

Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ?

Jean-Pierre Jarousse
Christine Leroy-Audouin

Cet article décrit la situation des aides-éducateurs recrutés depuis trois ans maintenant dans les écoles primaires en France. La recherche concerne 150 écoles de l'académie de Dijon dans lesquelles l'ensemble des élèves de CE1 et de CM1 a été évalué en début et fin d'année scolaire ; les emplois du temps des aides-éducateurs de ces écoles ont, d'autre part, été collectés dans le but de recenser les activités auxquelles ils participent et d'évaluer dans quelle mesure cela peut influencer les progressions des élèves. Le premier résultat corrobore les travaux sur la question en mettant en évidence la variété des activités conduites, notamment dans le champ pédagogique (avec les élèves, durant le temps scolaire). Le second résultat, plus original, dégage l'influence positive de ces activités sur la progression scolaire des élèves, en particulier les plus faibles d'entre eux. Cela dit, l'efficacité pédagogique tend à s'effacer quand les aides-éducateurs consacrent la majorité de leur service aux activités académiques et/ou de soutien. Ces résultats invitent à la fois les enseignants à réfléchir à la façon dont ils associent les aides-éducateurs à la vie de l'école et aux apprentissages des élèves, mais aussi les politiques à préparer l'avenir professionnel de ces jeunes.

Mots-clés : aides-éducateurs, école primaire, profils d'activité, réussite scolaire.

La mise en place du dispositif « nouveaux services-nouveaux emplois » est récente et ce n'est que depuis octobre 1997 que l'Éducation nationale accueille des aides-éducateurs. Dans le premier degré, la finalité de ce programme consiste à offrir un soutien aux équipes éducatives au niveau de l'encadrement des élèves (à l'intérieur de l'école et durant les sorties scolaires) et à celui des activités pédagogiques, par la prise en charge de groupes d'élèves, soit en

liaison avec le cours, soit dans le cadre d'activités culturelles, artistiques ou sportives (BOEN, 1998). Il est ainsi reconnu de façon explicite à l'enseignement primaire des besoins nouveaux ou qui ne seraient pas satisfaits, auxquels l'intégration d'adultes supplémentaires non-enseignants dans les écoles tente de répondre. Ces besoins n'ont cependant pas été clairement définis. Ils renvoient néanmoins à certains critères géographiques et sociaux, ayant souvent constitué la

base des actions de discrimination positive déjà mises en place dans le système éducatif. Les textes stipulent notamment que les zones d'éducation prioritaire constituent un cadre d'action privilégié et c'est d'ailleurs le poids de la population scolarisée en ZEP qui a constitué initialement la base des dotations académiques. Au 1^{er} janvier 2000, 57 % des écoles classées ZEP étaient dotées contre un quart des écoles situées hors ZEP (MEN, 2000). Les autres établissements prioritaires sont ceux situés en zone sensible ou en milieu rural.

Après le recours aux intervenants extérieurs, l'arrivée des aide-éducateurs constitue à n'en pas douter une petite révolution dans le système scolaire et notamment dans l'enseignement primaire. À l'image du soliste (l'« instituteur traditionnel, seul dans sa classe, chargé de tout faire » (1), l'institution entend substituer celle de l'enseignant « chef d'orchestre » qui doit coordonner et mettre en cohérence les interventions conduites auprès des élèves par des adultes différents (enseignants, aide-éducateurs, intervenants extérieurs). La collaboration entre enseignants et aides-éducateurs est détaillée dans le Bulletin officiel daté du 26.11.98 : le principe de non-substitution est affirmé, mais la participation des aides-éducateurs aux activités éducatives est encouragée car elle permet de mettre en place « des pédagogies plus actives et plus variées ». Cette participation peut prendre la forme d'une observation du travail et des comportements des élèves, d'une aide apportée à l'enseignant, voire de la conduite directe d'activités (sous le contrôle des enseignants).

Au-delà des principes accompagnant le dispositif, se pose aujourd'hui la question de son appropriation par les administrations déléguées et par les écoles elles-mêmes. Au premier niveau, on peut s'interroger sur la manière dont les besoins émergents (ou non-satisfaits) des écoles ont été interprétés en analysant ex-post les affectations des aides-éducateurs dans les écoles. Au second niveau, on peut se demander comment les équipes enseignantes ont, dans les profils d'activités construits pour les aides-éducateurs, intégré ces besoins. Autrement dit, on peut s'interroger sur les relations entre profils d'activité des aides-éducateurs et caractéristiques de l'école, de son projet, du public d'élèves, et se demander enfin s'ils permettent effectivement de répondre, voire de combler, les besoins de l'école.

Pour répondre à ces questions, un certain nombre d'informations issues d'une recherche académique inscrite dans la charte « Bâtir l'école du XXI^e siècle », ont été mobilisées et mises en perspective. Cette recherche, réalisée dans l'académie de Bourgogne durant l'année scolaire 1999-2000, concerne environ 160 écoles élémentaires ou primaires, dont on connaît à la fois les caractéristiques structurelles et contextuelles et les choix pédagogiques effectués (en matière de projet d'école, de décrochage, d'échanges de service notamment). Par ailleurs, l'ensemble des élèves de CE1 et de CM1 de ces écoles (environ 3 500 élèves pour chacun des niveaux) ont été évalués en début et en fin d'année scolaire, en français et mathématiques.

L'AFFECTATION DES AIDES-ÉDUCATEURS DANS LES ÉCOLES

Parmi les 155 écoles ayant répondu au questionnaire, 124 d'entre elles (soit 80 %) disposent d'au moins un aide-éducateur ; les écoles maternelles sont sensiblement mieux dotées puisque 93 % d'entre elles accueillent un aide-éducateur contre seulement 77 % des écoles élémentaires.

