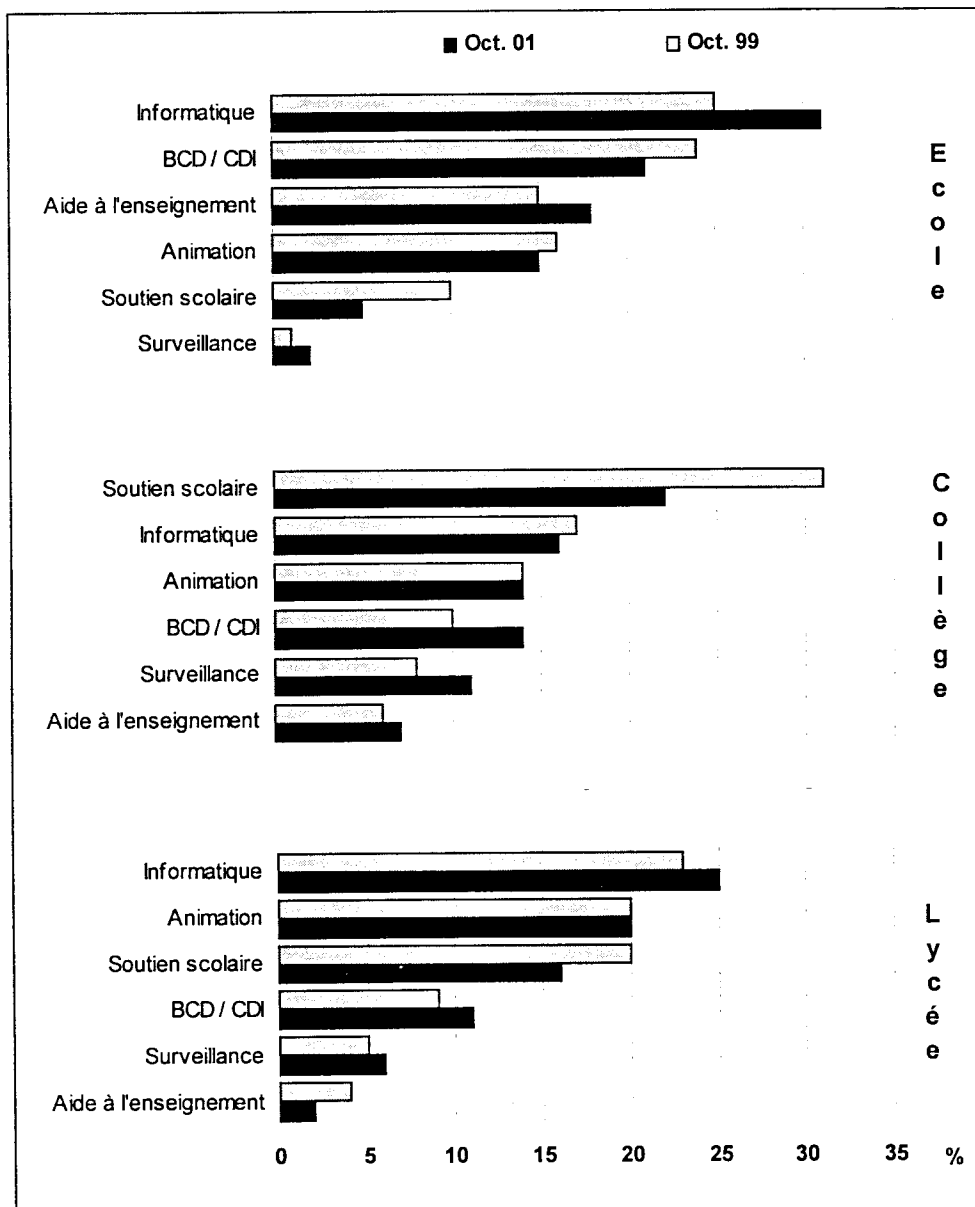
On assiste en effet à un recul important du soutien scolaire, exercé régulièrement par 43 % des aides-éducateurs en 2001 contre 50 % en 1999. C'est en collège que l'activité enregistre le recul le plus fort avec une baisse de 9 points entre les deux dates. L'animation marque aussi le pas mais dans des proportions moindres puisqu'elle ne perd que 2 points.

Les départs plus fréquents des aides-éducateurs les plus diplômés ne suffisent pas à expliquer le recul du soutien scolaire puisque toutes les autres activités voient leur fréquence augmenter, la palme revenant à l'informatique qui, tous établissements confondus, réalise un gain de 6 points avec 50 % des aides-éducateurs en 1999 et 56 % en 2001. C'est en lycée que sa progression est la plus forte puisque la fréquence en 2001 est de 8 points supérieure à celle observée en 1999. En école la progression est de 6 points et en collège de 3 points seulement. La médiation interne se développe en école et en lycée, avec une augmentation des fréquences de 4 points. En collège, elle reste stable, toujours exercée par 29 % des aides-éducateurs.

2.1.2 – L'informatique en école et lycée, le soutien scolaire en collège conservent la tête au palmarès des activités principales

Le panorama des activités des aides-éducateurs ne serait pas complet si nous ne parlions pas de l'activité qu'ils considèrent comme principale dans l'éventail des activités qu'ils sont amenés à exercer. Le graphique 2-4 présente le palmarès de tête des activités les plus souvent citées comme principales dans chaque établissement.

Graphique 2-4 : Palmarès des activités principales, selon le type d'établissement



Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

- En école, informatique et BCD occupent les deux premières places, comme en 1999, mais tandis que la BCD recule, l'informatique assoit sa suprématie : plus de 30 % des aides-éducateurs déclarent l'exercer à titre principal. La généralisation de l'informatisation des établissements scolaires n'est certainement pas étrangère à ce résultat. De plus, l'informatique constitue typiquement une activité où l'offre crée la demande. Ce résultat pourrait, en outre, en partie expliquer le recul du soutien scolaire dans sa forme traditionnelle, relayée par du soutien à partir de logiciels pédagogiques adaptés.
- En collège, le recul observé pour le soutien scolaire se confirme même au niveau des activités principales. Il reste en tête du classement mais chute de 9 points entre octobre 1999 et octobre 2001. A noter a contrario une poussée de l'activité CDI et de la surveillance.
- En lycée, l'informatique occupe toujours la première place et la conforte légèrement (23 % des aides-éducateurs la citent comme principale en octobre 2001, contre 20 % en 1999). L'animation conserve la seconde place, toujours à 20 %. Le soutien scolaire, encore en

troisième position, recule de 4 points, passant de 20 à 16 %. Comme en collège, les activités de CDI et de surveillance gagnent du terrain.

Sur l'ensemble des établissements, 5 % des aides-éducateurs n'ont pas su déterminer quelle était leur principale activité. Ils sont 6 % dans ce cas en école, 2 % en collège et 5 % en lycée.

Précisons enfin que 53 % des aides-éducateurs exercent la même activité principale en 2001 qu'en 1999. Ils sont 55 % dans ce cas en école, 47 % en collège et 58 % en lycée. Cette proportion dépasse les deux tiers quand l'activité principale est la BCD / CDI ou l'informatique. 59 % des aides-éducateurs dont l'activité principale en 2001 est le soutien scolaire déclaraient cette même activité deux ans auparavant. Pour l'animation, c'est 52 % des aides-éducateurs qui sont dans ce cas. Seuls 28 % des aides-éducateurs dont l'activité principale est la surveillance en 2001 était dans le même cas en 1999.

2.1.3 – Les modes d'intervention ont également évolué en deux ans

Les différences repérées entre 1999 et 2001 ne s'arrêtent pas à des écarts de fréquences d'activités. Elles s'observent aussi dans la façon d'exercer ces activités. En octobre 1999, l'enquête montrait que le degré d'autonomie des aides-éducateurs était plus faible en école qu'en collège ou lycée. Les enseignants y étaient également plus présents, tandis que dans le second degré, fonctionnaient plus souvent des binômes d'aides-éducateurs.

En octobre 2001, on observe que le mode d'intervention des aides-éducateurs dans chacune des six activités les plus exercées s'est modifié (cf. tableau 2-2).

En école, l'autonomie des aides-éducateurs s'est considérablement accrue

En école, à l'exception de la surveillance, la proportion d'aides-éducateurs qui exercent seuls une activité a enregistré une hausse de près de 10 points en deux ans. Elle est passée de 30 à 40 % pour l'aide à l'enseignement, de 41 à 49 % pour le soutien scolaire, de 64 à 76 % pour la BCD, de 71 à 82 % pour l'informatique et de 41 à 50 % pour l'animation. Ces hausses se sont accompagnées d'un recul de la participation des enseignants. Ces résultats révèlent sans doute une bonne intégration des aides-éducateurs dans les établissements du premier degré. La plupart d'entre eux occupe le même poste qu'à leur début, contribuant à installer un climat de confiance et d'échange avec les enseignants.

En collège et lycée, la participation de l'enseignant se fait plus grande

En collège et lycée, l'évolution des résultats est plus contrastée. L'autonomie des aides-éducateurs y reste en général supérieure à celle observée en école²⁰.

²⁰ Exception faite de l'activité BCD / CDI où les aides-éducateurs du premier degré ont toujours eu plus d'autonomie, dans la mesure où il n'y a pas, en école, de personnels équivalents aux documentalistes du second degré.

Tableau 2-2 : Comparaison 1999/2001 des modes d'intervention dans une activité (en %), selon le type d'établissement

		Ecole		Collège		Lycée	
		oct. 01	oct. 99	oct. 01	oct. 99	oct. 01	oct. 99
Aide à l'enseignement	Seul	40	30	52	48	47	50
	Avec un autre aide-éducateur	4	3	10	12	13	22
	Avec un enseignant	50	60	31	33	32	20
	Autre	6	7	7	7	8	8
	Total	100	100	100	100	100	100
Soutien scolaire	Seul	49	41	75	68	81	72
	Avec un autre aide-éducateur	18	20	19	20	10	23
	Avec un enseignant	24	32	4	8	4	2
	Autre	9	7	2	4	5	3
	Total	100	100	100	100	100	100
BCD ou CDI	Seul	76	64	13	14	24	23
	Avec un autre aide-éducateur	12	18	3	6	8	11
	Avec un enseignant	8	11	2	0	2	1
	Avec le/la documentaliste	-	-	75	71	62	52
	Autre	4	7	7	9	4	13
	Total	100	100	100	100	100	100
Informatique	Seul	82	71	62	57	63	59
	Avec un autre aide-éducateur	6	10	13	16	16	20
	Avec un enseignant	9	14	13	15	11	10
	Autre	3	5	12	12	10	11
	Total	100	100	100	100	100	100
Animation	Seul	50	41	52	51	47	44
	Avec un autre aide-éducateur	5	7	19	22	20	31
	Avec un enseignant	38	45	19	14	15	7
	Autre	8	7	10	13	18	18
	Total	100	100	100	100	100	100
Surveillance	Seul	2	4	10	8	22	15
	Avec un autre aide-éducateur	5	11	18	28	16	33
	Avec un enseignant	81	70	49	30	35	24
	Autre	12	15	23	34	27	28
	Total	100	100	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Les aides-éducateurs encadrent seuls plus souvent qu'avant les activités de soutien scolaire, d'informatique et, en collège uniquement, d'aide à l'enseignement. La participation des enseignants s'est en revanche accrue dans les activités d'aide à l'enseignement (en lycée), d'animation et de surveillance. Dans l'activité CDI, le documentaliste s'est fait plus présent. La collaboration des aides-éducateurs avec les personnels permanents (enseignants ou documentalistes) a plus augmenté en lycée qu'en collège. Il faut dire que c'est en lycée que cette collaboration était la moins développée en octobre 1999.

Le recul des binômes d'aides-éducateurs s'observe partout et pour toutes les activités

Dans certains cas, les aides-éducateurs travaillent en octobre 2001 plus souvent seuls, mais également plus souvent avec les enseignants qu'en octobre 1999. C'est le cas par exemple en lycée pour l'animation et la surveillance. Cette double croissance s'est faite au détriment des binômes d'aides-éducateurs, très développés dans le second degré en 1999 (particulièrement en lycée). Quels que soient le type d'établissement et l'activité exercée, les binômes ont vu leur proportion chuter, au mieux rester stable. Les départs du dispositif d'un nombre grandissant d'aides-éducateurs ne sont certainement pas étrangers à cet état des choses.

2.2 – LES ACTIVITES DES AIDES-EDUCATEURS SONT TOUJOURS NOMBREUSES ET VARIEES

A l'issue de la première vague d'enquête, nous avons établi que les aides-éducateurs prenaient une part active à la vie des établissements scolaires au travers d'activités nombreuses et diversifiées, concourant à leurs missions pédagogiques et participant au processus de socialisation des élèves.

2.2.1 – Le nombre moyen d'activités a légèrement augmenté en deux ans

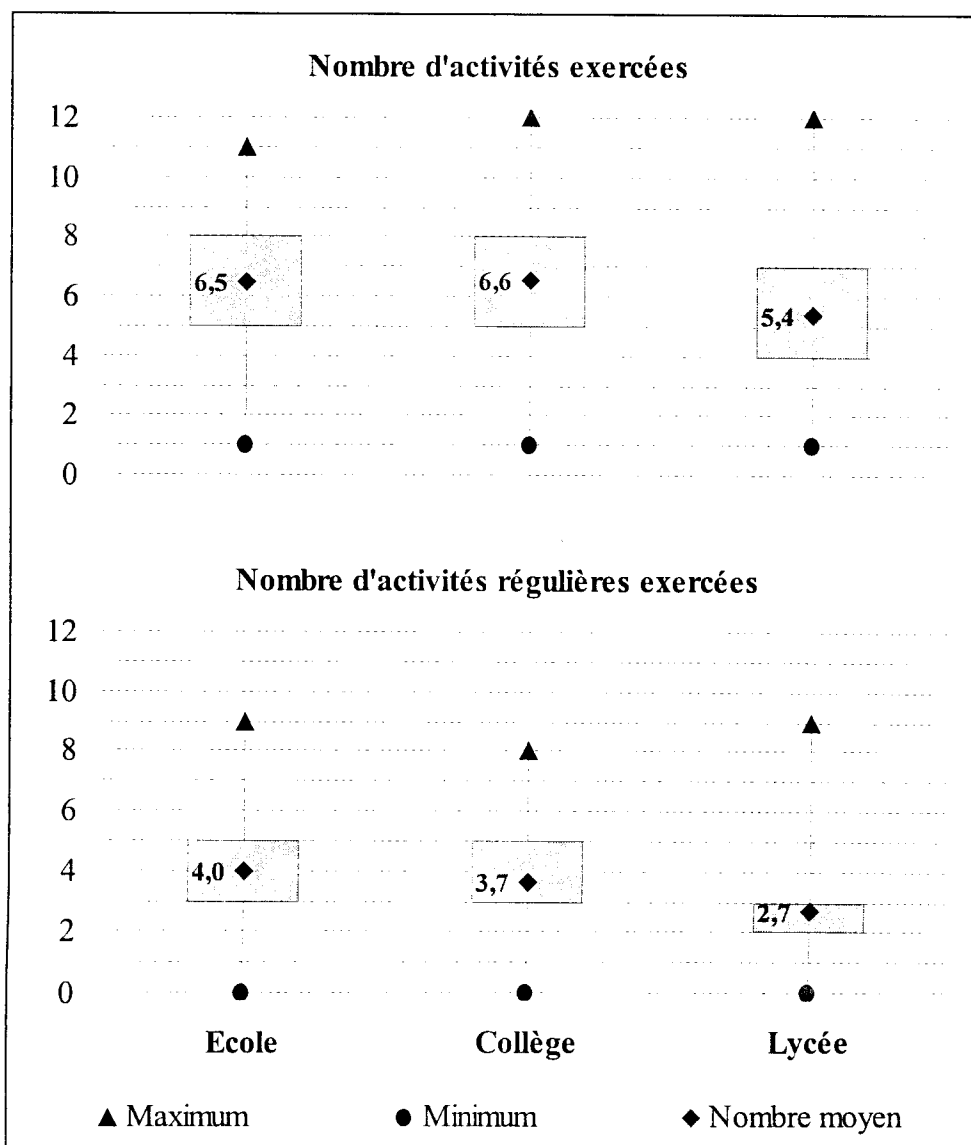
Deux ans se sont écoulés depuis la première vague d'enquête, et la diversité des activités exercées est toujours de mise. En octobre 2001, les aides-éducateurs des écoles et collèges exercent plus de 6 activités en moyenne, ceux des lycées en exercent moins mais dépassent quand même les 5 activités (cf. graphique 2-5).

Quand on se limite aux activités régulières, les aides-éducateurs des écoles en exercent en moyenne 4, ceux des collèges à peu près autant et ceux des lycées un peu moins de 3. La moitié des aides-éducateurs en école et collège se voient confier entre 3 et 5 activités de manière régulière ; en lycée, la moitié des aides-éducateurs exercent 2 ou 3 activités régulièrement.

Ce nombre moyen s'est légèrement accru entre octobre 1999 et octobre 2001. Il est vrai que nous avons ajouté une activité (l'aide sanitaire) à la liste proposée, mais cette activité est peu souvent exercée²¹. Sa prise en compte dans les calculs n'affecte donc que très peu les résultats (cf. tableau 2-3).

²¹ En école, 5 % des aides-éducateurs déclarent l'exercer régulièrement, 10 % occasionnellement ; en collège, c'est 3 % des aides-éducateurs qui font de l'aide sanitaire de manière régulière et 15 % de manière occasionnelle ; enfin en lycée, 2 % seulement des aides-éducateurs assistent régulièrement l'infirmière ou le médecin scolaire tandis que 8 % le font occasionnellement.

Graphique 2-5 : Distribution des nombres d'activités selon le type d'établissement



50 % des aides-éducateurs en lycée exercent entre 4 et 7 activités

(minimum-maximum-1^{er} et 3^{ème} quartiles-moyenne)

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Si on ne tient pas compte de l'activité d'aide sanitaire, 47 % des aides-éducateurs font plus d'activités en octobre 2001 qu'en octobre 1999, 29 % en font moins et 24 % en font autant. Quand on se limite aux activités régulières, on observe des résultats similaires : 42 % des aides-éducateurs ont vu le nombre de leurs activités régulières augmenter, 34 % l'ont vu diminuer tandis que 24 % n'ont pas vu de changement.

L'augmentation, somme toute réduite, du nombre d'activités entre 1999 et 2001 peut renvoyer une image négative des emplois d'aides-éducateurs : emplois fourre-tout, surcharge d'activités, poly-activité non maîtrisée. On peut y voir a contrario un accroissement de la confiance que leur accordent les personnels en place, qui n'hésitent plus à leur confier telles ou telles tâches.

Tableau 2-3 : Comparaison des nombres moyens d'activités exercées entre 2001 et 1999, selon le type d'établissement

	Nombre moyen d'activités exercées		Nombre moyen d'activités exercées régulièrement	
	Octobre 2001 *	Octobre 1999	Octobre 2001 *	Octobre 1999
Ecole	6,3	5,9	3,9	3,7
Maternelle	6,2	5,7	4,0	3,8
Elémentaire	6,4	5,9	3,9	3,6
Collège	6,4	6,1	3,6	3,6
Lycée	5,3	5,0	2,6	2,5
LEGT	5,1	4,8	2,6	2,4
LP	5,4	5,2	2,7	2,7
Ensemble	6,2	5,8	3,7	3,5

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

* : l'activité aide sanitaire a été exclue des calculs pour s'autoriser la comparaison

2.2.2 – Peu de facteurs semblent influencer sur le nombre d'activités confiées aux aides-éducateurs

Les aides-éducateurs des écoles et collèges sont un peu plus sollicités que leur collègues des lycées, au regard du nombre d'activités qui leur sont confiées. Nous allons essayer de voir quelles autres variables tendent à faire baisser ou augmenter ce nombre.

L'impact des caractéristiques des établissements sur le nombre d'activités

Le nombre moyen d'activités confiées aux aides-éducateurs, régulièrement ou occasionnellement, ne varie pas de manière significative selon le fait que l'établissement est classé ZEP, ni selon le nombre d'aides-éducateurs présents dans l'établissement, excepté en lycée où le fait d'exercer en ZEP augmente ce nombre. A l'inverse, le fait d'avoir plus de 3 aides-éducateurs diminue le nombre moyen d'activités, ce qui laisse penser que plus les aides-éducateurs sont nombreux dans un établissement, plus ils peuvent se spécialiser.

L'impact des caractéristiques individuelles sur le nombre d'activités

Quand on s'intéresse aux caractéristiques individuelles des aides-éducateurs, ni le fait de suivre une formation dans le cadre de l'emploi-jeune, ni le sexe, ni le niveau de diplôme atteint avant l'entrée dans le dispositif n'entraînent de variation du nombre d'activités exercées, excepté en école où les plus diplômés des aides-éducateurs se voient confier un nombre légèrement plus limité d'activités.

L'impact de l'activité principale sur le nombre d'activités

L'activité principale de l'aide-éducateur est la seule variable qui a un impact sur le nombre d'activités quel que soit le type d'établissement, qu'on se limite aux activités régulières ou non.

En école, les aides-éducateurs dont l'activité principale est la BCD sont un peu moins sollicités que leur collègues ; en revanche, ceux dont l'activité principale est le soutien scolaire sont plus sollicités. En collège, les aides-éducateurs dont l'activité principale est l'animation exercent plus d'activités occasionnelles que leurs collègues, mais autant d'activités régulières. Ce sont les aides-éducateurs qui font principalement de l'informatique qui ont le nombre d'activités, tant régulières qu'occasionnelles, le plus restreint. En lycée comme en collège, le fait d'exercer principalement l'informatique réduit le nombre d'activités confiées aux aides-éducateurs. En revanche, comme en école, ceux dont l'activité principale est le soutien scolaire sont plus sollicités que les autres.

2.2.3 – La diversité des configurations d'activités reste importante et progresse même dans le temps

Nous l'avons vu, la diversité des activités reste de mise. A peine le quart des aides-éducateurs fait le même nombre d'activités qu'en octobre 1999. Qu'en est-il pour les chaînes d'activités²² ? En octobre 1999, nous avons établi qu'aucune configuration d'activité type n'émergeait, même quand on se limitait à l'observation des activités exercées à titre régulier.

En octobre 2001, la dispersion des chaînes d'activités est encore très forte. Elle est même supérieure à celle observée alors que le dispositif entrait dans sa deuxième année. Si l'on compare, en effet, le ratio entre le nombre de chaînes observées et le nombre d'aides-éducateurs concernés, on s'aperçoit qu'il augmente entre les deux dates.

Ce ratio est en fait un indicateur de dispersion. S'il est égal à 1, cela veut dire qu'il y a autant de chaînes d'activités que d'aides-éducateurs. La dispersion est donc totale. Plus il se rapproche de 0, plus on tend vers un resserrement des aides-éducateurs sur des chaînes types.

Pour les chaînes établies à partir de l'ensemble des activités, qu'elles soient exercées à titre régulier ou occasionnel, le ratio est proche de 1. C'est en collège que la dispersion des chaînes est la plus forte, en école qu'elle est la plus faible (cf. tableau 2-4).

Quand on se limite aux chaînes établies à partir des activités exercées de manière régulière uniquement, la dispersion est bien moins forte. Elle reste toutefois plus forte en collège qu'en lycée et école, où elle est la plus faible (cf. tableau 2-5).

En lycée, une chaîne regroupe 9 % des aides-éducateurs : il s'agit de la chaîne où l'informatique constitue la seule activité régulière. En collège, cette même chaîne arrive en tête mais ne regroupe que 3 % des aides-éducateurs. En école, elle regroupe 2,5 % des aides-éducateurs mais n'arrive qu'en quatrième position. C'est la chaîne qui combine BCD, informatique, animation et surveillance qui arrive en tête, bien qu'elle ne concerne que 3,7 % des aides-éducateurs.

²² La chaîne d'activités d'un aide-éducateur est un résumé de l'ensemble des activités qu'il exerce.

Tableau 2-4 : Nombre de chaînes d'activités observées en octobre 2001 par type d'établissement, rapporté au nombre d'aides-éducateurs concernés

	Nombre de chaînes d'activités observées (1)	Nombre d'aides-éducateurs en poste (2)	Ratio (1) / (2)	RAPPEL RATIO OCT. 99
Ecole	575	651	0,88	0,78
Collège	374	390	0,96	0,91
Lycée	371	406	0,91	0,85

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq – données non pondérées

Tableau 2-5 : Nombre de chaînes d'activités observées en octobre 2001 par type d'établissement, rapporté au nombre d'aides-éducateurs concernés, en se limitant aux activités régulières

	Nombre de chaînes d'activités observées (1)	Nombre d'aides-éducateurs en poste (2)	RATIO (1) / (2)	RAPPEL RATIO OCT. 99
Ecole	225	651	0,35	0,21
Collège	198	390	0,51	0,36
Lycée	158	406	0,39	0,27

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq – données non pondérées

Précisons, pour conclure, qu'en octobre 2001, seul un aide-éducateur sur dix a conservé la même chaîne d'activités exercées à titre régulier qu'en octobre 1999. Pour leur quatrième année dans le dispositif, les aides-éducateurs continuent donc d'exercer des activités nombreuses sans que l'on puisse discerner de chaîne type, ni de permanence dans les situations acquises deux ans auparavant.

3 – PROJET PROFESSIONNEL ET FORMATION

En 1999, lors de la première enquête téléphonique, nous avons interrogé les aides-éducateurs sur leurs éventuels projets professionnels et de formation. Neuf sur dix avaient déclaré avoir un projet professionnel, et le tiers d'entre eux souhaitait devenir enseignant, CPE ou COP. Quant à la formation, moins d'un aide-éducateur sur deux en avait démarré une.

En 2001, les aides-éducateurs ont à nouveau été interrogés sur ces mêmes questions. Nous allons analyser dans ce qui suit leurs projets professionnels et leur formation, et voir dans quelle mesure ils ont évolué depuis 1999. Nous nous intéresserons aussi à la validation des acquis professionnels et aux accords d'entreprises ou de branches, questions introduites dans le questionnaire suite à leur mise en place depuis 1999.

3.1 – PROJET PROFESSIONNEL : OU EN SONT LES AIDES-EDUCATEURS EN POSTE EN OCTOBRE 2001 ?

3.1.1 – Les projets d’enseignement priment toujours, mais sont en perte de vitesse

Concernant leur avenir professionnel, les aides-éducateurs jugent leur emploi utile pour les trois quarts d’entre eux en octobre 2001. 40 % des aides-éducateurs enquêtés estiment ainsi que leur emploi est un moyen d’acquérir une compétence professionnelle, 28 % que c’est une étape dans leur projet professionnel. 29 % considèrent cependant qu’il s’agit plutôt d’un emploi d’attente. Ils sont un peu plus nombreux en lycée (30 %) et surtout en collège (34 %) à envisager leur emploi comme tel.

Si l’on compare par rapport à la première vague, plus de la moitié des aides-éducateurs qui estiment que leur emploi leur permet d’acquérir une compétence professionnelle pensaient déjà cela il y a deux ans. Parmi les aides-éducateurs qui jugent en octobre 2001 que leur emploi constitue une étape dans leur projet professionnel, plus de la moitié avait porté un jugement identique lors de la précédente enquête. En revanche, ceux qui considèrent leur emploi comme un emploi d’attente n’étaient que 37 % à le juger comme tel en 1999.

En octobre 2001, 86 % des aides-éducateurs en poste au moment de l’enquête déclarent avoir un projet professionnel, précis ou encore imprécis. C’est en école que les aides-éducateurs sont les moins nombreux à avoir un projet professionnel (84 % contre 90 % en collège et lycée).

Pour les 14 % n’ayant pas de projet professionnel à la date de l’enquête, nous avons cherché à mieux connaître leurs caractéristiques dans une section spécifique ci-après (cf. 2.1.5).

Les aides-éducateurs ayant un projet professionnel espèrent qu’il se réalisera avant la fin de leur contrat. C’est encore en école que ce pourcentage est le plus faible (44 % contre 53 % en collège et 61 % en lycée).

Les moindres taux de projet professionnel et de réalisation rapide en école s’expliquent en partie par le moindre niveau de diplôme à l’entrée des aides-éducateurs en école par rapport à leurs collègues du second degré : ils sont ainsi 61 % à avoir au plus le bac en école contre 55 % en collège et 50 % en lycée.

Le tableau suivant présente les projets professionnels des aides-éducateurs au moment des deux enquêtes, octobre 1999 et octobre 2001. Nous avons repris la classification établie lors de la première vague d’enquête, classification qui répartit les projets professionnels énoncés en sept grands groupes²³.

²³ Groupe 1 : concours pour devenir enseignant, conseiller principal d’éducation (CPE) ou conseiller d’orientation psychologue (COP) ;

Groupe 2 : concours de la Fonction publique ;

Groupe 3 : carrières sanitaires et sociales (soit principalement, éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs éducateurs, assistantes sociales, infirmières, auxiliaires de puériculture, ATSEM, conseillères en économie sociale et familiale) ;

Groupe 4 : sport (brevet d’état d’éducateur sportif), animation (BEATEP essentiellement) ou culture (bibliothécaire, assistant territorial de conservation du patrimoine et des bibliothèques) ;

Groupe 5 : informatique et nouvelles technologies ;

Groupe 6 : secrétariat, comptabilité, gestion ;

Groupe 7 : autres projets (projets divers dans le secteur privé ou création d’entreprise).

Tableau 3-1 : Projets professionnels (en %), par type d'établissement

	Ecole		Collège		Lycée		Ensemble	
	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001
Enseignant, CPE, COP	33	31	29	26	33	27	32	29
Concours de la Fonction publique	11	7	16	13	14	14	13	9
Carrières sanitaires et sociales	24	23	18	13	16	12	21	19
Sport, animation, culture	13	13	14	15	11	13	13	14
Informatique, NTIC	6	9	8	15	10	17	7	11
Secrétariat, comptabilité, gestion	5	7	5	6	6	6	5	7
Autre	8	10	10	12	10	11	9	11
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Parmi les projets professionnels des aides-éducateurs, le principal reste, comme lors de la première vague, le projet de devenir enseignant, CPE ou COP²⁴ : 29 % des aides-éducateurs en poste souhaitent réaliser ce projet. On note cependant un certain tassement de ce projet par rapport à la première vague : ils étaient 32 % à vouloir devenir enseignant en octobre 1999. Mais il est à noter que le tiers de ceux qui avaient ce projet en 1999 sont sortis du dispositif entre temps et que pour 52 % d'entre eux, c'est suite à une réussite à un concours. En octobre 2001, 56 % étaient fonctionnaires.

A côté du projet enseignant qui reste prédominant, on retrouve encore en 2001 les quatre projets les plus fréquemment cités en 1999 : il s'agit des concours de la Fonction publique, des carrières sanitaires et sociales, du " sport, animation, culture " et de l'informatique. Cependant, en comparant par rapport aux résultats de la première vague, on constate une certaine évolution quant à leur répartition. On note ainsi un tassement pour les projets liés aux carrières sanitaires et sociales (- 2 points entre 1999 et 2001) et surtout pour les concours de la Fonction publique (- 4 points), et une montée en puissance des projets " sport, animation, culture " (+ 1 point), " secrétariat, comptabilité, gestion " (+ 2 points) et plus encore de l'informatique (+ 4 points). Le poids des projets " autres " est également en hausse depuis la première vague (+ 2 points).

Ces évolutions ne sont pas complètement homogènes par établissement. En effet, même si les projets de devenir enseignant perdent un peu de leur importance tous établissements confondus, c'est plus nettement en collège (- 3 points) et surtout en lycée (- 6 points) qu'en école (- 2 points) que la perte est la plus importante. Pour les concours de la Fonction publique, les aides-éducateurs en lycée souhaitent les passer dans les mêmes proportions qu'en 1999, alors qu'en collège et en école, ils sont moins nombreux qu'en 1999 (respectivement, - 3 et - 4 points). Pour les carrières sanitaires et sociales, c'est en collège et en lycée que la baisse est la plus importante (respectivement, - 5 et - 4 points pour - 1 point en école). Pour l'informatique, ce sont les aides-éducateurs en collège et en lycée qui énoncent plus souvent ce projet qu'en 1999 (+ 7 points contre + 3 points en école).

²⁴ Les projets CPE ou COP sont très minoritaires, puisqu'ils ne sont envisagés que par 2 % des aides-éducateurs. Par la suite, pour alléger, nous parlerons du projet enseignant, sous-entendu qu'il s'agit des projets enseignant, mais aussi CPE et COP.

Lors de l'entretien téléphonique, nous avons cherché à savoir, pour les aides-éducateurs en poste qui avaient déclaré souhaiter devenir enseignant, s'il s'agissait de professeur des écoles ou de professeur du second degré, et dans ce cas, dans quelle discipline. Tous établissements confondus, 21 % des aides-éducateurs en poste qui avaient un projet professionnel voulaient devenir professeur des écoles et 6 % professeur du second degré²⁵. Parmi ces derniers, 67 % veulent passer un CAPES, les sections les plus représentées étant la documentation (33 %) et les lettres modernes (15 %) ; 33 % des aides-éducateurs souhaitent préparer un CAPET ou un CAPLP, et pour la plupart d'entre eux (58 %) dans le secteur tertiaire (économie, gestion, informatique).

3.1.2 – La moitié des aides-éducateurs a changé de projet professionnel en deux ans

A partir du projet professionnel énoncé lors de la deuxième enquête téléphonique, et connaissant celui de la première vague, nous nous sommes intéressés aux changements qui ont pu intervenir entre ces deux dates. On constate ainsi que plus de la moitié des aides-éducateurs toujours en poste en octobre 2001 (52 %) ont déclaré un projet professionnel différent de celui recueilli en 1999. Les aides-éducateurs dont le projet professionnel a évolué ont-ils des caractéristiques communes et à quoi sont-elles liées ?

Tout d'abord, par rapport à l'ensemble des aides-éducateurs, ils étaient moins diplômés lors de leur entrée dans le dispositif : 66 % étaient titulaires d'un niveau bac au plus, 27 % d'un bac+2 et 8 % d'un bac+3 ou plus, alors qu'en moyenne, 58 % des aides-éducateurs en poste en 2001 sont titulaires du bac au plus, 29 % d'un bac+2 et 13 % d'un bac+3 ou plus.

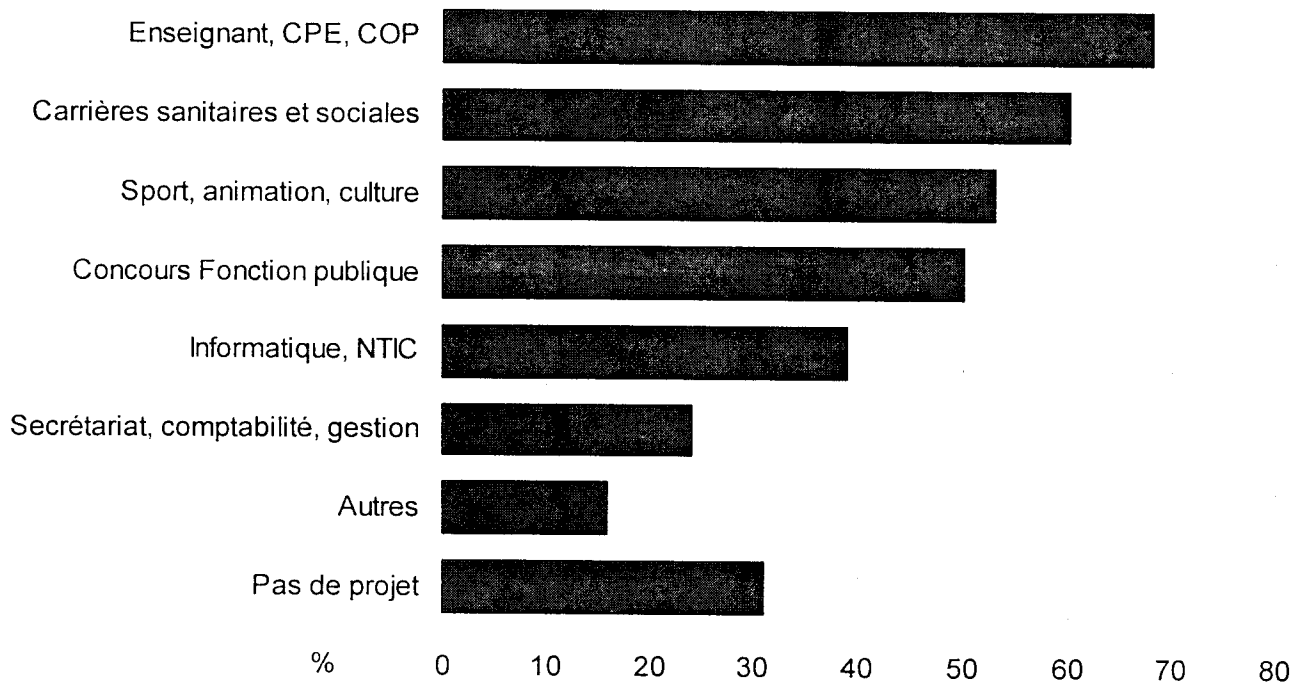
Ensuite, ils étaient plus indécis quant à leur projet professionnel en octobre 1999 : 69 % avaient déclaré avoir un projet professionnel précis, 13 % un projet professionnel encore imprécis, et 18 % n'en avaient pas encore (les pourcentages s'établissant respectivement à 76, 11 et 13 % pour l'ensemble des aides-éducateurs).

En revanche, ils sont plutôt plus nombreux qu'en moyenne à avoir effectué au moins un bilan personnel et professionnel (66 % pour 64 % en moyenne). Mais bien qu'un projet professionnel ait été validé dans les mêmes proportions que dans l'ensemble, ce dernier semble avoir donné moins souvent satisfaction : un quart des aides-éducateurs qui a changé de projet professionnel et qui a effectué au moins un bilan personnel et professionnel a déclaré qu'il ne correspondait pas du tout à leur projet professionnel initial (16 % en moyenne).

Parmi les catégories de projets professionnels, certaines sont plus stables que d'autres. Le graphique 3-1 montre cette plus ou moins grande stabilité. Ainsi, le projet enseignant apparaît comme le plus constant : 68 % des aides-éducateurs en poste en 2001 ayant ce projet l'avaient déjà en 1999.

²⁵ Les disciplines déclarées par les aides-éducateurs qui veulent intégrer le second degré sont présentées in extenso dans l'annexe 2.

Graphique 3-1 : Permanence du projet professionnel

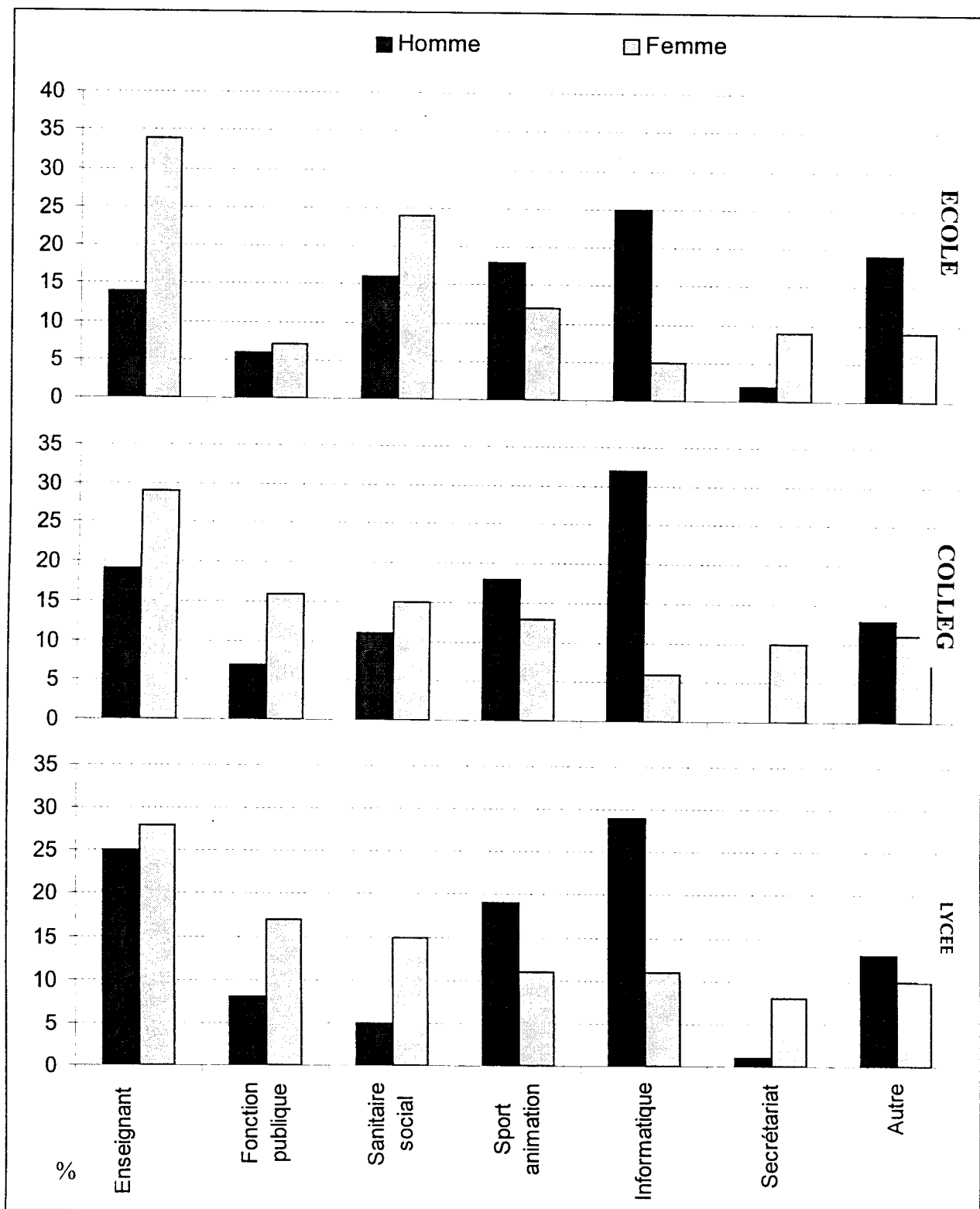


Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

3.1.3 – Hommes et femmes ont des projets différents pour leur avenir professionnel

Comme nous l'avons déjà noté lors de la première vague d'enquête et comme le montre le graphique 3-2, les projets professionnels des aides-éducateurs sont fortement différenciés selon le sexe.

Graphique 3-2 : Projets professionnels par sexe



Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Les projets professionnels les plus souvent cités par les aides-éducatrices sont les projets liés à l'enseignement, aux carrières sanitaires et sociales, au secrétariat et aux concours de la Fonction publique.

A l'opposé, des projets comme "sport, animation, culture" ou "informatique, nouvelles technologies" sont plus prisés par les hommes.

Si le projet enseignant est très largement féminisé, c'est plus encore le projet de devenir professeur des écoles qui est l'apanage des aides-éducatrices : 25 % ont ce projet contre 7 % pour les aides-éducateurs. En revanche, 9 % des aides-éducateurs veulent être professeur dans le second degré pour 5 % des aides-éducatrices. Le projet "CPE ou COP" n'est pas, quant à lui, différencié selon le sexe : 2 % des aides-éducateurs, homme ou femme, souhaitent le réaliser.

3.1.4 – Les aides-éducateurs qui veulent entrer dans l'enseignement sont particulièrement déterminés

Comme lors du précédent rapport, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur les projets professionnels relatifs à l'enseignement. A la date de l'enquête, les pré-requis en terme de diplômes étaient toujours de posséder un niveau licence. En effet, bien que des concours dits de "troisième voie" aient été ouverts lors de la session 2002 pour les aides-éducateurs ne possédant qu'un bac+2 et recrutés depuis au moins 4 ans²⁶, ce nouveau mode de recrutement n'était qu'une éventualité lors de l'enquête en octobre 2001. Or, à cette date, les aides-éducateurs en poste étaient 58 % à n'avoir que le bac comme diplôme lors de leur recrutement, 29 % un bac+2 et 13 % un bac+3 ou plus. Qu'en est-il pour les aides-éducateurs en poste qui ont le projet de devenir enseignant ? Sont-ils plus diplômés que la moyenne ? Le projet semble-t-il réaliste et réalisable, au regard des diplômes initiaux ? Les aides-éducateurs ont-ils acquis de nouveaux diplômes depuis leur entrée dans le dispositif "emplois-jeunes" ?

Un niveau de diplôme plus élevé qu'en moyenne

Le niveau de diplôme à l'entrée dans le dispositif des aides-éducateurs qui veulent devenir enseignant est globalement plus élevé que celui de l'ensemble des aides-éducateurs en poste. En effet, la proportion des aides-éducateurs qui possèdent le bac au plus s'élève à 27 %, celle des titulaires d'un bac+2 à 40 % et celle des titulaires d'un bac+3 ou plus à 33 %. Pour autant, une proportion non négligeable d'entre eux, et en augmentation par rapport à la première vague, reste très éloignée des pré-requis en termes de diplômes : ils sont 27 % à ne posséder que le bac en 2001, ils étaient 21 % en 1999. Cette augmentation s'explique en partie par le fait qu'entre 1999 et 2001, ce sont les plus diplômés qui, ayant réussi le concours, sont sortis du dispositif, renforçant ainsi statistiquement la proportion des moins diplômés.

Une fois les diplômes à l'entrée connus, nous avons cherché à savoir si une formation avait eu lieu entre les deux vagues d'enquête et si, dans ce cas, elle avait permis d'acquérir un diplôme. Ainsi, en 2000-01, 77 % des aides-éducateurs qui souhaitent entrer dans l'enseignement ont effectué au moins une formation (68 % pour l'ensemble des aides-éducateurs en poste). En octobre 2001, 75 % sont concernés par une formation²⁷ (60 % en moyenne). La volonté de concrétiser leur projet professionnel à travers une formation apparaît donc plus forte pour les aides-éducateurs qui veulent devenir enseignant.

²⁶ Cf. BO spécial n°5 du 14 février 2002.

²⁷ C'est-à-dire qu'ils poursuivent la formation entamée en 2000-01, la recommencent ou en entament une nouvelle.

Tableau 3-2 : Niveau de diplôme (1) des aides-éducateurs en poste dont le projet professionnel est de devenir enseignant (en %), par type d'établissement

	Ecole		Collège		Lycée		Ensemble	
	Enseignant	Ens. en poste	Enseignant	Ens. en poste	Enseignant	Ens. en poste	Enseignant	Ens. en poste
Bac ou < au bac	28	61	29	55	15	50	27	58
Bac+2	42	27	36	30	41	32	40	29
Bac+3 et plus	30	12	35	15	44	18	33	13
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

(1) : il s'agit du niveau du plus haut diplôme obtenu avant l'entrée dans le dispositif.

La proportion de ceux qui ont obtenu un diplôme entre 1999 et 2001 est également beaucoup plus forte qu'en moyenne : 31 % des aides-éducateurs dont le projet professionnel est d'être enseignant en ont acquis un, contre 17 % pour l'ensemble des aides-éducateurs en poste en octobre 2001. L'examen détaillé des diplômes qui ont été acquis pendant la période, au regard des diplômes initiaux, montre que dans la plupart des cas, il s'agit de diplômes universitaires classiques et d'un niveau supérieur au diplôme initial des individus : 29 % des ceux qui n'avaient que le bac à l'entrée du dispositif ont obtenu un diplôme de niveau bac+2 et 40 % de ceux qui avaient un bac+2 au moment de leur embauche ont obtenu un diplôme de niveau bac+3. Les aides-éducateurs qui ont le projet de devenir enseignant semblent ainsi mettre tout en œuvre pour mener à bien ce projet.

Professeur des écoles pour les femmes

Le tableau 3-3 présente la répartition détaillée des hommes et des femmes qui veulent devenir enseignant. On constate la plus grande volonté des jeunes femmes d'être professeur des écoles.

Tableau 3-3 : Répartition des aides-éducateurs et des aides-éducatrices selon le type de concours d'enseignement qu'ils visent (en %)

	Hommes	Femmes
Enseignant du 1^{er} degré	37	78
Enseignant du 2nd degré	53	16
CPE / COP	10	6
Total	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Une relativement grande stabilité du projet enseignant

Nous l'avons vu, la stabilité de ce projet est plus importante que pour l'ensemble des projets professionnels : les deux tiers des aides-éducateurs en poste qui veulent devenir enseignant en 2001 avaient déjà ce projet il y a deux ans.

Cependant, un tiers des aides-éducateurs qui voulaient devenir enseignant en 1999 ont abandonné ce projet. Ils sont beaucoup moins diplômés que l'ensemble des aides-éducateurs

qui voulaient devenir enseignant en 1999²⁸. Ceci explique peut-être une prise de conscience du caractère irréalisable de leur projet de 1999 et le fait qu'ils l'aient modifié dans l'intervalle de temps. On note ainsi que 16 % d'entre eux n'ont plus de projet professionnel en 2001. Pour les autres, 25 % ont un projet dans les carrières sanitaires et sociales, 18 % dans le sport, l'animation ou la culture, 13 % dans l'informatique, 9 % dans la Fonction publique, 7 % dans le secrétariat, la comptabilité ou la gestion, et 28 % un autre projet.

Des activités principales un peu plus spécifiques

Les aides-éducateurs qui veulent entrer dans l'enseignement ont-ils une activité principale plus spécifique que l'ensemble des aides-éducateurs en poste ? En particulier, exercent-ils plus souvent des activités comme l'"aide à l'enseignement" ou le "soutien scolaire" ?

Tableau 3-4 : Activité principale des aides-éducateurs, suivant leur projet professionnel (en %)

	Aides-éducateurs en poste ayant le projet de devenir enseignant	Ensemble des aides-éducateurs en poste
BCD/CDI	22	18
Aide à l'enseignement	21	13
Informatique	21	27
Soutien scolaire	13	10
Animation	13	15
Surveillance	4	5
Médiation interne	1	2
Tâches administratives	1	3
Gestion des stages	1	1
Médiation externe	0	1
AIS	0	1
Aide sanitaire	0	0
Aucune en particulier	3	4
Total	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Le tableau 3-4 donne la répartition des activités principales pour les aides-éducateurs qui ont le projet de devenir enseignant et pour l'ensemble des aides-éducateurs en poste, afin d'établir une comparaison.

Les cinq activités les plus souvent citées comme activité principale (qui sont les cinq premières du tableau) regroupent à elles seules, et ce pour les deux groupes d'aides-éducateurs, plus de 80 % des personnes. Cependant, la hiérarchie entre elles n'est pas identique. Ainsi, les aides-éducateurs qui souhaitent devenir enseignant exercent plus souvent comme activité principale l'aide à l'enseignement, le soutien scolaire et la BCD/CDI, et moins souvent l'informatique et l'animation.

²⁸ 48 % des aides-éducateurs qui voulaient devenir enseignant en 1999 et qui ont abandonné ce projet avaient au plus le bac, 27 % un bac+2 et 25 % un bac+3 ou plus, alors que 21 % des aides-éducateurs qui voulaient être enseignant en 1999 avaient au plus le bac, 34 % un bac+2 et 45 % un bac+3 ou plus.

3.1.5 – A un an de la sortie, les aides-éducateurs sans projet professionnel sont plus désabusés que leurs collègues

En 1999, nous avons étudié les caractéristiques des aides-éducateurs qui n'avaient pas de projet professionnel. Peu de variables étaient explicatives, et il s'agissait de variables liées aux conditions antérieures à l'emploi-jeune (situation antérieure, expérience préalable auprès d'enfants, niveau de diplôme à l'entrée). Nous avons refait ce travail d'analyse en nous concentrant sur des variables en lien avec l'emploi d'aide-éducateur (activité principale, changement ou non de projet professionnel, formation, obtention ou non d'un diplôme depuis 1999).

En termes d'activité principale, les aides-éducateurs en poste qui n'ont pas de projet professionnel ne sont pas très dissemblables de leurs collègues en poste, sauf pour trois activités : ils exercent un peu moins souvent l'aide à l'enseignement et l'animation, mais plus souvent l'informatique.

Les aides-éducateurs qui n'ont pas de projet professionnel étaient moins diplômés à leur entrée dans le dispositif que l'ensemble des aides-éducateurs en poste lors de la deuxième vague d'enquête (tableau 3-5). C'est en école et, dans une moindre mesure, en collège que l'on trouve les plus forts pourcentages d'aides-éducateurs les moins diplômés.

La moitié seulement des aides-éducateurs sans projet professionnel a suivi une formation en 2000-01 (les deux tiers pour les aides-éducateurs en poste), et 22 % seulement ont poursuivi, recommencé ou entamé une formation en 2001-02 (60 % pour l'ensemble des aides-éducateurs en poste). Une très faible proportion (7 %) a acquis un diplôme entre 1999 et 2001 (17 % en moyenne). Dans ce cas, il s'agit de diplômes scolaires ou universitaires ou de diplômes du secteur du sport, de l'animation ou de la culture.

Quelle explication donner au fait qu'ils aient été moins concernés par une formation ? Les aides-éducateurs sans projet professionnel n'ont pas effectué moins souvent de bilan personnel et professionnel que les autres, mais le jugement qu'ils portent sur ce bilan est beaucoup plus négatif qu'en moyenne. Par ailleurs, ils semblent beaucoup plus désabusés quant à leur emploi d'aide-éducateur, puisque 43 % d'entre eux le considèrent comme un emploi d'attente (contre 28 % en moyenne) et ils sont 32 % à ne pas voir son utilité (20 % dans l'ensemble).

Tableau 3-5 : Niveau de diplôme (1) des aides-éducateurs en poste qui n'ont pas encore de projet professionnel (en %), par type d'établissement

	Ecole		Collège		Lycée		Ensemble	
	Sans projet	Ens. en poste	Sans projet	Ens. en poste	Sans projet	Ens. en poste	Sans projet	Ens. en poste
Bac ou < au bac	75	61	70	55	62	50	73	58
Bac+2	23	27	28	30	33	32	25	29
Bac+3 et plus	2	12	2	15	5	18	2	13
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

(1) : il s'agit du niveau du plus haut diplôme obtenu avant l'entrée dans le dispositif.

69 % des aides-éducateurs qui n'ont pas de projet professionnel en 2001 en avaient un en 1999. Quels étaient donc les projets professionnels des aides-éducateurs qui n'en ont plus aujourd'hui ? La hiérarchie des projets professionnels établie pour l'ensemble des aides-éducateurs lors de la première vague (cf. tableau 3-1) est profondément bouleversée : le projet professionnel qui arrivait en tête était " carrières sanitaires et sociales ", puis les concours de la Fonction publique et seulement en troisième position les projets d'enseignement. Les projets

" secrétariat, comptabilité, gestion " et " autres " étaient beaucoup plus évoqués qu'en moyenne. Cette différence des projets professionnels peut s'expliquer en partie par le fait que, pour cette population d'aides-éducateurs, les titulaires du bac sont plus représentés qu'en moyenne (73 %).

A l'opposé, les projets professionnels déclarés en 2001 par les aides-éducateurs qui n'en avaient pas en 1999 sont marqués par une plus forte représentation des projets carrières sanitaires et sociales, informatique et autres qu'en moyenne, et surtout par une très importante sous-représentation des projets enseignant. Ce dernier point s'explique aussi en partie par le niveau de diplôme à l'entrée : le pourcentage d'aides-éducateurs au plus bacheliers dans cette population s'élève à 72 %.

3.2 – BILAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL : UN ACCES FACILITE POUR LES AIDES-EDUCATEURS DEPUIS DEUX ANS

Dans le cadre du dispositif, les cellules académiques " emplois-jeunes " des rectorats proposent des bilans personnels et professionnels aux aides-éducateurs afin de les aider à formuler et valider un projet professionnel.

