

explorée. La transmission des savoirs demeure le domaine réservé des enseignants, tandis que les tâches d'aide à l'appropriation des savoirs par les élèves reviennent aux aides-éducateurs : prise en charge de petits groupes sous le contrôle des enseignants, ou bien interventions pendant le cours ou la leçon pour apporter un soutien aux élèves en difficulté. De même, la socialisation des élèves est investie en partie par les aides-éducateurs, ce qui doit permettre aux enseignants de mieux se centrer sur la pédagogie et de bénéficier d'une assistance pour réguler l'autorité au sein de la classe. Si ce modèle de partition du travail est souvent remis en cause dans la pratique, avec des incursions inévitables des aides-éducateurs sur le terrain de la transmission des savoirs, et s'il concerne avant tout les écoles, son application s'avérant plus délicate dans les collèges et les lycées, il s'impose pour autant comme une référence centrale dans l'esprit de l'ensemble des aides-éducateurs. Il reflète par ailleurs ce qui est également recherché dans les rapports entre les aides-éducateurs et les autres professionnels à statut avec lesquels ils peuvent aussi travailler, tels que les documentalistes ou les infirmières scolaires.

Une autre spécificité, revendiquée par les aides-éducateurs, concerne la nature des relations tissées avec les élèves. Quelles que soient les activités exercées, les aides-éducateurs cherchent à développer un mode de relation original aux élèves. Ils prétendent être plus proches et plus à l'écoute des élèves que les enseignants ou les autres personnels. En même temps, ils n'entendent pas adopter le rapport traditionnel aux élèves des surveillants du second degré, jugé trop « répressif ». Ils aspirent à un mode de relation autant que possible « éducatif », y compris dans les situations conflictuelles avec les élèves. Ce credo doit leur permettre d'occuper un positionnement original d'intermédiaires entre les personnels en poste et les élèves pour favoriser leur acceptation réciproque.

79

La place spécifique des aides-éducateurs dans les établissements est pour autant conçue comme provisoire. En effet, bien qu'ils contribuent à inventer une fonction susceptible d'être pérennisée, ils sont amenés, comme on l'a dit, à l'exercer pour une durée limitée, cinq ans au plus. Pas question, par conséquent, d'en faire un support d'identification robuste et durable.

Le mode d'intégration des aides-éducateurs par rapport aux personnels en poste participe de ce positionnement provisoire. Ainsi, les aides-éducateurs sont avant tout là pour seconder ces personnels, être à leur service. On leur confie, par ailleurs, des activités perçues au sein de l'institution sinon comme du « sole boulot » ou comme « secondaires », du moins comme non stratégiques et réversibles. Les activités d'animation, qui résultent de projets d'établissement révisables au fil du temps, en sont le meilleur exemple. Bref, les aides-éducateurs se retrouvent dans une position subalterne, qui n'est pas sans rappeler la condition réservée aux aides-soignantes à l'hôpital (Arborio, 1995). Il est probable que beaucoup d'entre eux accepteraient mal

un tel positionnement, de surcroît rémunéré au SMIC, au-delà des cinq années de leur contrat. La moitié des aides-éducateurs possède au moins un diplôme de l'enseignement supérieur et ambitionne certainement d'autres situations.

Les aides-éducateurs sont encore vus comme une catégorie à part au sein des établissements. À preuve, l'attitude de nombreux chefs d'établissement à leur égard. À les entendre, ils prennent les aides-éducateurs pour des « quasi-élèves », toujours sous une certaine forme de dépendance éducative vis-à-vis de l'institution, pas encore entrés dans la « vraie vie » professionnelle. Cette perception est liée au statut des aides-éducateurs, c'est-à-dire au fait qu'ils occupent des emplois d'insertion, à mi-chemin entre l'école et le monde du travail. Pareille perception accentue le sentiment d'une intégration forcément provisoire dans le cadre de la fonction.

