

Aides-éducateurs :

**À l'issue du dispositif emplois-jeunes,
que reste-t-il des activités ?
Que sont devenus les jeunes ?**

éreq

Jean-Paul Cadet

Laurence Diederichs-Diop

Dominique Fournié

avec la collaboration de Claudine Magne

RELIEF.10

Rapports du Céreq

juillet 2005

Aides-éducateurs :

À l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ?

*Jean-Paul Cadet
Laurence Diederichs-Diop
Dominique Fournié
avec la collaboration de Claudine Magne*

Suivi de la mise en œuvre du programme
« Nouveaux services, Emplois-jeunes » au ministère
de l'Éducation nationale

3^{ème} phase

Sommaire

Introduction.....	5
Première partie : exploitation de la troisième vague du panel aides-éducateurs...	9
1. La population suivie et son évolution dans le temps.....	11
1.1. En novembre 2003, 93 % de la population suivie n'est plus dans le dispositif..	11
1.2. Des sorties différenciées selon le type d'établissement.....	12
1.3. Les anciens aides-éducateurs sont restés en moyenne 4 ans en poste.....	13
1.4. Les aides-éducateurs encore en poste en novembre 2003.....	14
2. Le système d'accompagnement des aides-éducateurs mis en place par l'Éducation nationale.....	19
2.1. La formation.....	19
2.2. La VAE.....	32
2.3. Les mesures d'accès à certains emplois.....	32
2.4. Quels jugements les aides-éducateurs portent-ils sur le système d'accompagnement ?	35
3. Aides-éducateurs et après... L'insertion à l'issue du dispositif.....	36
3.1. Deux sous-populations de sortants bien distinctes.....	36
3.2. Les conditions de sortie du dispositif.....	37
3.3. Les situations d'emploi augmentent au fil du temps.....	38
3.4. Plus de la moitié des sortants est salariée du secteur public.....	42
3.5. 55 % des emplois mobilisent des compétences proches de celles développées en tant qu'aide-éducateur.....	43
3.6. Ces aides-éducateurs qui sont devenus enseignants.....	45
3.7. 45 % des sortants ont réalisé leur projet professionnel.....	46
3.8. Un jugement positif sur l'expérience d'aide-éducateur.....	47
Deuxième partie : analyse de la troisième phase de l'enquête qualitative.....	51
1. Les activités : machine arrière dans de nombreux établissements scolaires.....	53
1.1. Des activités supprimés ou réduites.....	53
1.2. De la nostalgie, voire de l'amertume, dans la plupart des établissements.....	55
1.3. L'insuffisante pérennisation permise par les assistants d'éducation.....	58
1.4. Les limites des autres formes de pérennisation possibles.....	62

2. Les sortants : le passage dans le dispositif a mené à des situations très inégales.....	65
2.1. Des situations très variées à la sortie du dispositif.....	65
2.2. Un emploi transitoire qui en a piégé plus d'un.....	69
2.3. Une expérience souvent enrichissante mais en mal de valorisation.....	76
2.4. Des formations souvent difficiles à obtenir et insuffisamment suivies.....	86
Conclusion.....	93
Bibliographie – Pour en savoir plus.....	97
Annexes.....	99
Glossaire.....	121

Introduction

En 1998, le ministère de l'Éducation nationale a chargé le Céreq de suivre la mise en œuvre du programme « Nouveaux services, emplois-jeunes » au sein des établissements scolaires. Il s'agissait de répondre, dans la durée, à trois ensembles de questions que se posait le ministère depuis son implication dans le programme :

- 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 aides-éducateurs ?

Afin d'y répondre, le Céreq a mis en place un dispositif d'enquête qui présente deux spécificités : d'une part, il s'inscrit dans la durée, afin d'appréhender au mieux les processus de construction des activités et des professionnalités de jeunes ; d'autre part, il articule deux méthodologies d'analyse, une de nature quantitative et l'autre de nature qualitative (cf. infra). Ce double travail d'enquête a démarré au printemps 1999 pour s'achever au printemps 2004. La dernière étape s'est toutefois déroulée dans un contexte particulier puisque, en juin 2002, le gouvernement a fait connaître sa décision de ne pas reconduire le programme « Nouveaux services, emplois-jeunes ». C'est ainsi qu'à la rentrée 2003, le nombre de postes s'est considérablement réduit avec le départ pour fin de contrat des premiers recrutés dans le dispositif, recrutés en 1997-1998 et 1998-1999. De 60 000 aides-éducateurs en septembre 2002, on est passé à moins de 40 000 un an plus tard.

L'approche quantitative : le panel aides-éducateurs

L'approche quantitative s'est concrétisée par la réalisation d'une enquête par questionnaire de type « panel » : il s'est agi de suivre le parcours de 3 000 individus recrutés en tant qu'aides-éducateurs dans un établissement scolaire public de France métropolitaine au démarrage du dispositif emploi-jeune à l'Éducation nationale, sur une période de cinq ans au travers de trois interrogations téléphoniques : la première a été réalisée en octobre 1999, la deuxième en octobre 2001, la troisième et dernière en novembre 2003.

L'échantillon suivi¹ a été tiré parmi les quelques 41 000 individus recrutés dans les premiers mois de la mise en place du dispositif. Les tous premiers recrutements ont en effet eu lieu à la rentrée 1997 ; durant l'année scolaire 1997-1998, le dispositif est monté en puissance avec plus de 30 000 recrutements effectués, quasi-exclusivement dans des établissements du premier degré et en collège ; l'année suivante, les recrutements ont surtout été l'occasion de doter les lycées (lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels), initialement peu concernés par le dispositif. Nous avons choisi de limiter notre champ d'investigation aux embauches conclues avant fin avril 1999, mais les recrutements ont continué afin de pourvoir les quelques 60 000 postes créés au final², sur un rythme toutefois moins soutenu.

Le panel permet de répondre à trois aspects du cahier des charges initial : le premier concerne les activités exercées dans l'emploi-jeune ; le deuxième, les projets professionnels et la formation ; le troisième, le devenir des sortants du dispositif. Ces différents points ont été diversement abordés selon les vagues du panel. Ainsi, la vague d'octobre 1999³ a permis plus particulièrement d'alimenter le premier point, moins le deuxième (du fait de retards dans la mise en place des formations) et peu le troisième (seul 14 % de

¹ Pour plus de précisions sur la constitution de l'échantillon et le travail de collecte des informations, se reporter à l'annexe 1, page 101.

² Pour des données de cadrages, voir Minodier (2000).

³ Voir les résultats dans le premier rapport publié par le Céreq : Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guittion : « Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? », Céreq, Documents, n° 151, septembre 2000.

l'échantillon n'était plus aide-éducateur à cette date). La vague d'octobre 2001⁴ a continué d'éclairer le premier point, mais surtout le deuxième, d'autant qu'à côté des formations, d'autres mesures d'accompagnement de la sortie ont été mises en place. Elle a commencé aussi à produire des résultats conséquents sur le troisième point puisque 37 % des aides-éducateurs avaient quitté le dispositif à cette date. Avec la dernière vague de novembre 2003, le point concernant les activités des aides-éducateurs ne peut plus être étudié dans le détail (seuls 7 % des individus enquêtés sont encore en poste à cette date). Nous avons en revanche le recul nécessaire pour dresser un bilan du deuxième point concernant les formations et tout est réuni pour faire une analyse détaillée du troisième point au sujet du devenir des jeunes qui ont emprunté le dispositif.

L'approche qualitative : rencontre avec des aides-éducateurs et des personnels statutaires dans les établissements scolaires

L'approche qualitative a consisté à mener des entretiens en face-à-face, non seulement avec des aides-éducateurs, mais aussi avec des enseignants et d'autres personnels de quatorze établissements scolaires (écoles, collèges et lycées) répartis dans deux académies, Aix-Marseille et Versailles. La première série d'entretiens a eu lieu en 1999 ; la seconde a été menée en 2001-2002 au sein des mêmes établissements, et dans la mesure du possible, auprès des mêmes personnes ; la troisième, initialement non programmée et menée sous forme d'entretiens téléphoniques, a eu lieu durant le premier semestre 2004.

L'échantillon d'établissements a été constitué avec la préoccupation d'approcher au mieux la diversité des activités confiées aux aides-éducateurs⁵. L'approche qualitative était conçue au départ comme un outil d'analyse de la fonction d'aide-éducateur et son intégration au sein des structures existantes. La première vague proposait d'ailleurs des profils de fonction type⁶. Dès la deuxième vague, elle va intégrer un questionnaire sur l'anticipation et la préparation par les aides-éducateurs de leur devenir professionnel⁷. Initialement prévue en deux vagues, l'approche qualitative a été complétée d'une troisième série d'entretiens pour au moins deux raisons. D'une part, il est apparu important d'aller voir dans les établissements scolaires ce que deviennent les activités auparavant confiées aux aides-éducateurs, d'autant qu'une des questions de départ était de savoir dans quelle mesure certaines activités étaient susceptibles d'être pérennisées. D'autre part, l'approche qualitative a semblé particulièrement adaptée pour appréhender la dimension subjective de l'impact du dispositif sur les processus d'insertion professionnelle, c'est-à-dire la portée et le sens que les individus donnent eux-mêmes à cet impact, au regard de leur vécu du contrat emploi-jeune et de leur devenir à son issue.

Les enseignements tirés des premières investigations

Les deux premières vagues d'enquête ont d'ores et déjà produit des résultats consistants pour alimenter les différentes interrogations posées par la mise en place du dispositif emplois-jeunes. En voici les principaux, organisés en trois points faisant écho aux trois points du cahier des charges initial : activités, intégration, devenir.

1 – La fonction d'aide-éducateur recouvre des activités diversifiées et riches de sens au regard des missions d'enseignement et d'éducation de l'institution scolaire. Elle répond à d'importants besoins au sein du système éducatif, les révèle parfois. Au départ cependant, cette fonction est encore insuffisamment professionnalisée pour que l'on puisse parler de métier ou d'emploi. « Aide-éducateur » est un intitulé générique qui recouvre dans la pratique une grande diversité d'activités possibles, aux finalités multiples et parfois contradictoires. C'est cette diversité qui nous amène d'ailleurs à parler à l'époque de « polyactivité » plutôt que de polyvalence. Au fil du temps pourtant, les aides-éducateurs parviennent à professionnaliser les activités qui leur sont confiées : ils progressent dans la maîtrise de ces activités et contribuent ainsi à les structurer, leur donnant sens et contenu. La polyactivité reste la règle, sans entraver pour autant le processus de professionnalisation de la fonction.

⁴ Voir les résultats dans le deuxième rapport publié par le Céreq : Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, Samira Mahlaoui : « Aides-éducateurs : à l'approche de l'échéance des premiers contrats, que sont devenues les fonctions, où en sont les jeunes ? », Céreq, Documents, n° 170, mars 2003.

⁵ Pour plus de précisions sur la constitution de l'échantillon et le travail de collecte des informations, se reporter à l'annexe 1.

⁶ Cf. note 3.

⁷ Cf. note 4.

2 – L'intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires ne s'est pas faite sans mal, surtout dans le second degré. Dans les mois qui suivent leur arrivée dans les établissements scolaires, les aides-éducateurs ne sont pas considérés comme des professionnels à part entière au sein du système éducatif. Les phénomènes de substitution ne sont pas rares, directs (par rapport aux MI-SE, aux documentalistes, aux ATSEM) ou indirects (par exemple, en cas d'interventions dans le domaine pédagogique sans le soutien ni le contrôle des enseignants). S'ils ont le plus souvent réussi à nouer des relations de complémentarité avec certains personnels, administratifs, techniques ou enseignants, les relations de coopération sont plus difficiles à mettre en place. Il semble en fait que les aides-éducateurs soient essentiellement reconnus pour la souplesse qu'ils apportent au fonctionnement des établissements, non pour la spécificité de leur fonction au regard des autres personnels. Leur intégration reste donc à consolider. Quand nous retournons sur le terrain 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 construire des espaces qui leur sont propres au sein de l'organisation du travail, ainsi qu'une identité professionnelle originale, à l'interface des élèves et de l'institution scolaire. Par ailleurs, la coopération s'est globalement développée entre les aides-éducateurs et les personnels des établissements, notamment les enseignants. La situation s'est tellement améliorée que les aides-éducateurs apparaissent désormais « 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. Il apparaît en fait que les situations de complémentarité et de coopération dépendent avant tout de la bonne volonté de chacun, personnels et aides-éducateurs, pour s'accepter et ajuster les pratiques au fil du temps.

3 – L'impact du passage par la fonction d'aide-éducateur sur le devenir professionnel de ses titulaires pose question dès le départ. Consciente du problème, l'Éducation nationale décide d'aider les aides-éducateurs à élaborer des projets professionnels et les incite à suivre des formations en vue de leur reconversion. Cependant, une telle pratique crée pour de nombreux jeunes une disjonction par rapport à leur professionnalisation dans leur fonction d'aide-éducateur. Cette professionnalisation, qui a cours sur le terrain, se traduit par l'acquisition de réelles compétences techniques et relationnelles à travers les différentes activités exercées. Mais cette acquisition risque d'avoir des effets réduits sur le devenir de nombreux jeunes, tant se pose déjà avec acuité la question de sa reconnaissance et de sa transférabilité. On note par ailleurs un effort croissant de l'Institution à conclure des accords-cadres avec des branches professionnelles et des entreprises susceptibles d'embaucher des aides-éducateurs. Mais les premiers résultats de ces accords-cadres sont très en deçà des espérances. Du côté des sortants, on observe une majorité de départs « réussis », avec le plus souvent un accès à l'emploi, notamment dans l'enseignement. Toutefois, les sortants représentent encore un effectif relativement limité. Ils font surtout partie des plus diplômés, donc des plus « employables », ayant pour beaucoup utilisé le dispositif comme solution d'attente plutôt que comme véritable support de professionnalisation et de qualification.

La dernière vague d'enquête

Avec cette dernière vague, beaucoup d'aides-éducateurs sont arrivés au terme de leur contrat. Le présent rapport s'intéresse donc tout particulièrement à l'analyse du volet insertion/professionnalisation du dispositif. Que sont devenus les aides-éducateurs à leur sortie ? Ont-ils pu accéder à un emploi stable ? Le système de gestion mis en place par l'Institution pour favoriser leur professionnalisation s'est-il révélé efficace ? Ces questions sont abordées tant dans la première partie qui relate les résultats de la dernière phase du panel aides-éducateurs que dans la deuxième partie qui synthétise la démarche qualitative.

Mais nous sommes également aller voir du côté des activités prises en charge par les aides-éducateurs. Comment ont-elles évolué dans ce contexte de forte baisse des effectifs ? Quelles sont celles qui ont pu être pérennisées avec l'arrivée des assistants d'éducation⁸ ? Comment les établissements ont-ils fait face aux départs des aides-éducateurs ? Les réponses à ces questions se trouvent principalement dans la deuxième partie du rapport, puisque ce travail bénéficie de l'éclairage de chefs d'établissement impliqués dans le dispositif.

⁸ Les assistants d'éducatrices, qui existent depuis septembre 2003, ont vocation à remplacer à la fois les surveillants (MI-SE) et certains aides-éducateurs.

PREMIÈRE PARTIE

EXPLOITATION DE LA TROISIÈME VAGUE DU PANEL AIDES-ÉDUCATEURS

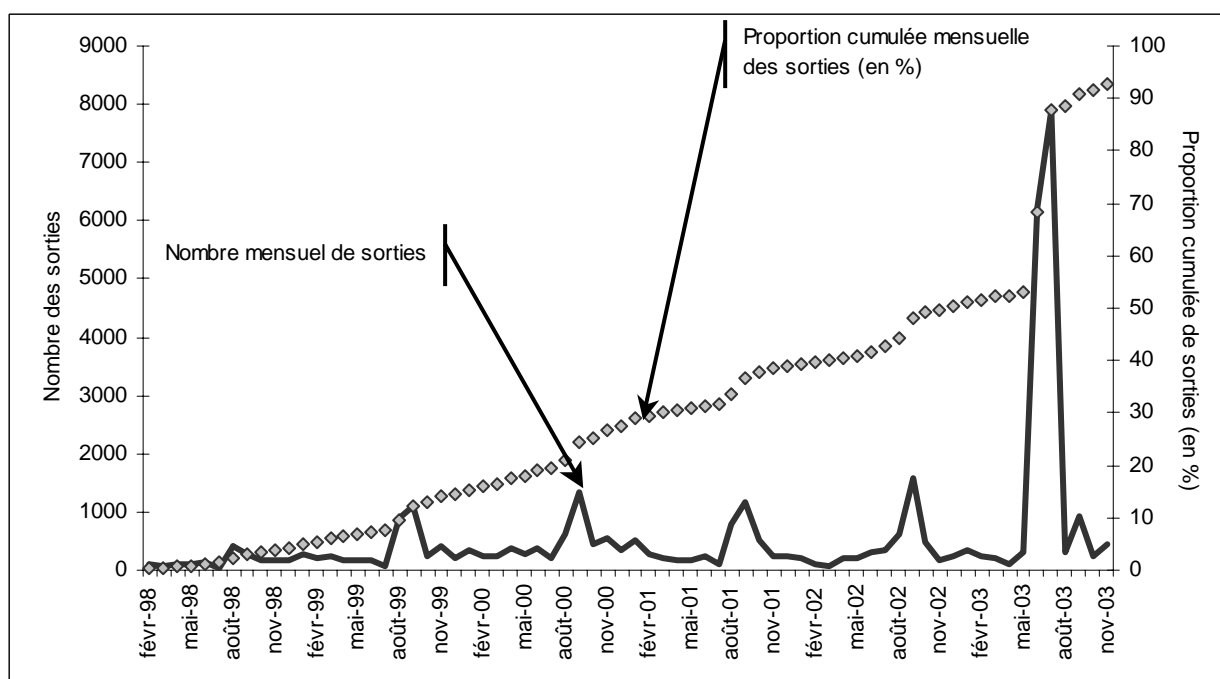
1. La population suivie et son évolution dans le temps

La troisième et dernière vague de l'enquête de suivi des aides-éducateurs s'est déroulée en novembre 2003 alors que le dispositif « Nouveaux services, emplois-jeunes » entrait dans sa sixième année et que sa fin avait été annoncée dès juin 2002. Au moment de l'enquête, la quasi-totalité des individus du panel (93 %) est déjà sortie du dispositif.

1.1. En novembre 2003, 93 % de la population suivie n'est plus dans le dispositif

Les sorties du dispositif sont intervenues tout au long de la période d'observation. Les aides-éducateurs avaient en effet la possibilité de rompre leur contrat chaque année à date anniversaire ou à tout autre moment s'ils avaient trouvé un autre emploi.

Graphique 1
Évolution du nombre de sorties mensuelles et de la proportion cumulée de sorties (en %) depuis février 1998



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

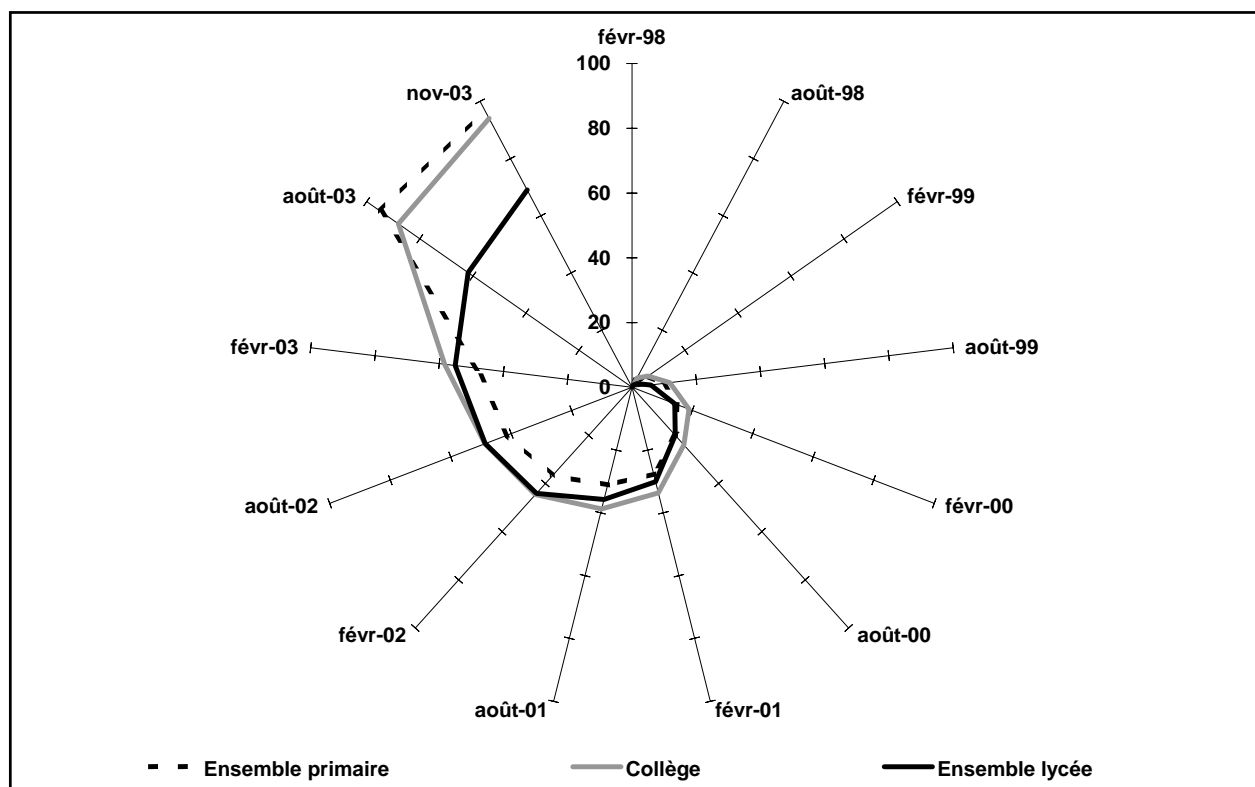
De fait, les premiers départs ne se sont pas faits attendre (graphique 1). Dès février 1998, quelques aides-éducateurs mettent prématurément fin à leur contrat. À l'issue de la première année scolaire 1997-1998 (au mois d'août), 2 % des aides-éducateurs ont fait ce choix. À l'issue des quatre années scolaires suivantes (1998-1999, 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002), la proportion cumulée de sorties⁹ s'élève respectivement à 10 %, 21 %, 34 % et 44 %. Jusqu'au mois de mai 2003, cette proportion connaît une progression régulière, enregistrant un sursaut chaque année à la fin de l'été, période où se situent les pics de sorties. Dès le mois de juin 2003, le volume des sorties s'accélère, portant la proportion cumulée à 89 % en août, puis à 93 % en novembre 2003. C'est en effet à partir de juin 2003 qu'intervient la majorité des sorties pour fin de contrat. Rappelons ici que les aides-éducateurs recrutés en 1997-1998 ont pu prolonger leur contrat jusqu'à la fin de l'année scolaire 2002-2003 quand celui-ci arrivait à échéance en cours d'année scolaire. On estime à 46 % la part de ceux qui ont bénéficié de cette mesure.

⁹ C'est-à-dire l'effectif cumulé de sortants à une date donnée rapporté à l'effectif total d'aides-éducateurs recrutés.

1.2. Des sorties différenciées selon le type d'établissement

Si la proportion cumulée de sorties est globalement élevée, elle l'est encore plus en école primaire – maternelle ou élémentaire – où elle atteint 97 %. Elle est presque aussi élevée pour les anciens aides-éducateurs de collèges (94 %). En revanche, cette proportion n'est que de 70 % pour les lycées (lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels). La relative faiblesse de ce chiffre est à mettre au compte de l'arrivée plus tardive des aides-éducateurs dans les établissements de ce type. Pour autant, les sorties des lycées n'ont pas toujours été proportionnellement inférieures à celles des écoles ou collèges (graphique 2).

Graphique 2
Évolution des proportions cumulées de sortie (en %) par type d'établissement depuis février 1998



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Durant les trois premières années scolaires de fonctionnement du dispositif, les aides-éducateurs recrutés en école et en lycée mettent fin à leur contrat dans des proportions comparables. Ce sont les jeunes recrutés en collège qui sortent proportionnellement le plus. En août 2000, 20 % des aides-éducateurs recrutés en école ont d'ores et déjà mis fin à leur contrat, 20 % également pour ceux recrutés en lycée et 24 % pour les aides-éducateurs recrutés en collège.

À partir de l'année 2000-2001, les sorties des lycées vont s'accroître plus vite que celles des écoles pour atteindre le niveau de celles des collèges. En août 2002, près de la moitié (49 %) des aides-éducateurs recrutés en collège ont quitté le dispositif, de même pour ceux recrutés en lycée, alors que la proportion cumulée de sorties des aides-éducateurs recrutés en école n'atteint que 41 %.

En 2002-2003, les sorties des écoles s'accroissent et, avec les collèges, devancent celles des lycées. C'est en effet durant cette année scolaire que les tout premiers contrats signés pour exercer en école et collège arrivent à échéance. Les lycées, impliqués plus tardivement dans le dispositif, ne sont pas encore touchés par ce phénomène. Et c'est ainsi qu'en août 2003, seul 62 % des aides-éducateurs recrutés en lycée ont quitté le dispositif, contre respectivement 88 % de ceux recrutés en collège et 95 % en école.

Lors de l'exploitation de la deuxième vague du panel, en octobre 2001, nous montrions qu'outre les types d'établissement, certaines variables influent fortement sur les sorties. Ainsi, par exemple, le fait d'avoir été recruté en Île-de-France induisait des sorties proportionnellement plus nombreuses qu'en moyenne. De même, le fait de faire principalement de la surveillance dans le cadre de son emploi d'aide-éducateur, d'être un homme ou encore le fait d'être titulaire d'un diplôme de niveau bac+3.

En novembre 2003, ces variables ont un impact globalement moindre sur les proportions cumulées de sorties du fait de l'arrivée à échéance d'une majorité des contrats (tous les aides-éducateurs finissent par sortir au terme de leur contrat, quelles que soient leurs caractéristiques).

Toutefois, si on limite l'investigation aux individus recrutés à partir de décembre 1998¹⁰, et qui donc peuvent potentiellement encore être en poste en novembre 2003, ces différences persistent. En novembre 2003, 58 % d'entre eux ne sont plus aides-éducateurs, cette proportion variant de 52 % pour les individus recrutés en école à 60 % pour ceux recrutés en lycée, en passant par 57 % pour les aides-éducateurs recrutés en collège. Comme en 2001, on note que le fait d'avoir été recruté en Île-de-France, de faire principalement de la surveillance, d'être un homme et surtout d'être titulaire d'un diplôme de niveau supérieur sont autant de caractéristiques qui ont tendance à augmenter les proportions de sorties.

1.3. Les anciens aides-éducateurs sont restés en moyenne 4 ans en poste

Les contrats emplois-jeunes ont été créés pour une durée de 5 ans (60 mois). Les « sortants » ont passé en moyenne 4 ans (47 mois) dans le dispositif. Ce nombre moyen est plus élevé pour les aides-éducateurs du premier degré (50 mois) que pour ceux ayant exercé en collège (45 mois) et en lycée (33 mois).

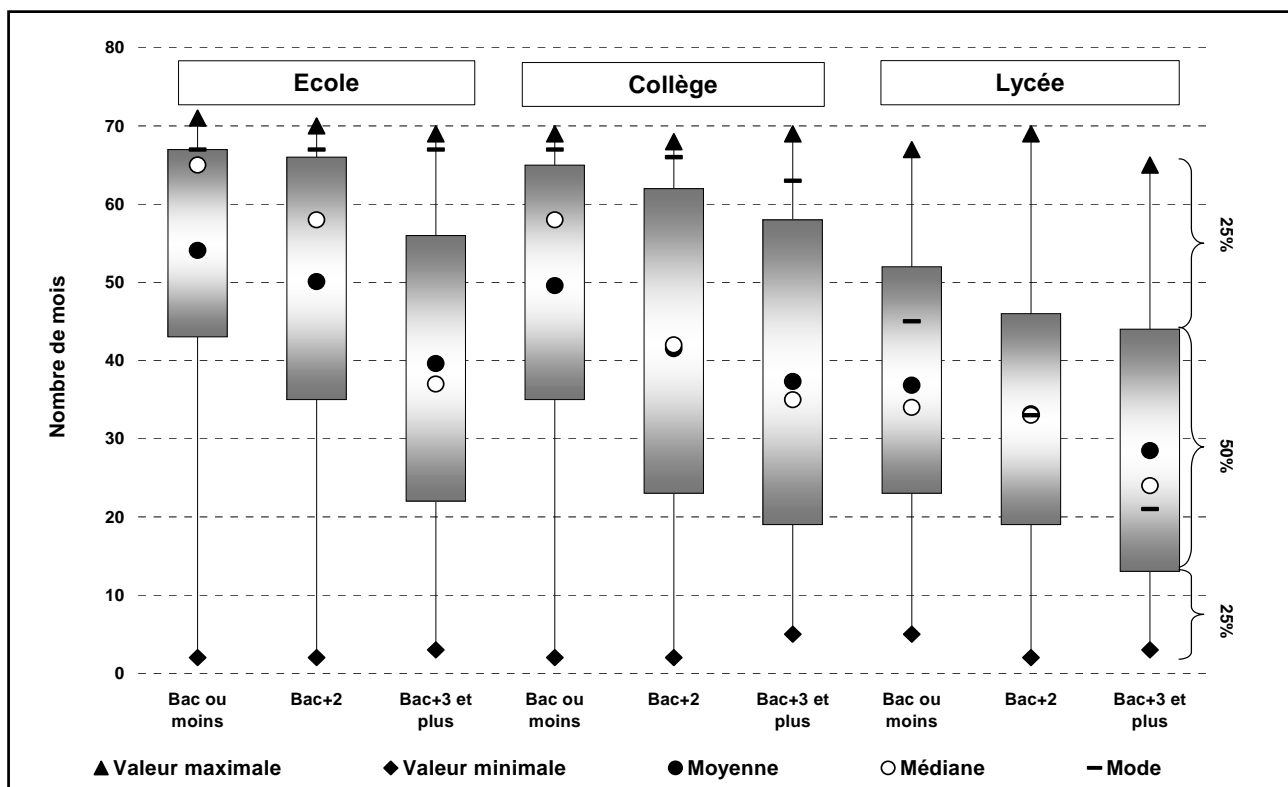
Il l'est également pour les moins diplômés puisque les titulaires du seul baccalauréat à l'entrée dans le dispositif sont restés en moyenne 52 mois, les titulaires d'un bac+2, 46 mois et les diplômés de niveau bac+3 et plus, 37 mois.

Le graphique 3 représente un résumé de la distribution de la variable « temps passé dans le dispositif » par type d'établissement de recrutement selon le niveau de diplôme des individus à l'entrée dans le dispositif. Il montre bien que, quel que soit le type d'établissement, les individus les plus diplômés sont restés moins longtemps que leurs collègues dans le dispositif ; quel que soit le niveau de diplôme des individus, ceux recrutés en lycée sont restés moins longtemps dans le dispositif que leurs collègues recrutés en école ou collège.

¹⁰ Les individus recrutés à partir de décembre 1998 (et jusqu'en avril 1999 pour ce qui est du champ de l'enquête) représentent 15 % de l'ensemble de la cohorte suivie. Parmi eux, 18 % ont été recrutés en école, 17 % en collège et 65 % en lycée.

Graphique 3

Distribution du temps passé dans le dispositif par les « sortants » selon leur niveau de diplôme à l'entrée, par type d'établissement de recrutement



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Note de lecture : ce graphique représente les principaux indicateurs qui résument la distribution statistique du temps passé dans le dispositif emplois-jeunes (minimum, maximum, moyenne, médiane, mode, quartiles). La partie grisée représente l'intervalle entre le 1^{er} et le 3^e quartile, c'est-à-dire l'intervalle qui regroupe la moitié des individus d'une sous-population. Exemple : 50 % des individus recrutés en lycée avec un bac+3 ou plus sont restés entre 13 et 44 mois dans le dispositif, 25 % sont restés moins de 12 mois et 25 % plus de 45 mois. La durée maximale peut être supérieure à 60 mois du fait de la mesure dérogatoire permettant aux aides-éducateurs recrutés en 1997-1998 de prolonger leur contrat jusqu'à la fin de l'année scolaire 2002-2003.

Le temps passé dans le dispositif va structurer l'analyse des résultats que nous présentons tout au long du rapport, principalement quand il s'agira d'étudier le devenir professionnel à l'issue du dispositif. Au-delà de cette notion purement quantitative, c'est en fait la notion de choix ou d'opportunité qui se dessine : si des aides-éducateurs sont restés moins longtemps que d'autres dans le dispositif, c'est parce que, bien souvent, ils avaient une alternative.

1.4. Les aides-éducateurs encore en poste en novembre 2003

Les aides-éducateurs encore en poste lors de la dernière phase de l'enquête sont peu nombreux puisqu'ils représentent à peine plus de 7 % de l'effectif initial de la cohorte suivie dans le cadre du panel, soit un effectif de près de 3 000 sur les 40 700 individus recrutés au départ. Parmi eux, à la rentrée 2003, 25 % exerçaient en école, 20 % en collège et 55 % en lycée, où le dispositif s'est mis en place plus tardivement.

Cette partie fait le point sur leur activité professionnelle, à travers la description succincte des tâches qui leur sont confiées, tâches répertoriées dans une liste établie à partir du chantier qualitatif mené en amont de la première phase de l'enquête panel. Au nombre de douze, les activités listées s'articulent 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.

- Autour de la mission d'enseignement, on trouve les activités d'aide à l'enseignement, de soutien scolaire, d'informatique (informatique et nouvelles technologies), de BCD ou CDI (bibliothèque et documentation) et de gestion des stages¹¹ (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 d'aide sanitaire (aide sanitaire auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire).
- Un dernier pôle d'activités rassemble les tâches administratives (secrétariat et accueil au bureau de la vie scolaire), en principe contraire aux textes qui régissent le dispositif.

Lors de chacune des trois interrogations du panel, nous avons soumis aux aides-éducateurs la liste des activités citées ci-dessus. Ils devaient préciser, pour chacune, s'ils l'exerçaient régulièrement, occasionnellement ou jamais. Nous leur demandions également de pointer, parmi cette liste, l'activité qu'ils considéraient comme principale, dans la mesure où ils en avaient une.

Nous pouvons ainsi voir comment ont évolué les fonctions des individus en poste et dessiner des évolutions plus globales, dans un contexte où, rappelons-le, le nombre d'aides-éducateurs présents au sein des établissements scolaires s'est considérablement restreint : des 60 000 postes créés, il en reste à peine plus de 30 000 à la rentrée 2003, au moment de la dernière vague d'enquête.

1.4.1. Un environnement professionnel qui s'est restreint

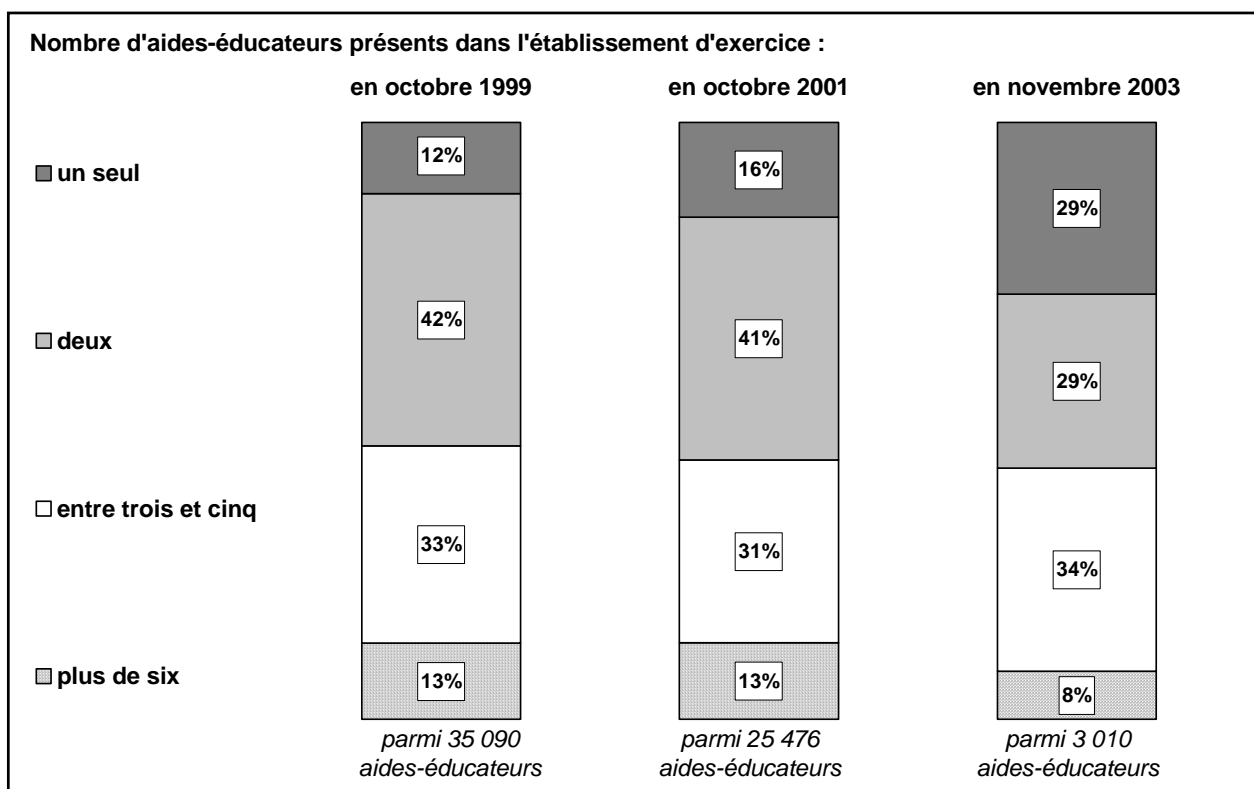
Nous sommes, à la rentrée 2003, dans un contexte de forte baisse des effectifs d'aides-éducateurs. Ceux qui sont encore présents à cette date travaillent dans un environnement très différent de celui dans lequel ils ont débuté. En effet, 29 % d'entre eux sont l'unique aide-éducateur de l'établissement dans lequel ils exercent. En octobre 2001, 16 % des aides-éducateurs alors en poste étaient dans ce cas et en octobre 1999, les aides-éducateurs isolés dans un établissement scolaire ne représentaient que 12 % des effectifs en poste à cette date (cf. graphique 4).

Ces nouvelles conditions d'exercice de la fonction d'aide-éducateur ont-elles un impact sur la nature des activités qui leur sont confiées ? Pour répondre à cette question, nous allons observer tour à tour la fréquence de chacune des activités exercées, le nombre moyen d'activités par individu et l'activité déclarée comme principale. Compte-tenu de la faiblesse des effectifs présents en école et collège à la date de l'enquête, nous présentons ces résultats « tous types d'établissements confondus » avec un zoom sur les lycées.

¹¹ La gestion des stages est une activité spécifique aux établissements du 2nd degré.

Graphique 4

Répartition des aides-éducateurs selon le nombre d'aides-éducateurs présents dans leur établissement d'exercice, aux différentes phases de l'enquête



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

1.4.2. Informatique et surveillance sont les activités les plus fréquemment confiées aux aides-éducateurs

Tous types d'établissements confondus, près de la moitié des aides-éducateurs encore en fonction en novembre 2003 assument régulièrement ces deux activités (tableau 1). Arrivent ensuite l'animation, la BCD ou le CDI, l'aide à l'enseignement et le soutien scolaire.

En deux ans, presque toutes les activités ont vu leur fréquence enregistrer un recul, parfois important. La surveillance et le soutien ont perdu 20 points ; l'informatique, l'animation, la BCD ou le CDI et l'aide à l'enseignement, près de 10. Il semble que la raréfaction des postes d'aides-éducateurs dans les établissements, en particulier du premier degré, soit à l'origine de ce recul : moins nombreux, ils se « dispersent » moins. Mais la faiblesse des effectifs concernés nous invite à la prudence.

Le nombre moyen d'activités exercées se resserre lui aussi, venant conforter cette hypothèse (tableau 2). Tous types d'établissements confondus, ce nombre est de 5,3. Il perd près de 1 point par rapport à octobre 2001 et se situe même en léger recul par rapport à octobre 1999. Les écarts sur le nombre moyen d'activités régulières, qui est de 2,8 en novembre 2003, sont du même ordre.

Tableau 1
Fréquence d'exercice des activités (en %)

	Tous types d'établissements		Lycée	
Aide à l'enseignement	35	25	22	27
Soutien scolaire	23	23	19	28
Informatique	47	25	45	21
BCD / CDI	35	18	27	19
Gestion des stages	6	20	9	21
Surveillance	46	39	39	41
Animation	35	24	34	16
Médiation interne	17	31	18	25
Médiation externe	5	14	4	15
Aide à l'intégration scolaire	3	8	2	6
Aide sanitaire	5	7	2	8
Tâches administratives	29	30	30	19

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Note de lecture : en lycée, **22 %** des aides-éducateurs font **régulièrement** de l'aide à l'enseignement, 27 % en font *occasionnellement*.

Tableau 2
Comparaison des nombres moyens d'activités exercées entre 1999 et 2003, selon le type d'établissement

	Tous types d'établissement	Lycée
Nombre moyen d'activités exercées		
octobre 1999	5,8	5,0
octobre 2001*	6,2	5,3
novembre 2003*	5,3	4,9
Nombre moyen d'activités exercées régulièrement		
octobre 1999	3,5	2,5
octobre 2001*	3,7	2,6
novembre 2003*	2,8	2,5

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* L'activité aide-sanitaire a été exclue des calculs pour s'autoriser la comparaison avec les données d'octobre 1999. Étant une activité peu fréquemment exercée, ce mode de calcul ne modifie qu'à la marge les résultats présentés.

En lycée, la hiérarchie des activités selon le nombre d'aides-éducateurs qui les prennent en charge est identique à celle observée dans l'ensemble des établissements. L'informatique arrive en tête, avec 45 % des aides-éducateurs qui l'exercent régulièrement. En revanche, les autres activités concernent moins d'aides-éducateurs : par exemple, seul 39 % d'entre eux font régulièrement de la surveillance, contre 46 % tous types d'établissements confondus.

Les choses ont peu bougé depuis octobre 2001. Certes, le soutien scolaire recule de 15 points, l'informatique de 7, l'aide à l'enseignement de 4 et la gestion des stages de 3. Cependant, les autres activités restent stables, voire progressent : la surveillance est partagée par 39 % des aides-éducateurs, contre 32 % en octobre 2001, et les tâches administratives (dont l'accueil au bureau de la vie scolaire) par 30 % des aides-éducateurs, contre 24 % deux ans plus tôt. Cette évolution des activités de surveillance et des tâches administratives doit en partie pallier les départs non remplacés des surveillants (MI-SE) au lendemain de la réforme de leur statut.

Le nombre moyen d'activités, « historiquement » plus faible en lycée que dans les autres types d'établissement, reste stable. La fin du dispositif s'y ressent sans doute moins fortement qu'en écoles et collèges.

1.4.3. L'informatique reste en tête des activités exercées à titre principal

Comme en octobre 2001, l'informatique arrive en tête du palmarès des activités exercées à titre principal, tous types d'établissements confondus, suivie des activités de bibliothèque et documentation et de l'animation.

Tableau 3
Répartition (en %) des aides-éducateurs selon l'activité qu'ils considèrent comme principale

	Tous types d'établissements		Lycée	
	novembre 2003	rappel oct. 2001*	novembre 2003	rappel oct. 2001*
Informatique	23	27	22	25
BCD / CDI	19	18	14	11
Animation	14	15	20	20
Tâches administratives	10	3	13	5
Aide à l'enseignement	9	14	1	2
Soutien scolaire	7	10	8	16
Surveillance	5	5	5	6
Une autre activité	7	4	9	9
Aucune en particulier	7	4	8	5
Ensemble	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Données portant sur les aides-éducateurs en poste en octobre 2001, qu'ils soient encore en poste en novembre 2003 ou déjà sortis du dispositif.

La suite du palmarès est perturbée par la remontée des tâches administratives en 4^e position, alors qu'elles figuraient en dernière place en octobre 2001.

Avec l'extinction du dispositif emplois-jeunes dans les établissements et le changement de statut des MI-SE, il semble que les activités des aides-éducateurs demeurés en poste se centrent sur des missions incontournables au bon fonctionnement des établissements scolaires. L'appui aux enseignants et le soutien aux élèves apparaissent moins cruciaux et redeviennent l'apanage exclusif des enseignants.

On observe des résultats similaires en lycée, où 13 % des aides-éducateurs en poste en novembre 2003 déclarent accomplir des tâches administratives à titre principal, au détriment essentiellement du soutien scolaire qui n'est plus cité que par 8 % des aides-éducateurs.

2. Le système d'accompagnement des aides-éducateurs mis en place par l'Éducation nationale

Afin d'aider les aides-éducateurs à préparer leur sortie du dispositif emplois-jeunes, le ministère de l'Éducation nationale a instauré un système d'accompagnement regroupant des mesures diverses comme la formation, la validation des acquis, les troisièmes concours dans le secteur public ou bien encore les accords-cadres dans le secteur privé. Ce système s'est mis en place progressivement. Si certaines dispositions ont eu relativement peu d'effets, d'autres ont pris plus de consistance au fil du temps.

C'est notamment le cas de la formation : quelle a été son évolution en termes d'accès depuis le démarrage du dispositif ? Y-a-t-il eu des disparités, et si oui, de quelle nature ? Des types de formations et des organismes ont-ils été privilégiés ? Et quels en ont été les effets, notamment en termes d'obtention de diplômes et de réussite à des concours ? Autant de questions auxquelles l'enquête apporte des éléments de réponse.

En outre, dans le cadre de la troisième et dernière vague du panel, le questionnaire a intégré une série de questions visant à établir un bilan de ce que les aides-éducateurs ont pensé du système d'accompagnement : que leur a-t-il apporté, l'ont-ils jugé utile ?

2.1. La formation

Dès le départ, la formation, associée aux bilans personnels et professionnels, a été conçue pour aider les aides-éducateurs à préparer leur devenir professionnel à la sortie du dispositif emplois-jeunes. Ainsi, le contrat d'emploi-jeune à l'Éducation nationale prévoyait un volume de 200 heures de formation par an, pendant les cinq ans du contrat. Cet aspect du poste a d'ailleurs constitué un élément important de motivation et de raison du dépôt de candidature pour un certain nombre d'aides-éducateurs¹².

Or, si les attentes des aides-éducateurs se sont révélées très fortes en termes de formation, sa mise en place a été très progressive : en octobre 1999, au moment de la première vague d'enquête, moins d'un aide-éducateur sur deux avait démarré une formation. Deux ans plus tard, en octobre 2001, c'était six aides-éducateurs sur dix qui se disaient concernés par une formation.

Dans un premier temps, nous allons analyser l'évolution annuelle des « taux d'accès à la formation »¹³, définis comme le rapport entre le nombre d'aides-éducateurs ayant suivi au moins une formation sur l'année scolaire considérée et le nombre d'aides-éducateurs en poste à la rentrée. L'intérêt d'un tel indicateur est d'éviter de raisonner par rapport au type d'aides-éducateurs (toujours en poste au moment de la troisième vague de l'enquête en novembre 2003, sortis pendant l'année scolaire 2001-2002, sortis en 2002-2003) et par nombre d'années scolaires, nombre forcément différent suivant le type d'aides-éducateurs.

Ces taux seront analysés en fonction de l'académie de recrutement des aides-éducateurs et de leur niveau de diplôme à l'entrée. On peut en effet supposer que des disparités existent en fonction de ces deux critères.

Afin d'affiner l'analyse de la formation, nous envisageons également les taux d'accès à une formation diplômante et les taux d'accès à une préparation de concours. Là encore, les critères « académie » et « diplôme à l'entrée » seront mobilisés¹⁴. Par formation diplômante, nous entendons toutes les formations,

¹² 8 % des aides-éducateurs, en poste ou sortis du dispositif, ont déclaré que c'était la raison principale de leur dépôt de candidature à un poste d'emploi-jeune à l'Éducation nationale. Cf. annexe 2, tableau 29, page 111.

¹³ Nous ne calculons ces taux qu'à partir de l'année scolaire 1999-2000. En effet, à la rentrée de l'année scolaire 1998-1999, notre population d'aides-éducateurs de référence n'était pas encore entièrement constituée (recrutements jusqu'à fin décembre 1998 en école et collège, et fin avril 1999 en lycée).

¹⁴ Nous ne calculons pas ces deux taux d'accès spécifiques par académie pour l'année scolaire 2003-2004, car nous arrivons à la limite de significativité de notre échantillon.

scolaires ou universitaires, dont l'issue est sanctionnée par un diplôme (exemple : un CAP, un bac, un DEUG, un BTS, une licence, un diplôme de moniteur éducateur, etc.). Quant aux préparations de concours, il s'agit de formations préparant aux concours de l'enseignement (soit professeur des écoles, CAPES, CAPET, CAPLP, CAPEPS, ainsi que CPE et COP) et aux autres concours de la Fonction publique (y compris les concours de la Fonction publique territoriale). Le tableau suivant rappelle la répartition des aides-éducateurs pour ces deux types de formation en fonction de leur niveau de diplôme à l'entrée.

Tableau 4
Formation diplômante et préparation de concours*
par niveau de diplôme à l'entrée (en %)

Niveau de diplôme	Formation diplômante	Préparation de concours
Bac ou moins	69	27
Bac+2	26	39
Bac+3 ou plus	5	34
Total	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Il s'agit de la dernière formation suivie, dans le cas où plusieurs ont été effectuées dans le cadre du dispositif emplois-jeunes.

Au-delà de l'accès, nous étudierons aussi les modalités de suivi de la formation (type, organisme, etc.) et le résultat éventuel qui en a découlé.