Les écoles qui bénéficient de la présence d'aides-éducateurs sont en moyenne celles qui étaient visées par le dispositif. Parmi elles, on compte notamment 35 % d'écoles classées en ZEP et la représentation d'élèves d'origine défavorisée y est plus élevée que dans les autres écoles. Seule la répartition géographique ne semble pas répondre aux critères initiaux du dispositif puisque les écoles qui ne comptent pas d'aide-éducateur se situent majoritairement en zone rurale. Au-delà de cette description, il demeure tout à fait utile d'examiner précisément les principes de dotation et les relations qui existent entre le contexte scolaire et le nombre d'aides-éducateurs. On compte entre 0 et 6 aides-éducateurs dans les 155 écoles de l'échantillon, soit en moyenne 2 par école, avec une présence légèrement plus marquée en maternelle qu'en élémentaire.

La première remarque s'imposant à la lecture du tableau suivant est qu'il n'existe pas à l'évidence de dotations proportionnelles strictes, c'est-à-dire de règles d'attribution fortement déterminées par

le contexte scolaire. Les variables disponibles rendent compte de moins d'un tiers de la variabilité du nombre d'aides-éducateurs dans les écoles. Certes, en moyenne, et pour corroborer les résultats précédents, on observe que les écoles de ZEP disposent en moyenne d'un aide-éducateur supplémentaire (1/2 poste seulement

en école élémentaire), que les écoles situées en zone péri-urbaine sont mieux dotées que les autres (presque un poste de plus) et qu'en école primaire et élémentaire (seules écoles où la composition sociale du public d'élèves est connue), le nombre d'aides-éducateurs augmente avec la proportion d'enfants d'origine défavorisée.

Tableau I. – Nombre d'aides-éducateurs en fonction des caractéristiques des écoles

Variables		Ensemble des écoles		Élémentaires et primaires	
De référence	Active	Coefficient	Sign.	Coefficient	Sign.
Zone rurale	Urbaine	0,19	ns	0,25	ns
	Périurbaine	0,88	***	0,80	***
Non ZEP	ZEP	1,02	***	0,55	**
Nombre de classes		0,11	**	0,10	*
Nombre moyen d'élèves par classe		- 0,07	*	- 0,04	ns
Élémentaire	Maternelle	0,18	ns	-	-
% d'enfants d'origine défavorisée		-	-	0,02	***
Constante		0,57		0,88	
Pourcentage de variance expliquée		28,9		30,1	

Les coefficients associés aux différentes variables explicatives expriment le sens (positif, nul ou négatif) et l'intensité de leur effet sur la variable expliquée. L'intensité se mesure par unité pour les variables continues ou en termes d'écart(s) moyen(s) par rapport à la modalité de référence pour les variables catégorielles. La confiance qui peut être accordée à ces coefficients (sens et intensité) est exprimée en référence à un test de nullité : *** la probabilité de nullité du coefficient est inférieure ou égale à 1 % ; ** cette probabilité est supérieure à 1 % mais inférieure à ou égale à 5 % ; * probabilité de nullité supérieure à 5 % mais inférieure ou égale à 10 %, n.s. hypothèse de nullité statistiquement plausible car supérieure à 10 %.

Si les dotations varient peu en fonction du contexte scolaire, on peut à présent se demander en quoi ce contexte, mais aussi les choix pédagogiques effectués par les équipes, sont associés aux profils des aides-éducateurs et aux types de tâches qui leur sont confiés.

LES PROFILS ET LES ACTIVITÉS

Sur les 266 aides-éducateurs considérés dans cette enquête, 85 % sont des femmes. Ce taux élevé de féminisation rejoint les statistiques nationales qui montraient que, au 1^{er} janvier 2000, 74 % des aides-éducateurs étaient des femmes. En ce qui concerne leur niveau de diplôme, une large majorité d'entre eux sont recrutés au niveau baccalauréat (67,2 %) et plus d'un quart au niveau bac + 2 (27,4 %) ; ces niveaux de qualifi-

cation sont tout à fait conformes au vœu du ministère de l'Éducation nationale, qui souhaitait que « les jeunes possèdent un niveau de formation allant de bac à bac + 2 », et leur répartition est globalement fidèle à celle que l'on observe au niveau national.

Les profils d'emploi des aides-éducateurs déclarés par les directeurs(trices) témoignent d'une certaine variété qui dépasse les cinq fonctions initialement prévues par l'institution, même si près des deux-tiers remplissent des missions dites générales et/ou spécialisées, conformément aux textes de référence. Les fonctions générales, qui concernent 27,4 % des aides-éducateurs, se focalisent sur l'aide à la surveillance, à l'encadrement, à l'étude et aux sorties scolaires, le renforcement des liens entre l'école et la communauté éducative et enfin l'information et le suivi des

élèves. Les fonctions dites spécialisées concernent 42,9 % des aides-éducateurs, elles portent sur les nouvelles technologies (21,3 %), la BCD (17,8 %), ou l'accueil et l'intégration (3,8 %). Par ailleurs, et c'est ce qui sans doute contribue au sentiment de diversité, de nombreux profils mixtes ont été déclarés (pour près de 30 % des aides-éducateurs), mêlant à la fois fonctions générales, fonctions spécialisées, et domaines de compétences spécifiques (musique, théâtre, arts plastiques...).

Au-delà de la simple évocation des profils, dont on sait qu'ils peuvent recouvrir, pour une même dénomination, des réalités différentes tant au niveau des activités que du temps qui leur est consacré, une identification plus précise de l'emploi des aides-éducateurs peut être effectuée sur la base d'une analyse de leur emploi du temps hebdomadaire. Certes, il ne s'agit que de déclarations, renvoyant à une programmation plus qu'à un inventaire des activités réellement conduites et l'on sait que les emplois du temps donnent en général une image plus fidèle des attentes de l'institution que des pratiques effectives (Suchaut, 1996). Cependant tout porte à croire que les emplois du temps des aides-éducateurs présentent une relative proximité avec les tâches effectivement accomplies : définies au niveau de l'école et impliquant de fait plusieurs enseignants, plusieurs classes (parfois simultanément), ces emplois du temps ne peuvent être aisément modifiés (déplacer une activité a évidemment des répercussions sur la suivante ou sur tel autre groupe d'élèves...); par ailleurs, les documents retournés par les écoles étaient dans la majorité des cas les documents de travail des aides-éducateurs eux-mêmes, présentés parfois de manière

très informelle et en aucun cas rédigés spécifiquement pour l'enquête. Cela dit, ces supports ne permettent pas d'identifier précisément comment sont conduites les activités, et notamment si l'aide-éducateur intervient directement ou non.