La polyactivité marquée de la fonction renforce ce sentiment. En effet, elle freine la prise de conscience d'une spécificité indiscutable, et par là même la professionnalisation à l'œuvre. Pour élaborer les fonctions, les chefs d'établissement additionnent les différents besoins au plan local et privilégient une logique de remplissage des emplois du temps aux dépens d'une logique soucieuse d'aboutir à de vrais emplois ou métiers, fondés sur des finalités globales qui font sens, comme le préconise l'analyse moderne du travail (Mandon, 1990). Du coup, les aides-éducateurs héritent de fonctions qui combinent plusieurs activités (six en moyenne). Ces activités s'avèrent hétéroclites. Par exemple, un même aide-éducateur effectue pâle-mêle de l'appui à un enseignant, de l'initiation à l'informatique, de la surveillance en récréation, un peu de soutien scolaire, de temps à autre de la médiation auprès des parents, parfois diverses tâches administratives. Les activités des aides-éducateurs s'avèrent aussi un tantinet incompatibles. Elles s'inscrivent indistinctement dans les missions d'enseignement et d'éducation. Certaines requièrent des pastures très différentes. La surveillance et l'animation se situent ainsi sur des registres antagonistes vis-à-vis des élèves.

Cette polyactivité répond aux besoins de chaque établissement, tels qu'ils sont repérés localement. Mais elle peut s'analyser aussi comme une pratique qui permet à l'institution de se protéger, pour ainsi dire, de l'émergence éventuelle de revendications internes visant la création de nouveaux métiers ou corps de fonctionnaire. Une spécialisation accrue des fonctions d'aide-éducateur pourrait annoncer la formation de nouveaux emplois au sein de l'Éducation nationale, lesquels demanderaient a priori d'être pourvus en priorité par ceux qui les ont créés ou qui les ont occupés au cours de leurs premières années d'expérimentation. Ce scénario contraste à l'évidence avec les desseins actuels du ministère de l'Éducation nationale. Aussi, la préférence institutionnelle va-t-elle pour des fonctions éclatées en plusieurs activités en accord avec une logique de passage provisoire.

Dans son vécu quotidien, la polyactivité n'est pas fatalement rejetée par les aides-éducateurs. Malgré l'éclatement de la fonction qu'elle induit, ils ne la jugent pas incohérente à tous les coups. Tant que les diverses activités prises en charge leur paraissent satisfaire des besoins éducatifs ressentis par les élèves, ils ont tendance à l'accepter dans son principe, pourvu qu'elle reste circonscrite. Cette position leur évite, en outre, de s'identifier de manière soutenue à leur fonction. Puisqu'ils sont polyvalents, engagés dans plusieurs activités aux finalités différentes, ils ont rarement le sentiment de pratiquer un « vrai » métier, spécialisé, approfondi et différencié des autres métiers. D'ailleurs, beaucoup d'entre eux se présentent sans état d'âme comme des « aides-éducateurs », voire comme des « emplois-jeunes », sans utiliser l'intitulé de l'activité qu'ils considèrent comme principale, ou pour laquelle ils ont été recrutés par leur établissement. Dans la mesure où leur occupation présente n'est pas destinée à durer, on peut faire l'hypothèse que cette façon indifférenciée de se présenter est un moyen de ne pas trop s'investir sur le plan identitaire à l'égard de leur fonction.

L'intégration des aides-éducateurs est donc conçue et vécue sous un mode provisoire, conformément à la philosophie du dispositif « emplois-jeunes » au sein de l'Éducation nationale. Pourtant, dans ses formes actuelles, elle peut se révéler, paradoxalement, nuisible à leur devenir professionnel. Souvent excessive, perçue dans ce cas-là comme une pratique de « bouche-trou », la polyactivité génère du flou autour de la fonction d'aide-éducateur et brouille en conséquence l'apport spécifique des jeunes qui l'exercent. Ce flou est davantage épais dans les collèges et les lycées, puisqu'il est demandé aux aides-éducateurs de ces établissements de faire de la surveillance pour combler le manque de surveillants en titre. Une activité qu'ils réprouvent car ils la jugent très difficilement compatible avec leur rôle de soutien socio-éducatif. Ainsi, la polyactivité, mais aussi le statut de « quasi-élève » remarqué dans certains établissements, sont susceptibles de gêner les aides-éducateurs lorsqu'ils auront à vanter leur expérience sur le marché du travail. Sur un CV ou au cours d'un entretien d'embauche, comment se targuer avec conviction et efficacité d'une telle expérience ? Comment mettre en scène leur fonction éclatée d'aide-éducateur dans le cadre d'un récit valorisant ?

