

AIDES-ÉDUCATEURS : CATALYSEURS POTENTIELS DES TRANSFORMATIONS DE L'ÉCOLE

THIERRY PIOT*

Résumé

Le dispositif emploi-jeunes de l'éducation nationale singularise les aides-éducateurs par rapport à l'ensemble des emplois-jeunes : ils doivent professionnaliser un poste, sans, à terme, occuper celui-ci, alors même qu'ils participent à le faire émerger. Malgré cette situation, les aides-éducateurs se seraient rendus indispensables dans les écoles primaires. De fait, à partir de la conjugaison de deux tensions – l'une centrée sur l'acteur singulier qu'est l'aide-éducateur et l'autre sur le contexte de l'école – on peut identifier les variables conditionnelles leur permettant, sans qu'ils en aient explicitement reçu la mission, d'être catalyseurs de transformations de l'école : assouplissement du format scolaire et dynamisation de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants.

Abstract

The Education Nationale youth job program distinguishes assistant educators from the other youth jobs (emplois jeunes): they have to professionalize a post, without holding it in the long term, while taking part in its emergence. In spite of this situation, assistant educators seem to be indispensable in primary schools. Actually, from the combination of two tensions – one of them is centered on the singular actor the educator is, the other on the school context – one can identify the conditional factors allowing them to be the catalysts of changes in schools: relaxing the school format, stimulating the analysis of teachers' professional practices, although they have not been assigned this mission explicitly.

61

* - Thierry Piot, Université de Caen, Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation, Caen.

Introduction : un dispositif paradoxal

La création des emplois-jeunes, par la loi du 16 octobre 1997, met en place un dispositif inédit. Ce dernier est institué comme un instrument (1) au service de l'émergence de nouvelles activités dans le champ social. Cet instrument vise à une double professionnalisation : d'une part celle des postes créés, qu'il s'agit, au-delà de leur émergence, de stabiliser, de structurer et d'intégrer à un dispositif préexistant, pour, à terme, pérenniser le poste hors le dispositif d'incitation ; d'autre part, il est question de professionnaliser les acteurs que sont les jeunes gens auxquels ces postes sont proposés. À partir des activités concrètes qu'ils exercent et d'un volet formation, l'objectif est qu'ils construisent des compétences adaptées à ce cadre professionnel émergent. La cohérence de cette logique repose sur l'articulation entre la professionnalisation du poste et celle de l'acteur pour créer, à partir du dispositif d'insertion « emplois-jeunes/nouveaux services », un emploi stable.

Cependant, les emplois-jeunes de l'Éducation nationale ou aides-éducateurs, qui constituent une fraction importante de l'ensemble des emplois-jeunes, sont dans une logique différente, annoncée cependant dès le départ : ils doivent, *nolens volens*, professionnaliser leur poste mais sans espoir de pouvoir l'occuper à terme. Parallèlement, mais de manière étanche, ils doivent SE professionnaliser, via une formation à choisir parmi un éventail assez restreint, afin de s'insérer au tissu socioprofessionnel hors l'Éducation nationale (2).

Dès lors, la logique qui prévaut pour les aides-éducateurs est paradoxale : professionnaliser un poste qu'ils n'occuperont pas à terme. Cette situation atypique, pouvait faire craindre la création d'un corps de sous-enseignants, d'agents en sursis, dont les perspectives en termes de reconnaissance étaient ténues. Or lorsqu'on est à l'écoute de la vie des écoles primaires qui reçoivent des aides-éducateurs, un commentaire est cité par une proportion significative des équipes pédagogiques de ces établissements : « les aides-éducateurs sont devenus indispensables au fonctionnement de l'école ».

Notre posture est d'interroger l'évidence de ce constat à travers une recherche clinique et ethnographique. Ce travail a pour objectif d'identifier les transformations induites par l'arrivée des aides-éducateurs dans les établissements scolaires qui les

1 - Adam P., « Le contrat emploi-jeune : un mécanisme juridiquement inédit », in revue *Formation emploi*, pp. 9-11, n° 70, octobre 2000.

2 - Même si environ 5 % des 65 000 aides-éducateurs sont susceptibles, par les concours externes, d'occuper des postes d'enseignant dans le secteur public (*Le Monde* du 12 mai 2001).

accueillent. Il s'agit de corrélér les variables conditionnelles qui favorisent les transformations repérées et de mettre à jour les logiques et tensions sous-jacentes qui sont à l'œuvre dans celles-là.