Toutes les écoles n'ont pas retourné les emplois du temps de leur(s) aide(s)-éducateur(s), ou parfois sous forme de documents inexploitable. L'échantillon se base donc pour cette analyse sur 129 aides-éducateurs. La structure de ce sous-échantillon reste très proche de celle de l'échantillon initial, si ce n'est une légère sous-représentation des écoles situées en ZEP.

Les supports collectés sont très différents, tant dans leur présentation que dans leur contenu. En effet, le degré de précision des fonctions occupées (plus ou moins détaillées selon les lieux, les objectifs et la nature des activités conduites) est très variable et les explicitations en matière de terminologie utilisée généralement absentes, quand bien même elles sont très contextualisées. La comparaison de ces emplois du temps n'était donc pas immédiate et il s'est agi de réaliser une grille de lecture, qui permette d'en analyser le plus grand nombre. Le choix a été fait de s'appuyer sur trois dimensions structurantes, « visibles » dans la majorité des emplois du temps, et qui ont été codées en terme de durée. Il s'agit des temps consacrés ou non aux élèves, des temps d'encadrement simple ou d'activités pédagogiques, des temps situés durant les horaires scolaires ou en dehors. Ces trois dimensions, lorsqu'elles sont croisées, donnent alors lieu à 6 catégories de tâches différentes que le tableau suivant illustre d'exemples concrets.

Tableau II. – Les tâches effectuées par les aides-éducateurs

Élèves	SANS	AVEC	
		Encadrement/ surveillance	Activités pédagogiques
Temps scolaire			
PENDANT	Rangements, préparation d'activités, recherche, documentaire, gestion BCD	Récréations, sorties scolaires transports...	Interventions dans ou hors classe, ateliers...
HORS	Maintenance informatique, concertation avec les enseignants...	Accueil, sortie, garderie, étude, cantine	Activités sportives, Accompagnement scolaire, Activités post-repas...

Au-delà de cette première typologie, des subdivisions plus fines ont été créées dans le but d'analyser le temps passé avec les élèves pour des activités pédagogiques, que ce soit pendant ou hors temps scolaire ; elles permettent notamment de distinguer le niveau des élèves concernés (en terme de classes ou de cycles) et la nature de l'activité sous un angle disciplinaire.

Concernant le nombre d'heures hebdomadaires effectuées par les aides-éducateurs, il est apparu néanmoins une difficulté dans la mesure où certains d'entre eux sont en poste sur plusieurs écoles (pas forcément toutes dans l'échantillon), ce qui a donné lieu à des emplois du temps parfois incomplets (2). Il est possible en outre que certaines informations n'aient pas été mentionnées alors qu'elles participent au temps de travail ; c'est le cas par exemple de la formation

dont la durée n'est reportée que dans 7 emplois du temps. Enfin, une dernière catégorie a été créée, afin de pouvoir comptabiliser les plages horaires dont il n'était pas explicitement fait mention du contenu. Il sera donc plus pertinent de considérer, dans l'interprétation des résultats qui vont suivre, non pas la valeur absolue des données mais la part relative qu'elle représentent.

La durée moyenne hebdomadaire de travail des aides-éducateurs se calque très largement aux horaires scolaires puisqu'en effet, un peu plus des deux-tiers du temps total d'activité (22 heures environ) est réalisé durant la journée scolaire des élèves. Cette proportion est sans doute largement sous-estimée si l'on tient compte du fait que la pause méridienne (temps de repas et encadrement qui lui fait suite) est comptabilisée en dehors des horaires scolaires.

Tableau III. – **Durée hebdomadaire moyenne consacrée à chaque type de tâches effectuées**

Élèves	SANS	AVEC		TOTAL
		Encadrement/ surveillance	Activités pédagogiques	
Temps scolaire				
PENDANT	4 h 05	2 h 10	15 h 35	21 h 50 (75,0 %)
HORS	1 h 10	2 h 45	2 h 20	6 h 15 (19,1 %)
TOTAL	5 h 15 (16,4 %)	4 h 55 (21,1 %)	17 h 55 (78,9 %)	28 h 00
		22 h 50 (77,7 %)		
AUTRE	2 h 00 (5,9 %)			30 h 100 %

Une observation concomitante est que le travail des aides-éducateurs se fait pour une très large part en présence des élèves (23 heures environ soit près de 80 % du temps total). Le temps hebdomadaire moyen consacré à des tâches de préparation d'activités, de rangement, de maintenance et de gestion du matériel et aux relations (concertation, communication avec les parents...)

est d'environ 5 heures. Il apparaît en outre que le temps passé en présence des élèves est très largement dévolu à des activités de nature pédagogique (79 % du temps en présence des élèves) et somme toute assez peu à des activités d'encadrement et de surveillance (21 %).

Au-delà de cette répartition globale, ce sont les 15 h 35 (soit plus de la moitié du temps hebdo-

madaire total) accomplies durant le temps scolaire, en présence des élèves et consacrées à des activités de nature pédagogique qui constituent l'élément le plus caractéristique de l'activité des aides-éducateurs. Ce résultat, qui confirme les constats effectués précédemment (CEREQ, 2000), mérite évidemment une attention particulière, notamment parce que les textes officiels stipulent que les aides-éducateurs doivent répondre à des besoins émergents ou non-satisfaits mais qu'ils ne peuvent se substituer aux enseignants. Les résultats observés laissent entrevoir que la principale mission de

l'aide-éducateur dans les écoles de l'échantillon est d'offrir un soutien aux équipes éducatives en renforçant leur action auprès des élèves.