## La compétence-jeune

Avec la perception d'un revenu, l'acquisition d'une compétence reconnue représente l'un des critères essentiels pour alléguer l'existence ou l'amorce d'une professionnalisation (Weber, 2000), qu'elle soit l'œuvre d'un groupe ou d'un individu. Dans l'esprit du modèle professionnel (Bourdoncle, 1993), il ne peut y avoir de profession (ou de métier, en extrapalant) en l'absence d'une base de savoirs capables d'orienter la pratique, la reconnaissance sociale, c'est-à-dire le droit à un statut professionnel, reposant sur une formalisation de ces savoirs.

Dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur, la professionnalisation vue sous l'angle de la compétence est bel et bien en marche. Les jeunes titulaires de la fonction développent de multiples savoirs et savoir-faire spécifiques aux différentes activités qui leur sont confiées. Compétences en matière d'informatique, connaissances sur l'organisation du système éducatif, compétences en gestion de projet pour conduire les animations, etc. Autant de savoirs et de savoir-faire qui renvoient à la configuration d'activités propre à chaque aide-éducateur.

Mais les aides-éducateurs mettent surtout en œuvre une compétence originale, d'ordre à la fois relationnel et éducatif. Exercée auprès des élèves, elle est au cœur de leur « professionnalité ». Tant les aides-éducateurs que les chefs d'établissement estiment que cette compétence conditionne l'efficacité dans la fonction. Les premiers en font la principale qualité à posséder et les seconds en font leur critère d'évaluation. C'est elle qui permet de jouer le rôle d'intermédiaires auxquels les aides-éducateurs aspirent pour donner sens à leur fonction et la démarquer des emplois existants dans les établissements (cf. *supra*). Contrairement aux savoirs et savoir-faire relatifs aux différentes activités, elle est portée par chaque aide-éducateur. Quelle que soit l'activité remplie, elle s'impose, des plus générales, comme l'animation, aux plus spécialisées, à l'instar de la documentation.

Cette compétence apparaît très subtile. Elle rappelle la double constitution du travail social (Autès, 1999). D'une part, elle repose sur une capacité fine d'écoute et de proximité, afin de permettre aux aides-éducateurs d'établir la confiance avec les élèves et de favoriser l'autonomie de ces derniers. D'autre part, elle se fonde sur un mode d'approche très professionnel. Il ne s'agit pas d'avoir avec les élèves de simples relations de copinage ou sur le modèle du « grand frère » ou de la « grande sœur » qui montre l'exemple, mais des relations plus professionnalisées, sur un registre proche de l'enseignement et du travail social, et où il importe de savoir marquer son autorité de jeune adulte et de faire passer des messages éducatifs, donc normatifs. Le contraire étant perçu comme inefficace et inadapté au milieu scolaire.

La compétence déployée face aux élèves nécessite donc un apprentissage. Certes, certaines expériences antérieures ou externes peuvent favoriser son acquisition. La pratique d'activités d'animation de loisir, par exemple en centre aéré, ou encore le vécu personnel dans un quartier ou un milieu social équivalent à celui des élèves côtoyés dans l'établissement sont ainsi a priori favorables. L'aide-éducateur dans ce type de situation a déjà appris à se faire respecter par un groupe d'enfants, ou bien dispose au préalable d'une connaissance intime du langage et des pratiques des élèves qu'il encadre. On est là proche de l'habitus tel que le définit Pierre Bourdieu.