En octobre 2001, 64 % des aides-éducateurs en poste avaient effectué au moins un bilan personnel et professionnel²⁹. Ce pourcentage est très différencié selon les établissements d'exercice : ainsi, c'est 68 % des aides-éducateurs intervenant en école qui en ont effectué un, contre 58 % en collège et 52 % en lycée. Lors de la première vague, nous avons déjà constaté un moindre accès à ces bilans pour les aides-éducateurs exerçant en collège et lycée. A l'époque, au moins pour les aides-éducateurs en lycée, une partie de l'explication se trouvait dans le fait que les aides-éducateurs étaient arrivés plus tardivement dans les lycées que dans les autres établissements scolaires. Mais, en 2001, on peut penser que ce décalage temporel n'a plus d'incidence.

Lors du bilan, un projet professionnel a été validé dans les deux tiers des cas, et ce projet correspond au projet professionnel initial des aides-éducateurs dans 83 % des cas (50 % tout à fait et 33 % en partie). Cette fois, c'est en collège et lycée que le degré de satisfaction lié à la validation d'un projet est la plus élevée (86 et 88 %). Le bilan a également permis, dans 60 % des cas, d'établir un programme de formation.

Relativement au bilan réalisé³⁰, 31 % le jugent positif, 28 % négatif et 41 % ne se prononcent pas. Le jugement est plus souvent positif en collège (37 %) et en lycée (38 %) qu'en école (27 %). Le pourcentage important de jeunes qui jugent le bilan de manière neutre ne peut être expliqué par une plus ou moins grande validation d'un projet professionnel qu'en moyenne. En revanche, 83 % de ceux qui jugent le bilan positif ont vu leur projet professionnel validé et, à l'inverse, 53 % de ceux qui le jugent négatif n'ont pas eu de projet professionnel validé.

Quand les aides-éducateurs jugent le bilan positif, c'est essentiellement parce qu'il leur a donné des informations sur les possibilités de formation ou bien parce qu'il les a aidé à formuler un projet. A l'inverse, quand ils le jugent négatif, c'est principalement parce qu'il ne leur a pas donné d'information sur les possibilités de formation ou parce qu'une formation qui ne les intéressait pas leur a été proposée.

²⁹ Tous établissements confondus, 43 % des aides-éducateurs ont effectué un seul bilan personnel et professionnel, mais 21 % en ont effectué plusieurs. Dans ce cas, il s'agit de 2, et parfois 3 bilans qui ont été réalisés.

³⁰ Si plusieurs bilans ont été réalisés, la personne enquêtée devait se prononcer sur le dernier.

3.3 – FORMATION : QUELLE EVOLUTION DEPUIS 1999 ?

Lors de la première enquête téléphonique en octobre 1999, moins d'un aide-éducateur sur deux avait démarré une formation, suite à un entretien. Depuis, l'accès à la formation a été une des priorités du dispositif " emplois-jeunes " à l'Education nationale. Qu'en est-il en octobre 2001 ? Pour les aides-éducateurs qui avait effectué une formation avant octobre 1999, quelle évolution y-a-t-il eu, notamment en terme d'aménagement d'horaires ?

3.3.1 – L'accès à la formation s'est amélioré

Durant l'année scolaire 2000-2001, 64 % des aides-éducateurs ont suivi une formation, 4 % plusieurs (essentiellement deux) et 32 % n'en ont pas suivi. C'est en école (36 %) qu'ils sont plus nombreux à ne pas avoir suivi de formation en 2000-01 (25 % en collège et 27 % en lycée).

Les aides-éducateurs avancent plusieurs raisons pour expliquer pourquoi ils ne sont pas formés en 2000-01 : la formation proposée ne leur convenait pas (29 %), leur projet de formation n'avait pas été validé (14 %), la formation n'a pas été mise en place (12 %), leur niveau de formation était insuffisant (5 %). 40 % ont évoqué une autre raison : beaucoup sont liées à des départs en congé de maternité ou en congé parental, à des problèmes de délais ou à un manque d'information.

Tableau 3-6 : Répartition (en %) des aides-éducateurs en poste selon le nombre de formations suivies durant l'année 2000-01

	Ecole	COLLEGE	LYCEE	ENSEMBLE
Une formation	61	71	69	64
Plusieurs formations	3	4	4	4
Aucune	36	25	27	32
Total	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Parmi les aides-éducateurs ayant suivi au moins une formation en 2000-01, 18 % ont obtenu le diplôme correspondant, 36 % pas encore, 22 % ont échoué, et dans 24 % des cas, la formation n'était pas diplômante.

Et pour l'année 2001-02, qu'en est-il de la formation des aides-éducateurs en poste ? 24 % poursuivent la formation déjà engagée, 7 % la recommence, 29 % en démarre une nouvelle, 19 % n'en suivent pas (ou plus) et 21 % ne savaient pas encore au moment de l'entretien s'ils en suivraient une.

Tableau 3-7 : Répartition (en %) des aides-éducateurs en poste au regard de la formation pour l'année scolaire 2001-2002

	ECOLE	COLLEGE	LYCEE	Ensemble
Poursuite de la formation engagée en 2000-01	23	26	24	24
Recommencement de la même formation	7	8	7	7
Démarrage d'une nouvelle formation	27	32	31	29
Pas de formation	21	16	14	19
Ne sait pas encore si formation ou non	22	18	24	21
Total	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Afin d'approfondir l'analyse sur l'accès à la formation, nous avons établi un résumé des parcours de formation des aides-éducateurs en poste. Pour ce faire, nous avons observé l'accès à la formation durant les trois années scolaires 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002 et combiné les situations observées à ces trois dates.

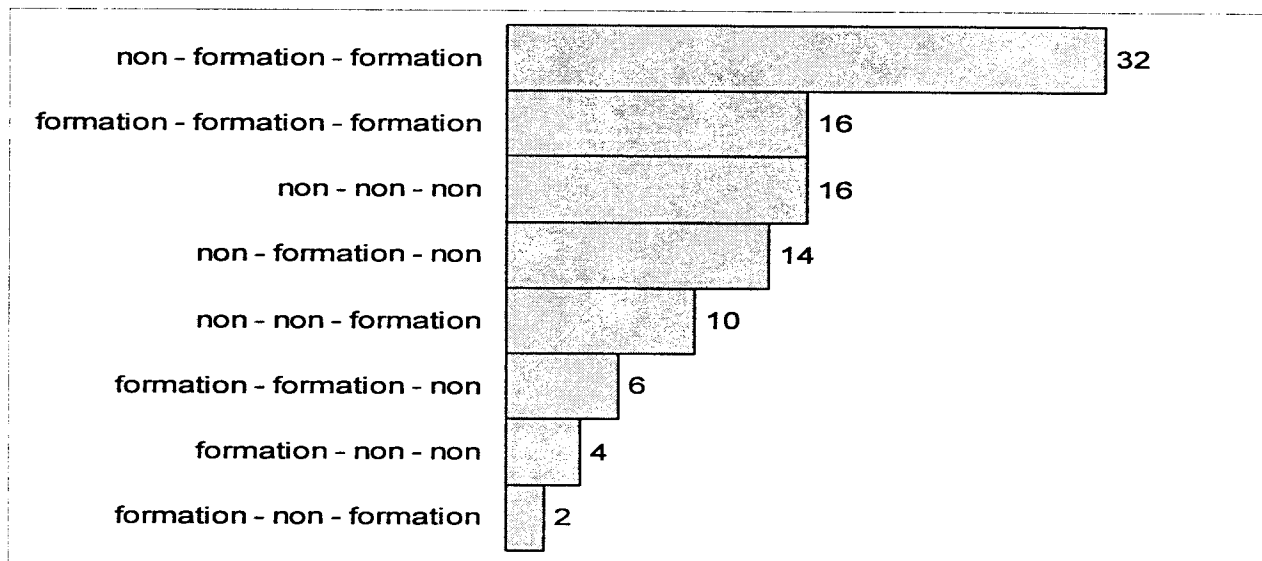
Précisons toutefois que les données de l'année 1999-2000 sont sous-estimées dans la mesure où elles ne concernent que les formations annoncées comme certaines en octobre 1999, date de l'enquête. Nombre d'aides-éducateurs à cette date ne savaient pas encore s'ils suivraient ou non une formation dans l'année, les entretiens préalables n'ayant pas toujours été mis en place³¹. De même, parmi les aides-éducateurs qui ont déclaré ne pas suivre de formation en 2001-2002, certains ne savaient pas encore en octobre 2001, au moment de l'enquête, s'ils en suivraient une ou pas durant l'année scolaire.

Les données collectées laissent pourtant supposer une montée en charge des formations. En effet, si 60 % des aides-éducateurs en poste en octobre 2001 annoncent qu'ils vont suivre au moins une formation dans l'année scolaire qui commence, ils n'étaient que 28 % dans ce cas en octobre 1999, pour l'année scolaire 1999-2000.

En outre, plus de 40 % des aides-éducateurs se positionnent sur des parcours d'accès à la formation (cf. graphique 3-3). En effet, près du tiers des aides-éducateurs en poste en octobre 2001 qui n'avaient pas annoncé de formation pour 1999-2000, ont déclaré en avoir suivi au moins une en 2000-2001 et en ont annoncé une pour 2001-2002. Un dixième ne suivaient pas de formation en 1999-2000 ni en 2000-2001, mais ont annoncé en suivre une en 2001-2002.

³¹ Cf. Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, pages 85 et suivantes.

Graphique 3-3 : Fréquence (en %) des parcours de formation des aides-éducateurs en poste, parcours établis pour les années scolaires 1999-2000, 2001-2001 et 2001-2002



Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Note de lecture : 32 % des aides-éducateurs n'avaient pas annoncé de formation en 1999-00, ont effectué (au moins) une formation en 2000-01 et en font une en 2001-02.

Ces résultats confirment un accès plus large à la formation. Précisons en outre que 16 % des aides-éducateurs ont, chaque année depuis 1999-2000, suivi une formation, tandis qu'une proportion identique n'a bénéficié d'aucune formation depuis le démarrage du dispositif.

3.3.2 – Sept aides-éducateurs sur dix se forment sur leur temps de travail

Pour les aides-éducateurs qui suivaient une formation en 2001-02, nous avons cherché à en savoir un peu plus : où et comment s'est-elle déroulée ? Les aides-éducateurs concernés ont-ils bénéficié d'un aménagement d'horaires ? Et finalement, quelle satisfaction retirent-ils de leur formation ?

Les aides-éducateurs qui se sont formés en 2001-02 ont consacré un important volume horaire à leur formation : 47 % ont déclaré y passer plus de 10 heures par semaine et 29 % entre 6 et 10 heures. C'est un peu plus que lors de la première vague.

Ce temps important libéré par les aides-éducateurs pour leur formation s'explique quand on examine à quels moments de la semaine ils se forment. Ainsi, 72 % des aides-éducateurs en formation en 2001-02 se forment pendant leur temps de travail (38 % uniquement sur ce temps-là et les 34 % restant combinent la formation pendant le temps de travail avec des cours le soir, le mercredi, le samedi ou pendant les vacances scolaires). Par rapport à la situation de 1999, 53 % des aides-éducateurs qui se forment actuellement pendant leur temps de travail ne le faisaient pas il y a deux ans.

Cette montée en puissance de la formation sur le temps travaillé est imputable à la généralisation des aménagements d'horaires prévus dans le cadre des contrats de travail. On note en effet une part plus importante d'aides-éducateurs qui ont obtenu un tel aménagement : 71 % en école, 80 % en collège et lycée bénéficient d'un aménagement d'horaires pour suivre leur formation (respectivement, 50, 63 et 65 % en 1999). Cependant, ce sont souvent les mêmes aides-éducateurs qui bénéficient d'un aménagement d'horaires aujourd'hui et qui en avaient déjà obtenu un en 1999 : 63 % des aides-éducateurs qui ont eu un aménagement

d'horaires en 2001-02 en avaient déjà bénéficié en 1999. En revanche, 58 % de ceux qui n'en ont pas obtenu aujourd'hui n'en avait déjà pas en 1999.

Le tableau suivant présente les diverses modalités du déroulement de la formation. Depuis 1999, les choses ont fortement évolué : la formation par correspondance uniquement a beaucoup diminué au profit d'autres organismes, et en particulier des GRETA, qui forment 13 % des aides-éducateurs (en 1999, leur part était négligeable). A noter aussi que depuis 1999, des cursus réservés aux aides-éducateurs ont été mis en place non seulement au sein des universités, mais aussi dans d'autres organismes, comme à l'IUFM par exemple.

Tableau 3-8 : La formation se déroule ... (en %)

	Ecole	Collège	Lycée	Ensemble
Par correspondance uniquement	25	27	27	26
Par correspondance + cours collectifs	3	3	4	3
A l'université	14	18	17	15
<i>dont cursus réservés aux aides-éducateurs</i>	6	8	9	7
Dans d'autres organismes (1)	58	52	52	56
<i>dont GRETA</i>	13	13	13	13
Total	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

(1) : en particulier, GRETA, IUFM, CNAM, organismes dépendant de la Jeunesse et des Sports.

62 % des aides-éducateurs qui suivent leur formation par correspondance uniquement étaient déjà dans ce cas-là en 1999. 54 % de ceux dont la formation se déroule dans d'autres organismes (GRETA, IUFM, organismes dépendant de Jeunesse et sport...) suivaient leur formation en 1999 par correspondance uniquement. 48 % des aides-éducateurs qui suivent des cours à l'université le faisaient déjà il y a deux ans.

3.3.3 – Par rapport à 1999, le sentiment de satisfaction face à la formation évolue positivement

En terme statistique, l'accès à la formation s'est amélioré en deux ans. Ce constat objectif est-il confirmé par le jugement que portent les aides-éducateurs sur la formation ? 67 % en école, 63 % en collège et 63 % en lycée se déclarent satisfaits de son déroulement, ces proportions étant en progression par rapport à 1999. Au-delà de la satisfaction liée au déroulement de la formation, nous avons essayé de savoir s'il était aisé de concilier une formation avec l'emploi d'aide-éducateur. Là encore, les aides-éducateurs concernés par une formation en 2001-02 sont plutôt satisfaits, puisque 69 % déclarent arriver à combiner les deux. Quand ce n'est pas le cas, c'est souvent parce que la charge de travail et/ou la charge familiale sont trop importantes.

3.4 – Validation des acquis professionnels / Accords d’entreprises ou de branches : peu d’aides-éducateurs sont réellement concernés

Afin de faciliter leur sortie du dispositif, le ministère de l’Education nationale cherche à promouvoir les démarches permettant de reconnaître les acquis des aides-éducateurs. Si plus des trois quarts d’entre eux ont entendu parler de la validation des acquis professionnels (dont plus de la moitié dans le cadre de leur emploi d’aide-éducateur), il ne sont qu’une infime minorité à en avoir bénéficié (6 %). En revanche, la majorité (57 %) de ceux qui connaissent le principe de la validation des acquis ont le projet d’en bénéficier à l’avenir.

Toujours dans l’objectif de faciliter la transition des aides-éducateurs vers l’emploi, des accords ont été passés entre l’Education nationale et des entreprises ou des branches professionnelles, au niveaux national et local. Plus de huit aides-éducateurs sur dix en ont eu connaissance, dont près de la moitié par le biais de la cellule emploi-jeune de leur académie.

Parmi les aides-éducateurs qui connaissaient ces accords, 40 % ont eu une proposition d’emploi. Un petit pourcentage l’a accepté (14 %), sans que ce soit suivi d’effet, et ce pour diverses raisons (attente d’une réponse, réponse négative à l’issue de l’entretien ou échec au test de recrutement). Le plus souvent, la démarche n’est pas allée au-delà d’un premier entretien. Du coup, en octobre 2001, 3 % seulement des jeunes qui ont accepté la proposition d’emploi dans le cadre des accords sont en situation de suspension de contrat pour période d’essai. A la date de l’enquête, les autres étaient toujours en poste.

4 – QUE SONT DEVENUS LES SORTANTS ?

S’ils n’avaient pas rompu leur contrat, les aides-éducateurs recrutés en école et collège auraient entamé leur quatrième année scolaire à la rentrée 2001, ceux recrutés en lycée leur troisième.

4.1 - DES SORTIES " VERS LE HAUT " DANS LES TROIS QUARTS DES CAS

Pourtant, deux ans en moyenne après leur recrutement, ils ont quitté le dispositif, le plus souvent parce qu’ils avaient trouvé un autre emploi (44 %) ou parce qu’ils avaient été reçu à un concours ³² (30 %).

Tableau 4-1 : Principal motif de rupture du contrat (en %) selon le type d’établissement

	Ecole	Collège	Lycée	Ensemble
A trouvé un autre emploi	43	47	45	44
A été reçu à un concours	32	27	28	30
A repris des études ou une formation à temps plein	5	4	2	4
N’a pas pu suivre la formation souhaitée	5	5	5	5
Le travail ne lui plaisait pas	2	6	10	5
Raisons personnelles (1)	7	5	1	5
Autres raisons (2)	7	6	9	7
Ensemble	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

(1) essentiellement des départs dus à la mutation du conjoint, parfois des raisons de santé.

(2) le plus souvent des problèmes relationnels rencontrés dans les établissements, des problèmes liés à la nature du contrat emploi-jeune (rémunération trop basse, manque de reconnaissance), des raisons multiples.

³² Par concours, on entend aussi bien concours d’entrée dans la fonction publique que concours d’admission dans une école.

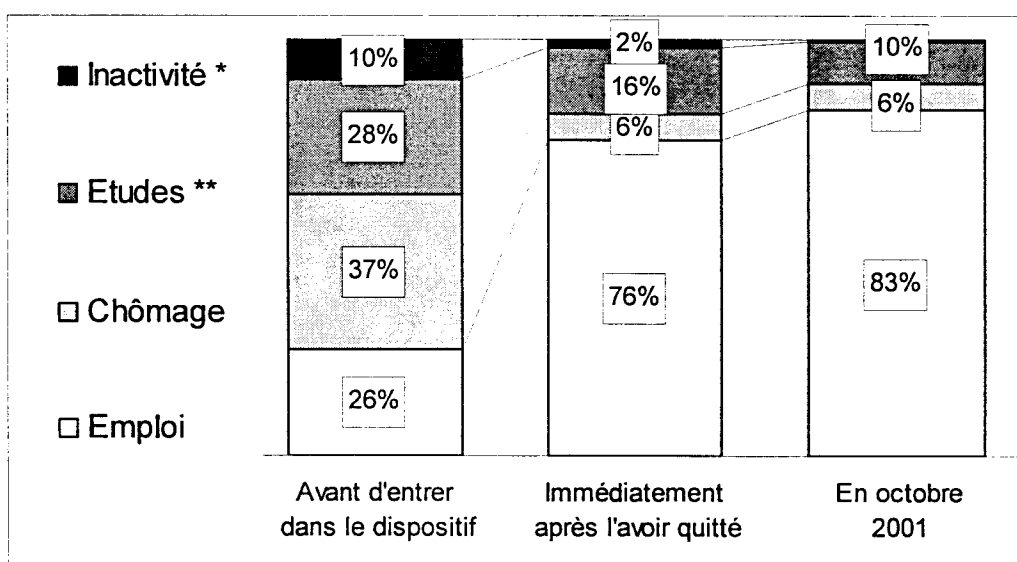
Entre leur sortie du dispositif et octobre 2001, date de l'enquête, ils ont eu un an et demi en moyenne pour stabiliser ou faire évoluer la situation qu'ils ont acquise sur le marché du travail.

4.1.1 - Une montée en puissance des situations d'emploi

Quel que soit le temps dont ils ont disposé, il semble que le passage par le dispositif " emplois-jeunes " a eu un impact sur le devenir des jeunes qui l'ont emprunté.

Pour mesurer cet impact, un premier indicateur est de regarder l'évolution de la part des situations d'emplois au trois moments observés dans l'enquête : l'entrée dans le dispositif, la sortie et octobre 2001. Le graphique 4-2 montre une montée en puissance des situations d'emplois, la part du chômage enregistrant une baisse de plus de 30 points entre l'avant et l'après dispositif pour se stabiliser à 6 %.

Graphique 4-1 : Evolution des situations des jeunes



Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

* y compris le Service national pour les situations initiales.

** y compris formations.

Une autre façon de mesurer l'impact du dispositif sur le devenir des jeunes est de regarder les parcours individuels depuis l'entrée dans le dispositif jusqu'à octobre 2001. Il s'agit plus exactement d'un résumé des parcours, combinant les situations individuelles au trois moments observés dans l'enquête.

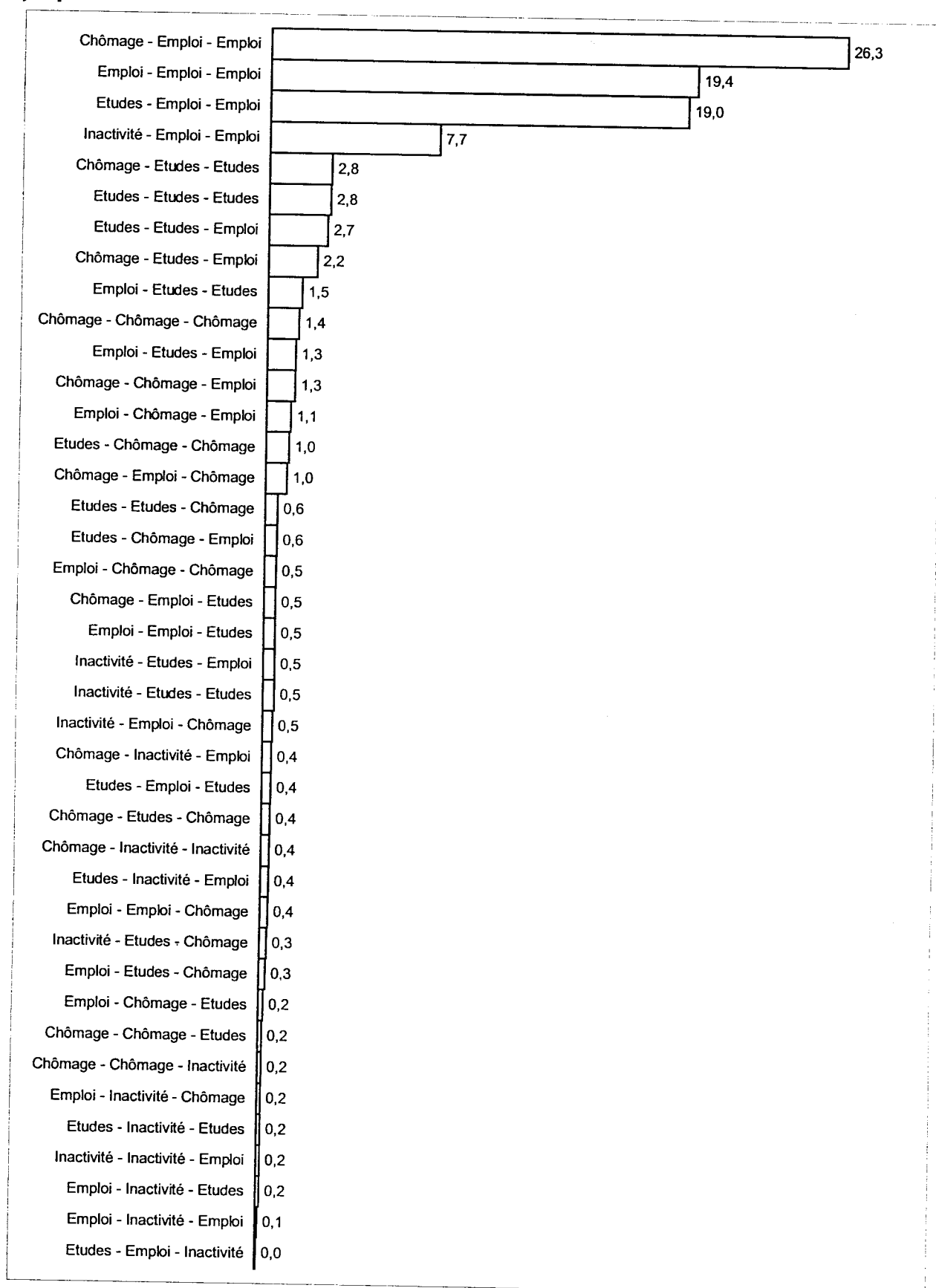
4.1.2 - DES PARCOURS D'ACCES A L'EMPLOI POUR TROIS SORTANTS SUR QUATRE

Les sortants se concentrent sur un nombre réduit de parcours : cinq parcours regroupent en effet 75 % des effectifs (cf. graphique 4-3).

Quelle que soit leur situation avant d'entrer dans le dispositif, les sortants qui trouvent un emploi immédiatement après avoir quitté le dispositif et qui sont encore en emploi à la date de l'enquête sont les plus nombreux. Ils représentent en effet 73 % de l'ensemble des sortants. Parmi eux, seulement le quart a changé d'emploi entre le moment où il a quitté le dispositif et octobre 2001, ce qui témoigne d'une certaine stabilité des situations acquises à l'issue de l'emploi-jeune.

Cette apparente stabilité se confirme dans l'analyse des situations d'emploi à la date de l'enquête.

Graphique 4-2 : Résumé des parcours des sortants depuis leur entrée dans le dispositif jusqu'à octobre 2001



Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

4.1.3 - Près des trois quarts des sortants occupent un emploi stable

Un petit nombre des sortants (moins de 2 %) se déclare indépendant ou à son compte. La très grande majorité est donc salariée du secteur public (51 %), d'une association (11 %) ou d'une entreprise privée (37 %).

Le secteur public constitue donc le premier employeur des anciens aides-éducateurs puisque la moitié de ceux qui ont une activité salariée en octobre 2001 déclarent y occuper un emploi.

Tableau 4-2 : Statut de l'emploi des sortants salariés en octobre 2001 (en %) selon le type d'établissement

	Ecole	Collège	Lycée	Ensemble
Contrat aidé	4	2	1	3
C.D.D., Intérim ou vacation	19	23	23	21
C.D.I.	41	44	40	42
Fonctionnaire (y compris stagiaires)	31	28	33	31
Nouveau contrat emploi-jeune	4	3	3	4
Ensemble	100	100	100	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2ème vague – Céreq

Le corollaire est que le poids des fonctionnaires dans l'éventail des statuts possibles est important. Près du tiers des sortants est en effet dans ce cas. Si l'on ajoute à cette proportion celle des sortants signataires d'un contrat à durée indéterminé, on atteint un score important d'emplois stables (73 % des activités salariées déclarées).

4.2 - UNE INSERTION PROFESSIONNELLE PLUS FAVORABLE POUR LES NOUVEAUX SORTANTS QUE POUR LES ANCIENS

L'analyse des résultats d'octobre 1999 nous avait amené à tirer la même conclusion. Nous pensions alors avoir affaire à une population spécifique d'individus diplômés, mieux armés que leur homologues restés en poste pour envisager une sortie réussie, entrés en quelque sorte dans le dispositif dans une position d'attente.

Pourtant, si l'on compare les situations des sortants de l'époque à celles des nouveaux sortants (sortis à partir du mois de novembre 1999), on s'aperçoit que ces derniers s'inscrivent dans un schéma encore plus favorable au regard de l'insertion, bien qu'ils soient globalement moins diplômés que leur prédécesseurs³³. Conjoncture plus favorable ? Effet de la formation suivie dans le cadre du dispositif ? Acquisition d'une compétence professionnelle ? Les raisons sont (sans doute) multiples. Peut-être peut-on y voir aussi les premiers effets des accords passés entre l'Education nationale³⁴ et différents groupes privés.

On ne peut contester une amélioration de la conjoncture économique depuis 1999. En revanche, l'enquête ne permet que de présumer des effets de la formation sur l'insertion des sortants. Les questions relatives à cet aspect du dispositif n'étaient en effet posées qu'aux

³³ 32 % des sortants anciens avait un diplôme de niveau bac, 33 % un diplôme de niveau bac+2 et 35 % un diplôme de niveau bac+3 ou plus ; chez les nouveaux sortants ces proportions sont respectivement de 39 %, 33 % et 28 %.

³⁴ Des accords cadres nationaux ont été signés entre le Ministère de l'éducation nationale et des branches professionnelles ou des entreprises privées, pour l'embauche d'aides-éducateurs. Les premiers accords, au nombre de huit, datent de septembre 1999 ; en décembre 2000, onze nouveaux accords ont été signés.

individus encore en poste en octobre 2001. Elles ont montré une montée en puissance des formations depuis octobre 1999³⁵, mouvement dont on peut penser qu'une partie des sortants récents a bénéficié. Sur ce sujet, on peut seulement préciser que 14 % des sortants récents ont acquis une qualification supplémentaire par rapport à celle déclarée avant d'entrer dans le dispositif, par l'obtention d'un diplôme, le plus souvent (au deux tiers) universitaire. Concernant l'acquisition d'une compétence professionnelle dans l'emploi-jeune, nous ne pouvons là aussi qu'en faire l'hypothèse. Si le panel ne permet pas de détailler les compétences acquises³⁶, l'épisode en tant qu'aide-éducateur contribue tout de même à l'acquisition d'une expérience professionnelle indéniable.

S'agissant des accords cadres, ils n'ont concerné qu'un petit nombre de nouveaux sortants : 7 % seulement en ont bénéficié, dans le sens où une offre d'emploi s'est concrétisée par une embauche. La plupart des sortants avaient eu connaissance des accords quand ils étaient encore en fonction, mais guère plus de 20 % s'étaient dits intéressés par les propositions d'emplois dans ce cadre.

Les caractéristiques des emplois occupés varient entre anciens et nouveaux sortants, avec une montée en puissance du secteur privé

Pour ne citer que quelques chiffres, le poids des situations d'emploi immédiatement après la sortie est de 82 % pour les nouveaux sortants, contre 64 % pour les sortants plus anciens. Cet écart de près de 20 points est essentiellement compensé par la moindre importance des situations d'études ou de formation à l'issue du dispositif chez les nouveaux sortants (à peine 11 %) relativement à la place que leur accordaient les anciens sortants (26 %). Les situations de chômage sont également moins fréquentes chez les nouveaux sortants que chez les anciens (respectivement, 5 % et 8 %).

En octobre 2001, 86 % des nouveaux sortants sont en emploi. Les sortants anciens ont un peu rattrapé leur retard puisque 78 % d'entre eux exercent une activité professionnelle. Le temps supplémentaire dont ils ont bénéficié de fait a joué dans ce sens.

Nouveaux ou anciens, les sortants sont presque exclusivement salariés. La proportion de travailleur indépendant est négligeable. Ce qui les distingue, en revanche, ce sont les caractéristiques des emplois qu'ils occupent.

- Les nouveaux sortants sont beaucoup plus souvent employés du privé que leurs prédécesseurs (respectivement, 41 % contre 30 %) au détriment du secteur public (respectivement, 48 % contre 58 %), le secteur associatif restant comparable (autour de 11 %).
- Malgré le recul du secteur public, qui reste toutefois le premier employeur, la part des fonctionnaires est comparable (31 % chez les nouveaux sortants contre 29 % chez les anciens) et celle des CDI également (respectivement, 43 % contre 40 %). C'est le poids des contrats aidés qui diffère le plus entre ces deux populations : il est de 2 % chez les nouveaux sortants et de 6 % chez les autres.
- Si pour l'ensemble des sortants la proportion de cadres est identique à celle des professions intermédiaires (20 %), des différences apparaissent entre sortants nouveaux et anciens. Ainsi, la part des cadres est de 23 % chez les nouveaux sortants, contre 16 % chez leurs prédécesseurs. La part des professions intermédiaires est quant à elle de 17 % chez les nouveaux sortants, contre 27 % chez les anciens. Les autres catégories sociales se répartissent dans des proportions comparables.

³⁵ Pour en savoir plus, se reporter à la deuxième section de cette partie du rapport.

³⁶ Sur ce point, se reporter à la troisième partie du rapport 2000 et à celle du rapport présent.

4.3 – LES PROFESSIONS DES SORTANTS

L'analyse des intitulés précis des emplois occupés en octobre 2001 nous a permis de dénombrer près de 250 professions différentes³⁷. Quatorze d'entre elles concentrent la moitié des effectifs au premier rang desquelles on trouve les professeurs des écoles.

4.3.1 – Emplois occupés et aires de mobilité

Dans le précédent rapport, au chapitre des préconisations³⁸, nous avons repéré un certain nombre d'emplois connexes à des profils de fonctions susceptibles d'être exercées par les aides-éducateurs. Ce travail appelait la définition d'aires de mobilité, permettant d'établir, pour un emploi donné, la plage des autres emplois accessibles sur la base de compétences proches ou transversales.

Nous avons essayé de voir si ce repérage avait du sens au regard des professions exercées en octobre 2001. Pour ce faire, nous avons recodé a posteriori les intitulés des emplois déclarés à partir de la liste établie à l'époque, présentée dans le graphique 4-3.

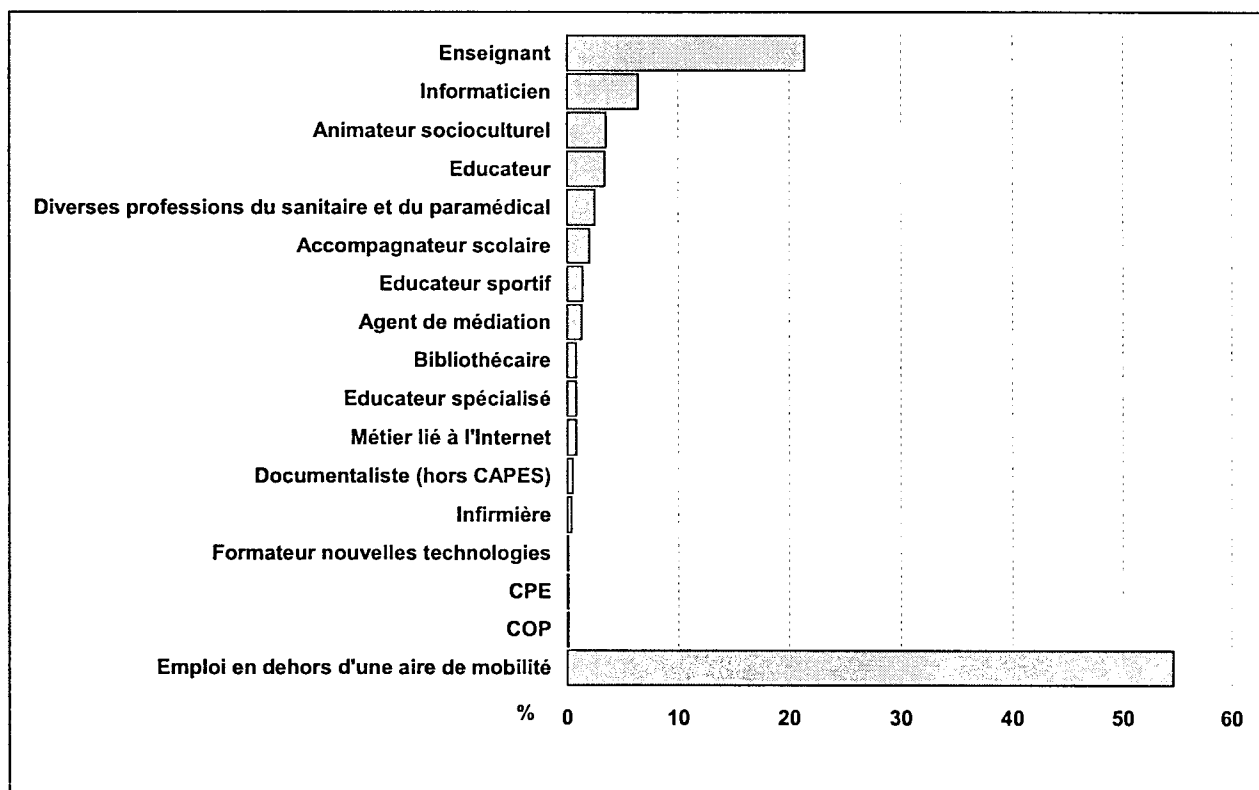
Plus de la moitié des sortants en emploi à cette date occupent a priori un "emploi non connexe" aux fonctions exercées durant l'emploi-jeune, c'est-à-dire en dehors d'une aire de mobilité établie.

Pour autant, quand on met en perspective ces résultats avec l'activité principale des anciens aides-éducateurs, on observe quelques différences. Ainsi, 39 % des sortants dont l'activité principale était l'aide à l'enseignement travaillent dans l'enseignement en octobre 2001, contre 21 % pour l'ensemble des sortants. De même, 19 % des sortants dont l'activité principale était l'informatique occupent un emploi d'informaticien en octobre 2001, contre 6 % en moyenne. Enfin, 11 % des sortants dont l'activité principale était l'animation sont animateurs socioculturels en octobre 2001, contre 4 % en moyenne.

³⁷ La liste in extenso des professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001 est présentée dans l'annexe 3.

³⁸ Cf. Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guilton, op. cit.

Graphique 4-3 : Répartition des sortants en emploi en octobre 2001 selon l'appartenance de



l'emploi à une aire de mobilité

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

4.3.2 – Ces aides-éducateurs qui sont devenus enseignants

Sur l'ensemble des sortants, 18 % déclarent être enseignants en octobre 2001. C'est parmi les anciens aides-éducateurs du premier degré que la proportion d'enseignants est la plus forte. Ils sont en effet 21 % à l'être devenus contre 11 % pour les sortants de collège et 18 % pour les sortants de lycée.

Les enseignants représentent 21 % des sortants en emploi à cette date. C'est essentiellement vers le professorat des écoles qu'ils se sont tournés : 87 % d'entre eux ont en effet été reçus au C.A.P.E. (Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles).

La quasi totalité des aides-éducateurs qui sont aujourd'hui enseignants avait formulé ce projet lors de notre premier entretien. 91 % d'entre eux étaient déjà titulaires d'une licence avant même d'entrer dans le dispositif. Rien ne s'opposait donc à ce qu'ils passent les concours de recrutement. La plupart les ont passés avant même de sortir du dispositif : 81 % d'entre eux l'ont quitté parce qu'ils avaient réussi le concours.

Précisons enfin que lorsqu'ils étaient encore aides-éducateurs, 21 % des enseignants déclaraient l'aide à l'enseignement comme activité principale, alors que cette activité ne recueillait que 11 % des suffrages pour l'ensemble des sortants. A l'inverse, ils déclaraient beaucoup moins souvent que les autres l'informatique comme activité principale (respectivement, 12 % contre 21 % pour l'ensemble des sortants).

4.3.3 – Quatre aides-éducateurs sur dix occupent l'emploi qu'ils projetaient d'exercer

Les chiffres présentés plus haut témoignent d'une "insertion réussie". Mais l'est-elle vraiment si le jeune occupe un emploi, certes stable, mais qui n'est pas celui qu'il avait projeté d'exercer ? Le panel permet de confronter les projets énoncés en octobre 1999, alors que l'aide-éducateur était encore en fonction, à l'emploi qu'il occupe en octobre 2001³⁹.

Moins de la moitié des sortants occupe un emploi correspondant à leur projet professionnel

41 % des sortants qui avaient un projet professionnel ont atteint leur objectif au sens où l'emploi qu'ils occupent en octobre 2001 entre dans la sphère de l'emploi visé deux ans auparavant. Ils sont 43 % dans ce cas, si le projet énoncé en octobre 1999 l'était de manière précise. Leur proportion augmente encore pour atteindre 46 % s'ils considéraient l'emploi-jeune comme une étape de leur parcours professionnel. En revanche, parmi ceux qui considéraient l'emploi-jeune comme un emploi d'attente, 31 % seulement ont réalisé leur projet en octobre 2001.

Les sortants qui ont quitté le dispositif parce qu'ils avaient été reçus à un concours occupent pour les deux tiers d'entre eux un emploi en accord avec leur projet. Ceux qui sont sortis parce qu'ils avaient trouvé un autre emploi ne l'ont pas fait forcément en cohérence avec leur projet puisque seulement le tiers d'entre eux a atteint le groupe d'emploi qu'il souhaitait intégrer.

Le niveau de diplôme accroît considérablement les chances d'occuper un emploi cohérent avec son projet

Les deux tiers des titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 ou plus ont atteint l'objectif qu'ils avaient déclaré deux ans auparavant. Avec un niveau bac ou bac+2, ils sont à peine le tiers à l'avoir fait.

Le projet de devenir enseignant est le plus souvent atteint

Quand on met en regard les projets annoncés avec la situation atteinte en octobre 2001, on voit que ce sont les projets enseignant qui se sont le plus souvent concrétisés : 53 % des jeunes qui avaient émis ce projet en octobre 1999 le sont en effet devenus deux ans plus tard (cf. tableau 4-3).

A l'opposé, ce sont les projets de travailler dans le secteur sanitaire et social qui se sont le moins réalisés 21 % seulement des jeunes désireux de travailler dans ce secteur y ont trouvé un emploi. Ils sont toutefois 30 % à n'être toujours pas en emploi en octobre 2001 et parmi ces derniers, 81 % sont encore en formation. Il faut dire que les formations dans ce secteur sont souvent des formations longues.

³⁹ Cette partie ne concerne que les nouveaux sortants, la question du projet professionnel n'étant pas posée à leurs prédécesseurs déjà sortis du dispositif en octobre 1999. La confrontation des projets aux situations d'emploi décrites en octobre 2001 résulte d'un recodage a posteriori des intitulés précis d'emploi.

Tableau 4-3 : Situation en octobre 2001 selon le projet professionnel déclaré en octobre 1999

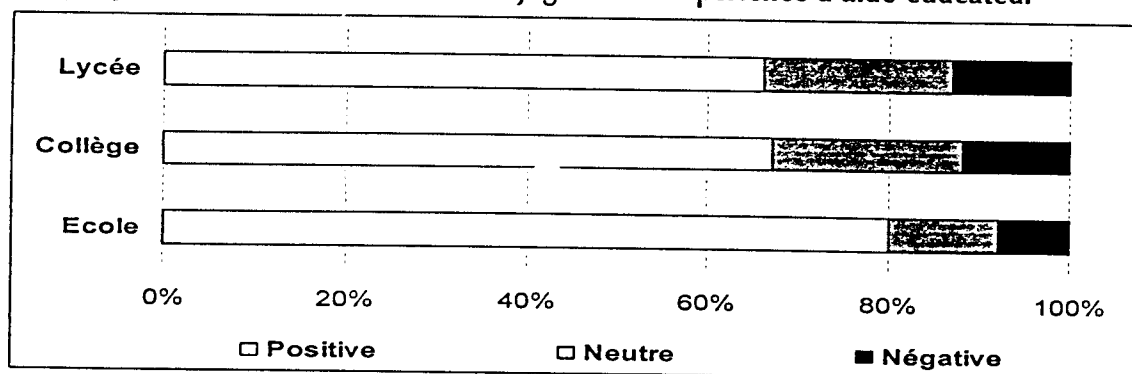
		SITUATION EN OCTOBRE 2001								
		Sans emploi	Enseignant CPE COP	Fonction publique	Carrières sanitaires et sociales	Sport animation culture	Informatique NTIC	Secrétariat comptabilité gestion	Autre	Total
Projet professionnel déclaré en octobre 99	Enseignant, CPE ou COP	7	53	6	5	3	3	3	19	100
	Concours Fonction publique	7	2	32	3	2	4	25	25	100
	Carrières sanitaires et sociales	30	1	6	21	6	2	6	28	100
	Sport, animation ou culture	17	2	6	52	37	5	9	19	100
	Informatique, NTIC	13	0	8	0	1	50	0	29	100
	Secrétariat, comptabilité, gestion	13	0	9	2	2	2	39	34	100
	Autre	23	1	13	4	2	9	7	41	100
	Pas de projet	18	2	5	8	9	3	12	43	100
	Ensemble	14	19	10	7	7	7	9	27	100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq

Précisons toutefois que le fait de ne pas avoir réalisé en octobre 2001 le projet professionnel énoncé en octobre 1999 ne veut pas dire que les jeunes y ont renoncé. Les processus peuvent être longs et les jeunes dont nous parlons ici ne sont sortis du dispositif que depuis un an en moyenne.

La grande majorité des anciens aides-éducateurs juge toutefois positive leur expérience au sein de l'Education nationale, même si elle ne les a pas forcément aidés dans leur choix d'emploi ou de formation à l'issue du dispositif.

Graphique 4-4 : Comment les sortants jugent leur expérience d'aide-éducateur



Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq.

Le sentiment de satisfaction est particulièrement net pour les sortants des écoles puisque 80 % d'entre eux portent un regard positif sur leur passage par le dispositif et seulement 8 % jugent l'expérience négative (cf. graphique 4-4).

CONCLUSION

LES PRINCIPAUX RESULTATS DE LA DEUXIEME VAGUE DU PANEL " AIDES EDUCATEURS "

- **Les activités des aides-éducateurs**

Comme en 1999, les activités sont inégalement exercées selon le type d'établissement. On distingue des activités spécifiques à certains types d'établissements. En école, c'est particulièrement net pour l'aide à l'enseignement, l'informatique et la BCD. En collège, c'est le soutien scolaire, la médiation interne mais aussi externe et les tâches administratives qui sortent du lot. En lycée, aucune activité ne se singularise vraiment, sauf peut-être la gestion des stages.

La principale activité déclarée par les aides-éducateurs en école est l'informatique (citée dans 31 % des cas). En collège, c'est le soutien scolaire (22 %), et en lycée, également l'informatique (25 %).

En deux ans, les aides-éducateurs en école ont acquis une plus grande autonomie : ils sont plus nombreux à travailler seuls, même si la participation des enseignants restent forte. En revanche, en collège et lycée, les relations avec les enseignants sont plus courantes qu'en 1999.

Les activités des aides-éducateurs sont toujours nombreuses, leur nombre ayant même eu tendance à augmenter un peu : les aides-éducateurs exercent plus de six activités en école et collège, plus de cinq en lycée.

Quatre ans après l'arrivée des premiers aides-éducateurs dans les établissements scolaires, leurs activités restent toujours éclatées, sans qu'émergent ni de situation type, ni de régularité sur la durée.

- **Projet professionnel et formation**

En octobre 2001, près de neuf aides-éducateurs sur dix ont un projet professionnel. Les projets d'enseignement priment toujours, mais sont en perte de vitesse par rapport à 1999.

Aides-éducateurs et aides-éducatrices ont toujours, comme il y a deux ans, des projets différents pour leur avenir professionnel. Les femmes privilégient l'enseignement : 32 % d'entre elles annoncent ce projet, contre seulement 18 % des hommes. Les hommes, quant à eux, plébiscitent l'informatique : 29 % envisagent un projet professionnel dans ce domaine, contre seulement 6 % des femmes.

Les aides-éducateurs qui veulent entrer dans l'enseignement mettent tout en œuvre pour y arriver, en particulier à travers les formations.

A un an de la sortie, les aides-éducateurs sans projet professionnel sont plus désabusés que leurs collègues par rapport au dispositif.

Entre 1999 et 2001, la moitié des aides-éducateurs a changé de projet professionnel.

Par rapport à la première vague, l'accès à des bilans concernant la formation s'est généralisé. L'accès à la formation s'est lui aussi amélioré : près des deux tiers des aides-éducateurs ont suivi une formation en 2000-01, contre moins de la moitié il y a deux ans. A noter que sept aides-éducateurs sur dix se forment sur leur temps de travail. Par rapport à 1999, le sentiment de satisfaction des aides-éducateurs vis-à-vis de la formation a grandi : 65 % se déclarent satisfaits, voire très satisfaits.

En octobre 2001, peu d'aides-éducateurs sont encore concernés par la validation des acquis professionnels ou les accords d'entreprises.

- **Les sortants en octobre 2001**

En octobre 2001, plus du tiers des aides-éducateurs n'est plus en poste. Le rythme des sorties diffère selon les établissements : le taux de sortie est le plus élevé en collège, le moins élevé en lycée. Il est également plus élevé en Ile-de-France qu'en province. Exercer des activités peu valorisantes ou vécues comme telles, comme la surveillance par exemple, augmente ce taux.

Comme en 1999, les hommes sortent plus que les femmes, les plus diplômés sortent plus que les moins diplômés, ce qui tend à modifier la structure des aides-éducateurs dans les établissements scolaires par rapport au démarrage du programme en 1997-98 (féminisation accrue et moindre niveau de diplôme).

Depuis la première vague du panel, on note un accès croissant à l'emploi. Trois sortants sur quatre ont un parcours d'emploi : ils ont trouvé un emploi à leur sortie du dispositif et sont toujours en emploi en octobre 2001. Le secteur public reste le premier employeur des anciens aides-éducateurs, suivi des entreprises et du secteur associatif. Près des $\frac{3}{4}$ des sortants occupent un emploi stable (fonctionnaires, CDI).

L'insertion professionnelle est plus favorable pour les nouveaux sortants que pour les anciens : en octobre 2001, ils sont plus souvent en emploi, et quand ils sont en emploi, ils sont plus souvent cadres. Même si le secteur public reste prédominant, on note une montée en puissance du secteur privé en tant qu'employeur des nouveaux sortants, notamment en lien avec les accords passés entre l'Education nationale et des entreprises ou des branches professionnelles. Ils ne sont cependant que 7 % à en avoir bénéficié.

Parmi les sortants récents, quatre jeunes sur dix occupent l'emploi qu'ils projetaient d'exercer en octobre 1999. Pour ceux qui envisageaient l'enseignement, ce projet a été réalisé dans plus de la moitié des cas.

Annexe 1 :

Méthode d'enquête et caractéristiques de l'échantillon

1 – L'enquête et sa méthode

L'enquête auprès des aides-éducateurs est réalisée à la demande du ministère de l'Education nationale. Elle s'inscrit dans le travail de suivi et d'évaluation du dispositif " Nouveaux services, emplois-jeunes " à l'Education nationale, démarré au Céreq en 1998. C'est une enquête de type panel, qui comporte trois vagues d'interrogation à intervalle de deux ans. La première vague a été réalisée en octobre 1999, la deuxième en octobre 2001, la dernière se déroulera à l'automne 2003.

Nous avons retenu comme faisant parti du champ de l'enquête les aides-éducateurs recrutés avant le 1er janvier 1999 dans les écoles et les collèges, et avant le 1er mai 1999 dans les lycées, en France métropolitaine dans le secteur public, qu'ils soient toujours en poste au moment de l'enquête ou qu'ils soient sortis du dispositif " Nouveaux services, emplois-jeunes ", pour peu qu'ils soient restés plus de deux mois dans leur poste.

Nous les avons interrogés par téléphone, les informations collectées étant saisies en cours d'entretien (système CATI).

2 – L'échantillon enquêté lors de la première vague

Un échantillon représentatif de 3 000 individus a été interrogé lors de la première vague d'enquête. Parmi les 3 000 individus enquêtés, toujours en poste ou déjà sortis du dispositif, près de 40 % avaient été recrutés en école, 30 % en collège et 30 % en lycée.

Tableau 1 : Répartition des aides-éducateurs selon le type d'établissement de recrutement. Comparaison des données d'échantillon et des données nationales

	Echantillon enquêté (1)		Données nationales (2)	
	Effectif	%	Effectif	%
Ensemble	3000	100	40700	100
Type d'établissement :				
Ecole maternelle	363	12	2910	7
Ecole primaire	859	29	21850	54
Collège	878	29	10530	26
LEGT	478	16	2890	7
LP	422	14	2520	6
Etablissement en :				
ZEP	806	27	12530	31
hors ZEP	2432	73	28170	69
Etablissement en :				
Ile de France	568	19	8270	20
Province	2432	81	32430	80

Sources : (1) Panel aides-éducateurs – 1^{ère} vague – Céreq
(2) Base emplois-jeunes – MEN – DPD/C4

La répartition de l'échantillon par type d'établissement ne reflète pas celle observée au niveau national dans la base de gestion des emplois-jeunes du ministère de l'Education nationale. Dans notre échantillon, nous avons en effet volontairement sur-représenté les recrutements en maternelle et surtout en lycée, afin d'avoir des résultats significatifs par type d'établissement et de se garantir des effectifs suffisants pour les vagues ultérieures du panel.

En vue de l'exploitation statistiques des données, l'échantillon a donc été pondéré pour corriger les effets induits par le choix de la structure par type d'établissement. Chaque fois qu'un chiffre est donné " tous types d'établissements confondus ", il tient compte de ce redressement.

3 – Déroulement de la deuxième vague d'enquête

La deuxième vague d'enquête s'est déroulée en octobre 2001. Nous avons communiqué le fichier comportant les 3 000 adresses de l'échantillon interrogé lors de la première vague à l'Institut de sondage Carniel, chargé de réaliser l'enquête téléphonique. Au préalable, un courrier avait été envoyé à l'ensemble des individus de l'échantillon. Ce courrier annonçait l'enquête et communiquait un numéro vert auprès duquel les individus pouvaient indiquer, le cas échéant, leurs nouvelles coordonnées ou préciser le moment auquel ils souhaitaient être enquêtés.

L'enquête a débuté le 15 octobre (un test avait été préalablement réalisé les 11 et 12 octobre). Les appels ont eu lieu les lundi, mardi, jeudi et vendredi de 17h30 à 20h30, le mercredi de 14h à 20h30 et le samedi de 10h à 18h.

Tableau 2 : Compte rendu de l'opération téléphonique

	Effectif	%
Adresses exploitées dans le fichier initial	3000	100,0
Entretiens réalisés	2331	77,7
	<i>Taux net :</i>	91,1 (*)
Faux numéros, hors service, fax	440	14,7
Refus de répondre	50	1,7
Appel sur le numéro vert	280	-
dont entretiens réalisés	70	-
NPAI (pour le courrier envoyé le 9/10/01)	454	15,1

(*) : sur les 2560 individus du fichier dont le numéro est a priori valide.

Le taux brut de réponse s'élève à près de 78 %. L'important est de signaler que l'analyse de ce taux de réponse selon différents critères ne fait apparaître aucune disparité importante. L'attrition de l'échantillon s'est faite de façon uniforme.

A l'issue de l'interrogation téléphonique, parmi les 3 000 aides-éducateurs déjà interrogés en octobre 1999, 2 331 l'ont été à nouveau : 63 % étaient toujours en poste au moment de l'enquête, 24 % étaient sortis depuis 1999 et 13 % étaient des sortants anciens. La répartition par type d'établissement des 2 331 aides-éducateurs ré-interrogés est la suivante : 62 % avaient été recrutés en école, 25 % en collège et 13 % en lycée.

4 – Analyse des non répondants de la deuxième vague

669 individus, représentant 22 % de l'échantillon initial, n'ont pas répondu à la deuxième vague de l'enquête, soit parce qu'ils n'étaient pas disponibles à ce moment là, soit parce qu'ils ont refusé, soit encore, et c'est le cas le plus fréquent, parce que les coordonnées dont nous

dispositions étaient obsolètes. Il est vrai que la généralisation des téléphones portables, phénomène massif chez les jeunes, n'est pas sans poser de problème dans une enquête téléphonique.

Nous avons donc décidé de lancer une enquête par voie postale pour récupérer une partie des individus manquants. Cette enquête complémentaire a pour objectif non seulement de faire le point sur la situation des non répondants au moment de l'enquête, mais aussi d'actualiser leurs coordonnées afin de se laisser une chance de les recontacter lors de la troisième et dernière vague du panel.

Sur les 669 non répondants, nous avons envoyé 472 questionnaires. Nous avons reçu 111 réponses, soit un taux de réponse brut de 16,6 % et un taux net de 23,5 %.