2.1.1. L'accès à la formation

Tableau 5
Taux d'accès à la formation (en %)

Accès à la formation	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Accès global	28	53	73	56	24
Formation diplômante	12	26	33	19	11
Préparation de concours	8	14	21	20	8

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

L'accès global

Comme le montre le tableau 5, le taux global d'accès à la formation a régulièrement augmenté entre 1999-2000, soit au début du dispositif (28 %), et 2001-2002, pour atteindre un sommet (73 %) au cours de cette année scolaire-ci. Par la suite, on assiste à une décroissance rapide du taux d'accès, décroissance qui n'est pas sans rapport avec l'annonce gouvernementale, à la rentrée 2002, de l'abandon du dispositif emplois-jeunes¹⁵.

Si l'on tient compte de la dimension académique, force est de constater que les taux d'accès à la formation par académie présentent de fortes disparités (tableau 6). Les académies d'Amiens, Lille et Montpellier se situent, pour chaque année considérée, au-delà des taux moyens annuels. En revanche, les académies de Caen et Grenoble sont systématiquement en-deçà. Dans les autres académies, les taux d'accès oscillent autour des taux moyens. En résumé, les efforts en matière de formation apparaissent très dépendants de la gestion académique du dispositif emplois-jeunes.

¹⁵ Ces pourcentages sont relativement différents de ceux rappelés plus haut et qui provenaient des première et deuxième vagues du panel, car ils ne mesurent pas la même chose. Les premiers représentaient la part des aides-éducateurs en poste au moment de l'enquête et qui avaient entamé une formation. L'enquête se déroulant en début d'année scolaire, ils sous-estimaient donc le volume de personnes formées sur l'ensemble de l'année scolaire, ce qui n'est pas le cas du taux d'accès.

L'analyse en fonction du niveau de diplôme à l'entrée du dispositif montre également l'inégalité des situations des aides-éducateurs. Ainsi, quelle que soit l'année scolaire considérée, les aides-éducateurs qui étaient uniquement titulaires d'un bac accèdent à la formation moins souvent qu'en moyenne (graphique 5). À l'inverse, ceux qui étaient titulaires au minimum d'un bac+2 se retrouvent plus souvent en formation.

Deux types d'explications complémentaires peuvent être avancés :

1. Les aides-éducateurs les plus diplômés (bac+2 et au-delà) ont des projets professionnels, donc de formation, plus souvent « réalistes et réalisables » aux yeux de l'Institution que les titulaires du seul bac, et leur accès à la formation s'en trouve facilité.
2. Cette population demande en moyenne des formations de plus courte durée, donc de moindre coût, que les titulaires du bac. Deux exemples : pour une personne déjà titulaire d'une licence avant l'entrée en emploi-jeune, la préparation aux concours de l'enseignement via un IUFM représente une formation de quelques mois, peu coûteuse pour l'Éducation nationale ; par ailleurs, des troisièmes concours ont été mis en place pour autoriser l'accès de ces concours aux aides-éducateurs désirant devenir enseignants, mais seulement titulaires d'un bac+2 (cf. section 2.3.1.).

L'accès à une formation diplômante

Le taux d'accès à une formation diplômante suit une évolution comparable à celle du taux d'accès global à la formation (tableau 5).

Comme pour le taux d'accès global, on relève des disparités par académie. Ainsi, six académies ont des taux d'accès à une formation diplômante supérieurs au taux moyen, pour les quatre années scolaires présentées dans le tableau 6 : il s'agit des académies d'Amiens, Lille, Limoges, Nice, Reims et Rennes, les deux premières étant également dans ce cas pour le taux d'accès global. Trois académies sont exactement dans le cas opposé : Caen (comme déjà observé pour le taux d'accès global), Nantes et Toulouse. Cependant, hormis ces neuf académies qui font figure d'exception, les dix-sept autres sont dans des situations intermédiaires et fluctuantes quant à l'accès aux formations diplômantes.

Si l'on tient compte, à présent, du niveau de diplôme à l'entrée, il apparaît que l'accès à la formation diplômante est moins le fait des aides-éducateurs les plus diplômés (à partir d'un bac+3) que des titulaires d'un bac ou d'un bac+2 (graphique 5).

L'accès à une préparation de concours

Si son évolution suit dans l'ensemble celle des deux taux d'accès présentés précédemment, la diminution brutale observée à partir de 2002-2003 se retrouve de façon nettement plus atténuée dans le cas présent (tableau 5). En effet, une préparation à un concours peut s'inscrire dans une logique de parcours de formation et en constituer l'aboutissement, après obtention des diplômes pré-requis (exemple : un bac+3 pour pouvoir postuler à un concours de l'enseignement).

Comme pour le taux d'accès global et le taux d'accès à une formation diplômante, certaines académies se distinguent par des taux d'accès aux préparations de concours systématiquement supérieurs à la moyenne (la Corse, Orléans-Tours et Versailles) ou systématiquement inférieurs (Besançon, Nice et Reims). La plupart, cependant, se situe dans des positions oscillant autour de la moyenne, parfois au-dessus et parfois en dessous suivant les années.

Mais l'examen détaillé du tableau 6 révèle que l'accès à des préparations de concours s'est trouvé renforcé dans certaines académies au fil des ans. C'est le cas de huit académies (Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Créteil, Orléans-Tours, Nancy-Metz, Rennes et Toulouse), où l'on relève une progression constante des taux d'accès à une préparation de concours.

Pourtant, ce constat n'est sans doute pas le fait d'une volonté délibérée de la part de ces académies, mais plutôt la concrétisation par leurs aides-éducateurs de parcours de formation s'inscrivant dans des projets professionnels cohérents, ainsi que la conséquence de la création des troisièmes concours en 2002 (cf. section 2.3.1.).

Que ce soit de manière globale, pour une formation diplômante ou pour une préparation de concours, l'analyse des taux d'accès par académie montre bien que les pratiques en matière d'accès à la formation des aides-éducateurs ont été très largement tributaires de l'approche académique dans la gestion du dispositif.

Concernant l'analyse par niveau de diplôme à l'entrée (graphique 5), la préparation de concours a concerné majoritairement, comme l'on pouvait s'y attendre, les plus diplômés (bac+3 et plus) et dans une très faible mesure les titulaires d'un bac. On note, en revanche, que les titulaires d'un bac+2 se sont au fil du temps de plus en plus préparés à des concours, en lien avec la création des troisièmes concours en 2002 (cf. section 2.3.1.).

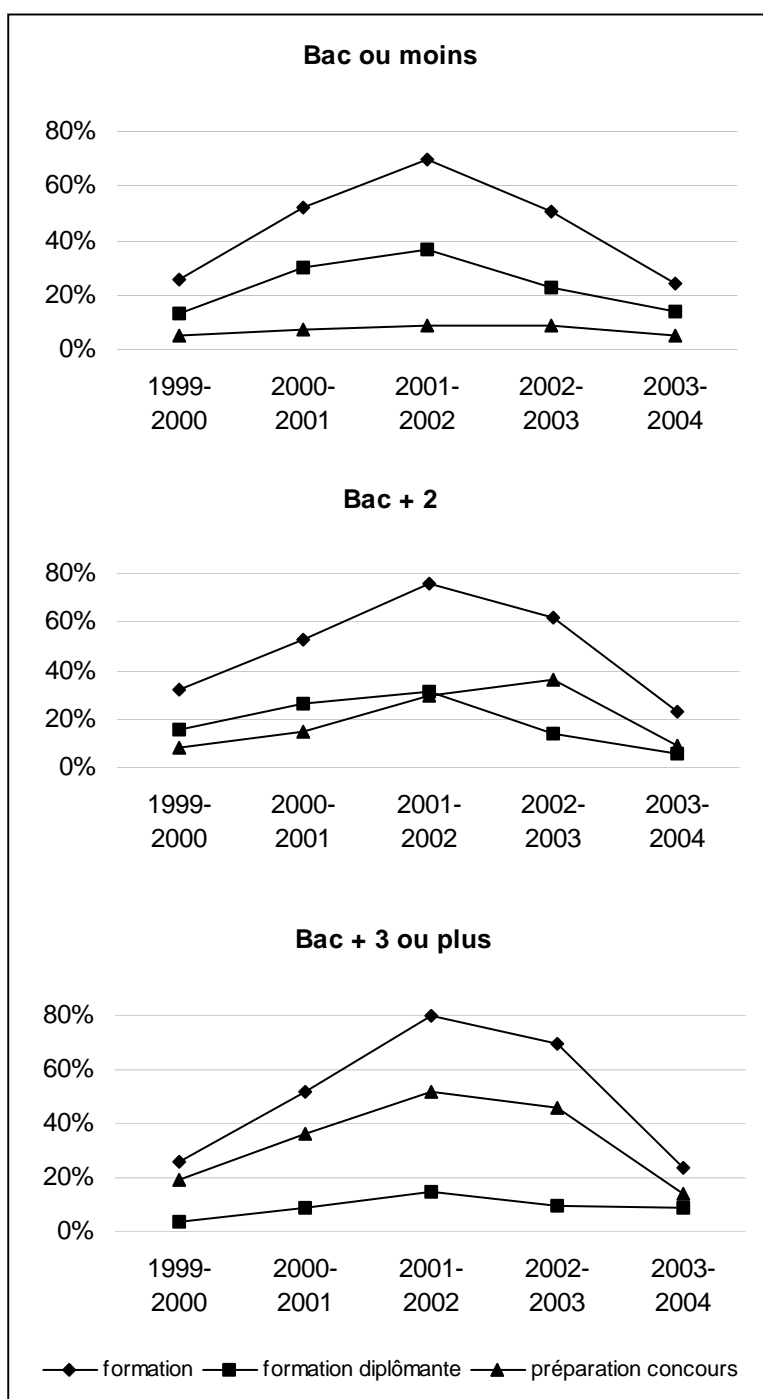
Tableau 6

Taux d'accès à la formation, par académie (en %)

Académie	1999-2000			2000-2001			2001-2002			2002-2003		
	Accès global	Form dipl	Prépa conc	Accès global	Form dipl	Prépa conc	Accès global	Form dipl	Prépa conc	Accès global	Form dipl	Prépa conc
Aix-Marseille	16	5	3	48	30	9	76	38	21	59	11	24
Amiens	31	19	6	64	26	13	83	38	26	62	19	27
Besançon	24	13	8	54	31	11	62	28	16	49	9	20
Bordeaux	20	9	6	58	18	19	80	28	21	61	21	18
Caen	7	7	0	31	21	4	69	33	30	56	15	26
Clermont-Ferrand	60	31	18	71	35	16	76	43	15	68	37	15
Corse	56	25	25	74	36	21	85	38	34	47	10	21
Créteil	18	8	5	53	22	19	74	29	20	62	18	22
Dijon	30	11	11	52	40	3	62	36	18	41	15	19
Grenoble	25	12	12	44	28	10	60	31	13	35	4	10
Lille	30	12	9	65	28	14	83	35	17	56	22	16
Limoges	44	25	8	52	37	4	85	56	9	87	29	27
Lyon	6	0	5	39	15	17	56	23	22	51	27	13
Montpellier	33	21	3	56	32	18	78	28	31	77	29	30
Nancy-Metz	24	12	3	35	18	11	64	27	19	60	19	26
Nantes	28	8	10	46	19	7	82	21	31	33	6	18
Nice	52	18	5	69	49	10	76	52	13	52	30	12
Orléans-Tours	42	17	16	44	12	25	74	30	31	70	21	35
Paris	30	6	11	12	9	0	64	51	12	24	7	0
Poitiers	50	16	19	53	30	16	69	35	19	41	9	19
Reims	28	16	5	51	33	6	81	51	9	59	35	7
Rennes	32	20	5	61	35	16	71	36	17	78	30	33
Rouen	30	11	9	61	31	10	68	39	16	49	19	11
Strasbourg	45	13	20	43	21	17	41	17	16	49	17	12
Toulouse	12	8	4	55	23	22	80	30	35	56	6	46
Versailles	32	13	13	45	14	19	60	15	26	55	17	20
Moyenne	28	12	8	53	26	14	73	33	21	56	19	20

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Graphique 5
Accès à la formation par niveau de diplôme à l'entrée



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

2.1.2. Les formations suivies

Après un examen détaillé des différents taux d'accès à la formation, nous allons à présent préciser comment, lorsqu'il y a eu formation, celle-ci s'est déroulée. Nous nous intéressons au type de formation effectuée, à l'organisme au sein duquel elle s'est déroulée, au moment et au temps que les aides-éducateurs y ont consacré. Cette analyse concerne la dernière formation suivie dans le cadre du dispositif emplois-jeunes, pour laquelle des questions détaillées quant à sa nature et à son déroulement ont été posées¹⁶.

Types de formation

Tableau 7
Types de formation, pour la dernière formation suivie,
par niveau de diplôme à l'entrée (en %)

Type de formation suivie	Bac	Bac+2	Bac+3*	Ensemble
Formation diplômante	46	32	11	36
Formation scolaire ou universitaire	24	21	7	20
<i>CAP, BEP, bac</i>	5	1	0	3
<i>Bac+2</i>	13	5	1	9
<i>Bac+3</i>	4	11	3	6
<i>Bac+4 et plus</i>	0	3	1	1
<i>Diplôme universitaire</i>	2	1	2	1
Formation « Jeunesse et sports »	11	6	3	9
Formation « Sanitaire et social »	11	5	1	7
Préparation de concours	17	43	73	34
<i>Enseignement**</i>	5	33	66	23
<i>Fonction publique</i>	12	10	7	11
Préparation de concours d'entrée en écoles du sanitaire et social	6	2	1	4
Autre formation***	31	23	15	26
Total	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Dans les tableaux 7 à 11, les chiffres présentés dans la colonne « bac+3 » concernent en fait les titulaires d'un bac+3 ou plus.

** Y compris CPE et COP.

*** Formation sur un logiciel informatique, remise à niveau, aide pour la recherche d'emploi, formation en langue étrangère, etc.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la formation suivie par les aides-éducateurs est fortement dépendante du diplôme qu'ils détenaient avant leur entrée dans le dispositif emplois-jeunes. Ainsi, ce sont les moins diplômés qui effectuent le plus de formations scolaires et universitaires, en particulier pour obtenir un diplôme de niveau bac+2 (13 %), de formations Jeunesse et sports (BEATEP, BEES – 11 %) et de formations du secteur sanitaire et social (éducateur spécialisé, moniteur éducateur, auxiliaire de puériculture – 11 %). À l'inverse, ce sont eux qui suivent le moins de formations préparant à des concours (tableau 7). De manière symétrique, ce sont les aides-éducateurs les plus diplômés, c'est-à-dire titulaires d'un bac+2, et plus encore d'un bac+3, qui se préparent le plus à des concours et le moins à des diplômes universitaires. Par ailleurs, près de trois aides-éducateurs sur dix, tous niveaux de diplômes confondus, suivent des formations diverses, qui sont pour beaucoup des formations en informatique ou des formations de type remise à niveau.

¹⁶ Parmi les aides-éducateurs qui sont restés jusqu'au terme de leur contrat ou qui étaient encore en poste en novembre 2003, les trois quarts ont suivi au moins deux formations pendant leur passage par le dispositif.

Organismes de formation

Le palmarès des organismes ayant dispensé la dernière formation suivie est présenté dans le tableau 8. Le CNED arrive en tête, suivi par les GRETA. Si le premier a été dès le début l'organisme de formation privilégié par les responsables du dispositif emplois-jeunes, les seconds ont progressivement occupé une place de plus en plus importante, en dispensant des formations souvent non diplômantes en informatique ou de remise à niveau qui, rappelons-le, représentent 26 % des (dernières) formations suivies (tableau 7).

Après le CNED et les GRETA, mais dans une moindre mesure, les universités et les IUFM font partie des principaux organismes de formation, ce qui est lié aux formations effectuées par les aides-éducateurs (préparations des concours de l'enseignement et formations universitaires).

Cependant, les organismes qui dispensent des formations aux aides-éducateurs sont très variés (26 % en moyenne). Ils relèvent, pour l'essentiel, du secteur sportif ou de l'animation, préparant aux diplômes de ce secteur (BEATEP, BEES, etc.) ou du secteur sanitaire et social.

Tableau 8
Organismes ayant délivré la formation, pour la dernière formation suivie,
par niveau de diplôme à l'entrée (en %)

Organisme de formation	Bac	Bac+2	Bac+3	Ensemble
CNED	27	31	39	30
<i>(CNED + cours collectifs)</i>	<i>(4)</i>	<i>(5)</i>	<i>(9)</i>	<i>(5)</i>
Université	12	12	14	12
<i>(cursus spécifique aux aides-éducateurs)</i>	<i>(4)</i>	<i>(4)</i>	<i>(4)</i>	<i>(4)</i>
IUFM	2	17	19	9
GRETA	23	13	13	19
Autre organisme*	33	20	11	26
<i>Ne sait pas</i>	<i>3</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	4
Total	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Écoles préparant aux diplômes du secteur sanitaire et social (infirmier, éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, assistant de service social...), associations préparant aux diplômes du secteur sportif ou de l'animation, CNAM, CREPS, chambres des métiers, chambres de commerce, etc.

Comme pour le type de formation suivie et en lien avec celui-ci, force est de constater l'importance des disparités en fonction du diplôme à l'entrée dans le palmarès des organismes de formation. Les IUFM, comme le CNED, concernent beaucoup plus les plus diplômés (à partir de bac+2) que les autres. À l'inverse, les moins diplômés se forment le plus souvent dans les GRETA.

Moment, volume et satisfaction

Pour suivre leur formation¹⁷, 38 % des aides-éducateurs s'y consacrent uniquement pendant leur temps de travail et 30 % combinent le temps de travail avec un autre moment de la semaine (soir, mercredi, samedi) ou de l'année (vacances scolaires). Cette prégnance de la formation pendant le temps de travail a été très largement rendue possible par des accords intervenus entre les aides-éducateurs et leurs chefs d'établissement, conscients, pour la plupart, de l'enjeu d'une formation pour l'avenir des aides-éducateurs.

Quand il y a eu formation, les aides-éducateurs y ont consacré un volume horaire important, puisque 36 % ont déclaré y passer entre 6 et 10 heures par semaine et 39 % plus de 10 heures.

Globalement, les formations délivrées dans le cadre du dispositif ont été plutôt appréciées par les aides-éducateurs, notamment quant à leur déroulement. Ainsi, sept aides-éducateurs sur dix ayant effectué une formation ont déclaré être satisfaits de son déroulement, parmi lesquels quatre sur dix très satisfaits. Il reste à savoir maintenant dans quelle mesure ces actions de formations ont été bénéfiques aux aides-éducateurs.

2.1.3. Le résultat des formations suivies

Une manière de savoir si la formation a été bénéfique est d'étudier l'obtention de diplômes et la réussite aux concours pour les aides-éducateurs qui ont effectué au moins une formation durant leur passage par le dispositif emplois-jeunes.

Obtention de diplôme

Parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation, 34 % ont obtenu un diplôme. Si l'on raisonne en fonction du diplôme à l'entrée, plus encore que les titulaires du bac (36 %), ce sont les titulaires d'un bac+2 qui ont obtenu le plus de diplômes (40 %). En revanche, comme l'on pouvait s'y attendre, ce sont les plus diplômés à l'entrée du dispositif qui ont acquis le moins de diplômes (12 %).

Tableau 9
Type de diplôme obtenu, par niveau de diplôme à l'entrée (en %)

Diplôme...	Bac	Bac+2	Bac+3	Ensemble
...universitaire ou scolaire	53	78	47	62
...du secteur sanitaire ou social	21	6	8	15
...du sport, de l'animation ou de la culture	17	9	27	15
...autre	9	7	18	8
Total	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

On constate que les titulaires du bac ont privilégié les diplômes universitaires et du secteur sanitaire et social, les titulaires d'un bac+2 ont plébiscité les premiers et les plus diplômés ont obtenu des diplômes universitaires, du secteur sportif, de l'animation ou d'autres diplômes, très divers et souvent liés à l'informatique.

Dans certains cas, le dispositif emplois-jeunes, via la formation, a pu jouer un rôle de rattrapage de l'échec universitaire. Alors qu'au départ, l'Éducation nationale voulait justement éviter que le dispositif soit considéré comme une « bourse de luxe », elle a rapidement pris la mesure des aspirations en matière de formation des aides-éducateurs et a progressivement permis que des parcours de formation, parfois

¹⁷ Hors formations dispensées exclusivement par le CNED.

longs, soient possibles. Ainsi, parmi les aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation durant leur passage par le dispositif, 7 % de ceux qui n'avaient qu'un bac à leur entrée ont obtenu un bac+2¹⁸ et 6 % un bac+3 ; 20 % de ceux qui avaient un bac+2 à l'entrée ont obtenu un bac+3 et 3 % un bac+4 ; enfin, 15 % de ceux qui avaient un bac+3 ont obtenu un bac+4.

Réussite à des concours

Comme pour l'obtention de diplômes, la possibilité de réussite à des concours est fortement dépendante du niveau de diplôme à l'entrée. En effet, pour une moyenne de 25 %, ce sont seulement 16 % des aides-éducateurs titulaires d'un bac qui ont réussi un concours durant leur passage par le dispositif, contre 54 % pour ceux possédant un bac+3, ce pourcentage étant identique à la moyenne pour les titulaires d'un bac+2.

Les concours de l'enseignement concernent très majoritairement les plus diplômés, au-delà de bac+2, et ce d'autant plus depuis la création des troisièmes concours en 2002 (tableau 10). Quant aux concours d'entrée en écoles du secteur sanitaire et social, ils sont beaucoup plus le fait des seuls titulaires du bac, comme les concours de la Fonction publique, bien que dans une moindre mesure.

Tableau 10
Type de concours réussi, par niveau de diplôme à l'entrée (en %)

Concours...	Bac	Bac+2	Bac+3	Ensemble
...de l'enseignement	15	62	84	53
...de la Fonction publique	39	21	14	25
...d'entrée en écoles	41	7	1	17
...autre	5	10	1	5
Total	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Les concours de l'enseignement étant les principaux concours réussis par les aides-éducateurs, nous en donnons le détail dans le tableau 11. C'est très majoritairement le premier degré que les aides-éducateurs ayant réussi un concours de l'enseignement ont intégré. Quant il s'agissait d'un CAPES, la documentation en a été la spécialité dans plus des trois quarts des cas.

Ces deux constats ne sont pas sans lien avec les activités qui ont été celles des aides-éducateurs dans les établissements scolaires, la documentation, l'aide à l'enseignement et le soutien scolaire faisant partie des principales. Par ailleurs, le côté généraliste du concours de professeurs des écoles et la forte proportion des aides-éducateurs ayant exercé dans le premier degré¹⁹ constituent des raisons explicatives de la prédominance des concours de professeurs des écoles.

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

¹⁹ Aux alentours de 60 % dans les premières années du dispositif.

Tableau 11
Détail des concours de l'enseignement, par niveau de diplôme à l'entrée* (en %)

Type de concours de l'enseignement	Bac+2	Bac+3	Ensemble
Premier degré (professeurs des écoles)	81	87	84
Second degré			
CAPES (CAPES de documentation)	10 (8)	6 (5)	7 (6)
CAPET	2	0	1
CAPLP	4	3	4
CAPEPS	0	1	1
CPE, COP	3	3	3
Total	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Les titulaires d'un bac à l'entrée sont inclus dans l'ensemble, mais nous n'en donnons pas le détail, leur nombre étant trop faible.

Proximité du projet professionnel avec la formation suivie

Une autre façon de regarder les effets de la formation dans le cadre du dispositif peut être de comparer le dernier projet professionnel déclaré avec la dernière formation suivie (tableau 12).

Tableau 12
Nature de la dernière formation suivie, en fonction du projet professionnel (en %)

Projet professionnel Dernière formation suivie	Enseignant CPE COP	Concours Fonction publique	Carrières sanitaires et sociales	Sport animat° culture	Informa-tique NTIC	Secrétariat compta. gestion	Autre	Pas de projet prof.	Ensemble
<i>(% de l'effectif)</i>	<i>(29)</i>	<i>(10)</i>	<i>(16)</i>	<i>(11)</i>	<i>(8)</i>	<i>(5)</i>	<i>(9)</i>	<i>(12)</i>	<i>(100)</i>
Formation scolaire ou universitaire	19	11	21	13	30	18	34	23	20
Prépa. concours enseignement	63	5	3	6	7	8	5	9	23
Prépa. concours FP	4	46	4	8	4	13	9	14	11
Prépa. concours entrée écoles	1	5	16	3	1	0	2	5	4
Formation « Jeunesse et sports »	2	2	7	50	2	0	1	4	9
Formation « Sanitaire et social »	1	3	33	0	0	12	1	6	7
Autre formation	10	28	16	20	56	49	48	39	26
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Il ressort de l'examen de ce tableau que les projets professionnels énoncés par les aides-éducateurs se sont souvent concrétisés en matière de formation. Ainsi, pour les quatre principaux groupes de projets, les formations effectuées sont largement articulées à ceux-ci : 63 % des aides-éducateurs qui souhaitent devenir enseignant ont effectué des préparations de concours de l'enseignement, 46 % de ceux qui voulaient devenir fonctionnaire ont suivi des préparations de concours de la Fonction publique, 49 % de ceux voulant travailler dans le secteur sanitaire et social ont réalisé des formations en ce sens (33 % de formations « sanitaire et social » et 16 % de préparations des concours d'entrée dans les écoles de ce secteur), 50 % de ceux souhaitant travailler dans le sport, l'animation ou la culture ont fait des

formations relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports. Il semble donc que quand les projets professionnels avaient été clairement identifiés, des actions de formations ont été entreprises pour les réaliser.

2.1.4. Qui sont les aides-éducateurs qui se sont formés et ceux qui ne se sont pas formés dans le cadre du dispositif ?

Pour clore cette partie sur la formation, nous allons caractériser la population des aides-éducateurs en fonction de leur accès ou non à (au moins) une formation pendant leur passage par le dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale (tableau 13).

Premier constat, qui n'a rien de surprenant au vu de la mise en place très progressive de la formation, le temps moyen passé dans le dispositif est très différent pour les aides-éducateurs ayant effectué au moins une formation et ceux qui n'y ont pas eu accès. Si dans l'ensemble, les aides-éducateurs sont restés 48 mois dans le dispositif, cette durée s'élève à 58 mois pour ceux qui ont fait une formation, contre seulement 30 mois pour ceux qui n'en ont effectué aucune, soit plus de 2 ans d'écart entre ces deux populations. Autre constat : si les femmes sont, en moyenne, très majoritaires parmi les aides-éducateurs, elles représentent une part encore plus importante parmi ceux qui ont eu accès à la formation.

Si la répartition des deux populations est identique suivant la nature de l'établissement de recrutement²⁰, elle est, en revanche, significativement différente en fonction des caractéristiques d'implantation géographique et de classement en ZEP ou non de cet établissement. Ainsi, les aides-éducateurs ayant suivi au moins une formation ont plus souvent exercé dans des établissements de province et moins souvent en ZEP.

Concernant les caractéristiques des aides-éducateurs antérieures à leur entrée dans le dispositif (diplôme, raison d'entrée, situation antérieure), les aides-éducateurs qui ont effectué une formation étaient plus souvent moins diplômés que ceux qui n'en ont effectué aucune, avaient connu une situation moins favorable au regard de l'emploi et du chômage et l'envie de travailler auprès d'un public de jeunes était plus forte. Ce qui est à rapprocher du fait qu'ils étaient également plus nombreux à vouloir devenir enseignant. En revanche, ils étaient moins nombreux à ne pas avoir eu de projet professionnel durant leur passage dans l'emploi-jeune.

Par ailleurs, les aides-éducateurs n'ont pas exercé les mêmes activités à titre principal, suivant leur accès ou non à une formation. Ainsi, ceux qui ont accédé à la formation ont plus souvent eu comme activité principale l'informatique ou la BCD/CDI et moins souvent le soutien scolaire, l'animation ou la surveillance.

²⁰ École maternelle, école élémentaire, collège, LEGT, LP.

Tableau 13
Caractéristiques des aides-éducateurs en fonction de l'accès à la formation

	Au moins une formation	Aucune formation	Ensemble
<i>(% de l'effectif)</i>	<i>(64)</i>	<i>(36)</i>	<i>(100)</i>
Temps moyen passé dans le dispositif			
En mois	58	30	48
Total	100	100	100
Sexe			
Homme	24	31	27
Femme	76	69	73
Niveau de diplôme à l'entrée dans le dispositif			
Bac ou moins	54	43	50
<i>Bac+2 (ns)</i>	<i>30</i>	<i>30</i>	30
Bac+3 ou plus	16	27	20
Situation au moment de l'entrée dans le dispositif			
Emploi	24	27	25
Chômage	46	37	42
Étudiant ou stagiaire	24	27	25
Inactif, Service national	6	9	8
Principale raison d'entrée dans le dispositif			
Pas d'autres propositions d'emploi	38	43	40
Envie de travailler avec enfants	37	29	34
<i>Travailler à l'Éducation nationale (ns)</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	9
<i>Possibilité de suivre une formation (ns)</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	8
<i>Contrat de 5 ans à temps plein (ns)</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	7
<i>Autre (ns)</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	2
Implantation géographique de l'établissement de recrutement			
Île-de-France	17	27	20
Province	83	73	80
Établissement de recrutement classé en zone d'éducation prioritaire (ZEP)			
Oui	29	34	31
Non	71	66	69
Activité principale déclarée lors du dernier poste décrit*			
Informatique, nouvelles technologies	27	13	24
Bibliothèque et documentation	19	16	18
Animation	14	16	15
Soutien scolaire	11	20	13
<i>Aide à l'enseignement (ns)</i>	<i>13</i>	<i>17</i>	13
Surveillance	5	7	6
<i>Autre* (ns)</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	7
<i>Aucune en particulier (ns)</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	4

(suite)

	Au moins une formation	Aucune formation	Ensemble
Total	100	100	100
Dernier projet professionnel déclaré**			
Enseignant, CPE, COP	30	26	29
Concours Fonction publique (ns)	10	10	10
Carrières sanitaires et sociales (ns)	16	17	16
Sport, animation, culture (ns)	11	9	11
Informatique, NTIC (ns)	8	7	8
Secrétariat, comptabilité, gestion (ns)	6	4	5
Autre	8	12	9
Pas de projet	11	15	12

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Champ : ensemble de la cohorte.

Note de lecture : suivant leur accès ou non à la formation, la proportion de femmes parmi les aides-éducateurs est significativement différente, au seuil d'erreur de 5 %. Ainsi, 76 % des aides-éducateurs qui ont effectué au moins une formation sont des femmes, contre 69 % s'il n'y a pas eu formation.

ns : la différence entre la proportion calculée pour la population des aides-éducateurs ayant suivi une formation et celle calculée pour ceux n'en ayant suivi aucune n'est pas significative, au seuil d'erreur de 5 %.

* c'est-à-dire tâches administratives, médiation interne, médiation externe, orientation et gestion des stages, aide à l'intégration scolaire, aide sanitaire.

** celui d'octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, celui d'octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003 et celui de novembre 2003 pour les individus en poste.

2.2. La VAE

En novembre 2003, lors de la dernière interrogation du panel, la quasi-totalité des aides-éducateurs (neuf sur dix) qui étaient encore en poste en octobre 2001, qu'ils soient sortis ou non dans l'intervalle, disent avoir entendu parler de la validation des acquis de l'expérience. Cependant, seuls 7 % d'entre eux en ont bénéficié. C'est la même proportion que lors de la deuxième interrogation, en octobre 2001.

Dans les deux tiers des cas, il s'agit d'équivalence de diplômes scolaires (CAP petite enfance, par exemple) ou universitaires (DEUG, licence) ; dans 15 % des cas, de diplômes Jeunesse et sports (BAFA, BEATEP, BEES) ; et pour le reste, d'attestations ou de diplômes divers (informatique, secrétariat, remise à niveau).

Nous avons regardé si les aides-éducateurs qui avaient déclaré avoir le projet de bénéficier de la validation des acquis lors de la deuxième vague d'enquête, en octobre 2001, ont réussi à concrétiser ce projet en novembre 2003. En fait, c'est exactement la même proportion que dans l'ensemble, 7 %, qui on en ont bénéficié.

2.3. Les mesures d'accès à certains emplois

2.3.1. Les troisièmes concours

La loi n°2001-2 du 03/01/01 relative à la résorption de l'emploi précaire et à la modernisation du recrutement dans la Fonction publique ainsi qu'au temps de travail dans la Fonction publique territoriale (dite loi Sapin) a prévu l'organisation d'une troisième voie de concours de recrutement dans la Fonction publique, par opposition aux concours externes et internes traditionnels (cf. notamment l'article 15).

À l'Éducation nationale, les troisièmes concours ont été mis en place en application de la loi Sapin à partir de la session de 2002. Les textes qui instaurent ces concours de recrutement de personnels de

L'Éducation nationale datent du début 2002 (BO spécial n°5 du 14 février 2002, décret du 29 mars 2002). Ils en fixent les règles d'accès et modifient les textes concernant les concours de recrutement des personnels enseignants (professeurs certifiés, professeurs d'éducation physique et sportive, professeurs des écoles, professeurs de lycée professionnel) et des CPE. « Les *troisièmes concours* s'adressent aux candidats justifiant de l'exercice, pendant une *durée de quatre ans au moins* au cours des cinq années précédant la date de clôture des registres d'inscription audit concours, d'une ou de plusieurs *activités professionnelles dans le domaine de l'éducation ou de la formation*. Ils concernent *notamment les aides-éducateurs*. Ces activités doivent être remplies dans le cadre d'un *contrat de droit privé* » (Note d'information 04.08, avril 2004, Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale).

De plus, les conditions de diplômes sont modifiées dans le cadre des troisièmes concours, mais uniquement de façon transitoire, jusqu'en 2004. Ainsi, les personnes titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 uniquement (par opposition au niveau bac+3 exigé dans les concours externes de l'enseignement), et remplissant les conditions précédentes en termes d'activité professionnelle, peuvent se présenter aux troisièmes concours de l'Éducation nationale, pour les postes d'enseignants et de CPE.

Ces conditions plus souples de diplômes ont été appliquées aux sessions de 2002, 2003 et 2004. Elles ont visé particulièrement les aides-éducateurs titulaires d'un bac+2, dans la mesure où elle les dispensaient de préparer une licence.

Nous présentons maintenant les résultats issus du panel concernant les recrutements par la voie des troisièmes concours dans la Fonction publique, ainsi que quelques données à titre d'information pour les sessions 2002 et 2003 à l'Éducation nationale.

Quelques données de cadrage²¹

Parmi les lauréats d'un troisième concours de professeurs des écoles, 73 % étaient des aides-éducateurs à la session 2002 et 76 % en 2003. Toujours par rapport à cette population, 24 % étaient titulaires d'un bac+2 (au moment du concours) en 2002 et 23 % en 2003²².

Concernant le second degré (CAPES, CAPET, CAPLP, CAPEPS et CPE), 48 % des lauréats d'un troisième concours en 2002 étaient des aides-éducateurs et, parmi ceux-ci, 25 % étaient titulaires d'un bac+2. En 2003, ces pourcentages s'établissent respectivement à 41 % et 32 %.

Résultats du panel

Tous concours de la Fonction publique confondus, plus de la moitié des aides-éducateurs ayant réussi un concours depuis 2002, année de mise en œuvre des troisièmes concours, l'ont fait par ce biais (tableau 14).

Cependant, c'est très majoritairement pour les concours de l'enseignement de l'Éducation nationale que cette nouvelle voie d'intégration de la Fonction publique a été conséquente, car c'est plus de sept aides-éducateurs sur dix qui ont réussi un concours de ce type grâce aux troisièmes concours, contre moins de un sur dix pour les autres concours de la Fonction publique (y compris les concours de SASU).

²¹ Informations fournies par la Direction des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale.

²² Pour le premier degré, nous ne disposons pas du pourcentage d'aides-éducateurs ayant été reçu à un troisième concours de professeur des écoles et titulaires d'un bac+2.

Tableau 14
Réussite grâce au troisième concours (en %)

Troisième concours	Enseignement	Fonction publique*	Ensemble
Oui	72	9	52
Non	28	91	48
Total	100	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Concours administratifs de la Fonction publique (tous ministères, Fonction publique territoriale) autres que ceux de l'enseignement de l'Éducation nationale.

À leur entrée dans le dispositif, parmi les aides-éducateurs qui ont été reçus à un concours de l'enseignement grâce aux troisièmes concours, 9 % étaient titulaires d'un bac uniquement, 52 % d'un bac+2 et 39 % d'un bac+3 ou plus. Par la suite, 43 % de cette même population ont acquis un diplôme, en particulier tous ceux qui n'étaient titulaires que du bac. Par conséquent, lors de leur réussite aux troisièmes concours de l'enseignement, 34 % étaient titulaires d'un bac+2 et 66 % d'un bac+3.

2.3.2. Les accords-cadres dans le secteur privé

En direction du secteur privé, l'Éducation nationale a signé, dès 1999, des conventions, dites accords-cadres, avec des entreprises comme Air France, SNCF, Euro Disney, Accor, et des branches professionnelles, en particulier l'UIMM. Ces conventions visaient à faciliter l'embauche des anciens aides-éducateurs dans les entreprises signataires.

Les aides-éducateurs ont été, dans l'ensemble, bien informés de l'existence de ces conventions puisque, en novembre 2003, 70 % déclaraient en avoir entendu parler. Cependant, il semble que l'information ait été diversement relayée suivant les académies. En effet, à l'exception de sept académies sur lesquelles nous ne pouvons rien dire par manque d'effectif, le pourcentage des aides-éducateurs qui disent connaître les accords-cadres oscillent entre 50 % (Aix-Marseille, Lyon) et 90 % (Rennes).

De plus, les moyens par lesquels ils en ont eu connaissance ne sont pas les mêmes, ou du moins n'ont pas été privilégiés de la même façon par les académies. Dans certaines (Aix-Marseille, Besançon, Rennes), on note que l'information a été plus particulièrement relayée par les cellules « emplois-jeunes » ; dans d'autres, c'est le plus souvent par courrier que les aides-éducateurs ont été mis au courant (Créteil, Nantes, Orléans-Tours). Ceci étant, c'est le plus généralement grâce à plusieurs canaux à la fois (cellules, courrier, mais aussi Internet, plates-formes de professionnalisation, média divers) que les aides-éducateurs ont eu connaissance des accords-cadres.

Cependant, malgré leur bonne information, très peu d'aides éducateurs en ont réellement profité : seuls 20 % se sont vus proposer un emploi grâce aux accords-cadres, 20 % de ceux qui ont reçu une proposition ont envoyé une candidature et, parmi ces derniers, 2 % seulement ont été embauchés.

L'échec d'un tel outil est très largement imputable au manque d'adéquation entre les emplois proposés (animateur de club de vacances, vendeur en supermarché ou en restauration collective, etc.) et les attentes exprimés par les aides-éducateurs.

2.4. Quels jugements les aides-éducateurs portent-ils sur le système d'accompagnement ?

2.4.1. L'utilité du système d'accompagnement mis en place par l'Éducation nationale

Seuls 27 % des aides-éducateurs déclarent que le système d'accompagnement, à savoir la formation, la VAE, les accords-cadres et les troisièmes concours, leur a été utile. Mais ce pourcentage global est très dépendant du niveau de diplôme à l'entrée, car plus celui-ci est élevé, plus la part des aides-éducateurs satisfaits augmente : 23 % pour les titulaires du bac, 29 % pour les titulaires d'un bac+2 et 42 % pour ceux ayant au moins un bac+3.

Selon qu'ils ont eu accès à la formation ou pas, et suivant le type de formation suivie, les aides-éducateurs ne jugent pas non plus l'utilité du dispositif de la même manière. Ainsi, ceux qui n'ont pas suivi de formation ne sont que 14 % à avoir trouvé utile le dispositif d'accompagnement. En fonction du type de formation, les plus positifs sont les aides-éducateurs qui ont suivi une formation du secteur sanitaire et social (41 %), suivis de ceux qui ont préparé les concours de l'enseignement (39 %) et de ceux qui ont effectué une formation « Jeunesse et sports » (33 %). Les autres, c'est-à-dire ceux qui ont suivi des formations aussi variées que des formations scolaires et universitaires, des préparations de concours de la Fonction publique, des préparations de concours d'entrée en écoles ou d'autres formations, jugent le dispositif utile dans des proportions à peu près identiques, soit aux alentours de 20-25 %.

2.4.2. La formation dans le cadre de l'emploi-jeune

En novembre 2003, 62 % des aides-éducateurs du panel ont déclaré que l'emploi d'aide-éducateur a représenté un moyen de se former. Cependant, ici encore, ce sont les plus diplômés à l'entrée qui sont les plus nombreux à penser que cela a bien été le cas : 64 % pour les titulaires d'un bac+3 ou plus et même 73 % pour ceux possédant un bac+2, contre 58 % seulement pour les titulaires du seul bac.

Une petite majorité (53 %) des aides-éducateurs ont considéré que la formation a été un leurre dans le cadre du dispositif emplois-jeunes. Cette fois-ci, ce sont les titulaires d'un bac+2 qui sont les moins négatifs (45 % de réponses positives, contre 55 % pour les titulaires du bac et 51 % pour les plus diplômés, au-delà de bac+3).

La contradiction apparente entre ces deux types de jugements relatifs à la formation tombe en partie, lorsqu'on les analyse en tenant compte de l'accès à la formation et des types de formations suivies.

En effet, si la contradiction demeure dans les réponses des aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation durant leur passage par l'emploi-jeune²³, elle disparaît pour ceux qui ont suivi une formation scolaire ou universitaire ou une préparation à un concours de l'enseignement : ils sont respectivement 72 % et 79 % à avoir déclaré que c'était un moyen de se former, et 52 % et 54 % à penser que l'emploi-jeune n'a pas été un leurre pour la formation.

La contradiction tombe également pour ceux qui ont préparé un concours de la Fonction publique, mais elle joue dans un sens opposé : 51 % des aides-éducateurs qui se sont préparés, parfois par défaut, à ces différents concours ont déclaré que leur emploi d'aide-éducateur ne leur a pas permis de se former et 60 % qu'il a été un leurre en matière de formation.

Pour les aides-éducateurs ayant suivi une autre formation, ils sont paradoxalement une majorité à considérer que leur passage par le dispositif emplois-jeunes leur a permis de se former, mais qu'il y a eu leurre. Ces résultats laissent penser que ces formations, souvent très diverses et généralistes, ne leur ont pas donné totalement satisfaction.

²³ Parmi ceux-ci, 66 % pensent que l'emploi-jeune a été un moyen de se former et 52 % qu'il a été un leurre en matière de formation.

En conclusion, le système d'accompagnement, dont on vient de dresser un portrait détaillé, n'a pas vraiment suscité l'enthousiasme parmi ses bénéficiaires et a, finalement, surtout profité aux aides-éducateurs les mieux dotés au départ en ressources personnelles. Car, même si l'accès à la formation a été important pour les aides-éducateurs, quel que soit leur niveau de diplôme à leur entrée dans le dispositif, la nature de la formation effectuée et surtout le bénéfice retiré en termes de certification et de valorisation des compétences ont été plus profitables aux aides-éducateurs les plus diplômés. Rappelons toutefois que les aides-éducateurs de l'échantillon enquêté constituent une population un peu particulière : premiers recrutés du dispositif, ils ont « essuyé les plâtres » de ce système.

3. Aides-éducateurs et après... L'insertion à l'issue du dispositif

En novembre 2003, lors de la dernière interrogation du panel, 93 % des individus de la cohorte enquêtée sont sortis du dispositif. L'enquête permet, à travers l'exploitation de calendriers mensuels, de connaître leur situation sur le marché du travail au moment de leur sortie de l'emploi-jeune, mais également mois après mois jusqu'en novembre 2003.

Nous sommes toutefois confronté à une population de sortants très hétérogène. Il existe en effet un clivage net entre les individus qui ont rompu leur contrat avant son terme et ceux qui sont restés dans le dispositif jusqu'à l'échéance de leur contrat. Dans le premier cas, la sortie relève d'un choix, souvent corrélé à une opportunité d'emploi. De fait, les conditions d'insertion s'en ressentent.

3.1. Deux sous-populations de sortants bien distinctes

56 % des sortants ont rompu leur contrat avant son terme, tandis que 44 % allaient au terme de leur contrat. Comme le laisse présager l'analyse des sorties présentées dans la première partie du présent rapport, ces deux populations de sortants n'ont pas les mêmes caractéristiques sociodémographiques²⁴.

- Tout d'abord, les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme, sont indéniablement plus diplômés que leur anciens collègues. Ainsi 38 % d'entre eux n'ont que le bac, 33 % un bac+2 et 29 % un diplôme de niveau bac+3 ou plus. Ces mêmes proportions s'élèvent à 64 %, 27 % et 9 % pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat.
- Ils ont également eu des parcours sans doute moins heurtés sur le marché du travail avant d'entrer dans le dispositif. Ainsi, pour 46 % d'entre eux, il s'est passé moins d'un an entre la fin des études initiales et l'entrée dans le dispositif, contre 41 % pour les sortants qui sont allés au terme du contrat ; en outre, pour 12 % d'entre eux, il s'est passé plus de trois ans, contre 18 % pour les autres sortants.
- 40 % de ceux qui ont rompu leur contrat avant terme n'ont jamais été au chômage avant d'entrer dans le dispositif, contre 31 % des sortants qui sont allés au terme du contrat.
- Le dernier emploi occupé avant d'entrer dans le dispositif, quand il y en a eu un, était moins souvent un emploi aidé (7 % pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme contre 15 % pour ceux qui sont allés au terme du contrat) au bénéfice de CDD (77 % contre 74 %) mais aussi de CDI (14 % contre 9 %).
- Au moment de leur entrée dans le dispositif, ils étaient en emploi dans des proportions comparables ; en revanche, les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme étaient moins souvent au chômage (37 % contre 48 % pour les autres sortants) et plus souvent étudiants ou stagiaires (29 % contre 21 % pour les autres sortants).

Nous allons donc examiner dans cette partie les conditions de sortie de chacune de ces deux sous-populations. Nous évoquerons également les parcours des jeunes passés par le dispositif, en comparant notamment les situations avant l'entrée dans le dispositif, au moment de la sortie et 5 mois après la sortie. Nous verrons enfin, quand il y a emploi, les caractéristiques du premier emploi occupé après la sortie du dispositif. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la proximité de ces emplois avec les

²⁴ Pour plus de détail, voir les tableaux présentés dans l'annexe 2, page 109 et suivantes.

fonctions exercées en tant qu'aide-éducateur, ainsi qu'avec les projets énoncés par les jeunes lors de nos différentes interrogations.

3.2. Les conditions de sortie du dispositif

3.2.1. Des conditions de sortie favorables pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme

Pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant l'échéance, la sortie du dispositif relève d'un choix²⁵. Ce choix peut-être contraint quand il s'agit par exemple de suivre son conjoint. Mais dans la très grande majorité des cas, les aides-éducateurs qui ont fait le choix de la sortie l'ont fait parce qu'ils ont trouvé un autre emploi ou qu'ils ont été reçu à un concours.

Tableau 15
Principal motif de rupture du contrat pour les sortants avant terme

	%
A trouvé un autre emploi	46
A été reçu à un concours	33
A repris des études ou une formation à temps plein	3
N'a pas pu suivre la formation souhaitée	3
Le travail ne lui plaisait pas	3
Raisons personnelles (1)	4
Autres raisons (2)	8
Ensemble	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

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

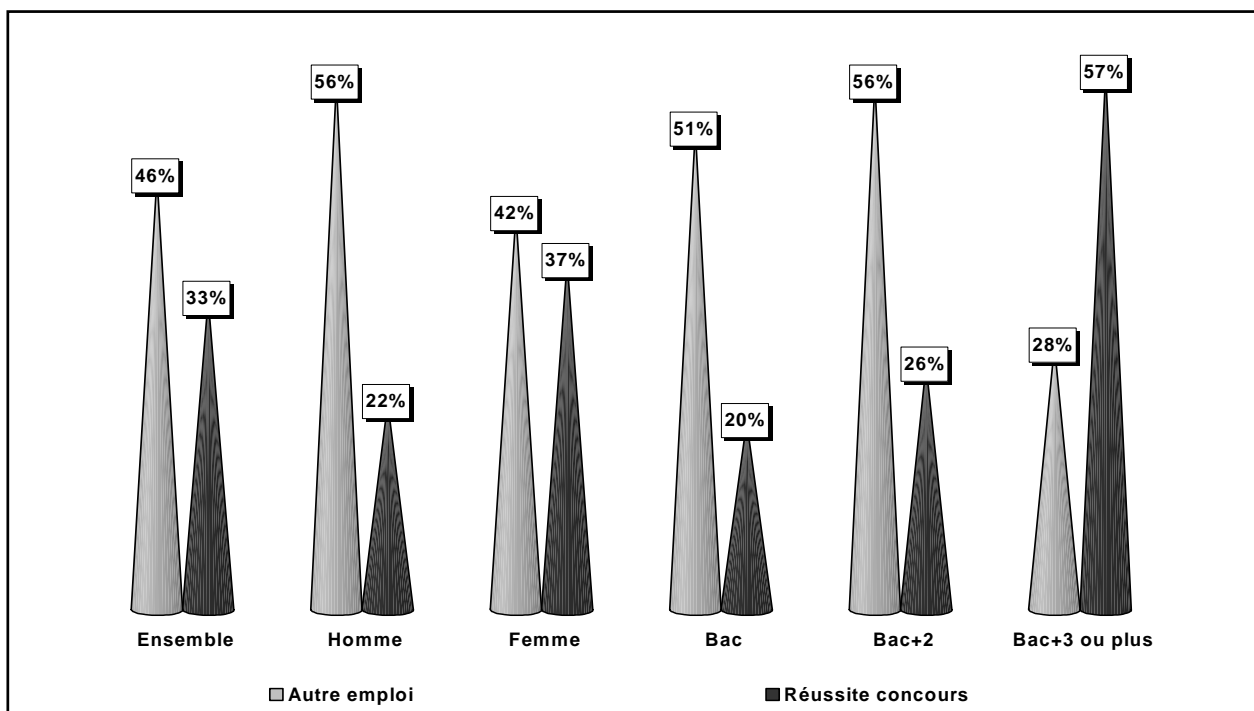
(2) le plus souvent des problèmes relationnels rencontrés dans les établissements, des problèmes liés à la nature du contrat emploi-jeune (rémunération trop basse, manque de reconnaissance), des raisons multiples.