Cependant, ces expériences ne suffisent pas à doter les aides-éducateurs de la compétence qui fait leur spécificité. Les particularités liées à leur fonction sont telles

qu'elles limitent le transfert automatique des savoirs sociaux acquis au cours de pareilles expériences. Si les activités d'animation de loisir s'inscrivent dans le large champ de l'éducation des jeunes, elles sont loin de s'apparenter au registre éducatif propre à l'institution scolaire. Les aides-éducateurs qui ont été animateurs insistent sur les différences importantes d'attitudes requises à l'école et au centre aéré. Ces différences persistent y compris quand ils font de l'animation en établissement scolaire. La teinte « sérieuse », « respectueuse » de l'école est trop prégnante. Le mode de relation y est davantage basé sur le respect. Par rapport à de telles expériences, il incombe aussi de savoir prendre du recul. En l'absence d'une prise de distance personnelle, elles risquent en effet de perdre leur caractère profitable. Par exemple, dans des établissements de zone d'éducation prioritaire, il a été repéré combien sont parfois grandes les difficultés d'adaptation d'aides-éducateurs résidant dans les mêmes quartiers que les élèves et partageant des caractéristiques sociales, voire ethniques, très proches. Dans ces situations, déjà aperçues à propos de professions liées au travail social (Martin, 1996), l'incapacité de l'aide-éducateur (parfois provisoire) d'opérer une distanciation par rapport à son propre vécu traduit souvent ses difficultés d'adaptation.

C'est donc au fur et à mesure des contacts avec les élèves que les aides-éducateurs forgent leur compétence. En les connaissant mieux, en les respectant, mais aussi en se faisant connaître et respecter eux-mêmes, ils apprennent une manière d'intervenir qui leur est propre. Si le contenu de l'apprentissage à opérer est le même, il a forcément un statut singulier, compte tenu de la nature relationnelle de la compétence. L'aide-éducateur ne gagne pas le respect des élèves de la même manière, selon son sexe, son physique, sa personnalité, ou encore selon le type d'établissement où il agit et les élèves auxquels il fait face. Les multiples variables des situations rencontrées construisent la compétence en action.

83

À ce titre, l'apprentissage en question accorde une place essentielle à la « réflexion en action » (Schön, 1983), ou du moins sur le lieu de travail. Car la construction de la compétence ne se fait pas seulement de manière réactive à des situations. Elle est aussi et avant tout induite par un processus dynamique à travers lequel l'aide-éducateur réfléchit sur ses modes d'entrée en relation avec les élèves. Ce processus a lieu pendant les situations de communication avec eux, mais encore et surtout en dehors de ces situations, lorsque la prise de recul est possible. Il se manifeste par des questions que l'aide-éducateur se pose à lui-même : « suis-je bien intervenu auprès de cet élève ? Comment dois-je m'y prendre la prochaine fois ? Comment dois-je à présent me comporter devant l'élève avec qui je viens d'avoir un différend ? etc. » Il est clair que cette réflexivité se retrouve dans toute situation de travail. Toutefois, elle prend une place centrale dans le cas de la fonction d'aide-éducateur, peu formalisée et occupée par des jeunes qui commencent à peine dans la vie active. Elle accompagne l'appropriation de la fonction, et par conséquent sa professionnalisation.

Cet apprentissage reste néanmoins sous-estimé. En effet, la représentation véhiculée par l'Éducation nationale est celle d'une fonction à réserver pour des jeunes en phase de transition professionnelle, de par la compétence qu'elle requiert. Comme laisse entendre l'institution, c'est avant tout parce que les aides-éducateurs sont « jeunes », et par extension issus de tel quartier ou de tel groupe social, qu'ils parviennent à se montrer compétents face aux élèves. Leur « jeunesse » et leur « proximité » sont censées leur autoriser une meilleure capacité d'écoute des élèves. Ces caractéristiques personnelles leur permettraient d'amener de l'« idéalisme », du « dynamisme », de la « fraîcheur » dans l'enseignement et l'éducation des élèves. Bref, l'hypothèse qui est sous-jacente est celle de la mise en œuvre d'une compétence « naturalisée ».