Ce rôle prégnant des aides-éducateurs dans la communauté éducative peut être traduit en termes d'actions ; une analyse plus détaillée a été conduite dans cette perspective, qui a désagrégé le volume horaire hebdomadaire consacré aux activités pédagogiques en direction des élèves selon les niveaux de classe ou de cycle et les disciplines concernés.

Tableau IV. – Répartition de la durée hebdomadaire des activités de nature pédagogique pendant le temps scolaire selon la discipline et le niveau de classe (élémentaire)

	Intervention (en %)	Durée	Dont français	Dont math.	Dont soutien	Dont EPS	Dont BCD	Dont informatique	Dont activités culturelles
CP	60,3	3 h 05	0 h 15	–	1 h 00	0 h 25	0 h 20	0 h 25	0 h 40
CE	74,1	3 h 35	0 h 25	0 h 10	0 h 45	0 h 45	0 h 20	0 h 45	0 h 30
CM	79,3	3 h 35	0 h 20	0 h 15	0 h 40	0 h 50	0 h 25	0 h 45	0 h 35
CLIS/CLIN/adapt.	19,8	3 h 30	0 h 15	–	2 00	0 h 20	0 h 10	0 h 30	0 h 15
Élémentaire (*)	67,2	5 h 20	0 h 30	0 h 05	2 10	0 h 30	0 h 40	0 h 40	0 h 50
Décloisonnement (*)	17,2	4 h 50	–	–	2 h 05	0 h 30	0 h 30	0 h 45	1 h 00
Durée hebdomadaire totale			1 h 45	0 h 30	8 h 40	3 h 10	2 h 25	3 h 50	3 h 50

(*) Sans mention de niveau.

Dans les écoles élémentaires et primaires, il apparaît que la proportion d'aides-éducateurs qui intervient auprès des élèves augmente avec le niveau de classe : 60 % auprès des élèves de Cours Préparatoire, contre 74 % en Cours Élémentaire et plus de 79 % en Cours Moyen ; cela dit, les interventions de type pédagogique sont en moyenne plus longues en CP (environ 3 heures par semaine pour cette seule classe) qu'en CE ou CM (1 h 45 pour chacune des deux classes composant ces cours). Les résultats sont moins immédiats ensuite dans la mesure où ils témoignent de temps consacré aux élèves de l'élémentaire, sans mentionner précisément la classe : c'est le cas des activités de decloisonnement (qui par définition regroupent des élèves de classes différentes) mais également de la catégorie « élé-

mentaire », sans mention de niveau dans l'emploi du temps.

Si l'on analyse la répartition du temps par domaines d'activités, il semble que les apprentissages fondamentaux (français et plus encore mathématiques) ne requièrent que faiblement la présence des aides-éducateurs ; en revanche, le soutien, qui se base sans doute pour partie sur ce type d'apprentissages disciplinaires, est l'activité à laquelle les aides-éducateurs consacrent le plus de temps et cela à tous les niveaux (40 minutes en moyenne en CM, 1 heure en CP et jusqu'à 2 heures pour les élèves de CLIN, CLIS ou adaptation, ou quand il n'est pas mentionné de niveau de classe). Les champs de spécialisation des aides-éducateurs donnent enfin lieu, dans des proportions équivalentes, à des interventions en

direction des élèves, interventions dont la durée hebdomadaire augmente en général avec l'âge des enfants.

En dehors des horaires strictement scolaires, un certain nombre d'activités de nature pédagogique a été relevé dans les emplois du temps. Il s'agit notamment d'animations entre midi et quatorze heures, assurées par 12,4 % des aides-éducateurs pour une durée hebdomadaire moyenne de 3 heures, de l'USEP (3) (6,2 % des aides-éducateurs pour une durée hebdomadaire moyenne de 4 h) et enfin, et à nouveau, du soutien apporté lors des études dirigées, de l'aide aux devoirs ou de l'accompagnement scolaire en général (dans les locaux de l'école mais hors-temps scolaire) : cette dernière activité concerne 38,8 % des aides-éducateurs qui y consacrent en moyenne 3 h 30 par semaine.

En ne tenant compte que des aides-éducateurs en poste (au moins partiellement) dans les écoles élémentaires ou primaires (au nombre de 116), il apparaît finalement que les activités de soutien représentent en moyenne à elles seules 18 % du temps de travail hebdomadaire et 25 % de leurs activités pédagogiques durant le temps scolaire. Cette particularité de l'emploi des aides-éducateurs fait écho incontestablement à la revendication forte et durable des enseignants de voir leurs effectifs d'élèves allégés afin de pouvoir différencier l'enseignement et ainsi gérer l'hétérogénéité des élèves. La présence d'un ou de plusieurs adulte(s) supplémentaire(s) dans l'école permet en partie d'y répondre et rejoint en cela une revendication plus récente, celle de disposer dans chaque école d'un enseignant supplémentaire par rapport au nombre de classes.

Le second résultat marquant de cette analyse des emplois du temps est l'apparente polyvalence requise dans l'exercice des fonctions d'aide-éducateur à la fois en termes relationnel (les interventions concernent des enfants d'âges différents, des enseignants différents) et disciplinaires. Au-delà des résultats moyens qui viennent d'être évoqués et qui consacrent l'importance du soutien scolaire, il existe en effet une très grande variété dans les emplois du temps (à la fois en termes de tâches accomplies et de durée). Cette variété est susceptible de s'observer au niveau des individus eux-mêmes (chaque aide-éducateur aurait un profil spécifique) mais également au niveau des écoles (qui auraient, en relation avec

leurs caractéristiques et besoins, des « utilisations » spécifiques des aides-éducateurs).

Concernant le premier point, il apparaît qu'au-delà même du temps de travail hebdomadaire, c'est la part consacrée à chacune des catégories d'activités répertoriées qui révèle une variabilité très élevée. Ainsi, la part consacrée aux élèves sur le temps de travail total varie de 7 à 100 %. Dans ce temps consacré aux élèves, la répartition encadrement/surveillance et activités pédagogiques est elle-même extrêmement variable : certains aides-éducateurs consacrent jusqu'à 55 % de leur temps avec les élèves à des tâches de surveillance et d'encadrement tandis que pour d'autres, ce temps n'est alloué qu'à des activités pédagogiques. Enfin, sur ce temps strictement dévolu aux activités pédagogiques durant le temps scolaire, près de 60 % des aides-éducateurs participent à des actions de soutien avec au moins un niveau de classe ; 50,4 % d'entre eux proposent des activités culturelles, 48,8 % de l'Éducation Physique et Sportive, 36,4 % des activités informatiques et 34,1 % des animations en BCD.

