

LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES AIDES-ÉDUCATEURS ÉLÉMENTS DE DESCRIPTION

Joël CLANET*

Résumé

Cet article apporte des éléments de réponse à la question : « Quelles sont les activités assumées par les aides-éducateurs quotidiennement ? ». Dans leurs pratiques les aides-éducateurs conçoivent, organisent et gèrent des situations dont certaines s'inscrivent fortement dans un rapport entre enseignement et apprentissage. Bien que leur statut ne soit pas celui d'un enseignant, ils portent la responsabilité pédagogique de certaines séquences qui, lorsqu'il s'agit de soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage, réclament des compétences particulières. Comment les aides-éducateurs s'y prennent-ils ? À partir de qui se tournent-ils pour préparer et évaluer leur activité ?

Cette contribution apporte des éléments de description des pratiques des aides-éducateurs à partir de leurs réponses à un questionnaire renseigné par 700 sujets.

Abstract

This paper brings some answers to the question : what tasks do assistant educators perform daily? In their practice, assistant educators conceive, organise and manage situations, some of which come within the scope of teaching and learning. Although their status is not a teacher's status, they bear the teaching responsibility of certain tasks which require special skills when it comes to the remedial help for pupils with learning difficulties. How do they cope with this? Who do they turn to for preparing and assessing their activities?

This contribution brings elements of description of the practice of assistant educators, starting from a questionnaire filled in by 700 subjects.

* - Joël Clanet, GPE-CREFI (Groupe des pratiques enseignantes-Centre de recherches en éducation, formation, insertion), UFR Sciences Espaces et Société (département des Sciences de l'éducation et de la formation), Université de Toulouse II le Mirail.

Nous nous intéressons dans cette contribution aux pratiques quotidiennes des aides-éducateurs au sein des établissements scolaires. Nous entendons par pratique « le procès de transformation de l'environnement » (Barbier, Galatanu, 2000).

Rappelons qu'à travers leurs pratiques, les aides-éducateurs doivent répandre à des besoins émergents tout en contribuant à leur émergence et ne pas prendre en charge des tâches qui, jusqu'alors, étaient assurées par des personnels en place. Si pour d'autres éducateurs il est possible d'étudier ce qu'ils devraient faire, dans le cas des aides-éducateurs, on ne peut commencer que parce qu'ils font. Notre objectif est donc dans un premier temps, de décrire et de tenter d'expliquer leurs activités (Bru, 1997 ; Bru, Talbot, 2001).

Il ressort des analyses des pratiques déclarées (1) des aides-éducateurs que leur diversité est grande et dépasse quelquefois le cadre qui leur est assigné.

Éléments de problématisation

Si l'on considère avec L. Not (1979) l'éducation à partir de l'idée de transformation finalisée, toute intervention éducative, qu'elle soit le fait d'un éducateur ou d'un « aide-éducateur », vise une « transformation orientée vers des fins déterminées et obtenue par l'exploitation de situations appropriées » (2). Nous ne retiendrons pas la dimension des fins déterminées en grande partie par l'institution, nous nous arrêterons sur « l'exploitation de situations appropriées ». Concevoir et exploiter des situations appropriées en poursuivant l'objectif d'éduquer (de manière hétérostructurante ou autostructurante) (3), telle sera notre définition des pratiques éducatives.

Comment les aides-éducateurs exploitent-ils les situations dans lesquelles ils sont amenés à agir, les conçoivent-ils, les pilotent-ils, les évaluent-ils, intégralement ou pour partie, eux-mêmes ? L'intervention éducative inclut donc, *a minima*, la planification de l'action (phase préactive), l'action elle-même dans la classe (la phase interactive) et l'évaluation de cette action (la phase post-active).

S'agissant des références théoriques et conceptuelles, nous considérons que les pratiques éducatives sont le fruit d'une interactivité entre des sujets, des situations et des

1 - Par pratiques déclarées nous désignons le « dire sur le faire » qui, dans le champ éducatif, ne rejoint pas intégralement le « faire » (Clanet, 1998), mais qui n'en demeure pas moins une voie intéressante pour connaître les pratiques des sujets.

2 - Not L., 1979, p. 8.

3 - Les concepts d'hétérostructuration et d'autostructuration sont de L. Not, 1979.

processus, que ce sont des objets complexes (Bru, 1991). L'évolution des pratiques n'est toutefois pas chaotique et il est possible d'en rendre compte, au moins partiellement, à partir de corpus de données relatives aux pratiques déclarées et/ou constatées. Ces formes de pratiques, repérables à l'aide de traitements multivariés, s'organisent à partir de dimensions qui ont un statut particulier et que nous nommons « organisateurs de la pratique » (Clanet, 2001). Certaines dimensions ont une propension particulière à imposer leur logique et amènent une stabilité toute particulière (Clanet, 1997). C'est le cas, par exemple, pour les pratiques enseignantes, des diverses composantes de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants.

Nous faisons le pari, dans ce travail, que les pratiques des aides-éducateurs se déployant dans des contextes différents (école, collège, lycée), sont diverses, mais qu'au-delà de leur diversité il est possible de repérer des invariances.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux types d'activités que sont amenés à effectuer les aides-éducateurs au sein des établissements scolaires.

Nous aborderons ensuite la manière dont ils organisent leur activité et dont ils s'organisent dans leur activité ; qui la définit, quelle est la marge de manœuvre des aides-éducateurs lorsqu'ils ne sont pas totalement responsable de l'activité ?

Nous traiterons plus particulièrement des phases pré-actives, actives et post-actives ; il sera question de : conception, de préparation, d'organisation, de gestion, d'évaluation de l'activité.