Avec une telle représentation, l'institution fait fi des efforts des aides-éducateurs pour acquérir leur compétence face aux élèves. Or, cette représentation concorde avec sa politique à leur égard. Au mieux, il est prévu que seule la fonction d'aide-éducateur et au moins une partie des postes créés pourraient être pérennisés, et non les jeunes qui auront contribué à leur installation dans les établissements. L'intention implicite est d'alimenter en permanence ces postes avec des jeunes en quête d'insertion sur le marché du travail. Puisqu'une « compétence-jeune » est forcément éphémère, cette représentation prend sa place dans la politique de l'Éducation nationale. Si les jeunes sont seuls à détenir la compétence afférente à la fonction d'aide-éducateur, ils n'ont pas à poursuivre leur professionnalisation dans le cadre de cette fonction une fois passé un certain âge. Ils ont à la continuer ailleurs, vers une autre destinée professionnelle.

84

Logiquement, l'institution ne forme pas les aides-éducateurs à leur fonction. En matière de formation, la priorité va à la préparation de leur devenir professionnel à l'issue de leur contrat (cf. *infra*). Ce qui prime, c'est de les aider à acquérir des compétences qui leur seront utiles demain, non de les aider à mieux appréhender la compétence requise dans leur fonction actuelle. Seules sont montées des journées d'information sur le système éducatif et, à partir de 1999, une formation de sensibilisation à la question de la violence au bénéfice des aides-éducateurs recrutés dans les zones dites « de violence ».

Nombreux sont les aides-éducateurs qui reprennent la représentation institutionnelle à l'égard de leur compétence. Ceux-ci ne se voient pas vieillir dans leur fonction présente. Ils mettent en avant ses exigences intrinsèques par rapport aux élèves et anticipent l'usure qu'elle risque de provoquer à terme. Cette position est particulièrement adoptée par les aides-éducateurs qui expriment le sentiment de perdre leurs compétences acquises auparavant en formation initiale ou dans le cadre d'expériences professionnelles antérieures. C'est le cas d'aides-éducateurs qui proviennent de formations ou d'emplois liés à l'industrie, ou d'aides éducatrices formées ou expérimentées dans le domaine du secrétariat.

La conception de la compétence des aides-éducateurs risque pourtant de défavoriser la professionnalisation de la majorité d'entre eux en vue de leur insertion future. En effet, elle implique une « naturalisation » de leur action et une absence de formalisation des savoirs et savoir-faire liés à cette action. Les efforts des aides-éducateurs pour adopter une attitude professionnelle face aux élèves ne sont donc pas reconnus. Dans la mesure où la compétence trouve sa principale explication dans leur jeunesse, on s'interdit de la prendre vraiment au sérieux et d'examiner avec rigueur l'ensemble des métiers dans lesquels elle pourrait être valorisée. De même, on ne cherche guère à valider le principal acquis des aides-éducateurs en situation, en mettant en place par exemple des certifications spécifiques. Aussi, cette conception de la compétence compromet sa visibilité et sa reconnaissance auprès des employeurs potentiels. Elle ne se révèle guère plus favorable, en outre, à la professionnalisation de la fonction d'aide-éducateur. Elle occulte les difficultés que rencontrent à des degrés divers les aides-éducateurs pour s'adapter à leur fonction. Elle dessert également la motivation de certains d'entre eux. Ceux-là se rendent compte de la relative iniquité de la situation : s'évertuer à acquérir une compétence sans avoir la moindre garantie sur son utilité pour leur devenir professionnel.

## La double implication

Si aujourd'hui le terme de « professionnalisation » est surtout employé par les acteurs institutionnels (Labruyère, 2000), le processus reste principalement l'œuvre des individus concernés. À l'image de ce qui se dit à propos de la formation, d'ailleurs, l'une de ses principales composantes un tel processus demande une implication accrue de leur part (Barbier, 1996), à savoir, d'un point de vue psychologique, un investissement affectif qui les conduit à désirer une meilleure reconnaissance et à agir en ce sens. Mais cet investissement consenti par les individus dépend réciproquement de la signification que le processus présente pour eux, ainsi que de l'image qu'ils se font de ses résultats et de l'usage qu'ils peuvent en tirer.

85

Dans l'ensemble, les aides-éducateurs s'impliquent dans le cadre de leur fonction. Évoquée précédemment, l'acquisition de leur compétence, auprès des élèves, suppose un apprentissage au fil des situations rencontrées et de la réflexivité engagée. L'investissement doit aussi se porter sur l'intégration dans les établissements scolaires. Vis-à-vis des personnels en poste, et dans un contexte où la fonction d'aide-éducateur est peu définie, il faut faire preuve de capacités d'adaptation et de coopération. La situation est d'autant plus exigeante qu'il revient le plus souvent aux aides-éducateurs d'établir la relation de confiance avec ces personnels, par leurs comportements et leur sagesse à l'égard des frontières d'activités à ne pas dépasser.

La fonction d'aide-éducateur requiert encore d'importantes capacités d'autonomie et d'initiative. Les aides-éducateurs sont peu encadrés, du fait du manque de disponibilité des chefs d'établissement. Des personnels en poste jouent parfois un rôle louable de référents implicites, mais ils ne sont pas préparés à cela. L'autonomie caractérise ainsi la fonction d'aide-éducateur. Dans des activités comme l'animation ou le soutien scolaire, les jeunes se retrouvent seuls face aux élèves, et ne bénéficient pas toujours de l'appui des équipes pédagogiques pour mener ces activités. Pareillement, la prise d'initiative est une dimension importante de la fonction. Quantité d'aides-éducateurs ont un rôle moteur dans la construction et l'évolution de leurs activités. Les plus motivés vont jusqu'à proposer eux-mêmes des activités, en fonction de leurs compétences et de leurs goûts, mais aussi en fonction de ce qu'ils pensent être utile du point de vue éducatif.

Autre indice de l'implication des aides-éducateurs : la tension liée au contenu de leur fonction. Outre l'émission des activités à prendre en charge (cf. *supra*), il importe de mettre en évidence la fatigue physique et mentale occasionnée par ces activités. Engagés sur des emplois du temps chargés (jusqu'à 35 heures face aux élèves, parfois plus), les aides-éducateurs insistent sur l'énergie requise par leur fonction, et le besoin de bénéficier des vacances scolaires pour se ressourcer.

Il faut dire qu'ils ont à s'impliquer également pour la préparation de leur devenir professionnel. Compte tenu de la particularité de leur statut au sein de l'Éducation nationale, ils se doivent de développer des projets professionnels distincts de leur fonction actuelle, ce qui exige d'eux une seconde forme d'implication, tournée vers l'avenir.

86

Le ministère de l'Éducation nationale favorise cette implication. Dès le lancement du dispositif « emplois-jeunes » à l'automne 1997, il s'est engagé à offrir à chaque aide-éducateur une formation, d'une durée maximale de 200 heures par an. Cette offre est en principe subordonnée à l'adoption par les aides-éducateurs de projets professionnels jugés « réalistes » par les services académiques au regard de la situation et des besoins du marché du travail. Les projets doivent être aussi « réalisables » quant à leur durée et leurs conditions d'accomplissement, c'est-à-dire compatibles avec l'exercice de la fonction d'aide-éducateur. Afin d'aider la reconversion des aides-éducateurs, le ministère négocie aussi un nombre croissant d'accords avec des branches et des entreprises cherchant à recruter, voire avec d'autres institutions publiques, à l'instar du ministère de l'intérieur. De tels accords montrent que le ministère souhaite que le dispositif « emplois-jeunes » joue comme un filtre sur le marché du travail (Guitton, 2000). En effet, il a vocation à opérer une première sélection de jeunes bacheliers ou diplômés de l'enseignement supérieur, puis à leur faire bénéficier d'une expérience professionnelle significative sinon dans son contenu, du moins dans sa durée, susceptible d'intéresser des entreprises. Pour les aides-éducateurs,



ces accords représentent un moyen de concentrer leur implication vers des perspectives d'embauche concrètes, en s'y préparant le cas échéant par le biais de formations d'adaptation ou de qualification.