Près de 80 % des aides-éducateurs qui ont rompu leur contrat avant terme ont donc quitté le dispositif pour des raisons « positives » quant à leur insertion. Cette proportion est assez stable quelles que soient les caractéristiques des sortants (à l'exception des titulaires du seul baccalauréat où elle n'atteint que 70 %).

C'est la répartition entre « autre emploi » et « réussite à un concours » qui diffère. Ainsi par exemple, les femmes sortent plus souvent que les hommes parce qu'elles ont été reçues à un concours (graphique 6). Les sorties pour ce motif sont aussi beaucoup plus nombreuses pour les plus diplômés, puisque 57 % des bac+3 ou plus sont sortis suite à la réussite à un concours, contre 28 % des titulaires d'un bac+2 et 20 % d'un bac. Ces résultats sont bien évidemment cohérents avec ceux présentés sur les formations suivies dans la deuxième partie de ce rapport.

²⁵ Dans un très petit nombre de cas (0,8 % des sortants ayant rompu leur contrat avant son terme), c'est le chef d'établissement qui a mis fin au contrat.

Graphique 6
**Proportion des principaux motifs de sortie selon le sexe et le niveau de diplôme,
pour les sortants avant terme**



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Le niveau de diplôme et le sexe induisent aussi des différences sur les autres motifs de sorties. Ainsi, par exemple, les sorties liées à un problème de formation sont plus souvent citées par les moins diplômés mais, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie du rapport, le dispositif de formation a mieux servi les plus diplômés. De même, les sorties pour « raisons personnelles » sont plus souvent le fait des moins diplômés et ne sont citées que par des femmes (6 % d'entre elles déclarent avoir rompu leur contrat pour ce motif). Les hommes, quant à eux, citent plus fréquemment les ruptures pour des raisons d'insatisfaction concernant la formation ou leur activité d'aide-éducateur : 8 % déclarent en effet avoir quitté le dispositif pour ces raisons, contre 5 % des femmes.

3.2.2. Les conditions d'une sortie obligée pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat

L'analyse des motifs de sortie du dispositif n'a pas de sens pour les aides-éducateurs qui sont allés au terme de leur contrat puisqu'ils sont tous sortis pour cette raison. Cela n'exclut pas qu'ils aient trouvé un autre emploi ou été reçus à un concours, mais ces modalités sont délaissées au profit d'un critère objectif : l'échéance du contrat.

3.3. Les situations d'emploi augmentent au fil du temps

Évaluer l'impact d'un dispositif d'aide à l'emploi, quel qu'il soit, n'est jamais simple, parce que nous manquons en général d'un échantillon témoin : comment se serait comporté un public sociodémographiquement comparable mais qui n'aurait pas emprunté le dispositif ?

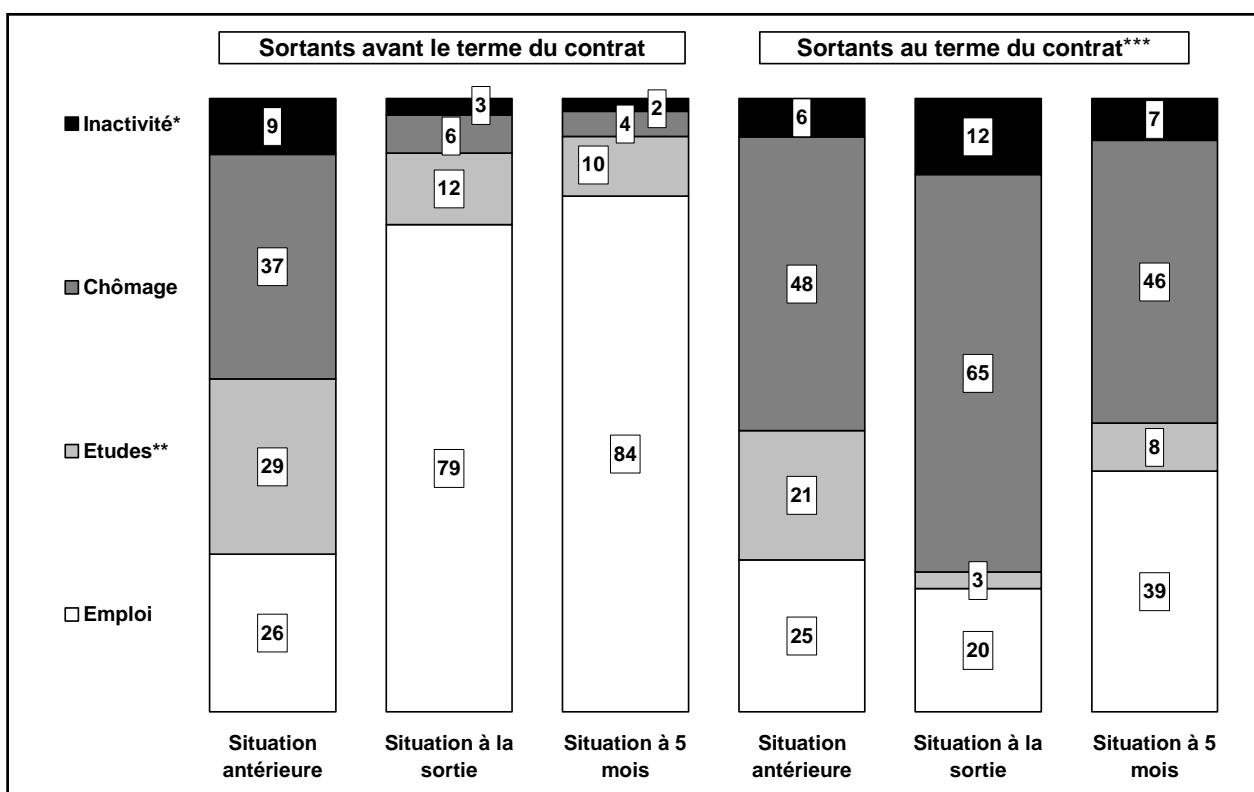
Dans le cas présent, nous nous heurtons à une difficulté supplémentaire : les ruptures de contrat pouvant intervenir à tout moment, nous nous retrouvons avec des arrivées sur le marché du travail à des moments divers, ce qui rend difficile la prise en compte des effets de conjoncture, tout au moins pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme.

Parmi les sortants qui sont allés au terme du contrat, une grande majorité (85 %) a quitté le dispositif en juin ou juillet 2003 et s'est retrouvée sur un marché du travail perturbé. En 2003, en effet, le chômage augmente de 0,8 point et, pour la première fois depuis 1993, l'emploi diminue (voir Bigot 2004). De plus, le début de l'été n'est généralement pas une période propice aux recrutements.

Cette partie présente des résultats qui, à défaut de mesurer l'efficacité du dispositif, permettent tout au moins d'analyser les trajectoires des jeunes qui l'ont emprunté. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à trois moments, bien identifiés, des parcours individuels : l'entrée dans le dispositif (situation antérieure), la fin du contrat emploi-jeune (situation à la sortie) et cinq mois²⁶ après avoir quitté le dispositif (situation à 5 mois).

Graphique 7

Évolution structurelle des situations des sortants entre l'avant-dispositif, le moment de la sortie et 5 mois après la sortie selon le moment de la rupture du contrat



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* y compris le Service national pour les situations antérieures, ** y compris les formations,

*** plus précisément, 91 % des sortants au terme du contrat ; pour les 9 % restant, nous n'avons pas le recul nécessaire pour avoir la situation à 5 mois.

²⁶ Nous avons retenu ce seuil de cinq mois pour pouvoir examiner les situations de la majorité des sortants au terme de leur contrat. Un délai plus long nous aurait privé d'une grande partie des sortants qui sont allés au terme de leur contrat.

D'un point de vue simplement structurel, la part des situations d'emploi s'accroît entre l'avant-dispositif et la situation cinq mois après la sortie (graphique 7). Cet accroissement, écrasant pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme, est nettement moins prononcé pour ceux qui sont allés au terme de leur contrat.

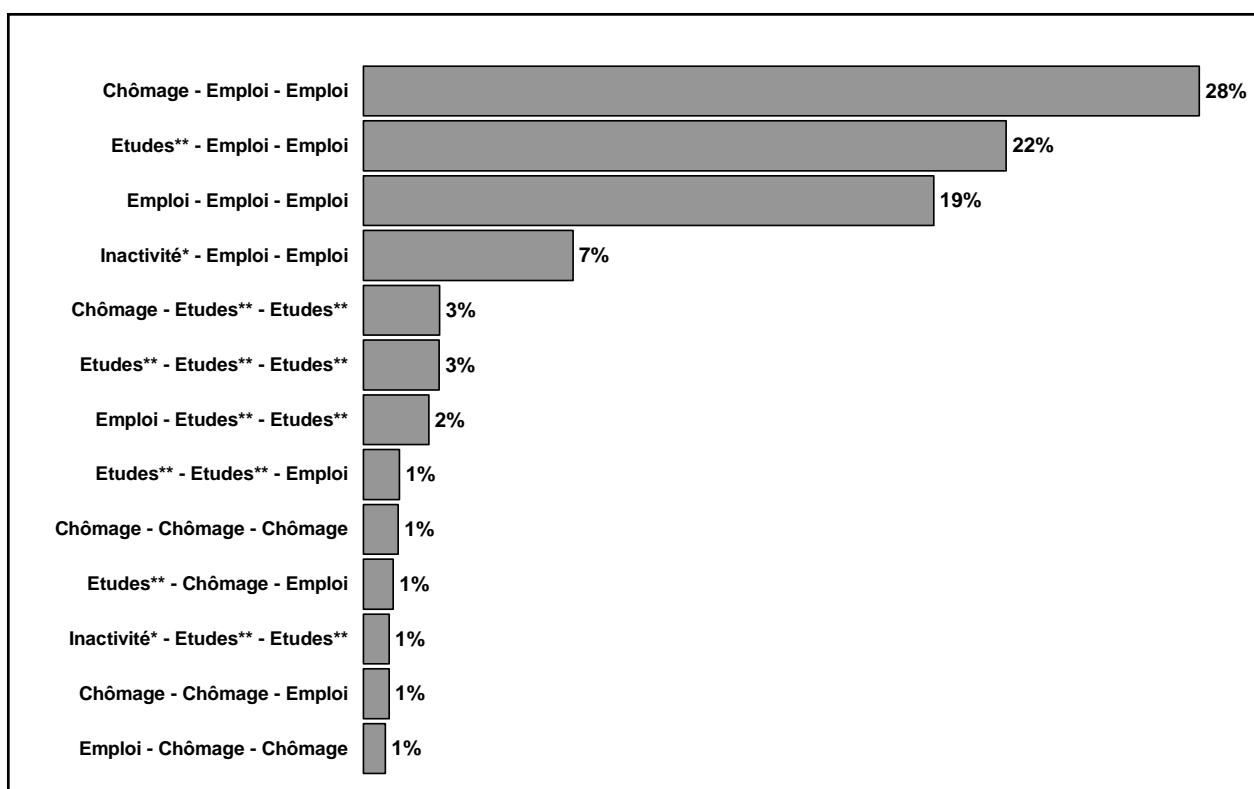
3.3.1. Un accès massif à l'emploi pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme

Pour ceux qui ont rompu leur contrat avant terme, les situations d'emploi sont largement prépondérantes dès la sortie du dispositif (79 % des sortants sont alors en emploi), prépondérance qui se confirme cinq mois plus tard : le poids des situations d'emploi augmente légèrement au détriment de celui des études et du chômage pour atteindre 84 %.

Du point de vue des trajectoires individuelles, la situation la plus fréquente (qui concerne 28 % des sortants ayant rompu leur contrat avant terme) est d'être passé du chômage, avant d'entrer dans le dispositif, à l'emploi à la sortie et d'y être encore cinq mois plus tard (graphique 8). En ajoutant ceux qui étaient en études avant d'entrer dans le dispositif et qui sont en emploi à la sortie et cinq mois plus tard, on atteint la moitié de l'effectif.

Graphique 8

Évolution des situations individuelles entre l'avant-dispositif, le moment de la sortie et 5 mois après la sortie, pour les sortants avant le terme du contrat



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* y compris le Service national pour les situations antérieures, ** y compris les formations.

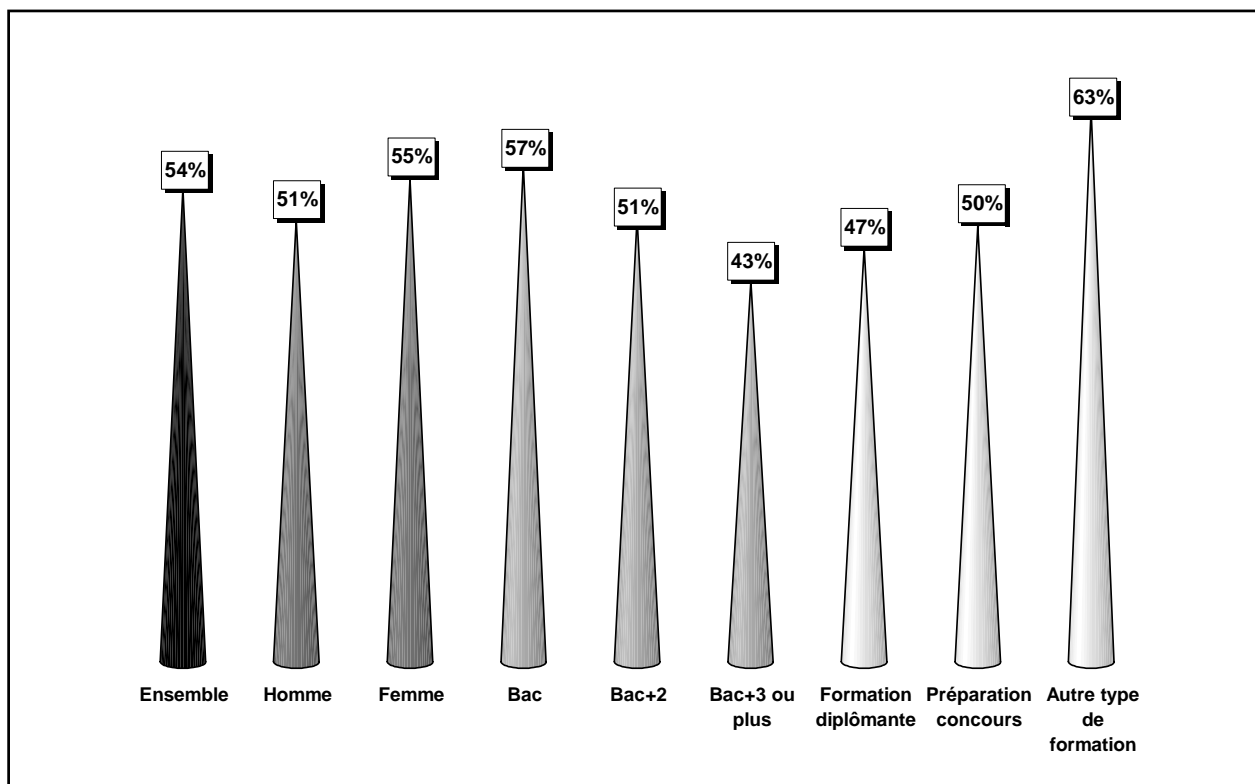
Les quatre types de parcours les plus fréquents regroupent les trois quarts des effectifs et sont des parcours d'accès immédiat et durable à l'emploi : 74 % des individus qui se retrouvent sur ces types de trajectoire n'ont eu qu'un emploi depuis leur sortie du dispositif et l'occupent toujours en novembre 2003. Les anciens aides-éducateurs qui cumulent des situations de chômage aux trois dates ne concernent guère plus de 1 % de l'effectif.

3.3.2. L'accès à l'emploi augmente, mais le chômage reste prépondérant pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat

Pour les sortants qui sont allés au terme du contrat, le descriptif est nettement moins favorable. La part des situations d'emploi à la sortie est même légèrement en-deçà de celle observée avant d'entrer dans le dispositif, concernant tout juste un sortant sur cinq (graphique 7). Cinq mois plus tard, les choses semblent aller en s'arrangeant puisque les situations d'emploi augmentent, pour atteindre 39 % de l'effectif.

Graphique 9

Taux de chômage à 5 mois des sortants au terme du contrat, selon le sexe, le niveau de diplôme et la nature de la dernière formation suivie dans le cadre du dispositif



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Ce quasi-doublement des situations d'emploi en cinq mois est certainement dû au fait que la majorité des sorties a eu lieu en juin et juillet : il y a un effet de rattrapage dès la rentrée. Pour autant, cinq mois après la sortie du dispositif, le taux de chômage²⁷ des jeunes qui sont allés au terme de leur contrat est de 54 %. Ce taux est, comme pour l'ensemble de la population active, plus élevé chez les femmes et chez les moins diplômés (graphique 9).

Résultat plus spécifique à la population étudiée, la nature de la formation suivie dans le cadre du dispositif joue aussi sur les taux de chômage à cinq mois. Ainsi, si la dernière formation suivie en tant qu'aide-éducateur était une formation diplômante²⁸, le taux de chômage cinq mois après la sortie est de 47 %. Il atteint 50 % pour ceux qui préparaient un concours²⁹ et dépasse 60 % pour ceux qui étaient inscrits dans d'autres types de cursus.

²⁷ C'est-à-dire la proportion de chômeurs parmi les actifs (actifs occupés et chômeurs).

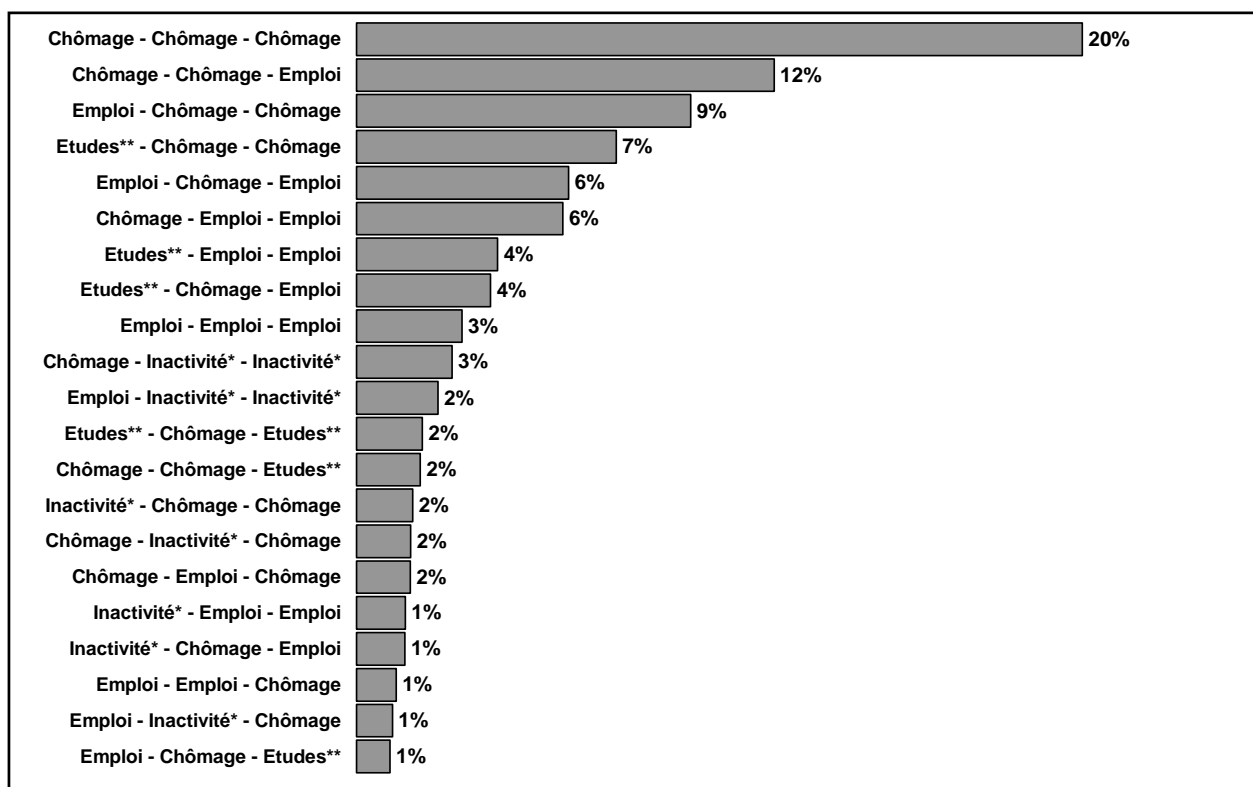
²⁸ C'est-à-dire une formation dont l'issue est sanctionnée par un diplôme scolaire ou universitaire, mais aussi un diplôme du secteur social (moniteur-éducateur, éducateur spécialisé...), de l'animation (BEATEP), du sport (BEES).

²⁹ Concours de l'enseignement et autres concours d'accès à la Fonction publique.

Près de 40 % des sortants qui sont allés au terme de leur contrat se retrouvent sur des types de trajectoires qui débouchent sur du chômage à la sortie du dispositif, chômage qui perdure cinq mois après la sortie (graphique 10). L'éventail des trajectoires moins favorables au regard de l'emploi est également plus éclaté chez ceux qui sont allés au terme de leur contrat que chez ceux qui sont sortis avant. Ici, les trois quarts de l'effectif se répartissent sur onze trajectoires types.

Graphique 10

Évolution des situations individuelles entre l'avant-dispositif, le moment de la sortie et 5 mois après la sortie, pour les sortants au terme du contrat



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* y compris le Service national pour les situations antérieures, ** y compris les formations.

La trajectoire la plus fréquente, qui regroupe 20 % de l'effectif, cumule les situations de chômage aux trois dates. La suivante, qui représente 12 % des sortants concernés, débouche sur l'emploi cinq mois après la sortie mais avec une période de chômage juste avant et juste après le passage par le dispositif. Les anciens aides-éducateurs qui cumulent des situations d'emploi aux trois dates ne regroupent que 3 % de l'effectif.

3.4. Plus de la moitié des sortants est salariée du secteur public

Nous allons maintenant nous intéresser au premier emploi occupé à la sortie du dispositif. Qu'ils soient sortis avant ou qu'ils soient allés au terme de leur contrat, les anciens aides-éducateurs sont, pour leur premier emploi au sortir du dispositif, majoritairement salariés du secteur public (tableau 16). De même, les travailleurs indépendants restent marginaux dans les deux cas. En revanche, le secteur privé marchand est plus représenté chez les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme que chez ceux qui sont allés au terme de leur contrat (33 % contre 27 %). Inversement, le poids du secteur associatif est plus faible chez les premiers que chez les deuxièmes (10 % contre 18 %).

Tableau 16
Statut du premier emploi occupé au sortir du dispositif

	Sortants ayant rompu le contrat :	
	avant terme	à terme
Indépendant ou à son compte	2	1
Salarié d'une entreprise privée	33	27
Salarié d'une association	10	18
Salarié du secteur public	55	54
<i>Ne sait pas</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Ensemble	100	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

En termes de nature du contrat de travail, le résultat saillant est le poids important de fonctionnaires chez les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme. Il est vrai que beaucoup ont préparé les concours durant leur passage dans le dispositif. De fait, à la sortie du dispositif, 25 % sont enseignants et 10 % occupent un emploi administratif de la Fonction publique. Pour ceux qui ont trouvé un emploi dans le privé, les recrutements sur CDI sont deux fois plus nombreux que ceux sur CDD (tableau 17).

Pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat, on note le poids important des contractuels de droit public : près d'un aide-éducateur sur cinq a en effet été embauché comme assistant d'éducation sur ce type de contrat. Les fonctionnaires ne représentent plus que 14 % de l'effectif. Pour ce qui est des embauches dans le secteur privé, elles se font ici très majoritairement sur CDD (47 %), la part des recrutements sur CDI étant très en-deçà (11 %).

Tableau 17
Nature du contrat de travail du premier emploi occupé au sortir du dispositif

	Sortants ayant rompu le contrat :	
	avant terme	à terme
Non salarié	2	1
Contrat aidé	1	1
CDD, Intérim, vacation	16	47
CDI	31	11
Contractuel de droit public	5	25
Fonctionnaire	40	14
Autre	5	2
Ensemble	100	100

Source : Panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

3.5. 55 % des emplois mobilisent des compétences proches de celles développées en tant qu'aide-éducateur

En termes de contenu d'activité, le premier emploi occupé au sortir du dispositif est, dans plus de la moitié des cas, connexe à l'activité d'aide-éducateur, dans le sens où il mobilise des compétences proches ou transversales à celles développées durant le passage par le dispositif.

Tableau 18
**Répartition des premiers emplois occupés au sortir du dispositif
selon leur appartenance à une aire de mobilité**

	%
Enseignant	21
Animateur socioculturel	8
Accompagnateur scolaire	8
Éducateur, éducateur spécialisé	6
Informaticien, métiers liés à l'Internet	4
Diverses professions du sanitaire et paramédical	4
Éducateur sportif	1
Documentaliste, bibliothécaire	1
Infirmière	1
CPE, COP	1
Intermédiaire de l'emploi	1
Agent de médiation, assistant de service social	0
Autre emploi, non connexe à l'activité d'aide-éducateur	45
Ensemble	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Ce constat repose sur un travail, réalisé au démarrage de l'étude³⁰, visant à définir des aires de mobilité cohérentes avec des profils de fonction susceptibles d'être exercés par les aides-éducateurs. Un recodage a posteriori des intitulés des emplois permet de classer ces derniers selon la nomenclature établie à cette occasion (tableau 18).

Ainsi, 45 % des emplois trouvés au sortir du dispositif ne sont pas connexes à la fonction d'aides-éducateurs. Pour les 55 % restants, les emplois d'enseignant sont les plus nombreux, suivis par les animateurs socioculturels, à part égale avec les accompagnateurs scolaires, catégorie d'emplois dans laquelle on a rangé les assistants d'éducation.

La proportion d'emplois connexes varie selon le moment auquel l'individu a rompu son contrat (graphique 11). Ainsi, si la moitié des sortants avant terme occupe un emploi de ce type, c'est le cas des deux tiers de ceux qui sont allés au terme de leur contrat. Ce score élevé est lié à la part relativement importante parmi ces derniers de ceux qui sont devenus assistants d'éducation.

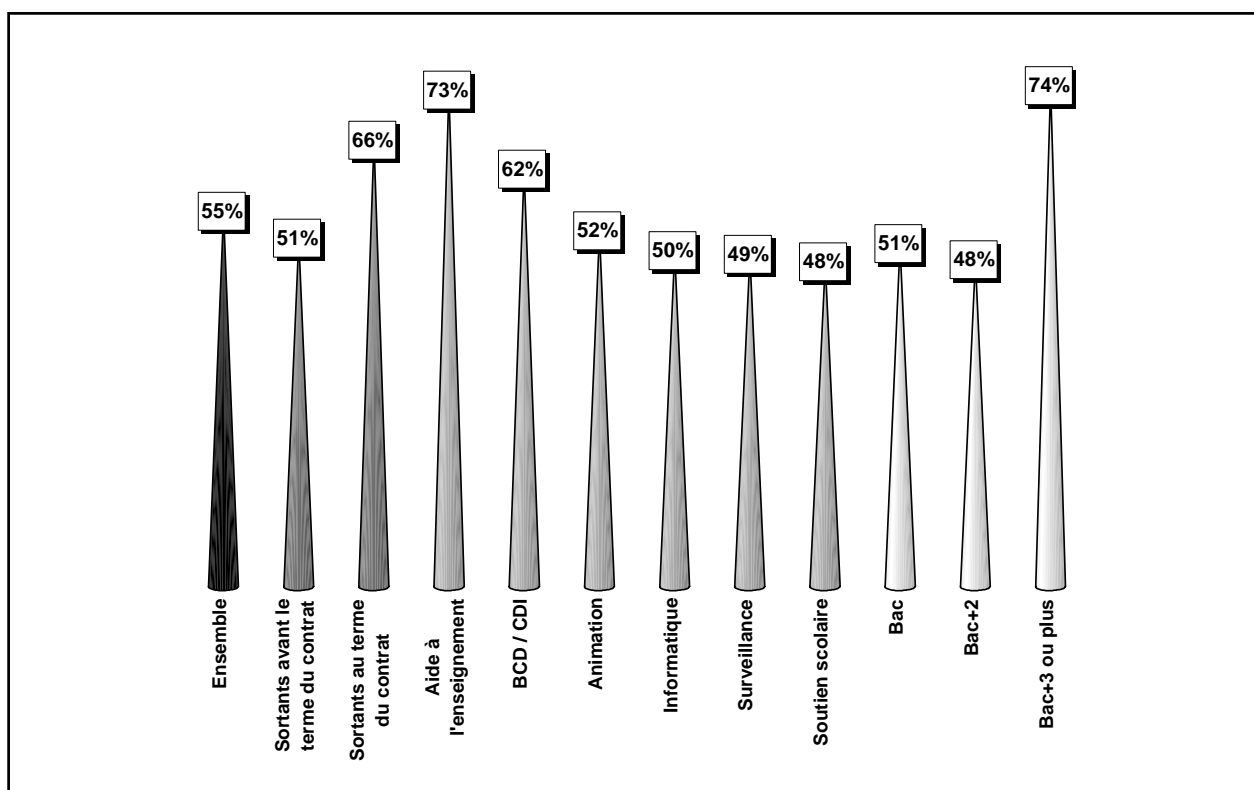
La proportion d'emplois connexes varie également en fonction de l'activité exercée à titre principal par les individus quand ils étaient encore aides-éducateurs. Ainsi, 41 % des sortants dont l'activité principale était l'aide à l'enseignement travaillent dans l'enseignement, contre 21 % de l'ensemble des sortants. De même, 14 % des sortants dont l'activité principale était l'animation sont animateurs socioculturels, contre 8 % de l'ensemble. Enfin, 13 % des sortants dont l'activité principale était l'informatique occupent un emploi d'informaticien, contre 4 % de l'ensemble.

Le niveau de diplôme avant d'entrer dans le dispositif induit aussi de fortes disparités dans cette proportion d'emplois connexes : les titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 ou plus sont beaucoup plus enclins que leurs anciens collègues à exercer un emploi dans lequel ils mobilisent des compétences proches de celles développées en tant qu'aide-éducateur. Précisons toutefois que près de 60 % d'entre eux sont devenus enseignants.

³⁰ Cf. le premier rapport de septembre 2000, par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guillon, *op. cit.*

Graphique 11

Part des emplois connexes au sortir du dispositif selon le type de sortants, la dernière activité principale exercée et le niveau de diplôme à l'entrée du dispositif



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

3.6. Ces aides-éducateurs qui sont devenus enseignants...

Sur l'ensemble des sortants, 21 % déclarent occuper un emploi d'enseignant, titulaire ou non, au sortir du dispositif. Dans 80 % des cas, il s'agit de professeur des écoles. Les 20 % qui se sont tournés vers le second degré exercent dans des disciplines diverses. Seuls les professeurs de documentation ressortent significativement et représentent le quart des enseignants du second degré (tableau 19).

Tableau 19
Répartition des sortants qui occupent un emploi d'enseignant au sortir du dispositif selon le type de poste

	%
Professeurs des écoles	80
Professeurs du second degré, dont :	20
<i>professeurs dans une discipline non précisée</i>	6
<i>professeurs de documentation</i>	5
<i>professeurs d'enseignement technique ou professionnel</i>	5
<i>professeurs d'enseignement général</i>	4
Ensemble	100

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

La quasi-totalité des aides-éducateurs devenus enseignants avaient formulé ce projet quand ils étaient encore dans le dispositif. Les deux tiers d'entre eux étaient déjà titulaires d'un diplôme de niveau bac+3 avant même d'entrer dans le dispositif. Rien ne s'opposait donc à ce qu'ils passent les concours.

Le tiers restant ne remplissait a priori pas les conditions de recrutement au départ. Mais avec les troisièmes concours, ils ont pu bénéficier d'une pratique dérogatoire : c'est le cas pour plus de la moitié d'entre eux. Les autres ont, pour la plupart, obtenu un diplôme de niveau supérieur durant leur passage dans le dispositif, se mettant ainsi en conformité avec les exigences de recrutement des concours de l'enseignement.

La plupart de ceux qui sont devenus enseignants (85 %) ont rompu leur contrat d'aide-éducateur pour exercer leur nouvel emploi, tandis que les 15 % restant sont allés au terme de leur contrat avant de devenir enseignant.

Précisons enfin que, lorsqu'ils étaient encore aides-éducateurs, 26 % de ceux qui sont devenus enseignants déclaraient l'aide à l'enseignement comme activité principale, alors que cette activité ne recueillait que 13 % des suffrages pour l'ensemble des sortants. De même, ils étaient 24 % à déclarer l'activité « BCD / CDI » comme activité principale contre 18 % dans l'ensemble. A contrario, ils déclaraient moins souvent que dans l'ensemble les activités d'informatique et d'animation comme activité principale.

3.7. 45 % des sortants ont réalisé leur projet professionnel

Nous l'avons dit, le dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale se voulait temporaire et transitoire. Les aides-éducateurs étaient largement incités à élaborer un projet professionnel³¹. Nous allons donc voir dans quelle mesure les emplois trouvés au sortir du dispositif sont cohérents avec le projet professionnel énoncé par le jeune avant de quitter le dispositif.

Nous avons ici encore recodé a posteriori les intitulés des premiers emplois occupés pour se caler sur la nomenclature des projets professionnels, tels que présentés dans l'enquête. Nous pouvons ainsi établir une proportion de réalisation du projet professionnel. Cette proportion, calculée sur la base des sortants qui ont eu au moins un emploi, varie fortement d'un projet à l'autre et selon le moment de la rupture du contrat (tableau 20).

La moitié des sortants qui ont rompu leur contrat avant terme ont réalisé le projet qu'ils avaient déclaré quand ils étaient encore aide-éducateurs. C'est le projet de devenir enseignant qui a été le plus souvent atteint : 65 % de ceux qui l'avaient formulé occupent au sortir du dispositif un emploi d'enseignant. En revanche, ceux qui projetaient de travailler dans le secteur du sport, de l'animation ou de la culture ne sont que 34 % à avoir atteint leur objectif, tout au moins à travers le premier emploi trouvé au sortir du dispositif.

³¹ Voir les résultats présentés dans la deuxième partie, page 29, et les données de cadrage dans l'annexe 2, tableau 32, page 114.

Tableau 20

**Proportion de réalisation du projet professionnel selon le dernier projet professionnel déclaré,
par type de sortants**

	Sortants ayant rompu le contrat :	
	avant terme	à terme
Enseignant, CPE ou COP	65 %	32 %
Concours Fonction publique	43 %	<i>ns</i>
Carrières sanitaires et sociales	40 %	39 %
Sport, animation ou culture	34 %	45 %
Informatique, NTIC	49 %	<i>ns</i>
Secrétariat, comptabilité, gestion	35 %	<i>ns</i>
Ensemble (pour ces projets)	52 %	32 %

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Celui déclaré en octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, celui déclaré en octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003.

Note de lecture : chez les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme, 65 % des individus qui avait pour projet de devenir enseignant, CPE ou COP, ont réalisé ce projet lors de leur premier emploi. Cette même proportion s'élève à 32 % chez les sortants qui sont allés au terme de leur contrat.

ns : non significatif, trop peu d'individus ayant formulé ce projet parmi ceux qui ont eu au moins un emploi depuis leur sortie du dispositif.

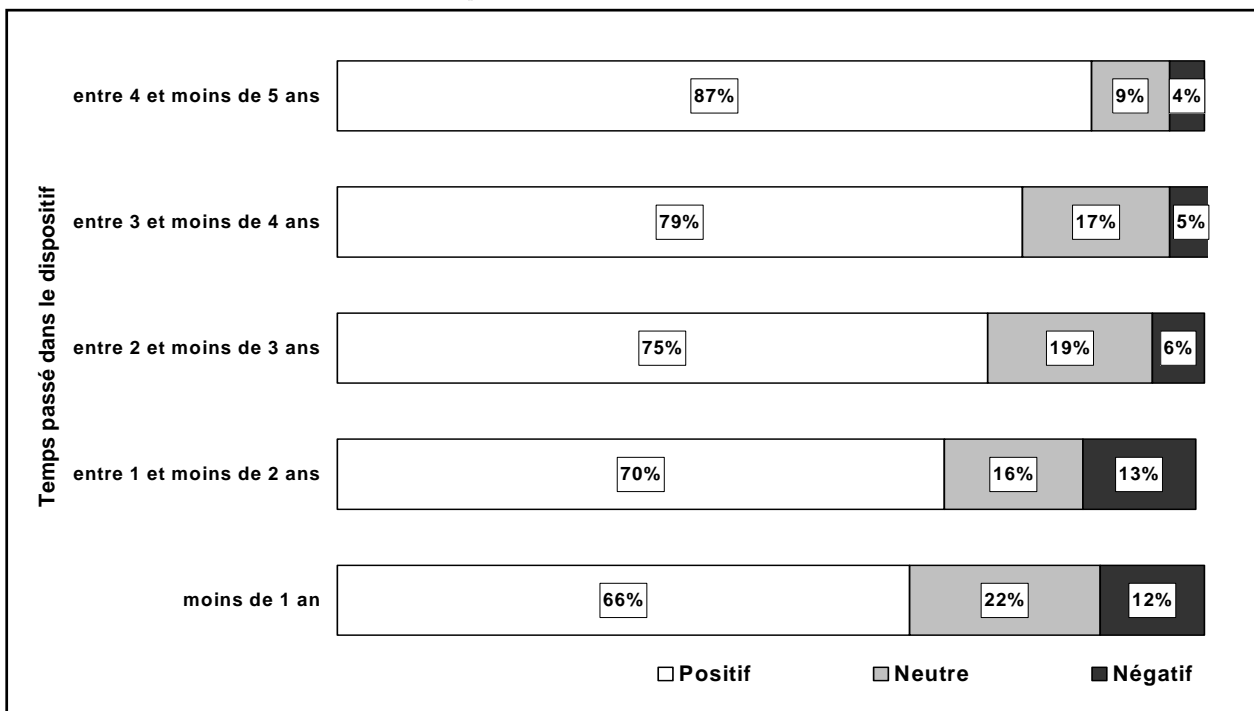
Seul le tiers des sortants qui sont allés au terme de leur contrat ont réalisé leur projet. C'est ici le projet de travailler dans le secteur du sport, de l'animation ou de la culture qui s'est le plus souvent concrétisé : 45 % de ceux qui l'avaient formulé travaillent dans ce secteur au sortir du dispositif, mais souvent dans des emplois de vacances.

3.8. Un jugement positif sur l'expérience d'aide-éducateur

À la question « Globalement, vous jugez votre expérience d'aide-éducateur positive, négative ou neutre », 78 % des sortants répondent « positive », 7 % la trouve négative et 16 % ont un avis neutre. Ce jugement est certes subjectif et il a parfois pu être rationalisé au regard des événements vécus par les individus depuis qu'ils ont quitté le dispositif³². Mais il ne semble pourtant pas altéré par les situations rencontrées au sortir du dispositif. En effet, les sortants qui sont allés au terme de leur contrat seraient même plus enclins que leur anciens collègues à juger leur expérience positivement, malgré les difficultés d'insertion qu'ils rencontrent.

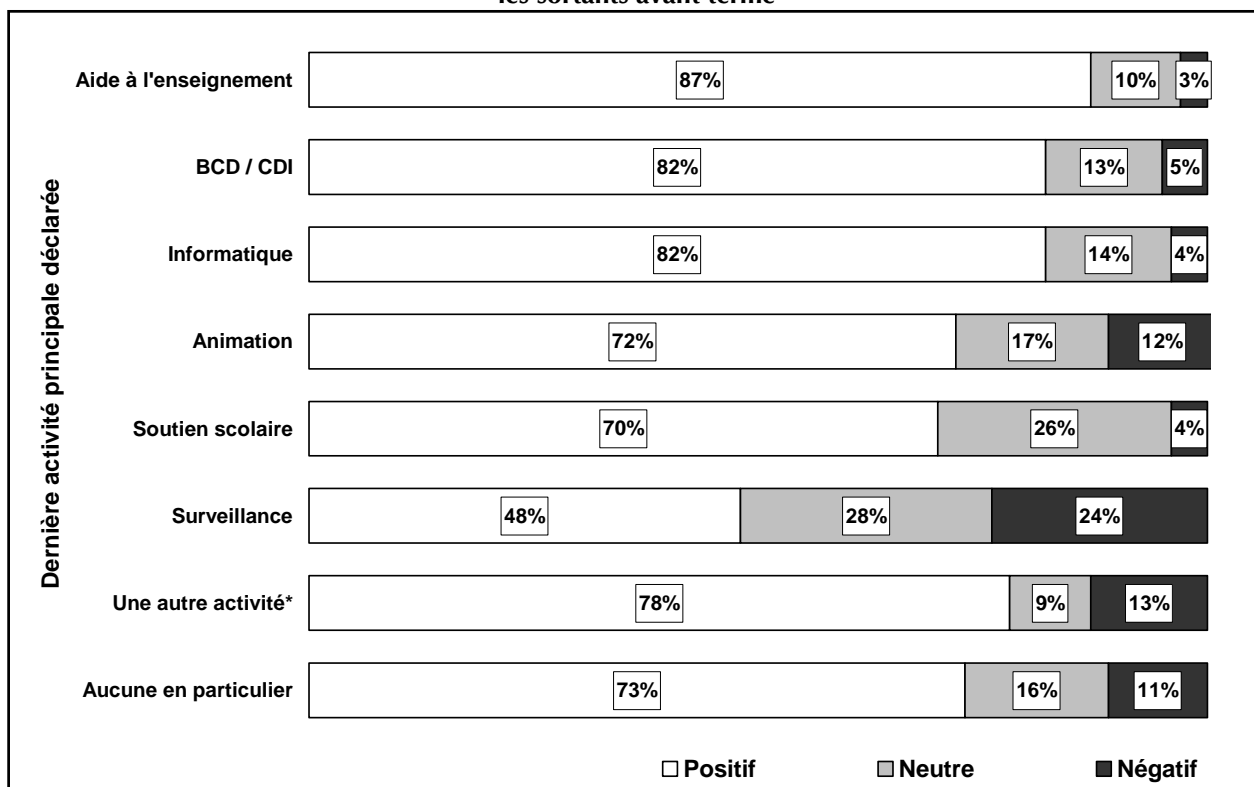
³² Cette question a été posée à chaque phase d'enquête aux individus repérés pour la première fois comme « sortants ». Dans certains cas, la sortie du dispositif était proche de l'interrogation ; dans d'autres, elle pouvait être plus ancienne, parfois proche de deux années (durée de la période inter-phases).

Graphique 12
Jugement global sur l'expérience d'aide-éducateur selon le temps passé dans le dispositif, pour les sortants avant terme



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Graphique 13
Jugement global sur l'expérience d'aide-éducateur selon la dernière activité principale déclarée, pour les sortants avant terme



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* figurent sous cet intitulé les activités de médiation interne, médiation externe, aide à l'intégration scolaire, aide sanitaire, gestion des stages et tâches administratives.

3.8.1. Pour les sortants qui ont rompu leur contrat avant terme, l'expérience est jugée d'autant plus positive qu'ils sont plus diplômés

Les sortants qui ont quitté le dispositif avant le terme de leur contrat sont 76 % à juger l'expérience vécue en tant qu'aide-éducateur positive, 8 % à la juger négative et 16 % ne se déterminent pas. Si le fait d'être un homme ou une femme n'induit aucune différence sur ce jugement, d'autres facteurs le modifient.

- Ainsi, la proportion de jugements positifs croît avec le niveau de diplôme : si 73 % des titulaires du seul bac jugent leur expérience positive, c'est le cas de 75 % des titulaires d'un bac+2 et de 82 % des titulaires d'un bac+3 ou plus.
- Les aides-éducateurs recrutés en école sont ceux qui jugent le plus positivement leur passage par le dispositif : 82 % d'entre eux sont dans ce cas contre 69 % des aides-éducateurs recrutés en collège et 71 % des aides-éducateurs recrutés en lycée.
- On constate aussi que la satisfaction s'accroît à mesure que le temps passé dans le dispositif augmente : les premiers sortis sont les plus sévères (graphique 12). La part de jugements positifs passe de 66 % pour les premiers sortants à 87 % pour les derniers.
- Le fait d'avoir bénéficié d'une formation dans le cadre du dispositif accroît aussi sensiblement la qualité du jugement porté sur l'expérience au sein de l'Éducation nationale : parmi les anciens aides-éducateurs qui ont suivi au moins une formation, on dénombre 83 % de jugements positifs et 10 % de jugements négatifs ; parmi ceux qui n'ont suivi aucune formation durant leur emploi-jeune, on dénombre 72 % de jugements positifs et 15 % de jugements négatifs.
- La nature de l'activité exercée en tant qu'aide-éducateur influe également sur le regard porté sur le passage par le dispositif (graphique 13). C'est pour les aides-éducateurs dont l'activité principale était l'aide à l'enseignement que la proportion de jugement positif est la plus forte (87 %) et pour ceux dont l'activité principale était la surveillance qu'elle est la plus faible (48 %).

3.8.2. Pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat, l'expérience est jugée d'autant plus positive qu'ils sont moins diplômés

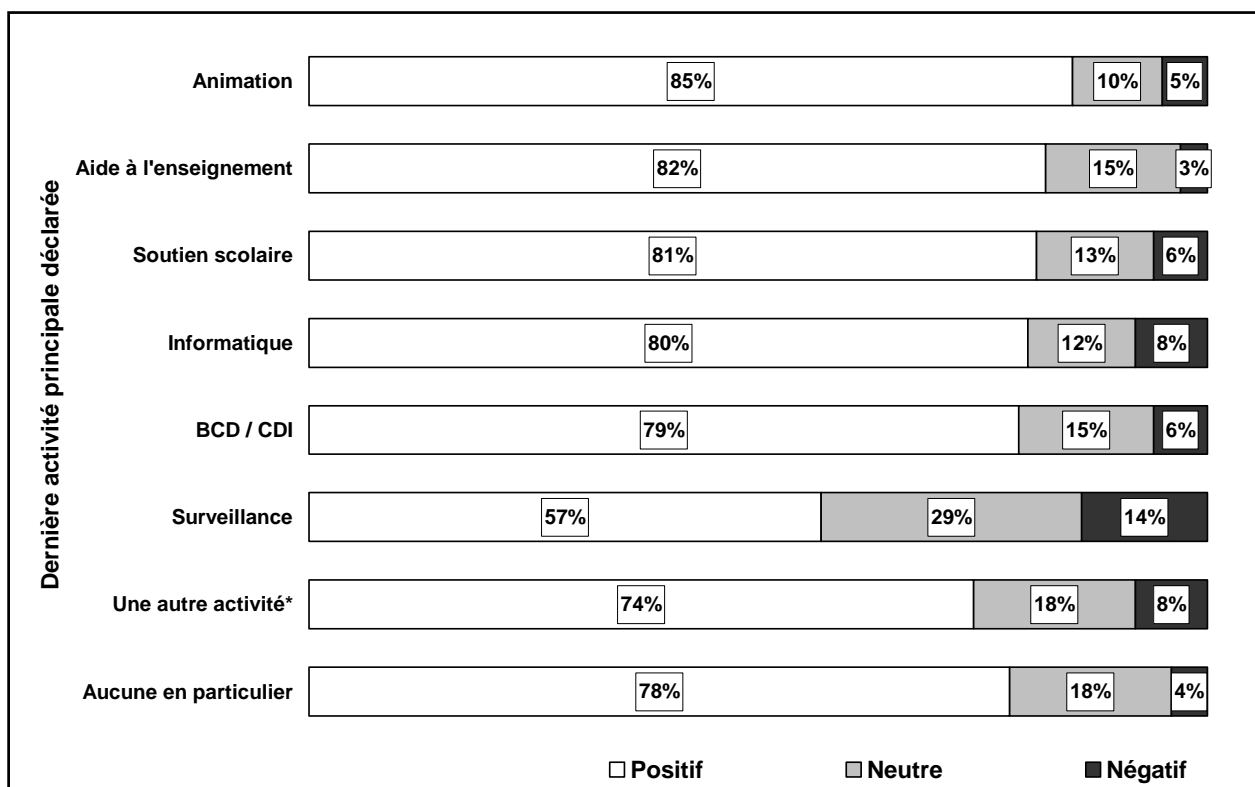
Les aides-éducateurs qui sont allés au bout de leur contrat portent également un regard très positif sur leur expérience à l'Éducation nationale : en effet, 79 % d'entre eux la jugent positive, 6 % négative et 14 % ne se déterminent pas.

Ici encore, des caractéristiques sociodémographiques ou bien liées au vécu dans le dispositif emplois-jeunes viennent nuancer ce jugement.

- Ainsi, et contrairement aux sortants avant terme, le jugement des aides-éducateurs sortis au terme de leur contrat serait d'autant plus positif qu'ils sont peu diplômés : 80 % des bacheliers seuls jugent leur expérience positive, 79 % des bac+2 et 76 % des bac+3 ou plus. Ces derniers sont 10 % à trouver leur expérience négative. Après 5 ans passés en emploi-jeune, ce chiffre témoigne d'une certaine amertume de ces diplômés.
- Ici, la qualité du regard porté par les femmes semble légèrement plus positive que celles de leurs homologues masculins : 80 % d'entre elles jugent leur expérience positive contre 76 % des hommes ; 6 % la jugent négative contre 8 % des hommes.
- 81 % des aides-éducateurs recrutés en école jugent leur expérience positive, ainsi que 75 % de ceux recrutés en collège et 77 % de ceux recrutés en lycée.
- Les jugements selon la dernière activité principale déclarée varient moins que pour les sortants avant terme. Seuls les anciens aides-éducateurs dont l'activité principale était la surveillance portent un jugement nettement moins positif que les autres : ils ne sont que 57 % à juger leur expérience positive et 14 % la jugent négative (graphique 14).