Méthodologie de recueil des données

Le corpus utilisé est constitué des réponses aux questionnaires (n = 694) que nous avons fait parvenir aux aides-éducateurs de l'académie de Toulouse (huit départements) et que nous avons distribués aux aides-éducateurs qui suivaient une formation universitaire au sein de l'Université de Toulouse II le Mirail (année 1999-2000). Ce questionnaire « lourd » (huit pages) comportait des dimensions tendant à mieux connaître les caractéristiques socio-démographiques des sujets, les éléments caractérisant leur formation passée et présente, leur représentation et leurs attitudes vis-à-vis du dispositif « emploi-jeune », mais également ce qui relevait de leur insertion dans les établissements scolaires, les différentes tâches accomplies, leur niveau d'intégration au sein des équipes pédagogiques, et enfin, une description, à partir de questions ouvertes de la réalité des tâches accomplies : conception/préparation ; organisation/gestion ; évaluation, pour ne citer que les étapes les plus importantes. Les sujets ayant renseigné le questionnaire exercent dans une école maternelle (37 %), dans une école primaire (26 %), dans un collège ou un lycée (37 %).

Les analyses uni et bidimensionnelles sont celles qui sont couramment effectuées en sciences humaines. Les analyses multidimensionnelles et plus particulièrement les classifications effectuées (4) ont consisté à regrouper, autour de profils-type de pratique, les individus à partir de la proximité statistique existant entre les modalités retenues dans l'analyse.

Les analyses de discours (réponses aux questions ouvertes) ont été effectuées à l'aide du logiciel Alceste, celui-ci est également conçu pour l'analyse de corpus de textes homogènes. Un des objectifs est de classer les différents énoncés en fonction de la distribution du vocabulaire. La métrique utilisée est le Chi carré.

L'ACTIVITÉ PRINCIPALE DES AIDES-ÉDUCATEURS

Quelle activité ?

Lorsqu'ils parlent de leur activité principale les aides-éducateurs évoquent cinq thèmes :

- Le premier (15 % du corpus) concerne l'utilisation de logiciels informatiques et tout particulièrement de traitements de texte.

Plus précisément il est question d'initiation des élèves à l'informatique à partir de l'utilisation de logiciels éducatifs ou d'un traitement de texte, mais également d'une utilisation visant un soutien scolaire. Il est également question dans les propos des sujets, de frappe et de saisie, qu'il s'agisse du courrier du directeur ou des textes réalisés par les élèves. Enfin il est fait référence à l'outil informatique et à l'utilisation de logiciels pour servir la gestion de la BCD (Bibliothèque Centre de Documentation). « Accueillir les élèves ; mettre en place des exercices, les faire travailler sur les différents logiciels : math, français, anglais ou CD Rom. Initier les élèves au traitement de texte. Taper à l'ordinateur, lettre du directeur, textes ou poésies. Gérer la bibliothèque, entrer les livres dans l'ordinateur, placer les livres dans la BCD. »

S'y ajoutent des aspects plus techniques comme la gestion du réseau de machines, l'entretien et la réparation des ordinateurs... qui soulignent la responsabilité qu'assume l'aide-éducateur vis-à-vis du parc informatique de l'établissement.

- Le deuxième thème (17 %) relate une diversité de pratiques.

Cette diversité concerne « l'organisation de sorties culturelles, d'activités de mathématiques, de français, d'ateliers lecture ; l'animation des différents ateliers : écoute, motricité, découverte, informatique... » Cette diversité est toutefois très centrée sur

4 - Ces classifications hiérarchiques ont été effectuées à l'aide du logiciel Alceste de Max Reinert (Toulouse II le Mirail).

les élèves « en difficulté », il y est question le plus souvent de soutien. « *Soutien pédagogique et doublage avec certains professeurs, ateliers de soutien avec des logiciels ludo éducatifs, aide aux enfants en difficulté. Leur faire faire des activités manuelles, de la motricité, initier les élèves à se servir d'Internet, élaborer des projets d'expression plastique. Écouter des élèves, en particulier ceux qui ont besoin de parler.* »

- Le troisième thème (32 % du corpus analysé) rend compte de pratiques de soutien scolaire et d'aide aux devoirs.

Certaines de ces pratiques se déploient en dehors des horaires de classe : pendant l'inter classe de midi ou le soir après la classe « *Animer le club entre midi et 14 heures. Le soir après l'école, une fois par semaine.* ». Les sujets parlent de « soutien » qui prend la forme d'aide aux devoirs « *Il s'agit d'une aide en ce qui concerne les devoirs. J'aide les élèves à faire les exercices. J'aide aux devoirs pendant l'étude du soir.* »

- Le quatrième thème du discours (10 % du corpus) traite des multiples tâches qui concernent la BCD.

Dans cette dimension du corpus, les sujets ont précisé que l'activité dans laquelle ils s'engageaient le plus fréquemment concernait tout le monde (élèves et/ou personnels de l'établissement) et qu'il était question de prêt de livres.

- Le cinquième thème (25 % du corpus) traite de gestion et d'animation

L'activité principale de l'aide-éducateur est ici de gérer et d'animer un espace particulier. Lorsqu'il gère c'est : le parc informatique, la bibliothèque (achats de livres, commandes, mise en rayon), le foyer socio-éducatif, l'administration de l'école. S'agissant d'animation il est question d'inter classe, d'animation sportive, d'animation autour du livre, d'animation de la ludothèque... Le plus souvent l'individu gère et anime la bibliothèque, la BCD.

45

Trois objets sont plus particulièrement cités. Lorsque l'aide-éducateur gère et anime, il est question d'activités autour d'un document (comme la recherche documentaire) ou plus précisément du livre (lire des livres, activités de prêt...) et du foyer socio-éducatif.