De manière plus générale, on peut dire que les aides-éducateurs ont intériorisé la nécessité de préparer leur avenir. La plupart affirment avoir un projet professionnel : 88 % selon notre enquête statistique (Cadet et al., 2000). Certains arrivent dans le dispositif avec un projet précis et immuable : devenir enseignant, accéder à une certification reconnue, attendre l'obtention d'un emploi plus stable, etc. D'autres définissent leur projet après leur recrutement, ou le réorientent une fois avoir appréhendé le travail éducatif ou avoir engagé une réflexion sur leur avenir, avec l'aide éventuelle de l'institution. Au-delà du projet exprimé dans le cadre institutionnel, les aides-éducateurs visent en général plusieurs projets à la fois. Ainsi, nombreux sont ceux qui affirment avoir l'intention de passer un concours dans la fonction publique et qui en même temps recherchent un emploi dans le privé. Les départs du dispositif (3), souvent occasionnés par l'accès à un emploi dans le privé, et qui se multiplient avec le retour à une situation de l'emploi plus favorable, attestent cette implication des aides-éducateurs dans la recherche d'emploi.

Naturellement, les aides-éducateurs perçoivent la formation offerte par l'Éducation nationale comme le moyen privilégié de préparer leur reclassement. Ils estiment que la formation est la condition minimale pour favoriser leur reconversion. Aussi, il n'est pas surprenant de la voir en tête des débats parmi les aides-éducateurs depuis le lancement du dispositif. En particulier lors des deux premières années, lorsque la formation tarde à se mettre en place ou ne correspond pas aux attentes de nombreux aides-éducateurs (IGAEN, 1998). Tandis qu'ils s'attendent à bénéficier de formations qualifiantes en centres de formation, l'institution ne peut parfois que leur proposer de simples formations par correspondance.

La double implication dans la fonction d'aide-éducateur et dans la préparation de l'avenir apparaît surtout difficile à vivre. Jouer sur les deux tableaux exige une énergie et une disponibilité dont ne disposent pas tous les aides-éducateurs. La charge et les tensions liées à l'exercice de leur fonction, mais également les contraintes de la vie privée, notamment pour ceux qui ne vivent plus chez leurs parents, ne favorisent guère l'implication pour une formation qui demande parfois de fournir du travail à domicile. Aussi, certains en viennent à s'impliquer complètement dans l'exercice de leur fonction, au risque de mal préparer leur avenir professionnel, voire de sacrifier la formation qui leur est offerte. D'autres préfèrent donner la priorité à l'anticipation

3 - 17 % des aides-éducateurs recrutés en 1997-1998 sont pour l'instant sortis du dispositif (DPD, 2000).

de leur devenir, au risque cette fois de se démobiliser et de s'économiser dans le cadre de leur fonction.

Ces difficultés de conciliation prennent toute leur acuité pour les aides-éducateurs qui se voient proposer des formations disjointes de ce qu'ils font dans les établissements scolaires. Alors même qu'ils expriment des projets professionnels peu ou prou en rapport avec leur fonction (l'enseignement pour un tiers d'entre eux, mais aussi dans de moindres proportions les métiers du secteur sanitaire et social, du sport et de l'animation), l'institution entend les inciter à s'orienter vers des projets et des formations relatifs à d'autres horizons professionnels. L'enseignement offre trop peu de débouchés, et les autres secteurs mobilisent d'autres emplois-jeunes susceptibles de les concurrencer défavorablement. L'incitation à la réorientation vise particulièrement les aides-éducateurs qui désirent devenir enseignants sans être titulaires au moins d'un diplôme de niveau bac + 2. Ainsi, les aides-éducateurs amenés à dissocier professionnalisation au poste et formation dans une optique de reconversion sont aujourd'hui légion. Compte tenu des difficultés liées à la double implication, cette situation risque d'entraver l'une ou l'autre, suivant les préférences des individus. Au fur et à mesure que l'échéance des contrats va se profiler, il faut s'attendre à ce que la professionnalisation dans la perspective de la reconversion soit progressivement privilégiée au détriment de l'autre professionnalisation.

Le choix de l'Éducation nationale de ne pas reconduire les aides-éducateurs dans leur fonction au-delà des cinq ans de leur contrat provoque ainsi une distinction nette entre professionnalisation dans le poste actuel et professionnalisation dans une perspective de mobilité. Obsédée par leur sortie massive du dispositif à terme, l'institution entend freiner la première forme de professionnalisation et promouvoir la seconde. Pour cela, un statut éclaté et subalterne est attribué à la fonction d'aide-éducateur ; des critères périssables tels que la jeunesse et la proximité avec les élèves, fondent la compétence des aides-éducateurs ; une formation disjointe du contenu de leur fonction leur est le plus souvent offerte. Les aides-éducateurs acceptent quant à eux de se dédoubler. Ils contribuent à professionnaliser autant que possible leur fonction, acquièrent les compétences correspondantes et font ainsi preuve d'une forte implication. Tout en se projetant vers un autre futur professionnel possible et en s'y préparant d'ores et déjà, en particulier par le biais de la formation.

Cependant, on a vu à quel point ce dédoublement pouvait être néfaste à la professionnalisation, dans ses deux versions. Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure l'institution pourrait mieux maîtriser un tel dédoublement. Si tous les aides-éducateurs n'ont pas vocation à devenir des enseignants, une meilleure articulation des deux professionnalisations est souhaitable. Sans doute, passe-t-elle par une moindre polyactivité de leur fonction, une reconnaissance à part entière de leur compétence déployée auprès des élèves, ainsi que par une réduction de la distinc-

tion entre leur travail et la formation qu'ils sont amenés à suivre pour se reconvertir, un peu sous le modèle classique de l'alternance. Une autre option, non exclusive des autres options possibles, est toutefois envisageable : pour autant que la spécificité et l'utilité de la fonction d'aide-éducateur soit confirmée et consolidée, la création de nouveaux emplois au sein de l'Éducation nationale contribuerait également à résoudre le problème du dédoublement.

## BIBLIOGRAPHIE

ARBORIO A.-M. (1995). – « Quand le "sale boulot" fait le métier : les aides-soignantes dans le monde professionnalisé de l'hôpital », in *Sciences Sociales et Santé*, vol. 13, n° 3.

AUTÈS M. (1999). – *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

BARBIER J.-M. (1996). – « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », in *Éducation Permanente*, n° 128.

BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », in *Revue française de pédagogie*, n° 105.

CADET J.-P., DIEDERICHS-DIOP L., FOURNIÉ D., GUITTON C. (2000). – « Intégration, professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides-éducateurs », *Bref*, n° 167, Céreq.

DPD (2000). – « Les aides-éducateurs au 1<sup>er</sup> janvier 2000 : les sorties du dispositif », note n° 00.37, ministère de l'Éducation nationale.

GADREY J. (1997). – *Flexibilité et professionnalisation du travail dans les services : des stratégies et des modèles distincts*, conférence internationale organisée conjointement par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et l'OCDE, au château de la Muette, OCDE, 11 et 12 décembre 1997.

GUILLAUME P. (coord.) (1996). – *La professionnalisation des classes moyennes*, Centre aquitain de recherches en histoire contemporaine, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III, Talence, éditions de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

GUITTON C. (1999). – « Emplois-jeunes, la professionnalisation en débat », *Bref*, n° 158, Céreq.

GUITTON C. (2000). – « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », in *Formation-Emploi*, n° 70.

IGAEN (1998). – *Rapport de synthèse sur la situation des aides-éducateurs*, rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à Madame la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire, n° 98-0057.

LABRUYÈRE C. (2000). – « Professionnalisation : de quoi portent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », in *Formation-Emploi*, n° 70.

LEBAUBE A. (1997). – *Le travail. Toujours moins ou autrement*, Le Monde-Éditions, Paris.

MANDON N. (1990). – « La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED », *collection Étude*, n° 57, Céreq.

MARTIN D. (1996). – « Paradoxes du travail social », in *Sciences Humaines*, hors série, n° 13.

SCHÖN D. À (1983). – *The reflexive practioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books.

WEBER F. (1999). – introduction du dossier « Amateurs et professionnels », in *Genèses*, n° 36.