Plusieurs matériaux ont été sollicités pour apporter des éléments de réponse à notre question de départ (3). Nous avons convoqué largement la méthode des cas favorables, dans un travail essentiellement qualitatif.

LES POSTES D'AIDES-ÉDUCATEURS SUR LE TERRAIN

Des configurations sous tensions

Lors de l'arrivée des aides-éducateurs dans les écoles primaires, c'est d'abord une phase de tâtonnement, parfois chaotique de mise en place qui a prévalu, notamment parce que ces établissements n'ont pas pour tradition d'accueillir de manière régulière d'autres adultes que les enseignants (4) : le format scolaire s'est en effet historiquement construit autour d'une structure *quasi* dogmatique : un maître – une classe. L'évolution qui se dessine, peut-être avec une impulsion plus forte depuis la création des IUFM, concerne la montée en puissance de la place accordée à l'équipe pédagogique : les décloisonnements, par exemple, procèdent de cette logique. A la polyvalence du maître-soliste on a souhaité voir se mettre en place un maître-chef d'orchestre (5), avec une professionnalité à redéfinir.

Après cette phase initiale qui a suivi la première vague d'embauche d'aides-éducateurs, on a constaté une certaine stabilisation. Cette seconde phase est intéressante car elle permet de repérer la construction de configurations polarisées, à partir de

63

3 - Ces matériaux ont principalement quatre origines :

- des entretiens de type sociologique auprès de directeurs d'écoles et d'enseignants,
- des observations dans des écoles élémentaires accueillant des aides-éducateurs,
- des entretiens d'explicitation auprès d'aides-éducateurs,
- des dossiers d'analyse de fonctions rédigés par des aides-éducateurs qui sont étudiants en licence de Sciences de l'éducation à l'Université de Caen, dans un module dont j'assure l'enseignement.

Par ailleurs, ces matériaux sont à l'origine d'une enquête qualitative en cours d'analyse, commanditée par la plate-forme nationale « Emploi-jeune/Université d'Évry » sur « les transactions implicites et explicites entre l'école et les aides-éducateurs », réalisée auprès de 250 responsables d'établissements du primaire et du secondaire et 650 aides-éducateurs.

4 - On peut atténuer cette affirmation avec la présence des ATSEM à l'école maternelle et plus récemment, particulièrement dans le secteur urbain, « d'intervenants extérieurs » agréés pour des activités scolaires ciblées : éducation musicale, arts plastiques, éducation physique et sportive.

5 - Cf. la Charte « Bâtir l'école du XXI^e siècle » proposée par Claude Allègre en janvier 1999.

la conjugaison complexe de deux tensions :

- *l'une est centrée sur l'acteur singulier qu'est l'aide-éducateur* (on devrait pour être plus juste parler d'aides-éducatrices puisque trois postes sur quatre sont occupés par des jeunes femmes) ;
- *l'autre est centrée sur le contexte scolaire* dans ses dimensions plurielles, concernant notamment l'équipe pédagogique et l'environnement local.

■ **L'aide-éducateur** est pris dans une tension complexe, qui concerne son « être au travail » (6) et qui articule principalement trois dimensions : une dimension socialisatrice et identitaire, une dimension expérientielle et une dimension liées aux compétences acquises ou en construction.