Les aides-éducateurs se consacrent principalement à une activité. Il s'agit de :

- l'accompagnement scolaire (soutien scolaire et aide aux devoirs) : 32 % du corpus ;
- la gestion et l'animation d'un espace particulier : 25 % du corpus ;
- l'informatique et tout particulièrement les traitements de texte : 15 % du corpus ;
- la BCD : 10 % du corpus.

Lorsqu'il s'agit de gérer et d'animer un espace particulier c'est de la BCD et/ou de la salle informatique qu'il s'agit. Ainsi l'activité principale des aides-éducateurs concerne le soutien scolaire, l'informatique ou l'animation et la gestion de la BCD.

Remarque : en moyenne, les aides-éducateurs s'investissent dans trois activités parmi celles que nous venons de présenter. En moyenne toujours, parmi les trois activités, la principale représente 61 %. Cette part est différente suivant les établissements ($p < 0.01$). Les aides-éducateurs, en lycée, se consacrent plus qu'ailleurs à une seule et même activité.

Établissement	Pourcentage moyen	Remarques
Maternelle	59 %	Différences non significatives
Primaire	58 %	
Collège	62 %	
Lycée	72 %	Différences non significatives
LEP	73 %	

Tableau n° 1 : Part de l'activité principale des aides-éducateurs suivant l'établissement d'exercice

Nous allons dans les paragraphes suivants traiter de l'activité principale des aides-éducateurs de façon plus précise en étudiant la manière dont ils s'organisent, préparent, gèrent et évaluent leur tâche.

Organisation de l'activité

46

De façon générale, dans son activité, l'aide-éducateur :

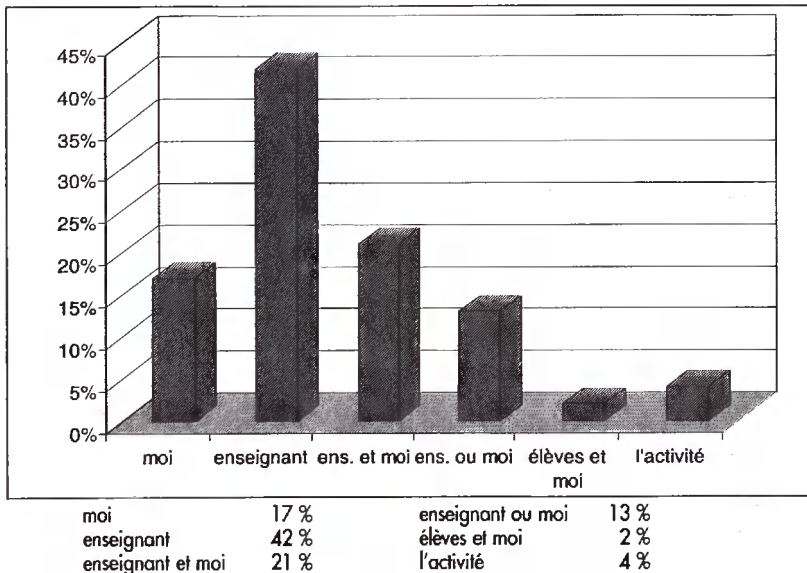
	Nombre de réponses	Pourcentage
se débrouille comme il peut	312	26 %
fonctionne seul. Heureusement, entre aides-éducateurs de l'établissement, ils s'entraident	220	19 %
prend conseil auprès d'un enseignant (presque toujours le même)	436	37 %
à un plan et des directives arrêtés en réunion pédagogique	90	8 %
essaie de se souvenir comment les enseignants qu'il a eus s'y prenaient et il tente de faire pareil	112	10 %
à un tuteur qui a la charge de l'aider dans la conception et la structuration de ses interventions	63	5 %

Tableau n° 2 : Les interventions des aides-éducateurs : Comment s'y prennent-ils ?

Si l'on regroupe les modalités rendant compte de la « solitude » de l'aide-éducateur face à la tâche qui l'attend, on constate que cela représente la majorité des réponses. Si dans un peu plus d'un tiers des cas les aides-éducateurs prennent conseil auprès d'un enseignant, dans 26 % des situations ils se débrouillent comme ils peuvent.

Qui définit la tâche de l'aide-éducateur ?

Dans quatre cas sur dix c'est l'enseignant, seul, qui définit la tâche qu'effectue l'aide-éducateur. Plus précisément :



47

Graphique n° 1 : Qui définit la tâche à effectuer par les élèves ?

Suivant le type d'établissement ce ne sont pas les mêmes personnes qui définissent la tâche des élèves placés sous la responsabilité des aides-éducateurs (Chi 2 33.18 ; ddl = 10 ; $p < 0.0003$). De cette liaison statistique nous pouvons dire :

- En maternelle, les aides-éducateurs ont plus tendance que prévu à déclarer que c'est l'enseignant qui définit la tâche à accomplir par les élèves.
- Dans les établissements du secondaire, les sujets ont eu plus tendance à dire que ce sont les aides-éducateurs qui décident. À ce propos, une analyse plus fine permettant de distinguer collège, lycée et LEP, même si elle oblige à des réserves au vu des faibles effectifs théoriques de certaines cases du tableau de contingence, nous permet d'avancer des éléments de précision tels qu'au collège les situations, où l'aide-éducateur définit seul (ou en concertation avec eux) l'activité des élèves, sont plus importantes que prévu. Au collège, plus qu'ailleurs, les aides-éducateurs définissent l'activité qu'ils mettent en œuvre.

Sinon, quelle marge de manœuvre ?

Nous venons de constater que s'il arrive que l'aide-éducateur définisse lui-même la tâche que vont effectuer les élèves qui lui sont confiés, ce n'est pas toujours le cas. Toutefois 94 % des sujets déclarent être prêts à amender et à modifier certaines choses dans l'activité définie par l'enseignant. Cette marge de manœuvre est indépendante de l'établissement d'exercice.