Certains aides-éducateurs sont strictement spécialisés mais ils sont peu nombreux (19 % au total) : 6 % ne participent qu'à des activités pédagogiques de type culturel, 6 % d'entre eux à des activités de soutien, 2,6 % à des animations BCD ou d'EPS, 1,7 % enfin n'interviennent qu'en informatique. On constate que dans la majorité des autres profils, mixtes donc, le soutien constitue le dénominateur commun. Parmi les profils bivalents (29,3 % au total), les plus courants sont « soutien/informatique » et « soutien/EPS » (5,2 % des aides-éducateurs dans les deux cas). Les profils à trois composantes pédagogiques représentent 29,4 % des aides-éducateurs (dont 7,8 % participent à du soutien, de l'EPS et des activités culturelles, et 5,2 % à du soutien, de l'informatique et des activités culturelles). Enfin, un certain nombre d'aides-éducateurs (20,7 %) sont extrêmement polyvalents puisqu'ils interviennent auprès des élèves dans au moins 4 domaines sur les 5 précités.

Au-delà de la variété indiscutable des tâches réalisées, il est possible de rechercher si les écoles, qui disposent d'au moins deux aides-éducateurs, favorisent ou non une certaine homogénéité des profils. On observe en premier lieu que dans la majorité des cas (80 % des écoles), les

aides-éducateurs consacrent globalement un temps équivalent aux activités en présence des élèves (pédagogiques ou d'encadrement). Si l'on se focalise sur les domaines d'intervention pédagogique, il apparaît en outre que dans 17,1 % des écoles, les aides-éducateurs interviennent exactement dans les mêmes domaines. Leurs profils pédagogiques similaires se caractérisent par la polyvalence dans les tâches accomplies ; ils sont de fait, et à l'image des enseignants eux-mêmes, pluri-compétents et substituables. Dans 39 % des écoles en revanche, on associe les aides-éducateurs à des missions pédagogiques qui leur sont spécifiques, c'est-à-dire que leurs champs d'intervention sont exclusifs ; il existe donc, au sein de ces écoles, une spécialisation des aides-éducateurs qui sont alors complémentaires. Dans 43,9 % des écoles enfin, les profils sont moins tranchés : les aides-éducateurs assurent

conjointement certaines tâches (relatives en général au soutien et à l'EPS) et seuls, des fonctions plus spécialisées (informatique et BCD notamment).

Au terme de cette description, il semble donc, ainsi que l'ont montré d'autres recherches (Piot 2000 ; CEREP 2000), que la polyvalence caractérise les missions accomplies par les aides-éducateurs. Cela dit, des lignes de force se révèlent également : d'une part, l'importance du temps consacré aux élèves, d'autre part, la variété des contextes scolaires qui peuvent être demandeurs de profils fort différents (et plus ou moins spécialisés). La question se pose alors de savoir en quoi les missions et les champs d'intervention des aides-éducateurs sont liés, voire répendent, aux caractéristiques des écoles et aux choix pédagogiques qu'elles ont faits.

Tableau V. – **Part du service des aides-éducateurs consacrée aux élèves en fonction des caractéristiques de l'école**

Variables		Ensemble des écoles		Élémentaires et primaires			
				Modèle 1		Modèle 2	
De référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Zone rurale	Urbaine	- 14,5	***	- 11,7	**	- 13,7	***
	Périurbaine	- 4,0	ns	+ 0,1	ns	+ 1,9	ns
Non ZEP	ZEP	+ 9,7	ns	+ 6,0	ns	+ 6,9	ns
Nombre moyen d'élèves par classe		+ 1,5	*	+ 2,1	**	+ 2,6	**
Élémentaire	maternelle	- 2,0	ns	-	-	-	-
% d'enfants d'origine défavorisée		-	-	- 0,1	ns	- 0,1	ns
% d'élèves redoublants		-	-	+ 0,2	*	+ 0,3	*
Composante projet d'école :							
Pas de Langue écrite	Langue écrite	-	-	-	-	+ 13,8	**
Constante		45,9		35,7		12,3	
Pourcentage de variance expliquée		19,2		19,3		23,2	

Peu de caractéristiques connues, qu'elles soient structurelles ou pédagogiques, semblent à même d'expliquer la part du temps que les écoles demandent aux aides-éducateurs de consacrer aux élèves (et qui est en moyenne de 77,4 %). Les

pourcentages de variance expliquée sont peu élevés (moins de 25 %) d'une part, et d'autre part, ces caractéristiques n'ont qu'une influence limitée. Si l'on considère l'ensemble des écoles, il apparaît qu'en zone urbaine, les aides-éducateurs

consacrent environ 15 % de leur temps en moins en présence des élèves (par rapport aux autres zones géographiques) ; en revanche, plus le nombre moyen d'élèves par classe est élevé, plus la présence des aides-éducateurs est requise. Ces deux caractéristiques de structure sont également influentes sur les seules écoles élémentaires et primaires. Par ailleurs, dans ces dernières, la composition du public d'élèves exerce également une influence significative : plus que la tonalité sociale, c'est la proportion de redoublants qui est liée positivement à la part du temps consacré aux élèves. Tout semble donc indiquer que les contextes pédagogiques plus difficiles à gérer pour les enseignants génèrent une présence relative plus importante des aides-éducateurs. Celle-ci ne dépend en revanche que très peu des orientations du projet d'école : seul en élémentaire, le fait que l'équipe ait cité la maîtrise de la langue écrite comme étant un des axes du projet est lié positivement à la part de temps que les aides-éducateurs consacrent aux élèves.