Graphique 14

Jugement global sur l'expérience d'aide-éducateur selon la dernière activité principale déclarée, pour les sortants qui sont allés au terme de leur contrat



Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* Figurent sous cet intitulé les activités de médiation interne, médiation externe, aide à l'intégration scolaire, aide sanitaire, gestion des stages et tâches administratives.

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE DE LA TROISIÈME PHASE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE

1. Les activités : machine arrière dans de nombreux établissements scolaires

Tandis que nous assistons à la suppression du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale, la question du devenir des activités développées dans le cadre de ce dispositif se pose³³ : survivent-elles à sa suppression ? Ou bien disparaissent-elles, en totalité ou en partie ?

Ce questionnement sur leur degré de pérennisation invite alors à s'interroger sur la perception d'un tel devenir au sein des établissements scolaires.

Il incite aussi et surtout à reconsidérer toutes les solutions potentielles qui s'offraient à l'Éducation nationale pour permettre le maintien de tout ou partie des activités confiées aux aides-éducateurs. Dans quelle mesure le nouveau dispositif des assistants d'éducation, censé se substituer en partie au dispositif des emplois-jeunes depuis la rentrée de septembre 2003, autorise-t-il ou non une pérennisation ? Même si, au moment des investigations, tout n'est pas stabilisé au sein des établissements enquêtés, période de transition entre les deux dispositifs oblige, des ébauches de réponses surgissent d'ores et déjà.

Mise à part la solution de créer de nouveaux emplois publics, laquelle a été exclue d'emblée par l'Institution, qu'en est-il des autres solutions possibles ? Notamment, les personnels statutaires des établissements scolaires se substituent-ils aux emplois-jeunes sur le terrain, pour une partie au moins des activités ? Observe-t-on des phénomènes d'externalisation ?

1.1. Des activités supprimées ou réduites

Le constat est plutôt sombre. Dans la majorité des établissements enquêtés, **plusieurs activités auparavant exercées par des aides-éducateurs ont été supprimées** depuis l'annonce de l'abrogation du dispositif emplois-jeunes en juin 2002. Seuls trois établissements sur quatorze (une école, un collège et un lycée) ont été en mesure, au cours de l'année scolaire 2003-2004, de maintenir l'ensemble des activités qui avaient été générées en leur sein par ce dispositif.

Les exemples de suppressions d'activité abondent. Dans le premier degré, on peut citer le cas d'une école située en zone urbaine. Celle-ci ne peut plus assurer ses services pédagogiques et éducatifs de la même façon depuis la suppression de ses trois postes d'aides-éducateurs en 2003. La bibliothèque se limite désormais au prêt de livres : exit les ateliers de lecture et d'initiation à la recherche documentaire autrefois animés par une aide-éducatrice, et extrêmement appréciés par les enseignants pour leur intérêt pédagogique. De même, en l'absence de l'emploi-jeune qui avait en charge l'activité « informatique », celle-ci n'est plus pratiquée. Quant au soutien scolaire apporté aux élèves lors de l'étude du soir, il ne peut plus être personnalisé, faute de la présence d'un aide-éducateur aux côtés de l'institutrice. « Cette situation crée donc des manques et ne permet plus d'offrir la même qualité de service », s'exprime le chef d'établissement.

La situation de ce collège de ZEP (zone d'éducation prioritaire) n'est pas meilleure. Depuis le départ de la plupart de ses aides-éducateurs et la disparition de leur poste, des activités qui ont pourtant révélé toute leur importance ne peuvent plus être prises en charge. Le minutieux travail d'accompagnement scolaire effectué auparavant à la SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) par une aide-éducatrice n'a pu être poursuivi. Même sort funeste pour la médiation réalisée auprès de parents d'élèves issus des pays du Maghreb, parlant peu ou mal le français et éloignés de l'univers scolaire. Prise en charge par deux aides-éducatrices d'origine marocaine et tunisienne, cette médiation avait pourtant permis de tisser un lien entre le collège et ces parents, lien qui s'était avéré particulièrement précieux lors

³³ Les aides-éducateurs ont exercé diverses activités dans les domaines « para-pédagogique » et « socio-éducatif » : aide à l'enseignement (48 % des aides-éducateurs déclaraient exercer régulièrement cette activité en 2001) ; soutien scolaire (43 %) ; informatique (56 %) ; BCD/CDI (49 %) ; gestion des stages (10 %) ; surveillance (66 %) ; animation (48 %) ; médiation interne ou prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement (18 %) ; médiation externe auprès des parents ou d'autres institutions éducatives (7 %) ; intégration scolaire des élèves handicapés (6 %) ; aide sanitaire (4 %) ; tâches administratives (23 %). Voir le deuxième rapport de mars 2003, par Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, Samira Mahlaoui, *op. cit.*

de difficultés rencontrées avec leur enfant. Toutefois, le déficit vécu comme le plus conséquent depuis le départ des emplois-jeunes demeure celui observé à la Vie scolaire. Ce départ s'est traduit par l'arrêt des activités d'animation menées antérieurement dans le cadre du foyer socio-éducatif, ainsi que par une réduction inquiétante de l'activité de surveillance.

Ce lycée technique d'une grande ville n'est pas mieux loti. Après le départ de la quasi-totalité de ses emplois-jeunes en 2003, il subit l'extinction de la plupart des activités qu'ils avaient mises en place et développées au cours des années précédentes. « *On laisse tomber tout ce qui avait été entrepris* », note, désabusé, le proviseur. Tel est le cas, par exemple, de l'activité de collecte de la taxe d'apprentissage, de toute première importance pour un lycée technique en quête constante de ressources propres pour adapter ses matériels pédagogiques. Cette activité avait pu se structurer et s'affiner grâce à l'affectation permanente d'un aide-éducateur (développement des contacts avec les entreprises, production et réalisation d'une plaquette présentant le lycée...). Elle se voit aujourd'hui délaissée, du moins mise en suspens au cours de l'année scolaire 2003-2004. On peut aussi mentionner l'exemple de l'assistance apportée aux professeurs de sport. Des aides-éducateurs avaient eu pour fonction d'aider ces professeurs lors d'activités sportives à l'extérieur de l'établissement. Ils intervenaient notamment sur le « *registre civique* », en permettant de mieux cadrer les élèves au moment des activités sportives. Or, le départ de ces aides-éducateurs conduit à abandonner un tel service d'assistance. Il a aussi pour effet de réduire le nombre d'activités sportives pratiquées à l'extérieur de l'établissement. Ceci est d'autant plus dommageable que le lycée ne possède pas d'infrastructures suffisantes en la matière. « *Les activités externes qui requièrent le plus d'encadrement, comme les courses d'orientation, font les frais de cette évolution. Et on observe que les sports les moins exigeants en déplacement et en encadrement, comme le foot, sont à nouveau les plus pratiqués. On en revient en définitive à un classicisme des plus classiques en matière d'enseignement sportif* », regrette le proviseur.

Outre les suppressions d'activités, on observe également, dans la majorité des établissements enquêtés, **une réduction du temps consacré aux activités qui ont pu jusqu'ici être maintenues**. Par exemple, cette situation est observée dans l'une des écoles élémentaires de notre échantillon. Si au moment de l'entretien avec le chef d'établissement, la BCD (bibliothèque et centre de documentation) fonctionne toujours aussi bien, grâce à l'action des deux derniers emplois-jeunes encore en poste, les activités d'assistance des enseignants en classe ont dû être réduites en fréquence et en durée. L'informatique pédagogique (« *maintenue mais à un niveau moindre* ») et la surveillance lors des récréations et du temps de cantine (« *réalisée désormais selon les possibilités* ») ont connu pour leur part la même régression.

Ajoutons que l'un des trois chefs d'établissement nous ayant indiqué l'existence d'une continuité de services depuis juin 2003 anticipe des réductions et des suppressions d'activités analogues à terme. Il s'agit en l'occurrence d'une directrice d'une école, laquelle pronostique une situation « *compliquée* », une fois que les deux aides-éducateurs seront partis (dans un délai proche lors de l'entretien). « *Nous nous demandons comment nous allons pouvoir continuer. Prenons la bibliothèque. Comment sera-t-il possible, après le départ des emplois-jeunes, de continuer à assurer le travail de recherche documentaire et celui réalisé sur les articles de journaux ? Nous devons sans doute en revenir à la seule fonction de prêts de livres. Cela est très regrettable, car le travail en BCD s'est révélé très bénéfique pour les élèves. Grâce à ce travail, leurs productions écrites se sont nettement améliorées, et les résultats ont été meilleurs lors des évaluations au niveau du cours moyen.* »

Quand ils ne travaillent pas au sein des trois établissements dans lesquels les activités ont pu être toutes maintenues, les aides-éducateurs encore en poste confirment ce processus de suppression et de réduction. Ils sont d'ailleurs directement touchés par un tel processus. Certains voient leur charge de travail se diversifier et s'accroître, tandis que d'autres assistent à une transformation sensible de leur rôle et de leurs fonctions. Stanislas, aide-éducateur au sein d'un collège, l'exprime très clairement : « *Il y a eu un changement notable au niveau de mes activités. Au fur et à mesure que les aides-éducateurs partent, ils ne sont pas remplacés. Il y a donc une diminution d'effectif, et il faut réorganiser les services en privilégiant la sécurité des élèves. Les activités de sorties scolaires ont plus ou moins disparu. La salle informatique et la salle audiovisuelle sont ouvertes moins souvent, et ce sont des professeurs qui s'en occupent. Le foyer socio-éducatif, les clubs de foot et d'informatique, qui étaient animés par les aides-éducateurs entre 12 h 00 et 14 h 00 ne peuvent plus fonctionner. Pour ma part, je suis davantage affecté*

à la Vie scolaire, et mes fonctions et mon rôle deviennent plus ceux d'un surveillant que d'un aide-éducateur. »

Au total, l'extinction progressive des postes d'aide-éducateur entraîne bien des suppressions et des réductions d'activité dans la majorité des établissements enquêtés. Le départ des emplois-jeunes qui occupaient ces postes conduit à abandonner leurs activités ou à procéder à des réorganisations afin de maintenir au moins en partie ces activités. En particulier, plusieurs établissements privilégient celles qui semblent avant tout nécessaires à leur fonctionnement quotidien, comme la surveillance au sein des collèges³⁴. Ils réaffectent leurs derniers aides-éducateurs sur ces activités.

Il faut dire que l'extinction des postes d'aide-éducateur dans ces établissements n'est pas suffisamment compensée par le nouveau dispositif des assistants d'éducation ou par les autres types de pérennisation possibles. Mais avant d'aborder ce point, il convient de voir comment les chefs d'établissement perçoivent les conséquences de cette extinction.

1.2. De la nostalgie, voire de l'amertume, dans la plupart des établissements

Le mouvement de suppression et de réduction des activités auparavant exercées par les emplois-jeunes ne plaît pas, à l'évidence, aux chefs d'établissement. Ces derniers sont d'autant plus désolés qu'ils dressent, avec le recul, un bilan très flatteur du volet « activités » lié à ce dispositif.

1.2.1. Un bilan flatteur

Les chefs d'établissement sont unanimes pour affirmer que les activités issues du dispositif emplois-jeunes se sont avérées **extrêmement utiles**. Plurielles et s'inscrivant dans les missions pédagogiques et éducatives de leur établissement, ces activités ont permis, selon eux, de répondre à de véritables besoins, parfois émergents, mais le plus souvent insuffisamment satisfaits jusqu'alors.

Le constat est valable pour les établissements du premier degré comme du second degré. « *Le dispositif emplois-jeunes a permis de mettre en place des fonctions et des services importants pour l'école : la bibliothèque, l'aide en informatique, les activités avec les enseignants en classe, l'aide à la surveillance, l'accompagnement des élèves à la piscine et lors de sorties scolaires* », raconte un directeur d'école. « *Le dispositif a permis de révéler et de confirmer l'existence de vrais besoins émergents ou jusqu'ici insuffisamment satisfaits au sein du collège* », expose pour sa part un principal. « *Le poste d'aide-infirmière, qui a été développé et occupé avec une grande efficacité par une aide-éducatrice, en est une bonne illustration. Ce poste a apporté beaucoup à l'infirmerie du collège. L'accueil des élèves a été amélioré, ainsi que le suivi des malades ou de ceux devant passer des examens. Le poste d'aide-infirmière a donc fait émerger un besoin véritable et durable au sein de l'établissement.* » Ce principal ajoute, avec la même intention de souligner les apports du dispositif : « *La contribution des aides-éducatrices à la surveillance a été essentielle. Certains n'ont d'ailleurs fait quasiment que cela. [...] On peut dire que les emplois-jeunes ont permis de pacifier le collège, grâce à leur effectif, mais aussi et surtout grâce à la qualité de leur intervention.* »

Les chefs d'établissement insistent tout particulièrement sur la **complémentarité** des activités exercées par les aides-éducateurs avec celles des personnels statutaires. Si cette complémentarité n'a pas toujours été bien perçue au départ par une partie de ces personnels, en raison de leur méfiance et de leurs réticences vis-à-vis des emplois-jeunes, elle a souvent fini par s'imposer dans les esprits, allant parfois jusqu'à générer des coopérations inédites et riches d'apports réciproques. On peut citer comme exemple les coopérations nouées entre des aides-éducateurs et des enseignants dans le domaine pédagogique, en particulier dans les établissements du premier degré. « *Les emplois-jeunes ont développé des tâches d'accompagnement scolaire qui se sont révélées très utiles. Si la pédagogie proprement dite est restée de notre ressort, ces tâches nous ont surtout soulagés* », déclare une directrice d'école. « *Les emplois-jeunes sont devenus pour ainsi dire de véritables aides-enseignants, tout en sachant rester à leur place et en ne se prenant pas pour des enseignants* », poursuit-elle.

³⁴ Cette forme de réorganisation transparaît dans les résultats du panel sur l'évolution de l'environnement professionnel des aides-éducateurs toujours en poste en novembre 2003 (cf. première partie, page 14).

Les chefs d'établissement soulignent également ce qui, pour eux, constitue la **principale originalité** des activités assurées par les aides-éducateurs, à l'exception de la surveillance. Elles les ont en effet placés dans un rôle de médiateur entre les élèves et les personnels des établissements scolaires (voire aussi entre les parents et ces personnels) sans équivalent au sein du système éducatif. Dans le cadre de leurs activités, ils n'avaient vocation ni à noter les élèves, ni à les punir. Ils ont donc élaboré un autre rapport aux élèves, fondé davantage sur l'écoute et la proximité. Favorisé par leur jeunesse, ce rapport original aux élèves est finalement apparu très précieux pour les établissements. « *Par rapport aux enseignants, les aides-éducateurs ont été perçus différemment par les enfants car ils ne représentaient pas l'Institution* », précise une directrice d'école.

Par ailleurs, les chefs d'établissement aiment à rappeler **la relative liberté par rapport au cadre général dont ils ont bénéficié pour gérer le dispositif emplois-jeunes**. Les activités ont été imaginées et construites selon les besoins, les situations et les évolutions spécifiques à chaque établissement. Elles ont composé des emplois polyvalents et dotés d'un contenu susceptible d'être révisé en permanence. Ce sont les chefs d'établissement eux-mêmes, avec parfois le concours d'autres acteurs, tels des enseignants dans les écoles primaires, qui ont identifié les besoins et défini les profils de poste. Même si au départ cette façon de procéder n'a pas toujours été évidente (quelles sont les activités à confier aux aides-éducateurs ? combien faut-il créer de postes ? etc.), elle s'est révélée efficace pour faire émerger et développer des activités répondant aux besoins spécifiques des établissements.

De même, les chefs d'établissement ont pu recruter eux-mêmes les aides-éducateurs. Cela leur a permis d'embaucher des jeunes se rapprochant au mieux des profils de poste proposés. Certes, tous les jeunes ainsi recrutés n'ont pas apporté entière satisfaction. Certains, notamment, auraient peine à s'investir dans leur fonction ou à prendre suffisamment de distance vis-à-vis des élèves ; enthousiasmés au départ, d'autres se seraient plus ou moins rapidement démobilisés. Cependant, la plupart des jeunes recrutés ont été reconnus pour leurs qualités. Ils ont adhéré aux différents projets d'activité pour lesquels ils ont été embauchés, ont fait preuve d'initiative et de dynamisme pour prendre part à la construction et à l'évolution de leur emploi, et se sont démenés pour se trouver une place reconnue comme spécifique au sein des établissements. La plupart du temps, ils ont ainsi donné chair et prestance aux activités générées par le dispositif emplois-jeunes.

Les chefs d'établissement sont en général assez loquaces sur ces modalités de gestion du dispositif qu'ils jugent favorables. « *Vue sur le plan de l'école, la mise en place du dispositif a permis de définir les besoins et d'identifier les types d'emplois et de profils nécessaires. Ce fut une véritable aventure humaine* », confie, par exemple, un directeur d'école. « *Ce fut une réussite parce que nous avons su jouer le jeu. Nous avons identifié des besoins, nous avons défini des emplois et des fonctions, et nous avons recruté en fonction des profils des jeunes et des emplois* », observe pour sa part une principale. « *Cette expérience nous a permis de constater qu'avec un public recruté par nos soins, sur des profils de postes que nous avons su définir en fonction des besoins de l'établissement, il était possible de faire évoluer la situation* », précise-t-elle.

Notons que **ce bilan très favorable des chefs d'établissement concorde en large partie avec celui effectué par la grande majorité des anciens aides-éducateurs et des aides-éducateurs encore en poste**³⁵. En effet, ceux-ci estiment avoir rendu des services utiles au fonctionnement des établissements scolaires, et plus largement au processus d'enseignement et d'éducation des élèves. Ils mettent souvent en avant l'approche originale et féconde qu'ils ont adoptée face aux élèves, ainsi que la nature complémentaire de leurs interventions, par rapport aux personnels en poste. Ils rappellent également à quel point ils ont dû se mobiliser pour se construire une place au sein des établissements scolaires.

« *Dans les écoles, c'est vraiment un plus pour les enfants en termes d'activités. Il y a des activités que mon collègue et moi avons entièrement mises en place. La BCD par exemple. Elle permet de faire des groupes par demi-classe. Les instituteurs peuvent faire un travail approfondi avec une demi-classe, tandis que nous prenons l'autre moitié à la BCD. [...] Les aides-éducateurs ont un rôle de médiateur important*

³⁵ Dans la seconde partie, quand nous nous demanderons dans quelle mesure les activités exercées par les aides-éducateurs dans le cadre de leur fonction leur ont permis d'acquérir des compétences utiles à leur devenir professionnel, nous relativiserons cette approche.

dans l'école. Entre instituteurs et enfants, mais aussi entre instituteurs et parents. Je pense que les enfants et les parents s'adressent plus facilement à nous parce que nous sommes jeunes. Les enfants, surtout, se sentent plus proches de nous que des enseignants » (Francis, aide-éducateur en école, toujours en poste lors de notre enquête). « Le soutien scolaire [le cœur de son activité, jusqu'à la suppression de la plupart des postes d'emploi-jeune dans son collège] était un travail qui partait du volontariat des élèves et qui se faisait en coordination avec les professeurs. [...] Le rapport à l'élève était différent justement parce que nous étions aides-éducateurs et pas enseignants. Nous étions complémentaires des professeurs et nous obtenions des résultats. [...] Le dispositif était un plus pour les établissements. L'aide-éducateur se situait entre le professeur et le surveillant, et il était perçu par les élèves comme celui qui aide et non pas comme celui qui sanctionne par des notes ou qui punit. La fonction de l'aide-éducateur était donc bien différente de celle du surveillant » (Stanislas, aide-éducateur en collège encore en poste).

1.2.2. D'importants regrets

Face au mouvement de suppression et de réduction des activités confiées auparavant aux emplois-jeunes, la plupart des chefs d'établissement interviewés ont **la nostalgie du dispositif emplois-jeunes**, valorisant ses apports et ses points forts, et minimisant sans doute après coup les difficultés rencontrées. Cette nostalgie est à la mesure du sentiment d'amertume et de frustration qu'ils éprouvent aujourd'hui.

Pour eux, la suppression du dispositif est synonyme de régression. Ils la vivent comme un retour en arrière. Certains chefs d'établissement n'hésitent pas à parler de « *recul* », d'« *atteinte à la qualité de service* », d'« *absurdité* » ou encore de « *catastrophe* ». De leur point de vue, il importe de montrer les effets néfastes de la suppression du dispositif emplois-jeunes. Si leur volonté de démonstration se nourrit de craintes et d'observations probablement exagérées, elle reflète néanmoins leur réel mécontentement.

Ce malaise est largement perceptible dans plusieurs écoles, où l'on met en avant la **perturbation des conditions d'enseignement**. C'est assurément le cas au sein d'une école élémentaire de la région parisienne, privée d'emplois-jeunes depuis septembre 2002 après le départ de sa dernière aide-éducatrice. « *Aujourd'hui, il n'est plus possible d'éclater les classes en groupes. On est par ailleurs obligés de renoncer à l'informatique et d'utiliser moins souvent la BCD. [...] Les instituteurs ne peuvent plus faire du soutien comme avant et comme ils le souhaiteraient. Ils ne peuvent plus faire de remédiation avec les enfants les plus en difficulté. C'est un grand vide, un grand manque, et les conditions d'enseignement s'en trouvent perturbées* », indique, consternée, la directrice.

Dans les établissements du second degré, on déplore aussi souvent les effets négatifs de la suppression du dispositif emplois-jeunes sur la scolarité des élèves, par exemple en dénonçant la baisse des moyens et du temps consacrés à leur accompagnement scolaire. Mais l'on se fait en général encore plus disert sur **les risques que fait peser cette suppression sur le climat des établissements**. Ainsi, ce principal, qui estime avoir pu faire reculer la « violence scolaire » grâce aux emplois-jeunes de son collège, se montre très pessimiste : « *Je crains la réapparition d'un climat de violence au collège. Puisque nous disposons à présent de moins de moyens pour aider les élèves en difficulté à se re-motiver et à retrouver confiance en eux, ces élèves risquent de réagir en multipliant à nouveau incivilités et comportements violents. [...] C'est dès aujourd'hui qu'il faut tirer la sonnette d'alarme, car la pacification installée grâce aux emplois-jeunes ne tiendra plus longtemps. La bonne volonté, voire l'enthousiasme des personnels du collège ne pourront plus suffire. D'autant que ces personnels viendront de connaître une période plus satisfaisante en termes de fonctionnement, grâce à la présence et à l'action des emplois-jeunes.* »

Dans certains établissements, on n'en est d'ailleurs déjà plus au stade des simples risques. Les effets de la suppression du dispositif emplois-jeunes sur le climat de ces établissements et sur la manière de faire face aux problèmes qui surgissent en ce domaine se font d'ores et déjà sentir. C'est ce qui se passe, par exemple, dans un autre collège de ZEP. « *Compte tenu de la disparition de nos postes d'emploi-jeune, nous avons dû évoluer vers un fonctionnement en termes de priorités en ce qui concerne la surveillance. Nous cherchons avant tout à régler les urgences* », explique le principal actuel. Et d'ajouter non sans amertume : « *Nous constatons dès à présent une augmentation des incivilités et des comportements agressifs de la part de certains élèves, ce qui nous oblige de nouveau à fonctionner selon une logique répressive. [...] Alors que nous avons pu mettre en place un système de prévention grâce à la présence des emplois-jeunes, nous devons en revenir à un système de répression.* »

Si l'on en croit les chefs d'établissement, la plupart des personnels statutaires regretteraient finalement autant qu'eux les emplois-jeunes. Alors même que ces personnels s'étaient parfois au départ opposés au dispositif, ils partageraient aujourd'hui les mêmes craintes au sujet de l'évolution des conditions d'enseignement et d'éducation des élèves. Soulignons le cas particulier des jeunes enseignants qui ont commencé leur activité professionnelle au côté d'aides-éducateurs, et qui n'ont donc connu que le temps béni du dispositif emplois-jeunes. Désormais, ces jeunes enseignants doivent apprendre, non sans regret, à intervenir sans personnel pour les assister, ou avec un personnel moins nombreux et moins disponible, et cela en devant maintenir un même niveau de qualité d'enseignement.

Ajoutons qu'à l'image de ces personnels et des chefs d'établissement, de nombreux anciens emplois-jeunes regrettent également la suppression du dispositif au sein de l'Éducation nationale. Ils dénoncent les pertes sèches liées à cette suppression, néfastes avant tout, selon eux, aux élèves. Tel est le cas, par exemple, de Gwendoline, une ancienne aide-éducatrice en collège : « *C'est un dispositif qui a permis de faire face à des besoins réels. Je regrette donc sa suppression. [...] On constate aujourd'hui un sacré manque dans les établissements.* » Ayant exercé en priorité une fonction d'aide-infirmière, elle poursuit, non sans sarcasme : « *Il va falloir maintenant que les élèves ne soient malades que le jeudi, le jour où l'infirmière est présente au collège !* »

1.3. L'insuffisante pérennisation permise par les assistants d'éducation

Disparition et réduction d'activités, sentiment d'amertume et crainte pour le fonctionnement des établissements : cette situation traduit avant tout l'insuffisante pérennisation permise à ce jour par le nouveau dispositif des assistants d'éducation. Censé se substituer au dispositif emplois-jeunes, ainsi qu'aux postes plus classiques occupés par les personnels sous statut MI-SE (maître d'internat-surveillant d'externat) dans les établissements du second degré, ce nouveau dispositif se révèle loin de pallier intégralement la suppression du dispositif emplois-jeunes.

1.3.1. Un remplacement loin d'être systématique

En premier lieu, force est de reconnaître que nous n'assistons pas à un remplacement systématique des aides-éducateurs par les assistants d'éducation. Cela procède des choix politiques du ministère de l'Éducation nationale, celui-ci ayant refusé d'opérer un remplacement de cette envergure. Selon un chef d'établissement, « *le grand principe a été de remplacer deux postes d'emploi-jeune par un poste d'assistant d'éducation* »³⁶. Toutefois, chargées de piloter l'ensemble du nouveau dispositif, les académies ont eu également leur mot à dire. Par exemple, elles ont généralement fait le choix de privilégier les établissements localisés en ZEP.

Dans ce contexte, **des établissements se retrouvent déjà sans personnel d'assistance**, ou vont se retrouver à terme dans cette situation, le temps que leurs derniers aides-éducateurs aillent au terme de leur contrat. C'est bien sûr dans ces établissements, où les pertes d'activités se révèlent ou s'annoncent les plus lourdes, que la situation est la plus durement vécue. On peut citer à nouveau le cas de cette école élémentaire de la région parisienne, sans emploi-jeune depuis septembre 2002. Elle avait perdu l'un de ses deux postes d'aide-éducateur dès l'année 2001, suite à un départ non remplacé. Cette école avait alors subi la décision de l'académie d'affecter exclusivement les postes d'emploi-jeune au sein des établissements situés en ZEP. Aujourd'hui, elle ne bénéficie pas de postes d'assistant d'éducation, toujours en raison de sa localisation hors ZEP.

Bien qu'ils recrutent des assistants d'éducation, dans le but de remplacer progressivement leurs surveillants, certains collèges et lycées connaissent le même sort. Ils ne peuvent pas substituer à leurs anciens postes d'aide-éducateur de nouveaux postes d'assistant d'éducation, dans la mesure où ils ne font pas partie des priorités définies à l'échelle académique. Dans notre échantillon, cette situation a été vérifiée dans au moins un collège (pourtant en ZEP) et un lycée (hors ZEP). L'ancienne principale adjointe du collège concerné est très claire à ce sujet : « *Seuls les surveillants sont remplacés pour*

³⁶ La loi du 26 mars 2003 qui a créé le statut d'assistant d'éducation a précisément prévu, pour la rentrée scolaire de septembre 2003, la création de 16 000 postes d'assistant d'éducation en remplacement des 25 000 postes d'aides-éducateurs supprimés en juin 2003 avec l'arrivée à échéance des contrats des jeunes occupant ces postes.

l'instant par des assistants d'éducation au collège, non pas les aides-éducateurs. Cela résulte d'un choix académique. Dans notre secteur, il a été décidé de remplacer les aides-éducateurs par des assistants d'éducation dans les écoles primaires, pas dans les collèges, ni dans les lycées. » Quant au proviseur du lycée, il est aussi précis : *« Si les activités sont condamnées à une mort inexorable, c'est parce que les postes des emplois-jeunes n'ont pas été remplacés par des postes d'assistants d'éducation. En effet, l'académie a fait le choix de faire uniquement les remplacements dans les établissements en ZEP. »*

D'autres établissements jouissent d'un remplacement partiel de leurs aides-éducateurs par des assistants d'éducation. Ils peuvent ainsi faire subsister une partie des activités. C'est par exemple ce qui devrait se passer dans l'un des collèges étudiés, amené à perdre très prochainement son seul emploi-jeune encore en poste. En effet, puisque ce dernier occupe une fonction d'encadrant au sein d'une classe-relais accueillant des élèves exclus temporairement d'autres collèges environnants – une fonction *« jugée aujourd'hui trop importante pour qu'on envisage de la supprimer »* –, le principal projette d'affecter l'assistant d'éducation qu'il devrait bientôt pouvoir recruter (à la place des quatre anciens emplois-jeunes du collège) sur cet emploi d'encadrant. Même évolution au sein de cette école élémentaire située en ZEP : alors que deux assistantes d'éducation viennent d'être recrutées à la place des trois aides-éducateurs partis en juin 2003, leur arrivée est perçue comme une relance de la dynamique. Par l'intermédiaire du nouveau dispositif, l'équipe pédagogique entend pérenniser le maximum d'activités parmi celles exercées auparavant par les trois emplois-jeunes. Le désir de pérennisation de cette équipe est tel qu'elle souhaite reproduire le plus possible ce qui a existé au sein de l'école. *« Autant au départ, on s'était montré avec les emplois-jeunes assez vagues dans la définition de leurs activités, en souhaitant qu'ils développent eux-mêmes leurs créneaux en fonction de leurs compétences. Autant, avec nos assistantes d'éducation, on a désormais l'intention de leur confier a priori certaines activités pour lesquelles un besoin net s'est fait sentir grâce aux emplois-jeunes »,* explique la directrice.

Le personnel de direction de ces établissements apprécie cette possibilité de remplacer partiellement leurs aides-éducateurs par des assistants d'éducation. Mais il la considère comme **un moindre mal**, et n'hésite pas à vitupérer encore contre la perte de moyens et d'activités enregistrée. *« Le fait d'avoir récupéré deux postes d'assistant d'éducation nous permet de maintenir un certain nombre d'activités. Mais cela ne correspond pas aux quatre postes d'aide-éducateur qui ont été supprimés. Puisque que nos moyens sont ainsi plus limités, on est maintenant obligés de définir des priorités »,* précise par exemple ce directeur d'école. Faire avec les nouveaux moyens du bord, tout en regrettant amèrement leur diminution et les conséquences induites, semble être également la position de ce principal de collège : *« Par le biais des assistants d'éducation, nous avons l'objectif, au collège, de pérenniser en quelque sorte l'accompagnement scolaire qui avait été développé grâce aux emplois-jeunes, dans la mesure où il s'agit de notre priorité. [...] À ce jour, il est prévu seulement cinq postes d'assistant d'éducation pour remplacer les onze postes d'aide-éducateur. Dans ces conditions, il sera difficile de satisfaire tous les besoins, notamment en matière d'accompagnement scolaire. Les cinq assistants d'éducation amenés à remplacer les onze aides-éducateurs devront faire chacun davantage de surveillance. [...] L'accompagnement scolaire restera donc limité, et les expériences de tutorat deviendront plus rares. »*

Seuls deux établissements de notre échantillon ont pour l'instant pu remplacer poste par poste leurs emplois-jeunes par des assistants d'éducation – il s'agit d'un lycée et d'un collège situés tous deux en ZEP. Un tel remplacement se caractérise par une continuité des activités : *« La suppression du dispositif ne représente pas un problème en soi dans la mesure où les assistants d'éducation viennent remplacer chez nous les aides-éducateurs poste par poste. Les fonctions et les services peuvent ainsi être maintenus »,* explique le proviseur du lycée. *« Les postes d'aide-éducateur qui ont été supprimés ont tous été remplacés, pour l'instant, par des postes d'assistant d'éducation. L'établissement n'a donc rien perdu et a pu gérer le changement de statut, sans enregistrer de pertes en matière de fonctions et de services »,* affirme pour sa part la principale-adjointe du collège. Pareil remplacement poste par poste conduit d'ailleurs à voir dans la création du statut unique d'assistant d'éducation, à la place des statuts d'emploi-jeune et de surveillant, un intérêt certain en termes de gestion quotidienne.

La pratique du remplacement poste par poste concerne cependant des établissements qui possèdent encore, au moment de l'enquête, bon nombre d'aides-éducateurs dans leurs effectifs (neuf au sein du collège et trois au sein du lycée). Le maintien de toutes les activités exercées dans le cadre du dispositif emplois-jeunes s'explique ainsi en grande partie par cette situation provisoire. La question reste de savoir

si le départ à venir des aides-éducateurs encore en poste pourra toujours être compensé par une arrivée d'assistants d'éducation dans les mêmes proportions. Nos interlocuteurs ne sont pas dupes, en en faisant clairement une condition de la pérennisation des fonctions et des services des emplois-jeunes. « *Il est évident que nous aurions un réel manque dans l'établissement si tous les aides-éducateurs n'étaient pas remplacés* », avertit le proviseur.

1.3.2. Un dispositif qui apparaît moins favorable

La nature du nouveau dispositif des assistants d'éducation traduit également son incapacité à pérenniser la totalité des activités exercées par les aides-éducateurs. En effet, ce nouveau dispositif offre **moins de possibilités d'action** et apparaît de ce fait moins favorable aux chefs d'établissement.

Tout d'abord, les contrats offerts dans le cadre du nouveau dispositif ne sont pas forcément à temps plein, contrairement aux anciens contrats des emplois-jeunes³⁷. Ainsi, les contrats d'ores et déjà signés dans les écoles enquêtées sont **à temps partiel**, ce qui donne moins de souplesse pour organiser les activités et les emplois du temps. Le potentiel d'activités pouvant être maintenues et la totalité des heures de travail disponibles pour ces activités ne peuvent que diminuer. Cette directrice d'une école élémentaire présente clairement cette situation contraignante : « *Il n'est pas possible de calquer à l'identique ce qui existait. Non seulement nous n'avons plus que deux postes d'assistant d'éducation pour trois postes d'emploi-jeune avant cela, mais il s'agit aussi de postes à mi-temps. Alors que chaque aide-éducateur travaillait potentiellement 27 heures par semaine au sein de l'école, les assistantes d'éducation ne sont chacune présentes que sur une base d'un mi-temps de 18 heures par semaine.* »

Ensuite, le dispositif des assistants d'éducation risque de **générer un turn-over beaucoup plus important**. Cela est à mettre en relation avec les conditions d'emploi plus défavorables liées à ce nouveau dispositif. Comme nous venons de le voir, certains contrats sont à temps partiel. En outre, ils sont souvent signés pour une durée d'un an seulement, bien que renouvelables³⁸. Mais le risque d'un important turn-over des assistants d'éducation procéderait également du profil d'une partie non négligeable de ceux et de celles recrutés à ce jour dans ce dispositif. Pour une part relativement importante dans les établissements enquêtés, il semble qu'il s'agisse d'étudiants en fin de cursus universitaire, détenteurs d'un très bon niveau et susceptibles de quitter leur poste rapidement. Pour une part également appréciable dans ces établissements, il semble que nous ayons aussi affaire à de nombreuses personnes en quête d'un emploi stable et à plein temps, prêtes à rompre à tout moment leur contrat dès que l'occasion se présentera.

L'hypothèse d'un tel turn-over fait courir, en définitive, le risque de difficultés pour pérenniser de manière suffisamment satisfaisante les activités auparavant prises en charge par les aides-éducateurs. « *Le travail risque de ne plus se faire dans la durée* », note une directrice. « *Il se pourrait que la durée effective des contrats devienne trop limitée pour que les personnes aient le temps de se former et d'assurer leur fonction d'assistance avec le maximum d'efficacité* », ajoute-t-elle. Dans certains établissements, l'important turn-over des assistants d'éducation n'est même plus une simple hypothèse, mais d'ores et déjà une réalité, avec tous les inconvénients que cela entraîne : « *Déjà, on constate de nombreuses démissions. Je suis donc constamment en train de réembaucher et de mener des entretiens de recrutement. [...] L'emploi d'assistant d'éducation ressemble finalement plus à un emploi d'intérim que le poste d'emploi-jeune. C'est surtout navrant pour les élèves. On ne peut plus faire le même suivi* », observe une principale de collège.

Statut d'emploi revu à la baisse oblige : **les conditions de recrutement des assistants d'éducation ne paraissent guère favorables**. Si les chefs d'établissement interviennent toujours dans la procédure de recrutement, comme ils ont appris à le faire avec les aides-éducateurs³⁹, ils ne rencontrent plus les

³⁷ Au 1^{er} octobre 2004, 60 % de l'ensemble des assistants d'éducation recrutés en France assurent un emploi à mi-temps (source : ministère de l'Éducation nationale).

³⁸ 64 % de la totalité des assistants d'éducation recrutés au 1^{er} octobre 2004 ont été recrutés pour une période comprise entre 10 et 14 mois. 36 % seulement ont été recrutés pour une durée supérieure à deux ans (source : ministère de l'Éducation nationale).

³⁹ Il s'agit là d'une modalité de gestion du dispositif emplois-jeunes qui s'est vue en quelque sorte « pérennisée » dans le cadre du nouveau dispositif des assistants d'éducation. Rappelons que les chefs d'établissement des lycées et des collèges n'avaient pas ce droit quand il s'agissait d'embaucher des surveillants.

facilités d'embauche qu'ils avaient eues au cours des premiers mois de lancement du dispositif emplois-jeunes, en 1997-1998. Il faut rappeler que les principales motivations des aides-éducateurs à leur entrée dans le dispositif portaient sur des critères de temps et de salaire. En d'autres termes, l'emploi d'aide-éducateur leur garantissait une autonomie financière sur une période suffisamment longue pour leur permettre de préparer leur avenir professionnel (cf. seconde partie). À partir de ces observations, on peut penser que les postes d'assistants d'éducation (contrat d'un an renouvelable, parfois à temps partiel) apparaissent comme des emplois moins attractifs.

Tandis que les premiers recrutements d'assistants d'éducation se sont parfois portés sur des étudiants dotés d'un très bon (trop bon ?) profil, deux problèmes risquent de se poser de manière croissante pour les nombreux recrutements à venir : la raréfaction des candidatures et l'inadaptation de certaines d'entre elles. Le principal d'un collège fait ainsi part des difficultés de recrutement auxquelles il s'expose d'ores et déjà : *« J'ai reçu un nombre de candidatures très insuffisant. De plus, des candidats n'ont pas répondu aux critères d'âge et de diplôme, ou bien ils m'ont paru insuffisamment motivés ou dépourvus de l'autorité nécessaire pour exercer au sein d'un établissement scolaire. J'ai même reçu en entretien quantité de personnes en grande difficulté sur le marché du travail : des jeunes bacheliers qui peinent à se trouver, des personnes dans la galère âgées déjà de plus de 30 ans. Finalement, des candidats qui se présentent pour faire face à leurs difficultés, mais peu sérieux au regard des exigences et des particularités de la fonction. »*

Ces difficultés de recrutement tendanciellement plus importantes posent alors la question de la possibilité de pérenniser certaines activités exercées par les emplois-jeunes. Le même principal indique ainsi : *« Je n'ai pas trouvé à ce jour toutes les personnes capables de remplacer les emplois-jeunes qui sont partis. Par exemple, à l'infirmerie, je n'ai pas encore mis la main sur une personne ayant le profil très particulier de l'ancienne aide-éducatrice qui occupait ce poste. »* Situation analogue dans une école élémentaire : les deux assistantes d'éducation recrutées n'ont pas assez de connaissances et de compétences en matière d'informatique pour animer une activité en la matière, demandée pourtant avec insistance par l'équipe pédagogique. Avec seulement deux personnes qui se sont présentées pour les deux postes proposés, la directrice n'a d'ailleurs pas eu le choix.

Les assistants d'éducation présentent enfin **le risque d'être exclusivement assimilés à des surveillants dans le second degré**. Dans l'esprit de nombreux acteurs de collège et de lycée, ils ont vocation à se substituer plus aux surveillants qu'aux aides-éducateurs. Leur plus grande proximité avec les surveillants (beaucoup d'étudiants parmi eux, possession d'un contrat de droit public...) explique cette façon implicite de voir les choses, de même que la prégnance des débats qui ont agité les établissements lors de l'annonce par le gouvernement du remplacement du statut de surveillant par celui d'assistant d'éducation.

En outre, quand bien même certains viennent remplacer clairement des emplois-jeunes, les assistants d'éducation risquent d'être affectés en priorité aux tâches les plus élémentaires de la Vie scolaire, telle que la surveillance. Ils sont donc susceptibles de perdre ce qui faisait l'originalité des emplois-jeunes, à savoir leur positionnement privilégié sur des activités à vocation socio-éducative : clubs, médiation, accompagnement scolaire, etc. En effet, comme nous l'avons vu, ils sont en général moins nombreux et donc aussi moins disponibles que les emplois-jeunes. Par ailleurs, contrairement à ces derniers, rattachés le plus souvent aux chefs d'établissement, les assistants d'éducation se voient intégrés aux services de la Vie scolaire. Ils sont donc souvent placés, de fait, sous l'autorité des conseillers principaux d'éducation, lesquels en ont besoin avant tout pour gérer les problèmes de surveillance. Si ce mode d'organisation a certainement l'avantage d'être moins flou que celui qui avait prévalu le plus fréquemment pour les emplois-jeunes, il risque de limiter l'espace et le potentiel d'activités des assistants d'éducation.

On peut citer l'exemple de Mahmoud, un ancien aide-éducateur d'un collège, devenu depuis la rentrée de septembre 2003 assistant d'éducation au sein du même collège. On aurait pu croire que son nouveau statut lui permette de conserver les activités qu'il exerçait en qualité d'aide-éducateur. D'autant plus le collège concerné est justement celui, dans notre échantillon, qui bénéficie d'un remplacement poste par poste des aides-éducateurs par des assistants d'éducation. Cependant, ce n'est pas ce qui est constaté. Mahmoud occupe désormais un poste équivalent à un poste de surveillant : *« En tant qu'assistant d'éducation, je n'exerce plus mes anciennes activités d'animation et de gestion des exclus. Ces activités ont été reprises par les emplois-jeunes encore en poste. Maintenant, j'effectue davantage de surveillance*

et d'encadrement. [...] Je ne suis pas forcément enchanté par cette évolution de mon travail, mais il faut bien accepter. Avoir un emploi, c'est déjà ça, on ne peut pas tout avoir. C'est déjà beau de travailler. »

1.4. Les limites des autres formes de pérennisation possibles

D'autres formes de pérennisation sont a priori possibles pour maintenir au sein des établissements scolaires les activités mises en place dans le cadre du dispositif emplois-jeunes. Mais l'expérience des établissements enquêtés montre la très grande insuffisance de ces solutions potentielles, sinon leur impossibilité pratique.

1.4.1. Des solutions très insuffisantes en interne

La prise en charge des activités des aides-éducateurs par des personnels statutaires des établissements apparaît en définitive comme la solution de pérennisation la plus employée. Certains personnels – en particulier des enseignants d'écoles primaires – s'efforcent de se réorganiser pour tenter à présent de gérer seuls ou en équipe des activités auparavant exercées par les aides-éducateurs. L'effet de « révélation » des besoins joué par les aides-éducateurs les pousse indéniablement dans ce sens. Cependant, ces personnels retrouvent la situation qui existait avant l'arrivée des aides-éducateurs. « *Sans les emplois-jeunes, on a dû en revenir à des tours de surveillance plus fréquents pour chacun des enseignants* », nous dit par exemple un directeur d'école. « *Il va falloir revenir à l'ancienne formule, avec un fonctionnement en classe entière systématique* », prévoit pour sa part une directrice d'école.

Cette solution de pérennisation est pourtant mise en place à défaut d'une autre solution. Elle est vécue par les personnels concernés comme une « *charge de travail supplémentaire* », génératrice de « *fatigue* » et de « *tensions* ». En outre, une telle solution ne peut être intégrale. Les personnels des établissements scolaires sont loin d'être en mesure de reprendre toutes les activités des aides-éducateurs. De même, ils ne peuvent pas les assurer avec la même fréquence et peut-être aussi parfois avec la même qualité. Par exemple, les enseignants de l'élémentaire utilisent toujours les BCD en tant que supports pédagogiques. Mais à l'évidence ils ne peuvent offrir aux élèves la même disponibilité pour cette activité que les emplois-jeunes. De plus, ils sont astreints à se rendre dans les BCD avec l'ensemble de leur classe, dans des conditions ainsi moins propices pour favoriser l'apprentissage et la pratique de la lecture ou de la recherche documentaire. Plus généralement, les personnels statutaires ne peuvent reproduire, de fait, ce qui faisait le sel de la fonction des aides-éducateurs à travers leurs différentes activités, à savoir leur rôle original de médiateur vis-à-vis des élèves, acquis grâce à leur statut et à leur posture de proximité.

Dans les établissements du second degré, cette forme de pérennisation en interne peine particulièrement à s'imposer. Sans doute faut-il y voir un effet de la division du travail et des responsabilités, plus marquée dans ce type d'établissement que dans les écoles. Mais il y a là aussi un effet probable de ce « malaise » lié aux personnels du secondaire et notamment aux professeurs, lesquels se disent déjà très sollicités et épuisés par leur fonction. Essayant d'interpréter pour quelles raisons les personnels titulaires ne récupèrent pas ou très peu les activités laissées vacantes par les emplois-jeunes, ce proviseur ne nous dit pas autre chose : « *Les profs dans leur ensemble ne sont pas prêts à reprendre les activités des aides-éducateurs. Par principe, il est toujours difficile de leur demander de nouvelles choses. Ils ont déjà l'impression de donner beaucoup de leur personne. [...] Ce n'est pas un prof qui va faire la sécurité dans un établissement difficile. Ce n'est pas non plus le chef d'établissement qui va tout se taper.* »

Dans l'optique de pérenniser des activités auparavant exercées par des emplois-jeunes, **le recours à d'autres formes d'emploi aidé**, comme les contrats emploi-solidarité, est par ailleurs une formule très peu utilisée. Alors que les moyens disponibles en la matière se réduisent également, les établissements n'ont pas accès aisément à ces autres formes d'emplois aidés pour remplacer leurs postes d'emploi-jeune. De plus, ces autres formes d'emplois aidés apparaissent relativement inadéquates avec le niveau d'exigence des activités concernées.

Seuls deux collèges, parmi les établissements que nous avons étudiés, ont recours à ce type de solution, et ce pour maintenir chacun une activité jugée indispensable, mais aussi adapté et adaptable au type d'emploi concerné, à savoir le contrat emploi-solidarité. Dans le premier, c'est l'activité de secrétariat effectuée au sein d'une SEGPA, autrefois prise en charge par une emploi-jeune, qui se trouve ainsi

pérennisée par ce biais. Dans le second, c'est la fonction d'assistant de prévention de santé (aide à l'infirmerie). Pour ce collègue, le principal se presse toutefois d'indiquer que le contenu de cette fonction a dû être revu : « *Puisque la personne recrutée a un niveau de formation inférieur à l'ancienne aide-éducatrice, il a fallu redéfinir le contenu du poste en réduisant la part d'autonomie dans le travail.* »

1.4.2. Une externalisation extrêmement limitée

L'appel aux parents d'élèves représente une solution un peu plus répandue. Mise de côté pendant la durée du dispositif emplois-jeunes, cette formule classique de recours au bénévolat refait surface dans des établissements pour faciliter des sorties pédagogiques ou des déplacements vers des installations sportives (piscines, stades, etc.). Dans certains établissements, elle est même censée offrir un potentiel d'activités plus large. C'est en tout cas ce qu'une directrice d'école espère. Anticipant le départ prochain de ses deux aides-éducatrices pour fin de contrat, elle pense recourir aux parents d'élèves pour maintenir une partie importante de leurs activités : « *Nous pensons faire appel à des parents pour la cour, le sport ou la bibliothèque.* »

Cependant, une telle solution est très loin de satisfaire. Elle ne peut sérieusement être envisagée que dans les écoles, là où les élèves sont encore suffisamment jeunes pour tolérer la présence des parents. Aucune pratique de ce genre n'est d'ailleurs constatée dans les collèges et les lycées enquêtés. En outre, les parents n'ont évidemment ni la disponibilité, ni la compétence pour se substituer totalement aux emplois-jeunes. Cela concerne avant tout les activités pédagogiques et éducatives les plus exigeantes, mais aussi l'accompagnement des sorties scolaires. Depuis le départ de leurs emplois-jeunes, les écoles étudiées doivent en effet annuler régulièrement des sorties scolaires, faute de pouvoir impliquer des parents les jours prévus.

Les parents auraient même perdu, dans une certaine mesure, l'habitude de se mobiliser, après avoir été remplacés, pendant un temps non négligeable, par les emplois-jeunes. « *Avec les aides-éducatrices, on a assisté à un désengagement des parents d'élèves dans la vie de l'école. On a mis en place un fonctionnement en autarcie. Mais dès lors que nous nous trouvons maintenant dans une situation où les personnels d'assistance sont à la fois moins nombreux et moins souvent présents, nous avons à nouveau besoin que les parents s'impliquent. Or, ils demeurent en retrait. Ils ont en fait perdu l'habitude* », raconte une directrice d'école de ZEP.

Le recours aux collectivités locales n'est quant à lui observé nulle part dans les établissements de notre échantillon. Alors même que le contexte de la décentralisation aurait pu s'y prêter, les municipalités (pour les écoles), les conseils généraux (pour les collèges) et les conseils régionaux (pour les lycées) ne se sont pas substitués à l'État pour financer des emplois centrés sur des activités auparavant pris en charge par les emplois-jeunes.