Préparation de l'activité

La très large majorité (85 %) des sujets consacre du temps à la préparation. Quantitativement, cela représente, en moyenne, 3 heures par semaine (2.96 ; écart type = 2.87).

Le temps de préparation hebdomadaire est, en moyenne, différent suivant qui a choisi l'activité que vont effectuer les élèves qui sont confiés à l'aide-éducateur. Ces moyennes sont significativement différentes (test T sur séries non appariées ; $p < 0.03$). Le tableau ci-dessous présente les temps de préparation hebdomadaire suivant qui choisit l'activité des élèves.

	Tps moyen de préparation	Écart type
L'enseignant	2.46 h	2.63
L'aide-éducateur	3.40 h	2.76
L'aide-éducateur et l'enseignant	3.77 h	2.80
L'aide-éducateur ou l'enseignant	3.30 h	3.41

Tableau n° 3 : Temps moyen de préparation hebdomadaire suivant qui décide de l'activité des élèves

Remarque : Il y a indépendance entre les temps moyens consacrés à la préparation de l'activité des aides-éducateurs et :

- le type d'établissement dans lequel ils exercent ;
- le fait qu'ils travaillent ou pas auprès d'élèves ;
- le statut particulier des élèves qui leur sont confiés ;
- la marge de manœuvre estimée par rapport aux consignes de l'enseignant.

Il y a dépendance entre le sexe des aides-éducateurs et la durée consacrée à la préparation de l'activité (test T sur séries non appariées ; $p = 0.05$). En moyenne les hommes consacrent hebdomadairement plus de temps à préparer leurs activités que les femmes (temps de préparation moyen des hommes : 3.41 h ; des femmes : 2.85 h).

Les personnes mariées ont tendance à consacrer, en moyenne, moins de temps à la préparation de leur activité (moy. = 2.23 h ; écart type : 4.56) que les sujets célibataires ou vivant maritalement (moy. = 3 h et 3.1 h ; écarts types : 2.86 et 3.05).
Remarque : Le fait d'avoir ou de ne pas avoir d'enfant est indépendant du temps de préparation hebdomadaire.

Dans l'objectif de mieux appréhender les pratiques déclarées des aides-éducateurs nous leur avons demandé d'explicitier ce qu'ils faisaient en matière de préparation. À la question : « Que faites-vous avant (préparation) », l'analyse permet de repérer cinq dimensions :

- La première concerne une préparation de l'activité qui, après une concertation avec l'enseignant (ou à l'écoute de ses consignes), consiste à chercher, choisir, copier, créer, essayer... un (ou des) exercice(s) (17 % du corpus). Deux dimensions structurent cette famille de discours, le fait que la préparation se fasse avec l'enseignant et la seconde qu'elle soit centrée sur l'exercice qu'auront à effectuer les élèves sous la conduite de l'aide-éducateur. *« L'institutrice me fournit l'activité qu'elle a préparée, elle m'explique et me donne les supports (cahier journal...), elle m'indique leur niveau de compréhension, comment je dois leur expliquer. Je recherche l'exercice, ce que je vais donner à faire aux élèves. Je prépare des exercices sortant des sentiers battus. »*

- Dans la seconde dimension, il est question d'organisation et de préparation de supports, en fonction de l'activité de l'enseignant (19 % du corpus). La préparation consiste à partir de l'activité de l'enseignant à chercher, trier, des supports, de la documentation à proposer aux élèves. Lorsque l'outil informatique est utilisé, il s'agit d'assurer la mise en route et la quête de « matière » à travailler. Pour travailler sur un logiciel de traitement de texte, encore faut-il proposer un texte « intéressant ». *« Je recherche et je trie toute la documentation qui est en relation avec le thème qui est demandé de travailler par le professeur. La préparation s'effectue avec l'enseignant qui me signale tel ou tel élève en difficulté ou qui décide de me laisser un groupe. Je prépare le matériel et le support. Je regarde sur le cahier de texte de la classe s'ils ont du travail à faire. Je demande au professeur des exercices que je fais à l'avance pour m'entraîner et voir les difficultés et les solutions que je devrais expliquer. »*

- La troisième dimension s'attache aux aspects matériels de l'activité (26 % du corpus). Il faut préparer la salle informatique, les ordinateurs, les logiciels. Il faut tout autant préparer le matériel de peinture, la terre à modeler, ou encore le matériel pour les activités sportives. *« Je prépare le PC, les disquettes pour l'informatique. Je teste les programmes que vont utiliser les élèves. Je recherche dans les logiciels de jeux, ou d'autres, des exercices adaptés aux besoins de l'enfant. J'organise l'espace en fonction de l'activité. »*

- La quatrième famille de discours rend compte d'un travail de réflexion et de planification de sa propre activité (15 % du corpus). Quelle que soit la forme : réflexion ou écriture, il s'agit là de penser sa propre activité, de l'organiser en fonction des objectifs poursuivis, du matériel disponible, des caractéristiques des élèves... « *J'établis une fiche d'activité : temps de l'activité, le nombre de participants, matériels, déroulement du jeu. Je mets à l'écrit la définition des objectifs généraux. Je recherche des informations sur les pratiques d'ailleurs (collègues aides-éducateurs), enseignants et animateurs. Je travaille les objectifs, les moyens le déroulement.* »
- La cinquième et, dernière dimension, rend compte d'une activité de préparation centrée sur le livre et la lecture (23 % du corpus). Deux dimensions se côtoient, l'une qui est celle d'individus attachés à la bibliothèque et/ou à la BCD. Il est question d'organiser, de ranger, de préparer la visite des élèves... l'autre consiste plutôt à lire pour choisir un texte ou pour le préparer, ou à préparer la lecture des élèves, à favoriser cette lecture par une mise en page particulière sur informatique, ou à décorer les textes pour les rendre attrayants. « *On range les livres, les BD. On met en place la bibliothèque, on informatise. On anime la BCD. Choix d'un livre à lire aux élèves, préparation orale de la lecture.* »

Avant l'intervention, lorsqu'il « prépare » son activité, l'aide-éducateur traite de sa propre activité pour une faible part, il s'attache plutôt à des éléments fonctionnels. Son travail porte sur les supports de l'activité : choisir et travailler une lecture et des exercices (40 % des cas) ou penser et préparer l'organisation matérielle de l'activité (45 %). Les aides-éducateurs n'évoquent pas de référence à une planification, ils sont centrés, dans cette étape pré-active, sur les aspects matériels propres à l'activité qu'ils vont porter.