La répartition par domaines d'activités au sein des interventions de nature pédagogique (limitées aux écoles élémentaires et primaires) ne dépend que faiblement elle aussi des caractéristiques structurelles des écoles. Une seule variable influence systématiquement cette répartition ; il s'agit de la taille moyenne des classes dans l'école. L'effet peut être parfois négatif, les aides-éducateurs consacrent relativement moins de temps à l'EPS et aux activités culturelles quand la taille des classes est plus élevée ; parfois positif, c'est le cas du soutien dont la durée relative est d'autant plus importante que le nombre moyen d'élèves par classe est élevé. Le soutien est d'ailleurs le domaine dont les relations avec le contexte sont les plus visibles (variance expliquée de 23 %) : la part qui lui est consacrée augmente non seulement avec la taille moyenne des classes, mais également si l'objectif déclaré prioritaire dans le projet d'école est de type académique (maîtrise de la langue orale et/ou écrite).

Au-delà de ces liens qui demeurent ténus, on peut s'interroger de façon externe sur l'effet des choix effectués en matière d'allocation du temps des aides-éducateurs. Les effets directs et indirects de la présence et des activités des aides-éducateurs sont sans doute multiples, tant dans leurs destinataires (élèves, parents, enseignants, aides-éducateurs eux-mêmes) que dans leurs manifestations (cohésion de l'équipe éducative,

estime de soi des élèves et des enseignants, ambiance de travail, intérêt et motivation des élèves pour l'école, fatigue, apprentissages et développement). Dans cette recherche, nous avons cherché à évaluer si la présence des aides-éducateurs et les missions qu'ils accomplissent dans les écoles sont de nature à améliorer les apprentissages académiques des élèves. Cette dimension est évidemment partielle, il n'en reste pas moins qu'elle représente une des finalités du dispositif mais aussi un des objectifs des équipes enseignantes, ainsi qu'en témoigne la place privilégiée qu'occupent les interventions de nature pédagogique, et notamment le soutien, dans le service des aides-éducateurs.

Il convient dans cette perspective d'estimer des modèles qui intègrent les caractéristiques des élèves (scolaires et sociales) dont on sait qu'elles interviennent en général sur les niveaux scolaires, mais également certaines des caractéristiques des écoles dont nous avons observé précédemment qu'elles étaient liées à l'attribution d'un ou plusieurs aides-éducateurs. Ces variables n'étant pas l'objet propre de l'analyse, elles seront considérées comme variables de contrôle et ne donneront pas lieu à des interprétations détaillées.

L'EFFICACITÉ DES AIDES-ÉDUCATEURS SUR LES PROGRESSIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Aux deux niveaux d'enseignement, les caractéristiques individuelles des élèves sont liées à leur niveau scolaire de fin d'année. Le niveau initial des élèves rend compte à lui seul de plus de 40 % des différences de fin d'année en CE1 (43,9 % en mathématiques et 42,1 % en français) et de 60 % des écarts de réussite en français en CM1 (40 % en mathématiques). Les résultats relatifs aux variables individuelles sont conformes aux travaux antérieurs, notamment pour ce qui est du sexe de l'élève, du retard scolaire et de la hiérarchie sociale des progressions, qui oppose notamment enfants de cadres et enfants d'ouvriers. L'influence des caractéristiques des écoles est limitée en termes d'explication des différences de progression (plus encore en CM1 qu'en CE1) ; cela dit, il semble que les élèves progressent en moyenne mieux en zone rurale et d'autant moins bien que la taille des classes dans l'école est plus élevée.

C'est à la marge de ce modèle général de progression que l'on peut ensuite mesurer l'influence spécifique de la présence d'un ou plusieurs aide(s)-éducateur(s) dans l'école fréquentée par l'élève. Les résultats obtenus sont très contrastés : en CE1, ni la présence ni le nombre des aides-éducateurs ne rend compte des différences de progression en français ; en revanche, en mathématiques, ces deux variables présentent des coefficients positifs et significatifs : toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui fréquentent une école dotée d'aide(s)-éducateur(s) progressent en moyenne mieux que les autres (1 point de plus) et cet avantage est d'autant plus élevé que les aides-éducateurs sont plus nombreux (1/2 point par aide-éducateur supplémentaire). En CM1, la présence d'aide(s)-éducateur(s) influence les seules progressions en français mais de façon négative (1 point de moins en moyenne).

Difficiles à interpréter directement, ces résultats globaux, fort différents d'un niveau à l'autre et d'une discipline à l'autre, soulignent cependant l'influence faible de la présence (ou du nombre) des aides-éducateurs dans les écoles. Cela dit, la description des emplois du temps l'a montré, les aides-éducateurs accomplissent des tâches multiples et variées, qui ne sont qu'en partie liées aux caractéristiques de l'école d'affectation. Dans ces conditions, il est plus intéressant d'analyser précisément les relations entre activités auxquelles participent les aides-éducateurs et progressions des élèves. Pour les écoles disposant d'au moins

un aide-éducateur, une telle analyse conduit à négliger celles qui n'ont pas fourni l'emploi du temps de ces derniers (43 au total, soit 44,8 % des écoles élémentaires et primaires). L'analyse porte donc sur un effectif de 1 610 élèves de CE1 et 1 678 en CM1.

L'ensemble des modèles ayant conduit à la présentation des résultats précédents a été ré-estimé sur ce sous-échantillon. Les résultats concernant l'influence des variables individuelles et des caractéristiques des écoles rejoignent les précédents, confirmant en cela la proximité de la structure de ce sous-échantillon à celle de la population initiale d'élèves. En revanche, l'influence de la présence et du nombre des aides-éducateurs n'est plus significative. Tout se passe donc comme si les écoles n'ayant pas fourni les emplois du temps étaient à l'origine des effets observés précédemment, sans que l'on puisse savoir précisément à quoi ils tenaient.