Rares ont d'ailleurs été les chefs d'établissement qui ont mené des démarches auprès de leur collectivité locale de rattachement pour tenter de bénéficier d'un tel financement. Sans doute ont-ils anticipé l'inutilité de pareilles démarches, les collectivités locales n'ayant pas forcément les moyens ni l'envie de prendre des décisions de ce genre.

Seules deux démarches de ce type ont été identifiées dans les établissements étudiés, sans toutefois déboucher ni l'une ni l'autre. La première a impliqué la directrice d'une école élémentaire. Extrêmement déçue par la suppression de ses deux postes d'emploi-jeune, elle a pris l'initiative, en 2003, de contacter la mairie pour lui demander de financer deux postes équivalents, en substitution de l'État. Mais cette mairie lui a répondu par une fin de non-recevoir, alléguant qu'elle ne disposait pas des budgets nécessaires et qu'il ne lui appartenait pas de prendre le relais de l'État et de ses programmes « *dispendieux* ».

La seconde démarche a concerné Valentine, une ancienne aide-éducatrice d'une autre école qui s'est retrouvée sans solution à l'issue de son contrat : « *J'ai espéré qu'au cours des six derniers mois une solution puisse être trouvée pour que je puisse continuer à exercer mes fonctions à l'école. Le directeur a fait une démarche en ce sens auprès de la mairie. Bien sûr, il aurait été utopique de penser à une création de poste, mais peut-être une formule CDI, ou même un nouveau CDD qui m'aurait permis de continuer à exercer ma fonction. Mais ça n'a pas été possible.* » Le directeur de l'école a alors limité sa

demande au maintien de l'activité d'aide aux devoirs assurée par Valentine lors de l'étude du soir, en compagnie d'un enseignant. Sur ce point, il a obtenu l'accord de la mairie, laquelle était prête à rémunérer Valentine pour les quelques heures de travail hebdomadaires requises par cette activité. Mais Valentine a dû renoncer à cette solution minimaliste car celle-ci aurait entraîné une diminution de ses indemnités de chômage.

Ainsi, les activités exercées par les aides-éducateurs sont-elles très loin de faire toutes l'objet d'une pérennisation. Particulièrement échaudés par la suppression du dispositif emplois-jeunes et ses conséquences néfastes, certains chefs d'établissement en viennent à souhaiter ce qui a été réfuté par l'Institution, à savoir la création de nouveaux emplois publics⁴⁰. « *On aimerait avoir à notre disposition de vrais emplois pour que nos besoins soient satisfaits. Entendons nous bien : de nouveaux emplois de fonctionnaires au sein de l'Éducation nationale. Comme par exemple des emplois de bibliothécaires pour animer les BCD. [...] Aujourd'hui, on ne peut plus se contenter de personnels de passage comme les aides-éducateurs ou les assistants d'éducation pour répondre avec la meilleure efficacité possible à nos besoins* », nous dit par exemple une directrice d'école. Même son de cloche pour ce principal : « *Je regrette que les postes qui se sont avérés les plus pertinents n'aient pas été pérennisés à part entière, sous la forme de nouveaux emplois publics.* » Au total, ce type de propos atteste à nouveau l'insatisfaction qui règne actuellement dans la plupart des établissements scolaires après la suppression du dispositif emplois-jeunes.

⁴⁰ Ils rejoignent à cet égard l'avis de certains anciens aides-éducateurs, qui auraient aimé pouvoir être pérennisés dans leur fonction (cf. partie suivante). D'autres, en revanche, ont un avis plus nuancé : bien que très favorables au maintien des postes, ils considèrent que la durée de contrat limitée à cinq ans garantissait la présence d'une équipe jeune au sein de l'établissement. En effet, selon eux, l'âge (inférieur à 30 ans), mais aussi le statut (non fonctionnaire) ont contribué pour une large part à établir une relation de confiance avec les élèves.

2. Les sortants : le passage dans le dispositif a mené à des situations très inégales

La question du devenir professionnel des bénéficiaires du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale apparaît prépondérante à l'heure du bilan. En effet, plus de 100 000 jeunes sont passés par ce dispositif – pour près de 60 000 postes créés⁴¹. Pour l'Institution et ces jeunes, un tel passage avait vocation à les aider à accéder à un emploi stable au sein du secteur privé ou de la Fonction publique.

Il s'agit donc d'observer, dans un premier temps, ce que sont devenues les personnes de notre échantillon à leur sortie du dispositif. L'accent est mis volontairement sur leur situation immédiate lors de cette sortie ou, au plus, dans les mois qui ont suivi. En effet, nous pensons que la contribution du passage dans le dispositif devait apparaître au plus tôt après la rupture ou l'achèvement du contrat emploi-jeune pour s'inscrire pleinement et durablement dans les esprits.

Il convient ensuite de comprendre comment ces personnes ont construit leur devenir professionnel, en revenant sur leur parcours précédant leur sortie du dispositif. Dans quelle mesure le passage dans ce dispositif les a-t-il aidées pour accéder à un emploi stable, et plus généralement pour anticiper et préparer leur avenir professionnel ?

Cela revient à s'interroger sur l'efficacité des différents avantages que ce passage a été censé procurer aux emplois-jeunes en vue de faciliter leur sortie du dispositif :

- un avantage en termes de « statut » : les aides-éducateurs se sont retrouvés dans une situation d'emploi transitoire, leur offrant a priori **du temps** pour s'engager avec succès dans des projets d'évolution professionnelle ;
- un avantage en termes de « professionnalisation » : les aides-éducateurs ont été supposés acquérir **une expérience professionnelle et des compétences** susceptibles d'être reconnues sur le marché du travail ;
- un avantage en termes de « formation » : les aides-éducateurs ont eu droit en principe à **des formations** ayant vocation à leur faire acquérir des connaissances et des compétences susceptibles également de s'avérer utiles à leur insertion.

Outre les témoignages apportés par les chefs d'établissement et les quelques aides-éducateurs encore en poste, nous nous appuyons ici sur les souvenirs d'anciens aides-éducateurs. Certes, ces souvenirs sont influencés par leur situation et leur devenir après leur sortie du dispositif, mais nous pensons qu'ils reflètent fidèlement ce que ces individus ont vécu effectivement alors même qu'ils étaient encore aides-éducateurs⁴².

2.1. Des situations très variées à la sortie du dispositif

Lors de nos investigations (au cours de l'hiver 2004), 31 personnes interrogées (sur 36) ont déjà quitté le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale. Ces anciens aides-éducateurs y sont restés pendant des durées très différentes. Certains ont rompu leur contrat avant son terme, et sont demeurés dans le dispositif entre un an et cinq ans. D'autres sont allés jusqu'au terme de leur contrat. En général, ces derniers ont été emplois-jeunes à l'Éducation nationale pendant plus de cinq ans⁴³.

⁴¹ Jusqu'au moment où a été annoncée la fin du programme emplois-jeunes, en juin 2002, l'Institution a remplacé la plupart des aides-éducateurs qui avaient rompu leur contrat avant son terme.

⁴² Nous nous rattachons à cet égard à la tradition d'analyse des récits de vie.

⁴³ La plupart ont été recrutés au cours de l'année scolaire 1997-1998. La dernière année, ils ont bénéficié de la possibilité de terminer l'année scolaire 2002-2003. Ils sont donc restés plus de cinq ans dans leur fonction : un peu plus de cinq ans et demi pour ceux qui avaient été embauchés au cours de l'automne 1997.

2.1.1. L'accès immédiat à un emploi stable

Seule une partie des anciens aides-éducateurs a accédé immédiatement à un emploi stable en quittant le dispositif (10 sur les 31). Hormis le cas de l'un d'entre eux, qui a signé un CDI dès le lendemain de la fin de son contrat emploi-jeune en juin 2003 (cf. infra), ils ont tous rompu leur contrat avant son terme. Ils se disent en règle générale très satisfaits de leur passage par le dispositif et déclarent en être sortis dans d'excellentes conditions.

Quatre d'entre eux exercent à présent le métier de professeur des écoles. On peut citer l'exemple de Pierre, un ancien aide-éducateur d'un collègue en ZEP. Il est arrivé fin 1997 dans le dispositif emplois-jeunes avec un BTS Génie civil, en ayant la ferme intention de devenir professeur des écoles, un métier qu'il considérait comme sa « *vocation* ». Il a réussi le concours en 2002 sur liste complémentaire, après avoir obtenu la licence Sciences de l'éducation en 2000 et raté une première fois le concours en 2001. « *Je tire de mon expérience un bilan très positif. Elle m'a permis carrément de réaliser mon rêve* », confie-t-il.

Trois autres anciens aides-éducateurs sont également devenus immédiatement fonctionnaires en quittant le dispositif, mais sur des emplois différents au sein de l'Éducation nationale ou d'autres administrations. Après trois années passées en tant qu'aide-éducatrice dans un lycée, Béatrice a réussi le concours d'attaché d'administration scolaire et universitaire (AASU, de catégorie A). Ancienne aide-éducatrice dans une école, Édith est parvenue à entrer à la Ville de Paris sur un poste de directrice-adjointe de CLSH (filière de l'animation) à la suite d'une réussite à un concours en 2002. Quant à Annie, ancienne emploi-jeune en collège, elle exerce à présent la fonction d'adjointe administrative (catégorie C) au sein d'une préfecture, après avoir réussi le concours correspondant. Elle estime avoir atteint l'objectif qu'elle s'était fixé quand elle était aide-éducatrice : « *Entrer au sein de l'Administration et démarrer véritablement ma vie professionnelle.* »

Deux anciens emplois-jeunes ont bénéficié de CDI à leur sortie du dispositif. Nina, ancienne aide-éducatrice en collège, a été embauchée en 2002 par un courtier d'assurances pour occuper un emploi d'assistante de direction. Elle s'était mise à rechercher un emploi de secrétaire dans le privé et à passer des concours administratifs après un peu moins de cinq ans dans le dispositif. « *Je suis très satisfaite. L'emploi d'aide-éducateur a été pour moi une très bonne expérience. Il a véritablement fonctionné comme un tremplin pour m'aider à trouver finalement un emploi assez correct et qui me convient* », constate-t-elle. Entré dans le dispositif après avoir échoué à l'université, Michel a trouvé pour sa part un emploi de moniteur-éducateur dans un centre social accueillant des enfants et des adolescents dès le lendemain de la fin de son contrat d'emploi-jeune. Il se montre tout à fait élogieux à l'égard de son passage dans le dispositif : « *Je suis parti dans de très bonnes conditions et je suis très content de mon expérience. [...] J'ai eu une solution à la sortie, donc tout allait bien. [...] C'est vraiment une chance d'être passé par le dispositif. Il a permis à des jeunes d'acquérir une expérience et une formation [en ce qui le concerne, il a suivi la formation qualifiante de moniteur-éducateur] tout en percevant un revenu. [...] Je vis aujourd'hui mon expérience d'aide-éducateur comme une ascension sociale. Je suis complètement re-motivé.* »

Une seule personne ayant rompu son contrat emploi-jeune pour accéder à un emploi stable semble finalement regretter son passage par le dispositif. Aide-éducatrice en lycée entre septembre 1999 et juillet 2001, Cathy a quitté son ancien poste pour un emploi stable d'assistante de santé dans un hôpital privé. En fait, elle a souhaité fuir ce poste parce qu'elle ne s'y sentait pas bien et parce qu'elle avait le sentiment que l'Éducation nationale ne l'aidait en aucune façon à atteindre son objectif (devenir assistante sociale). « *J'ai démissionné car j'ai trouvé un poste d'assistante de santé dans un hôpital. J'étais à la fois heureuse et déçue. Heureuse car j'échappais à l'Éducation nationale. Déçue car j'étais venue dans le dispositif avec l'objectif de reprendre mes études [elle a un niveau bac], et je me suis retrouvée seule et sans aide.* »

2.1.2. L'accès à d'autres emplois précaires avant l'échéance du contrat

D'autres anciens aides-éducateurs (9 sur 31) ont quitté leur fonction avant le terme de leur contrat sans pour autant accéder immédiatement à un emploi stable. La plupart se sont retrouvés dans un nouvel emploi précaire. S'ils sont loin d'être complètement insatisfaits, ceux-là se montrent beaucoup moins élogieux à l'égard de leur passage dans le dispositif emplois-jeunes. Certes, leur situation après leur sortie du dispositif a souvent évolué, notamment dans le sens d'un accès à un emploi stable, avec pour effet de tempérer leur jugement sur le dispositif. Mais aucune personne n'en est pour autant venue à faire son apologie. En outre, plus l'insertion au sein d'un emploi stable s'est faite attendre, plus il est devenu hasardeux d'attribuer cette insertion au passage par le dispositif.

Vanessa et Steve ont quitté le dispositif pour un emploi dans le privé en CDD. Vanessa en est sortie en mai 2003 après être restée un peu plus de cinq ans dans sa fonction d'aide-éducatrice dans un collège. Elle a rejoint une société HLM pour un CDD de quelques mois. Depuis, elle ne cesse de faire la navette entre le chômage et cette société qui la rappelle pour des CDD. Steve a, quant à lui, rompu son contrat emploi-jeune en octobre 2001 après quatre années passées dans un collège. Il a trouvé un emploi de régisseur d'une résidence étudiante en CDD (18 mois). Après un passage éclair dans une agence immobilière, il a accédé à son emploi actuel de régisseur pour une société immobilière (en CDI) en septembre 2003. Sa position vis-à-vis du dispositif emplois-jeunes est partagée : *« J'étais content de partir car je cherchais du travail [dans de nombreuses directions, pourvu que l'emploi obtenu soit mieux rémunéré que le poste d'aide-éducateur]. Mais j'étais aussi content de mon expérience. Elle avait représenté pour moi un important tremplin pour ma vie professionnelle. [...] Mais elle ne m'a pas vraiment permis de construire ce que je suis actuellement sur le plan professionnel. [...] Je ne suis pas certain d'avoir été véritablement aidé par le dispositif. J'aurais préféré un système avec acquisition d'une expérience dans le privé. »*

Deux autres personnes – Patrice et Nadja – ont accédé à d'autres contrats emploi-jeune. Ils les ont jugés préférables à celui qu'ils avaient au sein de l'Éducation nationale, au vu de leur situation et de leur projet. Ayant pour objectif de travailler au sein du secteur culturel, Patrice est devenu chargé de communication dans un centre culturel. Dans ce nouveau poste d'emploi-jeune, il a pu se professionnaliser dans le domaine des nouvelles technologies. En prenant en charge la coordination d'activités sportives et culturelles en milieu rural pour le compte d'une fédération multisports, Nadja s'est sentie pour sa part davantage en mesure de valoriser son brevet d'État en activités gymniques, fraîchement obtenu. Alors qu'au sein de son collège, elle n'avait plus la possibilité d'assister les profs de sport (activité pour laquelle elle avait été recrutée), elle a estimé qu'elle pourrait plus aisément continuer à évoluer dans son nouveau poste d'emploi-jeune. Une intuition qui s'est révélée bonne : lors de notre entretien, Nadja confirme l'apport qu'a représenté pour elle ce nouveau poste. Elle s'attend d'ailleurs à ce qu'il soit pérennisé tout prochainement.

Michèle, Clarisse et Armand ont voulu faire un choix tactique. Ils sont devenus surveillants ou bien vacataires afin de se donner plus de temps pour se former ou se préparer à un concours de l'Éducation nationale. *« J'ai choisi d'avoir un poste de surveillante pour avoir un horaire hebdomadaire de 20 heures par semaine, ce qui était plus compatible avec mes études [préparation de la licence Sciences de l'éducation]. Le départ s'est donc très bien passé, puisqu'il a été le résultat de mon choix »,* raconte Michèle, aujourd'hui adjointe administrative au sein d'un collège⁴⁴. *« J'ai quitté mon poste d'aide-éducateur pour effectuer des heures de vacation en EPS dans différents établissements scolaires et un club municipal. J'ai trouvé que ça s'inscrivait pleinement dans mon projet »,* explique Armand. Toujours dans cette situation provisoire lors de l'entretien, il est persuadé qu'elle représente un moyen plus efficace pour préparer le concours de professeur d'EPS que son ancienne situation d'emploi-jeune.

Deux personnes font ici exception. Elles ont démissionné de leur poste d'emploi-jeune sans aller occuper un nouvel emploi précaire. Ancienne aide-éducatrice d'un lycée, Valérie a quitté le dispositif dans la mesure où elle a souhaité reprendre ses études, en l'occurrence préparer par la voie de l'alternance un BTS ou un DUT dans le domaine de l'informatique. Après quelque temps de recherche, elle a fini par concrétiser son projet de formation. Ancienne aide-éducatrice d'un collège de la région parisienne, Gwendoline a démissionné pour suivre son conjoint, muté en Vendée. Alors même qu'elle avait passé

⁴⁴ Notons qu'elle vise toujours le concours de CPE après avoir connu déjà deux échecs.

« *trois bonnes années* » dans la fonction d'aide-éducatrice, elle n'a pas eu le temps de réussir le concours de professeur des écoles auquel elle aspirait (elle est titulaire d'une licence). Après quelques expériences de vacation dans l'enseignement, elle se retrouve aujourd'hui dans un emploi « alimentaire » de caissière dans un magasin d'électroménager, tout en espérant encore décrocher le concours de professeur des écoles.

2.1.3. La sortie à l'échéance du contrat emploi-jeune

Les autres anciens aides-éducateurs (12 sur 31) sont allés au terme de leur contrat (juin 2003). Ils se sont alors retrouvés sans emploi, au moins momentanément. Au chômage au sortir du dispositif, la plupart d'entre eux ont vécu plutôt difficilement leur départ. Ils l'ont quitté avec un goût d'inachevé, voire, pour certains, avec l'impression d'avoir perdu leur temps. Ils font montre d'autant plus d'amertume qu'ils ont le sentiment de s'être investis fortement pour l'Éducation nationale, et de ne pas avoir été payés en retour.

Lors des investigations (début 2004), quatre jeunes femmes dont le point commun est de ne posséder que le bac sont toujours au chômage. Déçues, elles ont tendance à critiquer lourdement le dispositif, du moins quant à sa prétention à favoriser l'insertion professionnelle. « *La fin de mon contrat a été pour moi un retour à la case départ. Je suis revenue à mon simple niveau bac* » (Valentine, ancienne aide-éducatrice en école). « *Le départ a été un peu dur. L'inscription à l'ANPE n'a pas été facile. Je m'étais fortement investie et il n'y a rien eu au bout du compte. [...] J'ai vécu une belle histoire, mais qui s'est mal terminée à la fin. Finalement, ce fut pour moi une perte de temps* » (Nassiriah, ancienne aide-éducatrice en collège). « *Je n'ai pas très bien vécu la fin de mon contrat. [...] On n'a pas du tout été aidés. Nous avons été lâchés* » (Laurence, ancienne aide-éducatrice en collège).

Quatre anciens emplois-jeunes ont quant à eux retrouvé un emploi en contrat à durée déterminée en septembre 2003. Toutefois, cet emploi reste éloigné de leur projet, de par son contenu et son statut. Alors qu'il a souhaité pendant longtemps devenir professeur en arts plastiques, Bertrand, ancien aide-éducateur en école élémentaire, occupe aujourd'hui un emploi « d'éco-ambassadeur » pour le compte d'une municipalité – il est chargé de sensibiliser les usagers au tri sélectif des ordures ménagères : « *Je me suis retrouvé au chômage à la fin de mon contrat. J'ai donc plutôt mal vécu mon départ. J'ai eu l'impression d'être revenu à la case départ alors que j'avais passé quand même plus de cinq ans dans mon poste.* »

Pour leur part, Chérif et Mahmoud exercent la fonction d'assistant d'éducation depuis la rentrée 2003. Si cette fonction demeure en lien avec leur projet professionnel (ils désirent accéder à un emploi stable dans le secteur socio-éducatif ou au sein de l'Éducation nationale), elle en est encore loin au plan statutaire. Au mieux, elle ne constitue qu'une nouvelle étape dans leur (long) parcours d'insertion. « *Je suis assistant d'éducation dans un collège depuis septembre. Ma fonction, c'est d'être responsable des stages des élèves de 3^{ème}. J'interviens aussi à la Vie scolaire. Cette nouvelle expérience devrait conforter mon projet professionnel. Mais ce n'est pas encore, loin de là, un aboutissement* » (Chérif, ancien aide-éducateur en école). « *Le départ a été difficile. L'Éducation nationale vous fait la promesse de vous garder, de vous aider à passer les concours, et puis on se retrouve au chômage. Ce n'est pas évident car on a beaucoup donné. [...] Je suis devenu assistant d'éducation en septembre au sein du collège. C'est un moyen pour moi de continuer à acquérir de l'expérience dans le milieu scolaire et aussi d'avoir un revenu. [...] Heureusement qu'on est encore jeunes* » (Mahmoud, ancien aide-éducateur au sein du même collège).

D'autres anciens aides-éducateurs partis à l'échéance de leur contrat adoptent un point de vue moins morose. Deux d'entre eux sont en voie d'accéder à un emploi stable au moment des entretiens. Un tel accès assez rapide après la sortie du dispositif les conduit à relativiser leurs critiques et à reconnaître l'intérêt qu'ils ont eu à passer par le dispositif. Ancien aide-éducateur en lycée, Christian vient par exemple de réussir le concours de surveillant-pénitentier et d'intégrer l'école préparant à cette fonction à Agen. Satisfait de pouvoir intégrer la Fonction publique, il attribue sa réussite à sa transition par le dispositif. Il a d'ailleurs passé les épreuves écrites de son concours lorsqu'il était encore emploi-jeune, quelques semaines avant la fin de son contrat.

Deux anciennes aides-éducatrices présentent des situations particulières. L'une, Françoise, a quitté sa fonction à l'issue de son contrat avec le projet de créer son entreprise. Elle a poursuivi une formation en ce domaine, qu'elle venait de commencer peu de temps auparavant. Puis, elle s'est consacrée au montage et à la réalisation de son projet. L'autre, Mariam, est sortie du dispositif alors même qu'elle était en congé de maladie, à la suite d'une grossesse difficile. Intervenu en 2002, ce problème de santé l'a empêchée, en 2003, de terminer sa licence d'espagnol et de passer les concours de CPE et de professeur d'espagnol. Lors de l'entretien, Mariam déclare sortir tout juste de sa période de convalescence. Elle entend reprendre ses cours de licence et s'engager dans la préparation des concours précités. Ainsi, Françoise et Mariam ne renient en aucune façon leur passage dans le dispositif.

Les situations et les perceptions des aides-éducateurs à leur sortie du dispositif sont marquées par une extrême diversité. Des aides-éducateurs ont anticipé la fin de leur contrat et ont pu accéder immédiatement à un emploi stable, dans le public ou le privé. Ce sont eux qui ont le plus profité du dispositif. Les autres ont connu des destins très variés, qui en rompant leur contrat emploi-jeune pour un nouvel emploi précaire correspondant davantage à leurs convenances ou à leur projet, qui en allant jusqu'à l'échéance de leur contrat et en se retrouvant au chômage, au moins pour un certain temps. Même s'ils ont parfois tiré de leur passage par le dispositif quelque chose d'utile, ceux-là n'en ont pas profité autant.

Une telle diversité des situations et des perceptions au sortir du dispositif invite à se pencher plus finement sur les conditions dans lesquelles elles se sont construites. Autrement dit, pour quelles raisons le passage par le dispositif emplois-jeunes n'a-t-elle pas eu la même efficacité pour tout le monde ? Plus généralement, quel a été l'impact des différentes dimensions du dispositif qui étaient censées favoriser les processus d'insertion professionnelle des aides-éducateurs ?

2.2. Un emploi transitoire qui en a piégé plus d'un

Les aides-éducateurs ont occupé un emploi de transition qui devait implicitement faciliter, à terme, leur insertion. Dans le cadre de cet emploi, ils ont été employés en CDD et rémunérés simplement au SMIC. Ils ont donc connu une situation d'emploi très en-deçà de leurs aspirations au regard de leur niveau de diplôme (ils sont tous titulaires d'un diplôme au moins équivalent au bac), et devant en conséquence les inciter à la mobilité. En outre, ils ont été clairement informés sur leur sort par l'Institution dès leur recrutement : arrivés au terme de leur contrat, ils ne devaient pas rester à leur poste, lequel n'avait d'ailleurs pas vocation à être pérennisé sous la forme d'un nouvel emploi public. Les aides-éducateurs se devaient donc d'anticiper et de préparer leur sortie du dispositif s'ils souhaitaient se retrouver à ce moment-là avec un nouvel emploi, a fortiori de nature stable.

Dans le cadre de leur emploi, les aides-éducateurs ont surtout eu l'avantage, a priori, de ne pas se précipiter pour construire leur avenir professionnel. Ils ont bénéficié de CDD d'une durée de cinq ans, inhabituelle au regard des CDD du privé ou de la plupart des autres emplois aidés dans le secteur non marchand. Ils ont eu droit aussi à des facilités horaires pour les aider à passer des concours ou à entreprendre des recherches d'emploi ou des démarches de formation. Ils n'ont donc pas été placés dans une situation d'urgence où il importe de déterminer rapidement ce que l'on veut faire, sinon d'accepter n'importe quel emploi pour avoir un revenu. Au contraire, ils ont obtenu du temps pour préparer dans la durée leur avenir professionnel, soit une ressource appréciable à un âge⁴⁵ où on ne sait pas encore forcément le métier précis que l'on souhaite exercer, et où on cherche en même temps à prendre son indépendance vis-à-vis des parents, à commencer une vie de couple ou à avoir des enfants.

Cet avantage potentiel en termes de temps est apparu d'autant plus important que les aides-éducateurs ont eu affaire à des conditions de travail le plus souvent appréciables et agréables. Ils ont eu droit à une grande partie des vacances scolaires et ont été en général recrutés dans des établissements situés à proximité de leur domicile. « *Dans le contexte actuel de l'emploi, ce n'était pas trop mal* », reconnaît Pierre, un ancien emploi-jeune en collège. De même, comme nous l'avons vu dans la première partie,

⁴⁵ Les aides-éducateurs avaient 24 ans en moyenne à leur entrée dans le dispositif.

les aides-éducateurs ont été amenés à exercer des activités répondant à de véritables besoins dans les établissements scolaires et touchant aux missions d'enseignement et d'éducation de ces établissements. La plupart se sont sentis utiles et ont apprécié leurs activités et leur rôle.

2.2.1. Les aides-éducateurs ont profité très inégalement de leur emploi transitoire

De fait, plusieurs aides-éducateurs ont profité pleinement de leur passage dans le dispositif. Durant ce passage, ils ont su définir et réaliser **des projets viables**.

Parmi eux, figurent **ceux qui sont arrivés avec un projet clair dès leur entrée dans le dispositif**. Ceux-là ont alors pu se centrer sur leur projet jusqu'à sa réalisation : suivi des formations nécessaires, engagement des démarches d'emploi requises ou passage des concours correspondants. Bénéficiant de cinq années de contrat, ils ont eu droit à l'échec et à la possibilité de poursuivre leurs efforts, notamment en ce qui concerne les concours. D'ailleurs, ils sont souvent devenus aides-éducateurs pour se donner le temps de réaliser leur projet, tout en souhaitant aussi parfois prendre leur temps. « *Le dispositif m'a permis de stopper net ma première orientation professionnelle vers le secteur de la finance et de bifurquer vers un domaine m'intéressant vraiment, l'enseignement* », raconte Eddy, diplômé d'une école supérieure de commerce et ex aide-éducateur dans un collège. « *Le concours de professeur des écoles, c'est le seul concours que j'ai tenté, et je n'ai pas recherché d'autres emplois. En fait, l'expérience m'a permis d'attendre et de ne pas me précipiter. J'ai eu du temps pour préparer et réussir le concours. Si je n'avais pas connu ce dispositif, je n'aurais pas passé le concours dans des conditions aussi confortables* », assure-t-il. « *J'ai tenté le concours de professeur des écoles en 2001, mais j'ai échoué. J'ai recommencé en 2002, mais cette fois j'ai réussi* », indique pour sa part Pierre, ancien aide-éducateur au sein du même collège.

Il y a également **les aides-éducateurs qui ont élaboré progressivement leur projet**. Ne sachant pas précisément ce qu'ils voulaient faire à leur entrée dans le dispositif, ils ont pris le temps de réfléchir pour se déterminer. Ils se sont souvent interrogés sur différentes voies possibles avant de faire leur choix et de se mobiliser pour le concrétiser, allant parfois jusqu'à expérimenter certaines d'entre elles par le biais de recherches d'emploi ou de formations. On peut citer l'exemple de Françoise, une ancienne aide-éducatrice en lycée, qui a fini par trouver sa voie après avoir pensé à d'autres projets possibles : « *Le dispositif m'a permis de réfléchir à ce que je voulais faire. Il m'a donc aidé à me faire évoluer, tout en me permettant de gagner ma vie. [...] Après quelques années dans la fonction, je me suis interrogée sur mon avenir. D'abord, je me suis demandée si mon travail à la Galerie [elle était spécialisée sur une fonction d'animation d'une galerie d'art] avait des chances d'être pérennisé, notamment dans le cadre de l'association servant de support à cette galerie. Mais le proviseur et la prof en charge de la Galerie ont refusé d'étudier la question. Ensuite, j'ai pensé aux concours de la Fonction publique pour devenir conservateur ou attachée territoriale. Mais j'ai vite compris que ce sont des emplois qui ne sont pas faits pour moi. Ce sont des emplois trop figés. J'ai donc fini par me centrer sur ce qui est devenu petit à petit mon principal projet : créer une entreprise, sur le créneau de la décoration et des objets de création.* »

D'autres aides-éducateurs ont su modifier utilement leur projet, complètement ou à la marge. Ils ont pris eux aussi le temps de réfléchir et de s'informer sur d'autres voies possibles. Parfois, ils se sont rendus compte que leur projet initial n'était pas réalisable, ou alors difficilement. Ils se sont alors raccrochés à un projet alternatif, plus réaliste, ne signifiant d'ailleurs pas toujours un renoncement définitif à leur principal projet. « *J'ai eu du temps pour m'informer sur les concours et les préparer. Beaucoup plus qu'avant, quand je travaillais dans le privé. [...] Mon projet était d'entrer au sein de l'Administration. D'abord, je visais de préférence l'Éducation nationale. Mais j'ai fini par modifier ce projet car je me suis rendue compte que les concours de l'Éducation nationale étaient plus difficiles à obtenir et qu'ils exigeaient un niveau plus élevé, tout en attirant davantage de candidats. J'ai donc tenté chaque année plusieurs concours de différentes administrations. J'ai fait ce choix de passer un maximum de concours pour augmenter mes chances, me former aux concours et me situer en termes de niveau* », explique Annie, une ancienne aide-éducatrice en collège devenue adjointe-administrative au sein d'une préfecture. « *Initialement, mon projet était de réussir le concours de prof d'EPS. Je l'ai tenté successivement en 1999, en 2000 et en 2001, mais je ne n'ai pas été admise. En 2001, j'ai passé aussi le concours de professeur des écoles pour envisager une solution alternative à mon projet initial, et j'ai été admissible à ce concours sans même l'avoir préparé. J'ai décidé alors de laisser momentanément de côté le concours de prof d'EPS et de m'orienter vers une préparation du concours de professeur des écoles.*

J'ai donc modifié mon plan », raconte pour sa part Virginie, ancienne aide-éducatrice en lycée. Aujourd'hui institutrice, elle espère toujours réussir à terme le concours de professeur d'EPS, mais cette fois-ci par la voie interne.

Pour certains jeunes qui ont pleinement tiré profit de leur passage par le dispositif, **la fonction d'aide-éducateur a servi de support d'orientation ou de réorientation professionnelle**. Sa proximité avec des métiers situés dans les champs du social et de l'éducatif (enseignants, CPE, éducateurs spécialisés, animateurs...), de même que son intérêt intrinsèque, ont pu avantageusement conforter, faire émerger ou faire évoluer des projets professionnels. À travers leur fonction, des aides-éducateurs se sont ainsi orientés vers de tels métiers ou ont pu tester la pertinence de leurs souhaits. Dans ces cas-là, ils ont eu l'opportunité d'articuler au mieux leur activité dans les établissements scolaires avec la préparation de leur devenir professionnel.

« Quatre ans passés auprès d'enfants, ça m'a confortée dans mon projet de travailler auprès d'enfants » (Edith, ancienne aide-éducatrice en école, devenue depuis directrice-adjointe d'un centre de loisirs municipal). « Mon expérience d'aide-éducateur m'a permis de confirmer ce que je voulais faire comme métier : enseignant. Elle m'a donné la possibilité de mieux connaître le système éducatif, sa hiérarchie, son organisation et son mode de fonctionnement. J'ai eu aussi la possibilité de faire l'apprentissage du public scolaire. [...] Pour moi, c'est clair, ce fut un peu un round d'observation » (Pierre, ancien aide-éducateur en collège, désormais enseignant). « Après deux années dans la fonction, j'ai fait le point sur mes missions et mes activités afin de réfléchir sur mon avenir professionnel. Deux filières sont apparues possibles. La filière pédagogique, car j'étais en rapport avec des élèves et j'animais des activités à vocation pédagogique. Je pouvais donc très bien devenir professeur en arts plastiques, ce qui était d'ailleurs mon projet de départ. La filière administrative m'a semblé également envisageable, puisque j'étais impliquée dans le montage et la gestion de projets culturels et artistiques, exigeant de réelles compétences de nature administrative. Cette voie-là, je ne l'avais pas prévue au départ. Elle s'est révélée à moi chemin faisant. Finalement, c'est cette filière administrative qui s'est imposée. J'ai échoué au concours de professeur en arts plastiques à la session 2003, mais j'ai réussi le concours d'AASU » (Béatrice, ancienne aide-éducatrice en lycée).

Ajoutons que parmi les aides-éducateurs qui ont profité pleinement de leur passage par le dispositif, **quelques-uns ne se sont réellement impliqués qu'au cours des derniers mois précédant la fin de leur contrat**. Ils ont vu l'échéance de ce contrat approcher. Aspirant à s'en servir comme d'un tremplin et souhaitant surtout ne pas se retrouver sans emploi à son issue, ils se sont donc mobilisés, qui en s'inscrivant enfin dans un projet solide, qui en ouvrant leur projet initial à d'autres perspectives possibles, qui en multipliant les démarches de recherche d'emploi. Ancienne aide-éducatrice en collège, Nina dit avoir été dans ce cas de figure : *« En 2002, j'ai senti que mon contrat allait bientôt arriver à échéance [elle avait été recrutée à l'automne 1997]. J'ai donc jugé nécessaire de retrouver absolument du travail avant de devoir quitter l'Éducation nationale. Mon projet était d'être secrétaire au sein de l'Éducation nationale ou à défaut au sein du secteur privé. Au printemps 2002, j'ai échoué aux concours de SASU et d'adjoint administratif. J'ai donc décidé de rechercher un emploi dans le privé. J'ai envoyé des tas de CV et de lettres de motivation. Je devais obligatoirement rechercher un emploi. Il y avait une sorte d'urgence »*. Résultat payant : dès juillet 2002, Nina a trouvé un emploi d'assistante de direction chez un courtier en assurance.

Les autres emplois-jeunes ont incontestablement moins profité de leur emploi de transition. Pour certains d'entre eux, la réussite n'a tout bonnement pas été au rendez-vous. Ils se sont engagés dans des projets a priori possibles et se sont également « démenés » pour les faire aboutir le temps de leur contrat. Mais au bout du compte, ils n'y sont pas parvenus. Ils ont été victimes, en définitive, de **l'absence de garantie de réussite liée à leur contrat**. Aide-éducateur encore en poste au sein d'une école lors de l'entretien, mais arrivé à quelques mois de la fin de son contrat, Francis semble avoir été confronté à ce genre de mésaventure : *« Je me suis orienté vers les concours de catégorie C et j'ai tenté d'exploiter diverses possibilités. J'ai passé deux fois les concours des impôts et des douanes, mais j'ai échoué. J'ai aussi effectué de nombreuses recherches d'emploi, mais elles n'ont rien donné ou alors elles ont débouché sur des propositions qui ne correspondaient pas à ce que je souhaitais. »*

Plusieurs aides-éducateurs ont tiré un bénéfice certain de leur emploi de transition mais sans pour autant maximiser ce bénéfice en accédant immédiatement à un emploi stable. Par exemple, grâce à leur

passage par le dispositif, des aides-éducateurs ont pu avancer sur le plan de leur orientation professionnelle, prenant le temps d'élaborer un projet ou s'essayant à plusieurs évolutions possibles. Mais ils ont préféré finalement quitter le dispositif pour d'autres emplois précaires, susceptibles selon eux d'offrir davantage de possibilités pour les aider à réaliser leur projet. Redevenu emploi-jeune à sa sortie du dispositif en 2000, mais cette fois-ci dans une fonction de chargé de communication au sein d'un centre culturel, supposée plus adaptée à son projet, Patrice est un ancien aide-éducateur de collège qui a eu cette attitude : « *J'ai été reçu à toutes les épreuves du concours d'Air France, mais j'ai été recalé à l'entretien psychologique. Ce fut une grosse désillusion. [...] Au cours de l'été 2000, j'ai fait une période d'essai dans une entreprise, en lien avec ma qualification [le BTS électrotechnique]. Mais l'expérience n'a pas été là non plus concluante. Les compétences requises n'étaient pas conformes à ma qualification. Ces deux échecs m'ont alors motivé par rapport à la question de l'emploi. Ils m'ont conduit à faire le point, à réfléchir à ce que je voulais vraiment faire, et à trouver finalement ma voie, le secteur culturel.* »

L'échéance de leur contrat approchant, certains se sont lancés dans de multiples directions, prêts à accepter de nouveaux emplois précaires. Le plus souvent, ceux-là ont peiné à déterminer un projet précis, ou sont restés focalisés trop longtemps sur un projet inadapté à leur profil ou s'avérant irréalisable. Ayant évolué dans un collège, Steve fait partie de ces anciens aides-éducateurs. Sentant la fin de son contrat se profiler, il a quitté son poste à l'automne 2001 pour un emploi de régisseur dans une résidence étudiante, en CDD. « *Je voulais d'abord devenir éducateur sportif ou à défaut maître nageur. Lorsque j'ai enfin compris que ce projet n'était pas réalisable pour moi [alors même qu'il avait commencé une formation de préparation au brevet d'État, via le CNED], j'ai envisagé d'autres possibilités et je n'ai plus jamais cessé de chercher du travail. [...] Il me fallait avant tout trouver une solution avant l'échéance. [...] J'ai eu plusieurs entretiens d'embauche dans divers secteurs : le commerce, l'animation socioculturelle, l'immobilier. [...] Si j'avais trouvé un emploi à ma convenance plus tôt, j'aurais quitté le dispositif avant. La seule condition, c'était que le salaire proposé soit au moins équivalent à celui que je percevais en tant qu'aide-éducateur.* »

Cependant, **le plus problématique a été de voir des aides-éducateurs adopter des attitudes relativement peu dynamiques vis-à-vis de l'avenir.** Durant leur transition par le dispositif, ils ont eu du mal à s'impliquer dans des projets de mobilité professionnelle, ou ont freiné ou retardé exagérément leurs démarches de recherche d'emploi ou de formation. « *J'ai passé un seul concours et je l'ai raté. C'était en 2003, et pour un poste administratif au sein de l'Éducation nationale. [...] J'ai commencé seulement à la fin à rechercher un emploi dans le privé. En 2003, je suis allée à un forum des emplois et j'ai déposé des CV* », indique par exemple Nassiriah, ancienne aide-éducatrice en collège, et toujours au chômage lors de notre entretien. « *Le projet que j'avais plus ou moins était de réussir un concours administratif au sein de l'Éducation nationale ou ailleurs, comme à l'ANPE. Mais ce projet n'a jamais été bien précis dans mon esprit* », avance quant à elle Vanessa, une ancienne aide-éducatrice en collège.

2.2.2. Le piège lié au statut et à la fonction d'aide-éducateur

Réduisant considérablement l'avantage temporel lié à l'emploi d'aide-éducateur, **de telles attitudes se sont elles-mêmes nourries des principales caractéristiques de cet emploi.** Bénéficiant d'un contrat de cinq ans, des aides-éducateurs ont sans doute eu l'illusion d'avoir le temps de préparer leur sortie du dispositif. C'est par exemple ce que suggère une directrice d'école à propos de deux de ses anciens emplois-jeunes : « *José et Chérif sont partis en pleurant. Même s'ils savaient que leur contrat avait une fin, ils étaient désemparés et ils ont vécu leur départ brutalement. Ils ont peut-être eu l'impression qu'ils ne partiraient plus, après plus de cinq ans passés à l'école. Ils se sont peut-être endormis sur leur poste, en faisant un beau rêve. Cinq ans, c'est tout de même long pour de jeunes débutants. Ils ont peut-être eu du mal à comprendre l'importance de préparer au plus tôt leur devenir professionnel. Ils ont peut-être eu l'impression illusoire d'avoir le temps.* »

Par ailleurs, certains anciens aides-éducateurs, faisant partie des moins qualifiés, vont jusqu'à avouer s'être installés dans le confort et la sécurité relative, apportés par leur statut. Alors que bon nombre de leurs collègues ont critiqué leur niveau de rémunération, ils ont paru s'en satisfaire relativement, de même que des autres aspects liés au statut d'aide-éducateur (rattachement à un établissement à proximité du domicile, droit à une partie importante des vacances scolaires...). Vanessa indique par exemple : « *La fonction a été un peu un piège ou une facilité. J'avais droit aux vacances, je touchais le SMIC, j'ai pu élever aisément ma fille. Il y avait donc un bon rapport qualité-prix. La situation offrait une facilité*

énorme, notamment pour une jeune femme comme moi, devenant mère d'un enfant. Elle m'a permis d'avoir une qualité de vie assez appréciable. »

Cependant, pareille illusion ne peut se comprendre sans prendre en compte le piège qu'a pu représenter la fonction d'aide-éducateur pour quantités de jeunes. Si cette fonction a parfois joué un rôle précieux de support pour l'orientation professionnelle, elle a pu aussi s'avérer trompeuse, voire nocive.

En effet, des aides-éducateurs ont été **dans l'impossibilité de concilier la préparation de leur devenir professionnel avec leur fonction en établissement scolaire**. Si cette exigence de conciliation, propre à la condition d'emploi-jeune à l'Éducation nationale, a pu être réalisée tant bien que mal par quantités d'individus, elle a quelquefois été vécue comme insurmontable. Faute de parvenir à une telle conciliation, des aides-éducateurs ont préféré quitter leur poste sans avoir atteint leur principal objectif. *« J'ai quitté mon poste car je suivais des cours à la fac [en licence de Sciences de l'éducation]. Le service hebdomadaire de 35 heures était donc devenu trop lourd pour suivre mes études »,* raconte par exemple Michèle, une ancienne aide-éducatrice en lycée qui souhaitait devenir CPE et obtenir ainsi le niveau de diplôme requis par le concours.

D'autres ont sacrifié la formation qui devait les aider à réaliser leur projet. Ce fut le cas de certains aides-éducateurs amenés à suivre des formations ou des préparations de concours relativement lourdes. *« En travaillant 30 heures par semaine, je n'ai pas pu suivre la formation de l'IUFM pour préparer le concours de professeur en arts plastiques. Pour moi, c'était impossible de mener de front travail et formation »* (Bertrand, ancien aide-éducateur en école, licence en Arts plastiques). *« En 1999, j'ai décidé de reprendre mes cours à la fac pour terminer mon DEUG de Psychologie. Mais je n'ai pas eu suffisamment de temps libre. 35 heures au lycée et les cours à la fac, c'était trop lourd. [...] J'ai suivi les cours pendant toute l'année, mais j'ai décroché lors des examens »* (Cathy, ancienne aide-éducatrice en lycée).

Parfois, le sacrifice a été lié à un investissement trop important dans leur fonction, générant de la fatigue ou un manque de disponibilité. Ancienne aide-éducatrice en lycée, Chloé a été tellement absorbée par sa fonction d'aide-éducatrice qu'elle n'a pas terminé dans les délais impartis le rapport de stage qui devait couronner sa formation au BEATEP et lui permettre d'obtenir ce diplôme. À son désavantage, elle s'est laissée submerger par l'intérêt et le contenu de sa fonction. *« Les emplois-jeunes ont été pris dans le tourbillon professionnel. Ils se sont extrêmement investis, et ils n'ont peut-être pas eu beaucoup de temps à consacrer à leur formation »,* confirme pour sa part une directrice d'école.

On peut également se demander si la fonction d'aide-éducateur, vécue le plus souvent comme utile et intéressante, n'a pas eu pour effet pervers de **rendre exagérément attractifs les métiers du social et de l'éducatif, les plus proches de cette fonction**. En effet, des aides-éducateurs titulaires de diplômes renvoyant à d'autres champs professionnels ont été attirés par ces métiers sans pour autant pouvoir y accéder en fin de compte. Ils ont été détournés, en quelque sorte, de l'orientation professionnelle qui était a priori la plus probable pour eux, sans bénéficier, à la place, d'une nouvelle orientation s'avérant efficace, en tout cas immédiatement à leur sortie du dispositif.

Mahmoud, un ancien aide-éducateur en collège possédant un bac pro en mécanique, et Chloé, une ancienne aide-éducatrice en lycée, titulaire pour sa part d'un bac pro en secrétariat, semblent avoir été dans cette situation. Ayant fortement apprécié sa fonction d'emploi-jeune, centrée sur des activités d'animation et de médiation, Mahmoud est resté en permanence fixé sur son projet de devenir animateur ou éducateur, et ce bien qu'il ait échoué à des épreuves de présélection pour préparer un BEATEP. Sans qualification en la matière, il n'a pas réussi à trouver un emploi stable à sa sortie du dispositif, en juin 2003. Il a dû se contenter, à partir de septembre 2003, d'un poste d'assistant d'éducation dans le même collège où il évoluait auparavant en qualité d'aide-éducateur. Quant à Chloé, elle est allée également jusqu'au terme de son contrat, et n'a pas réussi, non plus, à trouver un emploi durable et à temps plein dans le domaine de l'animation, ce qui correspondait à son projet. Confrontée au marché du travail et à la rareté des débouchés dans ce secteur, elle a toutefois fini par renoncer à son projet pour renouer avec sa spécialité originelle, le secrétariat. Désormais, elle cherche un emploi dans ce domaine.

En outre, force est de reconnaître que **des aides-éducateurs ont caressé le vague espoir d'une pérennisation**. Même si les règles de jeu étaient claires pour tout le monde⁴⁶, cet espoir d'une pérennisation n'était pas totalement dénué de sens. Considérant leur fonction comme un véritable métier, certains jeunes ont très logiquement revendiqué la création de nouveaux emplois publics. Ils ont constaté qu'ils répondaient à de réels besoins dans les établissements scolaires et qu'ils contribuaient à une amélioration du service rendu aux élèves. Ils ont aussi constaté que les autres emplois-jeunes de la Fonction publique, tels ceux de la Police, de la Poste ou de différentes collectivités locales, bénéficiaient quant à eux de réelles possibilités de pérennisation ou d'intégration. Certains aides-éducateurs sont même allés jusqu'à penser que l'État pourrait hésiter à se séparer de personnels employés en son sein sur une si longue période, et changer au tout dernier moment de politique à leur endroit.

« Je suis convaincu de la nécessité de créer de véritables postes d'assistance éducative au sein des établissements situés en ZEP. Je pense avoir exercé un travail à part entière. Nous aurions dû être conservés » (Chérif, ancien aide-éducateur en école). *« Je ne souhaitais pas quitter mon poste. Je m'étais énormément impliqué dans des tas de projets et, pendant longtemps, je n'ai même pas cherché à me former. [...] J'ai été déçu de ne pas pouvoir être pérennisé avec mon emploi. Le travail me plaisait, et je me sentais vraiment bien au sein de l'école. J'ai vécu mon poste comme un véritable emploi, et j'aurais aimé pouvoir rester sur ce poste »* (Jacques, ancien aide-éducateur en école). *« Certains postes auraient pu être maintenus. J'estime par exemple que mon activité de promotion de l'enseignement technologique avait tout à fait sa place. [...] J'ai eu oui et non l'espoir d'être intégré. Oui, parce que je trouvais bête de nous former, de nous mettre pendant plus de cinq ans sur ces postes, et puis de nous faire partir au bout du compte. Non, parce que nos contrats étaient à durée déterminée »* (Christian, ancien aide-éducateur en lycée). *« Jusqu'au bout, j'ai espéré que le gouvernement change d'avis et ne mette pas fin aussi brutalement aux contrats. Notre utilité au sein de l'Éducation nationale n'est plus à démontrer. [...] J'aimais beaucoup ma fonction [aide-infirmière], et j'aurais souhaité, plus que tout, pouvoir continuer à l'exercer »* (Laurence, ancienne aide-éducatrice en collège).

Ainsi, la fonction d'aide-éducateur, comme les attributs du statut rattaché à cette fonction, ont-ils pu constituer des pièges pour certains jeunes, alors même qu'ils ont représenté des ressources appréciables pour d'autres. Ces aides-éducateurs « piégés » ont surtout eu tendance à freiner ou à retarder la préparation de leur devenir professionnel et sont allés, en règle générale, jusqu'au terme de leur contrat. Sans que cela préjuge de leur avenir post-dispositif, ils ont ainsi perdu un temps précieux et se sont souvent retrouvés, à la sortie du dispositif, sans solution immédiate de réinsertion, ou dans des situations d'emploi à nouveau précaires, loin de correspondre à leurs aspirations statutaires ou professionnelles.

⁴⁶ Pour notre part, nous n'avons pas rencontré de ces emplois-jeunes censés avoir cru dur comme fer qu'ils allaient être pérennisés au terme de leur contrat, et dont nous ont parlé, pour les critiquer, des chefs d'établissement et d'anciens aides-éducateurs.