Annexe 2:

**Disciplines déclarées par les aides-éducateurs
en poste qui souhaitent devenir enseignant du second degré**

		EFFECTIF
CAPES		
	ANGLAIS	4
	ARABE	1
	ARTS PLASTIQUES	7
	DOCUMENTALISTE	22
	EPS	5
	ESPAGNOL	2
	HISTOIRE ET GEOGRAPHIE	6
	SCIENCES ET VIE DE LA TERRE	1
	LETTRES MODERNES	10
	MATHEMATIQUES	3
	MUSIQUE	2
	NON PRECISE	4
	<i>Sous-total CAPES</i>	<i>67</i>
CAPET/CAPLP		
	BIOTECHNOLOGIES	1
	COMMUNICATION	
	ADMINISTRATIVE BUREAUTIQUE	6
	ECONOMIE, INFORMATIQUE ET	
	GESTION	1
	ECONOMIE ET GESTION	
	ADMINISTRATIVE	2
	ECONOMIE ET GESTION	
	COMMERCIALE	2
	GENIE ELECTRIQUE	3
	GENIE MECANIQUE	2
	HOTELLERIE RESTAURATION	1
	LETTRES ET HISTOIRE/GEOGRAPHIE	3
	TECHNOLOGIE	4
	VENTE (LP)	2
	COMMERCE	2
	INFORMATIQUE	3
	VIE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	1
	<i>Sous-total CAPET/CAPLP</i>	<i>33</i>
Total CAPES + CAPET/CAPLP		100

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq – Données non pondérées

Annexe 3 :

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre

2001 (les intitulés des professions sont triés dans l'ordre décroissant des fréquences de déclaration et pour une même fréquence, dans l'ordre alphabétique)

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Professeur des écoles	16,6	16,6
Technicien	6,4	23,0
Secrétaire	5,3	28,2
Adjoint administratif	4,3	32,6
Professeur	3,6	36,2
Animateur	3,0	39,2
Aide-éducateur	1,9	41,1
Formateur	1,9	43,0
Maître d'internat ou surveillant d'externat	1,5	44,5
Agent administratif	1,4	45,8
Vendeur	1,4	47,2
Comptable	1,1	48,2
Secrétaire médicale	1,1	49,3
Commercial	0,9	50,3
Agent de recouvrement du Trésor public	0,8	51,1
Agent d'escale commercial	0,8	51,9
Assistant commercial	0,8	52,7
Educateur spécialisé	0,8	53,5
Moniteur éducateur	0,8	54,3
Agent de constatation ou d'assiette des Impôts	0,7	55,0
Aide de laboratoire	0,7	55,7
Assistant comptable	0,7	56,4
Assistant de direction	0,7	57,0
Chargé de clientèle	0,7	57,7
Educateur	0,7	58,4
Facteur	0,7	59,1
Agent commercial	0,5	59,6
Agent d'accueil	0,5	60,1
Agent SNCF	0,5	60,7
Educateur sportif	0,5	61,2
Gardien de la paix	0,5	61,8
Informaticien	0,5	62,3
Agent d'animation	0,4	62,7
Agent de développement	0,4	63,1
Assistant dentaire	0,4	63,5
Chargé d'affaires	0,4	63,9
Chargé de communication	0,4	64,3

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Conseiller clientèle	0,4	64,7
Dessinateur	0,4	65,1
Documentaliste	0,4	65,5
Emploi-jeune dans une mairie	0,4	65,9
Employé de bureau	0,4	66,4
Gendarme	0,4	66,8
Hôtesse d'accueil	0,4	67,2
Ingénieur informaticien	0,4	67,6
Médiateur social	0,4	68,0
Opérateur de saisie	0,4	68,4
Policier municipal	0,4	68,8
Technico-commercial	0,4	69,2
Administrateur système	0,3	69,5
Agent de maîtrise	0,3	69,7
Agent d'entretien	0,3	70,0
Agent du service commercial	0,3	70,3
Aide ludothécaire	0,3	70,5
Ambulancier	0,3	70,8
Assistant administratif	0,3	71,1
Assistant vétérinaire	0,3	71,4
Attaché commercial	0,3	71,6
Conseiller financier	0,3	71,9
Conseiller principal d'éducation	0,3	72,2
Consultant	0,3	72,4
Contrôleur des Douanes	0,3	72,7
Directeur d'entreprise	0,3	73,0
Directeur d'un centre de loisir	0,3	73,2
Educateur de la protection judiciaire de la jeunesse	0,3	73,5
Employé commercial	0,3	73,8
Employé de banque	0,3	74,1
Employé en transit	0,3	74,3
Infirmier	0,3	74,6
Infographiste	0,3	74,9
Ingénieur d'études	0,3	75,1
Manutentionnaire	0,3	75,4
Rédacteur territorial	0,3	75,7
Steward	0,3	75,9
Surveillant de service pénitentiaire	0,3	76,2
Télé-prospecteur	0,3	76,5
Webmaster	0,3	76,8
Accompagnateur à la comptabilité coopérative	0,1	76,9
Accompagnateur associatif	0,1	77,0
Accueillant dans un centre d'aide et d'accueil pour toxicomanes	0,1	77,2

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Adjoint de direction dans un hôtel	0,1	77,3
Administrateur de bases de données	0,1	77,4
Administratif dans les chambres de commerce et d'industrie	0,1	77,6
Agent chargé de mission	0,1	77,7
Agent culturel au centre pénitentiaire	0,1	77,8
Agent de conduite à la SNCF	0,1	78,0
Agent de constatation des Douanes	0,1	78,1
Agent de contact à la Poste	0,1	78,2
Agent de justice	0,1	78,4
Agent de médiation dans les transports en commun	0,1	78,5
Agent de production chez Toyota	0,1	78,6
Agent de sécurité sociale	0,1	78,8
Agent de valorisation du patrimoine	0,1	78,9
Agent de voyage	0,1	79,1
Agent d'état civil	0,1	79,2
Agent d'expédition dans une fabrique de tuile	0,1	79,3
Agent d'exploitation	0,1	79,5
Agent EDF	0,1	79,6
Agent informaticien dans une université	0,1	79,7
Agent qualifié du patrimoine et des bibliothèques dans une municipalité	0,1	79,9
Agent technique assurance qualité chez Philips	0,1	80,0
Agriculteur	0,1	80,1
Aide à la gestion et l'administration au CNRS de l'université d'Orsay	0,1	80,3
Aide comptable	0,1	80,4
Aide médico-psychologique dans un centre pour handicapés	0,1	80,5
Aide moniteur dans centre d'aide par le travail auprès de personnes handicapées	0,1	80,7
Aide soignant dans un foyer de post-cure	0,1	80,8
Analyste informatique	0,1	80,9
Analyste programmeur	0,1	81,1
Artiste	0,1	81,2
Assistant	0,1	81,4
Assistant au chef de production	0,1	81,5
Assistant chargé de la scolarité dans un CFA	0,1	81,6
Assistant d'achat	0,1	81,8
Assistant dans une agence d'intérim	0,1	81,9
Assistant de gestion	0,1	82,0
Assistant de projet	0,1	82,2
Assistant documentaliste	0,1	82,3
Assistant formateur	0,1	82,4
Assistant ingénieur en informatique	0,1	82,6
Assistant juridique au service contentieux	0,1	82,7
Assistant presse	0,1	82,8
Assistant qualité	0,1	83,0

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Assistant technico-commercial	0,1	83,1
ATSEM	0,1	83,2
Attaché de promotion	0,1	83,4
Auxiliaire de bureau contractuel	0,1	83,5
Auxiliaire de gestion CMU	0,1	83,6
Auxiliaire d'intégration	0,1	83,8
Boulangier	0,1	83,9
CDD chez Thomson microélectronique	0,1	84,1
Chargé d'accueil et d'animation dans une association	0,1	84,2
Chargé de développement pour un annuaire de spectacle sur Internet	0,1	84,3
Chargé de gestion de contrats d'assurance	0,1	84,5
Chargé des opérations bancaires	0,1	84,6
Chargé du milieu éducatif et culturel	0,1	84,7
Chargé du réseau téléphonique et administrateur informatique	0,1	84,9
Chargé du support client en informatique	0,1	85,0
Chef de rayon adjoint	0,1	85,1
Chef d'entreprise	0,1	85,3
Chef d'équipe dans une usine	0,1	85,4
Commerçant	0,1	85,5
Conducteur de trains	0,1	85,7
Conseiller commercial	0,1	85,8
Conseiller d'orientation psychologue	0,1	85,9
Conseiller en recrutement	0,1	86,1
Conseiller socioprofessionnel	0,1	86,2
Conteur lecteur en maison de retraite	0,1	86,4
Contrat de qualification dans la finance	0,1	86,5
Contrôleur de gestion et juriste	0,1	86,6
Contrôleur du travail	0,1	86,8
Contrôleur du Trésor public	0,1	86,9
Coordnatrice des actions touristiques	0,1	87,0
Coursier financier	0,1	87,2
Délégué commercial	0,1	87,3
Délégué médical	0,1	87,4
Dépannage par téléphone en multimédia	0,1	87,6
Développeur multimédia	0,1	87,7
Directeur d'un centre socioculturel	0,1	87,8
Direction des ressources humaines au conseil général	0,1	88,0
Domaine bancaire back office	0,1	88,1
Educateur de jeunes enfants	0,1	88,2
Educateur de santé	0,1	88,4
Educateur scolaire	0,1	88,5
Emploi administratif	0,1	88,6
Emploi-jeune dans un office du tourisme	0,1	88,8

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Emploi-jeune diététique	0,1	88,9
Employé	0,1	89,1
Employé polyvalent de magasin	0,1	89,2
Entraîneur de basket	0,1	89,3
Ergothérapeute	0,1	89,5
Examineur aux marques internationales de l'INPI	0,1	89,6
Fait un peu de tout dans une PME qui travaille dans le domaine de la sécurité	0,1	89,7
Fonctionnaire dans l'éducation nationale	0,1	89,9
Fonctionnaire territorial	0,1	90,0
Fromager crémier	0,1	90,1
Gérant de société automobile	0,1	90,3
Gestion/pose/commercial dans une entreprise de menuiserie	0,1	90,4
Gestionnaire d'appel	0,1	90,5
Gestionnaire d'application	0,1	90,7
Gestionnaire de contrats dans une société d'assurance	0,1	90,8
Gestionnaire de crédit	0,1	90,9
Gestionnaire de moyens à la SNCF	0,1	91,1
Gestionnaire de portefeuilles dans une banque	0,1	91,2
Gestionnaire de télé-indemnisation dans les assurances	0,1	91,4
Gestionnaire d'immeuble	0,1	91,5
Gestionnaire en approvisionnement	0,1	91,6
Gestionnaire financier	0,1	91,8
Graphiste à mi-temps + opérateur PAO à mi-temps	0,1	91,9
Greffier des services judiciaires	0,1	92,0
Homme d'entretien	0,1	92,2
Hôtesse de caisse	0,1	92,3
Hôtesse de l'air	0,1	92,4
Hôtesse de vente	0,1	92,6
Hot-liner	0,1	92,7
Ingénieur commercial	0,1	92,8
Inspecteur des impôts	0,1	93,0
Intérimaire dans une usine pharmaceutique	0,1	93,1
Journaliste	0,1	93,2
Ludothécaire	0,1	93,4
Magasinier	0,1	93,5
Maintenance mécanique	0,1	93,6
Maître de chais	0,1	93,8
Manœuvre dans le bâtiment	0,1	93,9
Médiateur éducatif	0,1	94,1
Médiateur en autonomie en emploi-jeune	0,1	94,2
Médiateur radio jeune	0,1	94,3
Moniteur d'auto école	0,1	94,5
Nourrice	0,1	94,6

Professions déclarées par les sortants en emploi en octobre 2001	Fréquence en %	Fréquence cumulées (%)
Opérateur de production	0,1	94,7
Opérateur mécanique sur des appareils optiques	0,1	94,9
Opérateur pupitreur	0,1	95,0
Opérateur salle blanche	0,1	95,1
Opérateur vidéo	0,1	95,3
Ouvrier du bâtiment	0,1	95,4
Ouvrier qualifié en maçonnerie	0,1	95,5
Personnel naviguant commercial	0,1	95,7
Pilote d'exploitation informatique	0,1	95,8
Pompier professionnel civil	0,1	95,9
Presse informatique fabrication des revues	0,1	96,1
Programmeur informatique	0,1	96,2
Psychologue dans la fonction publique hospitalière	0,1	96,4
Réceptionniste dans un hôtel	0,1	96,5
Régulateur au département bus de la RATP	0,1	96,6
Responsable assurance qualité en arboriculture	0,1	96,8
Responsable d'achats	0,1	96,9
Responsable dans un supermarché	0,1	97,0
Responsable dans une entreprise de chimie	0,1	97,2
Responsable de la paie	0,1	97,3
Responsable de l'accueil péri-scolaire et d'un centre de loisir	0,1	97,4
Responsable de rayon dans une parfumerie	0,1	97,6
Responsable du public du festival international d'Amiens	0,1	97,7
Responsable du secteur enfants et jeunes dans un centre social et culturel	0,1	97,8
Responsable du secteur maison pour tous	0,1	98,0
Responsable d'un point information jeunesse	0,1	98,1
Responsable en fabrication parfum	0,1	98,2
Responsable informatique	0,1	98,4
Responsable logistique	0,1	98,5
Responsable multimédia	0,1	98,6
Service juridique de l'Assedic	0,1	98,8
SNCF	0,1	98,9
S'occupe d'enfants handicapés	0,1	99,1
Sous-officier de gendarmerie	0,1	99,2
Superviseur	0,1	99,3
Support informatique	0,1	99,5
Télé-opérateur	0,1	99,6
Travail dans l'informatique	0,1	99,7
Up liner (réparation et maintenance du matériel informatique)	0,1	99,9
Vacataire pour les cantines	0,1	100,0

Source : Panel aides-éducateurs – 2^{ème} vague – Céreq – Données non pondérées

Remarque : les intitulés des professions sont triés dans l'ordre décroissant des fréquences de déclaration et pour une même fréquence, dans l'ordre alphabétique.

TROISIÈME PARTIE

**RETOUR SUR LA SITUATION DES AIDES-ÉDUCATEURS
EN POSTE DANS LES ÉCOLES,
COLLÈGES ET LYCÉES AU DÉBUT 2002**

INTRODUCTION

Les enquêtes en école, en collège et en lycée représentent le volet qualitatif de l'étude sur les aides-éducateurs. Une première série d'investigations a eu lieu en 1999-2000. Elle a servi à alimenter le premier rapport publié en 2000.

Les résultats présentés ci-après résultent d'investigations qui se sont déroulées entre la fin 2001 et le printemps 2002⁴⁰. Ces investigations ont la particularité d'avoir été effectuées dans les mêmes établissements qu'en 1999-2000, et dans la mesure du possible, auprès des mêmes personnes. C'est donc un « retour sur le terrain » qui est essentiellement proposé ici. Un retour qui permet d'adopter une perspective longitudinale et de prendre au mieux en compte les évolutions propres aux trois grands questionnements à privilégier dans le cadre de l'approche qualitative, lesquels renvoient plus globalement au cahier des charges de l'étude :

- La construction par les aides-éducateurs d'activités utiles et d'emplois qui font sens ;
- L'intégration des aides-éducateurs parmi les personnels et les organisations en place ;
- L'anticipation et la préparation par les aides-éducateurs de leur devenir professionnel.

Le choix de cette perspective longitudinale est d'autant plus justifié que ces questionnements réfèrent à des processus qui s'opèrent sur une durée relativement longue. L'utilité des activités exercées par les aides-éducateurs et la finalité globale de leur emploi ne peuvent s'inventer et se définir en un instant. De même, difficile de résumer leur intégration à la simple étape de leur accueil en établissement scolaire. Les relations établies avec les personnels en place, notamment avec les enseignants, sont appelées à évoluer, le temps par exemple d'apprendre à se connaître et à s'« apprivoiser » mutuellement. Enfin, sûr que les phénomènes d'anticipation et de préparation de l'avenir par les aides-éducateurs gagnent à être étudiés en dynamique, puisque de tels phénomènes voient inévitablement leur importance croître, à mesure que les échéances des contrats emploi-jeune se précisent.

Nous sommes donc retournés dans les établissements scolaires enquêtés une première fois en 1999-2000. Situés dans deux académies, ils avaient été choisis à l'époque en raison de leurs caractéristiques différenciées : des écoles, des collèges, des lycées, des établissements en zone urbaine, des établissements en zone rurale, des établissements en ZEP, hors ZEP...

Comme lors de la première phase de l'étude, nous avons interviewé en 2001-2002 une bonne trentaine d'aides-éducateurs, ainsi que des chefs d'établissement et des personnels enseignants, administratifs et techniques. Parmi les aides-éducateurs, la moitié avait déjà été interrogée deux à trois ans avant. Soit, un nombre suffisant pour donner pleinement du sens à la perspective longitudinale dans laquelle nous souhaitons nous inscrire. Quant aux autres aides-éducateurs rencontrés, soit ils sont venus remplacer des personnes interviewées en 1999-2000 et parties depuis, soit ils ont été retenus, au vu de l'originalité de leurs activités ou de leur degré d'implication.

Type d'établissement	Chefs d'établissement, enseignants et autres personnels interviewés en 2001-2002	Aides-éducateurs interviewés en 2001-2002	Aides-éducateurs déjà interrogés en 1999-2000 et interviewés à nouveau en 2001-2002
Ecoles	9	12	7
Collèges	13	15	11
Lycées	8	10	1
Totaux	30	37	19

⁴⁰ Les entretiens ont été réalisés par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, Marie-Agnès Legay, Samira Mahlaoui et Emmanuel Sulzer.

Les résultats de nos investigations de 2001-2002 sont présentés, à la suite de cette introduction, en faisant le distinguo entre le type d'établissement : les écoles d'abord, puis les collèges et les lycées. Les différences statistiques relevées à propos des activités exercées selon les types d'établissement (cf. deuxième partie du rapport) justifient cette distinction établie au plan qualitatif.

Pour chaque type d'établissement, l'accent est mis dans un premier temps sur les évolutions des contenus d'activité caractérisant la fonction d'aide-éducateur. En second lieu, est abordée la question de l'intégration des aides-éducateurs parmi les équipes en place dans les établissements scolaires, d'un point de vue dynamique. Pour terminer, nous nous interrogeons sur les effets que possèdent à présent le dispositif emplois-jeunes sur la préparation des devenirs personnels et professionnels de ceux qui en bénéficient.

Figurent en annexe de chacun des trois chapitres, des « tableaux d'analyse des démarches » propres à certaines activités exercées par des aides-éducateurs, afin d'illustrer leur diversité et leur complexité. En particulier, nous avons choisi les tableaux analysant les activités repérées pour une première fois en 2001-2002. Ces tableaux s'inspirent de la méthode d'analyse ETED (Emploi-Type en Dynamique) du Céreq⁴¹.

⁴¹ Nous avons bénéficié à cet égard d'un précieux soutien méthodologique de la part d'Emmanuel Sulzer.

CHAPITRE 1

LES AIDES-ÉDUCATEURS DU PREMIER DEGRÉ

Dans le prolongement de la première phase de l'enquête, réalisée en 1999-2000, nous sommes retournés, entre fin 2001 et début 2002, dans les sept écoles retenues à l'époque en raison de leurs caractéristiques différenciées, situées au sein de deux académies. Nous avons conduit des entretiens approfondis avec douze aides-éducateurs, déjà rencontrés pour la plupart deux ans auparavant et toujours en poste en 2002. Et comme il y a deux ans, nous avons également interrogé les directeurs d'établissement, ainsi qu'un certain nombre d'enseignants. Dans le chapitre qui suit, nous nous sommes attachés à mettre en lumière les principales évolutions de la situation des aides-éducateurs du premier degré au cours des deux années écoulées, qu'il s'agisse du contenu et des conditions d'exercice des activités qui leur sont confiées (1), de leur intégration au sein des équipes pédagogiques et des modalités de coopération avec les enseignants (2) ou encore de la préparation de la sortie du dispositif (3).

1 – LES ACTIVITES : LA POLYVALENCE N'ENTRAVE PAS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Les aides-éducateurs répondent à une multiplicité de besoins spécifiques et à un besoin général de polyvalence au sein des établissements du premier degré. La diversité des activités confiées aux aides-éducateurs rend compte de la multiplicité des besoins (1.1). La variété et l'hétérogénéité des configurations individuelles d'emploi confirme le besoin de polyvalence auquel répondent les aides-éducateurs (1.2).

1.1 – DES ACTIVITES TOUJOURS AUSSI DIVERSIFIEES MAIS MIEUX IDENTIFIEES ET STRUCTUREES

L'éventail des activités confiées aux aides-éducateurs du primaire s'est plutôt élargi que restreint au fil du temps (cf. tableau ci-dessous, qui reprend les activités analysées en 2002). Pour autant, grâce à l'expérience acquise par ces derniers, ces activités se structurent et se professionnalisent.

Tableau 1 - Croisement, pour chaque bloc d'activité, des finalités et du positionnement sur le processus éducatif (missions d'enseignement et/ou d'éducation de l'institution scolaire)

Activités	Finalités	Positionnement sur les processus éducatifs
BCD	<ul style="list-style-type: none"> - Familiariser les élèves avec le fonctionnement d'une bibliothèque de prêt - Apprendre à aimer lire aux plus jeunes (CP, CE1, CE2) - Conforter le goût de la lecture et introduire au travail méthodologique de documentation (CM1, CM2) + Alléger les classes 	ENSEIGNEMENT
Informatique	<ul style="list-style-type: none"> - Initier les enfants à l'informatique - Apporter un soutien pédagogique (maths et français principalement) + Alléger les classes 	Enseignement
Aide à l'enseignement généraliste	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre des décroissements (en cas de classes multiples) - Renforcer l'action pédagogique par le travail en groupes restreints - Permettre à une classe de se dérouler normalement (en prenant à part des enfants " CLISS " par ex) 	Enseignement/ Education
Aide à l'enseignement spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un travail à partir d'une activité de plaisir (arts plastique) - Seconder un enseignant dans la préparation et l'animation des séances (EPS) + Alléger les classes 	Enseignement/ Education
Aide à l'intégration scolaire	Favoriser la socialisation d'un enfant handicapé en facilitant sa scolarisation en milieu ordinaire par une présence et une médiation permanentes	Enseignement/ Education
Liaison CM2-6 ^{ème}	Accompagner la transition école/collège en aidant les élèves à trouver leurs marques à l'arrivée en 6 ^{ème}	Enseignement/ Education
Vie scolaire	Suppléer l'absence de la fonction vie scolaire en primaire et faciliter le fonctionnement quotidien de l'école	Education

Le détail du contenu et des modalités de mise en œuvre des activités analysées en 2002 figure en annexe 2.

La présentation synthétique des activités appelle trois commentaires.

Pour l'essentiel, ces activités étaient en place il y a trois ans. Les innovations sont rares mais elles existent : c'est notamment le cas de la liaison école-collège et de l'animation de la vie scolaire. Il est à noter que ces innovations sont le fait de l'initiative individuelle de certains aides-éducateurs et non celui des équipes pédagogiques, même si ces expérimentations se sont toujours faites en accord et avec l'appui des directions, des enseignants et des personnels concernés.

Dans leur majorité, les activités dévolues aux aides-éducateurs ont pour objet ou pour effet d'alléger les classes. C'est le cas des activités d'aide à l'enseignement, dont l'objet même est d'instaurer un mode de travail en sous-groupes (décloisonnement, "dédoublément", etc.) pour aller dans le sens de l'individualisation et de la différenciation pédagogiques. Mais c'est également le cas de certaines activités spécifiques comme la BCD, l'informatique ou les enseignements spécialisés (arts plastiques, etc.) qui se pratiquent en petits groupes, et ce faisant, allègent d'autant les effectifs des classes restées avec l'enseignant.

Enfin, en primaire, le positionnement des différentes activités ne fait guère problème dans la mesure où les deux grandes missions de l'Education nationale (la transmission des connaissances et la socialisation) sont intimement liées. Il en ressort que les aides-éducateurs ont une perception claire, et le plus souvent très positive, du sens de leur activité : ils ont le sentiment de contribuer tout à la fois à la mission d'enseignement et à la mission de socialisation de l'école, sans tension particulière entre ces deux pôles de leur activité.

Interstitielles au départ, les activités se définissent et trouvent leur espace propre : c'est vrai des activités spécialisées ou qui ne préexistaient pas dans les écoles (informatique, BCD, AIS, certaines activités spécialisées comme les arts plastiques) mais également des activités qui se constituent par emprunt au domaine de compétence des enseignants (aide à l'enseignement, assistance pédagogique).

Au départ, les aides-éducateurs avaient le sentiment d'une identité professionnelle par défaut : ni enseignant, ni intervenant extérieur, ni ATSEM... Le constat s'atténue quelque peu dans la mesure où les aides-éducateurs, certes toujours perçus comme les "emplois-jeunes", tendent à s'imposer aux enfants comme aux autres catégories de personnels, en lien avec leur identification croissante à certaines fonctions, BCD et informatique notamment.

Le statut peu défini des aides-éducateurs ne leur permettait pas de se situer sur un registre préexistant vis-à-vis des élèves : ils ont dû construire progressivement leur propre registre d'intervention à mi-chemin entre pédagogie et animation : sauf exception, tous les aides-éducateurs encore en poste, et en tout cas les aides-éducateurs rencontrés, ont trouvé leur forme d'équilibre entre ces deux pôles, ce qui a rendu possible leur action.

Au fil de l'expérience, les aides-éducateurs ont progressé dans la maîtrise de leurs différentes activités, auxquelles, rappelons-le, leur formation initiale ne les avait pas préparés, sauf exception : s'agissant de la BCD, par exemple, les aides-éducateurs ont dû se former par eux-mêmes à l'organisation d'une BCD, à la gestion du prêt de livre et à l'activité de documentation ; au bout de quelques mois ou de quelques années, ces dimensions techniques et organisationnelles ont été le plus souvent parfaitement maîtrisées.

L'expérience a pallié également en partie l'absence de formation pédagogique : la pratique régulière d'une activité éducative a développé chez les aides-éducateurs une connaissance empirique de l'action pédagogique parfois extrêmement fine : pour reprendre l'exemple de la BCD, certains aides-éducateurs ont déployé des trésors d'imagination pédagogique et de sens de l'innovation (animations, jeux, exercices) pour "apprendre à aimer lire" aux enfants, ce qui est au moins aussi important en primaire que de leur apprendre à lire.

1.2 – DANS LE PREMIER DEGRÉ : UNE FONCTION EN TENSION ENTRE POLYVALENCE ET POLYACTIVITE

Dans le premier degré, la polyvalence reste la règle : aucun des aides-éducateurs rencontrés – y compris les " spécialistes " d'un domaine – n'exerce une activité unique. Cette polyvalence apparaît toutefois mieux maîtrisée aujourd'hui, même si la frontière entre polyvalence et polyactivité reste ténue, en particulier lorsque l'on observe l'évolution de certaines situations dans le temps. Dans les écoles visitées, les emplois d'aides-éducateurs sont toujours aussi composites et les configurations d'emploi varient toujours autant d'un aide-éducateur à l'autre (cf. portraits des 12 aides-éducateurs rencontrés, en annexe 1 du présent chapitre). Pour autant, la tonalité générale est plus positive qu'à l'occasion des premiers entretiens, en 1999. Les aides-éducateurs encore en poste en 2001 assument mieux – et pour nombre d'entre eux revendiquent – la polyvalence de leur fonction.

Du point de vue de la composition des emplois, on retrouve la distribution polaire observée il y a deux ans entre aides-éducateurs " généralistes " et " spécialistes " : en réalité, tous sont polyvalents, mais les premiers combinent un ensemble de tâches relevant du noyau dur de la fonction (BCD, informatique, assistance pédagogique), en principe avec une dominante mais pas toujours (on est alors enclin à parler de polyactivité) ; les seconds exercent une activité principale hors noyau dur (arts plastiques, EPS, aide à l'intégration, par exemple), toujours assortie d'un volant d'activités complémentaires. Enfin, quelque soit leur profil, généraliste ou spécialisé, les aides-éducateurs du premier degré concourent aux différentes tâches de surveillance au sein de l'école et d'accompagnement des sorties qui incombent à l'équipe pédagogique dans son ensemble.

Le modèle généraliste, avec ou sans activité dominante, est le plus répandu

Le modèle généraliste domine, mais ses composantes diffèrent d'un aide-éducateur à l'autre. Toutes les configurations sont imaginables (cf. portraits). Le noyau d'activités dominantes est constitué de la BCD, de l'informatique et de l'assistance pédagogique. Mais il est exceptionnel qu'un aide-éducateur n'exerce que l'une ou l'autre de ces activités. Nombre d'aides-éducateurs, en particulier, ont été recrutés pour mettre en place une BCD lorsque l'école n'en possédait pas. C'est alors leur activité principale pendant le temps nécessaire à cette mise en place. Mais dès lors que la BCD est opérationnelle, il n'est pas d'exemple où son animation constitue ensuite la seule activité confiée à l'aide-éducateur. Le plus souvent, les aides-éducateurs généralistes combinent l'animation de la BCD, l'informatique et l'assistance pédagogique, dans des proportions et selon des modalités variables selon les cas. Par ailleurs, comme tous les aides-éducateurs présents dans le premier degré, les généralistes participent à un ensemble de tâches communes : surveillance des récréations et des cantines, aide à l'étude le soir après la classe, accompagnement des sorties scolaires.

Le modèle de la spécialisation reste limité

Sur les douze aides-éducateurs rencontrés dans le premier degré, trois revendiquent un profil spécialisé, l'un en arts plastiques, l'autre en EPS, le troisième sur une fonction d'aide à l'intégration scolaire (cf. portraits). La différence principale avec les généralistes réside dans le fait que l'activité principale des spécialistes ne relève pas du noyau d'activités qui constitue le cœur de la fonction d'aide-éducateur en primaire (BCD, informatique, assistance pédagogique). La spécialisation sur une activité donnée peut reposer sur la mise en œuvre d'une compétence spécifique préexistante. C'est le cas pour Bernard, qui a fait des études supérieures d'arts plastiques. Mais c'est loin d'être toujours le cas. Qu'il s'agisse de Célia (EPS) ou de Grégory (aide à l'intégration scolaire), titulaires d'un baccalauréat, leur spécialisation est le fruit des circonstances, une sollicitation des institutrices dans le premier cas, la présence d'un enfant handicapé au sein d'une classe de maternelle, dans le second.

Par contre, comme pour les généralistes, la spécialisation s'accompagne toujours d'un halo de polyvalence plus ou moins large. L'exercice d'une activité spécialisée à titre principal n'est pas exclusif d'une autre activité relevant du noyau dur de la fonction (BCD, informatique, assistance pédagogique), mais alors d'une seule d'entre elles (l'informatique pour Célia, l'assistance pédagogique, indissociable de l'aide à l'intégration scolaire, pour Grégory). Mais la spécialisation sur une activité donnée peut également s'accompagner d'une sorte de polyvalence sur des tâches extra pédagogiques. C'est le cas de Bernard, qui assure la fonction de plasticien au sein de son école et assume par ailleurs – de sa propre initiative – tout un ensemble de tâches communes nécessaires, selon sa propre expression, "*au bon fonctionnement de l'établissement*" : accueillir les enfants, trier le courrier, répondre au téléphone, gérer la vente de gâteaux en récréation, et même faire les courses lorsque certaines fournitures viennent à manquer !

La polyvalence devient une exception...mais elle demeure

L'exemple de Céline illustre parfaitement cette conception – aujourd'hui résiduelle - de l'aide-éducateur "à tout faire". En effet, elle n'exerce pas moins de huit activités différentes, d'importance variable en temps comme en contenu (de la vente de gâteaux en récréation à l'assistance pédagogique et à l'expression corporelle). De surcroît, elle intervient dans la totalité des huit classes de l'école, dans le cadre d'un emploi du temps hebdomadaire millimétré. La spécificité de cette situation tient sans doute au fait que Céline a été recrutée plus récemment que les autres aides-éducatrices que nous avons rencontrés (certains ont connu ce type de situation à leurs débuts mais aucun n'a tenu durablement...). Elle tient sans doute également au fait que Céline se destine à l'enseignement et qu'elle a choisi d'être aide éducatrice pour découvrir le système éducatif de l'intérieur et pratiquer les différentes facettes de son futur métier avant de présenter le concours de l'IUFM.

Autre exemple de polyvalence assumée et revendiquée, celui d'Evelyne, dont l'emploi du temps change de semaine en semaine, et parfois de jour en jour, les activités régulières constituant l'exception dans un mode d'organisation établi d'un commun accord avec les enseignants. Evelyne est à la fois généraliste (elle intervient indifféremment en BCD, en informatique ou dans les classes pour prendre des demi groupes) et spécialisée (elle anime chaque jour à l'heure du déjeuner des ateliers danse, théâtre, poésie). A cela s'ajoutent les tâches de surveillance des récréations et d'accompagnement des sorties scolaires ! Présente sur tous les fronts, elle intervient à la demande des institutrices et revendique cette instabilité dans la mesure où, pour elle, c'est la diversité même de la fonction qui fait son intérêt.

1.3 – UN EQUILIBRE DIFFICILE A TENIR DANS LA DUREE

La distinction entre des situations de véritable polyvalence, avec ou sans activité dominante, et des formes de spécialisation assorties d'un halo de polyvalence n'est pas figée dans le temps. Le rapport polyvalence-spécialisation évolue sur la durée de manière contrastée.

Dans la plupart des cas, les aides-éducatrices ont trouvé un point d'équilibre qui rend la polyvalence acceptable.

Si, dans leur ensemble, les aides-éducatrices rencontrées fin 2001 expriment un rapport positif – et parfois très positif - à la polyvalence de leur fonction, c'est parce qu'ils ont trouvé, chacun pour sa part, un point d'équilibre entre leurs différentes activités et les conditions d'exercice de ces activités. Nombreux sont ceux qui ont obtenu progressivement d'abandonner telle activité pour se concentrer sur telle autre, ou qui ont obtenu que la charge soit quelque peu allégée, notamment en ce qui concerne les tâches supplémentaires (surveillances de cantines, aides aux devoirs, accompagnement des sorties). Par ailleurs, l'expérience professionnelle accumulée au fil des ans leur a permis d'acquiescer de l'assurance par rapport au contenu de leur fonction et de

la distance par rapport aux relations avec les personnels en place : maîtrisant mieux chacune des activités qui leur sont confiées, passer sans cesse de l'une à l'autre se fait plus facilement ; étant mieux intégrés au sein des équipes pédagogiques, changer d'interlocuteur en permanence est moins générateur de tensions.

Pour leur part, les équipes pédagogiques et les directions d'établissement ont pris la mesure de l'engagement demandé aux aides-éducateurs, et veillé à ce qu'ils trouvent un point d'équilibre, tant du point de vue du nombre et de l'articulation de leurs activités que des conditions de leur intervention (nombre de classes, emplois du temps, enchaînements d'activités, etc.). C'est d'autant plus frappant lorsque les aides-éducateurs engagent une formation dans le cadre de la préparation de l'après-contrat. Dans toutes les écoles visitées, des aménagements du temps de travail, souvent significatifs, ont été proposés. Ils se sont traduits par des allègements correspondants de la charge de travail.

Ainsi, tout semble se passer comme si les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques avaient pris bien conscience du travail accompli par les aides-éducateurs et de leur engagement personnel dans leur activité quotidienne. En retour de ce travail et de cet engagement, les chefs d'établissement et les enseignants ont souvent fait le maximum pour que la limite entre polyvalence et polyactivité ne soit pas franchie, sauf revendication individuelle de tel ou tel aide-éducateur.

Mais cet équilibre reste fragile à maintenir dans la durée

Compte tenu de la multiplicité des tâches et de la diversité des contextes d'intervention, la polyvalence reste un équilibre difficile à trouver, et surtout à tenir dans la durée. Plusieurs facteurs, dont certains exogènes, peuvent à tout moment contrarier ou même rompre cet équilibre. L'exemple le plus immédiat est celui du départ non compensé d'un aide-éducateur, que ce soit en cas de démission ou de suspension du contrat (l'exemple le plus fréquent étant le congé maternité). Qu'il soit provisoire ou définitif, le départ d'un aide-éducateur se traduit le plus souvent par le report de tout ou partie de ses activités sur le ou les aides-éducateurs toujours en poste. Nous avons rencontré ce type de situation à plusieurs reprises. Dans tous les cas, cette situation crée un déséquilibre et nécessite des réaménagements, individuels de la part des aides-éducateurs, qui doivent composer avec de nouvelles activités, mais aussi collectifs, faute de quoi il s'avère très difficile aux aides-éducateurs de retrouver seuls un nouveau point d'équilibre.

Au-delà de ces facteurs de déséquilibre ponctuel, nous avons observé certaines situations qui correspondent à une forme de " polyactivité dans le temps " (cf. portraits). L'expression renvoie à des cas individuels marqués par une succession de situations de polyvalence qui, mises bout à bout, s'apparentent plus à de la polyactivité qu'à de la polyvalence. Plusieurs exemples illustrent cette analyse, comme celui de Grégory. Polyactif au départ parce que le premier recruté, il est l'aide-éducateur à tout faire d'un secteur regroupant huit écoles de montagne. Avec le recrutement progressif de trois autres aides-éducateurs, ses fonctions se resserrent sur un ensemble plus cohérent, avec une dominante spécialisée dans l'aide à l'intégration scolaire d'un enfant handicapé. Grégory se félicite à l'époque de cette forme de polyvalence maîtrisée, organisée autour d'une activité principale qu'il investit fortement. Cette situation dure deux années, mais ensuite l'enfant est orienté sur une école spécialisée et Grégory est réaffecté sur d'autres activités, dans d'autres écoles, avec cette fois une dominante en informatique pédagogique. A un an de l'échéance de son contrat, Grégory se dit un peu las de tous ces changements et de ces réaffectations successives, dont la dernière, en particulier, est subie.

Autre exemple de polyactivité dans le temps, celui de Wahiba (cf. portraits), recrutée au printemps 1998 dans une petite école de la région parisienne qui ne compte que deux aides-éducateurs. Là encore, sa situation de départ est marquée par une forte polyactivité, puisqu'elle intervient tant en maternelle qu'en école, dans toutes les classes et sur un éventail d'activités très large. Au bout d'un an, sans que son accord soit sollicité, une partie de ses activités est transférée au second aide-éducateur, pour l'occuper semble-t-il, tandis qu'elle-même est invitée à mettre en place une BCD dans l'école. Elle se dit alors satisfaite de l'équilibre ainsi trouvé, qui lui permet d'investir dans une activité principale tout en gardant le contact avec les enfants. L'achèvement de la mise en place de la BCD correspond avec le départ de Wahiba en congé maternité, et elle réalise à son retour que son animation a été confiée à l'autre aide-éducateur - toujours pour l'occuper semble-t-il - et qu'il n'est pas envisagé de la lui restituer. Il est par contre question de lui confier des tâches d'assistance pédagogique dans les classes, sans que les choses soient encore précisées au moment du second entretien, en janvier 2002. D'où un sentiment de dépossession de la part de Wahiba, qui ne peut prolonger une activité dans laquelle elle a beaucoup investi et qui la passionnait. A présent, elle se trouve contrainte d'envisager une nouvelle " reconversion " interne avant sa prochaine reconversion externe.

Dans ces deux exemples, la polyactivité résulte en quelque sorte moins de la succession des tâches dans le temps que du caractère contraint de certains changements. Tel n'est toutefois pas toujours le cas. D'autres exemples font apparaître une très grande diversité d'activités dans la durée, sans que l'on soit enclin pour autant à parler de polyactivité tant les aides-éducateurs semblent revendiquer ces changements dont ils sont le plus souvent à l'origine. L'exemple le plus frappant est celui de Jean-Pierre, aide-éducateur dans une école de banlieue située en ZEP. Ce dernier a constamment pris l'initiative des nombreuses activités qu'il a exercé depuis 1997, passant le relais aux autres aides-éducateurs une fois les activités en place, pour se consacrer à de nouvelles innovations. Autre situation de polyactivité dans la durée, assumée et même revendiquée, celle d'Evelyne - déjà évoquée - aide éducatrice qui n'a fait que charger sa barque au fil du temps, ne refusant jamais une nouvelle demande, acceptant de reprendre durablement une partie des activités laissées vacantes par le départ d'une autre aide éducatrice, comme si elle voulait s'imposer par ses compétences et son engagement, en dépit du choix institutionnel de l'Education nationale de ne pas conserver les aides-éducateurs.

2 – L'INTEGRATION DES AIDES-EDUCATEURS AU SEIN DES ECOLES : DES AVANCEES INCONTESTABLES

Sauf exception, quatre ans après le démarrage du dispositif, l'intégration des aides-éducateurs au sein des écoles paraît acquise, y compris dans celles pour lesquelles la première phase de l'évaluation avait mis en lumière un certain nombre de difficultés (2.1). De la même manière, la coopération entre aides-éducateurs, enseignants et directions d'établissements semble être devenue la règle, si bien qu'on s'intéressera surtout aux conditions et aux modalités de cette coopération (2.2).

2.1 - LES MODES D'ALLOCATION DE LA MAIN D'ŒUVRE " AIDE-EDUCATEUR " AU SEIN DES ECOLES : DE L'EFFET D'AUBAINE A LA GESTION DE LA RARETE

En quatre années de présence au sein des écoles, les aides-éducateurs ont imposé leur présence et réussi leur intégration. Au point que leur utilité et leur pérennisation sont désormais revendiquées par les directeurs et par les enseignants, plus encore que par les aides-éducateurs eux-mêmes. Cette évolution extrêmement positive tient tout à la fois à une meilleure allocation de la main d'œuvre " aides-éducateurs " au fil du temps, et à une volonté d'intégration, commune aux aides-éducateurs et aux équipes pédagogiques.

La première phase de l'étude avait mis en évidence, parmi les sept écoles retenues pour l'enquête, deux logiques de recrutement contrastées : l'une, minoritaire, consistait à demander le maximum d'aides-éducateurs autorisés, dans une logique d'augmentation des effectifs mais au risque de ne pas faciliter leur intégration ; l'autre, majoritaire, consistait à l'inverse à ne recruter que le nombre d'aides-éducateurs correspondant à la fois aux besoins identifiés et aux capacités d'encadrement de l'établissement.

Fin 2001, les choses ont évolué sensiblement, dans le bon sens pour l'essentiel, et trois types d'attitudes prévalent, que nous nous proposons d'illustrer :

- la première correspond à l'idéal type d'un recrutement initial raisonné, c'est-à-dire limité en nombre et surtout inscrit dans un projet d'établissement ; cette situation de départ, favorable à la bonne intégration des aides-éducateurs, a des effets bénéfiques qui perdurent dans le temps ;
- la deuxième est le fait d'établissements qui ont profité de l'effet d'aubaine associé à l'arrivée des emplois-jeunes dans les établissements ; force est de constater aujourd'hui que les écoles qui avaient choisi cette stratégie ont révisé leur position et reproporcionné leur contingent d'aides-éducateurs à leurs capacités effectives d'emploi et d'encadrement ;
- une troisième attitude, résiduelle, consiste à gérer la rareté relative des aides-éducateurs, en donnant la priorité au maintien des jeunes en poste sur toutes autres considérations relatives aux conditions de leur intégration.

Un recrutement initial raisonné facilite durablement l'intégration des aides-éducateurs

Une petite école primaire de province, située en zone DSU mais pas en ZEP, fournit l'exemple type de l'attitude de départ consistant pour un directeur à ne recruter que les emplois-jeunes utiles à la réalisation d'un projet d'établissement préalablement défini. Le projet lui-même est classique : il s'agit, d'une part, d'installer une BCD dans l'école, qui n'en dispose pas, d'autre part, de mettre en place un site informatique. Alors qu'avec huit classes, l'école aurait pu en demander plus, seules deux aides éducatrices ont été recrutées début 1998 (Valérie et Célia, cf. Portraits en annexe), l'une pour mettre en place la BCD, l'autre le site informatique. Leur recrutement a été fait par le directeur, assisté d'un conseiller pédagogique, et leur intégration, bien que relativement informelle, a été facilitée par une forte implication du directeur au cours de la première année. En pratique, les deux aides-éducatrices ont commencé à travailler en équipe, sur l'un et l'autre projet, jusqu'à devenir " *inséparables* ", y compris dans les différentes tâches annexes (surveillance, cantines, accompagnement des sorties).

Leur intégration au sein de l'équipe pédagogique s'est faite sans difficulté et, depuis près de quatre ans maintenant, leur planning est défini chaque semaine en concertation avec l'équipe pédagogique. Les aides-éducatrices disposent de beaucoup de marge de liberté dans leurs activités propres (informatique et BCD). Par ailleurs, l'emploi du temps ménage des plages de disponibilité, ce qui permet aux enseignants de les solliciter sur des besoins spécifiques. Signe de cette bonne intégration, les enseignants soulignent volontiers que " *très vite les enfants les ont considérées comme des enseignantes, mais qu'en même temps il s'est créé un petit lien affectif qu'ils n'ont pas avec les maîtres et les maîtresses* ". Pour le directeur, " *les clés de cette réussite sont, du côté aides-éducatrices : être compétente, avoir confiance en soi, affirmer ses intentions et respecter le travail des enseignants, et côté établissement scolaire : définir clairement un projet de départ, intégrer au maximum les aides-éducateurs dans un travail d'équipe et les respecter* ". Quatre années de recul tendent à confirmer que ces facteurs de réussite, décisifs dans la phase d'accueil des aides-éducateurs, déterminent également la qualité de leur intégration dans la durée.

Les limites de l'effet d'aubaine

L'exemple le plus net de ce type d'attitude est offert par une école de banlieue située en ZEP. Au démarrage du programme, elle a demandé et obtenu six aides-éducateurs (trois généralistes et trois spécialistes), pour moitié issus eux-mêmes de quartiers défavorisés. Ce recrutement s'est fait sans projet d'établissement précis, parce qu'il avait été conseillé à la directrice de l'époque de demander le maximum d'aides-éducateurs autorisé afin d'obtenir des effectifs supplémentaires. Lors de la première phase, en particulier, les trois généralistes disaient " *ne pas trop savoir pourquoi ils avaient été recrutés et ce qu'on attendait vraiment d'eux*". De l'aveu même du directeur, " *l'absence de projet précis de l'école pour ces jeunes a très vite posé problème, parce qu'ils sont devenus une main d'œuvre disponible, toujours en attente en salle des profs, sans emploi du temps précis et souvent inoccupée*". Dans un premier temps, la directrice a remédié à cette situation en sondant l'ensemble des enseignants sur leurs besoins et en instaurant des plannings indicatifs pour les aides-éducateurs. Mais dans un second temps, un nouveau directeur a choisi de ne pas remplacer deux aides-éducateurs démissionnaires, considérant que quatre emplois-jeunes était " *un nombre suffisant et que six c'était trop, car s'il y a trop de gens dans un établissement qui rencontrent des problèmes de positionnement, il y a nécessairement des chevauchements, des gens mal à l'aise*".

La réduction du nombre d'aides-éducateurs présents dans l'école s'est accompagnée d'une redéfinition de leurs tâches : Bernard, Chaker, Blaise et Céline (cf. portraits), tous sont désormais généralistes, sur des profils polyvalents qui diffèrent de l'un à l'autre. Les emplois du temps sont constitués en début d'année selon une méthode simple : les enseignants font état de leurs besoins et les aides-éducateurs de leurs disponibilités. Ce mode de fonctionnement semble convenir à ces derniers dans la mesure où il s'accompagne d'une certaine souplesse : " *Ce qui vient en dehors de l'emploi du temps, on s'arrange pour le faire ; par exemple une sortie prioritaire, on laisse tomber la classe, on s'arrange avec l'enseignant qui peut aussi se débrouiller sans nous...*". Aujourd'hui, selon le directeur : " *Le bilan est positif, les aides-éducateurs ont pris leur place et plus personne ne pourrait dire maintenant qu'ils ne servent à rien*".

Gérer la pénurie peut conduire à sacrifier la " pédagogie " sur l'autel de la " sécurité "

Ce cas de figure est unique parmi les sept écoles rencontrées mais il témoigne, presque jusqu'à la caricature, de la place qu'ont pris les aides-éducateurs au sein des établissements scolaires. Il s'agit d'une petite école sans histoire, située entre ville et campagne, dans une banlieue plutôt calme, au point que le directeur a parfois l'impression " *d'être mis de côté parce que ni ZEP ni ZUS*". Là comme ailleurs, les emplois-jeunes ont été perçus comme un effet d'aubaine, l'occasion de renforcer l'équipe pédagogique. Le projet a été réalisé " *en aveugle*", portant uniquement sur les besoins de l'école, dans la mesure où le directeur ne disposait d'aucun renseignement sur le profil des candidats. D'ailleurs, le projet initial a été modifié parce que les deux aides-éducateurs affectés à l'établissement n'avaient pas le profil correspondant. Deux aides-éducatrices arrivent début 1998. La première, Wahiba, s'investit immédiatement à fond dans sa fonction, à mi-temps en maternelle et à mi-temps en primaire, sur tous les fronts, dans toutes les classes. Quant à la seconde, au dire du directeur, " *le fait de découvrir la vie active l'a incitée à reprendre ses études*" dès la rentrée universitaire suivante.

Elle est remplacée à la fin de l'année 1998 par un aide-éducateur, qualifié par le directeur de " *fantôme*" : titulaire d'un DEUG, il a échoué au concours d'entrée à l'IUFM après une année préparatoire ; " *pas vraiment motivé et même fainéant*" selon le directeur, " *on ne peut rien lui confier parce qu'il refuse toute responsabilité*". Fin 1999, l'aide-éducateur quitte l'établissement, ayant trouvé un travail chez un notaire grâce à ses relations familiales, avant de revenir au bout de trois mois " *se remettre au chaud*" au sein de l'école. Pour " *l'occuper*" selon ses propres termes, le directeur lui confie une partie des nombreuses activités mises en place par Wahiba, laquelle s'en étonne, mais ne dit rien et se recentre sur ses autres activités (notamment la mise en place d'une BCD à la demande du directeur).

En mai 2001, Wahiba part en congé maternité alors qu'elle a achevé l'installation de la BCD. Lorsqu'elle revient, début 2002, elle réalise que le directeur, en son absence, en a confié l'animation à l'aide-éducateur et qu'il n'envisage pas de la lui restituer. A ce moment précis, elle est sans affectation précise et le sentiment de dépossession qu'elle ressent se traduit par une forte démotivation. Quant au directeur, il invoque l'argument de la pénurie, se disant convaincu depuis le début que l'aide-éducateur ne sera pas remplacé s'il vient à partir, c'est-à-dire s'il démissionne ou si il est " *foutu dehors*". Selon lui, en effet, les recrutements d'aides-éducateurs sont désormais taris, et les rares encore disponibles dans l'académie sont affectés prioritairement en collège ou en zone prioritaire. Le directeur justifie sa position en faisant valoir que la violence et les incivilités ont augmenté dans son établissement au cours des dernières années et que, compte tenu de son effectif, il ne peut se permettre de renoncer à la présence d'un adulte supplémentaire dans l'établissement, si peu motivé soit-il... et au risque de démotiver la seconde aide-éducatrice, pourtant la plus impliquée au départ.

2.2 – LES MODES DE COOPERATION ENTRE ENSEIGNANTS ET AIDES-EDUCATEURS : DEMULTIPLICATION DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE ET INNOVATION

Parmi les douze aides-éducateurs du premier degré que nous avons rencontrés, rares sont ceux qui expriment des difficultés d'intégration, et encore s'agit-il moins de difficultés avec les autres membres des équipes pédagogiques que de problèmes de relations avec tel ou tel directeur, compte tenu – on l'a vu – de certains choix d'affectation faits par ces derniers. La coopération " bilatérale " semble aujourd'hui la règle au sein des écoles. L'expression dominante d'une véritable satisfaction de la part des aides-éducateurs quant à la qualité des relations entretenues avec les enseignants (cf. portraits) trouve un écho puissant chez ces derniers. Sauf exception, là encore, les enseignants font appel aux aides-éducateurs et travaillent avec eux dans un climat de coopération et de confiance réciproque. Ce climat constitue l'aboutissement d'un processus d'"apprivoisement " mutuel plus ou moins long et facile selon les établissements.

La coopération comme processus d'ajustement réciproque

L'illustration la plus intéressante d'un processus de construction de modalités de coopération entre enseignants et aides-éducateurs est fourni par Jean-Pierre (cf. portraits), aide-éducateur passé par un collège avant d'être affecté, à sa demande, dans une école primaire, fin 1997. A l'instar de ce qu'il avait connu précédemment, ce dernier craignait de ne faire que de la surveillance (" *faire le tour de la cour ou l'accompagnement des sorties*"). Ses craintes sont d'autant plus fondées que la directrice qui l'accueille à l'époque ne sait pas encore trop comment positionner les aides-éducateurs. Jean-Pierre exprime son désir de travailler dans les classes, de faire du soutien scolaire ou de l'aide à l'enseignement. La réticence de la directrice et des enseignants est à la mesure de leur incertitude quant à la nature exacte des responsabilités susceptibles d'être confiées aux aides-éducateurs, les textes n'étant pas explicites sur ce point. Jusqu'au moment où une enseignante se lance, exprimant tout l'intérêt que représente pour elle la possibilité de travailler en demi-groupes. Les débuts sont tâtonnants de part et d'autre. Comme le rappelle Jean-Pierre : " *Rapidement, bien que je ne savais pas si c'était autorisé ou non, je prenais des groupes d'élèves et je les sortais de la classe, on allait dans une salle à nous pour faire des exercices... pas des apprentissages, bien entendu, mais de l'appropriation, des révisions*". Au bout d'un an, Jean-Pierre est repéré comme l'aide-éducateur spécialisé dans le travail en groupe, et il commence à être sollicité par un deuxième enseignant, puis un troisième... Aujourd'hui c'est la totalité des enseignants qui a adopté ce mode de travail en groupes, ce qui a amené d'autres aides-éducateurs à " *quitter le portail*" et à entrer à leur tour dans les classes pour faire de l'assistance pédagogique.

Le plus intéressant, dans cet exemple emblématique, concerne les modalités de construction de la coopération. Au départ, il y a la formation d'un binôme enseignant-aide-éducateur, au sein duquel la relation reste asymétrique. Jean-Pierre reconnaît sans ambage que c'est l'enseignante qui lui a appris à travailler : " *C'était pas simplement : 'prends un groupe et fais-leur faire ça' -,*

elle m'expliquait comment elle travaillait, ce qu'elle leur donnait à faire, avec quelle méthode ; des fois je travaillais avec elle et elle me disait : 'voilà ce que j'aimerais qu'il ressorte'-, donc je savais un peu où elle voulait en venir dans l'exercice, et moi, une fois que j'avais fini, je lui donnais les retours (...) Le fait de venir dans la classe, au départ, même sans intervenir, ça permet de voir un peu le comportement des élèves, et surtout la façon de travailler de l'enseignant, savoir un peu ce qu'il attend, et en fait, au bout d'un moment on devient complice, un peu (...) Je voyais bien, par la suite, dans les deux ou trois classes sur lesquelles je tournais régulièrement, avant que l'enseignant me le dise, je savais ce qu'il allait me demander, où il voulait en venir ". Outre les bonnes relations interpersonnelles entre l'enseignante et l'aide-éducateur – qui sont rarement en cause – la clé de la réussite de la coopération est la progressivité : d'abord être présent dans la classe, voir l'enseignant à l'œuvre et observer les enfants, ce qui fait qu'une fois en demi groupe les enfants connaissent l'aide-éducateur : " pour eux je suis vraiment l'assistant de la maîtresse, et sachant que je suis là pour assister la maîtresse, ils ont avec moi le même comportement qu'en classe, c'est pourquoi je n'ai pas de difficultés majeures ".

Si le manque de coopération favorise la substitution, la coopération autorise la démultiplication pédagogique et permet l'innovation

La première phase de l'enquête avait mis en avant qu'en l'absence de coopération, le risque de substitution indirecte entre aides-éducateurs et enseignants du premier degré ne pouvait être totalement écarté, les premiers risquant, faute d'instructions et de contrôle de la part des seconds, de se trouver en position d'enseignement, de transmission des savoirs, et non d'aide à l'appropriation. L'exemple précédent montre que ce risque est aujourd'hui le plus souvent écarté, non seulement pour les aides-éducateurs qui interviennent dans les classes, en dédoublement, mais également, et peut-être surtout, pour les aides-éducateurs positionnés sur la BCD ou l'informatique, ces deux activités étant de plus en plus parties prenantes de la pédagogie. La quasi-totalité des aides-éducateurs rencontrés (cf. portraits) nous ont dit exercer leur activité informatique ou documentaire en lien étroit avec les enseignants.