Rappelons que dans les trois-quarts des cas, l'enseignant, seul ou en concertation avec l'aide-éducateur, définit la tâche de l'aide-éducateur ; cela dépend des établissements, en maternelle c'est plus souvent que prévu l'enseignant, au collège et au lycée c'est plus souvent que prévu l'aide-éducateur (5).

50

La gestion de l'activité

Comment s'y prennent les sujets pour gérer l'activité qu'ils ont en charge et de quelle activité s'agit-il ? À ces questions les aides-éducateurs ont largement répondu. L'analyse de leurs réponses nous livre les familles de discours suivantes :

5 - « Plus souvent que prévu » renvoie à la dépendance statistique (Chi 2 significatif ; $p < 0,05$) entre qui définit la tâche qu'effectue l'aide-éducateur et le type d'établissement. L'étude du tableau des contributions *a posteriori* montre que nous avons plus de situations constatées que de situations théoriques (dues au hasard).

- La première dimension concerne la lecture à haute voix (6 % du corpus). L'aide-éducateur lit à haute voix, une histoire, un album, un texte qui va être travaillé... mais les élèves lisent également à haute voix, un par un. Ensuite ils peuvent être amenés à répondre à des questions de compréhension, de connaissance du vocabulaire rencontré ou bien les élèves peuvent poser des questions. « *Lecture de ma part du livre choisi, questions orales de compréhension, écoute de petites histoires par rapport au sujet du livre. Faire lire à chacun un passage, répondre aux questions posées par les élèves. Poser des questions de compréhension et s'ils ne trouvent pas spontanément, les aider à trouver seuls. Poser des questions de vocabulaire pour les mots nouveaux ou compliqués. Pour la lecture, les faire lire un par un en prenant tout le temps nécessaire.* »

- La deuxième dimension pourrait s'explicitier ainsi : je suis à la disposition des élèves pour expliquer et ré-expliquer si nécessaire (31 % du corpus). L'aide peut prendre divers aspects :

- la disponibilité est totale mais on répond aux élèves qui expriment un besoin. Cela aboutit soit à une reprise des consignes de l'exercice (certains ont oublié les directives du maître), soit à une explication particulière, soit à une re-explication ;
- avant d'aider éventuellement, l'aide-éducateur vérifie que tout le monde suit et effectue correctement son travail. Si besoin, il appartera une aide à ceux qui connaissent des difficultés ;
- les aides-éducateurs, « suivent » plus particulièrement certains élèves. « *Tous les élèves exécutent le travail et pendant ce temps, je réexplique à ceux qui n'ont pas compris. Je vérifie que les élèves suivent et effectuent correctement le travail demandé. Je réponds aux élèves qui ont besoin de moi. Certains enfants n'ont pas compris la consigne, d'autres ont oublié les directives expliquées par le maître.* » Dans certaines situations l'aide-éducateur fait de l'aide aux devoirs, dans ces cas-là : « *Je m'appuie sur ses cours et je lui fais faire des exercices, en l'aidant seulement quand il est bloqué et je lui explique ses erreurs et la solution en confirmant avec ses cours. C'est à lui d'essayer de m'expliquer ce qu'il n'a pas compris, on le refait, on essaie.* »

- La troisième dimension exprime un aspect très fonctionnel (34 % du corpus). Si dans la dimension précédente, il était plutôt question d'être à l'écoute et disponible vis-à-vis des élèves en difficulté face à une tâche, dans cette dimension l'activité des aides-éducateurs est plus cadrée et partée par l'objectif de la séance. Il est plus question d'encadrer, de donner des consignes, des conseils et des explications. Il semble ici que les sujets partent l'activité, qui est souvent liée à l'informatique, et, même s'il s'agit quelquefois d'aider ceux qui connaissent des difficultés, la majorité du discours rend compte d'un pilotage de l'activité. « *Je distribue les activités, j'explique puis, si nécessaire je corrige. J'ai à mener à bien l'activité. Je donne les consignes, j'anime la séance. J'encadre les enfants, je leur donne les consignes, je les aide, sans faire*

leur travail. Je surveille le bon ordre, je leur explique les règles du jeu. Je suis les consignes de l'enseignant, j'applique les méthodes décidées. » Nous sommes ici sur un vocabulaire qui se rapproche beaucoup de celui de l'enseignement.

• La quatrième et dernière dimension rend compte d'une aide à la manipulation de l'outil informatique (27 % du corpus). Ici il est question d'animer une séance dont l'objectif est la manipulation des ordinateurs. Le plus souvent il s'agit d'utiliser un traitement de texte mais il peut être aussi question de recherche documentaire. « *J'anime l'activité : manipulation de l'outil informatique (traitement de texte, scan-nérisation de documents, recherche d'informations précises sur Internet). J'explique le maniement et les manipulations particulières de l'outil informatique. Je leur apprend (sic) à faire (traitement de texte, tableur) tout en les laissant autonomes.* » Le mode est expositif, la logique de l'outil s'impose à tous. Nous ne sommes pas sur de la relation mais sur de l'information/formation à...

S'agissant de la gestion de leur activité, les aides-éducateurs évoquent quatre dimensions.

- Dans un tiers de leur discours il est question d'aide, d'aide à ceux qui en ont besoin parce qu'ils connaissent des difficultés.
- Dans deux tiers des cas les aides-éducateurs pilotent, animent et gèrent : ils portent l'activité. Le plus souvent il s'agit d'informatique. Dans les propos des aides-éducateurs il est question d'une gestion de type enseignante, fonctionnelle, tendue vers des objectifs communs à tous les élèves où il est plus question de consignes, d'explication, de présentation et éventuellement d'évaluation.

LES INTERVENTIONS : QUELQUES PRÉCISIONS

Interventions en classe ou ailleurs

Un tiers des aides-éducateurs déclare intervenir souvent en classe, en même temps qu'un enseignant, 40 % jamais.

La dépendance est forte entre les réponses à cette question d'une intervention des aides-éducateurs, en classe, avec l'enseignant et le type d'établissement ($\chi^2 = 93.38$; ddl = 8 ; $p < 0.0001$). Pour affiner ce lien statistique et pour aller plus avant dans l'analyse, nous présentons ci-dessous le tableau des contributions a posteriori.

Les signes + signifient que l'effectif observé est supérieur à l'effectif attendu, - que les effectifs observés sont inférieurs aux effectifs attendus et +/- qu'il n'y a pas de différence entre effectifs observés et attendus.

Lieu d'exercice	Souvent	Quelquefois	Jamais
Maternelle	+	+/-	-
Élémentaire	+/-	+	-
Collège	-	+/-	+
Lycée	-	-	+
LP	+/-	-	+

Tableau n° 4 : Lien statistique fort entre lieu d'exercice et intervention de l'A.E. en classe : contributions a posteriori

S'agissant de leurs interventions en classe en même temps qu'un enseignant, les aides-éducateurs sont plus nombreux, que ce que nous sommes en droit d'attendre, à déclarer que :

- cela arrive souvent en maternelle ;
- cela arrive rarement, voire jamais en collège, lycée et LP ;
- cela arrive « quelquefois » à l'école élémentaire.

Lorsqu'il intervient en même temps que l'enseignant, quelle est la tâche qui lui est assignée ?

- Dans 36 % des cas, il aide les élèves qui le sollicitent, quels qu'ils soient.
- Dans 25 % des cas il s'occupe d'un groupe d'élèves ayant des difficultés mais qui effectuent la même tâche que l'ensemble de la classe.
- Dans 23 % des cas, l'enseignant l'a chargé d'effectuer une tâche particulière pendant le cours.
- Dans 16 % des cas, il s'occupe d'un ou de plusieurs élèves ayant des difficultés, ceux-ci effectuant un travail différent des autres élèves.

53

Les aides-éducateurs, en classe sont :

- à la disposition des élèves en difficulté, que ceux-ci effectuent une tâche similaire ou différente de leurs camarades (41 % des réponses),
- à la disposition de tous, quel que soit le statut de l'élève (36 % des réponses)
- occupés par une tâche précise que leur a demandée l'enseignant.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Concernant l'activité la plus fréquente qu'ils assurent, nous avons demandé aux aides-éducateurs comment le travail des élèves était évalué et par qui. Plusieurs situations se présentent :

- La première (20 % du corpus). Il n'y a pas d'évaluation, l'activité, en elle-même ne le nécessite pas. L'aide-éducateur anime le foyer socio-éducatif, anime un atelier (arts plastiques, informatique)... il déclare que chacun évalue les élèves dans son domaine. Pour sa part il n'évalue pas, ce sont les enseignants qui, au vu du projet poursuivi, le font. *« Chacun évalue les élèves dans son domaine, mais nous nous réunissons régulièrement afin d'avoir une vue globale sur l'élève. Ce n'est pas une matière mais une manière d'augmenter ses connaissances. Il n'y a pas d'évaluation car c'est un moment de loisir. »*

- La deuxième (37 % du corpus). L'aide-éducateur évalue l'activité en liaison avec l'enseignant. Généralement en fin d'activité les sujets évaluent le déroulement de l'activité et le degré d'engagement des élèves dans la tâche. L'évaluation plus formelle est portée par l'enseignant. *« En général dès la fin de l'activité ou le jour même. C'est moi qui évalue leur motivation et qui en parle avec les professeurs. J'utilise la grille d'évaluation de l'enseignant. » « J'évalue l'activité, puis j'en parle avec l'instituteur. Ce sont professeurs, chefs d'établissement et aides-éducateurs qui évaluent. J'aurai mon mot à dire devant les conseils de classe. »* À examiner de plus près on relève toutefois des nuances : *« Je corrige collectivement, puis évaluation par l'instituteur grâce à la trace écrite et au compte rendu de l'aide-éducateur. »*

- La troisième (12 % du corpus). L'aide-éducateur évalue l'activité en concertation avec l'enseignant. Les résultats des élèves, leur progression sont discutés avec l'enseignant. L'évaluation se fait en concertation. *« C'est sous forme de notes ou d'appréciations, par moi en concertation avec les professeurs, sinon ce sont les professeurs. Principalement l'instituteur après concertation en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. »*

- La quatrième (31 % du corpus). L'aide-éducateur évalue l'activité oralement avec l'enseignant en fin de séance. Les activités prises en charge par l'aide-éducateur se prêtent difficilement ou ne se prêtent pas à évaluation. C'est donc en discutant ensemble que l'enseignant et l'aide-éducateur évaluent l'activité des élèves. *« L'évaluation des élèves se fait oralement avec l'enseignant. Je lui fais part des réactions et des difficultés des élèves. L'inspection et même les instituteurs n'ont pu trouver d'évaluation de connaissance, en fin d'année, de l'activité. »*

S'agissant de l'évaluation, dans le discours des aides-éducateurs il est question d'évaluer « en liaison », « en concertation » ou plus simplement « avec » l'enseignant. Les aides-éducateurs ne « portent » pas l'évaluation des élèves. Dans ce domaine les enseignants restent maîtres de la chose.

Après l'activité

La séance terminée, que font les aides-éducateurs qui soit en lien avec l'intervention qu'ils viennent d'effectuer ? L'analyse des réponses des sujets à cette question nous livre les dimensions suivantes :

- Première dimension : Ranger le matériel (12 % du corpus). Qu'il s'agisse de ranger le matériel utilisé pendant la séance, ou de mettre de l'ordre dans les fichiers et les dossiers utilisés sur les outils informatiques, l'activité des aides-éducateurs est une activité de rangement et de classification. *« Je classe les fichiers dans le disque "dur". Je nettoie ou je range le site de l'activité. Je veille à ce que tout le matériel soit rangé. Rangement du matériel avec les enfants, nettoyage, regard sur le matériel. »*

- Deuxième dimension : Noter ce qui a été fait et retour à l'enseignant (18 % du corpus). L'aide-éducateur couche sur le papier (il a quelques fois un cahier à cet effet) ce qui s'est passé pendant la séance. Ceci permet :

- de mettre en perspective ce qu'il devait être fait et ce qu'il a été réalisé ;
- de faire un compte rendu à l'enseignant ;
- d'avoir une trace des conclusions ou des considérations dont il tiendra compte lors de la préparation de la séance suivante ;
- de discuter avec ses collègues aides-éducateurs pour améliorer le dispositif : *« Je note ce qui a été fait, ce qui permet d'évaluer la méthode. Annotation de la séance, ce qui a été effectué par rapport à ce qui était prévu. Retour avec l'enseignant, ce qu'il aurait fallu faire ou pas. Concertation entre aides-éducateurs sur ce qui a ou n'a pas fonctionné. »*

- Troisième dimension : Le compte rendu oral à l'enseignant (18 % du corpus). Le compte rendu à l'enseignant (à l'instituteur, au principal, au groupe d'enseignants) est immédiat et aborde le comment ça c'est passé : les éventuels problèmes rencontrés, les opérations effectuées, si les élèves ont apprécié, s'ils étaient attentifs... Nous sommes ici sur de l'événementiel, du factuel. *« Compte rendu du travail auprès de l'instituteur. Compte rendu sur les éventuels problèmes rencontrés, sur les opérations effectuées. Je peux ainsi voir les points positifs et négatifs de la séance. Rapport de leçon, étape par étape. »*

- Quatrième dimension : Compte rendu individualisé (38 % du corpus). Le compte rendu effectué par l'aide-éducateur à l'enseignant traite des difficultés rencontrées par chacun des élèves qui lui ont été confiés. *« Bilan du travail réalisé, les difficultés rencontrées par certains enfants pour y retravailler. Mettre à jour les fichiers sur l'enfant concerné (le niveau, les exercices faits, les difficultés rencontrées). Je fais le bilan des points positifs, des besoins des difficultés ; discussion avec l'enseignant. Nous parlons de chaque élève de son comportement et de sa facilité ou difficulté à réussir. »*

- Cinquième dimension : Le rangement du matériel et plus particulièrement des livres (24 % du corpus). Nous retrouvons là un discours comparable à celui de la première famille à la différence près qu'il concerne plus particulièrement la bibliothèque. Lorsque les élèves regagnent leur classe ou simplement quittent la bibliothèque il reste à l'aide-éducateur un travail de rangement, de classement des ouvrages consultés. « *Je range les livres rendus. Rangement et remise en état des livres. Rangement, reclassement, par thème et vérification des fiches des livres utilisés.* »

En dehors des aspects matériels (rangement), après l'activité un retour est fait à l'enseignant. Ce compte rendu oral s'attache soit à préciser les éléments factuels du déroulement de l'activité avec les éléments positifs et négatifs, soit à faire le point des difficultés rencontrées par chacun des élèves du groupe placé sous la responsabilité de l'aide-éducateur. Nous retrouvons les élèves en difficulté ou les difficultés des élèves. Les cas où l'aide-éducateur garde trace de ce qui vient de se dérouler ne sont pas rares (1/5).

Bilan de l'activité

Dans plus de la moitié des cas (60 %) les aides-éducateurs déclarent faire un bilan de leur activité. À qui, ou avec qui, est fait ce bilan ? Nous présentons dans le tableau ci-dessous le fruit de l'analyse des réponses des aides-éducateurs à cette question.

56

Avec qui ?	Pourcentage du corpus
1. Le chef d'établissement	23 %
2. Le conseiller pédagogique	15 %
3. L'enseignant concerné (ou bien : le professeur principal)	23 %
4. Les élèves ou la personne avec qui travaille l'aide-éducateur (ex. : la documentaliste, l'enseignant)	27 %
5. Son (ses) collègue(s) aide(s)-éducateur(s)	12 %

Tableau n° 5 : Le bilan de l'activité de l'aide-éducateur est effectué avec

Dans 50 % des réponses (modalités 3 et 4) le bilan de l'activité est effectué avec la (les) personne(s) avec qui travaille plus particulièrement l'aide-éducateur. Dans près de 40 % il perçoit le bilan comme quelque chose de plus institutionnalisé intéressant le chef d'établissement, un conseiller pédagogique, son tuteur, le directeur de l'école. Ce n'est que dans un cas sur 10 que le bilan est fait avec les autres aides-éducateurs rattachés à l'établissement.

La fréquence de ces bilans épouse bien les modalités qui viennent d'apparaître puisque cela peut aller d'un bilan systématique, après chaque séance, à une ou deux réunions-bilan dans l'année (très institutionnalisées, en présence de l'Inspecteur de l'Éducation nationale par exemple).

DISCUSSION ET ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Des trois grands domaines investis par les aides-éducateurs : le soutien scolaire, l'informatique et la BCD, les deux derniers renvoient plus à une maîtrise technique et/ou à des dimensions organisationnelles. Lorsqu'il s'agit de soutien scolaire, les sujets sont disponibles et à l'écoute des élèves, prêts à répondre à leur appel, en classe comme dans des situations d'aide aux devoirs par exemple. Rappelons qu'une part de cette aide concerne la reprise des consignes, la re-explicitation des directives données par l'enseignant. On peut penser que l'enseignant, lui, s'attache plus spécifiquement aux élèves qui réussissent. Fait notable, dans leur discours, les aides-éducateurs expriment cette posture qui les fait partir de l'élève et de ses difficultés, pour construire leurs interventions. On confie là aux aides-éducateurs une tâche qui est loin d'être simple. Celle-ci relève de la compétence des enseignants, et plus particulièrement de celle d'enseignants spécialisés (dans le premier degré) qui ont une année de formation supplémentaire (CAPSAIS) (6).

Outre la dimension paradoxale il y a une gageure. Celle qui consiste à confier les élèves en difficulté à des aides-éducateurs sans directive claire. Quelle est leur connaissance des difficultés liées aux différentes spécificités des élèves, des situations, des enjeux, des contenus didactiques, pour ne citer que ces dimensions ?

57

Nous avons souligné la solitude des aides-éducateurs face à la tâche qui les attend et la nécessité pour eux de se débrouiller, de se référer à leurs « souvenirs » d'ancien élève (pas forcément en difficulté scolaire d'ailleurs) ou bien de chercher une aide auprès de leurs pairs. S'agissant de concevoir et d'exploiter une situation en vue d'éduquer, leurs référents sont peu nombreux, alors ils s'adaptent. La marge de manœuvre qu'ils s'octroient lorsque l'enseignant leur a confié une activité est très importante (94 %), ceci montre combien les aides-éducateurs ont intégré cette imprévisibilité du déroulement des situations, cette nécessité à s'adapter et donc à modifier. Cette souplesse est un élément non négligeable du capital de compétences construit en tant qu'aide-éducateur.

6 - CAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire.

Le soutien scolaire réclame une individualisation de la relation éducative, la présence des aides-éducateurs renforce les possibilités en la matière et permet une amorce de différenciation pédagogique. C'est un plus pour le système éducatif. Il n'en reste pas moins que les situations de soutien sont différentes suivant le niveau d'enseignement. S'il s'effectue, en primaire, le plus souvent dans le cadre du fonctionnement de la classe, il en va différemment au collège et au lycée. Des études plus fines sont nécessaires pour appréhender les différences de pratiques que cela entraîne, notamment de par le fait qu'à l'école primaire les situations où enseignant et aide-éducateur œuvrent dans le même lieu, ne sont pas rares. C'est le cas particulièrement en maternelle où ils sont plutôt à la disposition des élèves connaissant des difficultés dans leur tâche (7).

Nous rejoignons la thématique du présent numéro pour souligner la dimension paradoxale de la formation des aides-éducateurs qui ont pour vocation de répondre aux demandes. L'analyse de leurs activités montre que celles-ci sont très variées et réclameraient donc une formation dûment pensée et organisée, mais pour des personnels sous contrat à durée déterminée, le jeu en vaut-il la chandelle ?

Nous terminerons par cette remarque qui fonde une recherche en cours : quelles sont les consignes que donnent les enseignants aux aides-éducateurs lorsqu'ils leur confient une tâche. Les analyses que nous avons pu mener jusqu'ici tendent à montrer que les cas où ces consignes sont très succinctes ne sont pas rares. Sans formation, sans consignes explicites, face à des situations où ils peuvent être amenés à prendre en charge des élèves en difficulté, les aides-éducateurs sont bien démunis. « Et pourtant ça fonctionne ! » La fraîcheur d'âme des individus, leur engagement, leur jeunesse, leur disponibilité, leurs expériences, leur permettent de faire face et, mieux que cela, d'occuper une place importante dans les établissements scolaires, notamment à l'école élémentaire.

7 - Il faut relativiser la notion d'élèves connaissant des difficultés en maternelle notamment lorsque ceux-ci effectuent des tâches pour la première fois.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., GALATANU O. (2000). – « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in *Analyse de la singularité de l'action* (ouvrage collectif), Paris, PUF.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
- BRU M. (1997). – « Connaître l'acte d'enseigner », in *Documents du LARIDD*, n° 12, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- BRU M., TALBOT L. (2001). – « Les pratiques enseignantes – une visée, des regards », contribution du GPE-CREFI, in *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 6, Toulouse, PUM.
- CLANET J. (1997). – *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement-apprentissage »*. *Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse de doctorat N.R. en Sciences de l'éducation, sous la direction du Professeur Marc BRU, Toulouse (non publiée).
- CLANET J. (1998). – « Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives », in *Actes du Colloque REF, Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*, Toulouse, INSA.
- CLANET J. (2001). – « Éléments de construction d'une intelligibilité des pratiques des enseignants en contexte : l'étude des organisateurs de leur action », communication au Symposium *Pratiques enseignantes*, congrès AECSE, Lille (à paraître).
- LEROY, D. (2001). « Étude d'un cas de tandem didactique, enseignant et aide-éducateur », in *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 6, Toulouse, PUM.
- NOT L. (1979). – *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.