2.2.3. Une forte responsabilisation vis-à-vis de l'avenir

L'anticipation et la préparation du devenir professionnel sont demeurées avant tout l'affaire de chacun.

A priori, les aides-éducateurs ont été supposés capables de se responsabiliser vis-à-vis de leur avenir. En aucune manière, ils n'ont été obligés d'élaborer des projets professionnels, ni a fortiori de s'engager dans des démarches de concours, de recherche d'emploi ou de formation. Au mieux, on en est resté au stade de l'incitation. Bon nombre d'aides-éducateurs ont d'ailleurs eu le sentiment d'être seuls et de devoir se débrouiller pour imaginer et construire l'après contrat emploi-jeune.

Certes, des entretiens individuels (appelés entretiens de bilan ou d'orientation) et collectifs (tels que des réunions organisées par des inspections académiques) ont été proposés et organisés par l'Institution pour aider les emplois-jeunes à se projeter dans l'avenir et à se mobiliser pour réaliser leur projet, via notamment la formation. Pris en charge par des GRETA et des CIO, sous la responsabilité des cellules emplois-jeunes (chargées de piloter le dispositif emplois-jeunes à l'échelle académique), ces entretiens ont d'ailleurs eu tendance à se développer au fil du temps, apprentissage organisationnel et pression de l'échéance des contrats aidant.

Cependant, peu d'aides-éducateurs en ont, semble-t-il, profité. Les entretiens étaient facultatifs. Il fallait le demander pour en bénéficier. Si cette façon de procéder n'a pas gêné le moins du monde les aides-éducateurs sachant clairement ce qu'ils souhaitaient faire et comment s'y prendre, elle a peut-être été nuisible à ceux qui ont peiné à se définir des objectifs d'évolution ou qui ont hésité trop longtemps avant de s'engager dans des démarches de recherche d'emploi ou de formation. En outre, les entretiens en question ne sont pas apparus très intéressants aux yeux de la plupart des aides-éducateurs qui en ont bénéficié. En général, ils ne leur ont rien apporté. « *Au départ, je n'ai pas eu d'entretien. Tout n'était pas vraiment mis en place à ce moment. En 1999, j'ai eu un entretien au GRETA. Une sorte de bilan de compétences. Mais ça ne m'a rien apporté* » (Carla, ancienne aide-éducatrice en collège). « *J'ai eu un entretien une seule fois, au début de mon contrat. C'était avec un conseiller d'orientation dans un CIO. Cet entretien m'a permis de confirmer mon projet de départ : devenir éducateur sportif, après l'obtention du BE. Mais j'estime avoir été mal conseillé. J'ai été mal informé sur le niveau requis en biologie et les possibilités de préparation du BE. C'est vrai qu'un conseiller d'orientation de CIO est plus là pour aider les élèves* » (Steve, ancien aide-éducateur en collège). « *Je n'ai jamais eu d'entretien de bilan. Une collègue, un jour, en a fait un. Elle en est revenue dégoûtée. Du coup, j'ai considéré ce genre d'entretien comme une perte de temps et comme quelque chose n'apportant rien de concret* » (Laurence, ancienne aide-éducatrice en collège).

L'aide à l'orientation professionnelle est davantage provenue des chefs d'établissement. Ces derniers ont parfois essayé d'inciter leurs emplois-jeunes à s'impliquer dans des projets d'évolution et de formation durant leur passage par le dispositif. Ils ont tenté de leur faire prendre conscience des enjeux liés à la fin inéluctable de leur contrat. « *J'ai toujours demandé aux emplois-jeunes où ils en étaient dans la préparation de leur devenir professionnel. Je leur ai laissé le champ libre, tout en les incitant à préparer leur avenir. J'ai essayé de penser l'avenir à leur place. Je suis moi-même mère de deux grands enfants. Je comprends donc bien leur situation vis-à-vis de l'emploi* », exprime une directrice d'école. « *J'ai adopté une attitude suggestive à l'égard des emplois-jeunes. J'ai multiplié les conseils. J'ai essayé en fait de faire de l'accompagnement. Je l'ai fait car je m'étais engagé auprès des jeunes lorsque je les avais recrutés. J'ai donc tenté d'exercer une pression sur eux pour les inciter à se projeter au-delà de leur contrat* », indique un principal. « *Je les ai incités à voir autre chose, plutôt que de s'enfermer dans leur poste. Je les ai traités en fait comme des étudiants, en essayant le plus possible de les guider, de les pousser, de leur faire comprendre que leur avenir était en jeu. Si je n'avais pas fait cela, ils auraient peut-être eu tendance à se laisser vivre. [...] Je pense les avoir aidés au mieux en les poussant à faire le maximum* », déclare pour sa part un proviseur.

Par ailleurs, les chefs d'établissement que nous avons interrogés se sont efforcés de jouer le jeu. Ils ont libéré les aides-éducateurs pour leur formation ou leurs démarches de recherche d'emploi, comme cela était prévu dans les textes (les emplois-jeunes ont fini par obtenir deux demi-journées par semaine pour préparer leur devenir professionnel). Certains se sont même montrés encore plus souples et plus généreux. Ils se sont adaptés aux besoins particuliers et ponctuels d'aides-éducateurs, leur accordant certaines facilités horaires. Parmi les nombreux témoignages d'anciens emplois-jeunes allant en ce sens, citons celui de Carole, une ancienne aide-éducatrice d'une école : « *Les instituteurs et le directeur m'ont*

poussé à passer le BEESAPT. [...] Ils m'ont donné tout le temps nécessaire. J'ai eu la possibilité de cumuler tout le temps qui n'avait pas été utilisé pour la formation pendant les quatre années précédentes. J'ai donc été libérée une semaine par mois au cours de la dernière année, de septembre 2002 à juin 2003. »

De nature spontanée et ne s'appuyant en aucune façon sur une politique formelle et formalisée de l'Institution, **cette aide apportée par les chefs d'établissement a pourtant été d'ampleur très variable.** Elle a été tributaire du bon vouloir et de la disponibilité de chacun. Par exemple, la souplesse et la générosité manifestées parfois par certains chefs d'établissement en matière horaire n'ont pas été pratiquées par d'autres, se bornant strictement aux textes. De plus, **l'efficacité d'une telle aide est restée limitée.** Outre l'organisation d'aménagements horaires, elle s'est réduite finalement à quelques conseils sur la nécessité de préparer l'avenir et de se former en conséquence, prodigués aux emplois-jeunes de temps à autre, mais très incertains quant à leurs retombées. À propos de ces conseils, on constate d'ailleurs que ce sont surtout les chefs d'établissement qui en font part, les anciens aides-éducateurs se montrant quant à eux beaucoup moins expansifs sur le sujet. *« De temps en temps, le chef d'établissement demandait des nouvelles, mais ça n'allait pas plus loin »,* observe par exemple Gwendoline, ancienne emploi-jeune en collège.

Force est de reconnaître, enfin, que les chefs d'établissement n'ont pas hérité de toutes les prérogatives nécessaires à un encadrement des aides-éducateurs à part entière. Une ancienne principale-adjointe d'un collège note : *« Je me souviens d'avoir fait la morale à certains, en essayant de leur montrer qu'ils jouaient leur avenir. Cependant, le pouvoir du chef d'établissement était limité. Il n'avait pas la possibilité d'imposer, d'exiger une obligation de résultats, de mettre fin aux contrats dans les cas où les aides-éducateurs refusaient de préparer leur avenir. Il n'était donc pas possible de recadrer les emplois-jeunes manquant de motivation ou la perdant au fil du temps. Le résultat a donc dépendu uniquement de la personnalité de chacun. »*

Ainsi, vis-à-vis de l'avenir, les aides-éducateurs ont-ils été **fortement responsabilisés.** Ce fut avant tout à eux de se prendre en main et de « se bouger » pour anticiper et préparer leur sortie du dispositif. *« Rien n'est venu tout rôti. Il a fallu se bouger. C'était la condition pour atteindre mon objectif. [...] Pour les personnes qui se sont définies des objectifs précis et qui ont fait preuve d'une grande volonté, l'expérience a été bénéfique »,* affirme Pierre. *« Il n'y pas eu d'assistantat dans ce système »,* précise pour sa part Eddy. Or, si un tel système a parfaitement convenu à certains aides-éducateurs, il s'est avéré beaucoup moins approprié à d'autres, peinant ou hésitant à s'impliquer dans un projet professionnel, sinon à voir plus loin que leur poste d'emploi-jeune. Piégés souvent par leur statut et leur fonction, ces derniers n'ont pas disposé de toutes les ressources personnelles requises par ce système. Ce fut en particulier le cas de plusieurs jeunes ayant juste le bac et pour lesquels il a été difficile de se construire et de s'engager dans un projet de mobilité.

2.3. Une expérience souvent enrichissante mais en mal de valorisation

Les aides-éducateurs ont occupé des fonctions dans les établissements scolaires qui avaient vocation à leur faire acquérir une expérience et des compétences susceptibles d'être reconnues sur le marché du travail. Ils devaient ainsi « se professionnaliser » en vue d'une insertion professionnelle au sein d'un emploi stable. Le fait d'exercer des activités répondant à de véritables besoins dans les établissements, loin de représenter par conséquent des activités purement occupationnelles, devait faciliter cette professionnalisation. De même, la durée potentielle des contrats (cinq ans) devait procurer aux individus une expérience suffisamment longue pour leur permettre d'intéresser des employeurs et de contourner ainsi les réticences habituelles qui existent sur le marché du travail à l'égard des jeunes débutants.

2.3.1. Une expérience le plus souvent enrichissante

L'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur a été vécue comme très enrichissante par la grande majorité des personnes interrogées qui ont exercé cette fonction. Selon ces personnes, cette expérience leur a permis de faire **d'innombrables découvertes et apprentissages.** Elle leur a apporté un réel « plus » en mesure de les aider, à des degrés divers, sur les plans personnel et professionnel.

Évidemment, ce vécu est à mettre en relation avec le sentiment d'utilité et de plaisir que leur a procuré la fonction d'aide-éducateur (cf. première partie et cf. 2.2).

Concrètement, une telle expérience leur a offert **l'opportunité de découvrir de l'intérieur le système éducatif et son mode de fonctionnement**. Les aides-éducateurs ont pu enrichir leur regard sur l'École (rapports élèves – enseignants, rapports parents – enseignants, etc.), ainsi que sur la vie sociale en général. Parfois, ils ont eu accès à des lieux ou des publics qu'ils méconnaissaient auparavant. Pour certains, cette expérience ne devrait d'ailleurs pas manquer d'influencer leur manière d'éduquer leurs propres enfants et d'appréhender leur scolarité future. « *J'ai maintenant une meilleure compréhension du système éducatif et de son fonctionnement. Avoir été aide-éducatrice me permet aujourd'hui de porter un regard sur le système éducatif bien différent de celui que j'avais avant* » (Valérie, ancienne aide-éducatrice en lycée). « *J'ai eu affaire à un public difficile, mais j'ai trouvé très intéressant mon rôle de médiateur auprès de ces élèves. Il m'a conduit à changer mon regard sur la société* » (Patrice, ancien aide-éducateur en collège). « *Pour moi, c'est un enrichissement considérable. Je viens d'une autre région, et je fais en plus la découverte du milieu ZEP* » (Catherine, aide-éducatrice en école, encore en poste). « *C'est avant tout un plus sur le plan personnel. Je connais maintenant le monde de l'école. Cela m'aidera dans le suivi de la scolarité de mon fils* » (Valentine, ancienne aide-éducatrice en école).

L'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur a surtout été **l'occasion de développer d'importantes qualités relationnelles**. Amenés à nouer des relations avec tout ou partie des personnels des établissements scolaires, en particulier avec certains enseignants, les aides-éducateurs ont dû apprendre à se positionner par rapport à ces personnels, voire à se placer sous leur responsabilité quand, par exemple, ils devaient les assister dans leur activité. « *Il a fallu d'abord se positionner. Ce ne fut pas facile, car au début on a été lâché dans un milieu qui nous était totalement étranger. On était aussi rejetés par les professeurs. On a donc dû se faire nous-mêmes et apprendre à nous positionner par rapport aux autres* », rappelle Steve, un ancien aide-éducateur en collège. Vis-à-vis des élèves, les aides-éducateurs ont également dû acquérir d'importantes compétences relationnelles, telles que savoir encadrer des groupes d'élèves, savoir faire de l'accompagnement scolaire, ou savoir faire preuve d'écoute et de patience tout en se faisant respecter en tant qu'adulte. « *Il y a aussi tout l'apprentissage de la pédagogie sur le terrain, des relations avec les élèves. J'ai appris à peser mes mots, à réfléchir avant de parler, à tempérer les choses, à me maîtriser en toutes circonstances, bref à communiquer* », poursuit Steve.

Dans ce contexte, l'expérience acquise dans la fonction a fréquemment été perçue comme **une excellente occasion de socialisation professionnelle et de développement personnel**. Elle a constitué pour les aides-éducateurs leur première expérience professionnelle, du moins sur une durée aussi longue. Elle leur a permis de faire l'apprentissage des exigences du monde du travail et d'acquérir plus d'assurance et de confiance en eux. Bref, elle a représenté pour eux une amorce satisfaisante de la vie professionnelle. « *C'était pour moi ma première expérience professionnelle. J'ai donc pu découvrir le monde du travail, les rapports à la hiérarchie, la relation de subordination. [...] Dans cet emploi, je n'ai vraiment pas eu le temps d'être timide et craintive* », remarque Valérie, une ancienne aide-éducatrice en lycée. « *Ce fut mon premier vrai travail. Il a fallu gérer les relations avec les enseignants, arriver à s'imposer pour se faire reconnaître, prouver ses capacités. [...] J'ai dû acquérir plus d'assurance pour parvenir à m'imposer, pour oser et savoir dire les choses. Cela m'a permis d'avoir plus confiance en moi. L'expérience a donc été pour moi très enrichissante* », observe à son tour Virginie, une autre ancienne aide-éducatrice en lycée.

Signalons que la plupart des chefs d'établissement se sont montrés sensibles à cette idée d'une socialisation favorisée par le passage dans la fonction d'aide-éducateur. « *C'est une expérience qui leur a permis de se construire sur le plan professionnel. Ils ont eu une fonction d'autorité, ainsi qu'une fonction sociale vis-à-vis des élèves. Ils ont eu à gérer tout un ensemble de relations auprès des enseignants, de l'administration et même auprès des parents d'élèves. Tout cela a été une bonne préparation à la vie active* », évoque un principal. « *Les aides-éducateurs ont eu l'opportunité de découvrir le monde du travail et ses rapports sociaux. Pour certains, on peut même parler d'une véritable socialisation. Ils ont eu des responsabilités, des horaires à respecter. Cela leur a fourni de précieux repères* », avance pour sa part un proviseur.

Par ailleurs, l'expérience en question a permis aux aides-éducateurs d'acquérir **des compétences spécifiques à leurs différentes activités**. Ce fut le cas, par exemple, de Gwendoline, qui a été emploi-jeune au sein d'un collège, dans le domaine pédagogique : « *J'ai fait une surveillance d'étude pour une classe de 6^{ème}, avec aide aux devoirs. Cela m'a permis de développer des compétences dans le domaine de la pédagogie et de l'aide méthodologique.* » Ce fut aussi le cas de Valentine, au sein d'une école, dans le domaine de la documentation (elle s'occupait de la BCD) : « *J'ai appris beaucoup de choses concernant la gestion d'un centre de documentation.* » Bien sûr, la polyactivité des aides-éducateurs a eu tendance à élargir le champ des compétences qu'ils ont été amenés à acquérir ou à développer. Ainsi, Cathy, ancienne emploi-jeune en lycée, pense avoir acquis des compétences dans plusieurs domaines : « *C'est une expérience qui m'a permis d'acquérir des compétences : l'activité exercée au secrétariat, mon travail d'animation, mon implication dans le projet de journal, le soutien scolaire apporté aux élèves. [...] Le rapport établi avec les élèves, mon rôle d'animatrice et de médiatrice, tout ça fait que l'expérience a représenté quand même pour moi un enrichissement personnel.* »

2.3.2. Un héritage en termes de professionnalité

Un tel enrichissement a laissé des traces en termes de professionnalité. Ainsi, d'anciens emplois-jeunes ont le sentiment de réinvestir certaines connaissances et compétences développées dans leur ancienne fonction dans le cadre de leur nouvelle activité professionnelle. D'autres, au chômage ou toujours en quête de réaliser un projet professionnel, s'attendent à terme à ce genre de réinvestissement.

L'héritage de l'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur est **surtout appréciable pour les personnes exerçant à présent un métier dans les champs de l'éducatif et du social**, là où le lien avec cette fonction est le plus évident. Grâce à des connaissances et à des compétences développées lorsqu'elles étaient aides-éducatrices, ces personnes ont pu s'approprier plus aisément leur nouvelle activité professionnelle. Même si dans le cadre de cette nouvelle activité, elles ont dû forcément acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, le passage par la fonction d'aide-éducateur a représenté pour elles une sorte de pré-professionnalisation.

Les anciens aides-éducateurs qui exercent désormais des activités d'éducation ou d'animation bénéficient de ce type d'héritage. Dans leur ancienne fonction, ils ont énormément appris sur le plan relationnel, la matière première de leur nouveau métier. De même, ils ont dû souvent élaborer et mettre en place des projets d'activité, des outils qu'ils utilisent maintenant au quotidien dans leurs nouvelles fonctions.

« *Je retrouve le même type de situation devant les enfants. Quand j'étais aide-éducatrice, j'ai appris à ne pas avoir peur devant les enfants, et cela m'est très utile aujourd'hui. [...] Le centre de loisirs est implanté dans une école. Compte tenu de l'expérience que j'ai eue en tant qu'aide-éducatrice, j'ai été en mesure de créer tout de suite de bonnes relations avec les enseignants. Cela a été un plus qui m'a permis d'être rapidement à l'aise* » (Edith, ancienne aide-éducatrice en école, aujourd'hui directrice-adjointe d'un centre de loisirs municipal). « *Cette expérience m'aide aujourd'hui dans mes nouvelles attributions. [...] J'ai travaillé auprès d'instits, du médecin scolaire, d'éducateurs. J'ai pris conscience à quel point il était important de prendre soin à la manière de parler aux jeunes et à leurs parents. Tout cet environnement relationnel, je le retrouve au collège* (Chérif, ancien aide-éducateur en école, aujourd'hui assistant d'éducation). « *C'est net. J'ai acquis des compétences qui me sont aujourd'hui très utiles dans ma fonction actuelle : la connaissance du milieu scolaire, les relations avec les élèves sur un plan social et scolaire, l'organisation de la vie scolaire, l'exécution et le suivi des projets. Ce sont des domaines que j'ai pu largement explorer dans la fonction d'emploi-jeune. Et grâce à cela, j'ai eu plus d'assurance dans mon nouveau poste. [...] J'ai pu découvrir le système éducatif et le fonctionnement d'une école. J'ai pu approcher la réalité du terrain, les divers problèmes et difficultés au quotidien. J'ai appris à appréhender chaque situation. Aujourd'hui, je me sens donc moins perdu que si j'étais entré dans ma fonction actuelle sans avoir connu auparavant cette expérience* » (Jacques, ancien aide-éducateur en école, devenu « responsable de niveau » dans un lycée privé).

L'héritage se révèle considérable pour les anciens emplois-jeunes qui sont devenus enseignants. Certes, ils exercent à présent un métier forcément différent, avec des objectifs, des responsabilités et des exigences en termes de compétences qui sont loin à l'évidence d'être identiques. Mais dans leur ancienne fonction, ils ont acquis des connaissances sur le système éducatif, son organisation et ses

modes de fonctionnement. Ils ont été sensibilisés au travail pédagogique. Ils ont appris à faire face aux élèves (connaissance de leurs comportements, gestion de groupe, attitudes à adopter...). Ils ont pris aussi conscience de l'importance de travailler aujourd'hui en équipe au sein des établissements scolaires et de recourir à des tiers, tels des assistants d'éducation ou des intervenants externes à l'Éducation nationale. Ils disent souvent, à cet égard, qu'ils savent bien maintenant jusqu'où et comment coopérer avec ces personnels tiers. Ils sont donc persuadés d'avoir acquis des connaissances et des compétences qu'ils réinvestissent aujourd'hui dans le cadre de leur nouvelle fonction d'enseignant.

Ayant assisté la documentaliste certifiée d'un collège quand elle était emploi-jeune, Carla est à présent une enseignante qui va complètement dans ce sens : *« Mon expérience d'aide-éducatrice m'a permis d'acquérir des compétences qui me sont utiles dans mon poste de professeur des écoles. Sur le plan pédagogique, j'ai vu comment construire un cours. J'ai appris comment intéresser les jeunes, comment créer un groupe, monter un projet, gérer des activités. [...] Grâce à cette expérience, j'estime que je suis plus expérimentée dans le domaine professionnel que ceux qui ont suivi un cursus classique : l'IUFM avec seulement quelques stages en école. [...] Face aux élèves, je suis plus à l'aise, plus forte. J'ai moins peur qu'avant car j'ai pris l'habitude de côtoyer des enfants quand j'étais aide-éducatrice. J'ai gagné peut-être aussi en agressivité. »* Ancienne emploi-jeune en lycée, et également devenue professeure des écoles, Vanessa confirme : *« L'expérience que j'ai vécue en tant qu'aide-éducatrice m'a finalement été très utile pour ma connaissance personnelle de l'élève. [...] Comme les élèves parlaient plus facilement avec nous, les aides-éducateurs, j'ai pu au travers de ce vécu avoir une idée plus précise des rapports élèves-professeurs. Cela m'a permis de voir comment l'élève se représentait un professeur. Maintenant que je suis enseignante, je comprends donc mieux, grâce à cette expérience, ce qu'est un élève, comment il fonctionne à l'école, comment il réagit. [...] J'aimerais avoir des aides-éducateurs dans l'école où je suis car je saurais bien pourquoi ils se sont engagés ! Je saurais aussi travailler avec eux. »*

Bien qu'il soit de moindre ampleur, **un héritage est également perceptible chez d'autres anciens emplois-jeunes, exerçant aujourd'hui des métiers situés hors des champs socio-éducatifs.** Eux-aussi sont convaincus d'avoir pu réinvestir certaines compétences acquises lors de leur passage dans la fonction d'aide-éducateur. Le plus souvent, ils évoquent un transfert dans le domaine relationnel. C'est ce que fait par exemple Annie, une ancienne aide-éducatrice en collège, désormais adjointe-administrative au sein d'une préfecture : *« J'ai appris au contact des jeunes à éduquer, dialoguer, accueillir, écouter, comprendre, tout en gardant une certaine autorité. Ce sont des aspects essentiels de ma nouvelle vie professionnelle. Je suis affectée au service des étrangers. Je me sers donc de ce que j'ai appris au quotidien. Face à ce public, il faut à nouveau savoir s'affirmer tout en restant diplomate. »*

Parfois, ces personnes travaillant en dehors du secteur socio-éducatif mentionnent des situations de travail particulières liées à leur nouvelle activité qui exigent de faire appel à des compétences développées dans leur précédente fonction d'emploi-jeune. On peut citer l'exemple de Françoise, une ex aide-éducatrice d'un lycée qui a créé depuis sa sortie du dispositif un commerce dans le domaine des objets de décoration et de création : *« Je pense avoir acquis des choses qui me servent aujourd'hui. Quand j'étais aide-éducatrice, j'organisais des expos à la galerie du lycée et je les présentais aux visiteurs. Je leur racontais l'histoire des objets proposés. Pour cela, je devais aller de l'avant et faire face aux gens, ce qui ne correspond pas à mon caractère. Maintenant, je dois faire face aux clients, et je cherche toujours à leur raconter l'histoire des objets que je vends. »* Ainsi, l'expérience acquise dans la fonction d'aide-éducateur a-t-elle trouvé des terrains de réinvestissement insoupçonnables a priori. Les compétences développées dans le cadre de cette fonction ont parfois été réutilisées là où on ne les attendait pas forcément.

2.3.3. Un enrichissement et un héritage à relativiser

Le sentiment de vivre une expérience professionnelle enrichissante n'a pas été partagé par l'ensemble des aides-éducateurs, en tout cas pas avec la même intensité. **Certains (une minorité dans notre échantillon) n'ont pas apprécié le caractère flou, éclaté et flexible propre à leur fonction.** Aujourd'hui, ils peinent en conséquence à se représenter les compétences qu'ils ont acquises dans cette fonction. Tel est le cas de Bertrand, un ancien aide-éducateur en école qui n'a pas du tout apprécié l'extrême diversité de ses activités : *« J'ai hérité de multiples attributions, et je suis devenu l'homme à tout faire et le concierge de l'établissement. Ce fut donc une mauvaise expérience pour moi. [...] J'ai été un peu un bouche-trou. J'ai été exploité. C'est donc un travail qui ne m'a rien apporté. »* Autre exemple : Nadja,

une ancienne aide-éducatrice en collège. Elle a dû renoncer, d'une année à l'autre, à une activité qui lui tenait à cœur, compte tenu de son projet de devenir éducatrice sportive : « *J'ai quitté mon poste car je n'ai pas supporté son évolution. Au départ, j'ai été embauchée pour assister les profs de sport. La première année, ce fut respecté. Mais ensuite je n'ai plus eu la possibilité d'exercer cette activité. On ne m'a donc plus permis d'évoluer comme je le souhaitais. [...] Après la seconde année, j'étais complètement démotivée. L'apport de l'expérience a donc été pour moi très limité.* »

Par ailleurs, **la qualité de l'expérience offerte aux aides-éducateurs a eu tendance à varier selon le type d'établissement (premier ou second degré)**. À une seule exception près (cf. supra), tous ceux qui ont évolué dans des écoles ont eu l'impression d'acquérir une expérience de grande valeur et de multiples compétences, en particulier dans les domaines éducatif et pédagogique. Beaucoup sont allés jusqu'à percevoir leur fonction comme un métier à part entière, améliorant sensiblement le service rendu aux élèves. Ils ont bénéficié, à vrai dire, de conditions d'intégration favorables. Ils sont arrivés dans des établissements qui, à l'exception des écoles maternelles avec les ATSEM, étaient dépourvus au préalable de personnels d'appui, tels que les surveillants. Ils ont pu assister les enseignants, à travers différentes activités inédites ou insuffisamment assurées auparavant : ateliers informatiques, animation des BCD, interventions en classe aux côtés d'enseignants, etc. Du coup, ces aides-éducateurs se sont sentis reconnus dans leur statut et leur rôle spécifiques. Cela a donc fait émerger chez eux un fort sentiment de professionnalisation.

Les aides-éducateurs des collèges et des lycées ont eu quant à eux un rapport à leur expérience beaucoup plus mitigé. Si certains ont été au moins aussi enthousiastes que leurs collègues du premier degré, d'autres ont été déçus car confrontés à des conditions d'intégration autrement moins favorables. Ils se sont heurtés à des professeurs centrés sur des disciplines précises et à divers personnels spécialisés (surveillants, CPE, documentalistes, etc.) qui les ont parfois mal accueillis, voire ignorés. Cela a donc nui, plus ou moins fortement, à leur professionnalisation. Parmi de nombreux exemples, on peut citer Gwendoline, une ancienne aide-éducatrice en collège. Affectée en priorité à l'infirmerie d'un collège, afin d'y exercer une activité d'accueil et de « petits soins », elle n'a jamais eu, à son grand dam, la moindre relation de travail avec l'infirmière en poste. Lorsque celle-ci était présente au sein du collège, un jour par semaine, elle ne souhaitait pas travailler avec Gwendoline, et exigeait que cette dernière fasse autre chose. La communication entre l'infirmière et Gwendoline se réduisait au cahier de liaison.

Les déceptions ont été particulièrement prononcées chez **ceux qui ont été affectés en priorité aux services de la Vie scolaire**, afin de pallier le manque de surveillants. Recrutés et employés avant tout pour renforcer les équipes de surveillants, ils estiment avoir souffert d'un manque patent de reconnaissance. Jugeant leur principale activité de surveillance très peu intéressante, ils relativisent ainsi grandement aujourd'hui l'apport en compétences de leur expérience. « *J'ai été déçue de ne pas pouvoir réaliser les activités d'animation que je voulais mettre en place. [...] Je me suis sentie peu considérée et assimilée à une surveillante. [...] Le principal objectif de l'équipe de direction et des CPE vis-à-vis des aides-éducateurs était de leur faire faire de la surveillance. L'important pour eux, c'était donc que l'on remplace les surveillants et que l'on soit ainsi des bouches-trous. Dans ces conditions, je n'ai pas du tout été reconnue comme aide-éducatrice. [...] On avait du mal à se situer et le malaise était profond. On nous mettait toujours des bâtons dans les roues. La majorité des professeurs nous rejetait et les CPE ne nous témoignaient aucune reconnaissance* », raconte Cathy, une ancienne aide-éducatrice en lycée.

À noter aussi que plusieurs anciens aides-éducateurs de collège et lycée ont eu des collègues qui ont fait uniquement de la surveillance pendant leurs cinq années de contrat. Pour dénoncer la pratique, Vanessa, une ex emploi-jeune en collège qui n'a pas été concernée à titre personnel, rappelle par exemple que « *de nombreux aides-éducateurs se sont retrouvés dans les établissements sans savoir ce qu'ils avaient à faire. Ils ont été simplement là pour surveiller les mobylettes* ».

Au-delà du type d'établissement, **la situation et les particularités de chaque établissement ont également joué sur la qualité de l'expérience offerte**. Comme le résume Catherine (aide-éducatrice encore en poste lors de l'enquête), « *tout le monde n'a pas été logé à la même enseigne* ». Les aides-éducateurs ont été notamment tributaires de l'attitude des chefs d'établissement à leur égard, laquelle n'a pas toujours été favorable. Prenons les deux lycées auxquels nous nous sommes intéressés. À en croire leurs aides-éducateurs respectifs, toujours en activité ou ayant quitté leur poste, ces deux lycées leur auraient offert des situations de travail de qualité sensiblement distinctes. Dans l'un, la gestion des aides-éducateurs

s'est avérée plutôt satisfaisante. Ils ont été affectés sur des projets d'activité jugés intéressants (voyages d'échanges avec des lycées d'autres pays, collecte de la taxe d'apprentissage, etc.), et ont fait peu de surveillance. Dans l'autre lycée, la situation s'est révélée beaucoup moins propice. Les aides-éducateurs ont été avant tout dirigés vers les tâches classiques et élémentaires de la Vie scolaire, en assurant notamment « *ce que les surveillants et les CPE ne voulaient pas faire* » (surveillance des couloirs, tâches administratives, etc.). Ils ont dû se battre pour mettre en place des projets d'animation. Ils n'ont donc pas été reconnus dans leur statut spécifique d'aide-éducateur. Certains d'entre eux font donc partie de ceux qui, dans notre échantillon, critiquent aujourd'hui l'expérience qu'ils ont acquise et sa prétention à favoriser leur professionnalisation.

Le sentiment d'enrichissement demeure également **limité pour quantité d'anciens aides-éducateurs qui exercent à présent des activités hors des champs socio-éducatifs ou se trouvant toujours au chômage** (au moment des entretiens). S'ils reconnaissent pour la plupart avoir vécu une expérience enrichissante, ils ne savent pas bien évaluer l'apport professionnel des découvertes et des apprentissages réalisés à travers cette expérience. Ils doutent d'ailleurs de la réalité et de l'importance de cet apport. Et plus le temps passe, plus le doute s'accroît, plus les compétences développées dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur leur apparaissent floues et génériques. Certains en viennent même à faire le distinguo entre un enrichissement personnel avéré et un enrichissement professionnel absent ou très largement insuffisant. Ils mettent en cause l'hypothèse suivant laquelle l'expérience les aurait aidés à mieux appréhender le monde du travail. Ces derniers occupent ou visent le plus souvent un emploi dans le secteur privé.

« *Sur le plan professionnel, les apports se limitent aux relations humaines. Ce n'est pas rien, mais ce n'est pas profitable concrètement si on ne souhaite pas poursuivre dans le secteur de l'éducatif et du social* » (Patrice, ancien aide-éducateur en collège, aujourd'hui emploi-jeune dans un centre culturel). « *L'expérience acquise est sans doute intéressante pour gérer les relations conflictuelles avec les locataires. J'ai affaire au même type de population. Mais le travail d'aide-éducateur en tant que tel ne m'apparaît pas directement utile* » (Vanessa, ancienne aide-éducatrice en collège, au chômage lors de l'entretien, mais rappelée régulièrement par une société HLM pour effectuer des remplacements). « *C'est sûr que cette expérience m'a aidé à me construire de manière générale. Mais elle ne m'a pas permis vraiment de construire ce que je suis actuellement sur le plan professionnel. [...] Je ne suis pas certain d'avoir été aidé par le dispositif. J'aurais préféré un système avec acquisition d'une expérience dans le privé* » (Steve, ancien aide-éducateur en collège, aujourd'hui régisseur au sein d'une société immobilière). « *J'ai appris à travailler avec des enfants et en équipe, mais il s'agit d'un enrichissement purement personnel. Sur un plan plus professionnel, l'apport de l'expérience, ce n'est finalement pas grand chose* » (Laurence, ancienne aide-éducatrice en collège, au chômage). « *L'Éducation nationale est un cocon. On s'y sent bien au chaud. Mais aller dans le privé, c'est bien plus difficile. Je ne peux pas donc dire que cette expérience m'a servi à mieux appréhender le monde du travail* » (Gwendoline, ancienne aide-éducatrice en collège, hôtesse d'accueil au sein d'un magasin d'électro-ménager).

Concernant la qualité et l'intérêt professionnel de l'expérience acquise dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur, le bilan est donc à nuancer. Tous les emplois-jeunes n'ont pas eu le sentiment de vivre une expérience enrichissante et de développer des compétences utiles à leur avenir professionnel, ou alors à des degrés très divers.

La manière par laquelle la fonction d'aide-éducateur a été gérée traduit finalement en grande partie cette diversité de perception. En effet, **cette fonction a manqué de formalisation**. Les établissements ont dû imaginer des emplois selon leurs besoins et leur situation sans s'appuyer a priori sur des référentiels précis. Parfois, ils se sont même vus attribuer un nombre de postes excessif par rapport à leurs besoins. Cette façon de procéder a été mise en place pour leur permettre de développer des activités nouvelles ou insuffisamment exercées auparavant, mais aussi pour répondre à leurs besoins plus globaux et constants de polyvalence et de flexibilité. Compte tenu de l'intention de l'Institution de ne pas créer de nouveaux emplois publics, l'enjeu a été aussi de ne jamais rendre trop visibles les fonctions et les activités occupées par les aides-éducateurs.

Dans ces conditions, les emplois-jeunes ont été largement dépendants de leur établissement, et plus précisément de sa capacité singulière à leur offrir une solide expérience professionnelle. Certains sont donc plus mal tombés que d'autres. De même, les aides-éducateurs ont été confrontés à des emplois

éclatés, dépourvus d'objectifs clairs et leur demandant en permanence un gros investissement pour se reconstruire. Le plus souvent, ils ont dû aussi se prendre en main pour s'efforcer de se faire reconnaître par les personnels des établissements. Si nombre d'entre eux n'ont pas eu de problème avec ce mode de fonctionnement, d'autres ont été moins à l'aise. N'appréciant pas ou peu leur fonction ou ne faisant pas grand chose (parfois uniquement de la surveillance), ceux-là n'ont pas eu l'impression de vivre une expérience particulièrement enrichissante. Ajoutons à cela que les aides-éducateurs n'ont pas bénéficié, de la part de l'Institution, de formations d'adaptation au poste, ni même de démarches d'identification de leurs compétences. Par conséquent, ils ont été placés dans une situation d'incertitude face à la réalité et au contenu de ces compétences. Ils en sont restés au stade des savoirs d'expérience, non articulés à des savoirs théoriques. De plus, ils n'ont pas pu réfléchir et échanger sur leurs compétences, et ainsi se les représenter plus clairement. Du coup, leur « transfert » est demeuré une affaire exclusivement subjective, avec tous les risques encourus de sous-estimation. Si ceux qui exercent à présent des activités dans le champ socio-éducatif estiment avoir pu réinvestir de telles compétences, les autres ont donc forcément des avis beaucoup plus partagés. Faute d'avoir bénéficié d'une réelle objectivation de leurs compétences, plusieurs d'entre eux ont tendance à les sous-évaluer.

2.3.4. Une reconnaissance difficile sur les différents marchés du travail

Le problème posé par l'expérience acquise dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur a surtout trait à son **manque de contribution directe et décisive aux processus d'insertion**. En effet, rares sont les anciens aides-éducateurs interrogés qui indiquent que leur expérience les a aidés de manière déterminante à retrouver un emploi.

Sur le segment « public » du marché du travail, **cette contribution se limite à certains concours de la Fonction publique, et de surcroît de manière jamais décisive**. Elle est seulement constatée pour les aides-éducateurs qui ont passé et réussi des concours dans le champ socio-éducatif ou relatifs à l'Éducation nationale. Ces aides-éducateurs ont pu la mettre en valeur ou la mobiliser comme ressource dans le cadre des épreuves liées à ces concours. « *Je pense que mon expérience d'aide-éducateur m'a aidé à décrocher le concours de surveillant-pénitencier. À l'oral, j'ai parlé de cette expérience. Le contact établi avec les élèves, les personnels du lycée et les parents, tout ça a été bénéfique* » (Christian, ancien aide-éducateur en lycée, surveillant-pénitencier stagiaire au moment de l'enquête). « *À l'oral, j'ai eu la possibilité de mettre en avant mon expérience d'aide-éducatrice. [...] Grâce à cette expérience, j'ai su répondre à quelques questions-pièges, comme la manière de s'y prendre pour faire traverser des enfants* » (Édith, ancienne aide-éducatrice en école, directrice-adjointe d'un centre de loisirs municipal). « *Moi, j'ai passé le concours externe [de professeur des écoles]. Donc à l'oral je devais présenter un dossier et je n'ai pas parlé de mon expérience d'aide-éducateur. Par contre, j'ai mis en pratique certains acquis de mon expérience à l'occasion des épreuves écrites. En tant qu'aide-éducateur, j'avais été sensibilisé à la didactique et au travail pédagogique en situation* » (Eddy, ancien aide-éducateur en collègue, professeur des écoles).

L'expérience d'aide-éducateur a surtout été profitable à ceux qui se sont présentés, avec succès, aux concours dits de « troisième voie »⁴⁷. Ces concours leur ont permis d'explicitier cette expérience, de la mettre en perspective avec l'emploi visé, et par conséquent de la mettre en valeur. Ancien aide-éducateur en collège, Pierre a choisi de passer en 2002 le concours de troisième voie pour devenir professeur des écoles, après un échec au concours externe classique en 2001. Au sujet de ce concours, il affirme qu'à l'oral, le jury lui a demandé d'exposer son expérience professionnelle d'aide-éducateur (activités d'informatique pédagogique et d'assistance apportée à des professeurs en cours) au regard de son projet de devenir professeur des écoles. Résultat certainement payant : Pierre a été reçu sur liste complémentaire et a été nommé dans un collège dès la rentrée 2002, en qualité d'instituteur spécialisé au sein d'une SEGPA. Ancienne aide-éducatrice en lycée, Béatrice a pour sa part réussi le concours d'AASU par le biais de la troisième voie. « *Lors de ce concours, mon expérience d'aide-éducatrice a été prise en compte. À l'oral, j'ai eu l'opportunité de pouvoir présenter les missions que j'assurais et les compétences que je devais mettre en œuvre* », se réjouit-elle.

Cependant, cette contribution de l'expérience d'aide-éducateur à l'insertion professionnelle n'a pas été constatée dans le cas des concours situés hors du champ socio-éducatif ou organisés par les autres administrations. De même, la prise en compte de l'expérience d'aide-éducateur dans le cadre des concours situés dans ce champ ou relatifs à l'Éducation nationale doit elle-même être relativisée. En général, quand bien même les personnes concernées admettent une telle prise en compte, elles ne savent jamais précisément comment elle a pu intervenir dans les modalités d'évaluation des jurys. Au total, elles considèrent cette expérience comme une dimension favorable parmi d'autres, et non comme une dimension décisive en soi. Ainsi, Édith, cette ancienne aide-éducatrice devenue directrice-adjointe d'un centre de loisirs municipal après avoir réussi le concours correspondant, nous dit : « *Mon expérience d'aide-éducatrice m'a un peu servi pour réussir le concours, mais elle n'a pas été la seule expérience que j'ai présentée au jury. [...] Je ne sais pas vraiment dans quelle mesure le jury a tenu compte de mon expérience.* » Un tel doute semble également affleurer à l'esprit de ceux qui se sont présentés à des concours de troisième voie, y compris au sein de l'Éducation nationale. Devenu professeur des écoles par le biais d'un tel concours, Pierre nuance par exemple le rôle joué par l'explicitation de son expérience d'aide-éducateur dans sa réussite : « *L'oral ne s'est pas limité à l'explication de mon expérience d'emploi-jeune. Après cette explication, le jury m'a posé des questions générales à la volée sur le système éducatif. Tout à fait comme si je passais le concours externe classique. L'expérience d'aide-éducateur a été prise en compte oui et non. Le concours de troisième voie, ça n'a pas été du tout un concours réservé.* »

Sur le segment « privé » du marché du travail, la contribution de l'expérience d'aide-éducateur aux processus d'insertion se fait encore plus rare et encore plus réduite. Seules quelques personnes indiquent que leur expérience les a aidées à retrouver un emploi sur le marché du travail privé. Elles font référence, en général, à un emploi situé dans le champ socio-éducatif, requérant des compétences développées ou appréhendées lors du passage dans le dispositif emplois-jeunes. « *Mon expérience m'a sans doute aidé à obtenir les différents postes d'enseignant-vacataire que j'ai occupés depuis ma démission*, observe Gwendoline, une ancienne aide-éducatrice en collège. Même type de propos pour Jacques. Ancien aide-éducateur en école, il a été recruté en CDD par un lycée privé deux mois après sa sortie du dispositif en 2003 pour y exercer une fonction de « *responsable de niveau* », analogue selon lui à la fonction de CPE dans le public. « *Cette expérience a constitué un élément déterminant pour que ma candidature soit retenue* », affirme-t-il.

À la suite de démarches de recherche d'emploi perçues comme favorables, Chloé, une ancienne aide-éducatrice en lycée au chômage lors de l'enquête, est persuadée quant à elle que son expérience va l'aider à retrouver un emploi dans le domaine du secrétariat (elle possède un bac pro dans cette spécialité). « *Je viens d'avoir un entretien dans un hôpital pour un CDD de secrétaire. Cet entretien s'est très bien déroulé. J'attends la réponse. [...] Cet entretien m'a montré que mon expérience pouvait compter sur le marché du travail. [...] Mon expérience est un atout pour ma recherche d'emploi, y*

⁴⁷ Créés par la loi Sapin (2001) pour contribuer à résorber l'emploi précaire dans la Fonction publique, ces concours ont été aménagés pour des individus justifiant de quatre années d'ancienneté dans une activité en lien avec les emplois statutaires visés. Au sein de l'Éducation nationale, ils ont été mis en place dès l'année 2002. Ils ont surtout concerné des postes d'enseignants (10 % de l'ensemble des postes ouverts annuellement aux différents concours), mais aussi des postes de CPE et des postes administratifs.

compris dans le domaine du secrétariat. Lors de mon inscription à l'ANPE, le conseiller qui m'a reçue m'a tenu un discours très positif. Il m'a dit que mon expérience était extrêmement riche par rapport à celle de la majorité des autres aides-éducateurs qu'il avait vus débouler dans son agence. »

La plupart des anciens emplois-jeunes qui se sont confrontés ou se confrontent encore au marché du travail privé pour retrouver un emploi ont cependant **l'impression que leur expérience n'est en aucune façon reconnue** sur ce segment du marché du travail. Parmi eux, il y a, de fait, ceux qui ont connu une expérience difficile ou peu enrichissante au sein de leur établissement scolaire. Selon eux, cette expérience est peu à même d'intéresser un employeur. Ayant souffert d'un climat relationnel particulièrement difficile au sein de son lycée et d'une affectation prioritaire sur des tâches de surveillance, Cathy s'est par exemple montrée peu loquace sur cette expérience quand elle a cherché à quitter (ou plutôt fuir) le dispositif pour un emploi d'assistante de santé dans un hôpital : « *J'ai très peu parlé de mon expérience [lors de mon entretien d'embauche] car mon principal rôle avait consisté à faire de la surveillance. Alors, pourquoi et comment en parler ?* »

La majorité des anciens emplois-jeunes confrontés à une absence de reconnaissance de leur expérience dans le privé ont toutefois apprécié la richesse et l'apport de cette expérience. Ceux-là évoquent alors l'indifférence, sinon le mépris des employeurs du privé à l'égard d'une telle expérience. Parmi eux, figurent d'anciens aides-éducateurs qui n'ont pas encore réussi, au jour de l'enquête, à s'insérer dans un emploi stable, mais aussi d'autres anciens aides-éducateurs qui y sont parvenus, mais en aucune manière avec l'aide directe de leur expérience.

« Le problème, c'est comment vendre l'expérience à l'extérieur ? Je me vois mal devant un employeur m'efforcer de lui vendre cette expérience. Vous en connaissez, vous, des employeurs qui recherchent des aides-éducateurs parce qu'ils ont été justement aides-éducateurs ? [...] Je crains que mon expérience n'ait aucune valeur sur le marché du travail. Avoir travaillé comme ça au sein de l'Éducation nationale est probablement mal vu par les employeurs » (Vanessa, ancienne aide-éducatrice en collège, sans emploi au moment de l'entretien, mais appelée régulièrement par une société HLM pour faire des remplacements). « *J'ai eu deux entretiens en juin 2003. C'était des entretiens pour des postes de documentaliste dans des CFA. Je n'ai pas été retenue car je ne maîtrise pas suffisamment l'outil informatique, mais aussi parce que mon expérience à la BCD n'a pas été prise en compte* » (Valentine, ancienne aide-éducatrice en école, au chômage). « *L'expérience acquise n'est absolument pas reconnue sur le marché du travail. Quand je mets mon expérience d'aide-éducateur en avant, on me rit à la figure* » (Michel, ancien aide-éducateur en collège, devenu moniteur-éducateur au sein d'un centre social pour jeunes délinquants). « *Le PDG qui m'a embauchée n'a pas axé ses questions sur mon emploi d'aide-éducatrice. Il s'est plutôt intéressé à ma formation [BTS force de vente], à mes connaissances en informatique et à ma motivation* » (Nina, ancienne aide-éducatrice en collège, désormais assistante de direction chez un courtier d'assurances).

Notons que ce sentiment d'un déficit de reconnaissance de l'expérience d'aide-éducateur sur le marché du travail se nourrit parfois de propos tenus par des conseillers de l'ANPE. Laurence et Vanessa, toutes deux anciennes aides-éducatrices en collège, font ainsi part de l'attitude peu réceptive des conseillers de l'ANPE qu'elles ont rencontrés à l'égard de leur expérience. La première a été confortée dans son idée suivant laquelle il lui serait difficile de faire reconnaître son expérience : « *Le problème de la reconnaissance de mon expérience se pose. Le conseiller de l'ANPE ne m'a pas caché que ça serait difficile.* » La seconde a été irritée par le déni de son expérience : « *J'ai eu deux entretiens à l'ANPE. J'en ai été malade. J'ai eu l'impression affreuse d'être rien, alors même que je m'étais énormément investie.* »

2.3.5. Un manque de valorisation

En définitive, cette faible reconnaissance de l'expérience et des compétences acquises dans la fonction d'aide-éducateur résulte en grande partie de **leur manque de valorisation par l'Institution**.

Certes, des concours de troisième voie ont été aménagés par l'Éducation nationale à partir de 2002 pour valoriser l'expérience acquise par les emplois-jeunes. De par la nature de leur contrat (cinq ans au sein de l'Éducation nationale), les aides-éducateurs ont été en effet directement concernés par ces concours. Pour les postes d'enseignant et de CPE ouverts à ce type de concours, l'Institution est même allée plus loin. Tandis que ces postes sont en principe accessibles avec un diplôme de niveau bac+3, elle a offert

aux individus ayant les quatre ans d'ancienneté requis, mais ne possédant qu'un diplôme de niveau bac+2, la possibilité de se présenter aux concours de troisième voie correspondants, et ce pour les sessions 2002, 2003 et 2004. Ce faisant, elle a cherché à donner une chance à des emplois-jeunes normalement « barrés » par les pré-requis de diplôme, de devenir enseignants ou CPE, et de faire reconnaître ainsi leur expérience. De même, l'Éducation nationale a signé à partir de 1999 des conventions avec des entreprises ou des branches professionnelles afin de collecter le maximum d'offres d'emploi pour les aides-éducateurs. Ces conventions, appelés « accords-cadres », ont représenté un moyen potentiel d'organiser une reconnaissance originale de leur expérience sur le marché du travail privé.

Ces initiatives de l'Institution n'ont pourtant pas suffi. Les concours de troisième voie n'ont pas profité à tous. Quant aux accords-cadres, ils ont été loin d'avoir les effets escomptés (voir les résultats de la troisième interrogation du panel). Aucun des aides-éducateurs de notre échantillon n'en a bénéficié. Seuls deux d'entre eux (Patrice et Steve) se sont montrés intéressés à un moment donné. Ils ont été attirés par le métier de steward proposé par Air-France. Mais ils ont échoué au concours organisé par cette entreprise et se sont réorientés ensuite vers d'autres destinées professionnelles. Les autres emplois-jeunes ont fait peu de cas des offres d'emploi issus des accords-cadres. En général, ils n'ont pas été intéressés par ces offres d'emploi, de par le contenu (éloigné par rapport à leur projet professionnel) ou le statut (souvent des CDD de quelques mois). Certains s'en sont détournés après avoir constaté que les démarches bien avancées effectuées par des collègues n'avaient pas abouti sans qu'ils en connaissent la véritable raison. La possibilité de valoriser l'expérience d'aide-éducateur par le biais de ces accords-cadres semble donc être restée bien théorique.