L'apport de la BCD à la pédagogie se fait évidemment sur la lecture, le français et la recherche documentaire : le plus souvent, les initiatives prises par les aides-éducateurs sont cautionnées et encouragées par les enseignants, lesquels en retour " passent commande " aux aides-éducateurs pour un exercice, une recherche documentaire, etc.

De la même manière, l'activité informatique permet de prolonger l'enseignement délivré en classe dans de multiples domaines (maths, français, géographie, dessin, etc.), et la dimension ludique de l'outil est perçue par les enseignants comme un formidable relais pédagogique. Dans ce domaine, en particulier, la coopération est étroite entre enseignants et aides-éducateurs : donner des exercices pratiques que les enfants doivent réaliser par petits groupes avec l'aide-éducateur en utilisant des logiciels pédagogiques est une démarche extrêmement répandue dans les écoles. Tout comme le fait de recourir à l'informatique pédagogique pour faire de la remédiation avec des élèves en difficulté dans telle ou telle matière. Dans ce dernier cas, les aides-éducateurs travaillent non plus avec des demi classes ou des groupes mais avec un nombre restreint d'enfants sous le contrôle étroit de l'enseignant.

Au-delà de ces pratiques très répandues dans les écoles, et en quelque sorte banalisées – au meilleur sens du terme -, on observe ici ou là de véritables innovations de service à l'initiative d'aides-éducateurs. Ces innovations sont rendues possibles, avec le temps, par la qualité des relations et l'expérience de la coopération au sein des équipes pédagogiques.

Jean-Pierre - encore lui - en fournit deux exemples remarquables. Le premier concerne la liaison école-collège (cf. portrait). Avec l'accord de son directeur et l'aval des enseignants concernés, il a mis en place un dispositif de suivi des élèves passés en 6^{ème}, pour favoriser leur intégration au collège et limiter leurs risques d'échec, sachant qu'ils sont issus d'une ZEP. Si ce

projet a été une réussite, c'est parce que Jean-Pierre a su provoquer l'adhésion de l'équipe pédagogique de son école, mais également susciter la coopération des enseignants du collège, ainsi que du CPE, de l'assistante sociale et même des parents d'élèves à l'occasion.

Le second exemple d'innovation concerne l'instauration d'une fonction " vie scolaire ", inspirée de ce qui existe au collège, au sein d'une école primaire. Pour Jean-Pierre, l'objectif est d'assister le directeur dans sa tâche de gestion et d'administration, dès lors que ce dernier ne peut y consacrer que peu de temps chaque semaine. Il s'agit, très concrètement, de répondre au téléphone, trier le courrier, recevoir les parents d'élèves si le directeur n'est pas disponible, donner des renseignements, régler de multiples petits problèmes quotidiens, ce que Jean-Pierre appelle " *faire le lien* " et qui " *facilite grandement le travail des enseignants et la vie de l'école* ". On pourra objecter que les aides-éducateurs ne sont pas censés être affectés à des tâches administratives, ce qui est exact, mais les aides-éducateurs les plus engagés savent bien que la division du travail dans les écoles atteint vite ses limites et certains n'hésitent pas à prendre les initiatives qui leur paraissent nécessaires au bon fonctionnement quotidien de l'établissement.

3 – L'APRES CONTRAT EMPLOI-JEUNE : DES SITUATIONS TRES CONTRASTEES

Lors de la première phase de l'enquête, en 1999-2000, soit à mi-parcours du programme pour les aides-éducateurs recrutés au cours de la première vague de 1997-1998, nous avons décelé l'amorce d'un clivage entre deux types d'attitude de la part des aides-éducateurs à l'égard de l'avenir. Les uns anticipaient la nécessité de leur reconversion et commençaient déjà à la préparer, quitte à désinvestir quelque peu leur fonction ; les autres s'impliquaient totalement dans leur activité, repoussant le moment d'envisager leur reconversion, au risque de réagir trop tard et de ne plus avoir le temps de la préparer dans des conditions satisfaisantes. Ce clivage existe encore aujourd'hui, à un an de l'échéance du programme pour certains aides-éducateurs, et il n'est pas réductible à l'opposition diplômés/non diplômés, quand bien même les enjeux pratiques et les effets en retour sur l'attitude des jeunes en poste diffèrent sensiblement dans les deux cas.

3.1 – A l'hétérogénéité des profils correspond la diversité des attitudes face à l'avenir

Le tableau ci-dessous, réalisé à partir des 12 synthèses monographiques regroupées dans la partie " portraits d'aides-éducateurs " (annexe 1) confirme, s'il en était besoin, l'hétérogénéité de la population des aides-éducateurs, tant du point de vue des caractéristiques socio-démographiques que de la formation initiale, de l'expérience sur le marché du travail et des perspectives professionnelles. Précisons qu'il s'agit là d'aides-éducateurs en poste au premier janvier 2002 et que nous n'avons pas rencontré les quelques aides-éducateurs qui avaient quitté les établissements entre les deux phases de l'enquête.

	<i>Diplômes</i>	<i>Expérience antérieure</i>	<i>Projet professionnel lors de la prise de fonction</i>	<i>Activité e exercée au sein de l'école</i>	<i>Formation(s) suivie(s)</i>	<i>Projet professionnel actuel (début 2002)</i>
Bernard	Licences d'Arts plastiques	Animation en arts plastiques en centre social puis ARS	Passer le Capes d'Arts plastiques	Spécialité Arts plastiques + polyvalence	Préparation du Capes d'Arts plastiques (en cours)	Enseignant
Chaker	Bac pro mécanique industrielle (échec 1 ^{ère} année BTS informatique de gestion)	Jobs d'été en centre aéré, petits boulots (commerce maçonnerie restauration)	Reprendre son BTS informatique de gestion	Informatique Soutien scolaire Sport...	Préparation du BEATEP (formation IMF réservée aux aides-éducateurs)	" Travailler avec des jeunes " dans le secteur social associatif ou à l'EN
Blaise	Licence AES (échec maîtrise)	Animateur en foyer (anciens détenus) et en maison de quartier (jeunes de banlieues)	" Travailler dans le social "	Soutien pédagogique (enfants en grande difficulté) Sport Informatique BCD...	Préparation concours éducateur spécialisé/ CNED (échec) Préparation BEATEP en cours	Présenter le concours de l'IUFM pour devenir enseignant
Céline	Licence de Lettres modernes	Jobs d'été (serveuse, caissière) + BAFA centres aérés	Devenir professeur des écoles	Assistance pédagogique BCD Expression corporelle...	Préparation au concours de l'IUFM	Devenir professeur des écoles
Valérie	Baccalauréat littéraire Echec 1 ^{ère} année fac d'histoire et BTS tourisme	Petits boulots dans l'hôtellerie	Etre intégrée comme aide éducatrice et travailler en BCD dans le primaire	BCD Informatique Sorties scolaires...	Refus d'une formation à la BCD Refus d'une formation aux métiers du livre	NSP " rester dans le secteur de l'éducation "
Célia	Baccalauréat généraliste Echec IUT technique commerciales Formation de en orthoptie arrêtée au bout de 2 ans	CDD d'agent d'entretien Animations en centre aéré	Educatrice jeunes enfants	EPS Informatique Aide aux devoirs	Echec à plusieurs concours : Educatrice jeunes enfants Educatrice sportive Moniteur éducateur	Passer le concours de l'IUFM par la 3 ^{ème} voie (elle a le niveau bac + 2) et 4 ans d'expérience

Jean-Pierre	Licence AES	Expérience de travail dans le commerce familial	-	Assistance pédagogique Sorties Liaison école-collège Vie scolaire	-	Rester à l'EN si possible comme aide-éducateur plutôt que comme enseignant
Grégory	Baccalauréat général Echec 1 ^{ère} année AES	Deux ans d'emplois saisonniers en station	Educateur spécialisé ou enseignant	Aide à l'intégration scolaire Assistance pédagogique Informatique Sorties...	DUT de gestion urbaine	Métiers de l'urbanisme (mais plus enseignant)
Fabien	Baccalauréat général Echec 1 ^{ère} année AES deux années consécutives	Animateur sportif jeunes enfants (foot)	Démarrer un BTS dans le domaine santé et social	BCD Informatique Ateliers éducatifs EPS...	Abandon de la formation en 1 ^{ère} année de BTS social (trop dur par le CNED)	NSP " travailler avec des enfants " Préparer le BEATEP sans certitude
François	Baccalauréat général Echec 1 ^{ère} année sciences économiques	Trois ans chez Mac Donald comme manager	Démarrer un BTS Action commerciale Présenter les concours de la fonction publique	BCD Informatique Ateliers éducatifs	Préparation concours catégorie C (douanes par le CNED, impôt avec l'aide d'un enseignant)	Présenter les concours de catégorie C sans exclusive mais hors secteur éducatif et social
Wahiba	Baccalauréat professionnel comptabilité	Bénévole dans une association d'aide aux devoirs	Enseignante puis aide comptable après bilan professionnel proposé par l'académie	Assistance pédagogique Informatique BCD...	Formation d'aide comptable	Aide comptable mais par défaut, elle aurait voulu être enseignante
Evelyne	Baccalauréat littéraire	Nourrice Animatrice en centres de loisirs pour enfants Hôtesse d'accueil dans un musée	Educatrice jeunes enfants	BCD Informatique Ateliers danse théâtre poésie Sorties scolaires...	Formation à la préparation des concours administratifs de la ville de Paris	NSP " Secteur de l'animation " à défaut de ne pouvoir rester aide éducatrice

3.2 – DES DIPLOMES SANS REELLE INQUIETUDE, DES NON DIPLOMES SOUVENT DESORIENTES, AU PROPRE COMME AU FIGURE

Sans préjuger de la situation des aides-éducateurs du second degré, on observe parmi les aides-éducateurs du premier degré un clivage très net entre diplômés de l'enseignement supérieur et ceux qui ne le sont pas, ces derniers étant à la fois les plus nombreux et ceux pour lesquels l'échéance de la reconversion professionnelle à venir est la plus problématique

Le devenir professionnel des diplômés : devenir enseignant...ou rester aide-éducateur ?

Sur les douze aides-éducateurs rencontrés dans le premier degré, quatre seulement disposent d'un niveau de formation initiale supérieur au baccalauréat : l'un est titulaire d'une licence d'arts plastiques, une autre d'une licence de lettres et les deux derniers d'une licence d'AES. Dans trois cas sur quatre, leur projet est de devenir enseignant, soit dans le second degré, en passant le Capes d'arts plastiques pour l'un, soit en primaire pour deux des trois autres, titulaires d'une licence, qui projettent de présenter le concours d'entrée à l'IUFM. Reste le cas particulier du quatrième aide-éducateur diplômé, titulaire d'une licence AES, qui ne souhaite pas présenter l'IUFM, quand bien même cette perspective lui est ouverte. En effet, il considère que la fonction d'aide-éducateur – telle qu'il se l'est taillée sur mesure dans sa propre école – est à la fois plus diversifiée (polyvalente), plus innovante et pour tout dire plus intéressante que le métier de professeur des écoles...

L'avenir des non diplômés : pour la majorité d'entre eux, rien n'est encore acquis

Parmi les douze aides-éducateurs rencontrés, huit n'ont pas dépassé le niveau du baccalauréat général ou professionnel et se trouvent en situation d'échec universitaire, parfois récurrent. Au regard de la préparation de la sortie du dispositif, trois situations doivent être distinguées :

- Un premier type de situation, très minoritaire, concerne les aides-éducateurs qui ont réussi à engager un processus de formation diplômante en cours de contrat emploi-jeunes. C'est le cas par exemple de Grégory (cf. portraits) qui achève un DUT de gestion urbaine proposé par l'académie : très engagé dans sa fonction les deux premières années, il a réalisé qu'il pouvait bénéficier de l'opportunité d'entamer une formation longue en cours d'emploi et obtenir ainsi un diplôme de niveau bac+2. Son centre d'intérêt s'est donc déplacé de l'emploi vers la formation, et il ne sait pas encore ce qu'il fera à l'issue de sa formation : reprendre des études ou chercher un emploi dans les métiers de l'urbanisme.
- Un second type de situation, dominant, concerne les aides-éducateurs non diplômés de l'enseignement supérieur qui n'ont pas réussi à engager une formation diplômante en cours d'emploi, pour des raisons multiples : refus de la formation demandée, abandon en cours de formation, échec aux examens d'entrée... Dans ces différents cas, la déception est à la mesure de l'inquiétude croissante face à l'avenir. Ce sentiment de désorientation, au propre comme au figuré, est parfois renforcé par l'impression d'avoir tout tenté, avec le concours le plus souvent actif des services académiques (bilans, formations diverses...) mais sans succès. D'où un sentiment montant d'inquiétude chez certains, en particulier chez les aides-éducateurs en situation d'échecs universitaires répétés, qui ne parviennent pas à renouer avec le succès dans le cadre des formations qui leur sont ouvertes.

Cette situation est non seulement inquiétante pour les aides-éducateurs concernés - surtout pour ceux qui se trouvent à moins d'un an de l'échéance de leur contrat -, mais également paradoxale. En effet, ils se disent très souvent heureux dans leur emploi actuel, et sont par ailleurs reconnus comme d'excellents aides-éducateurs par les professionnels en place au sein des établissements scolaires, lesquels souhaiteraient en général pouvoir les conserver. Signalons tout de même que, parmi les aides-éducateurs peu diplômés, Céline (cf. portraits), une jeune femme ayant abandonné ses études d'orthoptie au bout de deux ans, entend bien bénéficier de l'ouverture d'une troisième voie d'accès à l'IUFM (niveau bac + 2 et quatre ans d'expérience professionnelle) pour réaliser le projet qu'elle a formé au fil des dernières années de devenir enseignante.

- Enfin, un dernier exemple correspond à la situation – exceptionnelle mais symbolique – d'une aide éducatrice, Wahiba (cf. portraits), dont le projet professionnel initial était de devenir enseignante, mais dont le projet a évolué à la suite d'un bilan proposé par l'académie. Conformément à la doctrine qui présidait au démarrage du programme de ne pas " pousser " les aides-éducateurs vers l'enseignement, il lui a alors été conseillé de se réorienter vers un projet plus " réaliste " d'aide comptable, via une formation professionnelle courte, ce qu'elle a fait. Mais aujourd'hui, apprenant que le ministère a ouvert un concours spécifique pour faciliter l'accès des aides-éducateurs à l'IUFM, elle déplore son choix initial car elle réalise qu'elle aurait eu le temps, en cinq ans, de passer un Deug qui lui aurait permis de satisfaire aux exigences de ce concours dit de " troisième voie ". Mais à un an de la fin de son contrat, elle sait qu'il est trop tard. Cette situation, là encore, apparaît d'autant plus déplorable que l'aide-éducatrice en question fait l'unanimité au sein de son école et qu'elle est considérée comme une remarquable pédagogue.

On voudrait souligner, pour conclure, qu'au regard de la question du devenir professionnel des aides-éducateurs, chaque situation est singulière. C'est la raison pour laquelle, au-delà des typologies esquissées ci-dessus, on a rédigé en annexe des mini portraits dans lesquels ont tisse les différentes mailles dont la trame détermine le cadre d'évolution possible pour chacun des douze aides-éducateurs rencontrés : profil socio-démographique, contenu et évolution des activités, projet professionnel et évolution, bilan(s), formation(s) suivie(s) et perspectives professionnelles pour l'après-contrat.

ANNEXE 1

PORTRAITS D'AIDES EDUCATEURS

1 – **Bernard**, aide-éducateur spécialisé en arts plastiques

Bernard a été recruté comme aide-éducateur en 1998. Il a un profil spécialisé en arts plastiques et se définit volontiers lui-même comme " *le plasticien de l'école*". Il exerce cette activité dans les différentes classes, en l'adaptant à l'âge et aux capacités des enfants, mais toujours " *pour produire un travail à partir d'une activité de plaisir*", entre autres exemples : peinture/collage en CP, peinture/modelage en CE1, cours sur les couleurs en CE2, fabrication de papier recyclé en CM1, atelier d'arts plastiques en CM2 (création d'affiches, illustration de romans). A côté de cette activité principale et quotidienne, de type aide à l'enseignement spécialisé, Bernard exerce d'autres activités de manière régulière : soutien en mathématiques en CE2-CM1, surveillance des récréations.

De surcroît, Bernard remplit tout un ensemble de tâches qui lui n'ont pas été prescrites mais qu'il exerce de sa propre initiative dans la mesure où elles renvoient à ce qu'il appelle le FGE (fonctionnement général de l'établissement). Il s'agit de l'ensemble des menues tâches nécessaires au bon fonctionnement quotidien de l'école. La liste n'en est pas exhaustive : accueillir les enfants le matin et être présent à la sortie le soir, trier le courrier, répondre au téléphone, débarrasser les verres de café en salle des maîtres le matin, remettre les cahiers de répartition à leur place dans les casiers, soigner les bobos en cour de récréation, faire la vaisselle du repas de midi, acheter les gâteaux qui seront vendus aux récréations, comptabiliser l'argent de la vente des gâteaux et le déposer à la banque, faire les courses quotidiennes (pansements en pharmacie, timbres et enveloppes, réapprovisionnement régulier en papeterie), garder la classe d'une maîtresse qui s'est absentée pour cause de réunion pédagogique, etc.

Les relations au sein de l'école sont bonnes, entre aides-éducateurs (" *bonne communication, pas de conflits de personnalité*") ainsi qu'avec les enseignants. Bonnes relations également avec le personnel de la cantine, dans laquelle Bernard intervient chaque jour à midi pour exercer une surveillance. Il considère, en effet, qu'il est de son devoir de faire respecter l'autorité du personnel communal et de veiller au bon fonctionnement de la prise des repas. En parallèle avec son activité d'aide-éducateur, Bernard prépare le Capes d'arts plastiques et suit des cours tous les mercredis, travaillant chez lui soirs et week-ends. Son objectif est de réussir l'admissibilité d'ici à la fin de son contrat, en juin 2003. Le cas échéant, il se donnera une année supplémentaire pour réussir le concours.

2 – Chaker, aide-éducateur généraliste, dominante informatique

Recruté à l'occasion des premières vagues, en décembre 1997, Chaker est resté dans la même école depuis plus de quatre ans. Agé de 23 ans et titulaire d'un BEP et d'un bac professionnel "mécanique industrielle", il a effectué une première année de BTS "informatique de gestion" mais n'a pu poursuivre en deuxième année pour des raisons financières et familiales. Ayant déjà travaillé dans le secteur social, en centre aéré notamment, il dépose un dossier de candidature dès qu'il a connaissance de l'existence du programme emplois-jeunes. Après trois mois d'attente, il est convoqué à un entretien où il fait valoir son expérience en informatique, acquise en BTS et concrétisée lors d'un stage de deux mois consacré à mettre en réseau les systèmes informatiques des différents laboratoires d'une grande université. L'école qui l'accueille ayant fait le choix de la polyvalence (et manquant cruellement d'équipements informatiques), Chaker se retrouve rapidement sur tous les fronts, à l'instar des trois autres aides-éducateurs arrivés en même temps que lui : informatique, mais aussi soutien pédagogique, en maths et en français, sport et BCD, accompagnement des sorties, surveillance des récréations...

Trois ans plus tard, la situation n'a pas fondamentalement évolué. Le noyau des activités dévolues à Chaker tourne toujours autour de l'informatique, du soutien scolaire dans les classes, du sport et de l'accompagnement des sorties (piscine, stade, etc.). Aucune activité n'émerge véritablement de l'ensemble, sinon peut-être l'informatique, qui est devenue une activité quotidienne, l'école s'étant un peu équipée au fil du temps (3 ordinateurs pour 8 classes). En la matière, Chaker procède différemment selon les niveaux, mais il s'agit toujours, après une phase plus ou moins longue d'initiation à l'outil informatique, de prolonger le travail fait en classe avec l'instituteur à partir de logiciels d'animation pédagogique. La polyvalence dominante ne rebute pas Chaker, il l'assume simplement : *" tout est important dans une école, autant le soutien scolaire que le sport et l'informatique. Tout m'intéresse et je préfère faire plusieurs choses qu'une chose parce que sinon après on se lasse et les petits aussi "*.

Tous les vendredis, Chaker a suivi une formation au BEATEP dans un institut de formation. Il s'est agi d'une formation réservée aux aides-éducateurs, qu'il a achevée avec succès en décembre 2001, après avoir remis un rapport de stage à la Direction régionale de Jeunesse et Sports et avoir été contrôlé sur son lieu de travail, l'emploi d'aide-éducateur étant considéré comme stage pratique pour l'obtention du BEATEP. Très critique à propos des conditions dans lesquelles la formation a été délivrée (*" C'est du n'importe quoi ou presque "*), il reconnaît pourtant que c'est une bonne chose de disposer de ce diplôme, pour lui qui n'a que le niveau bac à faire valoir. Déterminé à aller au bout de son contrat emploi-jeune, Chaker envisage de travailler dans le secteur social, dans une association ou à l'Education nationale. Son expérience au sein de l'école lui a beaucoup apporté, au point qu'il s'est fixé comme objectif professionnel de travailler avec des jeunes. Si c'était possible de prolonger son contrat emploi-jeune, il signerait tout de suite...mais pas à n'importe quel prix (NDLR – pas au SMIC).

3 - **Blaise**, aide-éducateur généraliste, dominante assistance pédagogique

Titulaire d'une licence d'AES, Blaise a interrompu sa maîtrise pour raisons financières. Contraint de travailler, il s'inscrit à l'ANPE et occupe différents petits boulots d'animateur, notamment en contrat-emploi-solidarité (CES) avant de postuler à un emploi-jeune à l'Education nationale en 1997, pour des raisons principalement alimentaires au départ (un emploi-jeune à plein temps est mieux rémunéré qu'un CES à mi temps). Ayant déjà travaillé avec des personnes âgées, des adultes et des adolescents, son seul souhait est d'être en relation avec des enfants de primaire ou de maternelle, âge auquel, selon lui, " *on peut encore faire quelque chose de bien* ". Au cours de l'entretien de recrutement, le contenu de son emploi ne lui est pas vraiment précisé, ce qui est sans importance en définitive puisqu'il sera affecté dans une autre école que celle pour laquelle il a été " auditionné ".

Il reconnaît cependant avoir été très bien accueilli et s'être rapidement intégré. Son recrutement s'est fait au départ sur la base des besoins de l'école en sport. En effet, si Blaise n'a pas de diplôme sportif particulier, il pratique de longue date plusieurs sports comme le foot, le squash et même la boxe libre au niveau national. Pour autant, le prévient-on dès son arrivée, il sera polyvalent, tout comme les trois autres aides-éducateurs de l'école. De fait, son temps se partage rapidement entre plusieurs activités : sport, soutien pédagogique, animation d'ateliers BCD, accompagnement des sorties, surveillance des récréations et divers ateliers culturels et sportifs à l'heure de la cantine. Cette polyvalence satisfait pleinement Blaise, qui affirme qu'" *être cantonné à un seul travail l'aurait frustré* ". Avec le temps, cependant, l'éventail se resserre quelque peu et son emploi du temps se décompose aujourd'hui en deux parties : soutien pédagogique le matin, sport l'après-midi (même si Blaise a conservé, à sa demande, un créneau informatique au gré de ses disponibilités).

L'activité de soutien pédagogique, considérée par Blaise comme son activité principale, consiste en un travail de répétition avec deux enfants du CP qui ont de telles difficultés de compréhension et d'apprentissage que, de l'aveu même de la directrice, ils devraient être dans une classe spécialisée (en CLISS). Le rôle de Blaise est tout à la fois " défensif " et " offensif ". Défensif dès lors que sa présence auprès des deux enfants en difficulté " *permet à l'institutrice de faire son cours normalement, de ne pas toujours revenir sur ces deux qui n'ont pas compris, ce qui fait que leur présence ne pénalise pas les autres enfants* ". Offensif dans la mesure où Blaise a le sentiment que son travail d'adaptation et de répétition porte ses fruits. En particulier, un des enfants, qui n'avait pas ouvert la bouche de toute l'année précédente, en maternelle, " *s'est débloqué récemment et s'est mis à parler* ". Blaise a parfaitement conscience des limites de son travail de répétiteur (compensé par le fait que les enfants sont toutes les après-midi avec un maître d'adaptation) mais il a également conscience de sa contribution à l'évolution des enfants et à l'équilibre général de la classe.

Avant d'être aide-éducateur, Blaise voulait travailler " *dans le social* ". Dans un premier temps, il a obtenu de l'académie de pouvoir préparer le concours d'éducateur spécialisé. Mais alors qu'il souhaitait faire sa formation dans un institut réputé, il n'a obtenu que le CNED. Il a alors manqué de motivation pour s'astreindre à travailler seul. Suite à l'échec au concours, il a fait une nouvelle demande, pour préparer un BEATEP cette fois, dans le cadre d'une convention entre la Direction régionale des Affaires sociales et l'Education nationale. Il a engagé cette formation en 1999, avec le plein accord de la directrice (" *elle sait très bien que dans trois ans c'est fini et nous répète que l'essentiel c'est notre avenir* "). Ceci étant, malgré un jour libéré par semaine, Blaise trouve excessivement contraignant de se former tout en travaillant, surtout pour le jeune père de famille qu'il est désormais. Et pourtant, après le BEATEP, il compte présenter le concours de l'IUFM (il est titulaire d'une licence). Ce qui lui plaît plus que tout, en effet, c'est son travail avec les enfants au sein de l'école : " *Si je n'étais pas en emploi-jeune, je resterais, parce que je m'éclate dans mon travail (...) Et maintenant que j'ai eu l'expérience en tant qu'emploi-jeune dans une école, je sais qu'instituteur je vais me régaler !* ".

4 – Céline, aide éducatrice généraliste dans une école primaire

Céline est bretonne, titulaire d'une licence de lettres modernes. Son projet a toujours été d'enseigner et elle se destine au métier de professeur des écoles. Elle a choisi de devenir aide-éducatrice pour " *avoir un pied dans l'école* " et mieux connaître le public auquel elle aura à faire en tant qu'institutrice. Elle a également fait le choix de quitter l'environnement rural de la Bretagne pour travailler dans une école située en ZEP, au cœur d'une grande ville du sud de la France. Recrutée en mars 2001 en remplacement d'un aide-éducateur démissionnaire, il lui a été spécifié au départ que son activité tournerait essentiellement autour de la BCD, en raison de sa formation en lettres.

En réalité, le système d'emploi du temps au sein de l'école fait qu'elle n'a pas véritablement d'activité principale mais une multiplicité d'activités différentes : classement du courrier, chaque matin, surveillance de la cour avec les instituteurs, vente de gâteaux aux récréations, en alternance avec les autres aides-éducateurs, surveillance de la salle dite des punis (enfants privés de récréation), surveillance de la cantine, BCD, soutien pédagogique dans les classes, expression corporelle (théâtre). Généraliste, Céline intervient dans chacune des huit classes de l'école, dans le cadre d'un emploi du temps hebdomadaire défini de manière extrêmement précise.

Céline ne se plaint pas de la polyvalence, parce qu'elle a une vision quasi-propédeutique de sa situation d'aide-éducatrice. Elle ne se plaint pas non plus du manque d'encadrement, tant " *le groupe pédagogique (aides-éducateurs et instituteurs) est soudé* ". Elle prépare activement le concours de professeur des écoles, suit une formation à l'IUFM le mercredi, dans le cadre d'un cursus spécifique aux aides-éducateurs et, en accord avec la direction de l'école, travaille chez elle le lundi. Bien que ne pensant pas réussir le concours dès cette année, Céline espère entrer à l'IUFM avant l'échéance de son contrat d'aide-éducateur, prévue en 2005.

5 – Valérie, aide-éducatrice généraliste, dominante BCD

Après un baccalauréat littéraire obtenu en 1993, Valérie fait une première année d'histoire à l'université. Son objectif est alors d'obtenir une licence pour passer le concours de l'IUFM et devenir professeur des écoles. Elle se réoriente vers un BTS tourisme, qu'elle doit également interrompre en raison de problèmes personnels. Elle commence alors à travailler, enchaînant les petits boulots alimentaires pendant plusieurs années, notamment comme agent d'entretien dans un établissement hospitalier. L'annonce des recrutements d'aides-éducateurs la renvoie à son projet initial et elle fait immédiatement acte de candidature.

Recrutée début 1998, Valérie est toujours en poste en 2002. Son activité principale est la BCD : elle accueille de petits groupes d'enfants dans un espace dédié au livre et à la lecture, sensibilise les plus petits au fonctionnement d'une bibliothèque et au prêt de livre, leur raconte des histoires, organise des séances thématiques et initie les plus grands à la recherche documentaire, tout en gérant le fonds (achat de nouveaux livres, entretien du lieu). A côté de cette activité qu'elle considère comme principale, Valérie participe à l'animation de deux ateliers informatiques, en collaboration avec une autre aide éducatrice de l'école : un " *atelier ludique* ", qui propose des jeux sur ordinateur entre midi et deux heures, et un atelier dénommé " *créneau informatique* " dont l'objet est d'initier les élèves au traitement de texte. Par ailleurs, comme tous les aides-éducateurs présents dans le premier degré, elle participe à la surveillance des récréations, à l'aide à l'étude le soir et à l'accompagnement des sorties scolaires.

Ses relations au sein de l'école sont très bonnes, en particulier avec le directeur, mais également avec le reste du personnel, ainsi qu'avec l'autre aide-éducatrice présente dans l'école, avec laquelle elle forme un tandem pour gérer les activités informatique et BCD. Le point noir concerne l'avenir. Valérie n'a d'autre diplôme qu'un bac général, ayant échoué successivement en première année de DEUG d'histoire et en première année de BTS de tourisme. Peu après sa prise de fonction pourtant, les services de l'académie lui proposent des préparations à des concours, ce qu'elle a du mal à comprendre dès lors qu'elle demande prioritairement une formation diplômante. Sa demande est restée sans résultats à ce jour. Une formation en rapport avec son activité de BCD lui a été refusée, pour des raisons financières selon elle. Par ailleurs, sa candidature n'a pas été retenue pour la préparation de deux formations ouvertes aux aides-éducateurs, les DUT Gestion urbaine et Métiers du livre.

Valérie exprime aujourd'hui le sentiment d'avoir perdu trois années, d'autant que son contrat se termine fin 2003 et elle considère n'avoir plus le temps de passer un DEUG ou une licence par la voie universitaire. D'autres formations ou emplois lui ont été proposés depuis trois ans, mais sans rapport avec ce qu'elle souhaite faire : gendarmerie, Air France, infirmière... D'où un certain sentiment de lassitude : " *Si j'avais voulu être gendarme ou infirmière, je l'aurais été bien avant d'être emploi-jeune* ". Motivée par son activité professionnelle et bien intégrée au sein de son école, Valérie se sent pourtant désorientée, au propre comme au figuré.

Titulaire d'un bac généraliste, Célia a rejoint l'Education nationale en 1998, après deux échecs dans le supérieur (un IUT Techniques de commercialisation arrêté après un échec en première année, des études d'Orthoptie interrompues au bout de deux ans) et quelques mois de travail comme agent d'entretien dans une entreprise. Parmi les différentes possibilités offertes par le programme emplois-jeunes, elle a choisi de devenir aide-éducatrice parce que cela lui paraissait correspondre à son expérience personnelle d'animatrice de jeunes enfants en centre aéré.

Célia consacre une part importante de son activité à l'éducation physique et sportive (EPS), plus particulièrement auprès des CP et CE1 avec lesquels elle a engagé un travail sur la motricité : initiation à l'EPS avec les CP, selon un "*fichier de progression*" adapté par ses soins, exercices d'athlétisme, jeux collectifs, lutte et danse pour les CE1, chaque séance de travail étant prolongée par une séance de relaxation.

Mais au-delà de ce noyau de spécialisation, Célia exerce un ensemble d'autres tâches au sein de l'école. En particulier, elle coopère avec Valérie, une autre aide-éducatrice de la même école, à l'animation de deux ateliers informatique, l'un plus "ludique", l'autre consacré à l'initiation à l'outil informatique et au traitement de texte. Par ailleurs, elle consacre une part non négligeable de son temps à l'aide aux devoirs, au cours de séances où elle seconde une institutrice. Enfin, comme tous les enseignants et aides-éducateurs du premier degré, elle participe à la surveillance des récréations, ce qu'elle présente comme "*un lieu d'échange avec les institutrices*". Dans cette école, en effet, l'avis des aides-éducateurs est régulièrement sollicité par les enseignants. Ces derniers savent bien que les aides-éducateurs ont un rapport aux enfants qu'eux-mêmes n'ont pas, plus direct et souvent plus confidentiel. Les aides-éducateurs apprécient, d'ailleurs, que leur avis soit pris en compte par l'équipe pédagogique.

Comme pour Valérie, le point noir de la situation de Célia concerne la préparation de l'après contrat. Depuis son arrivée en 1998, elle s'est présentée trois années de suite au concours d'éducateurs de jeunes enfants, sans succès. En 1998, également, elle s'est inscrite à une préparation à distance au concours d'éducateur sportif de la Fonction publique territoriale mais n'a jamais reçu les cours du CNED. A la suite de cet échec, elle s'inscrit au Centre régional d'éducation populaire et de sport (CREPS), pour suivre une formation payante. Mais elle réalise la difficulté de suivre cette formation tout en travaillant. Elle renonce donc à cette formation, tout en obtenant le remboursement. L'année suivante, en 1999, elle s'inscrit au concours de moniteur-éducateur mais ne le passe pas parce que cela ne l'intéresse pas vraiment et parce qu'elle attend un enfant, ce qui la conduit à suspendre un temps ses recherches.

Célia a entendu parler des différents accords conclus par l'Education nationale avec des entreprises du secteur privé. Deux propositions lui ont été faites, qu'elle a déclinées, l'une par le groupe Accor, l'autre par le CEA, "*pour un travail en usine, à la chaîne au départ*", avec dans les deux cas "*des horaires complètement impossibles avec un enfant*". Les autres propositions concernaient les Bac + 2 et ne lui étaient donc pas accessibles. Célia explore aujourd'hui la possibilité de présenter le concours d'entrée à l'IUFM par la troisième voie, dès lors qu'elle possède le niveau Bac + 2 et quatre années d'ancienneté dans la fonction. Mais échaudée par ses multiples échecs antérieurs et parvenue à un an de l'échéance de son contrat, elle commence à "*s'angoisser, à stresser*". Au plan professionnel, "*la situation est désespérante*" dans la mesure où elle considère qu'elle a trouvé sa voie mais qu'elle est aujourd'hui bloquée par son niveau d'études.

7 - Jean-Pierre, aide-éducateur généraliste dans une école primaire en ZEP de banlieue

Titulaire d'une licence AES, Jean-Pierre a travaillé quelque temps dans le commerce familial. En 1996, il effectue un service national civil dans un collège, où il fait du soutien scolaire (un peu) et de la surveillance (beaucoup). C'est à cette occasion qu'il entend parler de la mise en place prochaine du programme emplois-jeunes. Il postule rapidement, termine son service en juin 1997 et est recruté comme aide-éducateur à la rentrée d'octobre 1997 : *" Pour moi c'était une opportunité, donc je l'ai saisie, ensuite on a pu mettre en place un fonctionnement qui me convient, et je suis toujours là ! "*

Logiquement, sa crainte en intégrant l'école a été d'être affecté exclusivement à des tâches de surveillance, *" faire le tour de la cour ou l'accompagnement des sorties "*. En effet, l'année était déjà lancée, la directrice ne savait trop comment positionner les aides-éducateurs, les enseignants n'avaient pas d'attentes particulières... Du coup Jean-Pierre a pris l'initiative. Il a exprimé le souhait d'intervenir dans les classes, de faire du soutien scolaire, d'être au contact des enfants. Après un moment d'hésitation (*" ils ne savaient pas très bien ce qu'ils avaient le droit de nous faire faire ou pas, selon le contrat "*), une enseignante a décidé de se lancer avec Jean-Pierre pour faire du travail en groupe : *" Cela c'est très bien passé, et bien qu'on ne savait pas si c'était vraiment autorisé ou non, je prenais des groupes d'élèves et je les sortais de la classe, on allait dans une salle à nous pour faire des exercices...pas des apprentissages bien entendu, mais des révisions "*. Progressivement, Jean-Pierre est alors devenu l'aide-éducateur spécialisé dans le travail en groupe, rapidement sollicité par les autres enseignants. Face à la montée de la demande, les autres aides-éducateurs s'y sont mis également, ce qui a permis à Jean-Pierre de limiter ce type d'intervention à deux jours par semaine et d'évoluer vers d'autres activités.

Son passage précédent par un collège lui a en effet donné des idées d'innovations, qu'il va mettre en œuvre au sein de l'école avec l'appui de la direction. En premier lieu, il instaure un suivi des élèves qui passent en 6^{ème} : *" deux demi journées par semaines, je suis au collège, dans le but de faciliter l'intégration des 6^{ème} qui viennent de chez nous "*. Il s'agit d'offrir un repère, un visage connu, aux enfants qui découvrent l'univers du collège, et de faire le lien avec les enseignants, le CPE, l'assistante sociale, voire les parents d'élèves, pour évoquer les difficultés et faciliter leur résolution. Ce projet pilote, qui vise à faciliter le passage école-collège d'enfants issus d'une ZEP, est une réussite, au point qu'il va être étendu à d'autres écoles. La seconde innovation concerne l'instauration d'une fonction vie scolaire, inspirée de ce qui existe en collège. La directrice n'ayant qu'un quart de décharge, Jean-Pierre la seconde, sur la base de deux demi journées consacrées à répondre au téléphone, transmettre les messages aux enseignants, trier le courrier, recevoir les parents d'élèves quand la directrice n'est pas disponible, donner des renseignements, régler de multiples petits problèmes quotidiens au sein de l'établissement... *" faire la vie scolaire, tout simplement "*. Comme le souligne Jean-Pierre : *" Je fais le lien, ça arrange tout le monde (...) Je ne dis pas que c'est indispensable, il y a des écoles qui tournent sans vie scolaire, mais de mon point de vue ça facilite vraiment le travail des enseignants et la vie de l'école "*. L'intégration de Jean-Pierre au sein de l'école est ainsi très bonne : *" C'est vrai qu'on peut dire qu'on a un statut bidon, on peut critiquer, mais moi, tant que je suis là, je me considère vraiment comme faisant partie des personnels de l'établissement "*. Il revendique et assume son positionnement d'assistant auprès des enseignants et de la directrice : *" Aide-éducateur n'est pas un métier en soi, donc je me suis positionné plus comme un assistant, que ce soit en classe, avec l'enseignant, mais aussi avec les élèves, ou au niveau administratif, ou bien quand je vais au collège "*.

Ce positionnement mixte d'assistant pédagogique et administratif convient tellement bien à Jean-Pierre qu'il n'est plus certain de son projet initial, qui était de passer le concours de professeur des écoles : *" Maintenant, en ayant goûté à cette diversité des tâches, je ne sais pas si ne faire que de l'enseignement, avoir une classe et rien d'autre me convient (...) Par contre, être multitâches comme ça, ça me plaît "*. Jean-Pierre fait partie de ces aides-éducateurs qui ont contribué à inventer et à imposer la fonction dans le premier degré. A un an de l'échéance de son contrat, il exprime le souhait de rester dans l'éducation et se verrait mieux aide-éducateur qu'enseignant !

8 – Grégory, aide-éducateur spécialisé (intégration scolaire) dans un secteur rural

Recruté début 1998, Grégory est le plus ancien des quatre aides-éducateurs dont disposent les huit écoles primaires d'une vallée alpine, regroupées en secteur scolaire. Titulaire d'un bac général, il a échoué à une première année d'AES et tenté en vain les concours d'éducateur spécialisé et de moniteur éducateur. Après plusieurs années d'emplois saisonniers en station, il rejoint l'Education nationale par nécessité mais également par goût du travail avec les enfants. La première année, il intervient sur la quasi-totalité des écoles de la vallée, en maternelle comme en primaire, se déplaçant sans cesse au gré de ses multiples activités : aide aux devoirs, surveillance de cantine, aide à l'enseignement (décloisonnement) dans différentes classes, travaux manuels, informatique, gym., accompagnement des sorties, etc. Progressivement, une activité se détache des autres : il s'agit de prendre en charge un enfant trisomique de trois ans, pour permettre sa scolarisation dans l'école maternelle de son village. Bientôt, ce travail d'aide à l'intégration scolaire l'occupe trois demi-journées par semaine, ce qui contribue à recentrer un peu son activité et à limiter le nombre d'écoles dans lesquelles il intervient (ce recentrage est rendu possible par le recrutement de trois autres aides-éducateurs courant 1998).

Début 2000, l'inspection académique lui propose une formation diplômante (un DUT Gestion urbaine) par la voie de la formation continue. Prévue sur deux ans et demi, au rythme de deux jours de cours par semaine, cette formation se traduit par un recentrage de l'activité de Grégory sur l'aide à l'intégration scolaire. Pendant un an, il partage son temps entre deux jours de formation et trois jours de présence constante aux côtés de l'enfant handicapé, cette spécialisation lui permettant de structurer et de professionnaliser quelque peu l'activité d'aide à l'intégration scolaire – à laquelle rien ne l'a préparé – dans une relation de coopération étroite avec l'institutrice. Mais à la rentrée scolaire 2001, l'enfant est orienté vers une école spécialisée et son départ provoque le repositionnement de Grégory sur un profil de fonction généraliste. Entre temps, les quatre aides-éducateurs de la vallée ont été sectorisés, de manière à rationaliser leur activité en la concentrant sur un nombre limité d'écoles géographiquement proches. Le corollaire de la sectorisation étant la polyvalence, Grégory retrouve la diversité des tâches et des environnements qui caractérisait ses deux premières années d'exercice. Il parvient néanmoins à conserver une activité dominante, en informatique pédagogique cette fois, avec la complicité de la directrice de l'école dans laquelle il est présent depuis trois ans au titre de l'aide à l'intégration scolaire.

Mais le retour à la polyvalence est vécu par Grégory comme une sorte de régression, d'autant qu'il entre dans sa dernière année de formation et concentre son énergie sur l'obtention du diplôme. Il donne alors priorité à la formation, reconnaissant que son rapport au travail d'aide-éducateur a changé : *" au début, j'ai beaucoup appris, j'étais passionné, maintenant j'essaie d'arriver à l'heure, de faire ce qu'on me demande "*. Grégory a d'ailleurs l'intention de démissionner avant l'échéance de son contrat, soit dès l'obtention de son diplôme, en juin 2002, soit à l'automne suivant, dès qu'il aura trouvé une solution (emploi ou reprise d'étude). Il se sent en effet devenir " emploi-vieux " : *" J'ai fait mon temps, j'estime que je n'ai plus rien à apprendre là où je suis, ça ne m'intéresse plus, je ne me forme plus, je n'évolue plus, mon avenir n'est pas là "*. Ce sentiment de lassitude est tel qu'il n'envisage plus de passer le concours de l'IUFM, ce qui était pourtant son " rêve " au départ, alors même que ce concours lui est désormais accessible par la 3^{ème} voie. La raison en est profonde : *" Le milieu éducatif ne me correspond pas. Je me suis occupé d'un enfant handicapé pendant plusieurs années, mais sans suivi. Il n'y a pas d'organisation autour de la fonction, je me suis souvent senti seul (...) J'ai eu ma dose du système éducatif "*.

9 – Fabien, aide-éducateur généraliste, dominante BCD

Recruté en 1998 pour mettre en place une BCD au sein d'une école primaire de la grande banlieue parisienne, Fabien est aide-éducateur depuis près de quatre ans. Titulaire d'un bac général, il a échoué à deux reprises à un Deug d'AES. Alors qu'il envisageait de se réorienter vers un BTS en alternance dans le domaine social, il a eu connaissance, par un courrier de l'ANPE, de l'existence d'offres d'emplois d'aides-éducateurs, assorties de la possibilité de suivre une formation. Cela le décide alors à rejoindre l'Education nationale. Animateur sportif de longue date dans un club de football, il choisit volontairement d'intégrer un établissement du premier degré : " J'ai toujours travaillé avec des petits enfants et c'est la raison pour laquelle je suis ici. Je ne voulais pas des préadolescents ou des adolescents ".

Depuis son arrivée, Fabien a une activité principale : l'animation de la BCD. Avec François, un autre aide-éducateur recruté en même temps que lui sur ce même projet considéré comme très important pour l'école, il a d'abord installé la BCD. Une fois celle-ci opérationnelle, il s'est occupé d'accueillir les enfants, d'organiser le prêt de livre et de gérer le fonds. Depuis la rentrée de septembre 2001, l'activité de prêt est gérée par informatique, grâce à un logiciel installé par Fabien et son compère. Au bout de quelques semaines, les enfants sont devenus autonomes dans cette tâche d'enregistrement informatique des livres : " Ils effacent le livre qu'ils ont emprunté la semaine précédente et ils enregistrent le livre qu'ils ont emprunté cette semaine, ça leur permet de faire de l'informatique en même temps ".

La gestion de la BCD ayant été rodée assez vite, Fabien concentre son activité sur des objectifs déterminés avec les institutrices, par exemple aider les enfants de CP et CE1 à réaliser des exercices de lecture, pour suivre leur progression (difficultés, améliorations) et rendre compte de l'évolution aux institutrices ; ou encore, faire faire aux enfants des fiches de lecture sur la base de questions de compréhension d'un texte. Pour les plus grands, l'accent est mis sur la recherche documentaire, via un système adapté par Fabien et François : le système dit de " la marguerite ".

Comme tous les aides-éducateurs du premier degré, Fabien a d'autres activités que la BCD. En maternelle, il a en charge l'initiation à l'informatique des tous petits. Par ailleurs, avec une ATSEM, il encadre des groupes d'élèves de grande section réunis en ateliers éducatifs (ateliers de couture, de peinture, etc.). En primaire, outre la BCD, il intervient en EPS dans différentes classes, ce qui permet de constituer des groupes et de faire des ateliers. Enfin, en maternelle comme en primaire, Fabien participe à la surveillance des récréations et des garderies. Cette polyvalence ne le gêne pas. Il exprime au contraire une intense satisfaction, tant à l'égard de son activité que des conditions de son accueil et de son intégration au sein de l'établissement, alors même que l'équipe pédagogique se renouvelle pratiquement chaque année.

En effet, les relations de Fabien sont bonnes avec la directrice, les institutrices et les ATSEM. L'équipe pédagogique fait confiance aux aides-éducateurs et Fabien exprime le sentiment d'être pleinement autonome dans l'exercice de son activité principale : " Quand j'anime une activité, même si les institutrices sont là, elles ne s'occupent pas de moi, elles ont leur activité à côté (...) Quant je suis à la BCD, elles sont dans leur classe, elles me laissent autonome ". Le travail d'équipe et la concertation constituent la règle, même si les aides-éducateurs ne participent pas aux réunions de l'équipe pédagogique.

Seule ombre au tableau, la préparation de l'après contrat est au point mort. Lors du premier entretien, en 1999, Fabien projetait toujours de préparer un BTS dans le domaine social. Cette formation lui a été accordée et proposée via le CNED, mais il a " décroché " au bout d'un an, incapable de faire face, seul, à la masse de cours et de documents transmis par l'organisme. Fabien reconnaît également s'être mal orienté et avoir sous-estimé l'importance de la gestion dans cette formation, alors même qu'il n'en a jamais fait jusque-là. Du coup, il envisage de préparer un BEATEP sur deux ans, en essayant d'obtenir quelques équivalences. Il a également entendu parler des accords cadres mais estime que les propositions ne sont pas sérieuses dans la mesure où il ne connaît aucun aide-éducateur qui ait été embauché à l'issue des entretiens. En réalité, Fabien n'a pas de projet professionnel bien précis : " Je ne sais pas ce que je veux faire (...) Moi je suis flou dans ma tête ". Tout au plus est-il convaincu qu'il veut continuer à travailler avec des enfants et que l'activité d'aide-éducateur constitue " une expérience qui enrichira mon futur emploi ".

10 – François, aide-éducateur généraliste, dominante BCD

Agé de 28 ans, François est aide-éducateur depuis quatre ans dans une école primaire d'une banlieue "tranquille" de la région parisienne. Après une première année de sciences économiques inaboutie et une année de service militaire dans la foulée, il arrive sur le marché du travail et décroche un job chez Mac Donald, où il passera finalement trois ans, comme assistant manager puis comme manager. La dernière année, il fait une demande de congé individuel de formation mais qui reste sans suite. C'est à ce moment précis qu'il entend parler du programme emplois-jeunes, par une de ses relations. Cette perspective l'intéresse doublement, parce qu'il travaille déjà avec des enfants (il donne des cours particuliers le soir, et entraîne une équipe de football composée d'enfants le week-end) et parce que l'emploi-jeune est assorti d'une proposition de formation, ce qui correspond à son vœu de ne pas rester sur son échec universitaire.

Sa candidature ayant été retenue, François est affecté avec un autre aide-éducateur, Fabien, dans une école dont le projet principal est alors de mettre en place une bibliothèque. Pendant deux ans, le tandem se consacre à la mise en place de la BCD (organisation des locaux, commande de livres, tri et couverture des livres, préparation des fiches de prêt) tout en démarrant l'activité de prêt proprement dite.

François s'occupe parallèlement du sport, avec les enfants de toutes les classes, des petites sections de maternelles au CM2. Il intervient comme "auxiliaire" d'un éducateur sportif extérieur à l'école. Le reste de son activité, au cours de ces deux premières années, concerne la surveillance des récréations et l'accompagnement des sorties, toujours en tandem avec Fabien.

Une fois la BCD opérationnelle, François consacre toujours une partie importante de son temps – désormais en alternance avec Fabien - à accueillir des groupes d'élèves (des demi classes, de la maternelle au primaire), soit pour le prêt, soit pour une recherche documentaire demandée par l'institutrice. L'objectif est avant tout méthodologique. Il s'agit d'apprendre aux élèves à rechercher l'information, en les guidant grâce au système dit de "la marguerite" (classement par rubriques, couleurs, numéros, etc.). Mais l'objectif peut aussi être pédagogique (réalisation d'exercices d'écriture pour les CP, préparation d'exposés pour les plus grands, etc.).

A côté de cette activité principale, les activités périphériques se multiplient au fil du temps. François intervient en maternelle et en primaire pour animer un certain nombre d'ateliers. Des ateliers sportifs, correspondant à son activité antérieure dans ce domaine. Mais également des ateliers informatique (introduction à l'usage de l'outil informatique, réalisation d'exercices demandés par les institutrices à partir de logiciels informatiques, dans ce dernier cas avec deux enfants seulement par ordinateur) et des ateliers peinture (de l'installation des enfants au rangement du matériel en passant l'habillage/déshabillage des petits). A cela s'ajoute toujours, comme les premières années, les diverses activités de type garderie, cantine et surveillance.

Initialement, François envisageait de préparer un BTS "action commerciale" puis de présenter les concours de la fonction publique (finances et impôts notamment). Aujourd'hui, il a élargi le spectre à l'ensemble des concours de catégorie C. Il prépare en particulier le concours des douanes dans le cadre du CNED, mais n'a pas renoncé au concours des impôts, auquel il a échoué il y a quelques années. En effet, il a obtenu l'aide d'un enseignant de l'école pour la préparation de ce concours. Comme beaucoup d'aides-éducateurs en situation d'échec universitaire, il a eu connaissance d'un certain nombre d'accords cadres (Accor, Air France, SNCF, etc.) mais dit n'avoir pas pu faire acte de candidature dans la mesure où les emplois proposés (en tout cas ceux qui l'intéressaient) concernaient avant tout les niveaux supérieurs au bac. L'avenir de François reste donc suspendu aux différents concours qu'il prépare. Ne se destinant pas au domaine éducatif ou social, comme nombre de ses collègues, il reconnaît que son expérience d'aide-éducateur devrait lui être plus utile à l'avenir dans sa vie familiale que pour sa carrière professionnelle.

11 – Wahiba, aide-éducatrice généraliste, dominante BCD

Titulaire d'un baccalauréat professionnel en comptabilité, Wahiba s'est inscrite en première année d'AES mais a dû interrompre ses études pour des raisons familiales. Inscrite à l'ANPE, c'est un emploi-jeune à l'éducation nationale qui lui est proposé, et elle est recrutée dans une école primaire de la grande banlieue parisienne en mai 1998. A la demande de l'inspection académique, elle est convoquée à un entretien d'orientation professionnelle dès son arrivée. Alors qu'elle souhaitait de longue date enseigner la comptabilité, elle reconnaît que les tests ont fait évoluer son projet et envisager " la compta dans un bureau plutôt que la compta avec des élèves ". Elle engage alors une formation en comptabilité à mi-temps dans un Greta, tout en travaillant comme aide-éducatrice pendant l'autre mi-temps.

Cet autre mi-temps est réparti, précisément, entre l'école maternelle et l'école primaire. En maternelle, sur la base d'un quart-temps, elle intervient en petite, moyenne et grande section, c'est-à-dire dans trois classes différentes, avec de multiples activités dont l'intérêt varie sensiblement selon le niveau d'implication de l'institutrice. En primaire, où elle est également présente sur la base d'un quart-temps, elle intervient dans toutes les classes, du CP au CM2, ses activités couvrant un champ très vaste : techno, informatique, sport, encadrement des sorties scolaires, aide aux devoirs... Fin 1999, le directeur transfère ses activités en techno et informatique au second aide-éducateur de l'établissement, pour l'occuper semble-t-il, et confie à Wahiba la mise en place et l'animation d'une BCD.

En juin 2000, alors qu'elle a terminé sa formation en comptabilité, Wahiba renonce pourtant à chercher un emploi sur le marché du travail, parce qu'elle attend un enfant. Jusqu'au printemps 2001, date à laquelle elle part en congé maternité, l'animation de la BCD constitue son activité principale en primaire, ce qui lui procure une intense satisfaction tant professionnelle que personnelle. A son retour, en janvier 2002, Wahiba réalise qu'après la technologie et l'informatique, l'animation de la BCD a également été transférée à l'autre aide-éducateur et qu'elle ne lui sera pas restituée. Le directeur ne veut en effet pas risquer de provoquer un conflit avec ce dernier, qu'il qualifie pourtant de " fainéant " et de " profiteur notoire du système ". En effet, il pense qu'il ne sera pas remplacé en cas de départ car, selon lui, " les recrutements d'aides-éducateurs sont taris et son école n'est pas prioritaire car non située en ZEP ". Or un aide-éducateur, même totalement démotivé, constitue " un adulte de plus dans l'école " dont le directeur n'entend pas se passer, quitte à démotiver également la première aide-éducatrice.

Ce qui est d'ailleurs le cas, puisque Wahiba dit n'être plus qu'un " bouche-trou ", " la cinquième roue du carrosse ", sans affectation précise et sans information sur son avenir au sein de l'école un mois après son retour. Pour le directeur, l'explication est simple : contrairement à Wahiba, il n'est pas question de mettre l'autre aide-éducateur " dans les classes ", c'est la raison pour laquelle lui ont été confiées des activités périphériques comme l'informatique et la BCD.

Malgré ces désillusions, Wahiba souhaite rester jusqu'à la fin de son contrat, en mai 2003. Son projet professionnel est inchangé (aide-comptable) mais sa motivation n'est plus la même car, ayant un enfant, elle dit " ne pas pouvoir se permettre d'être au chômage " à la fin de son contrat. Ceci étant, elle exprime deux regrets : le premier est l'absence de perspective de renouvellement de son contrat d'aide-éducatrice ; le second est d'avoir réalisé trop tard que son projet professionnel était bien d'être enseignante et qu'en raison des résultats des tests de 1998, elle n'a pas engagé suffisamment tôt une formation diplômante qui lui aurait permis de présenter l'IUFM par la troisième voie. Elle a bien conscience qu'à un an de l'échéance de son contrat il est trop tard, et ses regrets sont à la mesure de l'intérêt qu'elle a éprouvé pour l'enseignement tout au long de ces quatre années.

Après un bac littéraire obtenu en 1996, Evelyne s'occupe d'enfants pendant un an, en tant que nourrice. Elle travaille également dans des centres de loisirs pour enfants, et même comme hôtesse d'accueil dans un musée pendant quelques mois. Après un stage de danse, ponctué par la naissance de son premier enfant, elle postule à un emploi d'aide-éducateur, début 1998, par intérêt pour ce travail " en relation avec les enfants ".

L'école dispose alors de deux aides-éducatrices, qui se répartissent les activités : à la littéraire la BCD, à l'autre l'informatique. Au cours de cette première période, elle partage ses (longues) journées entre la BCD proprement dite (sensibilisation à la lecture, prêt de livres, aide aux exposés, " remédiation " en lecture) et un certain nombre d'activités qu'elle propose aux enfants entre midi et deux heures (théâtre, poésie, danse). Courant 2000, au départ de la seconde aide-éducatrice, qui n'a pu être remplacée, la directrice lui confie l'activité informatique, qu'elle accepte sans faire de difficulté. Par ailleurs, elle anime toujours un atelier " danse " et participe à l'encadrement des sorties scolaires. Ce qui est original, dans la situation d'Evelyne, c'est que son emploi du temps change en permanence, de semaine en semaine et parfois au jour le jour, les activités régulières constituant l'exception. Pour l'essentiel, Evelyne est disponible et intervient à la demande des enseignants, en informatique, BCD ou toute autre activité. Cette instabilité n'est pourtant pas récusée par Evelyne, tout au contraire : " c'est la diversité qui fait tout l'intérêt de la fonction, puisque la diversité est croissante, la fonction est donc de plus en plus intéressante ".

Cette " polyvalence " revendiquée n'est sans doute pas étrangère à la qualité des relations avec les enseignants. Les choses n'ont en effet pas cessé d'évoluer positivement et si, au départ, Evelyne ne savait pas trop ce que l'école attendait d'elle, " cette question là est maintenant réglée " et l'équipe pédagogique sait ce dont elle est capable. Les enseignants font appel à elle très régulièrement et lui confient sans difficulté des demi-groupes. Ce faisant, ils cernent mieux ses domaines de compétence et font encore davantage appel à elle. Evelyne participe régulièrement aux réunions pédagogiques et souligne que l'équipe n'oublie jamais de faire appel à elle, en particulier lorsqu'un sujet la concerne. Son intégration au sein de l'établissement est telle qu'Evelyne n'a jamais souhaité faire grève, quant bien même elle revendique la possibilité de rester dans sa fonction actuelle, tant elle est intéressante.

Cette hypothèse devant être écartée, Evelyne a d'abord émis le souhait de devenir éducatrice de jeunes enfants, mais elle s'est rapidement rendue compte qu'elle n'en avait pas la possibilité du fait de son absence de diplôme. Elle s'est alors réorientée vers le secteur de l'animation et envoie régulièrement des lettres de candidature spontanées. Mais le projet sur lequel elle fonde son principal espoir serait de réussir le concours de la mairie de Paris, comme adjointe administrative dans la filière de l'animation. Sans avoir eu véritablement le temps de le préparer, elle n'a en effet échoué que de quelques points en 2001. De surcroît, depuis la rentrée de septembre, Evelyne suit une formation (un jour et demi par semaine) à la préparation des concours administratifs de l'Education nationale. Et même si elle ne compte pas passer ces concours, n'ayant pas l'intention de travailler dans un bureau, elle espère que cette formation l'aidera à réussir le concours de la ville de Paris à sa seconde tentative. Dans le cas inverse, Evelyne entend bien aller jusqu'au bout de son contrat, parce que son activité la passionne et parce que le statut d'aide-éducateur est compatible avec sa situation de jeune mère élevant seule son enfant (sécurité financière, horaires, vacances, proximité domicile-travail). En dernière extrémité, elle cherchera du travail, et se dit persuadée d'en trouver. Mais elle sait qu'elle devra sans doute renoncer à travailler dans le domaine de l'éducation et de l'animation, alors que " rien n'est comparable à ce qu'elle a vécu dans l'école ".

ANNEXE 2

Détail des activités principales exercées par les aides-éducateurs du 1^{er} degré, rencontrés en 2002

BCD

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La coopération, ou de l'absence de coopération des enseignants, qui envoient ou non les élèves à la BCD • De la capacité des " grands " de CM1 et CM2 à gérer le prêt de livres de manière plus ou moins autonome • De la taille des groupes et du temps disponible • De la nécessité de mettre en scène le fonctionnement d'une BCD pour faciliter la compréhension par les " petits " de CP, CE1 et CE2 (jeux de rôle, puzzle-photo...) • De la nécessité de rendre concrètes toutes les explications (réaliser un travail sur les animaux pour qu'ils trouvent l'emplacement zoologie de la BCD...) • Des difficultés de certains enfants à se repérer dans le temps (à quelle heure va-t-on à la BCD ?) ou dans l'espace (où se trouve la BCD et comment y va-t-on ?) • De la nécessité de convaincre les enfants que la lecture est utile dans la vie de tous les jours et n'est pas seulement une contrainte scolaire (lecture des panneaux en ville pour se repérer...) • De la nécessité de concilier concentration et amusement 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquant comment est organisée et comment fonctionne une bibliothèque de prêt • Apprenant aux enfants à se repérer et à s'orienter dans une bibliothèque • Apprenant aux enfants à choisir un livre en fonction du genre (contes, romans, BD, dictionnaires, etc) et de l'objectif (lecture, exposé...) • Gérant l'activité de prêt de livres tout au long de l'année (CM 1 et CM 2) • Organisant des animations en petits groupes (exercices, jeux) en rapport avec le fonctionnement de la BCD et la lecture (CP, CE 1 et CE 2) • Alternant exercices et jeux pour maintenir l'attention des enfants • Essayant de convaincre les enseignants de lui envoyer les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • " Apprendre à aimer lire " aux enfants • Familiariser les élèves du primaire avec le fonctionnement d'une bibliothèque de prêt

Informatique

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • du niveau de la classe des élèves qu'il encadre • du niveau individuel des élèves • des attentes de l'enseignant (même si pendant la séance il est autonome) • de la nature de l'activité exercée : utilisation de logiciels éducatifs ou expression écrite • des possibilités des logiciels dont il dispose (pas encore de Cd-Roms) • des capacités des ordinateurs dont il dispose • des outils périphériques dont il dispose 	<ul style="list-style-type: none"> • donnant des consignes en début de séance • répondant aux questions au cas par cas • familiarisant les élèves aux différents outils présents à l'école : ordinateurs, scanner, imprimantes. • familiarisant les élèves aux règles de bases de l'utilisation d'un traitement de texte (clavier, mise en page) 	<ul style="list-style-type: none"> • initier les enfants à l'informatique au delà de la connaissance qu'ils en ont à travers les jeux vidéos • apporter un soutien pédagogique

Aide à l'enseignement, soutien scolaire à des enfants en grande difficulté

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • des capacités des 2 enfants (*) qu'il encadre • du vécu de ces 2 enfants • de la matière abordée en classe : math ou français • des relations avec l'enseignante avec laquelle il travaille • de l'avancement du reste de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • répétant les consignes données au reste de la classe • adaptant les leçons aux possibilités de compréhension des 2 enfants concernés • essayant qu'ils intègrent au mieux le programme du CP 	<ul style="list-style-type: none"> • aider ces enfants tout en permettant à la classe de se dérouler normalement

(*) : ces 2 enfants relèvent en fait d'une CLISS mais ça ne s'est pas fait pour des raisons de manque de place je crois. Ils ont donc besoin d'un soutien particulier : Blaise les encadre le matin et l'après-midi le maître d'adaptation prend le relais.

Aide à l'enseignement, spécialisation arts plastiques

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • du thème choisi par l'enseignant (ex : l'automne dans un des 2 CP ; fabrication de papier recyclé en CM1/CM2) • du matériel (table au centre de la classe, pots de peinture, journaux, pinceaux en CP ; verres d'eau, bassines, pots, peinture, journaux en CM1/CM2) • des consignes de l'institut • des nouvelles idées que les enfants apportent (CM2) • du travail en groupe (1/2 classe en CP ; 5 groupes en CM1/CM2 ; 5 ou 6 élèves en CM2) 	<ul style="list-style-type: none"> • faisant un petit cours sur les couleurs • veillant à la bonne utilisation du matériel par les enfants (couleur et pinceau en CP ; tamis et seau rempli de papier journal mouillé en CM1/CM2) • débarrassant les élèves du superflu • apportant une assistance 'technique' • encourageant les élèves à se concentrer sur ce qu'ils font • répondant aux questions 	<ul style="list-style-type: none"> • produire un travail avec une activité de plaisir (ex : fabrication de papier recyclé en CM1/CM2 ; création d'affiches ou illustration de livres en CM2)

Il tient compte de	En ...	Pour ...
<p>1 – Préparation des exercices</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du fichier de progression (programmation et fiches qui correspondent à une progression avec des exercices de motricité et des jeux) ; • Des fiches d'exercices (récupérées auprès des conseillers pédagogiques en EPS) ; • Des livres de jeux collectifs (livres destinés aux professeurs des écoles) ; • Du niveau des élèves en fonction des classes ; • Du créneau " EPS " : 1h00 à 1h15 (CP et CE1) ; • De la demande et du choix des institutrices ; • De la confiance que lui accordent les institutrices. 	<ul style="list-style-type: none"> • En proposant à l'institutrice de reprendre et de faire un travail de synthèse de ce fichier, un regroupement en ce qui concerne les exercices qui reviennent le plus souvent et en fonction des besoins du moment ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour mener la séance par rapport à cette synthèse pour les CP et CE1 (athlétisme, lutte, danse) ; • Pour savoir où elle en est (en guise de repère) ; • Pour pouvoir modifier avec plus d'anticipation le cours de la séance selon l'état des enfants et leur envie, c'est-à-dire pour pouvoir changer de jeu pendant la séance sans que cela perturbe trop le cours, tout en gardant les mêmes objectifs.
<p>2 – Déroulement de la séance proprement dite</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la maintenance du matériel sportif ; • Des conditions physiques et morales des élèves dans le déroulement de la séance (âge, fatigue ..) ; • Des difficultés que les enfants rencontrent dans l'exercice et de leur envie ou non de l'effectuer, et de leur motivation ; • De ses connaissances acquises en psychomotricité et en éducation sportive lors de préparations aux concours, et de ses connaissances dans le cadre d'animations en centres aérés ; • De sa liberté d'action (toujours en présence de l'institutrice) et de ses capacités d'adaptation en fonction des moments et des objectifs visés. • Du respect de la consigne ; • De la discipline ; • De ce qu'elle demande aux enfants et de leur réaction, ainsi que de leur niveau d'écoute ; • De l'expérience des institutrices : ce qu'elles font et comment elles le 	<ul style="list-style-type: none"> • En préparant le matériel avant l'arrivée des élèves ; • En commençant par un échauffement des élèves au début de la séance avant de commencer l'exercice ; • En s'adaptant aux enfants quand il y a un manque de motivation ou bien fatigue en raccourcissant le jeu et en en faisant un autre plus facile • En étant attentive aux élèves, à leurs réactions et à leur manière de percevoir ce qu'elle leur demande ; • En essayant de les encourager en faisant l'exercice avec eux ou en faisant faire l'exercice par un autre élève en guise de démonstration ; • En proposant une séance de relaxation à la fin de chaque séance 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour gagner du temps sur l'organisation ; • Pour avoir plus de discipline, pour rétablir l'ordre dans le cours ; • Pour savoir si ce qu'elle leur demande les intéresse ou non, si cela les fatigue trop, etc. pour voir la manière dont ils " accrochent " à la séance ; Pour que les élèves osent faire devant les autres.

<p>font, ainsi que des directives qu'elles donnent aux élèves.</p> <p><u>3 – Informations communiquées par l'équipe pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Des discussions qu'elle a avec les institutrices : des échanges d'informations ; • Du directeur qui est son référent hiérarchique ; • Des discussions qu'elle a avec les enfants qui se confient à elle (plutôt qu'aux institutrices) ; • De sa position privilégiée avec les élèves (confidente). 	<p>la fin de chaque séance d'EPS en fonction de l'état des enfants ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prenant en charge un enfant lorsqu'il se fait mal. • En faisant en sorte que les élèves démarrent l'exercice quand l'AE le dit et pas avant, et d'arrêter l'exercice au moment où on leur dit quel que soit le temps que cela prendra : " c'est moi qui montre, et après vous faites " ; • En les observant et en les écoutant : en demandant conseil. <ul style="list-style-type: none"> • En les rencontrant pendant ses surveillances de récréation ; • En étant à leur écoute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les calmer, pour les reposer à la fin des exercices effectués pendant la séance ; • Pour le soigner pendant que l'institutrice s'occupe des autres enfants. • Pour maintenir le respect de la règle et éviter la dispersion des enfants pendant l'exercice (comme ce qui se passe en classe) ; • Pour agir au mieux avec les enfants. <ul style="list-style-type: none"> • Pour échanger des informations utiles sur les élèves et les cours ; • Pour cerner les difficultés des élèves ou leur comportement inhabituels.
--	--	---

Aide à l'intégration scolaire

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance de l'enfant handicapé acquise au fil de deux années de prise en charge individualisée • Des préventions de toute nature d'une enseignante qui n'a jamais eu d'enfant handicapé dans sa classe • De sa connaissance des autres élèves et de leurs réactions prévisibles vis-à-vis de l'enfant handicapé • De la nécessité de privilégier l'explication et la médiation en cas de réactions mal comprises par les élèves plutôt que l'intervention auprès de l'enfant handicapé pour prévenir ou empêcher ce type de réaction • De sa familiarité avec les activités et exercices de maternelle grande section • Des capacités effectives de l'enfant handicapé, de sa mémoire limitée, de son rythme lent, de sa nécessité de procéder par étapes • De la nécessité de faire progresser l'enfant handicapé au plan scolaire pour limiter l'écart avec les autres enfants, ce qui serait contraire à l'objectif prioritaire de socialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenant auprès d'une enseignante réticente à l'idée d'avoir un élève handicapé dans sa classe. • Organisant une rencontre entre la mère, l'enfant handicapé et l'enseignante • En préparant cette rencontre par une réunion préalable avec l'enseignante • En expliquant aux autres élèves les réactions de l'enfant handicapé • Conseillant l'enseignante sur les exercices accessibles à l'enfant handicapé • Adaptant les activités données par l'enseignante • Simplifiant les consignes • S'adaptant aux capacités et au rythme de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'intégration de l'élève handicapé dans le groupe classe • Adapter les activités scolaires aux capacités et au rythme de l'enfant handicapé, afin de réduire l'écart avec le reste du groupe

Liaison école-collège

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • De l'écart entre le fonctionnement du collège et celui de l'école primaire : - taille de l'établissement plus importante - diversité des enseignants et des référents adultes pour les élèves (CPE, assistante sociale, etc...) - division du travail plus marquée entre fonctions pédagogique / administrative / vie scolaire • De sa connaissance des anciens élèves de l'école entrant en 6ème au niveau du comportement, de l'intimité établie avec eux par le passé à l'école • De sa connaissance des caractéristiques sociales et personnelles des familles d'élèves, et de l'interconnaissance nouée avec eux de par sa place au sein de l'école primaire • Du " rapport à l'école " spécifique des familles 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestant, par sa présence physique vis-à-vis des élèves, son rôle de référent connu dans leur nouvel environnement • Dialoguant sur un mode non hiérarchique avec les élèves qui posent ou rencontrent des difficultés, et en les orientant au besoin vers l'adulte compétent • Informant les différents membres de l'équipe du collège des problèmes susceptibles de relever de leur compétence et des informations obtenues à ce sujet grâce à sa connaissance des élèves • Dialoguant avec les membres des familles d'élèves de l'école sur les difficultés rencontrées par leurs enfants au collège 	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les anciens élèves de CM2 de l'école à " trouver leurs marques " lors de leur entrée en 6ème • Faciliter le travail des différents personnels du collège vis-à-vis de ces nouveaux élèves et de leurs familles

Administration / vie scolaire

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • De la faible disponibilité du directeur et des enseignants pour le travail administratif • Des différents problèmes pratiques susceptibles de se présenter au quotidien (livraisons, réparations, organisation des sorties, etc...) • Des comportements sociaux des parents d'élèves (qui viennent sans rendez-vous) • De sa connaissance du fonctionnement pratique de l'école, du fait de son ancienneté 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurant une fonction de secrétariat au bureau de l'école (prise de messages et de rendez-vous, tri de courrier, classement...) • Recevant les personnes extérieures qui se présentent, et en les renseignant au mieux 	<ul style="list-style-type: none"> • Suppléer à l'absence de la fonction " vie scolaire " en primaire, et faciliter le fonctionnement quotidien de l'école

LES AIDES ÉDUCATEURS EN COLLÈGE

A l'image de ce que nous avons fait pour les écoles, nous sommes revenus en 2001-2002 dans les collèges que nous avons visité deux ans auparavant. Dans ces collèges, nous avons rencontré 15 aides-éducateurs, et presque autant d'autres personnels : les principaux ou leur adjoint, des CPE, des documentalistes, des infirmières. Notons qu'onze aides-éducateurs avaient déjà été interviewés en 1999-2000.

A l'instar du chapitre précédent, nous raisonnons avant tout en dynamique, principalement entre les deux dates de l'enquête. Nous cherchons donc à mettre en évidence les principales évolutions ayant trait à la situation des aides-éducateurs dans les collèges, mais aussi les principaux éléments de stabilisation.

1 – TOUJOURS AUTANT D'ACTIVITES, TOUJOURS LA POLYVALENCE

A entendre l'aide-éducateur de collège, il continue en 2002 à faire beaucoup de choses, dans le cadre d'une fonction résolument polyvalente. De son point de vue, cette fonction reste néanmoins dotée de sens, dès lors que les activités de surveillance et incombant à la gestion du bureau de la Vie scolaire demeurent limitées dans son emploi du temps.

On présente dans un premier temps les activités que l'aide-éducateur est susceptible d'exercer dans un collège : une palette impressionnante d'activités, mises en place pour l'essentiel au cours des premières années, et connaissant un processus de professionnalisation au fil du temps (1.1). On s'interroge ensuite sur la dynamique de constitution des emplois d'aide-éducateur. Comme nous l'avions vu en 1999-2000, ces emplois se caractérisent par une polyvalence marquée. A un moment donné, mais également dans la durée, selon les multiples évolutions émaillant la vie des postes de travail, des individus qui les occupent et des établissements qui les gèrent. Dans la plupart des cas, cette polyvalence n'est toutefois pas un frein à la professionnalisation des individus dans leur emploi (1.2).

1.1 – DE MULTIPLES ACTIVITES QUI SE PROFESSIONNALISENT AU FIL DU TEMPS

Les " activités " représentent les différentes " inventions " réalisées par les aides-éducateurs, à partir des " tâches " ou des postes qui leur sont confiés dans les collèges, ou bien qu'ils proposent eux-mêmes⁴². Multiples, ces activités font l'objet d'un processus de professionnalisation par ceux qui les exercent. En effet, elles se caractérisent par des finalités qui se précisent et se renforcent au fil du temps, étant donné l'expérience acquise sur la durée par les aides-éducateurs chargés de ces activités. En outre, elles se positionnent sur les différentes fonctions remplies par les collèges et considérées ici comme des " processus " : enseignement, vie scolaire, infirmerie, administration...⁴³ (voir tableau ci dessous⁴⁴).

⁴² On reprend là la distinction classique entre « tâches » et « activités » du point de vue de l'ergonomie.

⁴³ En ce qui concerne les collèges, nous avons décidé d'abandonner la simple différenciation « enseignement » / « éducation », établie dans le rapport 2000, afin de distinguer les activités des aides-éducateurs selon leur mode de positionnement par rapport aux missions des établissements. En effet, cette différenciation n'apparaît pas pleinement pertinente dans le cas du second degré. Dans les activités d'aide à l'enseignement (appui direct aux professeurs, soutien scolaire,...), les aides-éducateurs cherchent aussi à aider à la socialisation présente et à venir des élèves. Pareil pour certaines activités qui étaient auparavant supposées aider à l'éducation : des animations en informatique contribuent par exemple à accroître les compétences informatiques des élèves, lesquelles sont susceptibles d'être réinvesties pendant les cours consacrées à ce domaine, avec les professeurs de technologie. En outre, les collèges, comme du reste les lycées, sont organisés en fonctions bien identifiables, contrairement aux écoles primaires ou maternelles : enseignement (que l'on peut aussi diviser en matières, puisque les professeurs sont spécialisés), vie scolaire (qui renvoie au service géré par les CPE), documentation, infirmerie, administration... Il est difficile de passer outre cette organisation, forcément structurante pour les références et les postures professionnelles.

⁴⁴ Le tableau exposé n'est pas exhaustif. Il couvre de manière satisfaisante tout ce que font les aides-éducateurs dans les collèges, mais non de manière intégrale. On sait notamment que d'autres activités sont exercées dans les collèges. Elles n'ont pas été étudiées, ni en 2000, ni en 2002, pour la simple raison que les aides-éducateurs concernés ne figuraient pas dans l'échantillon. Parmi elles, on trouve la médiation opérée par certains aides-éducateurs avec les institutions liées à la justice (PJJ) et des éducateurs spécialisés qui ont pour fonction de suivre des

Activités	Finalités	Positionnements
Assistance apportée aux professeurs de sport	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un appui adapté aux professeurs de sport volontaires en vue d'améliorer leur enseignement . Donner envie aux élèves de progresser et de réussir dans les différentes disciplines sportives (notamment la gym, les sports collectifs) 	Enseignement : EPS
Assistance apportée aux professeurs de technologie, chargés d'initier les élèves à l'informatique, ainsi qu'aux autres professeurs désireux d'utiliser des logiciels ou des CD-ROM pour leur enseignement (Informatique pédagogique)	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un appui adapté aux professeurs de technologie et aux autres professeurs en salle informatique, en vue de faciliter leur enseignement . Aider les élèves à suivre en cours d'informatique ou à utiliser des logiciels éducatifs ou des CD-ROM 	Enseignement : Technologie et toute autre matière pour laquelle le professeur décide d'utiliser un logiciel ou un CD-ROM
Assistance apportée à des professeurs intervenant dans le cadre d'une classe de " primo-arrivants " (élèves qui viennent d'arriver en France, souvent non francophones)	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un appui adapté aux professeurs impliqués dans le cadre des classes de primo-arrivants (notamment en français) . Aider les élèves à intégrer au plus vite le circuit scolaire normal . Aider les élèves à s'insérer au mieux dans la vie sociale en général 	Enseignement : processus original concernant l'adaptation scolaire des élèves qui viennent d'arriver en France

jeunes scolarisés en collège. Ou bien ce qu'on pourrait appeler l'ingénierie et la maintenance dans le domaine de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication : montage de réseaux, conception de sites Internet, formation des personnels des établissements à l'usage informatique, maintenance...

Activités	Finalités	Positionnements
Assistance apportée à des professeurs d'arts plastiques	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un appui adapté aux professeurs d'arts plastiques . Aider les élèves dans leur apprentissage des techniques de dessin, de peinture, etc. . Apporter le cas échéant sa propre sensibilité artistique . Prendre en charge la gestion des partenariats avec des institutions artistiques et des visites d'artistes au collège 	Enseignement : arts plastiques
Assistance apportée à des professeurs ou des instituteurs spécialisés dans le cadre de classes relais, de sections d'enseignement général et adapté (SEGPA) ou de classes spéciales réunissant des élèves repérés comme étant en difficulté	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un appui adapté aux enseignants impliqués dans ce type de structure . Aider les élèves en cours, à la demande des enseignants . Favoriser la socialisation et le développement personnel de ces élèves 	Enseignement : dans les différentes matières, et à la demande des enseignants impliqués dans la segpa
Soutien scolaire individuel (en face à face ou en groupe, tutorat)	<ul style="list-style-type: none"> . Contribuer à l'amélioration du niveau scolaire d'élèves en difficulté, dans le cadre de toutes les matières, ou d'une matière donnée . Motiver ou redonner confiance à des élèves en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> . Vie Scolaire : le soutien scolaire est en principe l'apanage des CPE . Enseignement : le soutien aide à la compréhension des leçons et à la réalisation des devoirs
Soutien scolaire collectif (études dirigées, " vie de classe ")	<ul style="list-style-type: none"> . Transmettre des compétences méthodologiques à une classe de 6^{ème} ou de 5^{ème} (travail en demi-classe) 	<ul style="list-style-type: none"> . Enseignement : cette activité suppose une collaboration entre l'aide-éducateur et le professeur principal
Soutien scolaire d'un élève analphabète (par exemple, un élève qui vient d'arriver en France, certes francophone mais n'ayant jamais été à l'école)	<ul style="list-style-type: none"> . Aider l'élève à intégrer au plus vite le circuit normal : en le détachant de certains cours de sa classe et en lui proposant des cours spécifiques de soutien . Enseigner à l'élève des apprentissages fondamentaux (tel que le français) 	<ul style="list-style-type: none"> . Enseignement : la position de l'aide-éducateur est proche, au moins à un moment donné et pour certaines matières, de celle d'un enseignant du primaire . Vie Scolaire
Aide à l'intégration scolaire d'un élève handicapé ou assimilé comme tel	<ul style="list-style-type: none"> . Apporter un soutien psychologique, moral et scolaire à un élève handicapé . Favoriser le maintien de son autonomie pour lui permettre de rester en milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> . Enseignement . Vie Scolaire

Activités	Finalités	Positionnements
Médiation auprès des familles	<ul style="list-style-type: none"> . Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant . Prévenir et aplanir les problèmes de discipline ou d'absentéisme . Servir d'intermédiaire entre le collège et les familles 	Vie Scolaire
Médiation auprès des centres sociaux	<ul style="list-style-type: none"> . Favoriser la fréquentation des centres sociaux par les élèves 	Vie Scolaire
Lien avec un centre social proposant un service de soutien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> . Suivre l'action de soutien scolaire réalisée par le centre social et impliquant des élèves du collège . Réaliser une médiation pédagogique entre le centre social et le collège 	Vie Scolaire Enseignement
Organisation et gestion des stages au sein des entreprises	<ul style="list-style-type: none"> . Aider les élèves à trouver un stage et à l'accomplir dans les meilleures conditions . Responsabiliser les élèves dans la recherche et l'accomplissement de leur stage 	Enseignement : pour les 3 ^{ème} générales et surtout pour les 4 ^{ème} et 3 ^{ème} d'insertion, en aide aux professeurs de technologie
Organisation et gestion des stages (appelés parfois " mini-stages ") et des visites au sein de lycées	<ul style="list-style-type: none"> . Faciliter l'orientation scolaire des élèves de 3^{ème}, en leur organisant des visites ou des stages dans des lycées avoisinants 	Orientation scolaire et professionnel : en faisant visiter les lycées aux élèves, en y faisant séjourner les élèves quelques jours, on fait l'hypothèse qu'ils seront mieux sensibilisés à l'importance de leurs vœux d'orientation, et mieux préparés quant à leur changement d'établissement et de type de formation.
Assistance apportée aux documentalistes des CDI	<ul style="list-style-type: none"> . Faciliter l'accès des élèves à la lecture, aux matières littéraires (français, histoire-géo), à l'usage du CDI et aux méthodologies de recherche documentaire . Participer au fonctionnement du CDI en coopération avec l'la documentaliste en poste 	Documentation : processus d'enseignement à caractère spécifique
Gestion des élèves exclus temporairement des cours	<ul style="list-style-type: none"> . Prendre en charge les élèves exclus de cours spécifiques ou de l'ensemble des cours pendant une période donnée . Amener ces élèves à prendre conscience de leurs responsabilités et à modifier leurs attitudes 	Vie Scolaire

Activités	Finalités	Positionnements
Réfèrent d'une classe difficile	<ul style="list-style-type: none"> . Réduire les dysfonctionnements causés par les élèves perturbateurs au sein de la classe . Etablir une médiation entre ces élèves et l'équipe pédagogique 	Enseignement en premier lieu : car l'activité est rattachée à un projet pédagogique ciblé sur un groupe d'élèves en difficulté Vie Scolaire
Animation d'une activité sportive, culturelle ou artistique	<ul style="list-style-type: none"> . Améliorer le rapport entre les élèves et le collège par le biais d'une activité de détente, dans le cadre notamment des " clubs " . Familiariser les élèves à une pratique spécifique (sport, informatique, musique...) sur un mode ludique, à partir de laquelle il est possible d'avoir des relations moins " scolaires ", de leur apprendre ou de les sensibiliser à certaines choses : maniement de l'outil informatique, d'instruments de musique, confiance en soi, esprit de groupe, respect d'autrui et des règles, etc. 	Vie Scolaire Enseignement le cas échéant : quand l'animation amène les élèves à acquérir des savoirs et à les réinvestir, tout ou partie, dans le cadre de leur scolarité (on peut citer l'exemple flagrant de l'informatique).
Animation d'un lieu de détente et de discussion (ex : " point-rencontre ", " étude de loisir "...)	<ul style="list-style-type: none"> . Améliorer le rapport entre les élèves et le collège par le biais d'un espace de détente, d'écoute et de dialogue . Faire vivre l'espace en question, à l'aide de supports (ex : matchs de foot, revues,...), de débats, d'exposés d'intervenants externes, de discussions permettant de connaître les besoins des élèves et de les orienter le cas échéant 	Vie Scolaire Toutes fonctions : selon les besoins d'information et d'orientation des élèves
Surveillance, sécurité, accompagnement des sorties, accompagnement des élèves entre leurs bus et le collège	<ul style="list-style-type: none"> . Faire respecter la discipline, veiller à maintenir le calme dans l'établissement . Sécuriser et tranquilliser les espaces liés au collège et les moments de mouvements (entrées, sorties, interours) ou de déplacements (sorties externes, bus) . Responsabiliser les élèves par rapport au règlement intérieur du collège et leur faire prendre conscience de la nécessité de le respecter 	Vie Scolaire : à part entière Enseignement dans une certaine mesure : quand il s'agit d'accompagner des sorties pédagogiques

Activités	Finalités	Positionnements
Aide à l'infirmierie	<ul style="list-style-type: none"> . Accueillir les élèves à l'infirmierie . Orienter les élèves vers l'infirmière ou vers le service ou la personne compétente . Réaliser les petits soins . Veiller hors de l'infirmierie à l'état de santé apparent des élèves et suivre en particulier les malades ou ceux devant passer un examen. 	Infirmierie
Accueil et secrétariat au bureau de la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> . Accueillir les élèves, leurs parents, les professeurs, et les orienter, le cas échéant, vers le service compétent . Accueillir les élèves en retard et les élèves exclus des cours, et faire éventuellement le lien avec le CPE . Faire office de courroie de transmission entre l'ensemble des personnels de la vie scolaire (surveillants, aides-éducateurs, CPE) . Donner aux différents acteurs précités des informations de la manière la plus détaillée et la plus rapide possible . Prendre en charge la gestion administrative du bureau de la vie scolaire 	Vie scolaire
Gestion administrative des emplois-jeunes du secteur sous la responsabilité du principal du collège	<ul style="list-style-type: none"> . Informer les aides-éducateurs des écoles primaires et maternelles du secteur et les directeurs de ces écoles, à leur demande, sur les droits et les devoirs liés au statut emploi-jeune au sein de l'éducation nationale . S'occuper de la gestion des aides-éducateurs (papiers, installation administrative des nouveaux embauchés, lien avec lycée en charge de la paye, etc.) . Aider sur le plan administratif le principal du collège, l'employeur des aides-éducateurs sur le secteur 	Administration
Secrétariat de la SEGPA	<ul style="list-style-type: none"> . Assurer le secrétariat de la SEGPA et tout ce que cette fonction signifie (papiers, absences...) 	Administration

1.2 – UNE POLYVALENCE PROFESSIONNALISANTE JUSQU'A UN CERTAIN POINT

S'agissant de la composition des emplois, que le lecteur ne se méprenne pas : chaque aide-éducateur n'exerce pas à lui seul, bien évidemment, la totalité des activités repérées. Le panorama qui vient d'être dressé, à partir de nos investigations réalisées en 1999-2000 et en 2001-2002, décrit en fait toutes les activités qu'un aide-éducateur de collège est susceptible d'exercer.

Comme en 1999-2000, les aides-éducateurs en collège ont ainsi des emplois extrêmement diversifiés. D'un collège à l'autre, car tous les établissements, loin de ressentir les mêmes besoins, ne composent pas ces emplois de la même manière. D'un individu à l'autre aussi, car les tâches qui sont confiées aux aides-éducateurs d'un même établissement sont rarement les mêmes en totalité, ainsi que les appétits qu'ils manifestent et les compétences qu'ils sont en mesure de mettre en œuvre ou de développer. Egalement perceptible dans les écoles et les lycées (voir chapitres 1 et 3), cette variété prononcée des emplois, selon les établissements et les personnes, représente déjà une originalité en soi.

Toutefois, les emplois des aides-éducateurs continuent surtout à se signaler par leur polyvalence. Rarement une activité donnée équivaut complètement à un emploi. Rarement un aide-éducateur est spécialisé sur l'une des activités. Cette polyvalence se vérifie autant en 2002 qu'en 1999.

De plus, elle apparaît cette fois-ci évolutive, en tout cas loin d'être figée dans des compositions stabilisées. Ceci est probablement l'un des enseignements principaux de notre enquête de 2001-2002. En collège, comme en école ou en lycée, un apport important des emplois d'aide-éducateur réside finalement dans leur flexibilité.

1.2.1 – Une polyvalence à l'instant « t »

Les aides-éducateurs rencontrés en 2001-2002 effectuent toujours entre deux et six activités de manière régulière. Citons parmi tant d'autres le cas de Malika, une aide-éducatrice qui en est arrivée au crépuscule de son contrat. Au cours d'une seule semaine, elle anime une séance d'études dirigées auprès d'une classe de sixième (prise deux fois une heure en demi-groupe), au cours de laquelle elle s'évertue à aider les élèves à faire leurs devoirs, afin qu'ils améliorent leur " niveau ". Elle propose à une demi-classe de 6^{ème} un service d'informatique pédagogique par le biais du logiciel Elsa, consistant à apprendre aux élèves à mieux lire et à mieux retenir les informations principales contenues dans un texte, pendant que le professeur de français s'occupe de l'autre demi-classe. Elle fait de la surveillance afin de faire respecter la discipline au sein du collège et de soulager les surveillants. Elle assiste un professeur de maths et un professeur de français dans le cadre d'une classe de primo-arrivants, dans la mesure où elle connaît bien le marocain et peut ainsi traduire les propos des uns et des autres en classe. Enfin, elle aide l'assistante sociale sur le même registre en prenant des rendez-vous avec des parents d'élèves originaire du Maghreb, parlant peu le français ou méfiants à l'égard de l'institution scolaire.

1.2.2 - Une polyvalence dans le temps

L'analyse dynamique des emplois, avec la prise en compte de ce qui se passe avant 1999, mais aussi et surtout entre 1999-2000 et 2001-2002, montre que leur composition en termes d'activités est loin de se stabiliser au fil du temps.

Des logiques institutionnelles et des situations qui s'imposent aux aides-éducateurs

- La régulation du dispositif emploi-jeune par l'institution, au niveau national comme au niveau académique : par exemple, si Malika n'apporte plus aujourd'hui un appui aux professeurs de sport pendant les cours d'EPS, c'est parce que, nous dit-elle, des textes seraient venus interdire cette pratique. Autre exemple, il a été décidé dans une académie de geler les postes d'aides-éducateurs qui se trouvent dans les établissements scolaires hors ZEP. Quand un aide-éducateur quitte son poste dans ce type d'établissement, il n'est plus remplacé. Le gel se traduit dès lors, ou bien par un accroissement de la polyvalence pour les emplois restants, afin de conserver au mieux les activités délaissées suite à ce départ, ou bien par un renoncement à ces activités et l'attente d'un hypothétique dégel.

- L'évolution des besoins selon les équipes de direction : concepteurs des postes d'aide-éducateur à l'intérieur des collèges, les principaux et leur adjoint sont susceptibles de définir à tout moment de nouveaux besoins ou de nouvelles priorités. Le changement d'équipe de direction à la tête d'un collège est particulièrement propice à ce genre de redéfinition. On s'en est bien aperçu dans l'un des collèges visités. Ancien CPE, le précédent principal-adjoint avait mis en place et impulsé les postes emplois-jeunes avec une composante socio-éducative marquée (comme des emplois de "chargés de sécurité"). Ancienne prof, la principale-adjointe qui l'a remplacé a axé quant à elle son intervention sur le volet pédagogique. Elle a ainsi favorisé le développement des activités d'aide à l'enseignement et de soutien scolaire dans les emplois du temps de plusieurs aides-éducateurs.

- Les espaces laissés vacants, à un moment donné, par les personnels en place : la composition des emplois des aides-éducateurs dépend de l'état de la division générale du travail au sein de l'établissement. Certaines tâches sont assignées aux aides-éducateurs car les professionnels en poste ne les exécutent plus ou ne souhaitent pas les prendre en charge. Tel est souvent le cas des études dirigées, prévues pour les 6^{ème} et les 5^{ème}. Elles reviennent aux aides-éducateurs car un nombre insuffisant de professeurs se déclarent volontaires pour les encadrer. Bien sûr, la situation n'est pas forcément stable : à chaque rentrée, des professeurs, intéressés par le paiement en heures supplémentaires que représentent les études dirigées, peuvent décider de s'investir dans cette tâche. Du coup, ils libèrent du temps pour les aides-éducateurs jusqu'alors mobilisés à leur place dans les études dirigées, provoquant ainsi une recomposition de leur emploi. C'est précisément ce qui s'est passé entre 2000 et 2002 dans l'un des collèges étudiés, amené à accueillir bon nombre de jeunes professeurs en quête de revenus complémentaires.

- La dynamique des relations entre les professionnels en poste et les aides-éducateurs : que ces professionnels se montrent envers les emplois-jeunes moins méfiants et davantage bienveillants, et ce sont les situations coopératives et les activités d'assistance des aides-éducateurs qui prennent leur essor. A l'inverse, les relations peuvent se révéler insatisfaisantes, ou même se dégrader, ce qui incite à réduire ou à supprimer ce genre d'activité. C'est ainsi, par exemple, qu'un différend relationnel a mis fin à la collaboration de Sylvia avec une prof de sport, en ce qui concerne le montage d'un spectacle de danse, l'aide-éducatrice ayant pris conscience qu'elle était utilisée en tant que "bouche-trou" dans le cadre de cette activité – alors même que deux ans et demi auparavant, elle avait vanté allègrement la collaboration avec

l'enseignante. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous reviendrons en détail sur les relations qu'entretiennent les aides-éducateurs avec les professionnels en place.

- La pertinence de l'activité, jugée à un moment donné : par exemple, l'aide-éducatrice embauchée pour s'occuper d'un élève handicapé se retrouve orpheline de son activité et est donc réorientée vers d'autres activités dès lors que cet élève quitte le collège sans qu'aucun autre élève handicapé à prendre en charge ne le remplace. C'est ce qui est arrivé à Emily une année, après avoir vu partir l'élève Steve dans un centre spécialisé, et le temps de voir accéder au collège une élève myopathe, ayant besoin de son accompagnement hors des cours. Plus généralement, des activités exercées par des aides-éducateurs cessent d'exister faute de répondre à de véritables besoins. Ce fut le cas, par exemple, d'une activité de médiation pédagogique exercée par une aide-éducatrice entre un collège et un centre social proposant un service de soutien scolaire à des adolescents scolarisés dans ce collège. Ayant constaté le manque de volonté des professeurs d'un côté, et des animateurs de l'autre, pour coopérer, elle a fini par laisser tomber cette activité quasiment mort-née.

Une dynamique des emplois à l'initiative des aides-éducateurs eux-mêmes

- La motivation, les profils et les goûts des aides-éducateurs : héritant d'une fonction rarement définie au départ, ils sont amenés à se prendre en main pour lui donner un contenu et des contours, à faire eux-mêmes des propositions pour remplir leur emploi du temps, et avoir ainsi l'impression d'être utiles au fonctionnement du collège. Pour cela, ils doivent faire preuve d'une grande motivation. Une attitude forcément variable d'un individu à l'autre, et susceptible de s'éteindre au fil du temps : d'abord effrénée suite au recrutement, puis freinée de façon progressive, après s'être rendu compte du décalage existant entre les responsabilités exercées et les conditions d'emploi offertes. Les profils, les compétences et les goûts des individus interviennent également à part entière. Les activités d'animation (les "clubs") illustrent bien la place de ces variables individuelles dans la construction des emplois. Musicien chevronné, faisant partie de groupes à l'extérieur du collège, Michael anime trois clubs de musique au collège dans lequel il travaille. Par ailleurs, si Cyril en vient à s'investir dans une classe à PAC, centrée sur la découverte de l'art contemporain, c'est parce qu'il est passionné pour la peinture liée à ce style d'art. Praticien lui-même, il se positionne pour aider l'enseignante initiatrice du projet et pour lui apporter sa propre sensibilité d'artiste.

- La quête de cohérence par certains aides-éducateurs : donnons l'exemple de Lydie, aide-éducatrice confirmée et reconnue à l'infirmerie d'un collège. Elle est conduite – et c'est son vœu, compte tenu de la nature de son activité d'aide à l'infirmerie – à être la tutrice d'une élève assimilée handicapée à la suite d'un grave accident avant son passage en 6^{ème}. Indiquons aussi l'exemple de Véronique, aide-éducatrice affectée à la Segpa d'un autre collège. Parce qu'elle considère les tâches de secrétariat comme étant de nature distincte par rapport à ses activités de soutien scolaire et d'appui aux enseignants, elle en vient à refuser ces tâches, lesquelles, en conséquence, disparaissent de son emploi.

- La volonté de construire et de faire évoluer son emploi selon un projet professionnel : c'est sans doute le facteur individuel le plus décisif sur la durée, pour autant que les chefs d'établissement prennent en compte cette préoccupation. Intéressée par une carrière d'enseignante, Claire-Emilie s'investit tout de suite à fond dans le soutien scolaire. Elle réussit même à jouer un rôle de quasi-enseignante pour le compte d'un élève qui vient d'arriver du Sénégal, francophone mais n'ayant jamais été scolarisé auparavant. D'abord recruté comme responsable des stages des élèves, Cyril parvient quant à lui à faire évoluer son emploi vers des activités d'aide à l'enseignement. En particulier, il s'investit avec une prof d'arts plastiques dans

le cadre d'une classe à PAC, et une prof de français dans le cadre d'une classe de primo-arrivants. Tout ceci, parce qu'il désire embrasser la carrière de professeur des écoles, et qu'il est preneur de toute expérience pédagogique. Il est bien évident que ce type d'évolution est surtout possible dans le cas où les aides-éducateurs souhaitent épouser un métier en lien avec ce qu'ils font au sein des collèges : celui d'enseignant en premier lieu, mais aussi les métiers de l'animation, du sport, de l'éducation spécialisée, principalement. Une telle évolution est plus rare ou moins explicite pour les aides-éducateurs qui ont d'autres projets. Elle demeure néanmoins envisageable pour quelques situations, comme en témoigne le cas de Nadia. Centrée dans un premier temps sur des activités d'animation et de médiation, elle a l'opportunité de remplacer l'une de ses collègues pour exercer une fonction de gestion administrative des emplois-jeunes du secteur, placés sous la responsabilité du principal du collège. Titulaire d'un BTS Assistante de direction et désireuse de retrouver la filière du secrétariat, elle saute sur l'occasion et se désengage de certaines de ses activités précédentes.

1.2.3 – Une possible professionnalisation de l'emploi, pourvu que la surveillance reste limitée

On peut parler d'une " professionnalisation " de la fonction d'aide-éducateur dans les collèges si et seulement si les individus qui l'exercent ont conscience qu'elle est porteuse d'un sens global, surplombant les différentes activités prises en charge. Alors même que la spécialisation est souvent considérée comme l'une des conditions classiques de la professionnalisation – c'est particulièrement le cas dans le second degré, avec des enseignements spécialisés et des organisations du travail très structurées –, dans quelle mesure la fonction polyvalente d'aide-éducateur peut-elle malgré tout se révéler professionnalisée ?

De fait, l'analyse des entretiens avec les aides-éducateurs rencontrés en 2002 montre l'existence possible d'une telle professionnalisation au niveau de leur emploi. L'exercice de plusieurs activités, y compris de nature distincte, ne signifiant pas nécessairement une absence de finalité globale de leur point de vue.

La force centripète de l'activité principale

Il est d'abord à noter que de nombreux emplois d'aide-éducateur se composent toujours en 2002 d'une activité dominante, ou du moins considérée comme principale par l'individu, ainsi que de quelques activités complémentaires, diverses et variées. C'est alors la finalité particulière de cette activité principale qui génère avant tout du sens pour l'individu. Les autres activités étant considérées comme secondaires.

Cette activité principale est d'ailleurs souvent stable dans le temps. Sur 12 aides-éducateurs et aides-éducatrices interrogés en 2002 et déjà présents deux ans auparavant⁴⁵, sept revendiquent toujours la même activité principale. Cette stabilité leur a permis de l'approfondir et de la développer. Le suivi d'une classe de 6^{ème} à effectif allégé et comprenant des élèves en grande difficulté représente par exemple la principale activité de Michael. Il a participé à sa création lors de sa deuxième année au collège, avec l'équipe pédagogique affectée à cette classe. Au fil des années, il a su consolider et développer cette activité, notamment en prenant en charge et au sérieux les relations avec les parents.

Des emplois dont la polyvalence fait sens

Certains postes d'aides-éducateurs apparaissent de composition particulièrement polyvalente. En général, ils sont centrés sur les activités qui relèvent de la vie scolaire : soutien scolaire, surveillance, médiation externe, médiation interne, animation socio-éducative... Ces postes

⁴⁵ L'une des personnes rencontrées pour la première fois en 2002 était déjà aide éducatrice en 1999.

semblent se développer sur la durée, à mesure que l'on prend conscience de l'intérêt d'une telle polyvalence pour le fonctionnement quotidien des collègues.

Pourtant, les titulaires de ces emplois ne s'en plaignent pas forcément. Sur la durée, ils en viennent même, parfois, à se définir de manière positive comme des polyvalents. C'est ce à quoi aboutit Malik, par exemple, dans le domaine de la médiation et de l'animation. En 2002, il se désigne à présent, très justement, comme " *médiateur-animateur en milieu scolaire*". Dans cette perspective, il anime le point-rencontre de son collège, un espace de détente et de discussion, au sein duquel il fait visionner des matchs de foot enregistrés à la télé afin d'être en phase avec les loisirs de nombreux gamins et de susciter des débats (par exemple sur l'arbitrage). Il se sert encore du foot comme support de responsabilisation des élèves dans le cadre d'une animation entre midi et deux. Avec cette fois un mode d'intervention plus " éducatif ", Malik gère par ailleurs la salle dite des Exclus, qui accueille les élèves écartés temporairement d'un cours donné ou de l'ensemble des cours pendant une période de quelques jours. Il fait enfin un peu de médiation auprès de parents d'élèves, en particulier quand ceux-ci habitent les quartiers les plus " *chauds* ", ainsi qu'un peu de surveillance, au moment des mouvements et des interours. Le tout étant perçu par Malik comme suffisamment cohérent.

Plus généralement, on peut dire que la polyvalence n'est pas forcément rejetée par les aides-éducateurs des collèges. Certes, ils ne sont pas toujours à l'aise pour concilier des postures aussi différentes que celles de l'aide à l'enseignement, de l'animation ou de la médiation interne, étant entendu qu'ils sont amenés à adopter ces postures devant les mêmes élèves. Mais le principe de la diversité leur convient le plus souvent. On peut même la considérer comme étant constitutive de leur professionnalité d'aide-éducateur.

Le sentiment croissant d'" aider " les élèves à travers trois grands processus

Dans la plupart des cas, les aides-éducateurs rencontrés en 2002 sont parvenus à trouver une cohérence globale à leur emploi. Cette cohérence, ils la situent dans le sentiment valorisant qu'ils ont d'" aider " les élèves, de leur " *rendre service* ", d'" *être là pour répondre à leurs besoins* ". Ce sentiment n'en est pas resté au stade de la pure incantation charitable. Il a pris racine dans la volonté des aides-éducateurs de contribuer activement et avec originalité à trois fonctions éducatives essentielles, normalement remplies par les collègues :

- L'aide apportée à l'enseignement et à la transmission des savoirs : par leur concours à des activités comme l'assistance de professeurs en cours et le soutien scolaire, les aides-éducateurs entendent aider " *au maximum les élèves à réussir* ". Il s'agit de favoriser leur motivation pour le travail scolaire, leur confiance en eux, puis de les faire progresser dans certaines matières, ou dans l'ensemble des matières. La cible privilégiée de ce type de service représente celui qui est désigné comme l' " élève en difficulté ".

- L'aide apportée à la socialisation : étant donné leurs actions en matière d'animation, de médiation, de surveillance, mais aussi par extension, en matière d'aide à l'enseignement et de soutien scolaire, les aides-éducateurs cherchent aussi à favoriser le processus de socialisation des élèves : leur apprendre et leur faire admettre les règles de la vie scolaire dans une optique de sécurisation et de pacification des collèges, mais aussi les valeurs et les normes de la vie sociale, de la République, etc. C'est ce qu'ils tentent de faire quand ils prétendent jouer un rôle de " *grand frère* " ou de " *grande sœur* ", servant d'exemple à suivre quand ils estiment avoir connu une bonne scolarité, ou alors de contre-exemple à ne pas suivre, quand au contraire ils estiment avoir échoué faute d'avoir adopté les " bons " comportements. L'" élève chahuteur " ou " perturbateur " est visé ici en tout premier lieu.

- L'aide apportée à la subjectivation : les aides-éducateurs donnent un autre sens global à leur fonction. A travers leurs multiples activités, ils entendent encore favoriser le processus par lequel les élèves deviennent des sujets autonomes et individualisés. La plupart des aides-éducateurs se disent là avant tout pour écouter les élèves, recevoir leurs confidences, dialoguer avec eux, favoriser leur bien-être. Pour leur apporter des réponses adaptées, les aides-éducateurs essaient d'aller plus loin que la vision purement scolaire. Ils prétendent adopter une vision plus globale et donc aussi plus singulière des élèves : prise en compte des problèmes familiaux et sociaux, des besoins d'affection et de reconnaissance, etc. A l'occasion de leurs interactions avec les élèves, le projet des aides-éducateurs est également de tenter de les "responsabiliser". Ils aspirent à en faire des sujets capables de comprendre par eux-mêmes les situations et de faire des choix personnels en connaissance de cause, dans le milieu scolaire dans lequel ils évoluent. " *On n'est pas là pour leur dire : " tu te tais et tu fais ce que je te dis ", on est là pour leur expliquer, essayer de leur faire comprendre pourquoi ils doivent faire quelque chose* ", souligne par exemple Cécile. Ce travail sur la subjectivation représente en fin de compte une sorte de contrepoint original au principe du "collège unique", où tous les élèves sont considérés pour ainsi dire comme identiques. C'est la figure de l'"enfant" ou de l'"adolescent singulier" qui est cette fois privilégiée.

Ce sentiment d'aider les élèves, dans les différentes dimensions évoquées, semble davantage marqué chez les aides-éducateurs qui interviennent dans les collèges de ZEP, lesquels catalysent les principales problématiques qui secouent l'ensemble des collèges. Ces aides-éducateurs estiment œuvrer pour un besoin essentiel : l'intégration sociale des "jeunes des cités", ceux-là même qu'il importe avant tout d'"écouter parce qu'ils ne sont reconnus nulle part".

Plus généralement, un tel sentiment d'aide s'appuie sur l'acquisition et la mise en œuvre d'une compétence relationnelle extrêmement fine vis-à-vis des élèves. Cette compétence se trouve au cœur de la professionnalité transversale des aides-éducateurs de collège. Comme nous l'avons déjà largement détecté en 1999-2000, il s'agit d'une compétence particulièrement exigeante qui se fonde sur la double capacité à se montrer proche des élèves et à poser en même temps des limites. Autrement dit, une compétence qui repose sur la quête constante d'un respect réciproque.

En 2001-2002, cette compétence ne semble plus être un problème majeur pour la plupart des aides-éducateurs rencontrés, qui ont déjà plusieurs années d'expérience dans leur fonction. Une telle expérience favorise d'ailleurs la confiance des élèves à leur égard. Ils sont rassurés par leur présence prolongée, et sont donc davantage perméables à leur action.

La polyvalence continue toutefois à poser problème

Certains aides-éducateurs continuent à avouer qu'ils aimeraient pouvoir se recentrer sur leur activité principale, ne serait-ce que pour avoir plus de temps pour la développer ou la "professionnaliser". Ils ont des emplois du temps qui sont en général chargés et éparpillés. Ils manquent de temps pour prendre le recul nécessaire à une réflexivité sur leurs rôles et leurs pratiques. Même s'ils le disent rarement de façon explicite, leur polyvalence est sans doute excessive. Avec le recul, on peut désormais penser qu'au cours des premières années, de nombreux aides-éducateurs ont participé eux-mêmes à ce remplissage des emplois du temps. Leur positionnement inédit et fragile au sein des établissements les ayant invité à redoubler d'efforts et d'initiatives pour se faire admettre.

En 2002, la polyvalence pose surtout encore problème quand elle concerne, de manière exagérée au goût des aides-éducateurs, les tâches de surveillance et dans une moindre mesure les tâches afférentes au bureau de la vie scolaire. Les aides-éducateurs restent d'accord pour

exercer une surveillance de fait, comme tout adulte au sein des collèges. Ils continuent à accepter d'opérer une surveillance de quelques minutes, dans les couloirs ou la cour de récréation. Mais ils peinent toujours autant à faire de la surveillance régulièrement, à longueur de journée, comme parfois on leur demande dans certains collèges, et ceci de manière croissante.

Selon eux, la surveillance demeure une activité qui les gêne dans l'accomplissement de leurs autres activités, à proximité des élèves et destinées, entre autres, à favoriser leur subjectivation. Faisant de la surveillance pendant une bonne partie de leurs heures de travail, les aides-éducateurs concernés ont toujours la désagréable impression d'être utilisés comme des bouche-trous, venant remplacer les personnels sous statut MISE (maître d'internat, surveillant d'externat), en sous-effectif. Pis, comme des " policiers ", avec un rôle contradictoire avec les missions d'aide qu'ils cherchent à se donner. Ils estiment que ce travail de surveillance poursuit des finalités incompatibles avec la plupart des autres activités qu'ils effectuent. On comprend alors pourquoi certains tentent d'approfondir leur activité principale au fil du temps. Pour eux, ce peut être un moyen d'échapper le plus possible à la charge de surveillance. Absentes ou limitées dans le premier degré, ces critiques et ces attitudes rémanentes sont à l'évidence liées à la présence au sein des collèges des personnels sous statut MISE, chargés en priorité de la surveillance et de la gestion des bureaux de la vie scolaire.

Amenés à exercer trop de surveillance, des aides-éducateurs en viennent à avoir des difficultés pour se situer. On leur demande a priori d'être « *autre chose* » que des surveillants, et en même temps la réalité du travail au quotidien les fait jouer très souvent ou en permanence un rôle de surveillant. Pour certains d'entre eux, cet « *autre chose* » finit par perdre en consistance au fil du temps, ce qui les conduit à se définir comme des surveillants, mais sur un mode négatif. C'est en particulier ce qui est arrivé à des aides-éducateurs qui ont voulu d'abord se construire un positionnement professionnel spécifique, autour de leurs autres activités, mais qui ont dû se rendre à l'évidence, non sans amertume, que la domination des tâches de surveillance dans leur emploi du temps les avait transformé en « *simples* » surveillants. Sylvia a par exemple vécu cette expérience. Pleine d'enthousiasme pour sa nouvelle fonction d'aide-éducatrice en 1999, étant donné sa variété et le rapport très singulier aux élèves que cette fonction induit, nous la retrouvons démotivée et rembrunie trois ans après, l'importance croissante de sa charge de surveillance ayant eu raison de son moral. En 2002, un peu abattue, elle se définit à présent comme une surveillante⁴⁶.

2 – UNE QUALITE D'INTEGRATION AUJOURD'HUI MEILLEURE

L'intégration des aides-éducateurs au sein des collèges semble globalement progresser, même si les difficultés restent largement plus importantes que dans les écoles, et même si la reconnaissance à part entière est encore loin d'être acquise auprès de l'ensemble des personnels en poste (2.1).

Incontestablement, le temps a joué en faveur de l'intégration des aides-éducateurs. Après plusieurs années dans les collèges, chacun commence au moins à s'habituer à leur présence. Mais c'est surtout le respect de certaines conditions qui est à même de favoriser la meilleure intégration possible, à savoir celle qui dépasse la simple juxtaposition aux professionnels en place et repose au contraire sur de réelles coopérations avec ces derniers. L'existence fréquente de telles coopérations aujourd'hui permet d'en comprendre les principaux mécanismes (2.2).

⁴⁶ Une telle amertume est sans doute moindre pour les aides-éducateurs qui sont de suite prioritairement affectés, après leur recrutement, sur des tâches de surveillance. Un type d'affectation apparemment plus fréquent en 2002 qu'en 1999. Néanmoins, ces aides-éducateurs n'arrivent pas à percevoir clairement quelle est leur spécificité, et en viennent souvent à se définir eux-mêmes comme des surveillants, leurs principaux collègues dans le cours du travail.

2.1 – DES RELATIONS DE TRAVAIL QUI ONT TENDANCE A S'AMELIORER SUR LA DUREE

L'intégration de l'aide-éducateur au sein d'un établissement scolaire peut se définir comme le processus de reconnaissance et d'acceptation réciproques entre lui et les différents personnels qui composent cet établissement. Ce processus s'appréhende en étudiant l'objet et la qualité de leurs relations.

Sur la durée, notamment depuis 1999-2000, un tel processus semble avancer dans les collèges. Des difficultés relationnelles importantes persistent, en particulier avec le corps enseignant, et des différences sensibles sur la portée et le rythme de ce processus sont perceptibles entre les établissements, mais la dynamique intégrative s'opère et se vérifie partout.

Les relations avec les chefs d'établissement : une reconnaissance désormais acquise

Les relations des aides-éducateurs de collège avec les chefs d'établissement et par extension avec leur adjoint sont à l'évidence des relations de nature hiérarchique. Les principaux des collèges représentent les employeurs des aides-éducateurs. Ce sont aussi leur supérieur dans les établissements. La plupart du temps, ils sont à l'origine de leur emploi, et ont procédé à leur embauche.

Or, ces relations hiérarchiques ne sont pas évidentes à gérer a priori. Le management des aides-éducateurs par les chefs d'établissement et leur adjoint suppose un important investissement en temps et en compétences de leur part. Il représente une nouvelle charge de travail dans le cadre d'agendas bien remplis. Non seulement cette gestion a pour objet les aides-éducateurs présents au sein des collèges, mais aussi, d'un point de vue administratif, ceux qui se trouvent dans les écoles primaires et maternelles du secteur, lesquels ont pour employeurs les principaux des collèges qui les environnent.

Pareille gestion requiert par ailleurs une adaptation des chefs d'établissement à une situation statutaire atypique. Les aides-éducateurs sont en effet titulaires de contrats de travail de droit privé, et dépositaires de droits et de devoirs peu coutumiers au sein de l'Education nationale. Leur gestion demande ainsi aux chefs d'établissement de nouvelles compétences administratives et juridiques, alors même qu'ils s'estiment insuffisamment informés et préparés sur ce plan.

Les relations des aides-éducateurs avec les chefs d'établissement se caractérisent également par la marge appréciable d'autonomie et de manœuvre qu'ils leur accordent en règle générale. La plupart du temps, les aides-éducateurs sont intégrés à leur poste avec quelques consignes venant de leur chef d'établissement (remplir telle tâche, ne pas empiéter sur le travail des autres personnels...). A eux de se débrouiller ensuite pour trouver leur place, donner du sens à leur fonction, et construire les compétences adéquates. Même dans les établissements où les équipes de direction s'efforcent de définir au préalable autant que possible le contenu des postes, les aides-éducateurs se retrouvent toujours au quotidien dans une position relativement autonome.

Les relations entre aides-éducateurs et chefs d'établissement sont par ailleurs plus ou moins distantes, selon le mode d'organisation hiérarchique adopté dans chaque établissement. Deux cas de figure ont été précisément identifiés dans les collèges étudiés. Le premier cas est celui qui engendre le plus de relations directes. Dans ce cas, les aides-éducateurs dépendent directement au quotidien du chef d'établissement et/ou de son adjoint (parfois, l'un d'entre eux prend en charge plus particulièrement la gestion des aides-éducateurs). Les aides-éducateurs définissent avec eux, en début d'année, un emploi du temps et se montrent disponibles pour toute tâche occasionnelle à effectuer au cours de l'année scolaire. Le "groupe" des aides-éducateurs au sein du collège (puisqu'ils sont souvent plusieurs) reçoit la commande et s'auto-organise pour y répondre.

Le deuxième cas de figure voit s'éloigner relativement l'équipe de direction de la gestion quotidienne des aides-éducateurs. Ce sont les CPE (conseillers principaux d'éducation), en tant que responsables des services de vie scolaire, qui reçoivent alors pour mission d'opérer cette gestion, les chefs d'établissement et leur adjoint se contentant au mieux de faire des bilans réguliers avec les aides-éducateurs. L'accord des CPE conditionne ce mode de management, car il ne fait pas partie de leurs prérogatives formelles. Avec ce deuxième cas de figure, il est bien évident que les relations des aides-éducateurs avec les chefs d'établissement, médiatisées par les CPE, sont moins fréquentes et moins directes.

Quel que soit le mode d'organisation hiérarchique retenu, ces relations apparaissent le plus souvent, au total, marquées par le respect et la confiance, ce qui est un signe avéré d'intégration pour les aides-éducateurs. Pourvu que ces derniers parviennent à démontrer leur capacité à faire preuve du minimum d'autorité, requis par le statut d'« adulte » dans un collège, et au cœur de la compétence du point de vue des chefs d'établissement, ceux-ci ont incontestablement appris à les apprécier sur la durée. Et ceci autant pour leur apport en termes d'activités que pour leurs qualités purement personnelles. A entendre les chefs d'établissement des collèges, les aides-éducateurs sont devenus aujourd'hui " *indispensables* ", ou du moins leur fonction.

Même si l'enthousiasme de certains chefs d'établissement à l'égard du dispositif emplois-jeunes s'érode au fil du temps, faute probablement de perspectives d'avenir pour ce dispositif, et donc de raisons de contentement, cette reconnaissance tend à se raffermir au fur et à mesure que les échéances approchent. Par exemple, il est clair que pour les chefs d'établissement, notamment en ZEP, les aides-éducateurs se sont imposés comme une ressource à la fois supplémentaire et originale pour pacifier les collèges et aider à lutter contre l'échec scolaire. Une ressource dont il serait difficile de se passer maintenant.

Les relations avec les enseignants : davantage de coopérations malgré la persistance de nombreuses difficultés

En 2002, on peut dire tout d'abord que les risques de substitution directe font encore moins débat dans les relations entre aides-éducateurs et enseignants de collège qu'ils ne le faisaient trois ans auparavant. Les enseignants n'ont plus peur de voir les aides-éducateurs prendre leur place, comme on a pu le voir au tout démarrage du dispositif emplois-jeunes. En règle générale, ils ne sont plus hostiles aux aides-éducateurs, et reconnaissent même souvent leur apport pour le bon fonctionnement des collèges. Quant aux aides-éducateurs, ils confirment leur volonté de développer un mode d'intervention spécifique vis-à-vis des élèves – ce que l'institution leur demande d'ailleurs, afin d'éviter le plus possible les effets de substitution. Ils revendiquent des liens avec les élèves fondés sur la proximité et la confiance, que les professeurs ne sont pas censés leur proposer. En ce sens, ils prétendent être en mesure d'occuper une position intermédiaire originale entre les élèves et les professeurs, utile pour réduire le fossé qui les séparent, important dans certains collèges.

Aujourd'hui, les relations des aides-éducateurs avec les enseignants des collèges restent cependant marquées par leur grande disparité : de l'ignorance réciproque à la coopération la plus aboutie.

Une majorité d'enseignants reste en retrait. Ils évitent toujours de s'engager avec les aides-éducateurs dans des relations de coopération. Ils ne s'intéressent pas à proprement parler de leurs activités de soutien scolaire. Ils ne recourent guère, a fortiori, à leurs services d'assistance en classe. La plupart du temps, ils continuent d'ailleurs à méconnaître leur rôle exact, et à les confondre avec les surveillants. De ce fait, ils créent une simple relation de juxtaposition avec les aides-éducateurs, les deux catégories coexistant pacifiquement au sein des établissements, mais s'ignorant superbement au plan professionnel.

Cette attitude de retrait d'une majorité d'enseignants est toujours interprétée de nos jours négativement – certes, avec quelque excès - par la plupart des aides-éducateurs. Ils considèrent que les enseignants continuent à les dénigrer en raison de leur niveau de diplôme, ou en raison de leur manque supposé d'expérience et de compétences sur le plan scolaire et méthodologique pour réaliser avec efficacité un travail pédagogique. Plus généralement, ils se sentent eseués dans leurs multiples opérations de soutien scolaire. Ce qui est dommage, disent-ils, car cela est nuisible à l'intérêt et à la réussite des élèves, ceux pour lesquels toute la communauté éducative devrait en fin de compte œuvrer.

Cette situation génère toujours autant de démotivation parmi les aides-éducateurs, ainsi que des effets de substitution indirecte, quand les aides-éducateurs concernés persistent à s'impliquer dans le soutien scolaire malgré leur intervention isolée. Dans ce cas-là, ils sont à tout moment susceptibles de se transformer en quasi-enseignants, faute d'avoir défini avec les enseignants en place le contenu et les contours de leur activité de soutien.

A l'opposé de cette attitude de retrait, qui reste dominante au sein des collèges, des enseignants acceptent au fur et à mesure de s'impliquer dans des relations coopératives avec des aides-éducateurs. Dans les collèges étudiés, davantage de situations coopératives sont ainsi repérées en 2002, cette amélioration signant une meilleure reconnaissance mutuelle dans l'ensemble entre les deux catégories de personnel.

Notons que ces relations coopératives mobilisent plutôt les aides-éducateurs intéressés par les activités les plus proches de l'enseignement, ainsi que les enseignants les plus jeunes. Comparés aux enseignants qui ont plus d'ancienneté, ceux-là sont peut-être davantage en mesure de se mettre à la place des aides-éducateurs.

Notons également que les coopérations tissées avec des enseignants se manifestent de manière très variée. Cela va de l'enseignant dans une matière donnée qui oriente certains de ses élèves vers un aide-éducateur pour les aider à progresser dans cette matière (soutien scolaire), à celui qui accepte de recevoir en cours un aide-éducateur pour l'aider dans la conduite de son enseignement (assistance pédagogique), en passant par celui qui confie à un aide-éducateur une partie de sa classe pour prendre le temps de réaliser une opération particulière avec l'autre partie : remédiation avec les élèves les plus en difficulté, travaux pratiques, etc.

Quand ils ne se limitent pas à de la simple régulation d'autorité, les appuis directs aux professeurs en cours correspondent à des relations coopératives particulièrement développées et d'un genre tout à fait innovant au sein des collèges. Ces appuis introduisent un niveau effectif d'intervention intermédiaire entre les professeurs et les élèves, dans le cours même du processus de transmission des savoirs. Ils concernent plutôt certaines matières ou certains types d'enseignement. On peut citer le sport, en particulier pour la pratique de certaines disciplines comme la gym ou les sports collectifs. On peut aussi citer les arts plastiques, les diverses situations éducatives faisant appel à l'informatique, les travaux pratiques en sciences naturelles, les classes "difficiles" comme les classes relais, les segpa... Des matières ou des situations d'enseignement pour lesquelles il n'est pas luxueux pour l'enseignant d'intervenir avec un aide-éducateur, en complémentarité.

Les relations avec les autres personnels "à statut" : une dynamique également favorable

D'autres personnels dotés d'un statut de fonctionnaire, et peuplant les collèges, sont potentiellement en contact avec des aides-éducateurs dans le cours du travail : des conseillers principaux d'éducation, des documentalistes de CDI⁴⁷, des infirmières, des conseillers d'orientation, des assistantes sociales... On peut dire que les relations de ces personnels avec

⁴⁷ Tout en étant certifiés comme des professeurs, ils possèdent une activité bien spécifique dans le processus d'enseignement. Certes, ils participent à la transmission des savoirs, mais sans transmettre eux-mêmes un savoir théorique propre. Ils proposent en fait un enseignement méthodologique.

les aides-éducateurs se structurent et évoluent à la manière de celles qui prévalent avec les enseignants, avec toutefois certaines spécificités.

Les liaisons que les aides-éducateurs sont invités à nouer avec ces personnels sont souvent davantage étroites, et donc aussi plus dangereuses. Pour exercer leurs tâches de surveillance, de gestion au sein des bureaux de la vie scolaire, de soutien scolaire et d'animation, les aides-éducateurs ont généralement à s'entendre avec les CPE, les responsables de la vie scolaire, sinon à se mettre à leur disposition. De même, quand un aide-éducateur est affecté au côté d'un documentaliste ou d'une infirmière, il est amené en principe à travailler avec lui, dans le cadre d'une relation étroite et prolongée. C'est d'ailleurs avec des membres de ces catégories de personnel que se sont produites les histoires les plus conflictuelles.

En outre, par rapport aux enseignants, les autres personnels à statut sont eux-mêmes en quête de reconnaissance dans les établissements scolaires. Avant de chercher à coopérer avec d'autres, ils risquent donc de vouloir uniquement s'en tenir à développer et à affirmer leur espace propre. Et ceci dans un contexte particulier où leur métier semble lui-même connaître une évolution sensible de ses référents et de ses pratiques, ou du moins être sujet à de fortes interrogations : une ouverture du métier de CPE vers l'animation socio-éducative ; une mutation de la fonction de documentaliste liée au développement technologique et à la valorisation croissante du CDI au plan pédagogique ; une activité d'information, de prévention et d'écoute en nette expansion pour l'infirmière,...

La qualité des relations des aides-éducateurs avec ces autres personnels a néanmoins tendance à progresser elle aussi sur la durée. Si les CPE mettent encore souvent dans le même sac aides-éducateurs et surveillants, ils se sont habitués maintenant à leur présence et sollicitent très fréquemment leurs compétences spécifiques en soutien scolaire, en animation (les « clubs ») et en médiation. Ce qui contribue à rassurer les aides-éducateurs, toujours en proie à la peur d'être assimilés comme des surveillants par les CPE.

En règle générale, les documentalistes ont appris au fil du temps à collaborer efficacement avec les aides-éducateurs chargés de les assister. Ils ne les voient plus comme un simple personnel de renfort ou présent pour élargir les horaires d'ouverture des CDI, sinon pour prendre en charge les tâches jugées ingrates, tel que recouvrir les livres. Sur la durée, ils finissent bien souvent par les considérer comme de véritables assistants qui leur permettent de démultiplier leur propre action pédagogique, tout en leur faisant profiter de la connaissance précise des élèves et des capacités d'intermédiation qu'ils ont acquises au fil du temps. Une situation bien entendu propice à l'amélioration des relations.

Après une période plus ou moins longue, nécessaire pour que s'installe une réelle confiance, des infirmières en sont venues à s'accorder avec les aides-éducatrices affectées à l'accueil à l'infirmerie. Elles se sont déchargées d'un certain nombre de tâches – l'accueil à l'infirmerie, les petits soins – alors même qu'elles avaient besoin de temps pour faire évoluer leur métier vers la prévention et l'écoute. Les aides-éducatrices concernées ont alors été responsabilisées et se sont montrées extrêmement coopérantes.

Les relations avec les surveillants : beaucoup de cordialité et de coopération à présent

A priori, les relations entre surveillants et aides-éducateurs avaient tout pour être explosives. Les différences statutaires auraient pu entretenir un climat de tensions. Au démarrage du dispositif emplois-jeunes dans les collèges, des surveillants ont craint que les aides-éducateurs finissent par prendre leur place et préfigurent ainsi la fin du statut MISE. Plus récemment, des surveillants ont contesté l'avantage accordé aux aides-éducateurs de pouvoir accéder au métier de professeur à bac + 2 (sous certaines conditions), alors même que beaucoup d'entre eux souhaitent entrer dans ce métier, par la voie classique du concours au niveau de la licence. Pour leur part, les aides-éducateurs n'ont pas trouvé normal que les surveillants bénéficient d'avantages comme la prime ZEP ou la possibilité de se présenter aux concours internes.

Par ailleurs, les aides-éducateurs ont été nombreux, et pour une partie non-négligeable de leur emploi du temps, à être affectés sur des tâches de surveillance et de gestion des bureaux de la vie scolaire, dévolues classiquement aux surveillants. Générant de la substitution directe, cette situation aurait pu provoquer des tensions fortes et durables entre les deux catégories de personnel. Du reste, elle a conduit au fait que les aides-éducateurs et les surveillants soient aussi peu distingués, aux yeux de la plupart des autres acteurs des collèges (y compris parfois les élèves). Une situation théoriquement propice au conflit identitaire, car plus on se ressemble tout en voulant se distinguer, et plus on risque de s'opposer.

Pour défendre leur spécificité, des aides-éducateurs n'ont pas hésité à critiquer le mode d'intervention classique des surveillants, axé sur la « répression », et non sur le dialogue et la prévention, supposés au contraire être leur tasse de thé. Afin de se différencier des surveillants, ils ont indiqué qu'ils cherchaient en priorité à nouer une relation de respect réciproque avec les élèves. Leur credo, présenté comme spécifique par rapport aux surveillants : s'adresser toujours aux élèves dans un premier temps avec politesse, s'efforcer constamment de leur expliquer les raisons pour lesquelles ils leur demandent telle ou telle chose, les considérer en permanence comme des personnes responsables, avec lesquelles il est possible de négocier et de s'accorder, etc. Bien sûr, le caractère spécifique de ce credo « subjectivant » a été largement amplifié par les aides-éducateurs, en raison de leur souci de se démarquer des surveillants.

Les relations entre surveillants et aides-éducateurs dans les collèges se caractérisent pourtant par une très grande cordialité, ou du moins par l'absence de conflits quotidiens dépassant les simples problèmes de personnes. Des amitiés se sont créées entre des surveillants et des aides-éducateurs. Plus généralement, les deux groupes sont parvenus à coopérer. Comme on l'a déjà souligné dans la première partie, les aides-éducateurs se sont montrés disponibles pour donner un coup de main ponctuel aux surveillants. Sans broncher, ils sont intervenus à leurs côtés quand ceux-ci se sont retrouvés en nombre insuffisant, ou quand des situations d'urgence se sont produites, telles des bagarres entre collégiens.

En dynamique, les relations ont continué à s'améliorer. Le temps a contribué à apaiser les tensions éventuelles. En effet, l'habitude s'est désormais installée de voir évoluer des aides-éducateurs dans les collèges. Les premiers surveillants qui ont été confrontés à l'arrivée des aides-éducateurs dans les collèges, les plus surpris, et parmi lesquels on a trouvé les plus heurtés par cette arrivée, sont en général partis depuis. De plus, nombre d'aides-éducateurs ont commencé à avoir de l'ancienneté dans les collèges. Certains approchaient les cinq années de présence au moment des investigations début 2002, et faisaient déjà partie des personnels les plus anciens dans quelques établissements connaissant une forte mobilité des personnels.

Les relations avec les autres aides-éducateurs : un fonctionnement d'équipe qui ne s'est pas démenti au fil du temps

Plus que dans les écoles, les aides-éducateurs des collèges, comme ceux des lycées, interviennent à plusieurs au sein du même établissement. Ils sont par exemple plus d'une dizaine dans deux des cinq collèges étudiés, situés en ZEP. Ils forment ainsi de véritables équipes, dont l'enjeu est de parvenir à un minimum de coopération à l'interne.

Or, cette coopération n'est pas forcément évidente. En effet, les aides-éducateurs proviennent d'horizons différents, en termes de formation ou d'expérience sociale et professionnelle. Leur emploi diffère la plupart du temps au sein des établissements. Ils ont rarement la même activité principale. Certains peuvent s'estimer avantagés, parce qu'ils exercent une activité qui les passionne ou qui cadre avec leur projet professionnel ; d'autres peuvent se trouver lésés et jalouser en quelque sorte les premiers. Les aides-éducateurs n'ont pas, par ailleurs, les mêmes projets et par conséquent les mêmes revendications à porter : par exemple, certains réclament

avant tout plus de formation qualifiante, tandis que d'autres rêvent d'une intégration statutaire automatique au sein du système éducatif.

Quel que soit le moment de l'observation, les relations entre aides-éducateurs dans les collèges apparaissent bien de nature coopérative. Nombre d'activités sont exercées en duo : par exemple, des animations ou des opérations de sécurité, comme l'accompagnement d'élèves à leur bus de ramassage. Des complémentarités sont recherchées au niveau du soutien scolaire : un tel sera repéré comme spécialiste de telle matière, tandis qu'un autre le sera pour une autre matière ; les aides-éducateurs s'adresseront alors les élèves à aider selon cette forme de spécialisation. Un mode de fonctionnement approprié au second degré, là où les disciplines sont enseignées de manière spécialisée.

Pour certaines activités, et pour autant qu'ils aient le minimum de compétences requises, des aides-éducateurs remplacent leur collègue quand celui-ci est absent. Avec la montée en puissance de la formation au cours des dernières années, ce genre de situation est d'ailleurs devenu plus fréquent. L'entraide se manifeste également quand un nouvel aide-éducateur arrive au sein du collège. Ses collègues plus anciens n'hésitent pas à le conseiller, par exemple sur l'attitude à adopter face aux élèves et sur les principales erreurs à ne pas commettre.

Ainsi, il est souvent question dans les entretiens avec les aides-éducateurs des collèges d'un véritable fonctionnement d'équipe. Ce fonctionnement semble particulièrement à l'œuvre quand le chef d'établissement a choisi un mode de management qui responsabilise pleinement les aides-éducateurs en tant qu'équipe autonome par rapport aux autres personnels, tels ceux qui appartiennent à la vie scolaire. Dans ce mode de fonctionnement, quand un service est demandé par un acteur quelconque de l'établissement, les aides-éducateurs voient ensemble lequel d'entre eux pourra être disponible pour y répondre.

De ces équipes, ressortent en général des "leaders" qui vont représenter, de par leur personnalité ou leur ancienneté, le groupe des aides-éducateurs au conseil d'administration des collèges. Cette forme de représentation apparaît alors comme un moyen efficace de faire vivre le collectif concret des aides-éducateurs au sein de l'établissement.

Il faut également mentionner les relations qu'un nombre important d'aides-éducateurs ont avec des confrères d'autres établissements scolaires. Les formations, les forums de discussion sur Internet, les mouvements de grève sont autant d'occasions d'avoir ce type de relations avec des aides-éducateurs évoluant à l'extérieur, dans d'autres collèges, mais aussi dans des écoles et des lycées.

2.2 – DES CONDITIONS EXIGEANTES DE COOPERATION

L'amélioration des relations des aides-éducateurs avec les différents personnels qu'ils côtoient au sein des collèges, et plus particulièrement le développement des situations de coopération entre des personnes de ces deux catégories, traduisent sur la durée un réel progrès de l'intégration des aides-éducateurs dans ce type d'établissement.

L'existence et la multiplication de ces coopérations invitent maintenant à s'interroger sur les mécanismes qui les engendrent et les font perdurer. En effet, elles ne se développent pas seulement en raison du temps qui passe et des effets d'apaisement qu'il est susceptible de produire. Elles procèdent également et surtout de conditions qui sont propres aux perceptions et aux actions d'acteurs en particulier.

Dans cette perspective, les coopérations correspondent à des relations d'acceptation et d'ajustement *mutuels*, en vue de produire un certain service éducatif, dans le domaine de l'enseignement ou dans celui de la socialisation. Ces coopérations ont leur dynamique ou leur *histoire* singulière, et apparaissent toujours imprévisibles quant à leur devenir : ou bien, sont-

elles appelées à durer et à se développer, ou bien, sont-elles amenées à se dégrader ou à s'éteindre.

On analyse ici les conditions de la coopération entre les aides-éducateurs et les personnels avec lesquels elle est potentiellement la plus difficile, étant donné les effets de substitution qui peuvent exister. A savoir les enseignants, les surveillants, les CPE, les documentalistes, les infirmières...

Avec les chefs d'établissement, notons qu'il y a coopération pour autant que les aides-éducateurs parviennent à leur démontrer qu'ils sont capables de nouer des relations éducatives dignes de ce nom avec les élèves, et qu'ils aient le sentiment, en retour, d'être soutenus par leur équipe de direction dans leurs activités, leurs initiatives et leurs démarches de formation ou de recherche d'emploi. Entre aides-éducateurs, la coopération souvent très solide qui s'est instaurée est due en grande partie à la solidarité qui les unit, du fait de leur statut « à part » dans les établissements scolaires, et du manque de reconnaissance sociale dont ils s'estiment frappés, sur le plan sociétal comme sur le plan institutionnel.

L'anticipation d'un gain

La coopération est d'abord possible, dès lors que l'aide-éducateur et le professionnel en poste concerné perçoivent qu'il est de leur intérêt effectif à coopérer, ou qu'ils anticipent un gain ou un avantage à cela. Puisque cette coopération avec les personnels en place est une composante implicite de ce qu'il est attendu a priori de l'aide-éducateur, le problème se pose avant tout pour le professionnel. En effet, comme nous l'avons suggéré auparavant, celui-ci n'est pas forcément prompt à coopérer. Par exemple, la coopération avec un aide-éducateur suppose pour le professeur de second degré qu'il mette un terme à une pratique classique fondant son identité professionnelle : le travail isolé face à différentes classes. Ainsi, la tendance « naturelle » du professeur pourra être de continuer à intervenir de cette manière malgré l'arrivée d'aides-éducateurs dans son collège, et leur lot de promesses et d'apports potentiels. Il lui faut donc anticiper un sacré gain personnel pour qu'il accepte la coopération d'un aide-éducateur.

Trois types d'avantages sont a priori perçus par les professionnels en poste :

- un avantage en termes de déchargement : c'est typiquement le cas de ces enseignants qui demandent qu'un aide-éducateur les accompagne en sortie pédagogique ou vienne les assister en classe ; ils se « soulagent » en lui confiant la surveillance, la régulation de l'autorité en classe, ou l'aide personnalisée à assurer en plein cours ou pendant la sortie⁴⁸.
- un avantage en termes de démultiplication de l'action : dans ce cas de figure, les enseignants – on pourrait prendre aussi les documentalistes comme exemple – entendent procéder à des dédoublements de classe, grâce à la présence des aides-éducateurs ; très utiles dans certaines matières, comme en technologie, ces dédoublements permettent d'amplifier leur action pédagogique.
- un avantage en termes d'enrichissement ou d'évolution du métier : on peut citer à nouveau l'exemple de ces rares infirmières scolaires qui acceptent d'être assistées par une aide-éducatrice ; elles comprennent que son concours, strictement limité à de l'accueil à l'infirmerie et à la réalisation de petits soins, doit leur permettre de gagner du temps, alors même qu'elles sont engagées dans une réflexion et des actions pour faire évoluer leur propre métier vers davantage d'écoute et de prévention.

L'anticipation des bénéfices à tirer des aides-éducateurs du point de vue des personnes en place dans les collèges est susceptible d'évoluer au fil du temps. L'intérêt à coopérer avec des aides-éducateurs peut être perçu par l'une de ses personnes comme croissant ou décroissant, selon ses expériences vécues en ce domaine. Après être sautés sur les aides-éducateurs, en tant

⁴⁸ Avec le risque d'en abuser, en livrant en permanence aux aides-éducateurs les élèves les plus chahuteurs ou les plus en difficulté.

que ressource nouvelle pour assurer les missions des services de vie scolaire, des CPE plutôt satisfaits de l'expérience en sont par exemple venus à concevoir leur présence comme une opportunité pour faire évoluer ces missions vers une certaine forme d'animation socio-éducative et de médiation. Plus généralement, bon nombre de personnels qui s'impliquent dans une relation coopérative avec des aides-éducateurs prennent conscience des trois catégories d'avantages précitées de manière successive, au fur et à mesure qu'ils comprennent tout le potentiel offert par leur présence.

Même si la coopération avec les autres personnels des collèges est inscrite dans leur fonction, au moins de façon implicite, il est également important que les aides-éducateurs perçoivent qu'il est de leur intérêt, à eux aussi, de viser une telle coopération. En effet, les aides-éducateurs sont placés dans la situation délicate de l'étranger qui arrive dans un nouveau pays : à lui de faire le principal effort pour s'intégrer auprès des autochtones. Dans la plupart des cas, il revient aux aides-éducateurs de se faire connaître, d'aller à la rencontre des personnels pour leur proposer leurs services, de gagner leur confiance. Il leur faut donc de bonnes raisons pour s'impliquer de la sorte, a fortiori sur plusieurs années.

En acceptant de rechercher la coopération, et de coopérer effectivement durant une période non-négligeable, les aides-éducateurs anticipent la possibilité de donner sens à leur fonction. Ce n'est qu'en travaillant le plus étroitement possible avec des enseignants, des CPE ou des surveillants qu'ils peuvent eux-mêmes aider véritablement à l'éducation des enfants, dans ses différentes dimensions : l'enseignement, la socialisation et la subjectivation.

Cependant, les aides-éducateurs les plus prompts à coopérer et à en manifester la volonté perçoivent avant tout un intérêt à le faire, en regard à leur avenir professionnel. En emploi de transit et en quête de professionnalisation, un nombre important d'aides-éducateurs estiment, de façon plus ou moins nette, que l'expérience acquise par les personnels expérimentés dans les collèges peut toujours leur être profitable. C'est un ressenti évident et durable pour tous ceux qui aspirent à devenir enseignants ou CPE, ou à embrasser une carrière professionnelle dans les secteurs d'activité relativement en rapport avec ce qu'ils font dans les collèges, tels l'animation, le sport ou l'éducation spécialisée. Pour les autres, cette forme de ressenti peut exister, avec l'idée minimale de « ne pas perdre son temps », mais aussi avec souvent moins de profondeur et de constance.

Le jugement de la compétence et du comportement de l'autre

La coopération entre un aide-éducateur et une personne en poste dans un établissement scolaire ne s'explique pas seulement par les avantages que chacun escompte en tirer. Elle est également activée et nourrie par la confiance qu'ils arrivent à avoir l'un pour l'autre, elle-même étant dépendante du jugement qu'ils se font chacun l'un à l'égard de l'autre, en termes aussi bien de compétences que de conduites.

Aux yeux des personnels en place dans les établissements, il est essentiel que les aides-éducateurs leur apparaissent capables d'avoir un « *bon contact* » avec les élèves. Entendons par là une capacité à jouer leur rôle d'adulte au collège, mais aussi une capacité à rendre aux élèves de vrais services. Par exemple, en soutien scolaire, les professeurs prêts à coopérer avec des aides-éducateurs doivent sentir que ces derniers sont bien en mesure de répondre aux besoins des élèves et qu'ils maîtrisent eux-mêmes un minimum de savoirs généraux et relatifs à leur discipline.

Plus généralement, ces personnels doivent avoir l'impression que les aides-éducateurs n'ont pas l'intention d'empiéter sur leur territoire, et qu'ils n'outrepassent pas, dans les faits, leurs missions. Par exemple, on constate que les aides-éducateurs sont souvent bien acceptés dans les CDI quand ils se mettent, plus ou moins ouvertement, dans une position subalterne d'aide-documentaliste vis-à-vis du documentaliste en titre, ne le remplaçant surtout pas du point de vue des élèves. Dans les infirmeries, il y a possibilité d'une coopération réelle et prolongée si et

seulement si les aides-éducatrices concernées « restent à leur place » et ne se mettent pas à jouer à l'apprentie-infirmière. C'est une condition essentielle pour accéder à la confiance des infirmières scolaires.

Les personnels des collèges doivent encore avoir le sentiment que l'assistance offerte par les aides-éducateurs produit bien des résultats. Pour qu'ils aient envie de poursuivre et de développer leur coopération avec des aides-éducateurs, les enseignants doivent ainsi constater que l'action de ces derniers rejaillit favorablement sur les élèves : une amélioration du niveau scolaire d'élèves en difficulté accompagnés par des aides-éducateurs ; une motivation manifeste d'élèves considérés à un moment donné comme « largués » ; des effets bénéfiques sur le comportement des élèves en classe ; etc.

Là encore, le jugement des compétences et des comportements, qui conditionne la confiance et donc l'envie de coopérer, ne s'opère pas à sens unique. Autrement dit, il est important que les aides-éducateurs accordent aussi du crédit en la matière aux personnels en poste. Pas facile de leur donner envie de coopérer avec des enseignants, si ceux-ci leur semblent malhabiles devant les élèves, en ayant tendance, par exemple, d'abuser de leur pouvoir d'exclusion des cours. Il peut s'agir là d'une attitude en décalage avec l'image éthique qu'ils se font de la fonction éducative.

Reposant ainsi sur des jugements, les relations coopératives entre des aides-éducateurs et des personnels en poste dans les collèges sont avant tout des relations personnalisées. Ces personnels font confiance à des personnes qui ont su les persuader de coopérer et prouver leurs compétences et leur honnêteté, plutôt qu'à des postes ou des fonctions sur lesquels les individus seraient interchangeables. Quand un aide-éducateur qui a su brillamment s'intégrer auprès d'une équipe de professeurs est remplacé par un nouvel aide-éducateur, celui-ci n'obtiendra pas forcément le même crédit en legs. En dépit de l'effet d'expérience et d'apprentissage, une bonne partie de la relation de confiance sera à reconstruire.

La capacité à s'accorder sur une organisation du travail

La coopération suppose encore que les aides-éducateurs et les personnels concernés soient capables de se mettre d'accord sur une certaine organisation du travail, c'est-à-dire sur un mode de division des tâches et de coordination.

Le plus souvent, cette recherche d'un accord passe par la co-définition de limites dans l'intervention de l'aide-éducateur. Ainsi, si tous les aides-éducateurs admettent pour règle qu'ils n'ont pas à empiéter sur le travail des enseignants, à « marcher sur leurs plates-bandes », il importe qu'ils négocient concrètement où se situe la frontière avec les enseignants qui acceptent de coopérer avec eux. C'est une condition pour donner chair à cette règle et éviter qu'elle procrée exclusivement une forme d'intégration juxtaposée, sans véritable coopération, sinon sans réelles relations. A titre d'illustration, les aides-éducateurs et les enseignants qui collaborent dans des situations d'enseignement (en cours) se fixent la plupart du temps comme frontière à ne pas franchir par les aides-éducateurs l'indication des « progressions » et l'évaluation des élèves, lesquelles doivent rester l'apanage des enseignants. Cette frontière n'est pourtant pas systématique. Dans certains cas, et sous réserve que l'enseignant le veuille bien, l'aide-éducateur peut obtenir le droit d'intervenir sur ces domaines. On peut citer l'exemple de Philippe, autorisé par un professeur de technologie à participer aux procédures d'évaluation des compétences des élèves en matière d'informatique. En fait, la frontière est toujours le résultat d'une négociation singulière, entre un aide-éducateur et un acteur donnés.

La recherche de l'accord ne vise pas seulement à répartir l'activité existante, voire à spécialiser certains bouts de cette activité. Elle peut aussi avoir pour sens de protéger l'aide-éducateur de ce qu'il risque de considérer comme du « sale boulot », sinon de l'aider à développer et à valoriser la spécificité qu'il entend revendiquer. Exemple de protection, rendu possible par un accord implicite entre les acteurs : le cadrage précis des domaines d'intervention des aides-

éducateurs et des surveillants, qui s'opère à un moment donné dans certains collèges. Aux surveillants, les postes bien déterminés, tels en salle de permanence, au portail,... Aux aides-éducateurs, des rondes lors des mouvements ou des interours, dans une logique de « coup de main » apporté aux surveillants. On peut parler d'une certaine forme de « protection » puisque les aides-éducateurs préservent par ce type d'organisation leur place spécifique dans les établissements. A cet égard, une complicité objective les lie aux surveillants, dans le sens où ces derniers ont également intérêt à les voir restés en dehors de leurs compétences principales. Bien sûr, ce type d'accord implicite dépend aussi de l'attitude des CPE, lesquels se montrent plus ou moins enclins à considérer les aides-éducateurs comme une main-d'œuvre à distinguer des surveillants.

Il faut souligner le caractère dynamique des accords sur l'organisation du travail, entre des aides-éducateurs et des personnels en place dans les collèges. Pour cela, on peut s'appuyer sur l'exemple de ces aides-éducateurs qui viennent assister les documentalistes des CDI. Les couples formés tiennent sur la durée lorsque les documentalistes ne se contentent pas de déléguer aux aides-éducateurs les tâches jugées ingrates dans le métier, tel que recouvrir les livres, comme ils ont tendance à le faire, pour lancer les coopérations. Ces couples ont du ressort quand les documentalistes acceptent au contraire de voir progressivement s'accroître la marge d'action et d'autonomie de leur « conjoint ».

Le sentiment d'être utile à l'autre

Un dernier mécanisme traduit l'existence et le maintien sur le temps de coopérations entre aides-éducateurs et personnels en poste. Il fait pour ainsi dire le pendant à leur anticipation d'un gain personnel. C'est le sentiment d'œuvrer utilement pour l'autre.

Ce sentiment est important pour les aides-éducateurs, placés dans une position théorique d'assistance des personnels en place. Il conditionne en partie la confiance qu'ils ont en eux dans leur poste, et il leur donne envie de continuer à coopérer.

Un tel sentiment concerne également les personnels appelés à s'accorder avec des aides-éducateurs. Mais l'utilité visée porte cette fois-ci plutôt sur leur devenir professionnel que sur leur activité. Pour coopérer durablement, il est souhaitable que ces personnels estiment être utiles aux jeunes quant à la préparation de leur avenir, alors même qu'ils ont appris à profiter de leur présence et de leurs apports spécifiques. Même s'il s'agit, sans doute, d'un mécanisme incitant à la coopération de moindre importance par rapport aux autres mécanismes repérés, cette impression d'utilité pour l'avenir des jeunes n'est pas négligeable, étant entendu que les personnels fonctionnaires de l'Education nationale réprouvent classiquement les statuts précaires et les « exploitations » auxquels sont associés ces statuts.

On a ainsi rencontré des professeurs, certes satisfaits de la coopération entamée avec un aide-éducateur, mais devenus critiques quant à leur propre attitude à l'égard du dispositif, et sceptiques quant à la reconduite de l'opération, au partir du moment où il a été question de remplacer l'aide-éducateur. Les professeurs de sport de l'un des collèges investigués se sont retrouvés, par exemple, dans un curieux état d'esprit. Ils ont largement apprécié de travailler avec Dominique, un aide-éducateur rencontré en 1999. Mais dès que celui-ci est parti, en 2000, pour le secteur du commerce spécialisé, ils se sont dits qu'ils ne lui avaient dans le fond rien apporté pour son avenir, au regard de son investissement en leur faveur. Suite à son départ, ils ont donc hésité à se relancer dans le même type de coopération avec un nouvel aide-éducateur. En fait, ils ont regretté de ne pas pouvoir travailler avec un aide-éducateur projetant clairement de se former aux métiers du sport.

3 – DES EFFETS SUR LA PREPARATION DU DEVENIR PROFESSIONNEL DESORMAIS AVERES MAIS ENCORE TRES CONTRASTES ET INCERTAINS

Plus de trois ans après nos premières investigations au sein des collèges, les effets du passage par la fonction d'aide-éducateur de collège sur la préparation des devenirs professionnels apparaissent désormais plus marqués. Cela vaut tant pour les projets que les individus se donnent pour leur avenir (3.1) que pour les démarches (formation, recherche d'emploi, concours...) qu'ils entreprennent effectivement pour concrétiser de tels projets (3.2). Cet impact prévisible sur les itinéraires professionnels futurs des individus demeure toutefois extrêmement diversifié et contrasté. En outre, des incertitudes majeures pèsent encore sur leur destin.

3.1 – DES EFFETS SUR LES PROJETS PROFESSIONNELS

Il est clair que la gestion du dispositif emploi-jeune au sein de l'éducation nationale conduit les aides-éducateurs à se projeter dans l'avenir au-delà des échéances de leur contrat, ou plus tôt s'ils comptent partir avant ces échéances. Tous les aides-éducateurs de collège rencontrés en entretien en 2002 s'efforcent de répondre à la question de savoir quel est leur projet, et ceci de manière à la fois plus préoccupée et plus anxieuse qu'en 1999. Cette projection dans le futur est à vrai dire une composante principale de leur condition professionnelle.

Une anxiété généralisée

Ce n'est jamais sans anxiété que les aides-éducateurs se posent la question de leur devenir. Ils ont peur de se retrouver avec rien au bout, alors même que la construction et l'appropriation de leur fonction leur ont demandé un formidable investissement. Du coup, outre leur projet principal, ils se réservent souvent des solutions envisageables de manière alternative.

Dès leur entrée dans le dispositif, et quel que soit leur profil et leur projet effectif, la question de l'avenir commence en fait à les titiller. Mais cette anxiété s'amplifie au fur et à mesure que le terme des contrats approche. Notamment au cours des deux dernières années de contrat.

Le rêve d'une « auto-pérennisation »

Autre constat : un certain nombre d'aides-éducateurs (sans doute les moins sûrs sur ce qu'ils souhaitent faire) continuent à indiquer qu'ils se verraient bien dans leur poste actuel, au-delà des cinq années, pourvu que ce poste soit doté d'un statut plus consistant. Ce sont en général des aides-éducateurs qui se sont largement investis dans leur fonction et qui sont reconnus dans leur établissement. Ils sont par ailleurs insuffisamment diplômés pour espérer atteindre le métier d'enseignant. Ces personnes ne se font pourtant pas d'illusion sur le sort qui leur sera réservé. Elles sont lucides sur ce qui les attend. En quelque sorte, elles rêvent à l'image de ces intérimaires qui espèrent être conservés par les entreprises qui les emploient.

Une distinction à faire parmi les aides-éducateurs

Parmi les aides-éducateurs de collège rencontrés en 2002, il faut d'abord distinguer entre ceux qui ont un projet en rapport avec la fonction exercée et ceux qui sont dans une situation contraire.

S'agissant des aides-éducateurs qui ont un projet en lien avec ce qu'ils font dans leur collège, ils souhaitent en général devenir professeurs – professeurs des écoles pour la plupart –, embrasser une carrière dans les métiers du sport, de l'animation ou de l'éducation spécialisée, accéder à une profession requérant des compétences particulières développées dans leur fonction, comme par exemple le métier d'informaticien pour les aides-éducateurs qui ont ce

profil. Pour ceux-là, il est évident que l'emploi d'aide-éducateur est vécu comme l'opportunité d'apprendre des choses utiles concernant le métier visé, liées à la pratique, et donc difficilement transmissibles dans le cadre d'une formation. " *De vivre dans un collège, on s'aperçoit de beaucoup de choses que l'on n'apprendra jamais à l'IUFM* ", a par exemple souligné une aide-éducatrice.

Les aides-éducateurs qui ont le projet de devenir enseignants sont ceux pour lesquels l'enrichissement professionnel est nul doute le plus net. Au minimum, ils sont titulaires d'un diplôme de niveau bac + 3, ou bien de niveau bac + 2 quand ils reprennent des études dans le cadre du dispositif emplois-jeunes. Ces aides-éducateurs ont tendance à se focaliser sur leur projet, à mesure que l'on avance dans le temps.

Les aides-éducateurs de collège qui souhaitent en 2002 devenir éducateurs sportifs, animateurs, éducateurs spécialisés ou encore moniteurs-éducateurs, sont quant à eux un peu moins diplômés en général. Ils restent par ailleurs davantage dispersés en termes de projets. Par rapport à leurs homologues souhaitant devenir enseignants, ils demeurent aussi plus incertains sur la possible reconnaissance de leur expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur, dans le cadre des métiers qu'ils visent.

En ce qui concerne les aides-éducateurs qui ont cette fois un projet sans rapport direct avec les activités exercées dans les collèges, ils considèrent souvent l'expérience qu'ils acquièrent dans leur fonction comme enrichissante et intéressante au plan personnel. Ils reconnaissent qu'ils apprennent beaucoup sur le plan des rapports avec les élèves et les différentes catégories de personnel des établissements. Cependant, il ne s'agit pas pour eux d'un enrichissement de type professionnel. Ils doutent de la volonté des employeurs du privé de reconnaître leur expérience acquise en tant qu'aide-éducateur. Notamment, parmi ceux qui ont à l'origine une formation technique ou professionnelle (un BTS, un bac pro,...), ils sont encore nombreux en 2002 à penser avoir gâché cette formation en devenant aide-éducateur. Finalement, on a le sentiment qu'ils sous-estiment les compétences qu'ils ont acquises en situation pour construire et légitimer leur fonction. Compétences relationnelles et de gestion de projet, certainement transférables dans d'autres emplois, mais invisibles ou dévalorisées aux yeux des premiers intéressés.

Les aides-éducateurs avec un projet sans rapport direct avec leur fonction actuelle visent en priorité les métiers du secrétariat, en particulier au sein de la fonction publique et de l'éducation nationale. Il s'agit, pour l'essentiel, de jeunes femmes, attirées par la sécurité d'emploi et de revenu offerte par ce type de métier.

Pour les autres, les projets sont de nature très diverse : de la réussite à un concours particulier à la création d'une entreprise de tourisme, en passant par le dessin industriel, parmi les différents exemples identifiés.

A noter aussi que pour ces aides-éducateurs qui se projettent dans une activité différente de celle qu'ils exercent dans leur fonction actuelle, l'opportunisme est souvent de rigueur. Les différents projets qu'ils citent ont tendance à être plus nombreux et plus instables que pour les autres aides-éducateurs. Par exemple, certains qui présentaient les conditions pour s'inscrire au concours de troisième voie ouvert cette année se sont précipités pour s'y inscrire, alors même qu'ils n'avaient pas du tout l'intention, dans un premier temps, de devenir enseignants.

Une occasion pour mûrir et expérimenter des projets

On peut dire que le passage par la fonction d'aide-éducateur de collège possède désormais un impact certain sur la manière dont les individus anticipent ou prévoient leur avenir professionnel. Ainsi, la confrontation à des activités qui les mettent en face de jeunes adolescents en milieu scolaire les amène à se demander s'ils ont vraiment l'envie et la capacité

d'exercer une profession en ce domaine. Par exemple, quelques-uns des aides-éducateurs interviewés successivement en 1999 et en 2002, et désireux de devenir enseignants dès leur entrée dans le dispositif emploi-jeune, ont vu ce projet se confirmer et se consolider au fil du temps. En revanche, une jeune femme pourtant titulaire d'un bac + 3 s'est rendue compte que ni le métier d'enseignant, ni celui de CPE n'étaient faits pour elle. En côtoyant et en assistant des praticiens, ces métiers lui ont paru au total trop " *durs* ".

Plus généralement, le passage par la fonction donne au moins du temps à chacun des aides-éducateurs pour penser à ce qu'il souhaite faire après. Ce que l'époque de la précarité et du chômage qu'ils avaient souvent connu avant le recrutement dans le dispositif ne leur avait pas offert.

Une importante incitation de la part des chefs d'établissement

L'assistance apportée par l'institution (notamment par le biais des entretiens de bilan et des bilans de compétences) n'apparaît pas pour sa part manifeste dans le cas particulier des itinéraires d'aides-éducateurs de collège étudiés. Une aide-éducatrice nous a par exemple parlé de sa " *solitude* " pour penser à son avenir.

En revanche, l'action locale des chefs d'établissement rencontrés semble avoir eu un certain impact sur l'élaboration ou l'affinement des projets professionnels des individus. Cette action a pris autant la forme de conseils que de " rappels à l'ordre " par rapport à l'exigence de préparation de l'avenir.

3.2 – DES EFFETS SUR LES DEMARCHES ENTREPRISES

Les aides-éducateurs essayent-ils à présent de concrétiser davantage leur projet qu'auparavant? Autrement dit, quelles sont les démarches entreprises désormais par les aides-éducateurs pour tenter de se construire ou de se préparer un avenir professionnel ?

Rester jusque la fin du contrat emploi-jeune ?

D'abord, force est de reconnaître que des aides-éducateurs continuent à limiter relativement leurs démarches. En fait, ils entendent rester le plus longtemps possible dans leur poste actuel.

On dit souvent d'eux qu'ils se sont " *endormis* " dans leur fonction, tant celle-ci leur convient et leur offre des avantages en termes horaires, de mode de management (peu pressurant par rapport au privé), de proximité. Mais cette attitude s'explique avant tout par la perception d'un intérêt personnel, au moins à un moment donné. Par exemple, l'aide-éducateur ou l'aide-éducatrice éprouve le besoin de tirer profit au mieux des avantages évoqués à un moment de sa vie, parce qu'il souhaite élever un gamin en bas âge, exercer des responsabilités à l'extérieur dans une association, souffler suite à des problèmes personnels (telle que la maladie d'un proche), rester dans sa région, au côté de sa famille, etc. D'ailleurs, cet intérêt purement personnel se conjugue le plus souvent à un véritable plaisir à exercer la fonction d'aide-éducateur en collège.

La tentation de rester jusque la fin du contrat emploi-jeune peut également trouver sa raison d'être dans l'incertitude apparente des décisions politiques à venir, relatives au programme emplois-jeunes – en tout cas au moment de l'enquête sur le terrain, juste avant les élections présidentielles et le changement de gouvernement. Pour les aides-éducateurs qui ressentent cette incertitude, leur fonction apparaît comme une fonction dont " *on n'est sûr de rien* " quant à son devenir (Lydie). Ceux qui se verraient bien encore dans leur poste après leur contrat sont ainsi incités à s'y maintenir le plus longtemps possible.

On peut néanmoins parler d'une sorte de piège de la fonction d'aide-éducateur dans ces cas de figure. En effet, les aides-éducateurs concernés sont tentés de reporter jusqu'au dernier moment les efforts liés à leur réinsertion vers une autre destinée professionnelle.

Utiliser la formation

La formation reste sans conteste la principale démarche revendiquée et suivie par les aides-éducateurs de collège pour préparer effectivement leur sortie du dispositif. Il est clair que les problèmes au cours des premières années ont été conséquents : absence ou limitation des propositions faites aux aides-éducateurs, nombreux refus, importance excessive prise par les formations par correspondance, problème d'accès aux informations... Ces problèmes ont choqué nombre d'aides-éducateurs, alors qu'une partie d'entre eux avaient justement accepté de rejoindre le dispositif et de s'impliquer dans leur nouvelle fonction, afin de bénéficier de la formation promise par l'institution.

Depuis, les choses ont évolué. La formation est montée en puissance, et au moment de l'enquête de 2002, la plupart des aides-éducateurs sont en formation ou bénéficient d'une préparation à un concours par correspondance. Continue toutefois à se poser le problème du rattrapage des heures de formation perdues au cours des deux premières années.

Autre constat : la nature des formations suivies par les aides-éducateurs depuis leur recrutement dans le dispositif a été très variable. Très logiquement, elles ont dépendu de leurs projets professionnels, tels qu'ils ont été validés par les rectorats. Certains aides-éducateurs ont carrément repris leurs études, notamment afin d'obtenir un diplôme leur permettant de passer un concours. Ce fut par exemple le cas de Philippe, qui a réussi à obtenir en moins de deux ans une licence de sciences de l'éducation dans le but de pouvoir se présenter au concours de professeur des écoles. La plupart des autres aides-éducateurs ont suivi des formations plus professionnelles, tel ce stage de bureautique qui a permis à cette aide-éducatrice de se remettre à niveau et de sortir " *au moins avec quelque chose* ".

Le principal problème évoqué par les aides-éducateurs rencontrés en 2002 a de nouveau trait à la difficile articulation des formations avec le travail en établissement scolaire. Beaucoup d'entre eux sont certes parvenus à concilier les deux, mais à un prix considérable en énergie : un " *véritable sacrifice* " selon Philippe. Il est même arrivé à certains de nos aides-éducateurs de collège de mettre de côté, sinon d'abandonner leur formation. Ce fut en particulier le cas avec des formations par correspondance, exigeant de fait une trop grande disponibilité et une discipline de fer. Devant assurer une fonction qui est loin d'être de tout repos en collège, ces aides-éducateurs, qui ont par ailleurs quitté le plus souvent le domicile familial, n'ont pas trouvé les ressources nécessaires pour mener à bien les deux « chantiers ». Le problème s'est posé avec acuité aigus pour les aides-éducateurs qui ont été amenés à suivre une formation sans rapport direct avec leurs activités en collège.

Plus généralement, on peut se demander si l'exigence de formation n'a pas nuit finalement au positionnement social des aides-éducateurs dans les établissements, dans le sens où ils sont devenus en raison de cette exigence, comme des élèves ou des étudiants-surveillants. Obligés eux-aussi de se former pour préparer leur insertion dans la " vraie " vie sociale et professionnelle.

Un autre problème identifié en 2002 est que certains aides-éducateurs peinent à accéder à des formations qualifiantes, de par leur sélectivité à l'entrée. Il s'agit par exemple de BEATEP ou de formations dans le champ du travail social. Cette difficulté est d'autant plus regrettable que les aides-éducateurs concernés sont fortement attachés aux projets professionnels qui renvoient à ces formations sélectives, et qu'ils démontrent au quotidien de réelles compétences en la matière. Pour ces aides-éducateurs en mal avec les concours d'entrée, la validation des acquis issus de l'expérience semble représenter aujourd'hui une solution à mobiliser au plus tôt.

Passer les concours

Passer des concours pour entrer au sein de la fonction publique (d'Etat ou territoriale) correspond à un deuxième type de démarches visant à s'assurer un avenir professionnel. Les concours les plus prisés restent de loin les concours d'entrée à l'Education nationale, pour devenir professeur des écoles, et dans une moindre mesure professeur dans le second degré, secrétaire (SASU), adjoint-administratif, ... Il est clair que la fonction d'aide-éducateur incite ses titulaires à passer et à repasser de telles concours, même si les conditions de préparation ne sont pas toujours vécues, on l'a vu, dans la meilleure sérénité.

A ces concours, certains réussissent, d'autres non, il va sans dire. L'échec aux concours représente notamment un drame s'il est répété, et si les concours visés renvoient à des métiers très convoités par les personnes. On pense ici à quelques aides-éducateurs rencontrés, dont le projet souvent unique est de devenir enseignant, et qui acceptent de faire des sacrifices, notamment financiers, afin de se donner le maximum de chances de leur côté pour réaliser ce projet. Ces aides-éducateurs évalueront le dispositif emploi-jeune en fin de parcours, à l'aune de leur réussite ou non au concours.

Pour d'autres aides-éducateurs, le concours n'a pas toutefois cette importance. Il reste une démarche qui s'inscrit dans une recherche d'emploi plus globale, où l'on tente un minimum de démarches pour se trouver une solution de sortie que l'on juge enviable ou acceptable par rapport à la condition d'aide-éducateur.

A propos des concours qui mènent à l'enseignement, les critiques des aides-éducateurs pleuvent. Ces concours évalueraient plutôt des compétences théoriques alors même qu'à travers leurs expériences dans les collèges, ils ont acquis des compétences pédagogiques en action. Par ailleurs, les concours placent les autres candidats dans une position plus favorable, car ceux-ci ont la possibilité de s'entraîner dans de meilleures conditions. Quant au concours de troisième voie, il est perçu comme une première forme de reconnaissance de l'expérience acquise, mais insuffisante en soi, au vu du nombre de postes ouverts et de sa logique d'examen classique.

Rechercher un emploi dans le privé

Des aides-éducateurs recherchent un emploi dans le privé pendant leur passage au sein de l'Education nationale. La preuve : certains quittent le dispositif entre temps. Parmi les aides-éducateurs rencontrés dans les collèges lors de la première phase, l'un d'entre eux, Dominique, a rejoint depuis le secteur du commerce spécialisé en produits électriques, alors qu'il était intéressé à l'époque par les métiers de dessinateur industriel et d'animateur ; une aide éducatrice, Gaëlle, est devenue institutrice dans le privé, ce qui est cohérent avec son projet initial de rejoindre l'Education nationale ; Pascal s'est réengagé dans le dispositif emploi-jeune, mais cette fois-ci dans un musée, avec sans doute des perspectives de pérennisation plus satisfaisantes ; Naama a intégré en tant qu'animatrice une AIL, ce qui correspond à son projet antérieur ; dépourvu de projet consistant à l'époque, Stéphane est devenu concierge d'un logement pour étudiant...

Des aides-éducateurs profitent donc de leur emploi dans l'Education nationale pour attendre de trouver un autre emploi, qu'ils vont considérer à un moment donné comme plus intéressant ou plus stable pour leur avenir. Ils sont essentiellement en attente de trouver autre chose. Ce qui ne veut pas dire qu'ils se comportent forcément " en touriste " au sein des collèges. De plus, cette attente est souvent l'occasion de repenser un projet, d'être plus sélectif dans une orientation professionnelle, ce qu'une situation de demandeur d'emploi ne permet pas vraiment à un jeune. Le cas échéant, une telle attente permet aussi d'expérimenter des emplois grandeur nature. Les aides-éducateurs qui accèdent à un nouvel emploi ont ainsi l'avantage de

pouvoir revenir dans leur poste si au terme de leur période d'essai, ce nouvel emploi ne leur convient pas, ou s'ils ne satisfont pas à leur nouvel employeur. Par exemple, c'est ce que Nadia n'hésite pas à faire en revenant au bercaïl après avoir constaté que l'emploi d'assistante dans un cabinet médical qu'elle avait trouvé ne lui correspondait finalement en aucune manière.

Par ailleurs, puisqu'aucun aide-éducateur rencontré n'a été concerné par les accords signés par l'Education nationale avec des branches ou des entreprises, il est difficile ici de s'appesantir là-dessus⁴⁹. Notons seulement la notoriété de ces accords parmi les aides-éducateurs, et leurs critiques formulées quant au décalage existant entre leurs activités exercées dans les collèges, leurs projets et la nature des emplois offerts. A nouveau, on a peut-être là le signe de la difficulté des aides-éducateurs à penser la valeur professionnelle des compétences qu'ils développent dans le cadre de leur fonction, et à admettre leur transfert possible vers d'autres emplois.

Bénéficiaire du soutien du chef d'établissement

Une dernière remarque concerne l'action des chefs d'établissement pour favoriser les démarches entreprises par les aides-éducateurs. A chaque fois, cette action est revendiquée par nos interlocuteurs dans les collèges. Sans doute, parce qu'elle s'avère de qualité très inégale d'un établissement à l'autre, et relève de la " *responsabilité morale* " des chefs d'établissement, comme l'a précisé l'un d'entre eux.

Deux modes d'assistance sont cités :

- les facilités horaires accordées aux aides-éducateurs pour mener leurs démarches, alors même que leur indisponibilité entrave le fonctionnement des établissements ;
- la fonction d'entraînement joué par certains chefs d'établissement pour encourager les aides-éducateurs placés sous leur responsabilité à se bouger ou à entreprendre des démarches.

A noter qu'au cours des deux premières années, les aides-éducateurs travaillaient souvent 39 heures par semaine, parfois davantage pour les plus emballés. Pour beaucoup, c'était un vrai travail à temps plein car ils étaient loin à cette époque de bénéficier tous de formations. Ensuite, l'horaire hebdomadaire de travail est tombé à 35 heures, et encore plus bas pour ceux qui ont commencé des formations, parfois en deçà des 30 heures. On a même rencontré des cas de figure où cet horaire est devenu ridicule, du fait de stages de formation. Citons le cas de l'horaire hebdomadaire de Michael au moment de l'enquête en 2002. Il se monte à seulement six heures par semaine, consacrées à l'animation de clubs de musique. Il est aussi réduit dans la mesure où Michael est en train d'effectuer un stage de formation de six mois pour devenir moniteur-éducateur.

Bien qu'elle soit assumée par les chefs d'établissement rencontrés, cette diminution de l'horaire consacrée à la fonction d'aide-éducateur du fait des formations est tout de même pour eux une contrariété. Certes, ils considèrent ces formations comme salutaires pour le devenir des aides-éducateurs. Mais ils les voient aussi comme une gêne croissante pour le fonctionnement de leur établissement et la consolidation des activités exercées par les aides-éducateurs.

⁴⁹ Sur ce point, voir la partie sur les aides-éducateurs en lycée.

En 2002, les aides-éducateurs en collège continuent chacun à exercer plusieurs activités, pour la plupart spécifiques par rapport aux autres personnels. Toutefois, ils parviennent à donner sens à cette polyvalence pourvu que les tâches de surveillance et de gestion du bureau de la vie scolaire qui leur reviennent, confiées ordinairement au personnel surveillant, restent limitées dans leur emploi du temps. Ainsi, la polyvalence en collège ne signifie-t-elle pas forcément absence ou insuffisance de professionnalisation dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur.

Par ailleurs, en dépit de plus grandes difficultés rencontrées par rapport au premier degré, l'intégration des aides-éducateurs au sein des collèges a eu tendance elle aussi à progresser au cours des dernières années. En particulier, si toutes les difficultés relationnelles entre aides-éducateurs et enseignants sont encore loin d'être levées, les occasions de coopérer entre ces deux catégories de personnel sont aujourd'hui plus fréquentes. Signe d'une intégration qui dépasse le simple stade de la juxtaposition, la coopération des aides-éducateurs avec les personnels en place dans les collèges reste avant tout conditionnée par un certain nombre de mécanismes de perception et de concertation, telles l'anticipation d'un gain personnel et la capacité à s'accorder sur une organisation spécifique du travail. Ces mécanismes ne sont jamais donnés d'avance, ou par le simple effet du temps qui passe.

Enfin, à l'instar de ce que l'on observe dans les écoles et les lycées, il est clair qu'en 2002, l'impact du passage par la fonction d'aide-éducateur en collège sur la préparation des devenirs professionnels se révèle plus important qu'en 1999-2000. De plus en plus anxieux à mesure que l'échéance de leur contrat approche, les aides-éducateurs se projettent davantage dans l'avenir. Ils sont un nombre croissant à se former, à se mettre à rechercher un emploi ou à passer des concours. Néanmoins, cet impact sur la préparation de l'après-contrat emploi-jeune reste très contrasté d'un individu à l'autre. Tandis que certains aides-éducateurs se focalisent sur des projets précis, souvent en rapport avec ce qu'ils font dans les collèges, d'autres, souvent moins diplômés, demeurent éclatés dans leurs choix. Ils ont parfois, de surcroît, le douloureux sentiment d'avoir perdu leur temps dans leur fonction en termes professionnels, au regard des exigences ordinaires du marché du travail.

En outre, les choix de démarches pour préparer la sortie du dispositif et les degrés d'investissement dans ces démarches varient sensiblement selon les individus. Limiter ces démarches pour rester le plus longtemps possible dans son poste d'aide-éducateur, jouer à fond la carte de la formation, passer des concours, rechercher dès à présent un emploi dans le privé, telles sont les différentes attitudes, non exclusives l'une de l'autre, constatées chez les aides-éducateurs en 2002. Chacune de ces attitudes face à la préparation de l'avenir soulève par ailleurs ses propres problèmes. La volonté de demeurer jusqu'au bout de leur contrat conduit certains aides-éducateurs à reporter dangereusement les efforts qu'ils auront à consentir pour se reconverter. Alors qu'elle correspond à la démarche privilégiée par l'institution et les jeunes, la formation ne se concilie pas toujours aisément avec le travail à exercer en établissement et la vie privée de jeune adulte qui commence. La validation des acquis semble d'ailleurs une meilleure solution à mobiliser pour les aides-éducateurs qui peinent à entrer dans des formations qualifiantes en rapport avec ce qu'ils font dans les collèges, mais très sélectives quant à leur recrutement. La recherche d'emploi dans le privé et les concours pour accéder à des emplois publics demeurent quant à eux des démarches très incertaines, voire douloureuses. D'ores et déjà, certains aides-éducateurs aspirant à devenir enseignants ont par exemple échoué à deux ou trois reprises au concours d'entrée.

**ANNEXE : QUELQUES EXEMPLES D'ACTIVITES EXERCEES
PAR DES AIDES-EDUCATEURS EN COLLEGE, ET ETUDIEES EN 2002**

Assistance pédagogique d'un professeur en arts plastiques dans le cadre d'une classe à PAC
(projet artistique et culturel)

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . De la classe de sixième concernée, des élèves qui la composent, du milieu social dans lequel ils évoluent (les « quartiers difficiles »), de leur besoin d'accéder à la culture et à l'art . Des trois heures de cours à passer, d'affilée, avec cette classe . De la prof d'arts plastiques en charge du PAC et de la classe, de ses besoins, de la possibilité que lui offre cette prof de proposer ses idées . Des limites de son intervention en tant qu'aide-éducateur, des domaines réservés à la prof (définition des consignes, évaluation des élèves) . De l'intention pédagogique du PAC, des progressions définies avec la prof . Des outils et des instruments utilisés dans les différents domaines artistiques . De son propre profil artistique, de sa discipline de prédilection - la peinture contemporaine, de l'ouverture sur l'art contemporain souhaitée par la prof, de la volonté de cette dernière d'aller plus loin que le dessin traditionnel . Du fonctionnement particulier de la classe en arts plastiques, de l'autonomie laissée aux élèves, de leur mobilité et de leurs échanges pendant le cours, de leur créativité . D'un minimum de discipline à faire respecter . Des besoins d'aide qu'ont les élèves pendant le cours, alors qu'ils sont en phase de réalisation, de leurs interpellations . Des lieux d'exposition, des institutions artistiques existantes, notamment du frac (fonds régional d'art contemporain), des oeuvres qu'il prête, de sa politique d'ouverture vers les jeunes . Des artistes disponibles, de ce qu'ils font, de l'argent nécessaire à leur intervention dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> . En coopérant étroitement avec la prof d'arts plastiques, en intervenant ensemble de la même manière durant le cours (sans dédoublement de la classe), en définissant à deux les progressions . En proposant et en mettant en place ses propres idées, en apportant à la classe sa propre sensibilité artistique dans le domaine de la peinture et de l'art contemporain . En respectant les limites fixées à son intervention . En apportant de l'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés en phase de réalisation, en tournant dans la classe pendant le cours, en répondant aux interpellations des élèves, en les conseillant, en les rappelant parfois à l'ordre . En montant et en gérant des partenariats avec des institutions artistiques, tels le frac, la Vielle Charité, etc. . En montant au sein du collège des expos avec les oeuvres prêtées par le frac, en organisant des visites pour la classe sur les lieux d'expos . En sollicitant l'intervention d'artistes en classe, en s'informant au préalable sur leur production artistique, en gérant un budget pour financer les interventions au sein de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> . Assister une prof d'arts plastiques, dans le cadre d'une classe à PAC . Offrir aux jeunes des quartiers difficiles un accès à la culture et à l'art, leur faire découvrir les instruments et les techniques des artistes dans les domaines du dessin, de la peinture, du découpage, etc. . Faire le relais entre la classe et les institutions artistiques

Assistance pédagogique d'un professeur de français dans le cadre d'une classe de « primo-arrivants » (élèves venant d'arriver en France)

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . Des élèves, de leur pays de provenance, de leur scolarisation antérieure ou non, de leurs milieux sociaux d'appartenance, de l'hétérogénéité de la classe . Des cours de français proposés aux élèves, de leur étalement sur trois jours, de l'importance du français pour ce type de classe, de ce qu'il représente pour les élèves, à savoir une langue étrangère . Du dédoublement de la classe, des deux groupes de niveau constitués . De la prise en charge par la prof de français du groupe plus faible au démarrage du cours, de la permutation qui s'opère ensuite . Du fait qu'il ne soit pas enseignant, et qu'il doive s'en tenir à son rôle d'assistant . Des méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner la lecture, l'écriture et la grammaire, de celle utilisée de préférence par la prof, de celle qu'il utilise de manière complémentaire pour les élèves de niveau plus avancé, de ce que ces méthodes signifient en termes de mode d'apprentissage, de l'accord de la prof pour utiliser la méthode qu'il propose, de l'intérêt d'ouvrir le plus possible la méthodologie, selon les besoins des élèves . De la formation qu'il suit à l'IUFM, des réflexions qu'il a engagées avec des profs et des candidats au concours de professeur sur les conditions de mise en place et de généralisation des classes de primo-arrivants dans les collèges . Des « progressions » à établir chaque semaine avec la prof, du déroulement effectif des cours, du fonctionnement effectif de la classe . des difficultés rencontrées par les élèves, des résultats obtenus, de leur forte disparité, des élèves qui n'arrivent guère à progresser . des familles des élèves . Des problèmes que pose la socialisation aux élèves, notamment au sein de leur quartier de résidence 	<ul style="list-style-type: none"> . En prenant en charge successivement les deux groupes de niveau, dans une logique de dédoublement . En coopérant en permanence avec la prof, en s'accordant avec elle sur les méthodes pédagogiques à utiliser, en échangeant avec elle chaque vendredi sur le fonctionnement de la classe, les méthodes employées et les « progressions » à prévoir . En ayant un rapport d'ordre pédagogique avec les élèves de la classe, en leur enseignant le français, en procédant avec chaque groupe d'élèves à des révisions, à des lectures de nouveaux textes, à des apprentissages de nouvelles leçons de grammaire . En usant principalement de la méthode classique d'apprentissage de la lecture (du général au spécifique), en mobilisant en complément une autre méthode vue à l'IUFM (recherche d'un sens global) . En jouant un rôle implicite d'éducateur spécialisé . En participant à une réflexion collective menée à l'IUFM sur les conditions de mise en place et de généralisation des classes de primo-arrivants dans les collèges 	<ul style="list-style-type: none"> . Aider des élèves venant d'arriver en France à intégrer au plus vite le circuit scolaire normal . Assister la professeur de français de la classe des primo-arrivants . Aider à l'insertion des élèves dans la vie sociale, en particulier au sein de leur quartier de résidence

Aide à l'intégration scolaire d'un élève « primo-arrivant », francophone mais analphabète

<i>Elle tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . De l'élève de sixième concerné, de son pays de provenance (le Sénégal), du fait qu'il soit francophone, mais analphabète . De l'emploi du temps de sa classe, de sa présence aux seuls cours de maths et d'EPS . De l'image qu'elle se fait de la fonction enseignante en CP, de la ressemblance de son travail avec celui d'un instituteur, de ce qu'elle a envie de faire faire à l'élève, de façon autonome tel un enseignant . De l'importance du rattrapage à opérer en français, de la moindre importance que représentent les autres matières pour l'élève . De la méthode d'apprentissage de la lecture qu'elle utilise, du fait que cette méthode provienne d'un prof . De la forte motivation de l'élève . Des devoirs réalisés par l'élève . Du besoin qu'il ressent de se détendre à certains moments, de l'intensité de la relation éducative qu'elle a avec lui, en face-à-face . Du soutien scolaire qu'elle propose à d'autres élèves en parallèle . De l'importance d'une notation pour l'élève, de l'impression stimulante que cette notation lui donne, celle d'être considérée comme les autres élèves . De la possibilité, offerte par le conseil de classe, de faire figurer ses notes sur le bulletin de l'élève . De la difficulté d'évaluer, de proposer des exercices pertinents, de son absence de formation en ce domaine, de l'absence d'aide de la part du prof de français de la classe de l'élève . Des conseils qu'un instituteur du primaire et qu'un député, impliqué dans des structures d'alphabétisation d'adultes, lui ont prodigué . Des progrès en lecture et en dictée réalisés par l'élève, de sa vitesse d'apprentissage . De son attachement à l'élève, des limites qu'elle doit parfois se donner à ce propos, des conséquences destabilisantes de ses propres absences sur l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> . En prenant en charge l'élève pendant presque toutes les heures de cours de sa classe . En lui faisant un cours à l'image d'un enseignant du primaire . En se centrant, de manière intensive, sur l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et de la grammaire, en faisant seulement des incursions dans les autres matières . En demandant à l'élève des pages de lecture, en contrôlant son avancée, en lui faisant faire des dictées tous les deux jours, en lui donnant des problèmes et des devoirs à la maison, en vérifiant le travail réalisé par l'élève, en le notant, en faisant figurer les notes sur son bulletin . En demandant des conseils sur les manières d'enseigner et de noter, auprès de connaissances à elle, externes au collègue . En organisant son travail comme un enseignant, de manière autonome . En prévoyant des moments de détente . En se freinant parfois, dès qu'elle sent que son attitude risque d'aller trop loin et de déborder le cadre scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> . Aider un élève primo-arrivant à intégrer à terme et à part entière le circuit scolaire normal, précisément afin qu'il puisse rejoindre une sixième dans sa totalité l'année prochaine . Lui enseigner des savoirs fondamentaux, principalement en français

« Cours » de soutien scolaire

<i>Elle tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . Des élèves concernés, de leur niveau (de la 5ème à la 3ème), de leur envie d'être aidés, de leur nombre important (une vingtaine), du fait que deux d'entre eux lui aient été envoyés par un prof . De l'inscription des cours dans la durée, du fait qu'ils s'organisent à la demande des élèves, de son emploi du temps, des premiers élèves qui se manifestent pour planifier les horaires, du temps prévu pour un cours de soutien (une petite heure) . Du besoin fort que ressentent les élèves d'être aidés en maths, de son adoration des maths, de sa détestation de l'anglais, des compétences des autres aides-éducateurs et des surveillants . Des devoirs donnés par les profs, des explications dont les élèves ont besoin, de leurs cours, de ce qu'ils ont besoin pour comprendre . Des élèves qui effectuent les exercices qu'elle leur demande de faire chez eux, des autres élèves, de l'inutilité de donner à ces derniers des devoirs quand ils persistent à ne pas les faire . Du temps nécessaire pour corriger les exercices . Du fait qu'elle soit perçue par les élèves non comme une prof mais comme une « grande soeur », de la dimension affective de leurs rapports . De l'épuisement du à certains élèves, de leur absence aux rendez-vous qu'ils ont eux-mêmes fixés, du fait qu'ils oublient parfois leurs cours, de leur peu d'empressement à quitter le bureau à la fin du cours . Du fait que les cours aient lieu au bureau de la vie scolaire, où évoluent aides-éducateurs et surveillants . De l'organisation de cours en simultané, du risque que l'un des élèves se sente lésé, du point de vue de sa disponibilité . De la difficulté de concilier cette activité avec les tâches de surveillance qu'elle assume à d'autres moments . Des progrès réalisés par les élèves, de leurs sollicitations croissantes 	<ul style="list-style-type: none"> . En gérant les demandes des élèves selon son emploi du temps, en plaçant dans son emploi du temps ceux qui se manifestent les premiers . En orientant les élèves qui lui demandent un soutien en anglais vers un autre aide-éducateur ou un surveillant, a priori plus apte . En faisant de l'aide aux devoirs, en regardant les devoirs donnés par les profs, en essayant d'expliquer à l'élève ce qui lui est demandé de faire, en lui faisant faire l'exercice, en contrôlant son avancée, en lui faisant refaire l'exercice jusqu'au moment où il le réussit, en le « persécutant » pour qu'il comprenne . En choisissant l'exercice s'il n'a pas d'exercices à faire, en puisant cet exercice dans son livre, en voyant où il en est dans son cours, en reprenant avec lui la leçon en cours, en lui faisant faire un exercice pour voir s'il a compris, en l'assistant dans la réalisation de cet exercice . En lui donnant parfois des devoirs à la maison, des exercices à faire pour le lendemain . En donnant une à deux fois encore des exercices à des élèves qui ne les ont pas fait auparavant, en arrêtant s'ils persistent dans leur attitude . En emmenant chez elle des exercices pour les corriger . En faisant respecter le calme durant le cours de soutien scolaire . En se montrant attentionnée, et en faisant fi de son attitude de surveillante, à d'autres moments 	<ul style="list-style-type: none"> . Donner des « cours » de soutien scolaire à des élèves en difficulté, de préférence en mathématiques . Les suivre et les accompagner sur la durée

Soutien scolaire à l'aide du logiciel ELSA

<i>Elle tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . de l'emploi du temps des professeurs de français des classes de 6^{ème} . du fait qu'elle soit la seule à connaître le logiciel Elsa dans le collège . du souhait de la direction d'anticiper son départ . des particularités de chaque classe . des propositions que fait le logiciel à chaque élève . du temps disponible, notamment qui reste à travailler, ou celui qui reste à chaque élève pour qu'il éteigne son ordinateur et range ses affaires . des résultats que lui donne le logiciel sur chaque élève . de l'intérêt qu'ont les élèves pour cet outil . des réels progrès que font les élèves . du sérieux et du silence des élèves pendant le cours 	<ul style="list-style-type: none"> . en prenant en charge la moitié des élèves d'une classe durant le cours de français . en étant très disponible pour cette activité . en apprenant aux professeurs de français à se servir du logiciel . en entrant le nom de chaque élève sur son ordinateur . en imposant une série d'exercices plutôt que de suivre les directives du logiciel . en interprétant les résultats de chaque élève . en informant les professeurs des progrès ou des difficultés de chaque élève 	<ul style="list-style-type: none"> . avec le logiciel Elsa, aider les élèves de 6^{ème} à mieux lire et mieux retenir les informations principales d'un texte de français . faire en sorte que les élèves apprennent et travaillent dans le plaisir

Assistance apportée à une classe-relais

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . de la période courte (5 ou 6 semaines) de présence des élèves . des problèmes graves qu'ont eu les élèves . des milieux défavorisés dont ils sont parfois issus . des retards scolaires importants qu'ils ont pour la plupart, de leurs difficultés, de leurs différents niveaux . de leur fragilité . de leurs établissements d'origine . de leurs parents . de leur besoin de liberté à un moment de la journée . du professeur principal . du besoin d'assistance de chaque professeur intervenant dans la classe . des absences des profs . de la « sympathie » que les élèves concernés suscitent auprès des élèves du collège, de l'influence (pas forcément positive) que les premiers peuvent avoir sur les seconds 	<ul style="list-style-type: none"> . en étant un référent permanent pour les élèves . en étant présent à toutes les heures de cours de cette classe . en assistant les professeurs . en remplaçant un professeur absent . en aidant les élèves en difficulté . en expliquant et en aidant à comprendre un exercice à un élève . en s'occupant des dossiers scolaires de chaque élève en collaboration avec le professeur principal . en prenant contact (au téléphone ou par courrier) avec les parents d'élèves . en assurant une présence permanente auprès des élèves en dehors des cours . en étant disponible pour les élèves . en étant à leur écoute . en étant vigilant . en leur octroyant un « bol d'air » à un moment de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> . rendre le séjour des élèves au sein de la classe relais le plus bénéfique pour eux, tant par rapport à leur travail scolaire que par rapport à leurs relations avec les autres . aider ces élèves à réintégrer leur établissement d'origine dans les meilleures conditions

Animation d'un point-rencontre

<i>Il tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . Des élèves présents donné au point-rencontre, des timides . Du besoin des élèves de se faire plaisir, des questions qu'ils posent . Des choses à leur apprendre, tels que le dialogue, le respect d'autrui... . De la localisation du point-rencontre au sein du collège . Des autres aides-éducateurs qui interviennent aussi au point-rencontre, à d'autres moments . Des deux jours au cours desquels il intervient au point-rencontre . Des capacités d'accueil du point-rencontre (12 élèves), de la demande de fréquentation des élèves, toujours excédentaire . Des élèves en salle de permanence, de leur comportement, de ceux qui n'ont pas été exclus des cours . De la fréquentation antérieure du point-rencontre par les élèves volontaires . Du fait que les cours sont commencés au moment où il s'agit de rejoindre le point-rencontre . De la possession ou non par les élèves de leur carnet de correspondance . De la nécessité de les laisser au point-rencontre une heure au plus . Des jeux et des magazines disponibles au point-rencontre . Des discussions des élèves, de la multiplicité des sujets possibles, de l'avis donné à un moment donné par l'un d'entre eux sur un thème ou un événement quelconque . De l'amour des garçons pour le foot, des occasions offertes par le foot pour parler avec les jeunes . Du match de foot diffusé tard le dimanche sur Canal +, de l'intérêt que les élèves ne l'aient pas regardé . Du comportement des élèves au point-rencontre, de la discipline qui doit y régner . De l'intérêt de faire venir au point-rencontre des intervenants externes, tels que des footballeurs . De l'éducateur spécialisé qui intervient régulièrement au Point-Rencontre, de son travail qu'il mène alors auprès des élèves, de la plus grande loquacité des élèves en l'absence de cet éducateur 	<ul style="list-style-type: none"> . En allant récupérer en perm une douzaine d'élèves à chaque heure, en les choisissant parmi les volontaires . En mettant les élèves choisis en rang deux par deux, en les dirigeant vers le point-rencontre en silence . En vérifiant le carnet des élèves, en demandant à ceux qui ne l'ont pas d'aller remplir une fiche au bureau des surveillants . En animant les débats engagés avec les jeunes, en leur fournissant autant que possible des réponses et des explications, en cherchant toujours à insister sur la valeur et la force du respect, en sollicitant les timides pour les aider à s'exprimer, en n'imposant jamais les sujets de discussion . En enregistrant le match de foot le dimanche soir sur Canal +, en le diffusant au point-rencontre, chaque lundi . En parlant avec les élèves sur des thèmes comme la violence, l'arbitrage, les matchs qui tournent mal, à l'occasion de la diffusion du match de foot au point-rencontre . En veillant au calme et au point-rencontre, en arrêtant la diffusion du match en cas de cris excessifs de la part des élèves . En faisant venir des intervenants externes, en préparant avec des jeunes, le cas échéant, ces interventions . En faisant l'intermédiaire entre les élèves et l'éducateur spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> . Favoriser la détente des élèves et leur décompression par rapport au cadre scolaire, mais dans une perspective d'animation socio-éducative . Faire du football un support pour travailler avec les jeunes, et pour faciliter le plus souvent possible les discussions et le débat

« Gestion » des élèves exclus

Il tient compte de...	En...	Pour...
<p>. Des élèves exclus d'un cours à un moment donné, de ceux qui le sont durant plusieurs jours d'affilée de l'ensemble de leurs cours, du nombre d'élèves concernés au même moment</p> <p>. Des CPE, du fait que ce soit eux qui dirigent les élèves exclus vers la salle des exclus</p> <p>. De l'élève exclu qui se présente à lui, du motif de cette exclusion</p> <p>. De l'importance de l'avenir pour le jeune, de la signification que revêt pour lui les arguments liés à l'emploi et à ses conditions d'accès de plus en plus draconiennes</p> <p>. Des situations où il pense que l'élève a raison par rapport au prof qui l'a exclu, ou que le prof a tout simplement exagéré en décidant d'exclure cet élève, de son appartenance à l'institution, de son devoir de neutralité qui en résulte</p> <p>. Du travail que le prof ou le CPE a assigné ou non à l'élève exclu, de l'obligation qui lui est donnée de ne pas laisser cet élève sans devoirs à faire, de sa matière préférée (les maths)</p> <p>. De la situation plus compliquée que représente la prise en charge des élèves exclus des cours durant plusieurs jours, de leur présence à ses côtés pendant des journées entières, de leur grande frustration</p> <p>. Des difficultés rencontrées par les élèves exclus pour faire les devoirs qui leur sont demandés en guise de punition</p> <p>. Du manque de suivi des profs, de l'absence de retour de leur part sur les devoirs réalisés pour leur compte par les élèves exclus, du temps limité pour chercher à rencontrer ces profs</p> <p>. Du « petit » impact généré, du dialogue au moins créé avec les élèves concernés</p> <p>. Des effets sans doute plus probants de l'action pour les élèves exclus temporairement d'un cours donné</p>	<p>. En faisant travailler les élèves exclus, en étant strict avec eux, en ne les laissant pas se lâcher, en évitant de leur donner envie d'être à nouveau exclu</p> <p>. En faisant la différence avec son attitude d'animateur dans le cadre de ses autres activités, en évitant de s'amuser, de plaisanter avec eux</p> <p>. En demandant à l'élève la raison de son exclusion, en tentant de nouer un dialogue avec lui, en lui faisant la morale, en lui montrant que ce n'est pas positif pour lui d'avoir été exclu, en lui faisant comprendre le coût de son exclusion, en utilisant l'argument de l'accès à l'emploi</p> <p>. En évitant de prendre parti pour l'élève qui semble pourtant avoir raison, en restant le plus neutre possible, en minimisant l'erreur du prof aux yeux de l'élève</p> <p>. En vérifiant si l'élève a du travail à faire, en lui en donnant dans le cas contraire (généralement, des exercices de mathématiques)</p> <p>. En aidant le cas échéant les élèves à faire leurs devoirs</p> <p>. En transmettant au professeur qui a exclu un élève le devoir réalisé par celui-ci</p>	<p>. Prendre en charge les élèves exclus temporairement des cours au sein de la salle dite des Exclus</p> <p>. Leur faire sentir qu'ils sont effectivement exclus, et qu'il s'agit bien d'une sanction</p> <p>. Encadrer les exclusions de cours et permettre à l'institution de prendre ses responsabilités en la matière</p>

Aide à l'infirmier

<i>Elle tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . des élèves qui viennent à l'infirmier, de la connaissance qu'elle en a, de l'occupation de l'infirmière au moment où ils se présentent . de la confiance que lui accordent les deux infirmières, de leur présence simultanée un seul jour par semaine . de leurs besoins d'assistance au cours de certaines interventions ou lors d'actions de prévention, de leurs besoins d'informations sur les élèves, notamment sur ceux qui sont à observer ou à suivre . du fait qu'un mercredi sur deux, elle se retrouve seule à l'infirmier, de la possibilité de recourir aux pompiers et aux parents en cas d'urgence, du cahier de liaison à remplir . du fait qu'elle ne soit pas infirmière, et qu'elle ne doive pas entreprendre d'actions qui ne relèvent pas de sa compétence, de son impossibilité d'accéder aux dossiers médicaux des élèves . de la gravité des problèmes rencontrés par les élèves, de leur degré d'urgence (bobos ou autre chose ?), de la nature des bobos (écorchures, entorses, etc.) . du comportement des élèves à l'infirmier, de la tendance de certains élèves à vouloir échapper aux cours, des carnets de correspondance (qui répertorient toutes les visites déjà effectuées et leurs motifs) . des fiches d'urgence des élèves, de leur remplissage chaque année, des informations qu'elles contiennent, de leur nature confidentielle . de son activité à la vie scolaire, des informations qu'elles recueillent alors sur les élèves, de ceux qui ne semblent pas aller bien, de ceux qui ont été invités à passer un examen médical, du peu d'informations qu'ils transmettent en retour aux infirmières, des comptes-rendus qu'ils lui montrent . des problèmes familiaux et sociaux des élèves, de leurs sollicitations sur des questions de sexualité, du fait qu'ils préfèrent parfois avoir d'abord affaire à elle 	<ul style="list-style-type: none"> . en assurant l'accueil des élèves . en distinguant les situations selon leur degré de gravité, et en cernant s'il y a urgence ou non . en faisant respecter la discipline à l'infirmier et en évitant ainsi les débordements . en essayant de repérer les élèves qui viennent à l'infirmier pour échapper aux cours, et en vérifiant les visites que les élèves ont déjà effectuées sur leurs carnets de correspondance . en apportant les soins aux petits bobos . en assistant les infirmières à leur demande lors d'interventions particulières . en appelant les pompiers ou les parents en cas de problème important, quand elle est se retrouve seule à l'infirmier, en se servant du cahier de liaison pour évoquer les événements, en téléphonant aux infirmières pour leur évoquer directement les événements les plus importants ou les moins faciles à résumer . en gérant les fiches d'urgence, en les faisant remplir dans chaque classe en début d'année scolaire . en respectant les limites de son intervention . en cherchant, à la vie scolaire, de repérer les élèves qui ne vont pas bien, en discutant le plus souvent possible avec eux, en diagnostiquant le degré de gravité des problèmes de santé repérés . en demandant aux élèves devant passer un examen s'ils l'ont bien fait, en les incitant à le faire dans le cas contraire, en leur demandant de voir les comptes-rendus . en s'efforçant de répondre aux questions posées par les élèves, et en les orientant le cas échéant . en informant les infirmières sur les problèmes de santé qu'elle pressent chez certains élèves, en échangeant avec elles sur des cas précis, en observant des élèves à la demande des infirmières . en faisant preuve de la plus grande discrétion possible . en gérant le planning des actions de prévention des infirmières 	<ul style="list-style-type: none"> . accueillir et orienter les élèves qui se présentent à l'infirmier . assister les infirmières . veiller à l'état de santé des élèves en général, et suivre les élèves « malades » ou amenés à passer un examen en particulier

Gestion administrative des emplois-jeunes sous la responsabilité du principal

<i>Elle tient compte de...</i>	<i>En...</i>	<i>Pour...</i>
<ul style="list-style-type: none"> . De l'importance du travail à réaliser, du quasi temps plein requis, du nombre conséquent d'emplois-jeunes à gérer . Des règles de gestion à appliquer . Des demandes de certificats de travail . Des difficultés pour informer les aides-éducateurs sur leurs droits . Des problèmes évoqués par les aides-éducateurs et les directeurs d'école, de leur nature (administratif ou relationnel), de leur importance, de sa capacité à y répondre, de l'existence ou non de réponses formalisées dans les textes . Des nombreux coups de fil que cela représente, principalement le matin . Des aides-éducateurs qui viennent directement au collège, de la furie qui les caractérise le plus souvent . De l'attitude de certains directeurs, qui préfèrent passer par le principal . De son propre statut d'aide-éducatrice, de la tendance des aides-éducateurs à se confier aisément à elle, en raison de ce statut . Du rectorat, de l'inspection académique, du lycée qui rémunère les aides-éducateurs, des papiers ou des informations qui doivent leur être communiqués . De la localisation de son bureau à l'Administration, de la proximité des autres personnels, des nuisances induites pour la communication . Du principal, de l'importance de travailler à ses côtés, de son niveau de responsabilité, des informations du terrain à lui transmettre, de celles qu'il lui transmet . Des aides-éducateurs désireux de rencontrer le principal, ou que celui-ci souhaite rencontrer . Des courriers liés à la vie professionnelle des aides-éducateurs, tels que les arrêts-maladie, les absences pour formation, les congés-maternité, etc., de la règle suivant laquelle tout doit être justifié et joint aux dossiers des individus, des délais de réception des papiers . Des nouveaux embauchés, des documents qu'ils ont à remplir 	<ul style="list-style-type: none"> . En se mettant au courant des règles de gestion des aides-éducateurs, ainsi que des problèmes spécifiques qui surviennent dans les écoles . En répondant au téléphone aux problèmes et aux demandes d'information des aides-éducateurs et des directeurs d'école . En recevant les aides-éducateurs qui viennent directement au collège, en s'efforçant de les calmer . En travaillant de manière privilégiée avec le principal, en le sollicitant en cas de problème pour lequel elle n'a pas de réponse, ou qu'elle juge important ou comme n'étant pas de sa responsabilité, en ne prenant aucune décision à la place du principal, en lui transmettant le maximum d'informations venant du terrain . En prenant rendez-vous avec des aides-éducateurs en conflit avec leur direction, pour le compte du principal (qui entend jouer un rôle de médiateur) . En récupérant et en gérant les courriers administratifs des aides-éducateurs, en envoyant les papiers dont ont besoin le rectorat, l'inspection académique et le lycée en charge des rémunérations . En faisant des certificats de travail . En intervenant à l'aval dans la procédure de recrutement, en installant d'un point de vue administratif chaque nouvel embauché, en lui faisant remplir tous les documents nécessaires 	<ul style="list-style-type: none"> . Assister le principal du collège dans la gestion administrative des emplois-jeunes placés sous sa responsabilité . Effectuer le travail de secrétariat relatif à cette gestion administrative . Répondre aux problèmes que posent les aides-éducateurs ou les directeurs d'école

LES AIDES ÉDUCATEURS EN LYCÉE

La fonction exercée par les aides-éducateurs au sein des lycées semble avoir subi un changement dans le sens d'une structuration progressive de leurs activités de travail. Cette fonction tend en effet vers une transformation intéressante dans le contenu des services qu'elle propose, grâce notamment à la prise d'initiative personnelle (et concertée) de ces aides-éducateurs. L'originalité qu'ils ont pu apporter au cours du temps tient également une place importante dans le développement de leur " professionnalité ".

Par ailleurs, ils ont eu l'occasion de contribuer à la fois à la création et à la relance d'activités qui étaient auparavant soit absentes (par exemple, la promotion de l'enseignement technique, la médiation - animation culturelle et artistique, ...), soit laissées en suspens (par exemple, la gestion - animation d'un foyer socio-éducatif, l'assistance informatique, ...).

Depuis la prise de fonction de ces aides-éducateurs on ne peut qu'être attentif au glissement qui s'est apparemment opéré au cours de leurs deux à trois années d'exercice en lycée. Ainsi s'est effectué le passage d'une " multiactivité dispersée " à une " polyvalence organisée ". En fait, en plus de l'évolution de leurs activités, cela a également entraîné l'acquisition de nouvelles " compétences " professionnelles.

1 – LES ACTIVITES DES AIDES-EDUCATEURS AU LYCEE

1.1 - DES ACTIVITES SPECIFIQUES DE MIEUX EN MIEUX ORGANISEES

Les principales activités identifiées en 2002 dans les lycées⁵⁰ sont les suivantes (cf. tableau ci-dessous):

- Médiation / Assistance auprès du bureau de la vie scolaire ;
- Assistance / Maintenance informatique ;
- Promotion de l'enseignement technique ;
- Gestion / Animation du foyer socio-éducatif ;
- Médiation culturelle et artistique.

Activités	<i>Contenus des activités</i>	<i>Finalités des activités</i>
<i>Médiation / Assistance auprès du bureau de la vie scolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Accueil et orientation des élèves par la diffusion d'informations ("animation vie scolaire") ; ◆ Gestion des absences et des retards des élèves (saisie et traitement informatique, billets de retards, convocations des élèves) ; ◆ Surveillance (couloirs, récréation, demi-pension au réfectoire, examens, club, etc.) ; ◆ (ré-)Inscription des élèves pour la rentrée (réception / vérification des dossiers, etc.). 	<p><i>Répondre aux besoins d'assistance du personnel du Bureau au niveau de l'accueil des élèves, et y assurer une permanence pour la gestion des retards et des absences ;</i></p> <p><i>Veiller à ce que les élèves ne circulent et ne stationnent pas dans les couloirs pendant les heures de cours, et les orienter vers leurs classes ou salle de permanence selon les cas ;</i></p>
<i>Gestion /</i>	◆ Gestion administrative – coordination générale des	<i>Gérer, animer et assurer le bon fonctionnement du</i>

⁵⁰ Ces activités sont loin d'être exhaustives, notre enquête ayant porté sur deux lycées. Toutefois, elles illustrent bien à quel point un processus de structuration se révèle possible sur la durée.

<i>Animation du foyer socio-éducatif</i>	activités du foyer par la mise en place de projets, et prévision d'un budget – négociation avec des partenaires financiers, etc. ; ♦ Animation d'activités culturelles (ex. un club de photo, de dessin / peinture, d'expression artistique, etc.), éducatives (ateliers pédagogiques, etc.) et de loisirs (tournois d'échecs, ping-pong, etc.);	<i>FSE grâce à une présence et une surveillance permanente</i> <i>Proposer aux lycéens un lieu de détente, de loisirs et de discussion au sein de l'établissement pendant leur temps libre (entre les cours) ;</i> <i>Monter des ateliers pédagogiques à dimension culturelle et artistique afin " d'amener l'art aux élèves ".</i>
<i>Assistance / Maintenance informatique</i>	♦ Gestion de la maintenance informatique des salles équipées ; ♦ Interventions pour des dépannages en cas de dysfonctionnement du matériel informatique ; ♦ Aide à l'utilisation d'outils informatiques pour une initiation de base, etc.	<i>Répondre aux besoins de dépannage des élèves et du personnel du lycée, et leur apporter une assistance dans l'usage de logiciels informatiques ;</i> <i>Veiller au bon fonctionnement des salles abritant du matériel informatique lorsqu'elles sont en libre service (ou bien alors durant les cours, en cas de situations imprévus).</i>

Activités	<i>Contenus des activités</i>	<i>Finalités des activités</i>
<i>Promotion de l'enseignement technique</i>	♦ Recherche de nouveaux élèves pour la rentrée ; ♦ Recherche de stages en entreprises pour les filières techniques ; ♦ Recherche d'emplois pour les élèves du lycée ; ♦ Activités liées à la taxe d'apprentissage ; etc.	<i>Promouvoir l'enseignement technique du lycée pour l'accueil des futurs élèves et partenaires financiers, grâce à une diffusion d'informations (actualisées en fonction de l'évolution des filières techniques et technologiques) qui concernent en particulier les formations proposées par l'établissement (les disciplines, l'organisation des cours ainsi que les conditions d'inscription pour toutes les sections).</i>
<i>Médiation culturelle et artistique</i>	♦ Gestion administrative, et organisation de manifestations à dimension culturelles et artistiques avec la mise en place de projets, et de négociations avec des partenaires financiers ainsi que des artistes confirmés (participant à ces projets) ♦ Animation d'ateliers pédagogiques, d'expression artistique (classes d'accueil linguistiques, club, etc.).	<i>Faire partager aux élèves la passion de l'art grâce à leur participation à des projets culturels et artistiques de création et d'expositions d'œuvres, afin qu'ils confrontent et discutent autour de leur propre réalisation, rencontrent des artistes, et participent " aussi à l'apprentissage du respect de l'autre et de la tolérance ".</i>

La plupart des activités qui étaient au départ " dispersées " (allant de la gestion de projets à la surveillance, en passant par l'attribution de tâches administratives) se sont développées en prenant la forme d'activités plus ou moins organisées et spécialisées (comme l'indique le tableau ci-dessus). Ce changement est par le plus souvent relevé d'une volonté personnelle de la part des aides-éducateurs, en accord avec les proviseurs, ce qui semble par la même occasion avoir eu un effet positif sur l'évolution de leur " identité " personnelle et professionnelle (nous y reviendrons plus loin). Par contre, cela n'a pas été le cas pour les activités renvoyant principalement au domaine de la vie scolaire (médiation / assistance), qui leur ont été imposées sans grande concertation.

A titre indicatif, et en référence à cette idée d'une " polyvalence organisée ", le tableau ci-après indique la diversité des profils existants et apparents au sein d'une même activité (profils déjà

identifiés lors de la première phase de l'étude, et complétés ensuite par des données plus récentes). Cette mise en correspondance entre les profils d'exercices et les activités des aides-éducateurs laisse imaginer ce que peut être la richesse des acquis professionnels qu'ils ont pu développer au cours de leurs dernières années d'exercice (cf. annexes de la présente partie).

Activités identifiées	Médiation Assistance Vie scolaire	Assistance Maintenance informatique	Promotion enseignement technique	Médiation culturelle artistique	Gestion Animation du FSE
Profils des AE					
Assistant pédagogique (enseignement, soutient scolaire, ...)	x			x	x
Animateur médiateur (FSE, surveillant, ...)	x	x		x	x
Chargé de la gestion des stages et de l'alternance (médiateur emploi)			x		
Assistant / Administrateur de réseau informatique		x			
Assistant documentaliste (dossiers de presse, recherches sur le net, ...)		x	x		
Médiateur scolaire (CPE, ...)	x				
Gestionnaire de projets (FSE, Galerie d'art, ...)				x	x

Plusieurs profils se dessinent ainsi dans les différentes activités, ce qui donne un certain dynamisme dans chacune d'entre-elles. Par exemple, dans les activités de "gestion/animation du FSE" on retrouve les profils d'assistant pédagogique, d'animateur/médiateur, et de gestionnaire de projet. Afin de mieux comprendre en quoi ces activités exercées jouent un rôle de plus en plus important au sein des lycées, il est intéressant de se pencher sur quelques cas d'aides-éducateurs.

1.2 - QUELQUES EXEMPLES DE PARCOURS D'AIDES-EDUCATEURS, PAR ACTIVITES IDENTIFIEES

1 - Bénédicte (27 ans) s'occupe à la fois de la gestion du foyer socio-éducatif du lycée (coordination générale), et des ateliers culturels et artistiques auprès de la classe d'accueil linguistique des primo arrivants (AEA : *atelier d'expression artistique*, avec initiation aux arts plastiques). En ce qui concerne le foyer socio-éducatif, Bénédicte a initié une grande diversité d'activités d'animation et continue à les développer : " *au départ, il n'y avait rien du tout, juste des jeux d'échec, des jeux de cartes, une table de ping-pong, pour les élèves : tout ça, j'ai laissé, et donc on (autre AE) a remis un peu tout ça au bout du jour mais en le suivant vraiment, c'est-à-dire, en demandant un budget pour tout ça, .. en organisant des tournois de temps en temps pour motiver les élèves*". Après avoir obtenu un budget correspondant à ses projets, Bénédicte a pu développer un "club cinéma" (diffusion de films vidéo chaque semaine), réaliser une fresque sur le mur du foyer, un "club théâtre" (une vingtaine d'inscrits), un "club de dessin / peinture" (10-15 élèves), etc. Bénédicte est vraiment à la disposition des élèves tout

en étant à leur écoute pour toute sorte de suggestion en lien avec les activités du foyer (comme le " printemps des lycéens ", divers concours ...). S'il y a une évolution dans cette activité de gestion et d'organisation, elle se trouve dans la mise à jour du foyer et dans l'obtention d'un budget qui permet aux projets de se réaliser.

En ce qui concerne l'atelier d'expression artistique, il s'agissait au départ de faire travailler les élèves volontaires autour du " livre d'artiste " sur le thème de la Méditerranée (avec " l'assistance " d'un artiste). A partir de là, Bénédicte a organisé un échange entre les élèves du lycée et ceux d'un établissement à l'étranger après les avoir fait travailler sur des notions artistiques (définition d'un atelier, des arts plastiques, du livre d'artiste, etc.) : dans chacun des ateliers des deux établissements, les élèves ont pu ainsi effectuer des réalisations artistiques individuelles qui ont été exposées (l'ensemble du projet est résumé dans un catalogue et sur un site Internet créé à l'initiative de Bénédicte). La mise en place de ce projet, ainsi que sa réalisation, représentent un travail de deux ans et demi, avec un budget d'environ 30 490 euros (ce qui implique toute une négociation avec des partenaires : la Région, le Rectorat, la DARIC, le FAS, la DRAC). On se rend bien compte ici du temps que Bénédicte peut consacrer à ce type de projet, d'autant plus qu'elle insiste sur le fait qu'elle en gère pratiquement l'ensemble (l'artiste apporte l'idée mais n'organise rien) : " *Au niveau du développement du poste, c'est vrai que moi j'ai eu la chance d'avoir cette possibilité-là* ".

2 - Christian (29 ans) se consacre principalement à la promotion de l'enseignement technique, c'est-à-dire que son rôle est de promouvoir le lycée sur sa ville et sa région. Pour ce faire, il communique toutes les informations utiles qui concernent l'établissement, auprès des entreprises et des parents d'élèves (Métierama).

Il prépare également des supports écrits avec les différentes spécialités enseignées (plaquette du lycée ou cdrom), et recherche des stages en entreprise pour les élèves. En plus des thèmes d'études qu'il propose aux enseignants pour les travaux des étudiants, il s'occupe aussi de leur insertion dans le monde du travail en diffusant des offres d'emplois qu'il reçoit des entreprises. Enfin, Christian travaille chaque année (et pendant trois mois environ) sur la taxe d'apprentissage du lycée, ce qui implique une prise de contact et une négociation avec les entreprises partenaires (ou acceptant de le devenir par la suite).

3 - Françoise (29 ans) s'occupe de la médiation culturelle pour une galerie d'art contemporain qui appartient à une association (gérée par un professeur) au service du lycée dans lequel elle est implantée : " *L'intérêt est qu'on a un lieu où on peut faire à peu près cinq expositions temporaires par an : donc environ tous les deux mois, on a un nouvel artiste* ". Son rôle est d'organiser une exposition. Cela part de la prise de contact avec l'artiste et les partenaires (négociations pour un budget) jusqu'à leur accueil au sein de l'établissement. Ensuite il y a toute la phase de présentation/annonce de l'exposition avec les communications/dossiers de presse (recherches documentaires, lecture de la presse, etc.), de commandes pour le buffet (repas de presse), de création d'une maquette en rapport avec les œuvres de l'artiste invité, de l'envoi des invitations aux établissements scolaires et partenaires (la région, le département, et la ville), de l'accueil du public, ...

A côté de toutes ses sous-activités se rapportant au montage des expositions, il y a aussi tout le côté administratif avec la comptabilité et la gestion des projets, la prévision et la proposition d'un budget pour l'année, l'archivage des dossiers, le mailing (pour le listing du public invité : environ 1 000 personnes concernées), la programmation pour l'année une fois l'exposition terminée - mai/juin - (contact téléphonique et rencontre avec les artistes et partenaires, rapport d'activité, recherches d'informations auprès de l'office du tourisme...), etc.

4 - Hamida (26 ans) exerce des activités d'animation/médiation auprès du bureau de la vie scolaire dans son lycée. D'après son emploi du temps, elle passe un tiers du temps à fournir une aide au bureau de la vie scolaire, et un tiers du temps pour de la surveillance. Le tiers du temps restant est consacré à l'animation, pourtant presque absente au lycée, et qui de ce fait n'est pas considérée par Hamida comme son activité principale. L'aide auprès du bureau de la vie scolaire consiste pour elle à accueillir les élèves au bureau et à répondre à leurs besoins (billets d'absences, de retards, relevé du carnet de correspondance, etc.). Elle reçoit ceux qui sont punis ou exclus d'une classe pour les orienter vers le CPE afin qu'ils se rendent ensuite en salle de permanence ou auprès de la Direction : *" Il y a beaucoup de passages parce que vu où on est situés, il y a vraiment tout le temps du monde dans le bureau "*.

La médiation avec les élèves joue un rôle très important au bureau de la vie scolaire, d'autant plus que les retards sont très nombreux dans son établissement. En plus de l'accueil, Hamida peut aussi fournir des informations soit aux élèves (pour des conseils), soit aux professeurs qui le désirent (vérifier l'absence d'un de leurs élèves, son renvoi, etc.) : *" Il n'y a pas une journée qui est pareille, parce qu'il y a tout le temps des élèves qui viennent demander des choses, des profs qui ont besoin de certaines informations "*.

Après avoir récupéré les feuilles d'appels, Hamida a pour tâche de gérer les absences par le biais d'un logiciel informatique (GPE) dans lequel elle insère des données concernant les élèves et les professeurs du lycée (régularisation des absences, bulletins, etc.) : *" ça, c'est peut-être la chose la plus régulière que je fais sur ordinateur "*. La saisie des absences se fait par les CPE, contrairement aux retards. Le reste des tâches effectuées au sein du bureau est purement administratif comme la mise sous pli de bulletins trimestriels, le dépouillement des dossiers scolaires pour la rentrée prochaine, leur classement pour les secondes et premières générales...

En ce qui concerne la " surveillance ", elle s'effectue dans les couloirs en fin et début de cours (parfois pendant les interclasses). Mais pour Hamida, ce mouvement est *" un peu difficile à gérer "* dans la mesure où il n'est pas possible de fixer des horaires stricts *" c'est-à-dire, de telle heure à telle heure tu es dehors, de telle heure à telle heure tu es dedans. Honnêtement, ce n'est pas possible de faire ça au quotidien. C'est-à-dire qu'une journée normale ici ne ressemble pas à la veille et au lendemain "*. Cette surveillance s'effectue également durant les séances de danse qu'elle anime. Et enfin, durant le service de demi-pension, Hamida doit être présente devant l'entrée du réfectoire.

5 - Virginie (21 ans) est *" Assistante de Réseau "*. Elle s'occupe exclusivement de la maintenance informatique. En priorité, il s'agit des dépannages auprès des élèves et du personnel administratif (problèmes de branchements d'ordinateurs, pannes d'imprimantes, assistance pour l'usage de logiciels, problèmes de disquettes, etc.). Virginie fournit également une aide aux élèves, en leur indiquant les formules à appliquer lorsqu'ils ont un dossier à élaborer, car ils ne savent pas toujours utiliser le traitement de texte (Word). Elle assiste aussi les documentalistes du CDI dans le cadre de l'usage de nouveaux logiciels, ou de recherches sur Internet. Sa technique consiste en fait, à leur montrer la démarche à suivre puis à tout annuler afin qu'ils refassent eux-mêmes l'exercice (cela lui prend environ une heure). Si les élèves ne sont pas là, ce sont les documentalistes qui prennent la relève en donnant à leur tour des explications.

Ses interventions de dépannages se font soit avant, soit pendant un cours lorsqu'il s'agit de situations d'urgences et donc imprévues. En fait Virginie s'attend toujours *" à ce qu'il y ait quelque chose "* et essaie donc d'anticiper (*" Je prévois à l'avance "*) en passant dans les salles pour vérifier tous les branchements le matin ou la veille au soir, et ainsi veiller au bon fonctionnement du matériel : *" (...) pour être sûre que le lendemain dans la journée, je n'aurai pas de problèmes "*.

Virginie possède son propre bureau équipé. Elle s'y trouve très souvent car c'est à cet endroit qu'il est possible de la contacter en cas de besoins. Elle gère également la maintenance de

deux salles informatiques utilisées à la fois pour les cours de BTS " Action Commerciale " et de la section STT, également en libre service. Mais c'est en particulier dans cette situation qu'elle est conduite à intervenir le plus souvent auprès des élèves en vue de les aider (ex. problèmes dans l'usage d'un logiciel, difficultés à enregistrer un fichier ou à l'ouvrir, etc.) : " (...) *donc si je ne suis pas là pour m'occuper des élèves, ils ne peuvent rien faire*". Les sections de BTS ont aussi souvent besoin du téléphone pour des recherches de stages et à ce moment-là, elle le leur installe dans une salle (réservée à l'association des BTS et au personnel des réseaux). Enfin, lorsque Virginie n'est pas sollicitée, elle en profite non seulement pour surveiller les élèves présents dans les salles informatiques, mais également pour " *faire un tour dans le couloir, regarder les salles des CPE, monter aux étages, passer par l'administration, contacter le CDI, (...) pour voir s'il y a un problème*".

Il est intéressant de noter ici, que l'exercice des différentes activités attribuées à ces aides-éducateurs favorise progressivement le développement de savoirs-faire spécifiques, et que leurs activités tendent désormais à être considérées comme étant essentielles dans les établissements.

1.3 - DES ACTIVITES QUI DEVIENNENT INDISPENSABLES AU SEIN DES LYCEES

D'après le témoignage des proviseurs et membres des équipes pédagogiques qui ont été interrogés, tous s'accordent à dire que la présence des aides-éducateurs et des activités qu'ils exercent, prennent aujourd'hui de l'importance puisque les effets de leurs interventions se font ressentir sur la vie de l'établissement :

- " (...) C'est tout à fait positif et indispensable. Ils ont finalement démontré, dans l'établissement, que le travail qu'ils faisaient devenait absolument nécessaire. Les aides-éducateurs qui mènent des activités culturelles dans l'établissement, ceux qui assurent la communication (...), c'est un travail très lourd qu'on ne peut pas faire avec le personnel courant " (*un proviseur*).
- " Le fait de pouvoir compter sur quelqu'un, même si au début il a fallu pas mal les piloter, c'est bien. Alors dire qu'ils ont apporté quelque chose, oui (...), ça permet de se consacrer à d'autres tâches ou de diversifier nos activités un peu plus " (*un professeur d'atelier*).

Ensuite, parmi les activités identifiées comme par exemple celles d'assistance auprès du bureau de la vie scolaire " ou d'animation du foyer socio-éducatif ", le profil de médiateur est omniprésent (animateur médiateur, médiateur scolaire, médiateur emploi, etc.) et porte ses fruits. Et le fait que ces aides-éducateurs ne soient ni des enseignants, ni même des surveillants, laisse aussi présager une certaine proximité au niveau des rapports avec les élèves dans les lycées. En effet, ceux-ci se confient plus facilement pour des problèmes, par exemple d'ordre scolaire (aide aux devoirs), ou relationnel avec un professeur (malentendu, expulsion, etc.). A partir de là, et en fonction des difficultés évoquées, l'aide-éducateur peut conseiller ou réorienter l'élève vers une assistante sociale, une infirmière ou même aller personnellement rencontrer un professeur pour tenter de comprendre ce qui a pu arriver à l'élève concerné.

Néanmoins, il peut arriver que cette prise d'initiative soit redoutée par une partie du personnel, celui-ci reprochant à certains aides-éducateurs de développer des relations de " copinage " avec les élèves : " Un élève avec lequel on sait qu'il n'y aura pas de débordement, je peux discuter comme s'il avait mon âge. Par contre, quelqu'un qui n'a pas de limite, et avec qui ça va déborder, j'essaie d'adapter mon comportement ... " (*Pierre*).

Il faut tout de même reconnaître que leur influence est loin d'être néfaste vis-à-vis des élèves puisque ces derniers se voient parfois confier des activités à " responsabilités " notamment au cours de l'élaboration de projets d'ateliers de création artistique, de compétitions sportives, etc. A titre d'exemple, dans le cadre d'activités ludiques et culturelles, une aide-éducatrice témoigne : " Je veux quand même que ce soit les élèves qui se responsabilisent par rapport à l'activité. Donc je demande toujours le nom des élèves pour avoir un ou deux responsables par

rapport à l'activité parce qu'on ne sait jamais, on est là pendant cinq ans, il se peut que je trouve du travail, donc il peut prendre le relais " (Carine).

L'intervention des aides-éducateurs pourrait donc avoir un effet favorable quant à la prise d'initiatives des élèves qui participent à l'organisation de projets (par exemple : tournois de ping pong, Printemps des lycéens, Métierama, Manifestions artistiques, etc.).

2 – L'ACCUEIL ET L' INTEGRATION DES AIDES-EDUCATEURS AU LYCEE

2.1 - UN ACCUEIL DIFFERENT D'UNE PERIODE A L'AUTRE

En premier lieu, il est important de noter que les aides-éducateurs n'ont pas tous pris leurs fonctions dans les mêmes conditions d'accueil. Il y a en effet une distinction qui apparaît au niveau des deux premières vagues de recrutements, à savoir celle qui s'est effectuée en 1998 et 1999 (première enquête), puis celle de 2000 et 2001 :

Dans la plupart des cas, les aides-éducateurs de la première période n'ont pas été très agréablement accueillis.

En fait, dans un premier temps certains d'entre eux se sont sentis plus ou moins perdus et désorientés non seulement par rapport au contenu très disparate de leur fonction, mais également par rapport aux réactions de l'ensemble du personnel enseignant.

Et dans un deuxième temps, il leur a fallu attendre deux à quatre mois environ avant que leur soient enfin attribués des locaux/bureaux nécessaires pour l'exercice de leurs activités. Quelques aides-éducateurs témoignent à ce propos :

- " *Tout le monde se demandait pourquoi on avait été recrutés (...). On n'a pas été super bien accueillis et on n'était pas mis directement dans les bureaux quand on est arrivé ici (...). C'était un peu difficile car il a fallu faire notre place ici, ce n'était pas vraiment évident* " (Christian) ;
- " *On n'a pas vraiment été bien accueillis ici (...). Au fur et à mesure des mois qui ont passé, on a été plus ou moins affectés petit à petit au bureau de la vie scolaire* " (Sakina) ;
- " (...) *au début c'était très dur, parce que les deux premiers mois, on nous a laissé faire, et pas grand chose. Les professeurs se demandaient ce qu'on faisait là (...). On a dû faire notre chemin tous seuls et après on a eu des propositions mais cela a été très long. Au début on n'avait pas de bureau, on n'avait absolument rien, on se baladait un peu partout. Et après, ça s'est mis en place petit à petit* " (Carine).

A partir de ce moment, les activités ont pu alors véritablement commencer, générant ainsi tout un ensemble de propositions de projets (en lien avec la fonction qu'ils occupent) élaborés après concertation et accord des membres de la Direction et des quelques professeurs intéressés.

Mais il faut noter avant tout que l'accueil qu'ont reçu ces aides-éducateurs, de la part des professeurs de disciplines générales ainsi que des surveillants, a été relativement rigide et sévère au départ. En effet, ces derniers s'interrogeaient quant à leur statut et à l'utilité de cette " nouvelle " fonction au sein des établissements : " *Au début on était trois emplois-jeunes. Je me rappelle que c'était un peu tendu avec certains professeurs, parce que c'était l'époque où ils ne voulaient pas de ce genre d'emploi qui n'avait pas de statut, et qui pouvait mettre en péril l'emploi des surveillants* " (Hamida).

Par contre, cela n'a pas été le cas des professeurs des disciplines à la fois techniques (plus proches du monde du travail) et sportives, qui s'avèrent être plus ouverts et accueillants. Ensuite, la question du mauvais accueil ne s'est pas posée pour les aides-éducateurs anciens élèves de l'établissement. En effet, dans ce cas leur " référent-métier " est souvent un de leurs anciens professeurs de lycée (dans le domaine informatique, par exemple : " *L'accueil s'est bien passé, et il y a une partie des professeurs que je connaissais déjà* " - Virginie).

En ce qui concerne les aides-éducateurs recrutés ultérieurement (une à deux années plus tard), l'accueil a été plus favorable.

Ils ont en effet été immédiatement installés dans leur bureau afin de vaquer à leurs occupations. Ils ont également été accueillis par les autres aides-éducateurs déjà en fonction, ce qui leur a procuré un sentiment de confiance et de sécurité :

- " *L'accueil au niveau administratif ça a été et au sein de mes collègues c'est pareil, ils m'ont vite mise dans le bain et puis ... il n'y a pas eu de problèmes, bonne équipe, bonne entente* " (Valentine) ;
- " *L'accueil s'est passé normalement, et j'ai vu à mon arrivée qu'il y avait déjà trois, quatre aides-éducateurs, donc je ne me suis pas sentie trop seule. Donc tout va bien* " (Virginie).

Certains d'entre eux, récemment recrutés, proviennent d'autres établissements et plus particulièrement de collèges où ils ont exercé leurs activités pendant une période allant d'une à deux années (après avoir démissionné soit pour des raisons relationnelles et de reconnaissance d'un " statut ", soit pour " *changer de milieu, et d'atmosphère* " - Valentine et Pierre).

Ces derniers ont donc pu bénéficier d'un assez bon accueil au sein des lycées dans lesquels ils sont désormais en fonction. Appartenant à la fois à la première et à la seconde vague de recrutement, ils perçoivent d'autant mieux l'évolution du comportement des personnels des établissements qui les ont accueillis (du collègue au lycée).

Enfin, même si les professeurs commencent à mieux comprendre en quoi consiste les différentes missions des aides-éducateurs, les plus concernés s'avèrent être ceux qui collaborent avec eux en participant à leurs projets (on peut citer par exemple les ateliers-photo, les voyages d'études, le printemps des lycéens, les expositions d'œuvres artistiques faites par les élèves, etc.).

Mais cette situation ne semble pas être tout à fait " généralisée " à tous les professeurs, malgré le temps qui s'est écoulé depuis la prise de fonction des premiers aides-éducateurs. D'ailleurs, certains aides-éducateurs persistent à croire qu'ils ne pourront pas facilement se débarrasser de leur étiquette d'"emploi-jeune" : " *Par rapport au corps enseignant je me sens un peu en dehors, c'est peut-être dû à la tonne de boulot que j'ai à faire ici. On a du mal à se rencontrer. Les gens ne savent peut-être pas qui on est ... enfin, ils savent qu'on est emplois-jeunes, et ils ne savent pas tous ce qu'on fait exactement je pense* " (Françoise).

2.2 - L'intégration des aides-éducateurs : un bilan assez mitigé

L'intégration des aides-éducateurs est une phase essentielle du développement de leur " professionnalité " qui, en réalité, se construit dans l'expérience et dans leurs relations professionnelles habituelles. C'est pourquoi il est nécessaire de prendre en considération leurs capacités à communiquer, à échanger avec les autres et à gérer toute situation conflictuelle qu'ils sont amenés à rencontrer au cours de leur exercice.

Pour eux, leurs interventions auprès des jeunes jouent donc un rôle important dans l'organisation ainsi que dans la vie du lycée. Mais avant d'obtenir un tel résultat, il leur a fallu lutter pour " *se faire une place* ", et même si leur reconnaissance n'est pas parfaite, ils restent une référence dans le système scolaire, et ils en sont bien conscients :

- " *J'arrive plus à appréhender les choses... Avec certains élèves, c'est vrai que ce n'est pas évident ... Et c'est vrai que j'ai fait l'effort d'aller les voir et j'ai trouvé quelque chose derrière* " (Pierre) ;
- Dans le cadre d'une rencontre avec un partenaire financier pour la présentation d'un projet : " (...) *le projet vient des élèves, moi je suis là, j'interviens quand il faut, sinon je veux que ce soit eux qui en parlent, je veux vraiment les responsabiliser par rapport à leur travail* " (Carine) ;
- " *Ici, ce n'est pas une reconnaissance parfaite, mais on est un point de repère, je pense, par rapport aux élèves. Ils ne voient pas toujours en nous la sanction, les heures de colles, les bureaux de la vie scolaire, la justification des absences ... ça contrebalance un peu le côté sanction qu'ils ont du bureau du CPE* " (Hamida).

Leur intégration semble donc incontestable et les différents membres du personnel, qui sont conduits à les fréquenter, le remarquent aisément. En effet, cela se caractérise aujourd'hui par leur facilité à " faire avec " leur(s) référent(s), à les assister dans leurs " manœuvres ", à proposer un budget qui financera un projet, à participer à des réunions pédagogiques, voire même à être sollicités par des professeurs (en vue d'avoir leur avis sur certains élèves), etc. Ils paraissent ainsi avoir prouvé de quoi ils sont désormais capables dans une fonction qui pourtant ne va pas de soi et qui est en cours d'évolution, en grande partie avec et grâce à eux :

- " *Je pense qu'ils ont tous des tâches ou missions différentes toutes intéressantes. Ils sont très très bien intégrés et reconnus par le corps enseignant, bien encadrés (...). C'est une bonne chose de mettre le pied à l'étrier des jeunes, ça ne peut que les aider* " (un professeur d'atelier) ;
- " *Au niveau des tâches que Pierre effectue sous ma responsabilité au bureau de la vie scolaire, je pense qu'il a développé des compétences au niveau de la surveillance, de l'écoute des élèves, de la présence ou encore au niveau de l'assiduité* " (une CPE).

Il y a donc actuellement une meilleure entente entre les aides-éducateurs, les surveillants et le personnel d'établissement, même si les relations de coopération avec les professeurs restent peu développées ou simplement ponctuelles (par exemple, le temps d'un stage interne en EPS pour une préparation au CAPEPS ; pour une prise d'informations à propos d'un élève absent au bureau de la vie scolaire ; ou pour une participation à un projet pédagogique, etc.).

A titre illustratif, le tableau ci-dessous permet de mieux percevoir la diversité des situations au cours desquelles ces différents acteurs collaborent (en fonction des activités identifiées) :

<i>Activités principales</i>	<i>Acteurs concernés</i>	<i>Situation de la collaboration</i>
<i>Médiation / Assistance auprès du bureau de la vie scolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - CPE : " référent-métier " ; - MDP (Maîtresse Demi-Pensions) ; - Aides-éducateurs et surveillants ; - Professeurs ; - Assistante sociale et infirmière. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil des élèves, et relevé des absences / retards ... ; - Assistance administrative ; - Surveillance, animation, ... - Informations à diffuser auprès des élèves ; - Orienter les élèves en cas de problèmes scolaires ou personnels.
<i>Gestion / Animation du foyer socio-éducatif</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aides-éducateurs ; - Intervenants des associations culturelles et artistiques ; - Professeur d'atelier ; - CPE, assistante sociale et infirmière ; - Partenaires financiers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-gestion et animation du FSE ; - Projets de manifestations culturelles ; - Atelier : laboratoire de développement de négatifs photos ; - Orienter les élèves en cas de problèmes scolaires ou personnels ; - Aide financière pour la mise en place de projets.
<i>Assistance / Maintenance informatique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Professeurs : " référent-métier " (chef de travaux, ingénieur de réseau informatique) ; - Documentaliste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistance réseau informatique ; - Dépannage et initiation de logiciels auprès des élèves et personnel du lycée.
<i>Promotion de l'enseignement technique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le proviseur du lycée ; - Chef des travaux ; - Documentaliste ; - Intendant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail sur la taxe d'apprentissage ; - Projets de manifestations (Métierama) ; - Fiches de lecture à partir d'articles issus de revues techniques ; - Fournitures pour la préparation de documents de promotion du lycée.
<i>Médiation Culturelle et artistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur " référent-métier " ; - Professeurs ; - Artistes- intervenants ; - Secrétaire Assistante ; - Aides-éducateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion et animation d'une galerie d'art contemporain ; - Préparation et Accompagnement pour des voyages d'études ; - Elaboration de projets artistiques, préparation de manifestations ; - Traitement de texte et mailing ; - Conseils/projet culturel et artistique.

Dans ces situations, les relations sont plutôt satisfaisantes et les aides-éducateurs insistent sur le fait qu'il s'agit beaucoup plus d'une collaboration que d'un encadrement, comme on pourrait l'imaginer. Ces instants de rencontres représentent une opportunité qui s'offre à toutes et à tous, apportant ainsi un enrichissement personnel et professionnel du fait d'un apprentissage réciproque qui s'accomplit et se développe particulièrement au cours d'activités pédagogiques ou ludiques (ateliers pédagogiques, projets culturels et artistiques, etc.). A titre d'exemple, un chef de travaux témoigne de ses relations de collaboration avec un aide-éducateur (Promotion de l'enseignement technique) :

" Là, maintenant, il a acquis une certaine autonomie, (...) on n'encadre pas de la même façon qu'au début. On se connaît, ça fait quelques années. Donc, (...) il est rodé, même s'il y a un échange, bien entendu, puisqu'il faut quand même se mettre à jour (...). C'est vrai qu'au départ, il manque des repères à ces jeunes, des expériences, donc il faut pas mal les piloter, les aider, les guider, (...) les premiers temps. Avec le temps, il a acquis une certaine maturité, une certaine démarche (...). La promotion de l'enseignement technique, ça fait partie de notre projet d'établissement. Et, quand je dis qu'il s'en occupe, il n'est pas le seul, tout l'établissement participe à cette promotion. Mais bon, lui il apporte quelque chose de plus (...)"

Pourtant, cette forme d'enrichissement professionnel ne semble pas convenir aux attentes de tous les aides-éducateurs. C'est en effet le cas pour quelques-uns d'entre eux qui interviennent auprès des bureaux de la vie scolaire. En effet, ces derniers ont l'impression de n'avoir rien appris (si ce n'est au niveau de leurs traits de caractère), et d'avoir même " régressé " en quelque sorte :

- " Là, trois ans et demi après, là je peux dire que je fais quasiment que du bureau (...). On est vraiment assimilés " surveillants " tout en ayant, en plus, l'animation " vie scolaire " à gérer " (Christian) ;
- " Les relations qu'on a maintenant avec tout le monde, elle sont bien parce que justement on ne refuse pas de faire la majorité des choses. On est vraiment considérés comme des surveillants. Honnêtement c'est affolant " (Hamida) ;
- " On fait rarement ce pourquoi on est engagé (...) ça arrange bien qu'on ait cette fonction-là de toute façon " (Valentine).

Les relations professionnelles vécues par ces aides-éducateurs ont, selon eux, évolué car ils acceptent pratiquement toutes les tâches qui leur sont attribuées. Et même s'ils sont moins aujourd'hui assimilés à des surveillants, la tendance semble encore persister.

3 – LE DEVENIR PROFESSIONNEL DES AIDES-EDUCATEURS

L'aperçu panoramique proposé dans le tableau ci-dessous, vise à mettre en évidence, à travers quelques exemples, l'évolution et la construction progressive des projets professionnels des aides-éducateurs en fonction dans les lycées.

AE n+1	Diplôme obtenu initialement	Expérience professionnelle	Projet professionnel lors de sa prise de fonction	Activité exercée au sein d'un lycée	Formations suivies	Projet professionnel actuel
Bénédictine	MST de Sciences Techniques en Médiation culturelle	Stages dans le domaine culturel	Entrer dans le service public (Education Nationale ou collectivités territoriales)	Gestion / Animation du Foyer Socio-Educatif	<p>Au départ : Formation en PAO : abandon (proximité) ; Projet de formation en langue anglaise : abandon.</p> <p>Actuellement : Demande auprès du CNED pour le concours administratif d'attaché territorial ; Attend des propositions de concours (GRETA) ; Envisage en derniers recours un CAPEPS en Arts Plastiques.</p>	Entrer dans le service public ou Devenir professeure en Arts Plastiques
Christian	BTS en Electro - Technique	Sans expérience professionnelle (service militaire dans la marine)	Devenir gardien de la paix ou inspecteur du code de la route	Promotion de l'enseignement technique	<p>Au départ : Formation en maintenance de réseau Internet + un stage ; Contrat cadre : échec ; Concours de gardien de la paix : échec ;</p> <p>Actuellement : Formation PAO par le GRETA ; Concours de gendarmerie maritime (en cours).</p>	Travailler pour un journal " à grand tirage " (communication, nouvelles technologies de l'information,..)
	MST de Sciences Techniques en Médiation culturelle	Neuf mois dans le domaine artistique (Musée des Beaux Arts ; Théâtre)..	Continuer à travailler dans le milieu culturel.	Médiation culturelle et artistique.	<p>Au départ : Formation Graphiste : abandon ;</p> <p>Actuellement : Concours de professeurs des écoles (à prévoir) ; Formation en informatique au CRDP en cours.</p>	Ouvrir une boutique de décoration (prestation de services, manifestations artistiques, ..).
Hamida	Licence de Sciences de l'Education	Animations en centres aérés ; et " petits boulots "	Devenir conseillère principale d'éducation (CPE)	Médiation / Assistance auprès du bureau de la vie scolaire	<p>Au départ : Concours CPE (CNED) : échec.</p> <p>Actuellement : Concours d'adjoint administratif (CNED).</p>	Devenir adjointe administrative (pour les services déconcentrés).
Virginie	Baccalauréat Professionnel en informatique	Sans expérience professionnelle	Devenir ingénieur informatique	Assistance / Maintenance informatique	Un DUT / BTS " informatique " en alternance (en attente de dossiers) pour ensuite entrer en Ecole d'Ingénieur Informatique.	← idem
Valentine	Licence STAPS (Sciences du sport)	Animations en centres aérés depuis plus de 10 ans	Devenir professeur d'Education Physique et sportive (EPS)	Médiation / Assistance auprès du Bureau de la vie scolaire	<p>Au départ : Concours du CAPEPS : échec à deux reprises.</p> <p>Actuellement : Concours de professeur des écoles.</p>	Devenir professeure des écoles (envisager de passer le CAPEPS interne).
Carine	Baccalauréat Professionnel en secrétariat comptable	Activités de secrétariat durant quelques mois au sein d'une entreprise	Devenir adjointe administrative	Gestion / Animation du Foyer Socio-Educatif	<p>Au départ : Concours administratifs (cat. C et B) par le CNED : échec.</p> <p>Actuellement : Formation pour un BEATEP (1 an ½) et suivre une formation en informatique.</p>	Devenir animatrice au sein d'une association ou d'un Foyer Socio-Educatif.

AE n+1	Diplôme obtenu initialement	Expérience professionnelle	Projet professionnel lors de sa prise de fonction	Activité exercée au sein d'un lycée	Formations suivies	Projet professionnel actuel
Pierre	Maîtrise en Administration économique et sociale	Aide aux devoirs auprès d'une association	Devenir adjoint administratif	Médiation / Assistance auprès du Bureau de la vie scolaire	<p>Au départ : Concours d'adjoint administratif : échec ; Formation de lutte contre la toxicomanie et la violence.</p> <p>Actuellement : Concours de secrétaire administratif scolaire et universitaire (SASU).</p>	Devenir secrétaire administratif.
Sakina	Baccalauréat en Sciences de la vie et de la terre	" Petits boulots " pendant deux ans	Intérêt pour " Les métiers du livres ", ou Conseillère Principale d'Education.	Médiation / Assistance auprès du Bureau de la vie scolaire.	<p>Au départ : Concours des " douanes " : échec ; Concours de " bibliothécaire " : abandon (CNED);</p> <p>Actuellement : Va retenter le concours des douanes ; Formation EDUTEL (à ses frais) : " métiers du livre ".</p>	Devenir Conseillère Principale d'Education, ou Documentaliste

3.1 - DES PROJETS PROFESSIONNELS QUI SE PRESENTENT AU COURS DU TEMPS

Les projets professionnels des aides-éducateurs sont aussi divers et variés que les activités qu'ils exercent au sein des lycées. En effet, cela peut aller de la préparation de concours visant les carrières de l'enseignement, à la préparation de concours administratifs (toutes catégories confondues), en passant par la poursuite (ou reprise) d'études supérieures.

Il s'agit, dans la plupart des cas, de projets mûrement réfléchis dans la mesure où ils ont évolué au fil du temps et de l'expérience de chacun des acteurs (en subissant parfois, et si nécessaire, une réorientation).

Ensuite, il est important de noter que lorsque l'on se penche, de manière plus approfondie, sur les données issues des témoignages, trois types de projet professionnel apparaissent :

- 1) Les projets qui sont liés aux cursus de formation et diplômes obtenus initialement par les aides-éducateurs avant leur prise de fonction au sein de leur établissement. C'est le cas des arts plastiques, des sciences du sport, des filières techniques et informatiques, etc. Dans ces cas, il s'agit pour eux de poursuivre des formations du type BTS / DUT, CAPEPS ou Ecole d'ingénieur informatique (ex. " *Moi, passer des concours, cela ne m'intéresse pas du tout, je vois plus loin (...). Mon objectif c'est de trouver un BTS ou DUT en informatique et entrer ensuite dans une Ecole d'ingénieur* " - Virginie), etc. ;
- 2) Les projets qui sont liés directement à l'une des fonctions attribuées aux aides-éducateurs dans l'établissement. C'est le cas d'emplois tels que celui de CPE, d'adjoint et secrétaire administratif, d'agent d'animation (ex. " *j'ai vu que l'animation me plaisait, j'ai vu que j'avais un très bon contact avec les élèves, que j'avais envie de monter des projets, en plus j'ai travaillé avec ma collègue qui m'a un peu expliqué comment il fallait s'y prendre (...)* " - Carine), etc. ;
- 3) Les projets qui n'ont de rapport ni avec le diplôme initial, ni avec la fonction actuelle d'aide-éducateur, mais qui recouvrent une grande diversité d'emplois comme celui d'inspecteur du code de la route, de douanier, de gendarme (ex. " *J'ai choisi "gendarmarie" parce que j'aime bien bouger, après ils ont des compétences techniques assez sympathiques. Je voudrais bien travailler dans l'informatique dans la gendarmerie maritime car j'ai fait mon service militaire dans la marine (...)* " - Christian), etc. Dans ces cas, les aides-éducateurs désirent en particulier changer d'orientation professionnelle, et ils considèrent alors leur contrat comme étant une " solution d'attente " pour mieux " rebondir " par la suite (tout en percevant un salaire).

Par contre, il semble bien que les propositions d'emplois faites dans le cadre d'accords avec de grandes entreprises (comme Air France, ACCOR, Thomson, etc.), n'aient pas eu un succès suffisamment important auprès des aides-éducateurs :

- " *Les accords cadres, d'accord c'est bien, mais on peut tout autant faire la démarche personnelle en prenant les adresses, aller à l'ANPE, envoyer mon CV : si je convenais, je convenais, et si je ne convenais pas c'était pareil* " (Christian : aide-éducateur ayant subi un échec lors de l'entretien de recrutement) ;
- " *En ce qui concerne ces accords, (...) à chaque fois cela ne correspondait pas avec ce que j'ai pu faire auparavant (...)* " (Bénédicte).

D'après les dires de ces personnes, les accords ne semblent donc pas suffisamment adaptés aux formations et aux projets professionnels qu'ils visent (surtout lorsqu'il s'agit du domaine technologique), et sont souvent sans rapport apparent avec les fonctions qu'ils exercent actuellement au sein des établissements.

En fait, les emplois proposés dans le cadre de ces accords ne sont pas toujours valorisés (vigiles pour la RATP, Police, etc.), et les aides-éducateurs préfèrent, à ce moment-là, rester dans les lycées où ils " se sentent plus utiles ". De plus, les accords ont encore moins d'intérêt pour eux lorsque la question de la proximité se pose (souvent en lien avec leur situation familiale : mariés avec enfants à charge, etc.).

Enfin, l'une des questions essentielles que se posent les aides-éducateurs au niveau de la construction de leur projet professionnel, est celle de l'organisation entre le temps de travail et le temps de formation. En effet, il leur est difficile de concilier à la fois l'exercice de leur fonction et la préparation d'un concours ou d'une formation.

D'une part, et selon eux, il semble que leur charge de travail ait augmenté au fur et à mesure des mois, leur laissant ainsi peu de temps pour s'organiser. D'autre part, du fait de la quantité de travail que demandent les organismes de formation par correspondance, comme le CNED par exemple. Ce manque de temps conduit vraisemblablement à des échecs aux examens, et à des abandons de formations ou de préparations en cours par découragement.

Mais il y a tout de même une évolution dans cette organisation du travail grâce aux astuces développées par certains aides-éducateurs (souvent autorisées par leur " référent-métier " et proviseurs). Il s'agit, par exemple, d'avoir la possibilité de travailler en binôme : " (...) *donc j'essaie de travailler ici* (au lycée). *Quand on faisait les couloirs on prenait une salle de classe, on laissait la porte ouverte histoire de voir s'il y a un élève qui passait, et on a travaillé pendant une année comme ça. Je faisais ça avec une surveillante* " (Hamida). Les aides-éducateurs emportent donc leurs cours avec eux, sur leur lieu de travail au cas où ils auraient un peu de temps libre.

3.2 - LES IMPRESSIONS DES AIDES-EDUCATEURS QUANT A LEUR EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DANS LES LYCEES

Du point de vue de leurs acquis, de la reconnaissance de leur fonction et de l'éventuel réinvestissement des compétences acquises dans un futur emploi, il est difficile de faire un bilan dans l'immédiat pour l'ensemble des aides-éducateurs. En effet, il arrive souvent que les projets évoluent (cf. tableau de présentation).

En réalité, il s'agit pour la plupart des aides-éducateurs de leur première expérience professionnelle, ce qui est généralement très enrichissant pour eux. D'ailleurs, il semble y avoir eu un " apprentissage sur le tas " très important pour ceux qui ont pu mettre en pratique ce pour quoi ils ont été formés (c'est le cas des postes spécifiques comme la médiation culturelle et

artistique), mais également pour ceux qui sont à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle (contrôleur des impôts, gendarme, commerçant, etc.).

Par contre, en ce qui concerne les activités qui se rapportent au bureau de la vie scolaire, rien d'enrichissant ne ressort selon ces aides-éducateurs sur le plan pratique et technique, excepté au niveau de la connaissance de la vie d'un établissement et son mode de fonctionnement au niveau organisationnel. Il y a toutefois des apports évidents d'un point de vue personnel et relationnel. Voici ceux qui émanent le plus souvent des données recueillies :

- plus de confiance en eux-mêmes ;
- moins timides et moins réservés ;
- plus ouverts au monde (aspect relationnel et professionnel) ;
- une connaissance des adolescents et une meilleure compréhension de leurs comportements (aspect psychologique) ;
- une évolution dans la façon de gérer son temps de travail et son temps de formation ;
- une grande rigueur et plus d'autonomie dans le travail ;
- une capacité à travailler en équipe ;
- une capacité à appréhender des difficultés et à anticiper en cas de situations imprévues ;
- plus d'initiatives ;
- plus d'autorité sur les élèves (moins peur), etc.

A première vue et d'après les aides-éducateurs, le bilan semble plutôt négatif d'un côté, du fait de la charge de travail et de l'étiquette " *emploi-jeune* " qui leur est attribuée. Et il s'avère aussi positif d'un autre côté, du fait de l'expérience acquise et de la prise en charge financière des formations. Par contre, en ce qui concerne l'accompagnement aux projets de formation, les avis restent plutôt partagés.

Enfin, il est important de noter que les aides-éducateurs se soucient de leur devenir professionnel même si la majorité est satisfaite de cette première entrée dans le monde du travail. A titre indicatif, les questions qu'ils se posent le plus fréquemment sont les suivantes :

- *les compétences qu'ils ont acquises vont-elles être reconnues ?*
- *que vont-ils devenir s'ils n'obtiennent aucune certification (formation professionnelle ou diplômante) ?*
- *comment seront-ils indemnisés à la fin de leur contrat s'ils n'ont pas trouvé d'emploi ? etc.*

Au cours des trois-quatre dernières années au sein des lycées, il semble bien que les aides-éducateurs aient été à la fois témoins et acteurs de l'évolution de leur fonction, avec tout ce qu'elle a pu leur apporter, autant d'un point de vue personnel (qualités relationnelles) que professionnel (expériences acquises). En effet, ces "emplois-jeunes" ont su donner sens à des activités qui au départ s'avéraient multiples de par la coexistence des diverses tâches qui leur étaient attribuées.

Aujourd'hui, il est sans doute possible de parler d'une "polyvalence organisée" puisqu'en plus d'être nombreuses et variées, ces activités semblent solliciter des compétences spécifiques qui ne s'étaient pas encore suffisamment manifestées et développées lors de la prise de fonction des aides-éducateurs. Selon les cas, un apprentissage sur le tas, ou bien encore une mise en pratique par l'expérimentation (sur le lieu de travail) de connaissances acquises au cours de leurs études initiales, ont permis à ces acteurs de s'imposer comme intervenants dynamiques et indispensables dans l'organisation de la vie des établissements.

Et même si au début de leur prise de fonction, certaines réticences se sont faites ressentir, notamment du côté des surveillants et des équipes pédagogiques au moment de l'accueil, c'est au fil du temps qu'un changement (allant dans le sens d'une amélioration) a pu s'opérer au niveau de leur intégration, puisqu'elle paraît désormais incontestable. En effet, les aides-éducateurs se sont fait une "place" au sein des lycées, en grande partie grâce à leur motivation et à leur volonté de proposer puis d'initier de nouveaux projets (après concertation avec la Direction). A partir de ce moment, un nouvel essor a été apporté à des activités qui étaient au départ soit inexistantes, soit mises en suspens. Ils prouvent ainsi qu'ils sont actuellement capables de répondre aux divers besoins du personnel enseignant et des élèves au sein des lycées, ce qui n'est pas sans conséquences pour ces derniers (ex. responsabilisation des élèves au cours de l'élaboration de projets ; conseils et orientation au niveau de la vie scolaire ; arbitrage et solution à des conflits, etc.).

En fait, cette intégration est également favorisée par l'évolution qui intervient dans les relations de collaboration avec des professeurs (et autres membres du personnel), lesquelles donnent lieu à un enrichissement professionnel et relationnel qui n'est pas des moindres, notamment en ce qui concerne la construction et le développement d'une "professionnalité". Il semble donc que c'est en quelque sorte au travers de ces interactions parfois quotidiennes, que les aides-éducateurs prennent conscience de leur "utilité" et de leur "savoir-faire". Cela leur donne en définitive un vague sentiment de reconnaissance de leur fonction.

De plus, il est important de noter que les situations imprévues que rencontrent les aides-éducateurs dans l'exercice de leur fonction, sont en partie formatrices. A entendre les aides-éducateurs, c'est au cours du déroulement d'événements "critiques" que des capacités d'anticipation et d'autonomie dans l'action se déploient. Ces événements leur laissent en effet l'occasion d'apprendre à les gérer afin d'agir le plus efficacement possible (ex. altercation entre élèves ; décalage entre le planning des élèves et de l'aide-éducateur pour la préparation d'un projet du foyer socio-éducatif ; difficile adéquation et organisation entre le temps de travail et le temps de formation ; dépannage informatique lors d'un cours, etc.).

Tous ces moments font partie intégrante d'un parcours pour une adaptation à un environnement sans cesse en mouvement ("*Une journée normale ici ne ressemble pas à la veille et au lendemain*" - Hamida).

Les profils d'activités dans lesquels ces prises d'initiatives ont pu se manifester, sont ceux de médiateur et d'animateur en particulier, car ils sont tous deux présents dans les activités principalement identifiées au cours de l'enquête.

Le seul "point noir" s'avère être celui de l'activité de surveillance qui ne semble pas être retenue par la plupart des aides-éducateurs comme étant enrichissante, surtout dans la

perspective de leur devenir professionnel. Pourtant, même si les projets des acteurs concernés sont parfois différents, ils tendent à se préciser au cours du temps.

Les aides-éducateurs sont aussi soucieux de leur devenir professionnel et certains n'hésitent pas à retenter le même concours au moins à deux reprises. Il peut également arriver qu'ils changent totalement d'orientation au niveau de leur choix de formation d'une année sur l'autre, ce qui révèle l'aspect évolutif de la construction de leur projet professionnel, qu'il soit ou non directement lié à leur fonction actuelle. Cela peut aussi supposer que les acquis de leur expérience (bien présents) sont sans aucun doute en mesure d'être réinvestis dans divers domaines d'interventions, tout en prenant en considération les profils d'activités déjà identifiés chez ces aides-éducateurs.

ANNEXE

**QUELQUES EXEMPLES DESCRIPTIFS DES ACTIVITÉS IDENTIFIÉES
CHEZ LES AIDES-ÉDUCATEURS AU SEIN DES LYCÉES**

Médiation / Assistance auprès du Bureau de la vie scolaire

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<p><u>Assistance administrative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Du planning de la journée ; - Du règlement intérieur et des consignes qui sont données lors de réunions du bureau de la vie scolaire; - De ses jours de formation ; - De ses capacités à s'adapter aux différentes situations rencontrées ; - De son rôle de médiation entre les élèves et le personnel (CPE, professeurs, direction, ...); - Des informations à communiquer aux professeurs qui le souhaitent (exclusion d'un élève, absences,...); - Du flux d'élèves qu'il y a à gérer au bureau (grand nombre de passages chaque jour); - Des informations que demandent les élèves (sur l'absence d'un professeur, pour la régulation d'une absence, pour des conseils ...); - Du retard des élèves avant un cours ; - De la présence (ou non) de ses collègues aides-éducateurs, et celle de son " référent-métier " (CPE) ; - Du mercredi qu'elle considère comme " journée morte " (pas de secrétaire, de MDP, ou son CPE) ; - De la période scolaire : rentrée, fin d'un trimestre, ou toutes les semaines. 	<ul style="list-style-type: none"> - En se référant aux textes remis par la Direction : par exemple, " en cas d'absence de l'une des personnes de MVT (de mouvement dans les couloirs, etc.), les AE suppléeront à cette absence " ; - En discutant avec les élèves et leurs professeurs (difficultés scolaires, punitions, problèmes familiaux); En donnant des conseils à ces élèves ; - En leur montrant la liste des absences enregistrées dans le système informatique de gestion des élèves et du personnel (GPE) ; - En leur demandant le motif de leur retard ; En leur faisant un billet de retard et un billet d'entrée en cours après accord du professeur ; - En réorganisant son planning pour la journée en cas d'absences ; - En transmettant le nom des élèves qui arrivent en retard afin que le CPE aille les rencontrer dès son retour ; En récupérant les mots d'absences, exclusions des élèves pour les lui remettre le lendemain ; - En dépouillant tous les dossier d'inscription que ramènent les élèves au bureau ; en les vérifiant et en les classant (par classe, secrétariat, etc.) ; - En effectuant des envois (des mises en plis de bulletins, etc.) ; En préparant les bilans d'absences pour les envoyer aux parents des élèves ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves dans leurs difficultés (aspect scolaire) et apprendre à comprendre leurs réactions (aspect psychologique) ; - Assurer une permanence ; - Pour que les professeurs aient les informations qu'ils demandent (vérifier si l'élève exclu est bien enregistré comme n'étant pas accepté en cours ; voir s'il s'agit toujours des même élèves concernés, etc) ;
<p><u>Surveillance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Du personnel de l'établissement disponible ou absent (CPE, Surveillants) afin de les remplacer si nécessaire ; - Des horaires d'entrées et de sorties des élèves de cours ; - Des bagarres entre les élèves ; - Du service de demi-pension à la cantine ; - Des animations extra-scolaires : club de danse, tournois de volley-ball, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - En allant surveiller les couloirs pendant les inter-classes (ou bien, en ne le faisant pas si les AE sont en sous-effectif au bureau de la vie scolaire) ; - En allant chercher le CPE (lorsqu'il s'agit de bagarres), ou s'il n'y a personne, en intervenant immédiatement s'il n'y a pas d'autre solution (s'il y a un blessé, c'est au CPE d'appeler les Urgences) ; - En se tenant soit devant la file d'attente, soit à l'intérieur du réfectoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer une présence dans les couloirs et reconduire dans le calme, les élèves dans leur classe (ou les réorienter vers la salle de permanence ou vers le hall s'il n'ont pas de cours à ce moment-là) ; Eviter les débordements ; - Veiller à ce que chacune des séances se déroulent sans problèmes de discipline.

Maintenance / Assistance informatique (administration de réseau)

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<p><u>Dépannage informatique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De son emploi du temps ; - Des consignes laissées par son " référent " ; - De l'état du matériel informatique avant l'ouverture des salles ; - Du type de panne qu'elle peu ou non identifier et résoudre ; - De la capacité qu'elle a d'anticiper ce type de situation ; <p><u>Aide à l'usage de logiciels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Du besoin des élèves ; - Du besoin du personnel de l'établissement ; - De ses connaissances au niveau des nouveaux logiciels puis de leur installation (et mises à jour) ; - De ses techniques d'aide à l'apprentissage des logiciels. <p><u>Gestion des salles informatiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Du besoin des élèves qui travaillent dans la salle en " libre service ", en particulier en cas de problèmes de logiciel, ou enregistrements de fichiers, etc. ; - Des recherches de stage des élèves de BTS. 	<ul style="list-style-type: none"> - En vérifiant, dès son arrivée le matin (ou la veille avant de quitter le lycée) que tout le matériel informatique des salles est branché correctement, et qu'il n'y a pas de pannes ; - En informant son " référent-métier " ou un autre informaticien si nécessaire ; - En leur indiquant les formules lorsqu'il s'agit d'élaborer un document quand les élèves et le personnel administratif ne savent pas utiliser le traitement de texte, ou Internet pour des recherches ; - Lorsqu'un nouveau logiciel est utilisé ; - En leur montrant une première fois l'exercice et en l'annulant afin qu'ils le reproduisent seuls ; - En surveillant la salle de temps à autres ; En apportant une assistance technique ou matérielle selon les cas ; - En leur fournissant les outils de communication nécessaires (un téléphone, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre au besoin de dépannage des élèves et du personnel du lycée (qui peuvent la contacter à tout moment dans son bureau) ; - Assister les élèves ainsi que le personnel du lycée ; - Veiller au bon fonctionnement des deux salles informatiques lorsqu'elles sont en " libre service ", voire même pendant les cours en cas d'imprévus (dépannage, surveillance, etc.).

Promotion de l'enseignement technique (relations extérieures)

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<u>Recherche de nouveaux élèves pour la rentrée</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - De la nécessité, pour l'établissement d'accueillir de nouveaux élèves pour l'entrée en seconde et pour les futurs étudiants de BTS ; - De l'utilité d'un support écrit pour diffuser des informations sur les formations proposées par le lycée ; - Du choix, de l'avis du Proviseur sur l'aspect de la plaquette finale de présentation du lycée ; - Des informations disponibles dans les différents services du lycée, dans la presse, ainsi qu'auprès du Chef des Travaux ; - Du changement d'appellation des nouvelles formations ou options enseignées dans le lycée ; - De l'avancée en matière de technologie ; - De ses connaissances acquises dans le cadre de ses études de BTS en électrotechnique ; - Des manifestations organisées par le lycée. 	<ul style="list-style-type: none"> - En créant, en réalisant, en actualisant la plaquette de présentation du lycée qui comprend toutes les informations utiles (par formations, services, dates d'inscription, etc.) ; - En mettant en place le site Internet du lycée et en préparant un CD Rom de présentation ; - En rencontrant les personnes concernées. - En lisant la revue de l'ONISEP pour y trouver des fiches par spécialités et en les adaptant aux formations et options proposées au lycée. - En participant / animant un stand "Métierama" ; En y conseillant les parents d'élèves, et en les aiguillant ; En mettant en avant ses acquis d'ancien étudiant de BTS. - En développant les relations extérieures avec les entreprises et les anciens élèves du lycée. - En créant le bureau de l'association (préparation des statuts, conventions, préfecture ...); - En listant et en caractérisant les anciens élèves du lycée et les rencontrer ; - En les aidant à prendre contact avec des entreprises intéressées par leur service. - En les aidant à trouver un thème qui les intéresse, tout en discutant et en proposant des thèmes aux professeurs ; - En réceptionnant les offres des entreprises et en les diffusant auprès d'élèves intéressés qui en ont fait la demande. - En préparant un listing d'entreprises, et en l'actualisant ; - En préparant des lettres et des documents de présentation du lycée et de ses activités (durée de préparation : deux mois). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir l'enseignement du lycée sur sa ville et sa Région ; Faire connaître les formations proposées ; - Communiquer les renseignements concernant l'établissement, les formations qu'il propose et la démarche d'inscription des nouveaux élèves (seconde à terminale) et étudiants du lycée (BTS, Préparation aux Ecoles d'Ingénieurs) ; - Se tenir au courant de l'évolution des filières techniques / technologiques et des métiers qui s'y rapportent (tout cela, à intégrer dans la plaquette de présentation du lycée). - Avoir des contacts professionnels utiles pour les élèves en difficulté lorsqu'ils cherchent un stage en entreprise ; Faciliter leur recherche de stage. - Pour que les étudiants connaissent mieux leur activité du point de vue pratique et théorique. - Aider les étudiants à s'insérer dans le monde du travail. - Obtenir une aide financière ou matérielle utile pour l'équipement du lycée (en nouvelles technologies).
<u>Recherche de stages en entreprise pour les étudiants</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - De l'association des anciens élèves ; - De son rôle d'intermédiaire entre le lycée et l'association ; - Du besoin qu'ont les élèves et étudiants de s'insérer dans le monde du travail. 	<ul style="list-style-type: none"> - En les aidant à trouver un thème qui les intéresse, tout en discutant et en proposant des thèmes aux professeurs ; - En réceptionnant les offres des entreprises et en les diffusant auprès d'élèves intéressés qui en ont fait la demande. - En préparant un listing d'entreprises, et en l'actualisant ; - En préparant des lettres et des documents de présentation du lycée et de ses activités (durée de préparation : deux mois). 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir une aide financière ou matérielle utile pour l'équipement du lycée (en nouvelles technologies).
<u>Recherche de thèmes pour les étudiants de 2^{ème} année de BTS</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - Du programme de la 2^{ème} année du point de vue pratique et théorique ; - Du choix des professeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - En préparant un listing d'entreprises, et en l'actualisant ; - En préparant des lettres et des documents de présentation du lycée et de ses activités (durée de préparation : deux mois). 	
<u>Recherche d'emploi pour les étudiants</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - Des formations concernées (Bac ou BTS); - Des étudiants concernés (lycéens ou étudiants). 		
<u>La taxe d'apprentissage</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - De la demande du Proviseur, ainsi que des entreprises partenaires qui désirent ou non aider le lycée ; - De la collaboration du Chef des Travaux qui connaît le contenu des enseignements techniques. 		

GESTION / ANIMATION DU FOYER SOCIO-EDUCATIF

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - De l'autorisation du Proviseur du lycée ; - Du besoin et du choix des élèves en matière d'activités et de matériel de jeu pour le foyer socio-éducatif ; - Des partenaires financiers (utiles au fonctionnement du Foyer) ; - Des horaires d'ouverture du bureau du FSE ; - De son planning et de celui des élèves pour les regroupements en ateliers, réunions ou tournois (soit entre 12h00 et 14h00, soit lorsqu'un professeur est absent par exemple) ; - De ses jours de formation les mardis / mercredis (tous les quinze jours), et de la disponibilité de sa collègue (co-responsable AE du FSE) ; - De son rôle d'animatrice au niveau des activités proposées ; - De ses connaissances acquises dans le domaine de la photographie. 	<ul style="list-style-type: none"> - En lui remettant un rapport pour chaque projet ; - En enquêtant auprès de l'ensemble des élèves ; En contactant les partenaires financiers et en préparant des dossiers de subventions ; - En les accueillant lors de visites, après accord, pour le financement d'activités (vérification de l'avancée d'un projet) ; - En étant présente tous les jours (sauf lorsqu'elle est en formation) ; - En adaptant les horaires en fonction des disponibilités de chacun ; - En organisant des réunions de mise au point sur les projets en cours de réalisation, ou en allant à la rencontre des élèves pendant les récréations ; - En organisant des tournois de jeux ; en intervenant pour l'atelier photo ; en s'occupant de toutes les manifestations culturelles liées à la photo ... - En lisant des guides-photo, en demandant conseil à un professeur associé à l'activité ; en s'informant sur Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à se rendre dans un lieu ludique de détente et de discussion (avec l'AE : conseils, projets, etc.) pendant leur temps libre ; Eviter ainsi qu'ils ne passent ces moments à l'extérieur du lycée ou à dégrader l'établissement ; - Etre le plus près des élèves pendant les récréations et pendant leur temps libre ; - Pour qu'il y ait toujours au moins une personne qui prenne le relais.

Gestion / Animation d'un Foyer Socio-Éducatif (dimension culturelle et artistique)

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Du projet à dimension culturelle et artistique pour le lycée, et des missions qui lui sont confiées par le chef d'établissement au départ ; - Du nombre d'élèves à accueillir dans la galerie d'art (abritée par le lycée) et du temps nécessaire pour le trajet des établissements scolaires invités. - De la demande des élèves en ce qui concerne les activités du foyer socio-éducatif. - De son désir de s'investir dans la vie culturelle et artistique du lycée par l'intermédiaire de la galerie d'art contemporain, et du foyer socio-éducatif ; - De la possibilité de réaliser ou non un projet proposé par les élèves du lycée. - De la présence d'un artiste (présent deux heures par semaine le temps de l'atelier) qui intervient avec un projet dont il a eu l'idée. - Des moyens financiers nécessaires pour monter un projet et du temps (horaires de cours pour disponibilité des élèves ou partie intégrante d'un cours) ; - De l'accord des partenaires dans l'aide à la réalisation de projets. - Du fait qu'il n'y a pas de professeur d'arts plastiques dans l'établissement, et qu'elle a des compétences en la matière (cursus universitaire en Arts Plastiques) ; - Des difficultés de répartition et de remise des subventions en fonction de l'aide des partenaires fournie au foyer d'une part, puis à celle des projets d'échanges d'autre part. - Son intégration au sein de l'équipe pédagogique en ce qui concerne les actions culturelles et artistiques au lycée, puis dans le cadre de l'AEA et de la classe d'accueil linguistique (classe de remise à niveau en français pour les primo arrivants). 	<ul style="list-style-type: none"> - En élaborant un dossier comme outil de base sur les ateliers pédagogiques pour la galerie avant de les mettre en œuvre ; - En établissant un fichier listant une quarantaine d'établissements (écoles maternelles / primaires, et collèges de la ville dont 12 à proximité du lycée (pour le transport) ; et en faisant venir les élèves et professeurs des établissements sur RDV (1h30 max. pour chaque atelier pratique). - En s'occupant de la gestion, de l'organisation du foyer socio-éducatif ; En faisant de l'animation ; En proposant et en initiant certaines activités en les suivant et en les développant (réalisation d'un fresque au foyer, un club cinéma, en organisant des tournois ping-pong, échecs, théâtre..); - En proposant et en développant des projets intéressants (élaboration, demande de budget auprès de l'établissement ou de partenaires selon les cas, matériel ...) qui ont été bien reçus et acceptés par le chef d'établissement ; - En discutant avec les élèves, en étant à leur disposition et en étant à leur écoute ; - En coordonnant et en gérant l'ensemble des projets ; En montant un atelier d'expression artistique (AEA) avec des élèves (AEA sur le " livre d'artiste ") ; En les faisant réfléchir sur le thème ; - En organisant un échange avec un pays du Maghreb ; En montant une exposition de la réalisation des élèves marseillais et tunisiens ; - En recherchant et en contactant des partenaires (tél. fax.) ... ; - En montant, avec l'artiste, un montant global des dépenses ; En remplissant un dossier de demande en fonction d'un calendrier ; - En organisant des réunions avec les partenaires après accord (Région, Rectorat, DAARIC, FAS, DRAC, Orangina, Ambassade de France à l'étranger ..). - En intervenant auprès des élèves de la classe d'accueil linguistique pour les primo arrivants, pendant trois heures par semaine (depuis deux ans) ; - En organisant des voyages pour visiter les grands musées de France. - En participant aux Conseils de classes, et à toutes les réunions pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire venir les établissements du quartier et faire connaître le lycée et la galerie d'art (faire développer l'imagination, l'éveil du regard chez les élèves, expliquer les techniques d'un artiste dans son œuvre...). - Ne pas laisser à l'abandon le foyer, et le remettre à jour ; Pour que les élèves ne soient pas livrés à eux-mêmes lorsqu'ils y sont présents ; Eviter les détériorations de matériels, chaises, tables ... - Réaliser leur propre " livre d'artiste " et écrire un texte + graphisme + mise en page ; Pour réaliser un catalogue qui résume la totalité du projet ; Créer un site Internet sur le sujet (Maison Orangina), et leur faire manipuler l'outil informatique pour créer un nouvelle sur le site. - Avoir des subventions nécessaires aux projets ; Fixer un budget ; - Pour que ces élèves puissent s'exprimer par l'intermédiaire des arts plastiques ; Leur apporter des connaissances culturelles et artistiques dans le cadre d'un dispositif d'intégration..

Médiation culturelle et artistique

<i>Il tient compte de</i>	<i>En ...</i>	<i>Pour ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - De l'importance de l'organisation et de la préparation des manifestations ; - Du fait qu'elle est seule sur cette activité (collègue AE qui est en congé maladie) ; - Du nombre d'expositions à organiser. 	<ul style="list-style-type: none"> - En élaborant un planning pour l'année en cours et en faisant en sorte de le respecter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monter une exposition dans les temps, de " A à Z ".
<ul style="list-style-type: none"> - De la disponibilité de la Responsable de la Galerie d'art du lycée, qui l'encadre d'un point de vue pédagogique. - Des contraintes horaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la rencontrant une demi-heure, trois fois par semaine ; Et en la contactant par téléphone et par fax. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Des artistes qui vont venir exposer leurs œuvres à la Galerie. - De l'aspect " communication de presse ", " négociation " et de l'autonomie que lui accorde la Responsable de la Galerie dans toutes les étapes des projets à réaliser ; 	<ul style="list-style-type: none"> - En gérant au mieux son temps de travail ; En le commençant six mois avant l'exposition programmée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir avec l'artiste le jour ou la période pendant laquelle il va exposer ses œuvres ;
<ul style="list-style-type: none"> - Des partenaires financiers de l'association (Région, Caisse d'Épargne, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - En les contactant par téléphone et en les accueillant après avoir pris rendez-vous avec eux ; - En créant des " conventions d'exposition " (période d'exposition, assurance ..) ; - En créant une maquette avec l'artiste en se rendant à l'imprimerie, en signant des bons (cartons d'invitations, etc.) ; - En organisant des repas et en créant des revues de presse ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir une participation financière nécessaire pour la mise en place des expositions.
<ul style="list-style-type: none"> - Du public extérieur au lycée. 	<ul style="list-style-type: none"> - En préparant un budget, en préparant des dossiers de subventions et de demandes de partenariat ; En maintenant le contact téléphonique avec eux ; En leur envoyant des invitations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les informer sur les manifestations organisées et les inciter à venir à la Galerie accompagnés de leurs élèves.
<ul style="list-style-type: none"> - De l'aspect " gestion/comptabilité ". 	<ul style="list-style-type: none"> - En envoyant un dossier de présentation de la Galerie aux Chefs d'établissements, aux invités de l'artiste ; - En assurant leur accueil le jour de l'exposition. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Des nombreuses tâches administratives ; 	<ul style="list-style-type: none"> - En tenant les comptes, en préparant les budgets prévisionnels ; - En archivant par thèmes tous les documents de travail. - En tenant un listing du public qui vient à la Galerie (environ 1000 personnes concernées). 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmer et préparer les prochaines manifestations ;
<ul style="list-style-type: none"> - De la nécessité de faire le bilan de l'année. 	<ul style="list-style-type: none"> - En faisant un rapport d'activité (récupérer les dossiers de presse, revues, infos auprès de l'office de la culture) ; En créant un catalogue (demande de droits d'auteurs, réalisation d'un fond vidéo des conférences ...). 	

CÉREQ
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2003

annoncée à la veille de la rentrée 2002, l'extinction progressive du dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale ne remet pas en cause l'intérêt de l'étudier aujourd'hui. D'une part parce que les 60 000 postes créés en son sein sont toujours pourvus à ce jour. Ensuite parce que les dispositifs évoqués pour s'y substituer (« assistants d'éducation », « contrats CIVIS »,...) devraient placer l'institution dans une position proche de celle qu'elle connaît aujourd'hui à travers le programme emplois-jeunes. Il s'agit donc de faire le point sur les trois grandes questions que la présence des aides-éducateurs au sein des établissements scolaires a posé à l'institution :

- Sont-ils parvenus à « professionnaliser » leurs fonctions dans les écoles, les collèges et les lycées, en leur donnant sens et contenu ?
- A quelles conditions ont-ils réussi leur intégration auprès des personnels en place, notamment des enseignants ?
- Quels sont les effets de leur passage par le dispositif sur la préparation de leur devenir professionnel ? Quels enseignements peut-on tirer des sorties anticipées du dispositif ?

Déjà abordées dans un précédent document en septembre 2000 (*Céreq Documents n°151*), ces questions sont à nouveau étudiées et approfondies à l'aune de la deuxième phase d'une étude reposant sur le croisement original de deux démarches longitudinales - l'une quantitative, l'autre qualitative. Cette deuxième phase privilégie l'analyse des évolutions constatées depuis les premières investigations du Céreq.

ISBN : 2-11-093539-1

ISSN : 1249 - 5107

10, place de la Joliette
BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80