Le tableau suivant présente de façon simplifiée (4) les résultats les plus significatifs, sachant qu'un certain nombre d'analyses alternatives ont été conduites, prenant en compte tantôt les durées totales mentionnant tel ou tel type d'activités (en contrôlant alors la présence et le nombre d'aides-éducateurs), ou de façon plus agrégée, des tranches horaires, tantôt des proportions (part du service hebdomadaire). Le tableau VI présente les résultats concernant les activités académiques ; le tableau VII, ceux correspondant aux activités de soutien pendant et hors temps scolaire.

Tableau VI. – Effets de la participation à des activités académiques sur les progressions des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Activités « académiques » – durée totale (en mn)		/	ns	-0,002	***	/	ns	/	ns
Pas d'activités académiques	– 6 h au plus	1,5	*	- 0,9	ns	1,1	ns	1,0	ns
	– 6 à 15 h	1,7	*	0,7	ns	0,9	ns	2,4	**
	– 15 à 26 h.	0,8	ns	0,9	ns	0,6	ns	- 1,2	ns
	– plus de 26 h	0,3	ns	- 6,2	***	1,6	ns	2,1	ns
Pas d'activités académiques	– 25 % au plus	0,04	ns	1,3	*	- 0,06	ns	0,9	ns
	– 25 à 50 %	1,2	ns	2,9	***	- 0,7	ns	- 0,2	ns
	– plus de 50 %	- 1,0	ns	- 2,3	***	- 0,4	ns	1,2	ns

Pour les deux niveaux et les deux disciplines considérés, les progressions des élèves n'entretennent que peu de relation avec l'importance des activités académiques des aides-éducateurs mesurée en minutes. On note toutefois une relation négative et significative concernant les mathématiques en CE1. La prise en compte du temps consacré aux activités académiques sous forme de tranches horaires ou de parts (%) de l'activité totale de l'aide-éducateur vient nuancer ce premier résultat : on constate en effet que la

participation des aides-éducateurs à des activités académiques est dans certains cas positivement associée aux progressions des élèves (français et mathématiques en CE1), mais présente d'évidents effets de seuil (5). Tout se passe comme si la participation des aides-éducateurs à des activités pédagogiques profitait aux élèves à condition que ces dernières ne constituent qu'une partie de leur service (moins de 15 heures hebdomadaires/moins de 50 % du service total).

Tableau VII. – Effets des activités de soutien des aides-éducateurs sur les progressions des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Activités de soutien * Temps scolaire									
Pas de soutien	Soutien	3,9	***	2,0	***	1,2	**	1,2	**
– Durée totale (en mn)		0,005	**	–	ns	0,01	***	0,1	***
Pas de soutien	– 25 % au plus	2,1	**	3,5	***	0,1	ns	0,8	ns
	– plus de 25 %	– 0,6	ns	– 0,5	ns	– 1,3	**	– 0,2	ns
* Hors temps scolaire – Durée totale (en mn)		– 0,002	ns	–	ns	–	ns	– 0,003	**
Pas de soutien	– 6 h. au plus	1,7	**	3,5	***	0,2	ns	1,3	ns
	– plus de 6 h	– 1,3	ns	1,3	*	0,4	ns	– 3,0	***

Les résultats concernant les activités de soutien amplifient très nettement les résultats précédents. La participation des aides-éducateurs à des activités de soutien pendant le temps scolaire est positivement associée aux progressions des élèves dans les deux niveaux et les deux disciplines. Ce résultat s'observe lorsque la contribution des aides-éducateurs aux activités de soutien pendant le temps scolaire est mesurée par une variable dichotomique, opposant participation à non-participation, mais aussi lorsqu'elle est représentée par une variable mesurant la durée totale (en minutes) de l'activité. L'existence d'effets de seuils se confirme avec force, comme en témoignent les résultats obtenus avec une spécification de la variable basée sur la part que représente l'activité considérée dans l'emploi du temps des aides-éducateurs.

La conduite d'activités de soutien hors temps scolaire par les aides-éducateurs présente appa-

remment une relation négative ou nulle avec les progressions des élèves. Ce résultat s'explique à nouveau par l'existence d'effets de seuil : la participation des aides-éducateurs à des activités de soutien hors temps scolaire s'avère en effet bénéfique aux élèves, en particulier à ceux de CE1, à condition qu'elle ne représente qu'une faible part de l'activité totale de l'aide-éducateur.

Les résultats obtenus font apparaître une relation positive entre la participation des aides-éducateurs à des activités de nature directement pédagogique, activités académiques et plus encore activités de soutien, mais soulignent également les dangers d'une forte spécialisation dans ces activités. Ce type d'informations est bien sûr précieux pour les équipes enseignantes pour lesquelles le choix entre spécialisation et polyvalence des aides-éducateurs se pose sans qu'elles disposent *a priori* d'éléments permettant de faciliter leur décision.

Tableau VIII. – Effets différenciés des profils d'activités des aides-éducateurs selon le niveau initial des élèves

		Élèves de CE1				Élèves de CM1			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
		Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Activités « académiques »									
50 % du du temps	Plus de 50 %`								
	- si élève faible	- 2,9	*	- 4,0	***	- 1,4	ns	1,9	ns
	- si élève moyen	- 0,9	ns	- 2,9	***	- 0,6	ns	- 0,0	ns
	- si élève fort	- 0,9	ns	- 3,7	***	1,6	ns	1,8	ns
Activités de soutien									
Pas de soutien	Soutien								
	- si élève faible	5,5	***	2,6	**	2,8	***	1,9	*
	- si élève moyen	2,9	***	3,2	***	1,2	*	- 0,0	ns
	- si élève fort	0,4	ns	- 0,8	ns	1,0	ns	1,0	ns

Afin de compléter cette analyse de l'efficacité pédagogique des aides-éducateurs, il convient d'étudier à présent à quels élèves profite leur engagement dans ces activités. Il ressort des données du tableau 8 que le bénéfice (la perte) pour les élèves de la participation des aides-éducateurs à des activités académiques ou à des activités de soutien est d'autant plus grand(e) que leur niveau initial est faible. On observe ainsi qu'au-delà des effets moyens observés précédemment, la participation des aides-éducateurs à des activités de nature pédagogique affecte donc plus particulièrement les élèves les plus faibles qui constituent précisément les cibles du dispositif.

CONCLUSION

Dans l'ensemble, la mise à disposition d'aide(s)-éducateur(s) dans les écoles correspond aux critères sociaux et géographiques qui devaient prévaloir aux affectations. L'analyse montre cependant que les affectations ne relèvent pas d'une application mécanique des critères géographiques et sociaux et que la tendance soulignée précédemment souffre d'exceptions.

L'étude des profils d'activités des aides-éducateurs a permis de confirmer leur polyvalence (CEREQ, 2000 ; Piot, 2000). Au-delà de ce profil moyen, elle a également fait apparaître des modes d'utilisation très variés de la part des

écoles, la spécialisation des aides-éducateurs sur une ou deux tâches ne constituant pas une situation marginale. L'étude du lien qu'entretiennent ces profils avec les caractéristiques des écoles, de leur projet pédagogique, de leur public d'élèves, n'a cependant pas permis de mettre à jour d'éléments très précis, témoignant d'une mobilisation spécifique des aides-éducateurs en fonction du contexte scolaire.

Parmi les activités mentionnées, nous avons pu observer que la participation à des tâches de nature directement pédagogique occupaient une place importante, et notamment les activités académiques et le soutien pendant et hors temps scolaire. Elles requièrent *a priori* des compétences, mais aussi une grande polyvalence, qui dépassent d'assez loin celles qui sont nécessaires aux activités de surveillance et d'encadrement. On pouvait donc craindre qu'elles soient difficiles à assumer pour de jeunes gens relativement inexpérimentés, d'autant plus qu'il a été constaté (CEREQ 2000), que l'aide à l'enseignement, et plus encore le soutien scolaire, s'effectuaient fréquemment sans la présence de l'enseignant (6).

Cependant, l'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif fait clairement apparaître qu'en moyenne, les aides-éducateurs contribuent à la réussite académique des élèves et en particulier des plus faibles d'entre eux. Elle met également en lumière d'importants effets de seuil qui

soulignent les possibles dangers d'une spécialisation excessive des aides-éducateurs et conduit, à l'opposé, à considérer que leur polyvalence, parfois vécue de façon négative par les intéressés eux-mêmes, pourrait constituer une richesse du dispositif et une des clefs de sa réussite.

Ces premiers résultats ne permettent pas d'épuiser la question de l'efficacité du dispositif ni celle, surtout, des conditions les plus propices à sa réussite. Il serait intéressant de savoir comment se déroulent les différentes actions mais aussi quel encadrement et quelle formation les aides-éducateurs ont reçus de la part des enseignants des écoles qui les ont accueillis. Les travaux conduits à ce jour dans cette perspective ne dépassent pas le stade du vécu des acteurs et il est clair qu'il serait préférable de disposer d'ob-

servations externes, longitudinales et plus nombreuses, permettant d'analyser où se déroulent ces actions (dans la classe, en dehors de la classe, en présence ou en l'absence de l'enseignant), avec quels élèves (les plus faibles, les meilleurs...), comment est décidé le contenu de l'intervention et à quel bilan celle-ci donne lieu. La poursuite de ce programme de recherche est d'autant plus cruciale qu'il permet, à court terme, d'aider les équipes enseignantes à mieux intégrer ces nouveaux intervenants pour favoriser la réussite des élèves, mais aussi, à très moyen terme, de préparer l'avenir des premiers aides-éducateurs recrutés qui quitteront le dispositif dès 2002.

Jean-Pierre Jarousse
Christine Leroy-Audouin
Université de Bourgogne, IREDU-CNRS7

NOTES

- (1) BO 26.11.98, hors série n° 13.
- (2) Si l'on prend en compte la totalité des emplois du temps, la durée moyenne hebdomadaire est de 30 heures ; elle est de 32 h 30 heures si l'on s'en tient aux 95 emplois du temps complets.
- (3) Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré.
- (4) Pour alléger la présentation des résultats, les variables de contrôle n'ont pas été reportées ; les coefficients associés aux différents indicateurs d'activités des aides-éducateurs s'entendent évidemment à caractéristiques individuelles, niveau initial des élèves et caractéristiques des écoles donnés. Par ailleurs, chacun des indicateurs a été estimé séparément.
- (5) Ceci explique *a posteriori* la non-significativité de l'influence du temps total d'activité dans la mesure où cette spécifica-

tion de la variable correspond à la formulation implicite d'un effet constant (hypothèse de linéarité).

- (6) Selon cette étude, à l'école primaire, les activités d'aide à l'enseignement se déroulent dans 40 % des cas sans la présence de l'enseignant. La prise en charge des activités de soutien par les aides-éducateurs s'effectuerait dans deux-tiers des cas dans ces mêmes conditions. Ces statistiques concernent le déroulement de l'activité mais n'impliquent évidemment pas une absence de concertation ou de contrôle de l'enseignant comme le prévoient les textes.
- (7) Les auteurs tiennent à remercier Agnès Minot, étudiante en maîtrise à l'IUP Denis Diderot « Management de l'Éducation et de la Formation » pour son aide précieuse lors du recueil et du codage des informations utilisées dans cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- CERECQ (2000). – Aide éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? » **Document**, n° 151, septembre (Série Évaluation).
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999). – La première vague d'emplois-jeunes à l'Éducation nationale. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 99.04, mars.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1999). – Premier portrait des aides-éducateurs à l'Éducation nationale. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 99.05, mars.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (2000). – Les aides-éducateurs au 1^{er} janvier 2000 : le dispositif en place. **Note d'in-**

formation du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, n° 00.16, juin.

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (2000). – Les aides-éducateurs au 1^{er} janvier 2000 : profil des jeunes sous contrat. **Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie**, n° 00.24, juillet.

PIOT T. (2000). – Les aides-éducateurs : substitution ou véritable nouveau métier nécessaire ? **Colloque national de la recherche sur la Charte « Bâtir l'école du XXI^e siècle »**. INRP, mai.

SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 123-153.