Un système efficace de repérage et de validation des acquis issus de l'expérience d'aide-éducateur a surtout fait défaut. Comme nous l'avons vu, les emplois-jeunes n'ont pas bénéficié de démarches d'identification et de suivi de leurs compétences, et a fortiori de certification. Certes, l'Institution a mis en place en 2003 – en tout cas au sein des deux académies dans lesquelles nous avons mené nos enquêtes – des démarches dites de « reconnaissance des acquis professionnels », prises en charge par les GRETA. Dans les derniers mois précédant leur départ pour fin de contrat, les aides-éducateurs ont été invités à remplir un dossier dans le but de leur permettre de « valider » un certain nombre d'activités. Une telle validation devait elle-même les aider à remplir leur CV, à négocier leur expérience auprès d'employeurs potentiels et à apporter des pièces à leur dossier si d'aventure ils décidaient de se lancer dans des démarches de VAE. « *À la fin de mon contrat, j'ai rempli un dossier de reconnaissance des acquis professionnels. Ce n'est pas vraiment une validation. C'est pour nous aider à fournir des preuves de notre expérience quand on recherche un emploi, ou si on se lance dans une procédure de VAE. À nous d'aller demander en s'appuyant sur ce dossier* », explique Chérif, un ancien aide-éducateur en école.

Cependant, ces démarches académiques ne sont pas apparues des plus performantes aux yeux des principaux intéressés (ceux qui ont quitté le dispositif en 2003). Elles ont eu pour principe de déboucher sur de simples attestations et non sur des diplômes ou des titres à part entière. Nombreux ont été les emplois-jeunes, y compris parmi ceux risquant le plus de se trouver sans solution à la sortie du dispositif, qui n'ont pas été intéressés et n'ont pas rempli le dossier. Ces aides-éducateurs ont considéré la démarche comme trop lourde et inefficace. « *Une procédure de validation a été mise en place. J'ai été prévenue 5-6 mois avant la fin de mon contrat, au cours d'un entretien au GRETA. Pourtant, je n'ai pas fait le dossier. La procédure est venue trop tard, et le dossier à faire était trop volumineux. Je n'avais pas la disponibilité* » (Chloé, ancienne aide-éducatrice en lycée). « *Je ne suis pas allé au bout de la démarche de validation. C'était un peu tard. En plus, j'ai pensé que ça ne m'aiderait pas à retrouver du travail* » (Christian, ancien aide-éducateur en lycée). « *Je ne crois pas en l'efficacité de cette pratique. Elle ne débouche que sur une attestation, une sorte de diplôme du recteur. Le dossier n'est même pas signé par le chef d'établissement. Ce n'est donc pas une véritable reconnaissance, ça ne sert à rien* » (Béatrice, ancienne aide-éducatrice en lycée).

Soulignons aussi que les aides-éducateurs de notre échantillon n'ont pas accédé (ou été incités à accéder) à des démarches de VAE, lesquelles auraient pu les aider à mieux promouvoir leur expérience sur le marché du travail. L'information relayée par l'Institution semble d'ailleurs être mal passée sur ce sujet. Pour preuve, le nombre important d'anciens aides-éducateurs à qui nous avons fait prendre

conscience, lors de nos entretiens, de leur intérêt à se renseigner au moins sur cette perspective de qualification et sur ses conditions de faisabilité.

Finalement, ce défaut de valorisation a surtout contrarié les moins diplômés, lesquels en avaient le plus besoin. Plus généralement, il a ravalé l'expérience d'aide-éducateur au rang d'une expérience professionnelle ordinaire. Hormis les situations où ils ont pu se présenter à des concours de troisième voie, les individus qui ont vécu cette expérience n'ont pas disposé d'atouts supplémentaires ou d'aménagements particuliers susceptibles de les aider à la faire reconnaître auprès des employeurs privés ou publics. Par conséquent, si certains, au hasard de leurs démarches, ont eu l'opportunité de la mettre effectivement en valeur au cours d'entretiens d'embauche ou lors d'épreuves orales de concours, beaucoup d'autres n'ont pas eu cette chance. La reconnaissance sur le marché du travail a d'ailleurs été d'autant moins aisée que l'expérience en question a été acquise au sein d'un dispositif public d'emploi, c'est-à-dire dans un cadre peu séduisant pour nombre d'employeurs.

2.4. Des formations souvent difficiles à obtenir et insuffisamment suivies

L'effort de l'Institution en matière de formation n'a pas seulement consisté à proposer aux aides-éducateurs des aménagements d'horaires ou des horaires allégés pour qu'ils puissent suivre des formations ou préparer des concours. Il a également et surtout consisté à leur financer des actions de formation. En principe, cet effort ne devait pas être mince : dès son implication dans le dispositif, l'Institution s'était engagée à allouer 200 heures de formation chaque année aux aides-éducateurs. Un tel effort avait vocation à leur offrir une contrepartie à leur mobilisation au sein des établissements scolaires, mais aussi et surtout à les aider à sortir le plus « positivement » possible du dispositif, c'est-à-dire à accéder à un emploi durable. Les formations financées par l'Éducation nationale devaient ainsi les soutenir dans la réalisation de leur projet professionnel et, à l'instar de l'expérience acquise dans leur fonction, favoriser des processus de professionnalisation facilitant leur insertion.

En ce qui concerne nos aides-éducateurs, il est clair que cet avantage en termes de formations a résonné a priori plutôt favorablement. Si l'Institution ne les a pas obligés à suivre ces formations, les laissant libres et responsables vis-à-vis de leur avenir, ils ont tous eu, à un moment ou un autre, envie d'en bénéficier. Certains sont même entrés dans le dispositif dans cette optique, ou ont considéré que cela représentait un devoir. Si leur appétit en matière de formation a sensiblement varié, ces aides-éducateurs ne font pas partie de ceux qui auraient catégoriquement refusé de se former, ceux-là même qui font l'objet de critiques de la part de quelques chefs d'établissement, comme ce principal : « *Malgré les critiques, on peut dire que l'effort dans le domaine de la formation a été très raisonnable. Les aides-éducateurs ont eu droit à des formations et à deux demi-journées par semaine. Après, ils y sont allés ou pas. Certains ont voulu se former avec l'objectif d'en faire un véritable outil de préparation de l'avenir. D'autres n'ont pas voulu se former, ou ont vu la formation comme un simple moyen d'échapper pour un temps au collège, ou comme une simple activité d'occupation ou de passe-temps. Ceux-là font partie de ceux pour lesquels l'échec a été au rendez-vous.* »

2.4.1. Des formations profitables à certains aides-éducateurs

L'offre de l'Institution en matière de formations s'est révélée, *in fine*, tout à fait profitable à certains aides-éducateurs. Ces derniers ont pu accéder aux formations qu'ils souhaitaient au regard de leur projet.

Parmi eux, figurent en particulier **ceux qui ont voulu se diriger vers une carrière d'enseignant**. Ceux-là étaient tous titulaires, lors de leur embauche dans le dispositif, d'un diplôme de niveau équivalent (bac+3 ou plus) ou proche (bac+2) de celui requis pour se présenter aux concours. « *J'ai suivi deux formations : la licence Sciences de l'éducation puis la préparation au concours de professeur des écoles à l'IUFM, à raison d'une journée par semaine. J'ai donc bénéficié d'un véritable parcours de formation pour réaliser mon projet* », explique Pierre, un ancien aide-éducateur en collège, titulaire à l'origine d'un BTS Génie civil. « *Mon projet a été validé par le GRETA. J'ai eu droit à une journée de décharge pour les cours de l'IUFM. [...] Au cours de l'année 2002-2003, j'ai assisté aux cours de l'IUFM organisés sous l'égide du GRETA pour des emplois-jeunes* », relate pour sa part Catherine, une aide-éducatrice en école encore en poste titulaire d'une licence d'italien et souhaitant elle aussi devenir enseignante. « *J'ai suivi les cours du CNED, puis en 2000-2001, une formation à l'IUFM. Je suis satisfait. J'ai demandé ce dont*

j'avais besoin et j'ai obtenu ces formations sans problème », affirme quant à lui Armand, un ancien aide-éducateur en collège, détenteur d'une licence en STAPS et attiré en conséquence par le métier de professeur d'EPS.

D'autres aides-éducateurs, porteurs de projets différents et de profils de formation plus variés, ont également bénéficié de formations en phase avec leur projet. Le plus souvent, il s'est agi d'aides-éducateurs visant une insertion au sein de la Fonction publique hors enseignement, la plupart du temps dans le domaine administratif, ou bien au sein des métiers de l'éducation spécialisée, de l'animation ou du sport (accès à des formations comme le BEATEP ou le BEES). Mais on compte aussi parmi ces aides-éducateurs des individus qui ont eu des projets plus spécifiques. *« Mon projet a été reconnu. On m'a donné tous les moyens pour atteindre mon objectif. J'ai eu accès à une préparation aux concours administratifs, et j'ai eu la disponibilité nécessaire »* (Annie, ancienne aide-éducatrice en collège, niveau licence à l'entrée dans le dispositif). *« L'accès au BEATEP était cohérent avec mon projet d'alors. C'était un moyen de valider mes compétences en animation acquises sur le terrain »* (Chloé, ancienne aide-éducatrice en lycée, bac pro en secrétariat). *« J'ai demandé une formation à la création d'entreprise à six mois de la fin. Et j'ai obtenu une formation organisée par le GRETA pour des aides-éducateurs ayant des projets de création d'entreprise »* (Françoise, ancienne aide-éducatrice en lycée, maîtrise sciences et techniques en Médiation culturelle et artistique). *« J'ai eu droit à une formation à la PAO de six mois dans un GRETA en 2002-2003, tout à fait en lien avec mon principal projet »* (Christian, ancien aide-éducateur en lycée, BTS Électrotechnique).

En plus d'avoir pu accéder aux formations qu'ils souhaitaient, **des aides-éducateurs ont été satisfaits par leur qualité, ainsi que par le rôle qu'elles ont effectivement joué dans la préparation de leur devenir professionnel.** *« L'IUFM a souvent été intéressant pour obtenir des informations et établir des contacts. Ce fut aussi une occasion de s'entraîner par l'intermédiaire des concours blancs »,* indique par exemple Eddy, un ancien aide-éducateur en collège qui avait le projet de devenir professeur des écoles. *« La formation du GRETA, c'était un jour par semaine. L'équipe était sympa. Elle rassemblait des gens ayant de l'expérience. [...] La formation m'a surtout été utile sur le plan du soutien psychologique. Elle m'a donné confiance »,* affirme pour sa part Françoise.

Pour certains, les formations ont eu un effet avéré, sinon déterminant sur leur avenir professionnel. Des aides-éducateurs ont ainsi obtenu des diplômes leur permettant de se présenter à des concours relatifs à leur projet. D'autres affirment avoir retrouvé un emploi grâce à leur formation, soit parce que cette formation a été le moyen d'acquérir des compétences recherchées sur le marché du travail, soit parce qu'elle a été l'occasion de faire un stage dans une entreprise ou un organisme recrutant du personnel. Pour tous ceux-là, les formations financées par l'Institution ont joué pleinement leur rôle en termes de professionnalisation.

« J'ai eu la possibilité de m'inscrire à la fac à partir de 1999. [...] J'ai obtenu le DEUG en 2000, puis la licence en 2001. À partir de 2001, j'ai reçu les cours du CNED pour préparer le concours de professeur des écoles. Je peux donc dire que mis à part la première formation que j'ai suivie [une formation de remise à niveau au sein d'un GRETA], la formation a pour moi toujours collé à mon projet professionnel. Elle m'a permis de me diplômer et donc de passer les concours que je souhaitais » (Carla, ancienne aide-éducatrice en collège, niveau bac+1 à l'entrée dans le dispositif, aujourd'hui professeure des écoles). *« Le fait d'avoir eu ces formations tout en exerçant à l'intérieur du système éducatif a été décisif pour me permettre de réaliser mon projet »* (Virginie, ancienne aide-éducatrice en lycée, licence, professeure des écoles). *« Je pense avoir été aidée par l'Éducation nationale pour atteindre mon objectif. La formation que j'ai suivie en 2001-2002 en matière de bureautique-informatique a été une formation assez complète. [...] J'ai obtenu mon emploi en grande partie grâce à cette formation. Mon employeur a été avant tout intéressé par les connaissances en informatique que j'ai acquises à l'occasion de cette formation »* (Nina, ancienne aide-éducatrice en collège, BTS Force de vente, assistante de direction chez un courtier d'assurance). *« J'ai suivi une formation pour devenir moniteur-éducateur, étalée sur trois ans. J'ai été reçu à l'examen en juin 2003. [...] À l'issue de mon contrat, je suis sorti avec plus d'assurance car j'étais plus diplômé. Et je peux dire que la formation que j'ai suivie m'a permis de réaliser en grande partie mon projet professionnel. Je n'y serais pas arrivé seul »* (Michel, ancien aide-éducateur en collège, bac général, moniteur-éducateur au sein d'un centre social).

2.4.2. D'importants problèmes d'accès et de qualité

Malgré ces réussites incontestables, l'action de l'Institution en matière de formation a pourtant été souvent critiquée. **L'accès aux formations financées par l'Éducation nationale a d'abord posé un problème important.**

Contrairement à leurs collègues, de nombreux emplois-jeunes n'ont pu obtenir la formation qu'ils souhaitaient au regard de leur projet. Du coup, lorsqu'ils sont sortis du dispositif sans solution de réinsertion, ou en se retrouvant dans des situations assez éloignées de ce qu'ils désiraient, ils en rejettent la faute sur l'Institution. Ancienne aide-éducatrice en école, et au chômage lors de notre entretien, Valentine est catégorique à ce propos : « *Ma candidature pour le DUT n'a pas été retenue à la suite d'un entretien. [...] Les propositions de formation se limitaient au catalogue du CNED et ne concordaient pas avec nos projets. [...] Les possibilités de formation n'ont pas été du tout en adéquation avec nos projets. C'était plutôt aux aides-éducateurs à s'adapter en modifiant leur projet en fonction de l'offre de formation. [...] Le contrat emploi-jeune était normalement fait pour avoir une formation. Or, je n'ai pas été aidée à ce niveau. [...] Les formations nécessaires à la réalisation des projets n'ont pas été accessibles. Voilà la cause du chômage de certains aides-éducateurs.* » Dans la même veine, Cathy, ancienne aide-éducatrice en lycée, devenue par la suite assistante de santé au sein d'un hôpital tout en ayant rêvé de devenir assistante sociale, indique clairement : « *On ne m'a pas donné les moyens d'atteindre mon objectif en termes de formation. [...] Mon projet n'a pas été du tout reconnu par l'Éducation nationale. Je n'ai pas pu obtenir la formation que je demandais, une préparation au concours d'assistante sociale.* »

Globalement, **les aides-éducateurs de niveau bac que nous avons interrogés semblent avoir été particulièrement mal servis.** Alors qu'ils étaient le plus souvent entrés dans le dispositif avec l'objectif d'accéder à un niveau de diplôme ou de qualification supérieur, la plupart n'a pas obtenu les moyens d'atteindre cet objectif. Aussi, ils ont eu très fréquemment le sentiment d'être oubliés, sinon d'être défavorisés par rapport au public titulaire d'un diplôme de niveau bac+2 ou plus. « *Les seules formations intéressantes ont été proposées aux jeunes déjà titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Elles leur ont été réservées* », prétend ainsi Nassiriah, une ancienne aide-éducatrice en collège. « *On ne nous a pas donné notre chance à nous, qui n'avons que le niveau bac. [...] Pour les aides-éducateurs de niveau plus élevé, les formations ont été plus intéressantes* », observe Valentine. D'autres acteurs interrogés sont d'accord avec ce constat d'une certaine inégalité d'accès à la formation selon le niveau de diplôme des personnes. Ainsi, ce directeur d'école, ayant été directement confronté au problème, avec ses deux emplois-jeunes bacheliers (Valentine et Carole) confirme que « *pour les bac+2 et plus, il a été plus facile de trouver une formation que pour les jeunes de niveau bac. Les plus diplômés ont pu suivre des formations de préparation à des concours. Les jeunes de niveau bac n'ont pas eu autant cette possibilité ou ont eu des propositions ne correspondant pas à leurs souhaits. Pour eux, le contrat intégrait une promesse de formation qui n'a donc pas été respectée* ».

Ce problème d'accès aux formations n'est pas seulement évoqué par ceux qui n'ont pas été satisfaits par rapport à leurs demandes, mais aussi souvent par ceux qui pensent, d'une manière ou d'une autre, en avoir tiré bénéfice. En effet, ou bien ces derniers souhaitent se montrer solidaires (au moins en différé) à l'égard de leurs anciens collègues qui ont été moins bien servis qu'eux en matière de formation, ou bien ils ont été eux-mêmes confrontés à ce problème, en n'accédant pas tout de suite à leur formation, ou en devant se battre pour y avoir droit. On peut citer ici l'exemple de Michel, un ancien emploi-jeune en collège. Avant de déboucher sur une formation qualifiante de moniteur-éducateur, son itinéraire formatif a été particulièrement heurté : « *La première année, la cellule emplois-jeunes [cf. infra] a ouvert un concours pour des formations aux concours d'éducateur spécialisé et de moniteur-éducateur. J'étais très intéressé. Mais ce concours a été uniquement réservé aux aides-éducateurs en poste à Marseille [Michel était aide-éducatrice au sein d'un collège de Carpentras]. [...] Entre avril et juillet 1998, à défaut d'autre chose, j'ai suivi une formation de mise à niveau au GRETA pour la préparation des concours administratifs de catégorie A et B, mais j'ai trouvé cette formation trop légère et d'un niveau trop bas. [...] Déçu de ne pas obtenir une formation en rapport avec mon projet [dans le domaine de l'éducation spécialisée], j'ai sollicité par écrit en avril 1999 la possibilité d'avoir une formation qualifiante en comptabilité. La cellule emplois-jeunes m'a alors contacté pour me faire part de son étonnement par rapport à cette demande, éloignée de mon projet. C'est donc seulement à ce moment-là que j'ai pu formuler directement une demande de formation en adéquation avec mon principal objectif et recevoir en partie satisfaction. [...] Il a vraiment fallu de l'acharnement pour obtenir ce que je voulais !* »

L'impossibilité pour des aides-éducateurs de faire financer les formations qu'ils souhaitaient ne signifie pas toujours qu'ils y aient renoncé. **Persistant dans leur projet, certains ont dû financer leur formation eux-mêmes**, profitant seulement des allègements horaires et de la rémunération liés à leur statut d'aide-éducateur. Ancienne aide-éducatrice en collège, Nadja a été dans ce cas de figure : « *Mon projet était de préparer un brevet d'État en activités gymniques, sports acrobatiques et danse. C'était pour moi un moyen de concilier poursuite de mes études et pratique sportive. Or, ce brevet d'État, j'ai dû le financer moi-même. Je n'ai eu aucune aide financière de l'Éducation nationale. À l'époque, seuls certains brevets d'État étaient financés. Ceux qui attiraient le plus de monde, comme le brevet d'État de tennis.* »

Ancienne emploi-jeune en école, Carole a fait un choix identique d'auto-financement, et ce après avoir été bien échaudée par le comportement de l'Institution vis-à-vis de sa formation : « *Mon projet n'a pas été du tout reconnu par l'Éducation nationale si l'on en juge les difficultés à obtenir les formations qui m'étaient nécessaires. [...] En 1998, j'avais demandé une formation au CREPS. Pour cette formation, j'avais eu un accord de prise en charge. J'avais donc commencé. Puis trois mois plus tard, on m'a refusé le financement. J'ai dû arrêter et payer les trois mois effectués. [...] Pour le BEESAPT que j'ai commencé en 2002, j'avais reçu là encore une réponse favorable du GRETA. J'avais réussi les tests. Et puis j'avais eu aussi une réponse orale favorable de la cellule emplois-jeunes. Puis la cellule a fini par m'annoncer que ma formation ne pourrait pas être prise en charge. [...] C'est donc moi qui ai dû prendre en charge la formation. [...] La formation, je ne la dois qu'à moi-même. Peut-être que je serais parvenue à mon objectif plus rapidement si je n'étais pas passée par le dispositif. J'ai perdu trop de temps à attendre des formations que j'ai dû finalement financer moi-même.* »

Cette pratique d'autofinancement est pourtant restée marginale. Les aides-éducateurs non satisfaits par rapport à leur demande ont en général eu d'autres attitudes. **Certains ont abandonné ou reporté leur projet, ne demandant plus à suivre aucune formation.** Tel a été, par exemple, le cas de Jacques, un ancien aide-éducateur en école : « *La première année [en 1997-1998], j'avais envisagé une carrière dans la grande distribution. Mais j'ai renoncé à ce projet car je n'ai pas eu de formation en ce domaine. [...] Jusqu'en 2002 [Jacques a eu droit à une formation de préparation au concours de professeur des écoles], je n'ai plus demandé ni suivi aucune formation.* » **D'autres ont procédé à des réorientations professionnelles plus ou moins artificielles, dictées par l'offre de formation accessible.** Par exemple, l'accès facilité aux préparations de concours administratifs (notamment de catégories B et C) a fait que des emplois-jeunes se sont engagés dans ces préparations sans forcément convoiter les concours en question. Si une partie d'entre eux a fini par en faire leur projet, ils l'ont fait avant tout en s'adaptant aux possibilités de formation. Plus généralement, ces aides-éducateurs ont eu souvent tendance à se réfugier (au moins pour un temps) dans leur fonction au sein des établissements scolaires et à s'y adonner pleinement. Mais ce faisant, ils ont pris le risque de perdre un temps précieux pour préparer leur devenir professionnel. Plusieurs d'entre eux sont d'ailleurs arrivés à l'échéance de leur contrat sans solution immédiate de réinsertion.

La configuration et le contenu des formations financées par l'Institution ont parfois aussi posé problème. Des aides-éducateurs simplement titulaires du bac ont regretté de ne pas pouvoir accéder automatiquement à des formations diplômantes ou qualifiantes. En outre, à quelques exceptions près, les emplois-jeunes n'ont pas apprécié les formations du CNED, pourtant accordées en masse. Ce type de formation a été jugé trop lourd et abstrait, voire carrément inadapté. Les personnes concernées se sont senties trop isolées. Quant aux formations organisées par les GRETA, elles ont rencontré un succès très relatif. Si, comme nous l'avons laissé entendre plus haut à travers quelques exemples, des individus les ont jugées adaptées à leurs attentes, d'autres ont été très déçus par ce genre de formations. Ils les ont considérées comme étant trop légères ou de qualité médiocre. Aussi, parmi les aides-éducateurs qui ont été confrontés à ces problèmes, un certain nombre en est venu à abandonner leur formation en cours de route. De plus, pour ceux qui ne sont pas parvenus à se réinsérer à leur sortie du dispositif, ou qui ont dû s'orienter vers des trajectoires très éloignées de leurs souhaits, cette piètre qualité des formations financées par l'Éducation nationale est devenue la principale cause attribuée à leur mésaventure sur le marché du travail.

Les témoignages recueillis dénonçant l'inadaptation et la faible qualité de certaines formations proposées par l'Éducation nationale sont nombreux. Ils concernent plutôt des bacheliers, lesquels attendaient en général beaucoup en matière de formation. « *Ce qui m'a manqué le plus, c'est de terminer le contrat*

emploi-jeune sans diplôme, sans qualification. [...] Les formations du GRETA ont débouché sur des attestations, et non sur des diplômes » (Mahmoud, ancien aide-éducateur en collège, bac pro en mécanique, assistant d'éducation au moment de l'enquête). « *J'ai été déçu par ma première formation. C'étaient les cours du CNED. Dans ce type de formation, on se sent trop seul. [...] Lorsque je recevais les cours du CNED, je me suis rendu compte que mon niveau en biologie était insuffisant et j'ai abandonné* » (Steve, ancien aide-éducateur en collège, bac commerce, régisseur pour une société immobilière). « *Préparer le BTS par le CNED, c'était vraiment trop lourd. J'ai donc abandonné* » (Francis, aide-éducateur en école encore en poste, bac). « *J'ai obtenu en 2001-2002 une formation au BEATEP, mais les personnels du centre de formation se sont montrés peu accueillants. J'ai donc abandonné au bout de deux mois. J'étais démotivé* » (Fabrice, aide-éducateur en école encore en poste, bac). « *Nous n'avons eu droit qu'à des formations "merdiques". [...] J'ai eu une formation à l'outil informatique. C'était au GRETA. Cette formation ne m'a rien appris par rapport à ce que je savais déjà. Le certificat de stage, j'ai dû le faire et le taper moi-même ! On n'a même pas eu de stage en entreprise comme convenu. [...] J'ai donc perdu mon temps. Ma situation de chômage actuelle, elle est finalement due à ces problèmes au niveau de la formation. [...] Vraiment, les formations proposées, c'était pas ça* » (Nassiriah, ancienne aide-éducatrice en collège, niveau BTS, au chômage).

2.4.3. Les modalités de gestion des formations en cause

Au total, ces difficultés rencontrées par de nombreux aides-éducateurs au sujet de la formation se comprennent au regard des modalités de son organisation par l'Institution. D'abord, il faut rappeler **la règle de gestion qui a présidé à l'attribution des formations**. Pour être financées, celles-ci devaient reposer sur des projets professionnels jugés « réalistes » et « réalisables » par les cellules emplois-jeunes (ou les GRETA, par délégation), structures ad-hoc chargées de piloter le dispositif emplois-jeunes à l'échelle académique. Cela a constitué une limite à la responsabilisation des aides-éducateurs vis-à-vis de leur avenir, ou plus précisément une autre face de cette responsabilisation, les aides-éducateurs devant se montrer « responsables » dans leurs demandes de formation. Il est clair que ce mode de gestion a été fatal à des demandes présentées par certains aides-éducateurs de notre échantillon. Par exemple, si Valentine n'a pas eu accès au DUT Métiers du Livre (cf. supra), c'est parce que son projet n'a pas été jugé convaincant par les représentants de l'Institution.

Toutefois, les critiques les plus répandues portent sur **l'insuffisance des moyens mis en place**. Au départ, rares ont été les aides-éducateurs qui ont pu accéder à des formations. Le système était alors en train de s'installer. Résultat : au cours au moins des deux premières années, la plupart des aides-éducateurs ont perdu des heures de formation auxquelles ils avaient droit en principe. Cela a considérablement retardé le développement de projets chez bon nombre d'entre eux, ainsi que leur mobilisation pour tenter de sortir de façon positive du dispositif. « *Le démarrage de la formation a été très laborieux. Il était difficile d'obtenir une formation. Moi, j'ai dû batailler pour pouvoir m'inscrire en licence. Les emplois-jeunes, c'était nouveau pour l'Administration* », se remémore Pierre, ancien aide-éducateur en collège. « *Je n'ai suivi que deux formations pendant les cinq ans. C'est donc loin du compte. Il faut dire que nous avons perdu deux ans au départ* », confesse pour sa part Nassiriah, ancienne aide-éducatrice au sein du même collège.

Plus généralement, la plupart des formations refusées ont été jugées trop coûteuses ou trop spécifiques. De fait, quand des demandes de formation visaient un domaine très particulier, il s'est souvent avéré difficile de trouver ou de monter une formation adéquate. De même, ont été principalement diffusées les formations les plus facilement accessibles et proposables : formations du CNED, préparations aux concours, en particulier ceux de l'Éducation nationale, formations dans les domaines de l'éducation spécialisée et de l'animation à la suite de conventions élaborées avec les institutions chargées de ces formations... Du coup, l'éventail des formations offertes aux aides-éducateurs est apparu trop étroit au regard de la diversité de leurs besoins.

Certes, il faut insister sur l'amélioration incontestable de la situation au fil du temps. La pénurie relative en matière de formation s'est estompée. Grâce notamment à l'action croissante et de plus en plus avertie des GRETA, les actions de formation ont eu tendance à se diversifier et à se perfectionner. Bon nombre d'aides-éducateurs ont fini par bénéficier des formations répondant à leurs besoins. En outre, on a assisté à une volonté très nette de l'Éducation nationale de stimuler son effort de formation à partir de 2000-2001. La prise de conscience que de nombreux aides-éducateurs étaient jusqu'alors « restés sur le

carreau » en matière de formation et risquaient de se retrouver sans solution au terme de leur contrat a favorisé sans doute cette évolution. Des aides-éducateurs sans réel projet professionnel et ne suivant pas de formation financée par l'Institution ont ainsi été convoqués à des entretiens de bilan en vue de les inciter à s'engager dans des formations.

Cela n'a cependant pas permis de résoudre tous les problèmes. De plus, ce réveil de l'Éducation nationale a été tardif aux yeux de nombreux aides-éducateurs, déjà engagés dans des projets ou blasés et incrédules vis-à-vis des pratiques de l'Institution. De même, un tel réveil a été de courte durée. Dès le milieu de l'année 2003, les crédits réservés à la formation des aides-éducateurs ont été réorientés, au niveau académique, vers le financement du nouveau dispositif des assistants d'éducation. Aide-éducateur en lycée encore en poste, Paul en a fait les frais : « *Depuis septembre [2003], il n'y a plus d'agrément pour les formations des aides-éducateurs. Désormais, nous devons nous les payer nous-mêmes. Nous gardons seulement le bénéfice des heures dégagées pour la formation, dont le nombre est fixé par la loi. Dans ces conditions, la position d'aide-éducateur n'est plus du tout avantageuse.* »

Le pilotage du dispositif par les cellules emplois-jeunes, assistées parfois des GRETA, a par ailleurs été très souvent mis en cause. Selon de nombreux témoignages recueillis, les personnels de ces cellules ont manqué de disponibilité à l'égard des aides-éducateurs. Dans ce contexte, l'information sur les formations a fréquemment posé problème. Notamment, des aides-éducateurs ont été informés sur des formations susceptibles de les intéresser avec retard, et parfois même trop tard. De plus, les personnels des cellules emplois-jeunes ont changé très fréquemment, ce qui a nui au traitement des demandes de formation. En particulier, certaines de ces demandes se sont vues annulées de façon incompréhensible ou ont été traitées de manière excessivement lente. Enfin, les cellules emplois-jeunes ne semblent pas avoir procédé à un suivi des aides-éducateurs en formation, ne vérifiant ni le respect de leur engagement à suivre leur formation, ni la qualité effective de cette dernière.

Ancienne aide-éducatrice au sein d'un collège, Nadja évoque clairement le problème de l'information : « *Jamais nous n'avons été correctement informés sur les formations pendant les cinq ans.* » Ex aide-éducatrice en école, Valentine déclare pour sa part que « *les contacts avec la cellule emplois-jeunes ont été très pénibles. Il était difficile d'avoir de l'info et de prendre rendez-vous. Le personnel changeait souvent. Il n'y avait donc pas de suivi des demandes. Il fallait se débrouiller seule.* ». Son ancienne collègue au sein de la même école, Carole, est encore plus critique : « *Il n'y a pas eu de suivi des dossiers au sein de la cellule emplois-jeunes à cause des changements incessants de personnel. [...] J'ai l'impression que les personnes de la cellule emplois-jeunes faisaient tout pour nous décourager et nous inciter à quitter au plus tôt notre poste.* » Cathy, une ancienne aide-éducatrice en lycée, résume quant à elle très bien les principales carences du pilotage : « *Rien n'était clair au niveau de la formation. [...] Je n'ai eu aucun contact avec la cellule emplois-jeunes. De plus, il n'y avait pas de catalogue de formations. Les informations sur les formations nous arrivaient avec retard. Nous n'avions plus suffisamment de temps pour nous inscrire. À cause de ces retards, je n'ai pas pu passer le concours d'éducateur. [...] En septembre 2000, j'ai recherché une formation de préparation au concours d'assistante sociale. Mais je n'ai rien trouvé. [...] Nous avons vraiment manqué de moyens et d'informations en matière de formation.* »

Dans le cadre du soutien qu'ils ont apporté aux aides-éducateurs (cf. supra), les chefs d'établissement ont parfois contribué à les aider à accéder à des formations, faisant le relais auprès des cellules emplois-jeunes et débloquent le cas échéant certains dossiers. Mais là encore, cela a dépendu du bon vouloir et de la capacité d'intervention propres à chacun des chefs d'établissement. En outre, le suivi des formations ne faisait pas partie de leurs prérogatives, au grand dam de quelques-uns. « *Nous n'avons pas de regard ni de suivi sur leur formation. Les directeurs d'école ne peuvent donc pas les obliger à suivre des formations et vérifier s'ils les suivent effectivement* » (directrice d'école). « *Je reste perplexe au sujet de la formation. Elle aurait dû être gérée plus rigoureusement. Les chefs d'établissement auraient dû avoir leur mot à dire. Ils n'ont pas forcément eu connaissance des formations suivies par les aides-éducateurs. Ils n'ont pas vraiment su s'ils les avaient bien suivies* » (principale).

En fait, les aides-éducateurs ont été mis dans **une situation où ils ont dû gérer en grande partie la formation eux-mêmes** sans pour autant pouvoir accéder à n'importe quelle formation. En amont, ils ont dû souvent procéder eux-mêmes à des recherches d'informations. En cours de formation, ils n'ont bénéficié d'aucun suivi, et n'ont pu ainsi faire part de leurs difficultés, préludes à d'éventuels abandons :

inadaptation du contenu, conciliation difficile avec le travail en établissement scolaire, etc. Quand ils ont renoncé à des formations entamées, ils n'ont d'ailleurs pas été astreints à rendre des comptes. Ancien aide-éducateur en collège, Steve se souvient d'avoir arrêté une formation du CNED sans avoir eu, en aucune manière, à se justifier. Cette situation l'a alors conforté dans son sentiment d'un manque d'accompagnement des aides-éducateurs en formation : « *Lorsque j'ai abandonné, personne ne s'est manifesté. Donc il n'y a eu aucun suivi des aides-éducateurs au niveau de la formation.* »

Le plus souvent, l'effort de formation a donc été critiqué par les aides-éducateurs. Qu'ils aient fini par en tirer un bénéfice ou pas, certains en sont même venus à penser que l'Institution avait mis en place **des formations pour se donner avant tout bonne conscience ou pour montrer qu'elle se préoccupait de ses emplois-jeunes**. « *Pour moi, on nous a fait faire des formations afin de dire que nous les avons faites* » (Nassiriah, ancienne aide-éducatrice en collège, au chômage). « *On nous incitait à prendre une formation parce qu'il le fallait, et c'est tout* » (Gwendoline, ancienne aide-éducatrice en collège, hôtesse d'accueil au sein d'un magasin d'électroménager). « *Les moyens de formation n'ont pas été à la hauteur. Je pense que les plans de formation ont été simplement mis en place pour dire que l'Éducation nationale faisait bien des formations. Il n'y avait pas de suivi* » (Eddy, ancien aide-éducateur en collège, professeur des écoles).

Conclusion

« Je suis content que vous m'ayez contacté aujourd'hui. Pendant le contrat, on nous a beaucoup interrogés, on nous a beaucoup posé de questions, et maintenant je croyais qu'on nous avait complètement oubliés. Alors je suis content de pouvoir m'exprimer sur ce sujet aujourd'hui », déclare Steve, un ancien aide-éducateur d'un collège qui est à présent régisseur pour le compte d'une société immobilière. Devenue assistante de santé au sein d'un hôpital, Cathy, une ancienne aide-éducatrice d'un lycée, ne nous dit pas autre chose : « Je suis contente que vous vous intéressiez à ce que nous sommes devenus. Je ne m'attendais pas à être contactée après ma sortie du dispositif, mais je suis vraiment contente d'avoir eu cet entretien avec vous, et je vous en remercie. »

À eux seuls, ces témoignages montrent tout l'intérêt d'avoir entrepris une troisième phase d'enquête pour la démarche de suivi-évaluation du dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale alors même que la décision de supprimer ce dispositif a été prise dès juin 2002. Au terme de cette troisième phase d'enquête, le panel aides-éducateurs (versant quantitatif de la démarche) et les entretiens téléphoniques menés auprès de chefs d'établissement et de jeunes sortis pour la plupart du dispositif (versant qualitatif) ont permis d'apporter de nouveaux éclairages sur les grandes questions du cahier des charges de la démarche de suivi-évaluation. Parmi ces nouveaux éclairages, on peut distinguer ceux qui concernent les activités développées dans le cadre du dispositif et ceux qui renvoient au devenir professionnel des jeunes passés par ce dispositif.

De nouveaux éclairages sur les activités des aides-éducateurs

Une première série de questions dans le cahier des charges concernait les activités des aides-éducateurs et leur mode d'intégration au sein des établissements scolaires. Plus particulièrement étudiée dans les deux premières phases de la démarche, elle a pu toutefois être à nouveau abordée avec originalité au sein de la troisième phase.

En novembre 2003, lors de la troisième et dernière vague d'enquête du panel, pour les 7 % de notre échantillon encore en poste, le nombre d'activités exercées par les aides-éducateurs a eu tendance à se réduire depuis octobre 2001. Quel que soit le type d'établissement, l'informatique reste à cette date l'activité la plus exercée à titre principal.

Mais la très forte diminution du nombre d'aides-éducateurs, combinée aux premiers départs non remplacés de surveillants, entraîne une plus grande concentration des aides-éducateurs qui restent sur les tâches indispensables au bon fonctionnement d'un établissement scolaire. Dans le second degré, la surveillance et les tâches administratives se situent au premier rang de ces activités incontournables.

Les entretiens menés avec les chefs d'établissement et les jeunes encore en poste ou sortis du dispositif montrent à quel point les activités des aides-éducateurs avaient trouvé leur place au sein des établissements scolaires. Malgré quelques exceptions ou nuances attestant l'existence d'un véritable « effet-établissement », le bilan des uns et des autres est le plus souvent élogieux. Les aides-éducateurs ont répondu aux besoins variés et de flexibilité des établissements. Ils ont su tissé des complémentarités, sinon des coopérations avec de nombreux enseignants ou autres personnels statutaires. Ils ont su aussi adopter, pour la plupart, une posture de proximité et de médiation vis-à-vis des élèves, insuffisamment investie par l'Éducation nationale jusqu'ici. Dans ces conditions, tous ou presque⁴⁸ estiment qu'ils ont été utiles au bon fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel ils exerçaient et tous ou presque⁴⁹ déclarent avoir aimé exercer leur fonction d'aide-éducateur.

Aujourd'hui, alors que les départs du dispositif pour fin de contrat se multiplient depuis juin 2003, les activités développées dans le cadre de ce dispositif disparaissent des établissements ou voient le temps qui leur est consacré se réduire sensiblement, au grand dam des personnels et des anciens aides-éducateurs eux-mêmes. Le dispositif qui est censé se substituer à celui des aides-éducateurs – les « assistants d'éducation » – est loin de pallier la perte constatée. De même, les autres solutions possibles

⁴⁸ 72 % se sont sentis très utiles et 24 % assez, soit un sentiment d'utilité partagé par 96 % des aides-éducateurs.

⁴⁹ 72 % ont déclaré avoir beaucoup aimé exercer leur fonction et 23 % assez.

– externalisation, réorganisations internes... – restent lettres mortes ou apparaissent largement insuffisantes au regard des besoins.

De nouveaux éclairages sur le devenir professionnel des aides-éducateurs

Un autre questionnement du cahier des charges était relatif à la préparation du devenir professionnel des jeunes à l'issue du dispositif (modalités, effets sur leur reclassement ou leurs chances de réinsertion). Ce questionnement a vu son importance croître au fil du temps. Il prédomine ainsi au sein de la troisième phase d'enquête.

En novembre 2003, plus de neuf aides-éducateurs sur dix de notre panel ont quitté leur poste. Pour autant, leur situation à la sortie du dispositif n'est pas apparue homogène. En particulier, tous les sortants n'ont pas accédé, du moins immédiatement, à un emploi stable. Près de la moitié seulement ont réalisé le projet professionnel qu'ils avaient énoncé lors des interrogations précédentes. Pour le premier emploi occupé, s'il y en a eu un, plus de la moitié des anciens aides-éducateurs ont occupé un emploi au sein du secteur public, mais soit avec le statut de fonctionnaire (enseignants pour la plupart), soit avec celui de contractuel (assistants d'éducation notamment).

Cette hétérogénéité tient en partie au moment où la sortie s'est effectuée. En effet, la sortie a été un choix pour les sortants avant le terme de leur contrat. C'est une population en moyenne plus diplômée et qui a en général accédé de manière massive, rapide et durable à l'emploi. En revanche, il s'est agi d'une sortie obligée pour les aides-éducateurs qui sont allés au terme de leur contrat. Le chômage a été très important à leur sortie, intervenue pour l'essentiel lors de l'été 2003. Malgré sa persistance cinq mois après, les situations d'emploi ont eu cependant tendance à fortement augmenter.

La diversité des situations à la sortie du dispositif se comprend aussi au regard des manières par lesquelles les aides-éducateurs ont pu anticiper et préparer leur devenir professionnel lors de leur passage dans ce dispositif. En effet, ces derniers ont vécu et saisi de façon très différente les avantages que le dispositif a été censé leur procurer en vue de faciliter leur insertion au sein d'un emploi stable.

Le passage par le dispositif a incontestablement offert du temps à de nombreux jeunes pour qu'ils puissent définir et réaliser un projet professionnel. Huit sur dix anciens aides-éducateurs considèrent que leur fonction a été un emploi permettant de concilier vie professionnelle et vie privée, ainsi qu'un emploi d'attente en vue de trouver un emploi plus stable. Plus de la moitié des anciens aides-éducateurs pensent également qu'elle a été une étape pour aboutir à un projet professionnel.

De même, l'expérience vécue dans le cadre de cette fonction a souvent favorisé la préparation de l'avenir professionnel. Pour la quasi-totalité des aides-éducateurs, leur fonction a représenté une expérience professionnelle intéressante, émaillée de découvertes et d'apprentissages multiples, et leur permettant d'aborder positivement le monde du travail. Cette fonction a aussi entraîné l'acquisition de compétences transférables dans d'autres activités professionnelles : une majorité de sortants a occupé un premier emploi dans lequel ils ont utilisé des compétences acquises ou développées lors de leur passage par le dispositif. Enfin, plusieurs aides-éducateurs ont eu l'occasion, grâce à l'exercice de leur fonction, de développer des projets dans le champ socio-éducatif (enseignement, éducation spécialisée, animation...), lesquels ont pu finalement correspondre à leur évolution professionnelle ou subsister à leur passage dans le dispositif.

L'expérience vécue dans la fonction d'aide-éducateur a pourtant été loin de bénéficier également à tous. Bien qu'elle ait le plus souvent été enrichissante et professionnalisante, elle n'a pas été sans faille. Suivant les établissements scolaires, elle a été de qualité assez inégale. Dans des collèges et des lycées, des emplois-jeunes ont par exemple été réduits à faire presque exclusivement de la surveillance. De même, cette expérience a parfois été un « piège » pour certains aides-éducateurs, absorbés par l'intérêt de leur fonction, sensibles aussi au relatif confort offert par leur statut, mais peinant à s'impliquer à temps dans un projet professionnel réalisable. Par ailleurs, peu reconnue sur le marché du travail, notamment au niveau du secteur privé, l'expérience en question a rarement contribué de manière décisive aux processus de réinsertion.

Les mesures élaborées par le ministère de l'Éducation nationale pour accompagner les aides-éducateurs dans la préparation de leur avenir professionnel se sont révélées elles aussi très inégalement profitables. Certes, on constate que ces mesures se sont améliorées et diversifiées au cours du temps, au fil de l'évolution du discours et de la pratique de l'Institution à l'égard des emplois-jeunes. Mais ce perfectionnement en matière d'accompagnement n'a pas suffi pour satisfaire pleinement une majorité d'aides-éducateurs. Ces derniers ont finalement jugé que l'ensemble des mesures en faveur de leur accompagnement ne leur avaient pas été utiles.

Outil privilégié par l'Institution, la formation a été de mieux en mieux intégrée au fil des ans dans le parcours des aides-éducateurs. En effet, si au départ, le discours officiel était d'éviter à tout prix que ce dispositif soit considéré comme une « bourse de luxe », et si l'offre concrète en matière de formations a tardé à se mettre en place, la situation s'est nettement améliorée par la suite. L'accès à la formation a considérablement augmenté, et l'Institution a fini par autoriser l'engagement de parcours de formation qualifiants et relativement longs. Pour la plupart des bénéficiaires de ces parcours, elle a fait du coup du dispositif emplois-jeunes un dispositif de rattrapage de l'échec universitaire. Dans l'ensemble, quand il y a eu accès à la formation, celle-ci a été en fin de compte le plus souvent en lien avec le projet professionnel envisagé au préalable.

Toutefois, d'importantes disparités ont existé entre aides-éducateurs quant à l'accès à la formation et à ses résultats. Les résultats en ce domaine n'ont véritablement été bénéfiques qu'à certains aides-éducateurs, qui ont pu accéder aux formations qu'ils souhaitaient. Les autres n'ont pas eu cette possibilité ou ont hérité de formations qu'ils ont jugées inadaptées ou de qualité médiocre. Ces disparités ont été essentiellement liées à leur niveau de diplôme. En effet, les mieux servis en matière de formation ont été les plus diplômés.

L'action de l'Institution dans le domaine de la validation des acquis n'a pas permis de compenser ce défaut concernant la formation. Malgré quelques initiatives, notamment à l'approche des premières fins de contrat, cette action est demeurée trop timide et insuffisante. Elle a d'ailleurs manqué de temps pour se consolider. Conséquence : l'expérience offerte dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur a très rarement fait l'objet d'une valorisation par le biais de l'accès à un diplôme ou un bout de diplôme. Cela explique en partie sa difficulté à être reconnue à part entière sur le marché du travail.

Après que l'Institution ait pris la mesure de l'échec partiel de la formation, elle s'est pourtant efforcée d'organiser une telle reconnaissance. Elle a conclu à partir de 1999 des accords-cadres avec des entreprises et des branches susceptibles d'embaucher. Plus tardivement, admettant que de nombreux jeunes n'étaient pas devenus aides-éducateurs par simple hasard, mais bien en raison de leur volonté de travailler dans le champ éducatif, elle a aménagé des troisièmes concours en vue de faciliter l'accès des aides-éducateurs au métier d'enseignant. Cependant, les résultats des accords-cadres ont été extrêmement décevants. Quant aux troisièmes concours, s'ils ont permis à des aides-éducateurs qui n'auraient pu prétendre devenir enseignant en dehors du dispositif emplois-jeunes (des titulaires d'un bac+2) de réaliser leur projet, ils n'ont pas pu bénéficier à l'ensemble des aides-éducateurs potentiellement intéressés.

En définitive, le dispositif a révélé ou confirmé l'existence d'importants besoins à satisfaire dans les domaines éducatif et para-pédagogique au sein des établissements scolaires. Sa suppression appelle donc la mise en place de dispositifs et de formes d'emploi de substitution. À ce jour, il semble que le nouveau dispositif des assistants d'éducation ne constitue pas une solution de remplacement entièrement satisfaisante. Pour le devenir, il faudrait qu'il s'appuie sur des moyens plus importants, tant sur le plan qualitatif (nature des contrats, contenu des postes) que sur le plan quantitatif (nombre de postes).

Quel que soit le dispositif mis en place, il conviendrait aussi de tirer les leçons du dispositif emplois-jeunes en tant qu'instrument pour favoriser des processus d'insertion. Indiscutablement, ce dispositif a aidé des jeunes à élaborer et à réaliser des projets professionnels. Il s'est imposé, par ailleurs, comme un mode de recrutement original dans la Fonction publique (notamment par le biais des troisièmes concours), à l'heure où les besoins de recrutement augmentent en raison des prochains départs massifs à la retraite.

En même temps, le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale a permis de comprendre l'enjeu que revêt la mise en œuvre d'un solide volet « accompagnement » quand on entend créer des emplois de transition au profit d'une population hétérogène d'individus, aux profils et aux projets diversifiés. Notamment, ce dispositif a montré toute l'importance de construire un système de formation ambitieux s'appuyant sur un suivi régulier des individus.

Ainsi, à condition de s'en donner les moyens et de tirer certains enseignements de l'expérience des emplois-jeunes, des dispositifs de substitution apparaissent aujourd'hui concevables. Reste pourtant à savoir si une telle perspective permettra à elle seule de faire face de manière satisfaisante aux besoins éducatifs et para-pédagogiques des établissements scolaires. En particulier, l'Institution pourra-t-elle persister à éluder la réflexion sur la création éventuelle de nouveaux métiers publics, la recomposition des métiers existants et la refonte des organisations du travail au sein des établissements scolaires ?

BIBLIOGRAPHIE

Bigot J.-F. (2004), « Enquête sur l'emploi 2003 : l'emploi diminue et le chômage augmente fortement », *Insee première*, n° 958, avril.

Mandon N. (1990), « *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED* », Céreq, Études, n° 57.

Mandon N. et Liaroutzos O. (éds) (1994), « *La gestion des compétences, la méthode ETED en application* », Céreq, Documents, n° 97.

Minodier F. (2000), « Les aides-éducateurs au 1^{er} janvier 2000 : le dispositif en place », *Note d'information*, 00.16, juin, ministère de l'Éducation nationale.

POUR EN SAVOIR PLUS...

Le présent rapport expose les résultats de la dernière phase de l'étude de suivi du dispositif « Nouveaux services, emplois-jeunes » à l'Éducation nationale, réalisée par le Céreq. Cette étude a déjà fait l'objet de plusieurs notes, articles ou rapports, lors de l'exploitation de ses phases ultérieures.