- *La dimension socialisatrice et identitaire* de son poste : la plupart du temps, le poste qu'il occupe est sa première expérience avec le monde du travail, si l'on excepte les emplois saisonniers. Sont à l'œuvre des dynamiques où entre en jeu le projet professionnel de l'acteur qu'est l'aide-éducateur. Sa proximité plus ou moins grande avec la sphère éducative est déterminante pour sa motivation au travail. En réalisant les tâches qui lui sont confiées, l'aide-éducateur construit sa relation au monde de l'école à travers les enseignants, les élèves mais aussi les parents. Le regard que ces différents acteurs de la communauté éducative posent sur lui, leur attitude constituent des informations qu'il décode pour prendre conscience de son identité pour autrui (7). De manière complémentaire, il participe à élaborer son identité pour soi, c'est-à-dire principalement son estime de soi, à travers l'utilité qu'il attribue à ses tâches et la reconnaissance symbolique qui lui est renvoyée par la réalisation de celles-ci.
- *La dimension expérientielle* : Les entretiens avec les aides-éducateurs sont significatifs pour attribuer une place très importante à l'expérience antérieure de l'aide-éducateur avec les enfants, expérience qui s'articule avec la dynamique de construction identitaire. Le fait d'avoir encadré des centres de vacances, d'avoir été surveillant de cantine ou d'avoir participé à de l'accompagnement scolaire sont des éléments qui aident l'aide-éducateur à prendre des repères par rapport à l'éthos éducatif et scolaire, qui ne se laisse pas saisir aisément. Cette dimension l'aide à se situer dans ses relations aux enfants, notamment sur le plan de l'autorité et l'aide à « habiter » aussi rapidement que possible la posture d'un adulte intervenant dans l'école, qui pour autant n'est pas reconnu comme un enseignant. Ces expériences ont souvent été un déclencheur pour solliciter le poste d'aide-éducateur.

6 - Nous reprenons la notion « d'être au métier » développée par Henri Peyronie dans *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF, 1998.

7 - Dubar C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998.

- La dimension de compétence leur permet de s'affirmer à travers « un savoir d'action », parfois validé par un diplôme comme le BAFA ou le BAFD (8), construit par l'expérience, mais ces compétences sont le plus souvent construites de manière empirique, et la fonction d'aide-éducateur est l'occasion, notamment lors de l'entretien de recrutement d'en faire le bilan, de se valoriser en termes de savoir et de savoir-faire en présentant une sorte de portefeuille de compétence. La maîtrise relative des technologies multimédia s'est révélée décisive, en dehors de tout diplôme spécialisé en informatique.

La tension engendrée par ces trois dimensions aide l'aide-éducateur à « se mettre en projet » sur son poste de travail. Cette implication dans l'action détermine sa motivation et son engagement. Les aides-éducateurs qui ont rédigé des dossiers d'analyse de fonctions représentent de ce point de vue des cas favorables, qui nous ont permis d'explicitier cette tension. Cependant, plus rarement c'est vrai, nous avons rencontré sur le terrain des aides-éducateurs pour qui ce poste était seulement vécu comme une source de rémunération ; dans ce cas, certains cherchaient une activité professionnelle plus en accord avec leur projet professionnel, d'autres souhaitaient « rester en poste le plus longtemps possible », même s'ils annonçaient ne pas se réaliser sur le plan professionnel et personnel.

■ La seconde tension concerne le **contexte scolaire**, l'école singulière qui accueille l'aide-éducateur. Plusieurs variables interdépendantes se conjuguent pour caractériser l'accueil des aides-éducateurs dans les écoles :

- L'école, du point de vue de son implantation dans un environnement géographique, culturel, humain et du point de vue de ses caractéristiques spatiales et matérielles : la petite école rurale n'offre pas la même ambiance de travail, le même potentiel en termes d'équipement que l'école urbaine de dix classes en ZEP. Ces éléments vont parmi d'autres déterminer des profils de poste allant d'une activité monolithique (gestion d'une bibliothèque scolaire, animation d'une « salle informatique » à temps plein) à des activités beaucoup plus émietées : aide au secrétariat, aide pédagogique, aide à la surveillance, accueil de parents...
- La principale variable est liée à l'équipe enseignante en place à l'arrivée de l'aide-éducateur. Une dynamique collective est un facteur favorable, quel que soit le type d'école ; nous entendons par là une équipe où la parole professionnelle circule, autant pour poser des difficultés d'une classe, d'un élève... que pour mettre en place des actions réalisables qui amènent concrètement les enseignants à travailler ensemble. L'existence d'un projet d'école qui soit collectivement élaboré et serve de cadre d'action effectif à la vie de l'école est l'exemple le plus

8 - BAFA et BAFD : Respectivement Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur de centres de vacances, qui sont des diplômes non professionnels délivrés sous l'autorité du ministère de la Jeunesse et des Sports.

caractéristique. Lorsque celui-ci n'est qu'un document rédigé aux fins de se conformer aux exigences de l'institution, qui consiste en une compilation d'actions non reliées par un fil conducteur cohérent et orienté et dans lequel les enseignants ne se sentent engagés que de manière formelle, l'aide-éducateur a moins de chance de trouver les conditions optimales pour s'investir sur son poste.

Cette tension propre à chaque école, articulant les variables contextuelles objectives et celles liées à l'équipe enseignante est déterminante pour favoriser ou pas une *intégration du poste d'aide-éducateur, porteuse de sens pour tous les acteurs de l'école*.

Les tensions portées par l'acteur qu'est l'aide-éducateur d'une part et l'institution scolaire singulière d'autre part se nouent sur le poste d'aide-éducateur et produisent deux configurations qui apparaissent relativement stables dans le temps et qui se distinguent nettement par les effets réels et potentiels sur l'institution scolaire et *in fine*, sur les transformations de l'école :

- la première configuration est polarisée par une dynamique intégratrice où se conjuguent de manière positive les tensions propres à « l'être au métier » de l'aide-éducateur et celles du contexte scolaire ;
- la seconde configuration est polarisée par une inertie paralysante, où interviennent deux variables : une posture identitaire de l'aide-éducateur qui est négative et/ou un contexte scolaire figé. Lorsque l'aide-éducateur se vit en décalage par rapport à ses missions, il se positionne dans une attitude de repli dans la réalisation de ses missions. Dans le cas d'un contexte scolaire figé, où la parole professionnelle ne circule pas ou peu, une certaine surdité à l'autre l'emporte sur l'empathie et tient à l'écart l'aide-éducateur de la vie de l'école. Sans disposer encore de données statistiques fiables (cf. note 3) nous pouvons cependant affirmer qu'il existe un *continuum* entre ces deux configurations, avec une forte majorité des situations orientées à des degrés divers par l'inertie intégratrice et une minorité de cas tournés vers l'inertie paralysante.

LES EFFETS DE LA PRÉSENCE DES AIDES-ÉDUCATEURS DANS LES ÉCOLES

■ Dans le cas d'une dynamique intégratrice, il est possible de mettre en évidence deux éléments complémentaires qui caractérisent l'action des aides-éducateurs, à partir de la ressource sur le plan humain qu'ils constituent pour l'école : ils apportent de la souplesse au fonctionnement de l'école et participent à produire des liens entre les espaces, les rythmes et les acteurs de l'école. Concrètement, ces deux éléments se retrouvent lorsqu'on s'intéresse aux missions des aides-éducateurs et aux effets de celles-ci, effets réels mais rarement anticipés, c'est-à-dire visés en tant que tels lors de la mise en place des postes d'aides-éducateurs, où le pragmatisme de

l'instant l'emportait sur d'autres considérations. Sur le terrain, lorsque l'implication des aides-éducateurs a rencontré un projet d'école porté par une équipe pédagogique, ces deux dimensions se sont renforcées mutuellement en *ayant un effet instituant qui participe à transformer in situ l'école*. Cet effet se repère par trois évolutions simultanées et dialogiquement (9) liées : la première qui est la plus visible concerne l'organisation de l'établissement, la seconde concerne l'identité au travail de l'aide-éducateur et la troisième, plus fondamentale pour l'école, l'analyse de pratique des enseignants.

• **L'évolution de l'organisation de l'école et de la classe.** Les directeurs d'école et les enseignants insistent sur les transformations induites explicitement par la présence des aides-éducateurs, qui représentent « *une occasion inespérée* », pour reprendre l'expression d'un directeur d'école de ZEP, d'apporter « *un ballon d'oxygène à l'école* ». L'analyse des actions inscrites dans les projets d'école est assez éloquente : les aides-éducateurs sont présents dans la grande majorité des dispositifs éducatifs et pédagogiques spécifiques dont se dote l'école pour atteindre des objectifs déterminés après l'analyse de sa situation particulière. C'est à ce niveau organisationnel que les aides-éducateurs se sont rendus indispensables, où plus exactement que l'équipe enseignante, qui bâtit le projet d'école, lequel structure l'action pédagogique de l'établissement, les a rendus indispensables. Ils constituent *une ressource disponible et ouverte qui ouvre un espace potentiel*. À partir de l'analyse contextualisée des besoins, leurs missions sont définies avec peu de contraintes précises.

Certains investissent des espaces « dédiés », telles les bibliothèques et les salles informatiques. Le simple fait de rendre vivantes ces ressources éducatives a généré des changements dans l'emploi du temps des classes, aidé l'acte pédagogique à sortir de la classe. Cette opportunité est considérée comme très importante par les enseignants car elle apporte de la souplesse au fonctionnement le plus répandu : un maître – une classe. Souvent c'est en effet une demi-classe qui fréquente la bibliothèque ou la salle informatique, pendant que l'enseignant garde l'autre demi-classe. C'est l'occasion de mettre en place des séquences de travail plus individualisées, comme le soutien ou la remédiation. C'est l'occasion d'apporter un regard et une aide spécifique aux élèves en difficultés. Ainsi, l'aide-éducateur se rend doublement utile : par les activités qu'il mène dans un espace éducatif et par les activités pédagogiques différentes que peut mener l'enseignant avec un groupe d'élèves restreint.

D'autres aides-éducateurs ont un rôle plus pédagogique. Le suivi sur trois ans des fonctions confiées aux aides-éducateurs sur quelques sites montre que les missions « d'assistance pédagogique » se sont multipliées avec le temps : les aides-éducateurs, après une période d'adaptation de douze à dix-huit mois se sont plus

9 - Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

facilement vus confier des groupes d'élèves. Cela correspond à leur souhait et s'explique par les compétences en action qu'ils ont construites sur le mode expérientiel (10). Ils habitent de manière satisfaisante, aux yeux des enseignants, la posture d'un adulte responsable d'enfants, notamment dans la gestion de l'autorité et se voient déléguer une séance pédagogique plus ou moins cadrée par l'enseignant : coordination d'un groupe travaillant avec des fichiers autocorrectifs, activités spécifiques en fonction des compétences de l'aide-éducateur (dessin, musique, sport), gestion d'un groupe en lecture ou en mathématiques. Ces situations permettent elles aussi aux enseignants de prendre en charge de manière ponctuelle un effectif allégé, et de mettre en place des dispositifs de différenciation pédagogique et de suivi plus individualisé des élèves. Cependant, même si enseignants et aides-éducateurs se retrouvent pour noter l'intérêt du rôle « d'assistant pédagogique », se pose le problème de la complémentarité et de la concurrence entre eux. Confier de manière régulière des missions pédagogiques à des jeunes gens sans formation professionnelle ne risque-t-il pas, à terme de fragiliser l'image de l'enseignant professionnel, spécialiste des apprentissages, alors que les mutations autour de l'école font qu'elle n'est plus le lieu unique de transmission du savoir ? En d'autres termes, plus provocateurs, n'y a-t-il pas un risque de paupérisation de l'enseignement avec la présence dans l'école de deux catégories d'enseignants ?

Une troisième possibilité largement répandue dans les écoles consiste en la présence de l'aide-éducateur dans la classe au côté de l'enseignant : son rôle, tel qu'explicité (11) par les aides-éducateurs et confirmé par les enseignants concernés, consiste à apporter aux élèves une présence très réactive dans son travail personnel : l'intérêt est qu'en cas de difficulté dans la réalisation d'une activité écrite notamment, l'enseignant ou l'aide-éducateur interviennent rapidement ; le plus souvent, ils se répartissent les élèves de manière spatiale. Sur le plan pédagogique, cette organisation offre l'avantage de proposer à l'élève une évaluation-processus : c'est pendant qu'il fournit un effort cognitif contextualisé et singulier qu'un adulte lui apporte des informations pertinentes sur le travail réalisé. Or, cette évaluation-processus, lorsqu'elle est réactive, est plus féconde qu'une évaluation produit, sous la forme d'une appréciation le lendemain dans le cahier-journal par exemple. Dans ce cas, l'aide-éducateur apporte de la souplesse au fonctionnement pédagogique, qui ne se traduit pas seulement de manière quantitative (amélioration du ratio adultes/élèves) mais de manière qualitative : plus d'informations pendant la tension cognitive de l'élève pour l'aider à mieux valoriser « son potentiel d'apprendre » et sa motivation.

10 - Nadeau J.-G., « Un modèle praxéologique de formation expérientielle », in *Revue Éducation Permanente*, n° 100/101, pp. 97-108.

11 - Vermeersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1999.

Dans l'ensemble, les aides-éducateurs semblent avoir réussi à devenir acteurs de changement dans l'école, sans en avoir explicitement reçu la mission et sans que ces transformations aient été anticipées par les enseignants eux-mêmes ou par l'institution.

• **L'identité au travail de l'aide-éducateur** (12). Cette dimension est liée à l'évolution de l'organisation dans les établissements et les classes. Elle est à la fois un produit et un processus (13). En tant que produit issu de la pratique, l'identité au travail mobilise les identités antérieurement élaborées, de manière consciente ou non et s'actualise à la fois dans la production de compétences et dans l'élaboration d'un projet « pour soi au travail ». En tant que processus (14), elle concerne la dynamique de socialisation professionnelle. L'identité au travail s'appuie à la fois sur la tension propre à l'aide-éducateur et sur la tension proposée par l'équipe enseignante. Son évolution peut être mesurée à l'intégration de l'aide-éducateur dans l'équipe pédagogique de l'école (certains sont conviés aux conseils de cycle, lorsqu'ils ont en charge ponctuellement des groupes d'élèves). Les compétences construites dans l'action par l'aide-éducateur sont parfois l'objet d'un travail réflexif de formalisation : c'est le cas lorsque celui-ci trouve dans l'équipe enseignante une disponibilité qui l'aide à mettre en mots son expérience. Celle-là joue alors le rôle d'un accompagnateur/formateur et permet de relier l'action sur le terrain à des éléments théoriques : un aide-éducateur chargé d'aide aux leçons d'un petit groupe d'élèves témoignait à leur institutrice la difficulté d'un enfant à construire la dizaine. Celle-ci a pris le temps de lui fournir un ouvrage sur la didactique des mathématiques au cycle 2 et le « livre du maître » correspondant au fichier qu'elle utilisait avec les élèves concernés. La lecture de ces documents et les discussions qui ont suivi, alimentées par l'action sur le terrain ont permis à l'aide-éducateur de construire, par cette articulation pratique/théorie/pratique (15) une compétence pédagogique qui l'a aidé à mener à bien ses missions, lesquelles ont évolué vers plus de responsabilités face aux élèves. Cet exemple pose le problème de « la professionnalisation » potentielle des aides-éducateurs : quelle est la nature exacte des compétences pédagogiques qu'ils construisent, en dehors de tout dispositif de formation institué, sur le terrain ? (16)

12 - Piot T., « La construction de l'identité professionnelle des aides-éducateurs », in *Cahiers de la MRSH*, Université de Caen, n° 26, février 2001, pp. 47 - 53.

13 - Barbier J.-M., « Pratiques de formation et processus de construction identitaire », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, L'Hamattan, Paris, 1996.

14 - Dubar C., *Revue Française de sociologie*, XXXIII-4, pp. 505-530, 1992.

15 - Allet M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

16 - Près d'un tiers des enseignants recrutés dans le primaire au moment de l'explosion démographique des années 60 a été nommé directement dans les classes avec le niveau baccalauréat pour tout viatique professionnel.

Si effectivement, les aides-éducateurs ont construit des compétences qui leur permettent de « faire classe » sous la responsabilité d'un enseignant, lequel prend alors la figure d'un tuteur, ne serait-il pas judicieux de faire appel à eux, avec une formation qui articulerait, de manière dynamique, pratique et théorie d'analyse de pratiques professionnelles (17), cela au moment où le renouvellement du corps enseignant va s'accélérer dans le primaire et où la formation dispensée dans les IUFM fait couler beaucoup d'encre, dix années après leur mise en place ?

• **L'analyse de pratique des enseignants.** La présence des aides-éducateurs dans les écoles ainsi que les transformations induites dans les écoles et dans les classes que nous avons évoquées, ont constitué, aux yeux de beaucoup d'enseignants une mutation importante, bien plus importante, selon eux qu'une modification des programmes ou que l'introduction des cycles. Cette ressource nouvelle pour l'école a catalysé une parole professionnelle rendue indispensable par une organisation certes plus souple et plus ouverte, mais aussi plus complexe.

Cette complexité même a nécessité de la part des enseignants un discours sur leurs pratiques dès le recrutement et l'arrivée des aides-éducateurs, à partir de la définition des missions qui pouvaient leur être confiées. Il a été nécessaire de prioriser certaines tâches, de pondérer l'emploi du temps, de réorganiser certains aspects du *modus vivendi* pédagogique alors en place. Les décisions dans la plupart des cas ont été prises sur la base d'arguments fondés et critiquables, c'est-à-dire à partir, entre autres, d'une verbalisation des pratiques et parfois des *habitus* en place.

D'autre part, la présence de l'aide-éducateur comme collaborateur ponctuel de l'enseignant suppose de la part de celui-ci un travail de description, d'explication. Là encore, l'enseignant est amené à verbaliser, à mettre en mots sa pratique. Au-delà de l'intérêt pragmatique – donner à l'aide-éducateur un cadre et des consignes pour réaliser une tâche – cette verbalisation a pour effet d'amener l'enseignant à sortir de sa pratique pédagogique concrète, laquelle comprend une part de connaissance préconsciente (18) qui ne se connaît pas elle-même. Ce travail de symbolisation produit un matériau que l'enseignant peut analyser à partir, par exemple, de la mise en procédure d'une séance en classe où intervient l'aide-éducateur. Une enseignante de CM2 explique ce travail réflexif, initié par une question de l'aide-éducatrice qui avait pris en charge un petit groupe d'élèves pour préparer un exposé : « Jusqu'où les élèves doivent-ils mener la recherche documentaire sur les mammifères à la BCD ? Quand est-ce que je peux considérer que le panneau de présentation des différentes

17 - Ferry G., *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1983.

18 - Piaget J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1986 ; Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1987.

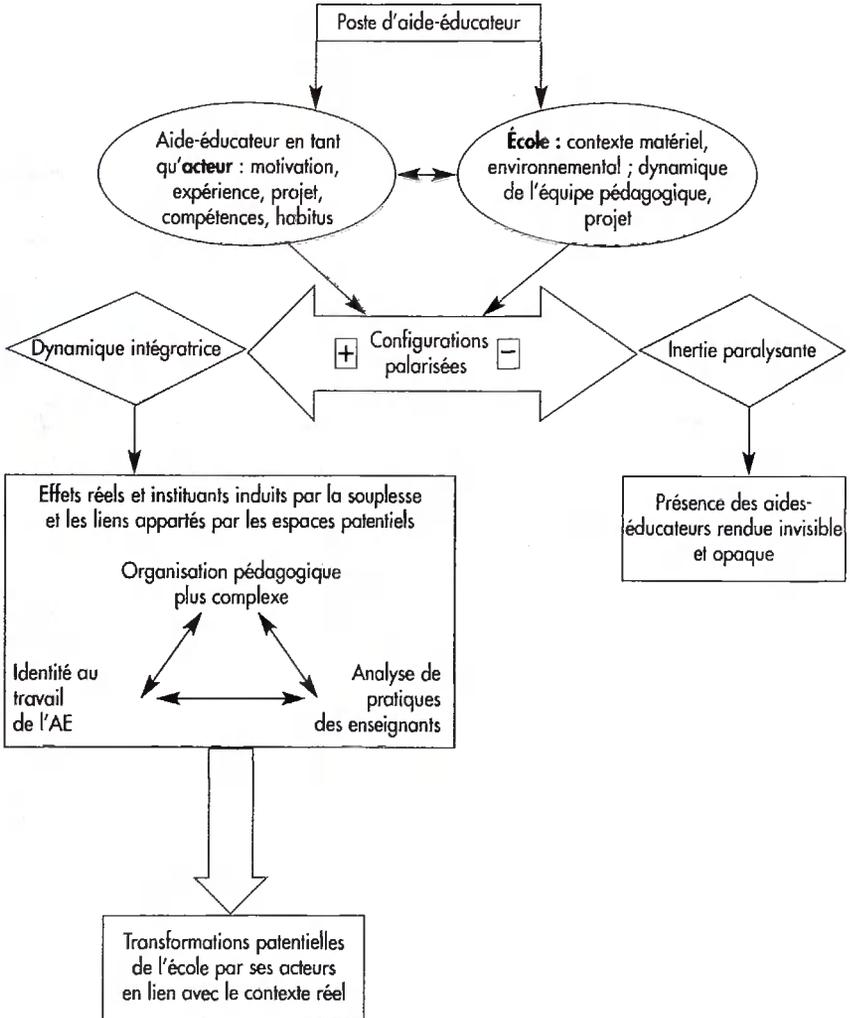
familles d'animaux est satisfaisant ? » L'enseignante, questionnée sur la granularité (19) de la tâche à accomplir et sur l'indexicalité de fin de tâche à été « mise dans ses retranchements » pour reprendre son expression. Cette situation l'a amenée à donner des précisions qui lui semblaient « aller de soi » par habitude, mais qui exigeaient une présentation précise sur le plan procédural (20). Cet effort de mise à distance de sa pratique l'a poussée à interroger ses choix pédagogiques pour les compétences transversales : « Je me suis remise en cause ; j'étais sûre que je préparais correctement les enfants à la sixième, mais les questions m'ont fait repenser à ce problème. On a modifié notre organisation pour préparer les expasés, et maintenant, je suis plus attentive et critique sur les compétences méthodologiques demandées aux élèves. » Cet exemple indique qu'un effet secondaire mais non négligeable induit par les aides-éducateurs est de provoquer une parole professionnelle réflexive chez les enseignants lorsque ceux-ci cherchent à les intégrer dans le fonctionnement de leur classe, c'est-à-dire à transformer « le plus » qu'ils constituent en un « mieux » sur le plan pédagogique. Les aides-éducateurs, de ce point de vue suscitent la mise en place des *tensions régulatrices*, à partir de leur présence et du sens que l'enseignant lui attribue.

■ **Dans le cas de la configuration polarisée par une inertie paralysante**, on peine à repérer des effets et des transformations dans l'organisation de l'école ou dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce qui frappe au contraire, c'est un phénomène d'*invisibilisation de la présence de l'aide-éducateur*. La ressource potentielle, en termes de disponibilité et de compétence n'est pas valorisée. Il y a une opacité et une surdité à sa présence dans l'école. Cette configuration se rencontre lorsque le projet professionnel de l'aide-éducateur ne s'inscrit pas dans le champ éducatif ou n'existe pas et/ou que le contexte de l'école et l'équipe éducative sont fermés et se crispent sur un fonctionnement qu'ils ne souhaitent pas voir évoluer. Les effets décrits dans le cas de la configuration polarisée par la dynamique intégratrice sont absents. L'école phagocyte la présence de l'aide-éducateur sans s'inscrire dans une perspective de changement. Cela signifie que l'investissement que représente l'aide-éducateur est rendu anonyme pour les acteurs de l'école, et dans ce cas, l'inertie de l'équipe éducative paraît engagée.

19 - Vermeersch P., *op cit.*

20 - Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1989.

Les aides-éducateurs, catalyseurs potentiels des transformations de l'école primaire



Conclusion

En marge du débat sur la pérennisation des postes d'aides-éducateurs, nous avons cherché à identifier les transformations induites par ces derniers, près de quatre années scolaires après la mise en place du dispositif. Le schéma ci-dessus reprend les principaux points que nous avons repérés. D'emblée, on peut affirmer que les aides-éducateurs ne sont pas un remède miracle aux difficultés de l'école, pas plus que, dans un autre registre, le multimédia ne produit *sui generis*, de compétences.

Cependant, notre travail participe à reconnaître au dispositif « aides-éducateurs », un rôle de catalyseur potentiel susceptible d'inscrire l'école dans un cercle vertueux propice à son évolution.

Il s'agit d'une évolution peu spectaculaire mais qui participe d'une mutation de l'école conduite par l'école elle-même. Or l'idée qu'on ne peut transformer l'école sans les enseignants paraît aujourd'hui largement partagée. Ainsi, ces transformations, engageant une organisation de l'école plus contextualisée, plus réactive et plus ouverte, ainsi que la dynamique d'analyse des pratiques enseignantes, corollaire de ces transformations sont des acquis constatés sur le terrain, en dehors d'une décision prescriptive venue du haut du système éducatif. L'exemple des aides-éducateurs invite donc à penser les mutations de l'école (21) comme des tensions raisonnées à tenir entre l'environnement de l'école et les acteurs de l'école, entre un cadre général garant d'équité et un cadre local d'une cohérence contextualisée.

21 - Sciences humaines, dossier « L'école en mutation », pp. 22-39, n° 111, décembre 2000.