Voici, pour information, la liste chronologique des principales publications parues à ce jour et qui mobilisent les résultats de l'étude :

- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, « Intégration, professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides-éducateurs », *Bref*, Céreq, n° 167, septembre 2000.
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, *Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ?*, Céreq, Documents, n° 151, septembre 2000.
- Jean-Paul Cadet, « Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs », *Recherche et Formation*, n° 37, pp. 75-90, avril-juin 2001.
- Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, « Ecole, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités », *Éducation et formations*, n° 60, pp. 75-80, juillet-septembre 2001.
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, Samira Mahlaoui, « Les emplois-jeunes de l'Éducation nationale. Un dispositif de transition professionnalisante ? », *Bref*, Céreq, n° 190, octobre 2002.
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Christophe Guitton, Samira Mahlaoui, *Aides-éducateurs : à l'approche de l'échéance des premiers contrats, que sont devenues les fonctions, où en sont les jeunes ?*, Céreq, Documents, n° 170, mars 2003.
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Samira Mahlaoui, « La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale », *Formation Emploi*, n° 83, pp. 5-20, juillet-septembre 2003.

- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, « Que deviennent les aides-éducateurs ? L'accompagnement vers l'emploi stable en question », *Bref*, Céreq, n° 211, septembre 2004.
- Jean-Paul Cadet, « Emplois-jeunes à l'Éducation nationale : une condition d'emploi riche d'enseignements », *Travail et Emploi*, n° 101, pp. 21-29, janvier-mai 2005.
- Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, « Organiser l'acquisition et la reconnaissance des compétences des jeunes en emploi de transition : l'exemple des aides-éducateurs », in Jean-François Giret, Yvette Grelet, Maurice Ourtau et Patrick Werquin (éds), *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales*, Céreq, Relief, n° 8, pp. 223-235, avril 2005.

ANNEXES

Annexe 1

Le dispositif d'enquête, objectif et méthode

1. Le contexte

L'étude, réalisée à la demande du ministère de l'Éducation nationale et menée au sein du département « Professions et marché du travail » du Céreq, porte sur le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif « Nouveaux services, emplois-jeunes » à l'Éducation nationale. Démarrée au Céreq en 1998, l'objectif de cette étude était multiple et devait permettre de répondre aux trois grandes questions posées par le cahier des charges, établi par le ministère :

- 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 ?

Pour répondre à ce triple objectif, nous avons proposé une double démarche d'analyse : l'une quantitative, à travers le suivi d'une cohorte 3 000 jeunes passés par le dispositif emplois-jeunes à l'Éducation nationale, et l'autre qualitative, centrée sur l'analyse des activités et du positionnement des aides-éducateurs dans les établissements scolaires. Chacune de ces deux démarches s'inscrit dans la durée et fait l'objet d'une présentation détaillée ci-après.

2. L'enquête quantitative

Cette enquête longitudinale, dite de type panel, permet de saisir les caractéristiques de l'activité, mais aussi les projets individuels (de formation ou professionnels) à un moment donné, et de voir comment ils évoluent dans le temps et s'ils se concrétisent. Elle permet également de savoir comment se comporte la cohorte notamment au regard des sorties.

On a limité notre investigation aux individus recrutés dans des établissements⁵⁰ publics en France métropolitaine en tant qu'aides-éducateurs⁵¹ depuis septembre 1997 et jusqu'en décembre 1998, pour exercer dans des écoles maternelles ou élémentaires et des collèges, et jusqu'en avril 1999, pour exercer dans les lycées.

2.1. La base de sondage et l'échantillon initial

L'échantillon à enquêter a été tiré dans une base exhaustive et anonyme, gérée par l'ancienne Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Éducation nationale, aujourd'hui Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Cette base est une compilation mensuelle des données académiques de pilotage du dispositif emplois-jeunes.

La constitution de l'échantillon a été réalisée en étroite collaboration avec nos collègues chargés de la gestion de ce dossier au ministère et dans les académies. Dans un premier temps, un échantillon de près de 5 000 adresses a été tiré, échantillon stratifié selon une variable croisant type d'établissement et zone géographique (tableau 21) ; au sein de chaque strate, un tirage aléatoire simple a été effectué. L'échantillon comportait, outre la variable de stratification et des données concernant le recrutement de l'individu, un numéro identifiant l'individu dans la base (code académique + numéro d'ordre).

⁵⁰ Écoles primaires (maternelles et élémentaires), collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels.

⁵¹ Pour peu qu'ils soient restés plus de deux mois dans leur poste.

Le ministère a transmis aux services académiques compétents les numéros identifiant les individus de l'échantillon à enquêter, avec pour consigne de les retourner au Céreq accompagnés des données nominatives nécessaires au déroulement de l'enquête et non présentes dans la base ministérielle.

Tableau 21

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

	Données nationales (1)		Échantillon initial (2)	
	Effectif	%	Effectif	%
École maternelle et élémentaire rurale	4 537	11	378	8
École maternelle ZEP Île-de-France	750	2	61	1
École maternelle ZEP Province	682	2	55	1
École maternelle hors ZEP Île-de-France	543	1	44	1
École maternelle hors ZEP Province	793	2	63	1
École élémentaire ZEP Île-de-France	1 561	4	126	3
École élémentaire ZEP Province	4 532	11	366	7
École élémentaire hors ZEP Île-de-France	2 051	5	166	3
École élémentaire hors ZEP Province	9 312	23	740	15
Sous-total école	24 761	61	1 999	40
Collège rural	922	2	136	3
Petit* collège ZEP Île-de-France	401	1	56	1
Petit collège ZEP Province	1 517	4	215	4
Petit collège hors ZEP Île-de-France	555	1	78	2
Petit collège hors ZEP Province	1 668	4	232	5
Gros collège ZEP Île-de-France	712	2	101	2
Gros collège ZEP Province	1 479	4	209	4
Gros collège hors ZEP Île-de-France	819	2	117	2
Gros collège hors ZEP Province	2 460	6	348	7
Sous-total collège	10 533	26	1 492	30
Lycée général et technologique Île-de-France	470	1	130	3
Lycée général et technologique Province	2 416	6	663	13
Lycée professionnel Île-de-France	282	1	78	2
Lycée professionnel Province	2 241	6	618	12
Sous-total lycée	5 409	13	1 489	30
Ensemble	40 703	100	4 980	100

Sources : (1) Base emplois-jeunes, ministère de l'Éducation nationale, DPD/C4.

(2) Panel aides-éducateurs, Céreq.

* Pour les collèges, la valeur qui délimite les petits des gros établissements est fixée à 500 élèves.

Dans l'échantillon, nous avons 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 phases ultérieures du panel.

L'objectif de la première vague, en dehors de la collecte des données d'enquête à proprement parler, était de constituer un panel de 3 000 individus, tirés parmi les quelques 5 000 de l'échantillon initial et présentant la même structure selon la variable de stratification. C'est ce panel de 3 000 individus qui a fait l'objet du suivi dont les résultats sont présentés tout au long du présent rapport et dans les rapports antérieurs. En vue de l'exploitation statistique des données, l'échantillon a bien évidemment été pondéré pour corriger les effets induits par le choix de la structure par type d'établissement.

2.2. Déroulement des opérations de collecte

Les trois vagues d'interrogation se sont déroulées par téléphone en octobre 1999, en octobre 2001 et novembre 2003. Elles ont été sous-traitées à un institut de sondage équipé pour la gestion et la passation d'enquête téléphonique et choisi suite à un appel d'offre. Les informations collectées étaient saisies en cours d'entretien (système CATI). Les appels avaient lieu les lundi, mardi, jeudi et vendredi de 17h30 à 20h30, le mercredi de 14h à 20h30 et le samedi de 10h à 18h. Le travail de collecte s'est étendu, dans les trois cas, sur une durée d'un mois environ.

Chaque vague a fait l'objet de l'envoi préalable d'un courrier à l'ensemble des individus à enquêter, pour les informer du démarrage de l'opération et préciser (ou re-préciser) les objectifs de l'enquête. Sur ce courrier était indiqué un numéro vert auquel l'individu pouvait contacter le sous-traitant toute la journée, durant tout le déroulement de l'enquête. L'individu pouvait ainsi obtenir des informations complémentaires, actualiser ses coordonnées, mentionner les plages horaires souhaitées pour un contact ultérieur, manifester son refus d'être interrogé et le cas échéant, répondre à l'enquête.

Tableau 22
Compte rendu des trois opérations téléphoniques

	1 ^{ère} vague	2 ^e vague	3 ^e vague
Nombre d'adresses dans le fichier initial (1)	5 000	3 000	3 000
Faux numéros, hors service, fax (2)	710	440	637
Refus de répondre	30	50	74
Nombre d'entretiens réalisés (3)	3 000	2 331	2 024
<i>Taux de réponse brut (3) / (1)</i>	<i>objectif</i>	78 %	67 %
<i>Taux de réponse net (3) / [(1)-(2)]</i>	<i>atteint</i>	91 %	86 %
Appel sur le numéro vert	738	280	187
<i>dont entretiens réalisés</i>	<i>386</i>	<i>70</i>	<i>56</i>

Source : panel aides-éducateurs, Céreq.

Pour la première vague, nous avons communiqué l'échantillon initial, comportant 4 980 adresses, à l'institut de sondage chargé de réaliser l'enquête téléphonique. L'objectif des 3 000 entretiens a été facilement atteint, l'échantillon initial étant relativement bien renseigné en termes de coordonnées individuelles (tableau 22).

Pour les vagues suivantes, nous avons obtenu des résultats corrects compte tenu de la méthodologie de l'enquête. Il faut dire que nous avons envoyé plusieurs courriers entre les différentes vagues : un compte-rendu succinct des résultats de l'enquête dans les 6 mois suivant sa réalisation et le *Bref*, publié un an après les dates d'enquête. Nous avons également lancé une enquête postale auprès des non-répondants de la 2^e vague (cf. infra).

Ces envois nous ont permis d'actualiser régulièrement le fichier d'adresses, en faisant des recherches systématiques d'adresse à partir des courriers qui nous revenaient en « NPAI » (i.e. n'habite pas à

l'adresse indiquée). La validation de l'adresse et la saisie d'une « adresse relais » lors des enquêtes téléphoniques ont également contribué à la qualité du fichier d'adresses.

2.3. Comportement de l'échantillon dans le temps

Lors de la 2^e vague, le taux brut de réponse était de 78 %. Lors de la troisième vague, il était de 67 %. L'attrition du panel a été relativement limitée et s'est faite de façon uniforme quand on se réfère à la répartition des effectifs enquêtés selon la variable de stratification de l'échantillon initial (tableau 23), mais aussi par rapport à des variables invariantes telles que le sexe, le niveau de diplôme et l'âge à l'entrée dans le dispositif.

Tableau 23
Répartition des effectifs enquêtés par vagues, selon la variable de stratification

	<i>Rappel échantillon initial</i>	Échantillon enquêté en :		
		1 ^{ère} vague	2 ^e vague	3 ^e vague
École maternelle et élémentaire rurale	8	8	8	8
École maternelle ZEP Île-de-France	1	1	1	1
École maternelle ZEP Province	1	1	1	1
École maternelle hors ZEP Île-de-France	1	1	1	1
École maternelle hors ZEP Province	1	1	1	1
École élémentaire ZEP Île-de-France	3	3	2	2
École élémentaire ZEP Province	7	7	8	8
École élémentaire hors ZEP Île-de-France	3	3	3	3
École élémentaire hors ZEP Province	15	15	16	16
Sous-total école	40	40	41	41
Collège rural	3	3	3	3
Petit collège ZEP Île-de-France	1	1	1	1
Petit collège ZEP Province	4	4	4	4
Petit collège hors ZEP Île-de-France	2	2	2	2
Petit collège hors ZEP Province	5	5	5	5
Gros collège ZEP Île-de-France	2	2	2	2
Gros collège ZEP Province	4	4	4	4
Gros collège hors ZEP Île-de-France	2	2	2	2
Gros collège hors ZEP Province	7	7	7	7
Sous-total collège	30	30	29	29
Lycée général et technologique Île-de-France	3	3	2	3
Lycée général et technologique Province	13	13	12	13
Lycée professionnel Île-de-France	2	2	2	1
Lycée professionnel Province	12	13	13	13
Sous-total lycée	30	30	29	30
Total, tous établissements	100	100	100	100
Effectifs concernés	4 980	3 000	2 331	2 024

Source : panel aides-éducateurs, Céreq.

2.4. Enquête auprès des non-répondants de la deuxième vague

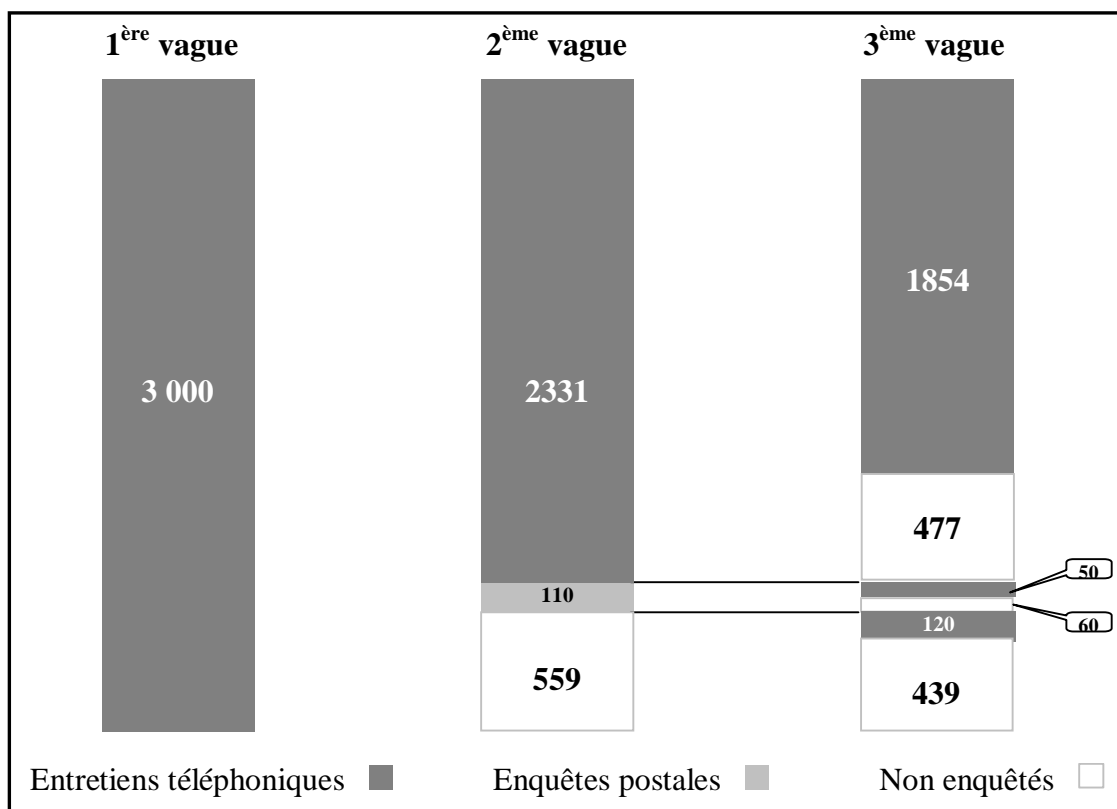
669 individus, représentant 22 % de l'échantillon initial, n'ont pas répondu à la deuxième phase de l'enquête, soit parce qu'ils n'étaient pas disponibles à ce moment là, soit parce qu'ils ont refusé, soit encore, et c'est le cas le plus fréquent, parce que les coordonnées dont nous disposions étaient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

Nous avons donc décidé de lancer une enquête par voie postale pour récupérer une partie des individus manquants. Cette enquête complémentaire avait 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 phase du panel.

Sur les 669 non-répondants, nous avons envoyé 472 questionnaires. Nous avons reçu 110 réponses, soit un taux de réponse brut de 16,6 % et un taux net de 23,5 %.

2.5. Synthèse

In fine, les 3 000 individus enquêtés lors de la 1^{ère} vague se répartissent au fil des différentes vagues comme présenté dans le schéma ci-dessous :



Source : panel aides-éducateurs, Céreq.

3. L'enquête qualitative

Nous avons dès le départ opté pour une démarche longitudinale, partant de l'hypothèse que la fonction d'aide-éducateur, émergente, ne pourrait se construire que de manière progressive et itérative, en interaction avec les activités exercées par les personnels en place dans les établissements. Le choix de cette perspective longitudinale était d'autant plus justifié que ces questionnements se référaient à des processus qui s'opèreraient dans la durée. Tout d'abord, l'utilité des activités exercées par les aides-éducateurs et la finalité globale de leur emploi ne pouvaient s'inventer et se définir en un instant. Ensuite, l'intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires ne pouvait se résumer à la simple étape de leur accueil. Les relations établies avec les personnels en place, notamment avec les enseignants, étaient appelées à évoluer, le temps par exemple d'apprendre à se connaître et à s'« apprivoiser » mutuellement. Enfin, les phénomènes d'anticipation et de préparation de l'avenir par les aides-éducateurs gagnaient à être étudiés en dynamique, puisque de tels phénomènes verraient inévitablement leur importance croître, à mesure que les échéances des contrats emplois-jeunes se préciseraient.

L'enquête qualitative a donc été programmée en deux étapes : une en 1999 et l'autre en 2001. À l'occasion de ces deux étapes, le principal cadre d'analyse de l'enquête qualitative a reposé sur la méthode ETED (emploi-type étudié dans sa dynamique)⁵². Élaborée et utilisée par le Céreq depuis plusieurs années, cette méthode permet d'analyser les contenus d'activités et les contours d'un emploi, d'étudier les compétences mises en œuvre en situation de travail et de mettre en évidence les complémentarités entre l'emploi étudié et d'autres emplois, connexes ou plus éloignés.

L'intérêt des informations collectées lors de ce travail de terrain en deux étapes (entretiens au sein d'établissements scolaires) nous a amené à décider de la réalisation d'une troisième phase d'enquête en 2004, de nature plus « légère » (entretiens téléphoniques).

3.1. La constitution de l'échantillon

Conformément aux préconisations de la méthode ETED, nous avons tout d'abord établi le profil des aides-éducateurs à rencontrer pour couvrir autant que possible la diversité de leurs activités. Il s'est agi dans un premier temps de repérer des activités susceptibles d'être exercées par les aides-éducateurs. Ce travail s'est inspiré du « prévisionnel-prescrit », c'est-à-dire des fonctions, générales et spécialisées, et des activités correspondantes, décrites par la circulaire emplois-jeunes n° 97-263 du 16-12-1997 (tableau 24).

Le choix a été fait ensuite de partir d'un échantillon représentatif des différentes catégories d'établissements scolaires (école maternelle, école élémentaire, collège, lycée général, lycée professionnel) et de leur environnement (rural/urbain, ZEP, etc.), de manière à approcher non seulement la diversité des activités confiées aux aides-éducateurs mais également la variété des conditions d'exercice de ces activités.

La méthode ETED suppose en effet de contextualiser autant que possible l'analyse du travail, c'est-à-dire de prendre en compte la variabilité des conditions d'exercice des activités en fonction du profil du titulaire de l'emploi et de l'environnement de travail. Cette démarche apparaît bien adaptée aux cas des aides-éducateurs qui exercent des fonctions émergentes, peu prescrites et peu stabilisées, donc très liées à leurs compétences individuelles comme au contexte institutionnel et social dans lequel elles sont exercées (écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges, lycées, ZEP, ZUS, etc.).

⁵² Pour en savoir plus sur cette méthode, voir Mandon (1990) et Mandon et Liaroutzos (1994).

Tableau 24

Typologie des fonctions et des activités susceptibles d'être confiées aux aides-éducateurs

Emplois	Nature des fonctions	Activités	
Aide-éducateur d'école	Fonctions générales	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à la surveillance et à l'encadrement de l'enfant • Aide à l'étude • Aide à l'encadrement des sorties scolaires • Renforcement du lien entre l'école et la communauté éducative • Information et suivi des élèves 	
	Fonctions spécialisées	1. Faciliter l'utilisation des nouvelles technologies	
		2. Optimiser les moyens audiovisuels existants	
		3. Aider à l'encadrement et à l'animation des activités culturelles, artistiques et sportives	
		4. Aider les animateurs et les responsables de BCD à la gestion des fonds documentaires et à la préparation d'animations thématiques	
		5. Aider à l'accueil et à l'intégration des handicapés dans l'école	
Aide-éducateur de collège	Fonctions générales	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à la surveillance et présence active lors des interclasses, des entrées et des sorties des élèves, des moments de repas, en liaison avec les autres personnes affectées à ces tâches • Aide à l'encadrement et animation des activités du foyer socio-éducatif • Aide à l'étude et aux devoirs • Aide à l'encadrement des sorties et des activités accomplies à l'extérieur de l'établissement • Participation aux tâches de médiation dans le cadre d'une action plus générale de prévention et de gestion des situations de crise entre élèves, sous la responsabilité des personnels de l'Éducation nationale compétents • Renforcement du lien entre le collège et son environnement • Participation à des opérations « École ouverte », hors des périodes scolaires • Participation à l'encadrement et à l'animation de toute autre action de nature éducative, conçue dans le cadre du projet d'établissement et répondant aux besoins des élèves 	
		Fonctions spécialisées	6. Domaine de l'utilisation des nouvelles technologies
			7. Domaine de l'appui aux documentalistes
			8. Domaine de l'aide à l'accueil et à l'intégration des handicapés dans l'établissement

Source : enquête qualitative aides-éducateurs, 1^{ère} phase, Céreq.

3.2. La conduite des entretiens

La première vague d'entretiens en 1999 s'est faite en deux temps : une première série d'entretiens a eu lieu au cours du printemps 1999 dans l'académie d'Aix-Marseille. Elle a permis de confronter le « prévisionnel-prescrit » aux activités effectivement et concrètement exercées par les aides-éducateurs au sein des établissements. Une seconde série d'entretiens a eu lieu à l'automne 1999 dans l'académie de Versailles. Elle a permis d'enrichir l'éventail des activités étudiées et de mener des entretiens complémentaires avec les personnels administratifs et enseignants.

Au total, 60 entretiens ont été conduits dans 14 établissements, 36 avec des aides-éducateurs, 24 avec des personnels en place (tableau 25).

Tableau 25

Répartition des entretiens effectués pour la première vague de l'enquête qualitative entre les différents établissements scolaires

Établissements	Aides-éducateurs	Direction	Enseignants	Autres : documentaliste, CPE, Atsem, etc.
7 écoles dont 3 en ZEP	11	7	3	1
5 collèges dont 4 en ZEP	19	5	1	3
2 lycées dont 1 en ZEP	6	2		2
Ensemble	36	14	4	6

Source : enquête qualitative aides-éducateurs, 1^{ère} vague, Céreq.

La deuxième vague d'entretiens s'est déroulée entre la fin 2001 et le printemps 2002. 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 ainsi que nous avons rencontré 37 aides-éducateurs parmi lesquels plus de la moitié avait déjà été interrogée lors de la première vague (tableau 26). Les « nouveaux » aides-éducateurs soit ont été les remplaçants des personnes interviewées en 1999-2000 et parties depuis, soit ont été retenus, au vu de l'originalité de leurs activités ou de leur degré d'implication dans leur poste. Nous avons également, comme lors de la première vague, rencontré des chefs d'établissement et des personnels enseignants, administratifs et techniques.

Tableau 26

Répartition des entretiens effectués pour la deuxième vague de l'enquête qualitative entre les différents établissements scolaires

Établissements	Aides-éducateurs		Autres personnels
		<i>dont déjà interrogés en 1999-2000</i>	
Écoles	12	7	9
Collèges	15	11	13
Lycées	10	1	8
Ensemble	37	19	30

Source : enquête qualitative aides-éducateurs, 2^e vague, Céreq.

La troisième vague d'entretiens s'est déroulée entre janvier et mars 2004. D'abord, nous avons eu des entretiens téléphoniques avec les chefs d'établissement (ou leur remplaçant) des écoles, collèges et lycées, dans lesquels nous étions allés au cours des deux vagues précédentes d'enquête. Ces entretiens ont porté avant tout sur leur perception de la suppression des postes d'emplois-jeunes, ainsi que sur le devenir des activités qui avaient été créées ou développées dans le cadre de ces postes. Ils ont également eu pour objet le bilan que ces chefs d'établissement dressent, a posteriori, du volet « aide à l'insertion » du dispositif.

Ensuite, nous avons cherché à reprendre contact, toujours par téléphone, avec les 49 jeunes femmes ou jeunes hommes avec lesquels nous avons eu des entretiens au cours des deux vagues d'enquête antérieures, lorsqu'ils étaient encore tous emplois-jeunes : 36 d'entre eux ont pu être retrouvés et ont accepté de livrer leur témoignage. Au moment des entretiens, 31 n'étaient plus aide-éducateur. Parmi les cinq personnes encore en poste au moment de nos investigations, deux avaient été recrutées au printemps 1999, et s'apprêtaient ainsi à quitter leur poste. Les trois autres personnes avaient été embauchées en 2000-2001, afin de remplacer des sortants.

Annexe 2

Tableaux détaillés du panel aides-éducateurs

Les tableaux présentés ci-après donnent les principales caractéristiques de l'ensemble de la population suivie dans le cadre du panel et en distinguant :

- les individus sortis **avant le terme** de leur contrat (52 % de l'effectif initial) ;
- les individus sortis **au terme** de leur contrat (41 % de l'effectif initial) ;
- les aides-éducateurs **encore en poste** en novembre 2003 (7 % de l'effectif initial).

Ces tableaux sont organisés par thème :

- caractéristiques sociodémographiques (tableau 27) ;
- expérience professionnelle antérieure (tableau 28) ;
- conditions d'entrée dans le dispositif (tableau 29) ;
- conditions d'exercice de l'activité en octobre 1999 (tableau 30) ;
- conditions d'exercice de la dernière activité dans le dernier « poste » décrit⁵³ (tableau 31) ;
- projets et formations (tableau 32).

Tableau 27
Caractéristiques sociodémographiques

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte	
	avant le terme du contrat	au terme du contrat			
	Effectif	21 140	16 553	3 010	40 703
	%	100	100	100	100
Sexe					
	Homme	31	22	22	27
	Femme	69	78	78	73
Âge à l'entrée dans le dispositif					
	22 ans ou moins	25	24	23	24
	23 ou 24 ans	39	41	41	40
	25 ans ou plus	36	35	36	36
Niveau de diplôme à l'entrée dans le dispositif					
	Bac	38	64	55	50
	Bac+2	33	27	26	30
	Bac+3 ou plus	29	9	19	20
Possession d'un diplôme ou brevet spécialisé dans le domaine du sport, de l'animation ou de la culture* à l'entrée dans le dispositif					
	Oui, le BAFA ou le BAFD	33	28	21	30
	Oui, un autre diplôme ou brevet	8	7	4	7
	Non	59	65	75	63

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

* notamment les brevets des fédérations sportives, les BEES, les BAFA ou BAFD, les BAPAAT, le BEATEP, les DEFA et les diplômes des écoles de danse ou de musique.

⁵³ Celui d'octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, celui d'octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003 et celui de novembre 2003 pour les individus en poste.

Tableau 28
Expérience professionnelle antérieure

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte
	avant le terme du contrat	au terme du contrat		
Effectif	21 140	16 553	3 010	40 703
%	100	100	100	100
Temps passé entre la fin des études initiales et l'entrée dans le dispositif				
Moins de 1 an	46	41	43	44
Entre 1 et moins de 2 ans	27	25	27	26
Entre 2 et moins de 3 ans	15	16	15	15
3 ans et plus	12	18	15	15
Nombre d'emplois occupés avant d'entrer dans le dispositif				
Aucun	24	25	27	24
Un seul	21	24	24	22
Deux ou trois	26	25	25	26
Quatre ou plus	29	26	24	28
Si au moins un emploi, statut du dernier emploi occupé avant d'entrer dans le dispositif				
Contrat aidé	7	15	14	11
CDD, Intérim, vacation	77	74	76	76
CDI	14	9	10	11
Autre	2	2	0	2
Nombre d'épisodes de chômage avant d'entrer dans le dispositif				
Aucun	40	31	29	35
Un seul	44	51	49	47
Deux ou trois	13	15	19	14
Quatre ou plus	3	3	3	3
Si chômage, durée cumulée de chômage avant d'entrer dans le dispositif				
Moins de 3 mois	33	24	30	29
Entre 3 et 6 mois	25	25	22	25
Entre 7 et 12 mois	27	30	27	28
Plus de 13 mois	16	21	21	18
Situation au moment de l'entrée dans le dispositif				
Emploi	26	25	21	25
Chômage	37	48	52	42
Étudiant ou stagiaire	29	21	21	25
Service national	4	2	2	3
Inactif	5	4	4	5

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Tableau 29
Conditions d'entrée dans le dispositif

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte
	avant le terme du contrat	au terme du contrat		
Effectif	21 140	16 553	3 010	40 703
%	100	100	100	100
Principale raison d'entrée dans le dispositif				
Pas d'autres propositions d'emploi	39	41	39	40
Envie de travailler avec enfants / jeunes	31	39	34	34
Travailler à l'Éducation nationale	13	5	6	9
Possibilité de suivre une formation	9	7	11	8
Contrat de 5 ans à temps plein	7	7	4	7
Autre	2	1	5	2
Établissement de recrutement				
École maternelle	17	20	11	18
École élémentaire	38	54	13	43
Collège	29	23	21	26
Lycée d'enseign ^l général ou technologique	9	1	30	7
Lycée professionnel	7	1	25	6
Implantation géographique de l'établissement de recrutement				
Île-de-France	25	16	11	20
Province	75	84	89	80
Établissement de recrutement classé en zone d'éducation prioritaire (ZEP)				
Oui	32	32	15	31
Non	68	68	85	69

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Tableau 30
Conditions d'exercice de l'activité en octobre 1999

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte
	avant le terme du contrat	au terme du contrat		
Effectifs	16 014	16 553	3 010	35 577
%	100	100	100	100
Nombre d'aides-éducateurs dans l'établissement fréquenté en octobre 1999				
Un seul aide-éducateur	11	13	8	12
Deux aides-éducateurs	40	48	32	43
Entre 3 et 5 aides-éducateurs	36	28	41	33
Entre 6 et 10 aides-éducateurs	13	10	16	12
Plus de 10 aides-éducateurs	1	1	3	1
Activité principale déclarée en octobre 1999				
Informatique, nouvelles technologies	23	24	24	24
Bibliothèque et documentation	16	18	12	17
Animation	16	15	21	16
Soutien scolaire	17	16	16	17
Aide à l'enseignement	12	13	5	12
Surveillance, sécurité et accompagnement des sorties scolaires	4	3	5	3
Tâches administratives (secrétariat et accueil au bureau de la vie scolaire)	2	2	3	2
Médiation interne (prise en charge d'élèves posant des problèmes de comportement)	2	1	3	2
Orientation et gestion des stages en entreprises	1	1	4	1
Médiation externe (en direction des familles et des centres sociaux)	1	1	1	1
Aide à l'intégration scolaire	1	0	0	1
Aucune en particulier	4	6	5	5
Exercice d'activités péri-scolaires en octobre 1999				
Oui	60	66	45	61
Non	40	34	55	39
Exercice d'activités extra-scolaires en octobre 1999				
Oui	20	19	27	20
Non	80	81	73	80
Nombre moyen d'activités exercées en octobre 1999				
	5,8	6,0	5,2	5,8
Nombre moyen d'activités exercées régulièrement en octobre 1999				
	3,5	3,6	2,8	3,5

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.
Champ : aides-éducateurs encore en poste en octobre 1999.

Tableau 31
Conditions d'exercice de l'activité du dernier poste décrit

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte
	avant le terme du contrat	au terme du contrat		
Effectifs	16 014	16 553	3 010	35 577
%	100	100	100	100
Nombre d'aides-éducateurs dans le dernier poste décrit*				
Un seul aide-éducateur	13	16	29	15
Deux aides-éducateurs	38	47	29	41
Entre 3 et 5 aides-éducateurs	36	26	34	31
Entre 6 et 10 aides-éducateurs	12	9	7	11
Plus de 10 aides-éducateurs	1	1	1	1
Activité principale déclarée du dernier poste décrit*				
Informatique, nouvelles technologies	22	29	23	26
Bibliothèque et documentation	17	19	19	18
Animation	16	14	14	15
Soutien scolaire	15	11	7	12
Aide à l'enseignement	14	14	9	13
Surveillance	5	5	5	5
Tâches administratives	3	2	10	3
Médiation interne	2	1	2	2
Orientation et gestion des stages	1	0	3	1
Médiation externe	1	1	0	1
Aide à l'intégration scolaire	1	1	1	1
Aide sanitaire (infirmière/médecin scol.)	-	0	0	0
Aucune en particulier	4	3	7	4
Exercice d'activités périscolaires dans le dernier poste décrit*				
Oui	60	63	42	60
Non	40	37	58	40
Exercice d'activités extra-scolaires dans le dernier poste décrit*				
Oui	21	19	21	20
Non	79	81	79	80
Nombre moyen d'activités exercées dans le dernier poste décrit*				
	5,9	6,5	5,5	6,1
Nombre moyen d'activités exercées régulièrement dans le dernier poste décrit*				
	3,5	3,9	2,9	3,6

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Champ : aides-éducateurs encore en poste en octobre 1999.

* celui d'octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, celui d'octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003 et celui de novembre 2003 pour les individus en poste.

Tableau 32
Projets et formations

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte	
	avant le terme du contrat	au terme du contrat			
	Effectif	16 014	16 553	3 010	35 577
	%	100	100	100	100
Quand il était encore en poste, l'aide-éducateur a déclaré avoir :					
Un projet professionnel précis	89	69	65	78	
Un projet professionnel imprécis	8	21	16	15	
Pas de projet professionnel	3	9	19	7	
Si projet, dernier projet professionnel déclaré**					
Enseignants, CPE, COP	41	26	26	33	
Concours de la Fonction publique	12	10	15	11	
Carrières sanitaires et sociales	14	23	20	19	
Sport, animation, culture	11	14	10	12	
Informatique, NTIC	8	10	7	9	
Secrétariat, comptabilité, gestion	4	8	6	6	
Autre	10	10	15	10	
A suivi au moins une formation durant son passage par le dispositif					
Oui	41	89	92	64	
Non	59	11	8	36	
Si formation, type de la dernière formation suivie					
Formation scolaire ou universitaire	19	20	25	20	
Prépa. concours de l'enseignement	33	19	17	23	
Prépa. autres concours de la Fonction publique	12	9	12	11	
Prépa. concours d'entrée en écoles du secteur sanitaire et social	5	4	3	4	
Formation « Jeunesse et sports »	7	9	8	9	
Formation « Sanitaire et social »	7	8	6	7	
Autres formations	17	31	29	26	
Si formation, année scolaire de la dernière formation suivie					
2000-2001 et avant	46	8	9	21	
2001-2002	42	31	26	34	
2002-2003	13	61	34	42	
2003-2004	0	0	30	3	
Si formation, aménagement d'horaire pour suivre la dernière formation suivie					
Oui	59	77	78	71	
Non	31	22	19	25	
Ne sait pas	9	1	2	4	

(suite)

	Sortis du dispositif		Encore aide-éducateur	Ensemble de la cohorte
	avant le terme du contrat	au terme du contrat		
Si formation, modalité de suivi de la dernière formation suivie				
Par correspondance uniquement	31	22	23	25
Par correspondance avec cours collectif	6	4	6	5
À l'université (cursus normal)	9	8	7	8
À l'université (cursus réservé)	5	3	4	4
À l'IUFM	10	9	8	9
Dans un GRETA	11	23	22	19
Dans un autre organisme de formation	17	30	27	26
<i>Ne sait pas</i>	11	1	3	4
Si formation, temps hebdomadaire consacré à la dernière formation suivie				
Moins de 5 heures	18	19	24	19
Entre 6 et 10 heures	34	38	36	36
Plus de 11 heures	37	40	35	39
<i>Ne sait pas</i>	11	3	5	6
Si formation, jugement porté sur la dernière formation suivie				
Très satisfait	26	30	27	28
Assez satisfait	41	39	49	41
Peu satisfait	14	17	15	16
Pas du tout satisfait	7	10	5	8
<i>Ne sait pas</i>	11	3	4	6

Source : panel aides-éducateurs, 3^e vague, Céreq.

Champ : aides-éducateurs encore en poste en octobre 1999.

* en octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, en octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003 et en novembre 2003 pour les individus en poste.

** celui déclaré en octobre 1999 pour les individus sortis entre octobre 1999 et octobre 2001, celui déclaré en octobre 2001 pour les individus sortis entre octobre 2001 et novembre 2003 et celui déclaré en novembre 2003 pour les individus en poste.

Annexe 3

Tableau synthétique résumant les parcours des aides-éducateurs interviewés, selon la liste alphabétique des prénoms

Prénom	Formation initiale	Date d'entrée dans le dispositif	Situation à la sortie du dispositif	Situation au moment de l'enquête	Réalisation du projet principal
Annie	Licence	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif en octobre 2000 suite à une démission, et après avoir réussi le concours d'adjoint administratif	Adjointe administrative dans une préfecture	Oui (projet d'entrer dans l'Administration)
Armand	Licence STAPS	septembre 2001 (en collège)	Sorti du dispositif en octobre 2002 suite à une démission, afin de devenir enseignant vacataire en EPS dans des établissements scolaires	Enseignant vacataire en EPS	Non (projet de devenir prof. d'EPS)
Béatrice	Maîtrise de médiation dans le domaine artistique et culturel	septembre 2000 (en lycée)	Sortie du dispositif en novembre 2003 suite à une démission après avoir réussi un concours	AASU	Oui, en partie (projet initial de devenir prof. d'arts plastiques, puis projet complémentaire d'intégrer la filière administrative de l'Éducation nationale)
Bertrand	Licence d'arts plastiques	novembre 1997 (en école)	Sorti du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Eco-ambassadeur en faveur du tri sélectif depuis septembre 2003 (en CDD)	Non (projet de devenir prof. d'arts plastiques)
Carla	Bac + deux années de DEUG de psychologie	décembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif en février 2002 suite à une démission après avoir réussi le concours de prof. des écoles (liste complémentaire)	Prof. des écoles titulaire depuis septembre 2003 (après avoir été institutrice remplaçante, puis élève-enseignante à l'IUFM)	Oui, en grande partie (projet de devenir documentaliste certifié ou, en second lieu, prof. des écoles)
Carole	Bac ES + deux années en orthoptie	novembre 1997 (en école)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Animatrice dans un club baby-sport (CDD d'un an renouvelable)	Non (projet de devenir éducatrice jeunes enfants, sur un emploi stable)
Catherine	Licence d'italien	novembre 2001 (en école)	-	Aide-éducatrice encore en poste	-

Prénom	Formation initiale	Date d'entrée dans le dispositif	Situation à la sortie du dispositif	Situation au moment de l'enquête	Réalisation du projet principal
Cathy	Bac + une année en DEUG de psychologie	septembre 1999 (en lycée)	Sortie du dispositif en juillet 2001 suite à une démission pour occuper un emploi d'assistante de santé dans un hôpital privé	Assistante de santé dans un hôpital privé	Non (projet de devenir assistante sociale)
Chérif	Bac + une année de BTS	novembre 1997 (en école)	Sorti du dispositif pour fin de contrat et sans emploi	Assistant d'éducation dans un collège depuis septembre 2003 (CDD de trois ans renouvelable une fois)	Non (projet de travailler dans le secteur social, en emploi stable)
Christian	BTS électro-technique	février 1998 (en lycée)	Sorti du dispositif en juin 2003 pour fin de contrat, et sans emploi	Surveillant pénitentiaire stagiaire depuis décembre 2003	Oui, en partie (projet d'entrer dans l'Administration, mais aussi et surtout de travailler dans le domaine de la PAO)
Clarisse	Bac + une année de DEUG d'histoire	septembre 2001 (en collège)	Sortie du dispositif en septembre 2002 suite à une démission pour devenir surveillante (dans le même collège)	Rédactrice au ministère de la Défense depuis septembre 2003 (elle a passé une année en tant que surveillante)	Non (projet de devenir enseignante, bien qu'elle renoncera à ce projet en étant surveillante)
Chloé	Bac pro secrétaire comptable	Novembre 1997 (en lycée)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Toujours sans emploi	Non (projet de devenir animatrice)
Eddy	Diplômé d'une ESC	novembre 1997 (en collège)	Sorti du dispositif en juin 2002 suite à une démission après avoir réussi le concours de prof. des écoles	Prof. des écoles titulaire depuis septembre 2003 (après avoir été à l'IUFM pendant un an)	Oui (projet de devenir prof. des écoles)
Edith	Bac L	début 1998 (en école)	Sortie du dispositif en septembre 2002 suite à une démission après avoir réussi un concours de la Ville de Paris (filiale animation)	Directrice-adjointe d'un CLSH	Oui (projet d'être animatrice auprès d'enfants, si possible dans la Fonction publique)
Fabrice	Bac ES	mai 1999 (en école)	-	Aide-éducateur encore en poste (il s'apprête à quitter son poste)	-
Francis	Bac G3	mai 1999 (en école)	-	Aide-éducateur encore en poste (il s'apprête à quitter son poste)	-

Prénom	Formation initiale	Date d'entrée dans le dispositif	Situation à la sortie du dispositif	Situation au moment de l'enquête	Réalisation du projet principal
Françoise	Maîtrise d'arts plastiques	février 2000 (en lycée)	Sortie du dispositif en février 2003 pour fin de contrat et en formation pour création d'entreprise (elle n'a pas souhaité prolonger son contrat)	Commerçante depuis octobre 2003 (après sa formation, elle a consacré son temps à monter son projet)	Oui (projet de créer une entreprise ou de passer des concours de la Fonction publique territoriale)
Gwendoline	Licence	septembre 1999 (en collège)	Sortie du dispositif suite à démission en juillet 2001 (elle suit son conjoint qui a trouvé un emploi dans une autre région)	Hôtesse d'accueil et de caisse dans un magasin d'électroménager depuis décembre 2003 (en CDD) (après avoir connu des vacances dans l'enseignement privé)	Non (projet de devenir institutrice)
Jacques	Licence AES	octobre 1997 (en école)	Sorti du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	« Responsable de niveau – classe de seconde » dans un lycée privé (emploi équivalent à un emploi de CPE) depuis septembre 2003 (CDD d'un an)	Non, pas vraiment (projet de rester aide-éducateur ou de devenir prof. des écoles), mais, dans le fond, « ça correspond pas mal »
Laurence	Bac STI sanitaire et social	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003, sans emploi, mais en congé de maternité	Toujours sans emploi (elle sort d'un congé de maternité)	Non (projet d'accéder à un emploi dans le secteur médico-social, tout en ayant eu le vague espoir d'être « pérennisée »)
Mahmoud	Bac pro mécanique	novembre 1997 (en collège)	Sorti du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Assistant d'éducation au sein du collège dans lequel il était aide-éducateur depuis septembre 2003 (CDD de trois ans renouvelable une fois)	Non (projet de travailler dans le social et l'éducatif en emploi stable)
Mariam	DEUG LEA (espagnol)	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003, sans emploi mais en congé de maladie depuis septembre 2002	Toujours sans emploi et en convalescence (elle s'apprête à terminer sa licence et à rechercher un emploi)	Non (projet de devenir CPE, ou à défaut, prof. d'espagnol)

Prénom	Formation initiale	Date d'entrée dans le dispositif	Situation à la sortie du dispositif	Situation au moment de l'enquête	Réalisation du projet principal
Michel	Bac + une année de DEUG d'histoire	octobre 1997 (en collège)	Sorti du dispositif en juin 2003 pour fin de contrat, mais embauché dès le lendemain en CDI dans un centre social pour enfants et jeunes en difficulté	Moniteur-éducateur dans un centre social	Oui, en partie (projet de devenir éducateur spécialisé, ou à défaut CPE)
Michèle	BTS action commerciale	novembre 1997 (en lycée)	Sortie du dispositif depuis septembre 2000 suite à une démission et pour occuper un poste de surveillante	Adjointe administrative depuis septembre 2003 dans un lycée, suite à la réussite au concours (surveillante entre 2000 et 2003)	Non (projet de devenir CPE, même si ce projet a été flou au départ)
Nadja	BTS assistante de direction	janvier 1998 (en collège)	Sortie du dispositif en septembre 2001 suite à une démission (elle accède à un autre poste d'emploi-jeune, dans une fédération multi-sports)	Coordinatrice des activités sportives et culturelles en milieu rural depuis septembre 2001 (en emploi-jeune) (son poste est en cours de pérennisation)	Oui, en partie (projet de devenir éducatrice sportive, après avoir désiré créer une entreprise)
Nassiriah	Bac + niveau BTS assistante de direction	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Toujours sans emploi (elle sort d'un congé de maternité)	Non (projet de devenir secrétaire)
Nina	BTS force de vente	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif en juillet 2002 suite à une démission pour accéder à un emploi d'assistante de direction dans un cabinet de courtier en assurances	Assistante de direction dans le même cabinet (en CDI)	Oui, en partie (projet de devenir secrétaire dans l'Éducation nationale, ou à défaut, dans le secteur privé)
Patrice	BTS électro-technique	novembre 1997 (en collège)	Sorti du dispositif en novembre 2000 suite à une démission et pour occuper un autre poste d'emploi-jeune dans un centre culturel	Emploi-jeune dans un centre culturel (nouvelles technologies, relations avec la presse) (la question de la pérennisation se pose)	Non, dans un 1er temps, et oui en partie dans un 2nd temps (projet initial de créer une entreprise, puis projets successifs de devenir steward et électrotechnicien, et enfin projet de travailler dans le secteur culturel)
Paul	Maîtrise AES	septembre 2001 (en lycée)	-	Aide-éducateur encore en poste	-

Prénom	Formation initiale	Date d'entrée dans le dispositif	Situation à la sortie du dispositif	Situation au moment de l'enquête	Réalisation du projet principal
Pierre	BTS génie civil	novembre 1997 (en collège)	Sorti du dispositif en septembre 2002 suite à une démission et après avoir réussi le concours de prof. des écoles (liste complémentaire)	Élève-enseignant à l'IUFM depuis septembre 2003 (après avoir été pendant un an prof. des écoles dans une SEGPA d'un collège)	Oui (projet de devenir prof. des écoles)
Stanislas	DUT mesures physiques	octobre 2001 (en collège)	-	Aide-éducateur encore en poste	-
Steve	Bac G3	octobre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif en octobre 2001 suite à une démission après avoir trouvé un emploi de régisseur dans une résidence étudiante (un CDD de 18 mois)	Régisseur dans une société immobilière depuis septembre 2003 (en CDI) (après avoir connu un CDD de 18 mois puis un CDI de 10 mois dans deux autres sociétés spécialisées dans le logement)	Non (initialement, projet de devenir éducateur sportif ou maître nageur, puis projet de devenir steward)
Valentine	Bac	novembre 1997 (en école)	Sortie du dispositif pour fin de contrat en juin 2003 et sans emploi	Toujours sans emploi	Non (projet de devenir secrétaire ou bibliothécaire)
Valérie	Bac	octobre 2001 (en lycée)	Sortie du dispositif suite à une démission en juillet 2002 et sans emploi (elle avait alors le projet de reprendre ses études)	En formation (BTS informatique en alternance) depuis septembre 2003	Non (projet de devenir informaticienne, et plus particulièrement de se former dans cette perspective)
Vanessa	Bac	novembre 1997 (en collège)	Sortie du dispositif en mai 2003 suite à une démission pour occuper un CDD dans une SA HLM	Sans emploi (après avoir bénéficié de deux CDD au sein de la SA HLM ; en attente d'un nouveau CDD de la part de cette société)	Non (projet plus ou moins flou de réussir un concours administratif dans l'Éducation nationale ou de l'ANPE)
Virginie	Licence STAPS	septembre 1999 (en lycée)	Sortie du dispositif en juin 2002 suite à une démission et après avoir réussi le concours de prof. des écoles	Prof. des écoles titulaire depuis septembre 2003 (après avoir été à l'IUFM pendant un an)	Oui, en partie (projet de devenir prof. d'EPS ou, à défaut, prof. des écoles)

Glossaire

A

AASU : Attaché d'administration scolaire et universitaire
AES : Administration économique et sociale
AIS : Auxiliaire d'intégration scolaire
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

B

Bac ES : Bac économique et social
Bac L : Bac littéraire
Bac S : Bac scientifique
Bac SMS : Bac sciences médico-sociales
Bac STI : Bac sciences et technologies industrielles
Bac STL : Bac sciences et technologies de laboratoire
Bac STT : Bac sciences et technologies tertiaires
BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animation
BAFD : Brevet d'aptitude aux fonctions de direction
BCD : Bibliothèque centre de documentation
BEATEP : Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire
BEES : Brevet d'État d'éducateur sportif
BEESAPT : Brevet d'État d'éducateur sportif activités physiques pour tous
BEP : Brevet d'étude professionnelle
BTS : Brevet de technicien supérieur

C

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CAPE : Certificat d'aptitude au professorat des écoles
CAPEPS : Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP : Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CATI : Computer assisted telephone interviewing
CDD : Contrat à durée déterminée
CDI : Contrat à durée indéterminée
CDI : Centre de documentation et d'information
CFA : Centre de formation des apprentis

CIO : Centre d'information et d'orientation
CLSH : Centre de loisirs sans hébergement
CNED : Centre national d'enseignement à distance
COP : Conseiller d'orientation psychologue
CPE : Conseiller principal d'éducation
CREPS : Centre d'éducation populaire et de sport
CV : Curriculum vitae

D

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
DU : Diplôme universitaire
DUT : Diplôme universitaire technologique

E

EPS : Éducation physique et sportive
ESC : École supérieure de commerce

G

GRETA : Groupement d'établissements pour la formation continue

H

HLM : Habitation à loyer modéré

I

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

L

LEA : Langues étrangères appliquées
LEGT : Lycée d'enseignement général et technologique
LP : Lycée professionnel

M

MI-SE : Maîtres d'internat-surveillants d'externat

N

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication
NPAI : N'habite pas à l'adresse indiquée

P

PAO : Publication assistée par ordinateur

S

SA : Société anonyme

SASU : Secrétaire d'administration scolaire et universitaire

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

U

UIMM : Union des industries et métiers de la métallurgique

V

VAE : Validation des acquis de l'expérience

Z

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

CÉREQ
Dépôt légal 3^e trimestre 2005

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 2-11-094884-1
ISSN : 1763-6213
20 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr