

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation



Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 38 - LA CONSTRUCTION DISCURSIVE DE L'ENSEIGNANT
- N° 39 - ANALYSES DES PRATIQUES : APPROCHES CLINIQUES
ET PSYCHOLOGIQUES
- N° 40 - LES SAVOIRS ENTRE PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

2

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2001
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0867-9

MISE EN PAGE : NICOLE PELLIEUX - 01 60 23 61 23
IMPRESSION : IMPRIMERIE MAURY SA, MILLAU

SOMMAIRE N° 37

LES EMPLOIS-JEUNES ENTRE EMPLOI, FORMATION ET PROFESSIONNALISATION

(Michel Bataille et Joël Clanet, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Michel BATAILLE et Joël CLANET	5
Martine AUBRY : Programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » (entretien écrit)	11
Maria Drosile VASCONCELLOS : Les jeunes et l'emploi : comparabilités européennes en question	15
Christine MIAS : Les emplois-jeunes : la stabilité dans le mouvement. Une circulation entre transférabilité, actualisation et contextualisation des compétences	27
Joël CLANET : Les pratiques professionnelles des aides-éducateurs : éléments de description	41
Thierry PIOT : Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école	61
Jean-Paul CADET : Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs	75

AUTOUR DES MOTS « Formation et professionnalisation des emplois-jeunes » de Catherine AGULHON	91
* * * *	
Gilles LAZUECH : Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste	105
Denise LEGRAND : Instituteur professeur d'école: une identité composite ...	123
Marie-Christine LE FLOC'H : Les enseignants Titulaires Mobiles de l'enseignement élémentaire: construction et choix de spécialisations du travail enseignant	141
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	161
NOUS AVONS REÇU	167

LES EMPLOIS-JEUNES, LEURS PRATIQUES ET LEUR PROFESSIONNALISATION

Le thème de ce numéro « Les emplois-jeunes leurs pratiques et leur professionnalisation » aborde à certains égards des éléments de notre actualité. Datant de 1997, le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » est destiné à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes par la création d'activités « répondant à des besoins émergents ou non satisfaits ». Ainsi, la durée des contrats étant de cinq ans, la première vague des emplois-jeunes, non insérés professionnellement, quittera le dispositif dans le courant de 2002. Ce numéro thématique vient à point pour éclairer certains aspects de ce programme.

L'enjeu du programme est clairement explicité dans la loi du 16 octobre 1997 : « *Il s'agit à la fois de créer et de développer de nouvelles activités socialement utiles, correspondant à des besoins locaux émergents ou non satisfaits et de permettre à 350 000 jeunes d'exercer ces activités et de se professionnaliser dans les métiers correspondants.* » Ce qui était visé privilégiait un nouveau mode de développement, grâce à la création « *d'activités d'utilité sociales, éducatives, culturelles, sportives, d'environnement et de proximité. Ces activités permettant aux jeunes de rentrer durablement dans la vie active en faisant d'eux de véritables agents du développement économique.* »

Si les logiques des actions d'insertion précédentes conjuguaient formation, insertion et qualification, la professionnalisation apparaît pour la première fois dans le dispositif « Nouveaux services, Nouveaux emplois ». Le choix du terme professionnalisation traduit la recherche par les pouvoirs publics d'un nouveau mode d'articulation de la relation formation-emploi. « *Il s'agit de privilégier l'expérience professionnelle par rapport à la formation et les compétences acquises en situation de travail, par rapport aux qualifications ou aux diplômes obtenus dans le cadre de la formation initiale.* » (1) S'il convient de distinguer professionnalisation des emplois et professionnalisation des acteurs, ce qui est dans l'esprit du dispositif, il faut relever la difficulté qui peut surgir à avoir à mener à bien et conjointement ces deux objectifs.

1 - Guiton C., « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique. L'exemple du programme "Nouveaux services, Nouveaux emplois" », *Formation Emploi*, n° 70, 2000, pp. 13-30.

Tout naturellement nous avons demandé à Martine Aubry, qui est à l'origine de la mise en place de ce dispositif « Nouveaux services, Emplois-jeunes », en tant que ministre de l'Emploi et de la Solidarité, d'être le « Grand Témoin » de ce numéro et de nous accorder un entretien.

Il ne nous a pas été possible de rencontrer Martine Aubry, femme politique fortement impliquée notamment dans sa mairie de Lille, et dont l'agenda est très chargé. Nous souhaitons l'entendre réagir aux résultats (et aux problèmes qu'ils soulèvent) des recherches menées dans le domaine de la professionnalisation des emplois-jeunes, à partir des objectifs qui étaient les siens lors du lancement du dispositif.

Nous n'avons pas pu la rencontrer, mais elle nous a proposé de répondre par écrit à nos questions. Nous l'en remercions vivement. Ces questions, qui comportent des remarques et des commentaires issus de travaux de recherche, tentaient de mieux appréhender les éléments fondateurs du dispositif et de mieux cerner les finalités en matière de professionnalité et de professionnalisation des emplois-jeunes.

Nous les avons construites autour de deux grands thèmes : le paradoxe d'un emploi qui vise à répondre à une demande sociale tout en contribuant à son expression, et la difficulté, voire l'impossibilité, de former ces jeunes à un métier non défini.

Voici les questions que nous avons soumises à Martine Aubry :

- Vous avez initié le dispositif « Nouveaux services, Nouveaux emplois » qui a abouti au recrutement des emplois-jeunes. Ce dispositif était censé répondre à de nouveaux besoins, notamment dans le champ social. Pourriez-vous nous retracer, en quelques mots, quelle a été la genèse de ce dispositif. Nous souhaiterions que vous précisiez quels éléments de diagnostic ont nourri la réflexion et quels objectifs étaient visés lors de la conception du projet.

- Dans un second temps, nous souhaiterions que vous réagissiez à certaines conclusions de recherches ou d'analyses dans le but de préciser ou de rectifier certains aspects concernant à la fois les fondements du dispositif, ses objectifs, ses limites.

- Notre analyse du dispositif nous amène à penser que l'activité des emplois-jeunes a quelque chose de paradoxal en poursuivant l'objectif de répondre à un besoin tout en contribuant à le faire émerger. L'installation des sujets dans ce paradoxe, peut-elle être la réponse à la difficulté de définition de ce nouvel emploi ? Quels étaient les termes du problème à l'époque de la mise en chantier du projet ?

- L'installation des sujets comme du dispositif dans un paradoxe visait-elle la mise en mouvement ? Dans ce cas quelle dynamique attendiez-vous ?

- Si nous conservons l'aspect paradoxal pour aborder les activités des emplois-jeunes, s'agissant de leur formation, comment peut-elle être conçue partant du principe que la pratique des emplois-jeunes consiste à la fois à répondre à un besoin tout en facilitant son émergence, l'exercice de ce métier contribuant à sa propre définition. Comment penser une formation à ce métier ?

- D'une certaine manière la pérennité des emplois-jeunes dépasse le simple fait que la durée maximum de leur contrat est de cinq ans, car si l'on considère que la tâche

des emplois-jeunes est de contribuer à résoudre les questions émergentes, quel que soit le champ concerné, ceux-ci travaillent à la disparition de leur emploi, sauf à viser une insertion dans un autre métier, celui du traitement de la réponse.

- Certains travaux soulignent la difficulté de ce métier, difficulté due, entre autres, à la mouvance de la demande sociale ainsi qu'à la spécificité des situations dans lesquelles il se déploie.

- Partant de ces deux dimensions, mouvance de la demande sociale et objectif inhérent à la fonction d'emploi-jeune d'œuvrer à la disparition de cet emploi, peut-on ne voir dans le métier d'emploi-jeune qu'un dynamiseur, un catalyseur, un révélateur de la demande sociale? Autrement dit, faut-il considérer les emplois-jeunes comme des « agitateurs sociaux »?

- Les emplois-jeunes et tout particulièrement ceux affectés dans des écoles et des établissements scolaires ne doivent pas assumer les tâches prises en charge par des personnels en place. Certains travaux montrent que ce n'est pas le cas et même si les individus ne remplacent pas intégralement les personnels en place, ils sont amenés à le faire en partie. Ils sont donc amenés à mettre en œuvre certaines des compétences propres à des métiers repérés tout en mobilisant des compétences nouvelles notamment celles de médiation. Ne pensez-vous pas que les emplois-jeunes ne participent pas à la création de nouveaux emplois mais, en s'installant dans les interstices, mettent en œuvre dans leurs pratiques des compétences jusqu'alors repérées dans des métiers différents?

Dans sa réponse, Martine Aubry évoque les objectifs politiques du programme « Nouveaux services, Emplois jeunes » et l'ambition qui consistait à répondre aux besoins de nouveaux services, par exemple ceux dits de « proximité aux personnes ». Elle considère qu'il n'y a pas de paradoxe à identifier un besoin en le faisant émerger et souligne qu'une des particularités de ce dispositif est de repenser sur une logique de projet.

Cette réponse très politique (on pouvait s'y attendre, chacun s'exprimant depuis sa place) manifeste à la fois la bonne volonté et les difficultés du dialogue entre chercheurs et décideurs. Ces derniers pilotent et mènent l'action, que les premiers essayent d'analyser avec une distance critique. La posture de l'analyse est celle d'une certaine forme de suspension de l'action, que les décideurs n'ont souvent pas le temps d'adopter et ne peuvent (ou ne veulent) pas occuper.

Quoi qu'il en soit, il nous a semblé utile, et pour ainsi dire naturel, sur la thématique de ce numéro de notre revue, de publier le point de vue d'une personnalité politique qui est à l'origine du dispositif mis en place.

Les éléments forts de celui-ci sur lesquels nous avons sollicité les contributions de chercheurs recourent donc les questions posées à notre « Grand Témoin », sinon toutes ses réponses.

Les politiques d'emploi des jeunes. Comment favoriser l'insertion professionnelle des sujets qui viennent de quitter le système scolaire? Cette dimension, car c'est l'une des rares à le permettre, peut porter un regard comparatif avec ce qui se fait dans les autres pays de la CEE et/ou plus particulièrement avec l'un d'eux.

Ainsi Maria Vasconcellos traite de l'importance accordée au dispositif d'insertion de jeunes dans plusieurs pays européens, approche supposant la prise en compte préalable de la diversité de l'organisation sociale du marché du travail dans ces différents pays, et donc de la place accordée aux primo-entrants dans la vie active, ainsi que des formes d'accès aux emplois qui leur sont proposés.

Plus qu'une analyse comparative des dispositifs d'insertion professionnelle dans les divers pays, l'auteur, dans cette contribution, met en évidence les différentes modalités d'interactions entre la formation et l'emploi, entre les formes d'acquisition des savoirs et des savoir-faire et les modes de professionnalisation, les formes de mise au travail des jeunes générations et de valorisation de leurs capacités acquises ainsi que des titres scolaires ou professionnels qui les certifient.

Les relations qu'entretiennent le système d'enseignement et celui des emplois sont très différenciées, soit par l'état du marché du travail local, des politiques d'entreprises ou des branches professionnelles, soit par la structuration des métiers ou des professions. Cet article propose quelques exemples qui, au travers une analyse contextualisée permet, par exemple, de mettre en évidence des logiques sectorielles, qui dépassent celles des frontières nationales (cas du BTP, de la distribution).

L'analyse particulière du dispositif emploi-jeunes, en France, permet en outre de mieux appréhender les nouvelles segmentations qui apparaissent dans le marché du travail, notamment entre les jeunes novices (relevant d'un métier ou d'une profession) et les « anciens » qui occupent des emplois dans ce métier ou cette profession.

8

Pour mettre en œuvre des pratiques nouvelles, quelle professionnalité a été convoquée? Comment s'est elle construite? Autrement dit quelle professionnalisation est en marche?

Après un point de vue global, nous avons souhaité une contribution rendant compte d'une mise en œuvre locale du dispositif. Une étude actuellement en cours dans un département de Midi-Pyrénées, vise à recueillir les représentations en construction (pour reprendre des concepts étudiés dans l'équipe REPERE/CREFI, représentations professionnelles, préprofessionnelles, socioprofessionnelles...) et à analyser, en rapport avec ces représentations, les dimensions de l'implication de ces acteurs émergents dans le développement local.

Christine Mias traite de cette question de la professionnalisation des emplois-jeunes à partir des problèmes spécifiques qu'elle pose, en particulier celui de leur pérennisation, eu égard d'une part au caractère souvent flou des fonctions qui leur sont attribuées, et d'autre part, corrélativement, aux formations qui leur sont proposées dans ce contexte mouvant. Ces métiers émergents ne s'inscrivent-ils pas durablement dans un ajustement permanent des services aux besoins, ce qui revient à poser la ques-

tion d'une pérennisation dans le mouvement, et en fin de compte d'une professionnalisation permanente? Ce questionnement sur leur qualification rejoint la problématique centrale d'une forme d'installation dans le mouvement.

Le recrutement des emplois-jeunes est destiné à répondre à des besoins non satisfaits à ce jour. Comment les structures qui les emploient se sont-elles réorganisées pour accueillir ces nouveaux acteurs? Y a-t-il eu une redistribution des tâches? La réalité des pratiques des individus: mettent-ils en œuvre des pratiques nouvelles? Quel est leur degré d'autonomie pour faire face à l'émergence de nouvelles tâches? Dans la description des pratiques professionnelles des aides-éducateurs que nous propose Joël Clanet, nous trouvons certaines des réponses à ces questions, notamment en ce qui concerne le portage des tâches et le degré de liberté qui existe entre le cadrage institutionnel et le fonctionnement des acteurs des situations pédagogiques, enseignants et aides-éducateurs. Thierry Piot montre comment l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants n'a été possible que grâce à une verbalisation de ces pratiques et parfois des *habitus* en place, éléments nécessaires depuis l'arrivée des aides-éducateurs pour servir une nouvelle organisation des établissements. Cette arrivée des aides-éducateurs, dans les écoles notamment, a été perçue par beaucoup d'enseignants comme un « ballon d'oxygène », une « occasion inespérée ». L'organisation scolaire en porte la trace mais c'est sur l'évolution des pratiques des différents acteurs de l'école qu'il faut insister, évolution due notamment à la coprésence en classe.

Une part importante du dispositif a en effet été concrétisée au sein de l'Éducation nationale à travers l'embauche des « **aides-éducateurs** ». Que peut-on dire de ces « emplois-jeunes » particuliers, de leurs tâches, de leur insertion dans le système scolaire, de leur professionnalisation?

Jean-Paul Cadet, en soulignant le paradoxe dans lequel sont enfermés les aides-éducateurs, paradoxe d'une double professionnalisation (présente et à venir), aborde certaines des difficultés d'un avenir proche pour les premiers à quitter le dispositif. En effet, les aides-éducateurs doivent professionnaliser leur fonction dans les établissements scolaires, et en même temps commencer à préparer leur devenir professionnel à l'issue de leur contrat, puisqu'ils n'ont pas vocation à rester dans leur fonction. Du coup, ils se retrouvent dans des situations souvent délicates: intégrés au système éducatif, mais sans un mode provisoire, reconnus comme compétents mais seulement de par leur jeunesse, doublement impliqués pour leur fonction et la préparation de leur avenir mais de manière disjointe. Institué pour gérer au mieux les sorties du dispositif et écarter la « menace » de revendications massives en faveur d'une titularisation sous une forme quelconque, un tel dédoublement freine le processus de professionnalisation. Pourtant, le brouillage qu'il entraîne sur la visibilité et la valeur de la fonction, mais encore la disjonction accrue qu'il génère en termes d'implication, risquent aussi de s'avérer néfastes à la préparation des reconversions.

Thierry Piot traite également du paradoxe pour montrer comment les aides-éducateurs l'ont dépassé et se sont montrés indispensables dans le quotidien des écoles et des établissements scolaires. L'auteur réaffirme l'idée qu'on ne peut transformer l'école sans les enseignants et que ces transformations réclament une organisation de l'école plus contextualisée, plus réactive et plus ouverte. 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. 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), l'auteur a identifié 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.

Joël Clanet apporte des éléments de réponse à la question : « Quels sont les éléments de professionnalité à partir desquels les aides-éducateurs assument les tâches qui leur sont confiées ? ». Dans leurs pratiques les aides-éducateurs conçoivent, organisent et gèrent des situations qui, pour certaines, s'apparentent à des situations d'enseignement-apprentissage. Bien que leur statut ne soit pas celui d'un enseignant, ils portent la responsabilité pédagogique de séquences qui, lorsqu'il s'agit de soutien aux élèves ou de sujets en difficulté d'apprentissage, réclament des compétences particulières. Comment les aides-éducateurs s'y prennent-ils ? Opèrent-ils de façon différente des enseignants ? Après de qui se tournent-ils pour préparer et évaluer leur activité ?

10

Enfin, Catherine Agulhon a pris en charge la rubrique « Autour des mots ». Elle y traite d'emploi-formation, d'emploi-jeune, de contrat d'insertion, de contrat de qualification. L'auteur nous convie également à étudier l'apparition et l'usage des termes formation, métier, emploi et profession. Elle s'interroge en fait sur la place qu'occupent professionnalisation et professionnalité dans le champ sémantique depuis près de cinquante ans.

La voie que nous avons choisie pour initier des contributions comme pour solliciter notre « Grand Témoin » a été celle du double paradoxe de la professionnalisation des emplois-jeunes. Paradoxe d'une professionnalisation non pas en lien avec la pratique quotidienne, mais en fonction d'une insertion professionnelle à venir ; paradoxe d'acteurs amenés à répondre à une demande qu'ils contribuent à générer. Cette voie a certaines vertus heuristiques. Les pages qui suivent en portent, selon nous, le témoignage.

Michel BATAILLE, Joël CLANET
CREFI – Université de Toulouse II le Mirail

PROGRAMME « NOUVEAUX SERVICES, EMPLOIS-JEUNES »

MARTINE AUBRY* (ENTRETIEN ÉCRIT)

Dès son premier numéro en 1987, Recherche et Formation a voulu recueillir le témoignage de personnalités, qui par leur travail et leur action, ont fait progresser la recherche et la formation. Sont ainsi venu témoigner, le plus souvent sous forme d'entretiens, des universitaires pour la plupart, mais aussi des syndicalistes, des responsables d'établissement et aujourd'hui, une femme politique. Martine Aubry a accepté en tant qu'ancienne ministre responsable de la politique des emplois-jeunes, de répondre à la sollicitation des deux rédacteurs en chef de ce numéro, Michel Bataille et Joël Clanet. Nous l'en remercions vivement. Parce qu'elle y évoque les objectifs qui ont initié cette politique, il nous a paru naturel de placer en tête de ce numéro, ce texte d'une nature particulière, qui dit les intentions fondatrices et les évaluations justificatrices, ce qui peut donner une plus grande portée aux textes indépendants qui suivent. (Raymond Bourdoncle, rédacteur en chef)

Créer les conditions d'une nouvelle croissance, plus riche en emplois, et faire émerger les emplois nouveaux dont notre société a besoin, tel était le sens de la démarche que nous soumettions aux Français en juin 1997. Nous ne pouvions, en effet, espérer aller vers une société plus solidaire, redonner confiance à notre pays que si nous étions capables de faire reculer durablement le chômage en imaginant ensemble un nouveau modèle de développement plus porteur en emploi.

Dans cette perspective, l'une de nos propositions les plus fortes, les plus symboliques, était la création de 700 000 emplois pour les jeunes dont 350 000 dans le secteur public et parapublic.

Le programme aujourd'hui appelé « Nouveaux services, Emplois-jeunes » était au cœur de nos futures priorités gouvernementales.

* - Martine Aubry, Ancien Ministre, Maire de Lille.

Tout d'abord, notre ambition était de *faire émerger*, à côté des services publics que les Français connaissent et apprécient, *de nouveaux services de proximité aux personnes*.

Nous partions de la certitude qu'il existe des besoins considérables que le marché ne sait pas encore prendre en considération, auxquels il n'appartient pas encore de répondre. Nos objectifs étaient de répondre à ces besoins pour améliorer notre vie collective, de développer des services pour mieux vivre ensemble (allant de la prise en charge des personnes âgées à l'accompagnement et au soutien scolaires en passant par la sécurité de proximité, la protection de l'environnement, l'encadrement sportif, etc.) et de créer de vrais emplois.

Notre pari sur le futur était le suivant : *si les services nouveaux créés répondent à de vrais besoins sociaux, si les usagers en apprécient la qualité, alors ils s'inscriront dans la durée*. En s'habituant pendant cinq années à utiliser un service, les usagers seront progressivement prêts à en payer le prix ou à y contribuer, par exemple à travers une cotisation ou un achat. Certaines de ces activités peuvent ainsi basculer dans le secteur marchand ; d'autres peuvent être prises en charge grâce à une mutualisation entre les différentes structures utilisatrices du service. Cette mutualisation permet de créer des services tant dans les zones rurales où il n'est pas possible d'atteindre une masse critique suffisante au niveau d'une petite commune, que dans les quartiers où des partenariats élargis assurent les financements complémentaires.

Une étroite corrélation apparaît aujourd'hui entre ce qui était envisagé en termes de besoins, de métiers et d'opérateurs, et ce qui a été concrétisé. Les porteurs de projet ont même parfois été au-delà et ont décelé de nouvelles activités répondant à des besoins mal identifiés au départ. Les services mis en place par les associations, les collectivités et les établissements publics se répartissent actuellement ainsi : 18 % des activités créées concernent la famille, la santé et la solidarité, 13,5 % l'environnement, 12 %, le sport, 11 % la culture, 9,3 % l'éducation, 7,7 % le logement et la vie des quartiers.

Créer simultanément 350 000 emplois dans ces services en pleine éclosion, c'était pour nous tout simplement répondre à une demande sociale réelle en donnant une possibilité d'insertion professionnelle à des jeunes alors privés d'avenir, ballottés de stage en stage. Il ne s'agissait ni d'un gadget politique, ni du stigmate d'un étatisme dépassé, encore moins d'un artifice électoral.

Si la situation des jeunes n'est pas encore complètement rétablie, elle était à l'époque particulièrement préoccupante. C'est bien un droit à un avenir que nous avons voulu traduire dans le projet d'emplois-jeunes, c'est-à-dire la possibilité pour eux d'avoir une première expérience professionnelle, de valoriser leurs talents et de partager

leurs passions, de ne plus vivre avec l'angoisse du lendemain, de reprendre confiance, de s'installer dans la vie et d'être autonome. En un mot, il fallait leur redonner espoir, à eux et à leurs familles.

Au 1^{er} mai 2001, 312 000 jeunes ont été embauchés dans le cadre du programme dont près de 200 000 dans les associations, les collectivités locales et les établissements publics. L'objectif de 350 000 jeunes sera atteint avant la fin de l'année 2001. Le chômage des jeunes a baissé de 40 % en quatre ans.

Redonner confiance à la jeunesse, lui garantir son insertion professionnelle signifiait pour nous d'abord de lui proposer des contrats de travail stables assortis de salaires décentés et ensuite de pérenniser les services et les emplois concernés. C'est ce qu'on permis la durée et la nature exceptionnelle des aides octroyées par l'État (cinq années de financement à raison de 80 % du SMIC) aux différents employeurs. Au-delà des mesures de consolidation décidées en juin 2001 par le gouvernement, chaque convention signée entre les employeurs et l'État prévoyait dès le départ la prise en compte du souci de pérennisation après les 5 années d'aide de l'État, par le biais notamment de formations adaptées et d'actions de professionnalisation.

Là encore, il n'était pas question d'inscrire les jeunes, salariés dans ces nouveaux services, dans des formations préexistantes. De même que beaucoup de jeunes sont été co-constructeurs de leur emploi, il a souvent fallu créer une formation adaptée à la demande des jeunes et aux exigences des postes. Les besoins ont été recensés puis des filières de formation ont été mises en place pour répondre soit au niveau des jeunes inscrits dans le programme, soit à des besoins spécifiques liés aux nouvelles activités. Par ailleurs, la reconnaissance et la validation des acquis professionnels, inscrites dans la loi de modernisation sociale récemment votée par le Parlement, permettront à ces jeunes salariés de faire valoir leur savoir-faire, soit dans la structure qui les emploie soit en dehors.

Nous avons également souhaité que notre mesure soit ouverte à l'ensemble des jeunes, qu'ils soient qualifiés ou non, qu'ils soient issus des quartiers ou du milieu rural. Beaucoup d'entre eux ont été eux-mêmes porteurs de leur propre projet. Ils ont été soutenus par des associations, par des mairies ou par des conseils généraux. D'autres ont créé leur propre structure. Tous ont apporté leur imagination et leur enthousiasme.

En trois ans, avec le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », nous avons fait en sorte que les jeunes salariés puissent faire bénéficier la collectivité de leur énergie, leur envie de changer le monde et leur ambition de se sentir enfin utiles. La réalité des quartiers, des petites communes, des espaces publics comme les gares ou les centres-villes en a été transformée. Partout ces jeunes ont apporté du lien social

et rendu espoir et optimisme à une population qui, en 1997, n'en avait plus beaucoup. Aujourd'hui nos concitoyens reconnaissent que ces services ont amélioré leur vie quotidienne.

À cet égard, il n'y a pas pour moi de paradoxe à identifier un besoin tout en le faisant émerger. Cette double dynamique est parfaitement viable tant que le service créé en réponse au besoin identifié est assuré à la fois sur le plan de la qualité, d'où nos objectifs en termes de formation et de professionnalisation, et dans la durée, d'où les moyens développés en faveur de la pérennisation. La particularité du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » est qu'il ne s'apparente pas à un dispositif d'insertion « classique » supplémentaire, mais justement qu'il repose sur une logique de projet.

De ce point de vue, la réussite de notre programme de développement d'activités et d'emplois était fondée dès le départ sur *l'implication des acteurs de proximité*, des élus, des responsables associatifs et socio-économiques, au plus près des dynamiques locales, qu'elles s'expriment au niveau d'un bassin d'emploi, d'une agglomération urbaine ou d'une intercommunalité. Il revenait aux associations, aux collectivités et aux entreprises publiques de repérer les besoins, de construire des projets, de s'engager sur des objectifs et de se donner les moyens de les atteindre. Au-delà de l'engagement de chaque employeur, ce programme a contribué à faire tomber des barrières, à nouer ou à renforcer des partenariats.

Plus particulièrement, il a encouragé la *dynamisation de la vie associative*. Permettre aux associations, par le biais des emplois-jeunes, de construire des projets dans la durée grâce aux cinq années d'aide de l'État, de renforcer leur relation avec les usagers, de soutenir l'action des bénévoles qui parfois s'essouffent, c'est un moyen de les soutenir.

Des associations et des collectivités locales qui se mobilisent, des jeunes qui s'investissent durablement dans de nouveaux emplois, des services de l'État qui trouvent un nouveau sens à leur action, des initiatives et des idées qui foisonnent... telle était et telle reste notre idée de la « France en marche » !

LES JEUNES ET L'EMPLOI COMPARABILITÉS EUROPÉENNES EN QUESTION

MARIA DROSILE VASCONCELLOS*

Résumé

La création des emplois-jeunes, par son originalité, interroge sur les raisons à la fois des difficultés de l'insertion professionnelle des jeunes mais aussi de la place accordée aux débutants sur le marché du travail. Sans bénéficier de l'importance qu'elles connaissent en France, ces questions sont actuellement au cœur des préoccupations européennes puisqu'elles posent d'emblée les problèmes de chômage et des particularités qui marquent les marchés du travail de chaque pays. Les modalités d'insertion des jeunes ou plus encore celles du passage de l'école à la vie active sont loin de converger. Les singularités de la main-d'œuvre juvénile sont différemment appréciées par les divers pays. Ici, à partir de quelques cas européens, on a essayé de traiter cette question en soulignant les différences et les similitudes qui se dessinent d'un pays à l'autre, permettant de mieux saisir les spécificités françaises.

Abstract

Through its very novelty, the creation of youth jobs (emplois-jeunes), raises the question of both the difficulties of the integration of young people into the world of work, and the place given to beginners on the labour market. Even if they do not benefit from the importance they have in France, these questions are now at the core of European preoccupations since they immediately put the problems of unemployment and the problem of the distinctive characteristics which mark the labour markets in the different countries. The modes of integration of young people, or more particularly the modes of the passage from school to working life, are far from converging. The distinctive features of the young labour force are assessed in different ways in the different countries. In this paper, starting from a few European cases, one has attempted to answer this question by stressing the differences and similarities which appear from one country to the other thus allowing to better grasp the French specificity.

15

* - Maria Drosile Vasconcellos, Université Lille 3, UFR Sciences de l'éducation.

Une analyse du programme « nouveaux services, nouveaux emplois » laisse entrevoir un objectif inédit dans les politiques publiques visant à favoriser la mise au travail d'un public spécifique – les jeunes – à travers la création d'un emploi répondant à l'accomplissement d'une activité nouvelle.

C'est un déplacement important des dispositifs antérieurs en vue de traiter des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes puisque, jusqu'alors, ces actions intégraient la formation des jeunes à des emplois bien identifiés. L'ambition quantitative est considérable : 350 000 emplois créés, représentant à peu près la moitié de la population-cible d'une tranche d'âge. Et ceci est d'autant plus important que ce programme reste une spécificité française, puisque cette expérience est introuvable, dans sa forme, dans ses objectifs et dans son ampleur, dans d'autres pays. Cette spécificité française conduit à s'interroger sur les raisons de l'existence d'un tel dispositif ou plus particulièrement des difficultés des jeunes à entrer dans la vie active. Ces obstacles sont-ils d'ordre structurel, lié à la place des débutants sur le marché du travail ? Dans ce cas, comment d'autres pays traitent-ils la question de l'entrée des jeunes dans la vie active ? Ces questions conduisent à analyser, d'une part, la manière dont est envisagé, dans les divers pays, notamment européens, le passage de l'école au travail et d'autre part, les formes spécifiques des relations entre les jeunes débutants et les adultes confirmés sur le marché du travail. En réalité, ces deux questions posent fondamentalement les relations qu'entretiennent le système éducatif avec celui des emplois ainsi que le développement dans les différents pays des modalités de socialisation au travail de la jeunesse.

À partir du travail réalisé au sein d'un groupe de recherche sur les emplois-jeunes et l'émergence de nouveaux métiers ou professions (1), nous nous sommes attachés à réaliser, à partir d'une analyse bibliographique, une étude comparative entre plusieurs pays européens afin de mieux connaître leurs différences et leurs ressemblances à propos des modalités d'entrée des jeunes dans la vie active.

Toutefois les problèmes de comparabilité ne sont pas négligeables : non seulement, on ne dispose pas de mêmes outils conceptuels, mais les indicateurs sont loin d'être harmonisés d'un pays à l'autre. Ainsi la notion d'insertion professionnelle, largement utilisée en France, ne correspond pas exactement à celle de transition (2) plus diffu-

1 - Dans le cadre de PROFEOR, équipe de recherche en Sciences de l'éducation de l'Université Lille 3, nous avons mené un travail de recherche sur la professionnalisation des emplois-jeunes qui a donné lieu à un colloque dans cette Université et une publication à paraître au début 2002 sur *Les emplois-jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités*.

2 - Certes la notion de transition professionnelle a été utilisée et précisée, en France, notamment grâce aux travaux du GREE et de José Rose en particulier, sans pour autant devenir une notion largement diffusée dans les discours officiels et dans les publications émanant d'instances publiques, productrices des données sur la question du passage de l'école au travail.

sée dans d'autres pays. En plus, la scolarisation obligatoire varie entre 14 ans pour l'Italie, à 15 ou 16 ans en Allemagne, en France ou en Grande-Bretagne et 18 ans dans les pays nordiques. Le caractère arbitraire de la catégorisation de la jeunesse rend difficile les comparaisons entre les pays européens puisque celle-ci dépend d'une série des causalités depuis celles des origines sociales, scolaires et sexuelles à celles du type de relations familiales, culturelles qui caractérisent chacun des pays. Or, ces différenciations ont des implications importantes dans l'usage des données démographiques, du taux de chômage des jeunes ou de leur scolarisation ainsi que dans la manière dont est traitée la question de l'accès des jeunes au marché du travail (Jobert et al., 1995).

Ceci, sans oublier l'importance que revêtent, dans les divers pays, les interrogations suscitées par les relations entre l'enseignement et l'emploi. Face à la crise du chômage et de la récession économique, chacun des pays a soulevé, de manière différente, la question de l'entrée des jeunes sur les marchés du travail. Ainsi, dès la fin de la scolarité obligatoire, certains pays s'efforcent de mettre au travail leur jeunesse ; tel le cas de la Grande-Bretagne ou de l'Italie où la poursuite des études supérieures se caractérise par le fort degré de sélectivité. En Allemagne, l'organisation même du système de formation de la jeunesse, fondé sur l'apprentissage, conduit à un tout autre mode de passage entre cette période de formation à celle du travail. Difficile dans ce cas d'établir des comparaisons sur la manière d'accompagner ou de favoriser l'entrée des jeunes dans la vie active entre les divers pays. Néanmoins, quelques questions sont transposables d'un pays à l'autre notamment en ce qui concerne la place laissée aux jeunes lors de leur entrée dans la vie active, la diversité de la catégorisation de la jeunesse mais aussi celle liée aux formes d'organisation sociale des marchés du travail (Werquin, Breen, Planas, 1997 ; Couppié, Mansuy, 2000).

Conditions d'entrée dans la vie active

Singularités nationales

Les difficultés de passage du système d'enseignement à celui des emplois sont apparues, dans la plupart des pays industrialisés, dans les années 70, lors de la crise de l'emploi.

On assiste donc au développement d'un champ de recherche investi par des économistes, des démographes, des psychosociologues, des sociologues, des spécialistes des Sciences de l'éducation, etc., avec des analyses importantes, notamment, sur la complexité de l'insertion professionnelle. Cette notion, largement utilisée en France, bénéficie aujourd'hui d'un consensus pour la considérer comme un processus dynamique qui tient compte de l'histoire sociale et scolaire des individus et de la diversité

des facteurs qui entrent en jeu lors de l'accès à un emploi. Des enquêtes longitudinales, menées par des organismes spécialisés (le CEREG, par exemple) ou par des équipes de recherche, ont favorisé l'apport de connaissances d'après la trajectoire d'un ensemble d'individus ayant suivi le même type de scolarisation au cours d'une période relativement courte et de leur situation après l'obtention d'un titre ou des certifications scolaires. Ce type d'enquête, réalisée aujourd'hui dans plusieurs pays, permet une meilleure connaissance de ce processus et de sa complexité car la place qu'occupe le système éducatif diverge d'un pays à l'autre. Il faut aussi prendre en compte le type de scolarisation dominant dans chacun des pays, entre les filières générales et celles professionnelles, leur durée, les possibilités de poursuite des études, etc. (Espinasse, Giret, 1997).

Une divergence de taille reste celle d'assimiler l'insertion professionnelle à un processus de stabilité sur le marché du travail. Plusieurs auteurs, inspirés par des travaux anglo-saxons ou allemands, ont développé, en France, la notion de transition professionnelle pour désigner un espace dans lequel un ensemble de mécanismes, plus ou moins institutionnalisés, contribuent à combiner des périodes de travail, dans ses diverses formes de précarité, de formation et de chômage. Ces mécanismes résultent d'interactions entre l'État et ses diverses instances et les agents des pouvoirs publics, des entreprises – privées ou publiques – d'administrations ou d'associations ainsi que les familles et les jeunes eux-mêmes (Rose, 1984).

Vue sous cet angle, la transition professionnelle fait objet de plusieurs recherches dans les pays européens permettant de mieux saisir les différences et les similitudes qui les caractérisent pour ainsi mieux expliquer la singularité française dans ce domaine.

18

Il faut souligner que la plupart des travaux dans ce domaine tendent à traiter la question de l'emploi des jeunes uniquement du point de vue de l'offre des emplois. Les questions se posent alors sur les probabilités ou les difficultés d'accès aux emplois dont les conditions, les critères de sélection, le niveau d'exigences ou de salaires sont l'affaire des employeurs. Or, ainsi posée, la question devient celle d'une demande sans cesse renouvelée d'ajustement entre le flux sortant de l'école et les emplois disponibles. En réalité, elle occulte l'importance de l'élévation générale du niveau de scolarisation des nouvelles générations entrant sur les marchés du travail européens et de ses incidences sur la nouvelle configuration des emplois. Certes, les transformations dans la composition de la population active qui se sont généralisées dans tous les pays européens depuis une vingtaine d'années et qui sont marquées par le déclin des catégories ouvrières et agricoles et la montée des personnels du secteur tertiaire, employés et personnels d'encadrement – moyen et supérieur – ont provoqué, dans la plupart des pays, l'augmentation des exigences en termes de diplômes (Bédoué, Espinasse, 1997).

Ce mouvement se distingue également par l'extension de nouvelles formes de travail partiel et précaire y compris pour des jeunes diplômés. Mais la présence grandissante de jeunes ayant un niveau d'études plus élevé a, sans doute, provoqué des modifications dans le fonctionnement du marché du travail : certaines tâches ou fonctions ne présentant auparavant aucune exigence en termes de formation sont actuellement redevables de certaines exigences des certifications scolaires ou professionnelles. La complexité des activités s'accompagne d'une « offre » sans précédent de jeunes diplômés sur les marchés du travail permettant aux employeurs d'élever leur niveau d'exigences non seulement en termes de capacités acquises mais des qualités sociales que les certifications confèrent puisque l'élévation du niveau des diplômes reflète, en quelque sorte, une sélection du public qui l'obtient. Ainsi, avoir obtenu un baccalauréat professionnel témoigne, aux yeux des employeurs, non seulement de la capacité à acquérir des qualités techniques mais aussi à faire preuve de réussite scolaire et sociale dans une filière d'études destinée, généralement, à des jeunes ayant eu des problèmes de scolarité accompagnés le plus souvent de comportements dérangeant « l'ordre » établi, fut-il scolaire ou au travail. Le niveau du diplôme révèle ainsi l'écroulement social et scolaire réalisé par le système d'enseignement. Les capacités sociales acquises à l'école ou au sein des familles constituent des éléments importants dans les modalités de recrutement professionnel (3) (Vasconcellos, 1994).

Les interactions qui se nouent entre le système d'enseignement et celui des emplois deviennent de plus en plus complexes rendant difficile toute tentative d'explication entre les divers modes de professionnalisation des jeunes, c'est-à-dire de formes de mise au travail et de valorisation de leur formation. Les travaux de comparaison internationale tels ceux menés par le LEST (4) (1982), entre l'Allemagne et la France, ont fourni des éléments importants de réflexion sur les relations intrinsèques qui s'instaurent entre les politiques industrielles et éducatives selon les caractéristiques sociétales, de formes d'organisation de la socialisation au travail ou professionnelle de chacun des pays.

Ainsi le système dual allemand ne peut être compris sans tenir compte de sa longue tradition comme forme dominante de formation de la jeune main-d'œuvre, de sa valorisation sociale aux yeux des familles et des employeurs et des possibilités de

3 - Dans les enquêtes que nous avons réalisées auprès de chefs d'entreprise ou de responsables du recrutement de personnels dans des entreprises relevant de plusieurs secteurs d'activités, depuis 1986, il est aisé de constater leurs discours propulsant les qualités sociales au premier plan puisque, selon leurs idées, l'exercice professionnel permettra au jeune d'acquérir de « vraies » compétences techniques telles qu'elles sont exigées dans les situations de travail.

4 - LEST : Laboratoire d'économie et sociologie du travail, CNRS, Aix-Marseille.

poursuite des études supérieures qu'il permet (techniciens, ingénieurs et bien d'autres professions) reléguant les formations générales à destination d'un nombre réduit de jeunes.

D'autres travaux (Garonna, Ryan, 1989 ; Barbier, Gautier, 1998) ont accentué l'importance de la forte segmentation du marché du travail et des disparités de comportements des employeurs en fonction des origines ethniques, sociales et scolaires des débutants et les diverses stratégies qui en résultent, tant de la part des employeurs que des jeunes demandeurs d'emploi. Et ceci est d'autant plus variable selon les conditions d'assurances chômage dont le jeune peut bénéficier, de leur durée et des possibilités de suivre des formations. Il faut aussi souligner l'importance des politiques d'emploi développées par les divers pays : entre l'évolution des emplois aidés par l'exonération des charges sociales, par exemple ou l'extension des emplois précaires, à temps partiel pouvant varier entre 5 à 30 heures hebdomadaires, tel qu'en Grande-Bretagne. Cette politique incite les jeunes à poursuivre leurs études en tant que jeune salarié, combinant activité de travail et formation en vue de l'obtention de diplômes supplémentaires.

En somme, selon l'organisation du système éducatif et celle des relations professionnelles, l'entrée des jeunes dans la vie active recouvre des réalités assez diverses avec un degré de discrimination de la jeunesse plus ou moins important par rapport à l'ensemble des actifs.

Diversité des modalités d'entrée des jeunes sur les marchés du travail européen

Les conditions de passage de l'école au travail sont très différentes selon les pays : on observe le cas de ceux dans lequel le jeune peut accéder à des emplois de la même manière que les autres actifs. En revanche, dans d'autres cas, les débutants constituent un groupe particulier connaissant des conditions singulières d'emplois et surtout des modalités spécifiques pour y accéder. Bien que des comparaisons soient difficiles à réaliser, on peut toutefois distinguer quatre grands types de pays selon la place qu'ils réservent aux jeunes lorsque ceux-ci se présentent sur le marché du travail. Cette typologie est construite, à partir de diverses monographies réalisées sur les pays évoqués, selon l'importance accordée à la formation initiale et à l'expérience acquise par le jeune pendant sa période de scolarisation, dans chacun des pays.

■ Le premier groupe est constitué des pays dans lesquels le système dual, ou de l'alternance, représente le mode dominant de formation des jeunes. La qualification professionnelle est considérée acquise par la nature même de la formation dévelop-

pée. L'expérience professionnelle ne joue qu'un rôle secondaire dans les conditions d'accès à l'emploi. Ainsi la situation du chômage, de la mobilité professionnelle ou des formes d'emplois occupés ne montre pas de différence entre celle des jeunes et des autres actifs. Le niveau de salaire varie donc selon le niveau du diplôme obtenu mais il diffère peu de ceux des salariés plus expérimentés. Dans ce groupe, on peut considérer le cas de l'Allemagne, de l'Autriche ou du Danemark où l'enseignement moyen se fonde sur le modèle de formation par alternance destiné à la quasi totalité des jeunes scolarisés en les préparant à la plupart des activités salariées. Les titres ou certifications décernés bénéficient d'une reconnaissance des entreprises ou des représentants des professions et des instances publiques puisque ceux-ci participent à l'élaboration des programmes, des contenus d'enseignements et de leurs formations pratiques. Dans certains cas, le jeune ayant accompli sa formation initiale, poursuit ses études tout en exerçant une activité à temps partiel. C'est le cas du Danemark où plus de 60 % des jeunes de plus de 15 ans en formation initiale sont des salariés.

L'élévation du niveau d'études est assez recherchée par les jeunes car, dans ces pays, les débutants ayant une formation professionnelle reconnue peuvent accéder à des emplois correspondant à leur niveau de formation (Jobert *et al.*, 1995 ; Beduwé, Espinasse, 1997 ; Couppié, Mansuy, 2000 ; Lattard, 2000).

■ Le deuxième groupe se caractérise par la forte différenciation entre les débutants et les adultes salariés confirmés. La scolarisation secondaire obligatoire ne joue pas un rôle important dans l'entrée des jeunes sur les marchés du travail. Non seulement les jeunes ne bénéficient pas des conditions favorisant leur insertion professionnelle mais ils pâtissent d'une discrimination à l'embauche. Les meilleurs types d'emplois par la nature même des activités à accomplir, des niveaux des salaires ou des conditions de travail sont, en quelque sorte, fermés aux jeunes, qui se voient cantonnés aux emplois les moins rémunérés et dans les secteurs les moins attractifs. Ici, la transition professionnelle se révèle en tant que processus assez long pendant lequel le jeune améliore progressivement sa position sur le marché du travail. C'est le cas de l'Italie, où le taux de chômage des jeunes reste très élevé et d'une durée plus longue que dans d'autres pays voisins. Ce qui explique la diminution du taux de chômage à partir de l'âge de 30 ans. Ici, le niveau des diplômes a peu d'incidence sur l'amélioration des conditions d'entrée et des salaires par rapport aux aînés. Seule l'acquisition d'une qualification par l'expérience professionnelle est considérée valable pour accéder à la stabilité et à de meilleures conditions d'emploi (Jobert *et al.*, 1995 ; Beduwé, Espinasse, 1997).

■ Ce troisième type se caractérise par l'entrée précoce des jeunes sur le marché du travail après la scolarité obligatoire fondée sur des enseignements généraux. Dès l'âge de 16 ans, la plupart des jeunes sont engagés dans des formations techniques

et professionnelles, organisées par un ensemble d'institutions relevant des métiers ou des professions établis. C'est le cas de la Grande-Bretagne qui, traditionnellement, s'appuyait sur l'apprentissage étroitement lié au syndicalisme de métiers. Ce type de formation, fortement valorisé, constitue le mode privilégié d'accès aux emplois les plus qualifiés, d'où son caractère « élitiste » par rapport à celui de l'Allemagne et des pays précités. L'accès à l'apprentissage, assez sélectif, se fondait à fois sur des résultats scolaires et des relations personnelles ainsi que sur des conditions locales ou sectorielles d'activités. Le décalage entre l'offre du nombre de places et la demande des jeunes contribuait au caractère sélectif du système. Depuis les années 80, ce système s'effondre, accompagné par une crise sans précédent des emplois industriels qui constituaient le socle de l'apprentissage. Peu à peu, s'est mis en place le système du *Youth Training Scheme*, fondé sur la notion de stage en vue d'un emploi précis. La durée de la formation est variable (maximum 2 ans) et l'obligation des enseignements pratiques ou technologiques hors entreprise est assez variable. Élaborée en termes de compétences, à caractère pragmatique, la formation par alternance a pour objectif principal de former des jeunes en fonction des exigences professionnelles traduites en termes de niveau à atteindre. Ce dispositif, constamment remanié aux cours des années 90, s'adresse aux jeunes de 16 à 21 ans. Près de 75 % des jeunes dans cette classe d'âge suivent ces formations, y compris lorsqu'ils occupent des emplois précaires à temps partiel (entre 5 à 30 heures hebdomadaires). Le jeune, dans cette typologie, devient un stagiaire au lieu d'un apprenti, sans bénéficier du statut et des rémunérations plus valorisantes. Les débutants connaissent ainsi des difficultés d'embauche puisque dans ce cas l'expérience cumulée joue un rôle important pour l'accès aux emplois et à la stabilité professionnelle (Jobert et al., 1995 ; Lefresne, 2000 ; Bel, Boudier, Le Doaré, 2000).

■ Le dernier groupe se caractérise par la plus grande hétérogénéité des situations. C'est le cas de la Belgique, de l'Espagne, de la Finlande, de la France ou de la Suède. L'accès aux emplois est plus ouvert et la mobilité professionnelle est plus importante que dans d'autres groupes précités. Le niveau et le type de diplôme jouent un rôle important mais l'expérience professionnelle peut être discriminante à l'embauche selon le type d'entreprise ou le secteur d'activité. La forte concurrence entre les débutants, selon leur niveau de diplôme, entraîne un allongement des études et des déclassements professionnels. Néanmoins, pour les niveaux de formation inférieurs, la valorisation de l'expérience professionnelle implique des différenciations sensibles entre les débutants et leurs aînés. D'une manière générale, les traits qui rapprochent ces pays sont marqués par l'importance accordée au diplôme et à l'expérience professionnelle entraînant, de fait, les débutants à être cantonnés à des emplois instables et donc plus vulnérables au chômage. Cependant, ces constats sont à nuancer selon le type de marché du travail auquel on se réfère : les clivages internes étant assez nets, les conditions d'accès, de rémunérations, de carrières professionnelles se différencient selon qu'on se destine au marché ouvert ou fermé,

interne ou externe. Si les titres ou certifications professionnelles sont appréciés par les employeurs, ceux-ci ne consentent que dans des situations bien circonscrites à participer à la construction de ce mode de formation. Ceci explique la mise en place de dispositifs spécifiques de formation pour des jeunes plus ou moins qualifiés ainsi que les politiques publiques de l'emploi en vue de la création des « emplois aidés » (exonérés de charges sociales) ou, dans le cas de la France, de la création des emplois jeunes dans certains secteurs d'activités, destinés à favoriser l'émergence de nouvelles activités.

La France, néanmoins, développe une politique de formation et d'emploi assez spécifique à l'égard des jeunes : la diversification des filières d'enseignement, ayant des valeurs sociales et professionnelles inégales, conduit une partie de sa jeunesse à une entrée précoce sur les marchés du travail pour y occuper les emplois les moins qualifiés. L'importance de l'allongement des études et de leur durée crée, de fait, une compétition entre les diplômés de l'enseignement supérieur qui ont été les plus avantagés pendant la crise de l'emploi des années 90 (Martinelli, 1999).

Par ailleurs, la crise du chômage qui s'est développée depuis le milieu des années 70, a provoqué une réduction importante de la durée de la vie active pour la plupart des catégories professionnelles. Dans cette situation, les jeunes ont été particulièrement vulnérables puisqu'ils connaissent le taux de chômage le plus élevé : plus de 20 % de ceux ayant entre 16 et 24 ans sont demandeurs d'emplois et, parmi ceux-ci les femmes et les moins diplômés sont les plus exposés ainsi que ceux relevant des catégories professionnelles moins qualifiées. D'ailleurs, la France détient le taux de chômage des jeunes le plus élevé des pays industrialisés, et sa persistance amène les pouvoirs publics à élaborer des mesures spécifiques visant à traiter cette question. D'où un important dispositif d'orientation, de formation et de création d'emplois à durée déterminée, dans le secteur public ou associatif, destinés à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. C'est dans ce contexte que le programme « Nouveaux services, Nouveaux emplois » se déploie, présentant deux objectifs fondamentaux : d'une part, favoriser l'émergence de nouvelles activités dans divers secteurs qui deviennent des emplois aux contours mouvants. D'autre part, contrairement aux dispositifs créés jusqu'alors, il se propose de promouvoir la professionnalisation des jeunes par l'accès aux emplois sans suivi de formations spécifiques. La durée du contrat de cinq ans permettrait aux débutants d'acquérir des compétences professionnelles et une reconnaissance sociale. Ce double mouvement de création d'activités et de reconnaissance des compétences propres à les exercer introduit, de fait, une nouvelle question : celle rattachée à la constitution d'une nouvelle segmentation du marché du travail. En effet, on peut penser que les « emplois-jeunes » d'aujourd'hui se transformeront dans des emplois relevant des secteurs « fermés » du marché du travail dont l'accès serait conditionné par des nouveaux critères de sélection. En tout cas, incompatibles avec les objectifs initiaux de favoriser l'accès des jeunes à des emplois qui leur sont consacrés.

Conclusion

Les situations de concurrence, de discrimination ou d'égalité de statut entre les jeunes débutants et les autres actifs semblent redevables à la variabilité d'organisation des marchés du travail entre les pays européens. D'un pays à l'autre, la valorisation de la formation – générale ou professionnelle – ou de l'expérience acquise implique un positionnement social et professionnel différencié des débutants. On pourrait évoquer ici « l'effet sociétal » mis en évidence par les chercheurs du LEST déjà évoqué. Le système d'apprentissage, traditionnellement attaché à l'industrie, tel qu'en Allemagne ou au Royaume-Uni, est confronté à de fortes crises voire à son effondrement. Néanmoins, les nouvelles modalités de formation par alternance sont destinées à des publics qui occupent des emplois moins qualifiés (sauf rares exceptions mentionnées plus haut). Par ailleurs, l'enseignement supérieur s'élargit tant par le public auquel il s'adresse que par les types ou contenus des formations qu'il propose. Considérés, en France, comme un mouvement de professionnalisation des études, les diplômés préparés par l'enseignement supérieur tendent à se rapprocher de la sphère productive par leurs objectifs, leur organisation, leurs contenus, leurs intervenants, etc.

Les titulaires d'un diplôme professionnel sont ainsi en position privilégiée même sans disposer d'expérience professionnelle.

Par un autre biais, on observe que l'organisation des marchés du travail n'est pas immuable. Il serait difficile de retracer ici les évolutions récentes des conditions d'entrée des jeunes dans la vie active dans chacun des groupes précités. Cependant, la place que les débutants tiennent sur les marchés du travail tend à évoluer par les effets conjugués de plusieurs facteurs : d'une part, le faible taux de la croissance démographique implique, non seulement, la diminution du nombre des jeunes se présentant sur le marché d'emplois, mais aussi, le renouvellement social de plusieurs catégories professionnelles. D'autre part, la complexité des activités, par la diffusion de plus en plus large de technologies d'information ayant des retombées sur le type d'organisation sociale du travail, entraîne des transformations du niveau d'exigence. En effet, la nature même de ces exigences se modifie : de la notion de qualification on évolue vers celle de compétence (Dadot, 1999). Fondée sur l'idée de détention de capacités sociales et techniques par les individus en vue de faire face à des situations de travail changeantes, la compétence est souvent considérée comme acquise à la fois par l'expérience et par la voie de la formation. La reconnaissance des compétences reste toutefois redevable aux diplômes dont le type et la durée jouent un rôle primordial dans la valorisation sociale et professionnelle de ceux qui les détiennent (Vasconcellos, 1994).

D'une manière générale, l'importance de l'élargissement de l'offre de formation, notamment de l'enseignement supérieur, a sans doute eu des effets sur l'évolution des demandes de compétences dans chaque secteur d'activité, dans chaque métier ou profession. Les efforts de scolarisation accomplis dans les divers pays, et pour le supérieur notamment, dans le cas français, ont modifié les insuffisances de niveau de formation des différentes catégories de salariés engendrant ainsi la demande de nouveaux profils professionnels.

Il n'en reste pas moins que l'expansion de la scolarisation et l'allongement général de la durée des études constatés dans divers pays n'ont pas produit les effets escomptés : en particulier, celui d'infléchir la persistance des inégalités de parcours scolaires ayant par la suite des conséquences sur les conditions d'accès aux emplois.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., GAUTIER J. (1998). – « Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis », *Les Cahiers du centre d'études de l'emploi*, n° 3.
- BEDUWÉ C., ESPINASSE J.-M. (1997). – « Diplômes, compétences et marchés du travail en Europe », in *Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats*, documents, n° 120, Marseille, CEREQ.
- BEL M., BOUDER A., LA DOARÉ (1998). – « La formation des jeunes en Angleterre », *Bref*, n° 143, Marseille, CEREQ.
- COUPPIÉ T., MANSUY M. (2000). – *La place de débutants sur les marchés du travail européens*, *Bref*, n° 164, Marseille, CEREQ.
- DADOY M. (1990). – « De la qualification aux compétences », *La Sociologie du travail et la codification du social*, PIRTEM, Université de Toulouse.
- DADOY M. (1999). – « Compétence », *Dictionnaire de Sociologie*, Paris Le Robert/Seuil, Paris
- ESPINASSE J.-M., GIRET J.-F. (1997). – « Trajectoires d'insertion et modélisation des parcours : quelques remarques », in *Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats*, Documents n° 120, Marseille, CEREQ.
- GARONNA P., RYAN P. (1989). – « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, n° 25, Marseille, CEREQ
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L. (1995). – *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- LABRUYÈRE C. (2000). – « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », *Formation-Emploi*, n° 70, Marseille, CEREQ.
- LATTARD A. (2000). – « Permanence et mutation du système dual. Où va le modèle allemand ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, Paris, INRP.

- LEFRESNE F. (2000). – « La politique d'insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, Paris, INRP.
- MARTINELLI D., VERGNIES J.-F. (1999). – « Diplômés de l'enseignement supérieur. La reprise de l'emploi ne profite pas à toutes les filières », *Bref*, n° 149, Marseille, CEREQ.
- MAURICE M., SELLIER F., SILVESTRE J.-J. (1982). – *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, coll. Sociologies.
- ROSE J. (1984). – *En quête de l'emploi : formation, chômage, emploi*, Paris, Economica.
- ROSE J. (1998). – *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- VASCONCELLOS M. D. (1994). – *Le poids de la formation dans la transformation des emplois*, texte d'habilitation doctorale, Paris, Sorbonne.
- VASCONCELLOS M.D. (2001). – *Le système éducatif*, Paris, La Découverte, coll. Repère (3^e édition).
- WERQUIN P., BREEN R., PLANAS J. (1997). – *Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats*, Documents n° 120, Marseille, CEREQ.

LES EMPLOIS-JEUNES : LA STABILITÉ DANS LE MOUVEMENT

UNE CIRCULATION ENTRE TRANSFÉRABILITÉ, ACTUALISATION ET CONTEXTUALISATION DES COMPÉTENCES

CHRISTINE MIAS*

Résumé

La question de la professionnalisation des emplois-jeunes pose des problèmes spécifiques, en particulier celui de leur professionnalisation, eu égard d'une part au caractère souvent flou des fonctions qui leur sont attribuées, et d'autre part, corrélativement, aux formations qui leur sont proposées dans ce contexte mouvant. On peut se demander si ces métiers émergents ne s'inscrivent pas durablement dans un ajustement permanent des services aux besoins, ce qui revient à poser la question d'une pérennisation dans le mouvement, et en fin de compte d'une transformation continue. L'interrogation sur leur qualification rejoint cette problématique centrale d'une forme d'installation dans le mouvement.

Une étude actuellement en cours en Ariège vise à recueillir les représentations en construction (pour reprendre des concepts étudiés dans notre équipe REPERE/CREFI, représentations professionnelles, socio-professionnelles, pré-professionnelles...) et à analyser, en rapport avec ces représentations, les dimensions de l'implication de ces acteurs émergents dans le développement local.

27

Abstract

The question of the professionalisation of youth jobs (emplois jeunes) raises specific problems, considering on the one hand, the frequent vagueness of the functions they are assigned, and on the other hand, consequently, the training sessions which they are attributed in this changing context. One can wonder whether these emerging jobs are not part of a permanent adjustment of services to needs, in the long term. Which amounts to putting the question of the perpetuation of the

* - Christine Mias, Équipe REPERE-CREFI, Département des Sciences de l'éducation et de la formation, UFR Sciences, Espaces et Sociétés, Université de Toulouse-le-Mirail.

movement and eventually of a continuous transformation. The questions raised by their qualification comes close to this central problem of some form of permanence in the movement.

A research study is being made in the Département of Ariège and aims at collecting the representations which are being built (to take up again the concepts studied in our REPERE/CREFI team, professional, socioprofessional, pre-professional representations...) and, concerning these representations, to analyse the dimensions of the involvement of these actors emerging in the local development.

Introduction

Le projet de loi relatif à l'emploi des jeunes fait état du développement d'activités répondant « à des besoins émergents ou non satisfaits, et présentant un caractère d'utilité sociale notamment dans les domaines des activités sportives, culturelles, éducatives, d'environnement et de proximité... » (1). On a ainsi, en quelque sorte, rationalisé sémantiquement par l'appellation emplois-jeunes l'utilisation de toute une série d'autres termes qui ne permettaient pas de catégoriser professionnellement plusieurs emplois souvent précaires, à la périphérie, appelés parfois emplois émergents, mais encore nouveaux métiers, emplois d'initiative locale, emplois de proximité, et maintenant de plus en plus couramment médiateurs sociaux... On s'attardera ici sur la question de la pérennisation de ces nouveaux métiers (?) et sur les conditions de leur professionnalisation dans les domaines évoqués. Dans un espace social mouvant où l'adaptation et l'ajustement des services aux besoins sont quasi permanents, où les évolutions technologiques obligent à acquérir de nouveaux savoirs en permanence, on peut se demander quel sens les emplois-jeunes donnent à leur « installation » professionnelle dans ce contexte évolutif.

28

PROPOSITION

Une recherche menée il y a environ deux ans (2), proposait de réfléchir dans un premier temps sur la notion d'émergence (3) et posait un certain nombre de questions concernant les activités émergentes qu'il n'est peut-être pas vain de rappeler rapidement :

1 - Art. L. 322-4-18. du projet de loi adopté par l'Assemblée nationale, 17 septembre 1997.

2 - Mias C., *Le rôle des repères dans l'implication socioprofessionnelle : incidences sur la formation des acteurs*, Actes du 3^e Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, Bordeaux 28/29/30 juin 1999, 1999.

3 - Le verbe émerger vient du latin *emergere*, de *e*, hors, et *mergere*, plonger (Littré) : littéralement plonger hors de l'eau, c'est-à-dire en quelque sorte inverser l'origine de l'action et

- Les activités émergentes sont-elles des créations, des innovations sociales, c'est-à-dire des tentatives de réponses vers des besoins non satisfaits (comme le projet de loi nous invite à le croire), des besoins émanant de la base parce que les demandes et les habitudes sociales évoluent, se transforment ?
- Existaient-elles déjà sous une autre forme, mais non contractualisées parce que trop rares ou simplement illégales (travail au noir) ?
- Enfin, étaient-elles peu développées voire insuffisamment structurées parce que trop localement spécifiques ou trop ponctuelles ?

Les résultats de l'étude ont montré que suivant les préoccupations et les représentations des acteurs locaux (portant sur le resserrement et l'assainissement du tissu local, la transmission de l'histoire locale et de ses traditions, l'expansion économique, les visées politiques ou électoralistes), les activités émergentes répandaient aux trois définitions proposées. En tout cas, on peut avancer qu'elles ne peuvent être comprises en dehors d'une configuration locale, s'inscrivant dans un territoire précis qu'il convient de circonscrire ; ainsi, elles prennent une valeur d'utilité sociale au regard de la spécificité géographique et culturelle. D'autre part, en ce qui concerne leur possible professionnalisation, on a pu remarquer que cette dernière portait sur le développement de savoirs spécifiques conférant un rôle professionnel identifié, sur une activité qui passe de l'occupation à la rémunération, sur les individus eux-mêmes et la passibilité de leur socialisation via une activité professionnelle reconnue, enfin sur la maîtrise et le contrôle des formations via des institutions expérimentées dans le domaine considéré.

Cette énumération ne peut conduire à strictement parler de construction professionnelle au sens de la sociologie des professions (4) (il y manque, par ex., l'autonomie d'organisation, une formation dite longue, l'appartenance caractéristique à un corps professionnel prestigieux). Toutefois, ce qui est saillant chez les « opérateurs » de ces nouvelles activités est leur capacité à répondre adéquatement à la demande proximale et à cultiver l'originalité d'une installation dans des espaces qui se recomposent continuellement. À cet égard, nous avons émis l'hypothèse d'une « professionnalisation permanente » d'acteurs professionnels dans le sens où se construisent

être soulevé par une force centrale au-dessus du niveau de la mer. Les sens figurés ont donné se distinguer, sortir du lot, mais également apparaître plus clairement, et le sens familier : sortir du sommeil, sortir d'une situation difficile (Le Robert, Le Larousse). Le mot émergence renvoie à une apparition soudaine (sinon nouvelle) d'une idée, d'un fait, après un sens premier physique, sortie d'un liquide, d'un rayonnement, hors d'un milieu. On retiendra de cette origine et de ces définitions que l'émergence est l'apparition d'un objet sortant d'un milieu initial (physique, géographique, social...) donc déjà là, objet latent que l'on remarque en tout cas par sa présence devenue saillante dans un autre milieu plus ou moins prêt à le recevoir.

4 - Bourdancle R., « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, 1993.

plusieurs activités en adaptation constante aux demandes du terrain mais non cristallisables, et difficilement regroupables sous une même appellation professionnelle. L'expression est à revoir. La professionnalisation permanente intéresse au fond tous les métiers et professions et peut être assimilée sémantiquement à « la formation permanente », à « la formation continue », etc. Sans doute vaudrait-il mieux parler d'une *transformation continue* visant la pérennisation d'un emploi (5).

Des remarques récentes de Michel Autès (6) mais également de Jean-Marie Barbier (7) nous incitent à aller plus avant dans cette hypothèse qui conduit au fond à associer deux notions opposées : installation et mouvement. Dite autrement, la professionnalisation encore balbutiante des emplois-jeunes peut conduire à une pérennisation – une stabilité – de leur emploi si elle est conçue en évolution continue – en mouvement –. Ceci mérite quelques explications.

M. Autès titre la conclusion de son ouvrage « La magie mystérieuse du mouvement immobile », un bel oxymore qui résume l'impossible position occupée par les travailleurs sociaux (8), dans leurs missions consistant à « tenir ensemble des positions incompatibles et relier ce qui s'oppose et se rejette ». Une position à l'*entre-deux*, entre la demande sociale et la demande institutionnelle. Ces professionnels œuvrent dans l'ombre en quelque sorte, pour réparer ce qui n'est pas acceptable dans la sphère publique, mais missionnés par cette sphère publique. Au fond, au cours de leurs fonctions, il peut arriver qu'ils soient considérés comme effectuant des besognes peu nobles, peu montrables, relevant de la sphère privée. Certaines pratiques sociales s'effectuent ainsi sur une frontière entre deux mondes, celui de la normalité (et de la socialité) et celui de l'anormalité (et de l'asocialité). Cet *entre-deux*, ce *non-lieu*, est pourtant *terriblement efficace*. Nous allons y revenir. Toutefois, pour rester dans le domaine exploré par M. Autès, « le travail social, comme l'ensemble des états du social, n'est pas figé et immobile » car, paradoxalement, compris dans la dynamique des rapports sociaux, il est soumis à une « stabilité relative parce que le social est instable presque par nécessité. Parce qu'il est par définition le lieu des compromis qui s'installent entre la sphère de l'économique et celle du politique. » Où l'on rejoint la problématique de la professionnalisation des emplois-jeunes installés dans la stabilité relative de cet espace professionnel frontalier qui fait coexister une

5 - Nous ne faisons pas référence ici à la « flexibilité » de l'emploi, au sens économique du terme, qui contraint des individus à une mobilité spatiale et temporelle (on peut se déplacer assez loin pour travailler et dans des créneaux horaires variés).

6 - Autès M., *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999.

7 - Barbier J.-M., « Voies nouvelles de la professionnalisation », Conférence d'ouverture, Actes du Colloque UTM/INSA, *La professionnalisation des futurs cadres de l'entreprise*, 2000.

8 - C'est un champ professionnel (parmi d'autres) qui accueille des emplois-jeunes chargés de contribuer au développement d'actions socio-éducatives.

demande sociale sans cesse transformée, aux frontières de moins en moins repérables, et des visées politiques qui restent traditionnellement et historiquement celles de la démocratie : la recherche du lien social, la justice sociale, la paix sociale, la solidarité nationale. Résumons-nous. Les emplois-jeunes peuvent être définis comme des professionnels en construction (cf. la formation en alternance) installés et repérés dans un espace précis, celui des territoires locaux – avec leurs particularismes géographique, administratif, politique, historique, culturel – concernés par leurs interventions, mais *simultanément* dans un espace social mouvant, aux contours difficilement assignables, et définitivement ouvert sur les problématiques d'insertion dans un ajustement permanent des services proposés aux besoins énoncés. À la fois, acteurs évoluant dans une logique de proximité – physique et organisationnelle –, éprouvant l'exhaustivité et la singularité des demandes locales, et acteurs évoluant dans une logique institutionnelle, garante d'une gestion sociale globale. À la fois statiques et mobiles agents de médiation.

La « qualité » de médiation est intéressante à définir ici. « C'est vrai qu'avec la massification des problèmes et l'augmentation des personnes en mal de repères, les occasions d'être en position d'entre-deux ou de médiations entre les populations et les institutions se multiplient. Il n'y a qu'à voir d'ailleurs le développement actuel des emplois-jeunes. Quand on regarde les profils de poste, ils sont pour la plupart sur ces définitions. Mais le paradoxe justement, c'est qu'on fait aujourd'hui de la médiation sociale le nouveau paradigme de l'intervention sociale alors qu'elle est au cœur même du travail social [dans] sa transaction entre la loi et les réalités quotidiennes de la famille. » (9) Les emplois-jeunes, médiateurs par définition et par construction, occupent ainsi cette inconfortable mais impartante position du tiers, de celui qui est au milieu, de celui par qui le sens transite. L'étymologie du terme impose d'ailleurs cette dimension intermédiaire, cette structure ternaire (*medius* : qui est au milieu, au centre, central/intermédiaire entre 2 extrêmes, 2 partis, 2 opinions/neutre/juste milieu) et rajoutons à la traduction latine de l'adjectif *medius*, indéterminé, équivoque... ce qui ouvre quelques perspectives contradictoires. Difficile position en somme que celle de médiateur puisque la position d'intermédiaire est révélatrice d'une place tout aussi délimitée qu'instable. C'est en quelque sorte ce que nous dit M. Serres (10) : « En tiers, au milieu des autres, tel peut se trouver dans une position délicate et ambiguë, s'il n'est pas – ou est trop – concerné. Porteur, par exemple, de bonnes nouvelles, interprète, il profite, parfois immensément, d'une situation qui, aussi souvent, se retourne, et peut donc se trouver impitoyablement chassé, exclu comme parasite. Écornifleur ou messenger, trop bien ou très mal placé, le troisième, au centre, souffre ou abuse, entre les deux autres. Expulsé pour trop interférer, intercépter, s'intéresser. »

9 - Propos de M. Autès recueillis dans ASH, n° 2116, 23 avril 1999.

10 - Serres, M., *Le tiers-instruit*, Collection Folio/Essais, Paris, Gallimard, 1994.

Il y a là en effet le risque de s'identifier de façon exclusive à l'un ou l'autre pôle conduisant soit à une disqualification auprès des institutions en devenant partie prenante (avocat) d'une demande sociale difficile à combler, qui de surcroît n'est pas toujours solvable, soit à une suspicion de manipulation si le médiateur est considéré comme relais d'injonctions et de contrôle institutionnels. On peut dire que les médiateurs évoluent dans une double contrainte, un double lien qui ne facilite pas le repérage de leur mission : une mission au service d'une politique générale et une mission au service d'intérêts particuliers. Cette propriété de l'entre-deux, à l'interface, sorte de *janus bifrons*, contraint les emplois-jeunes à un mouvement quasi permanent entre ces deux pôles extrêmes.

Alors comment définissent-ils leur place dans la sphère professionnelle ? De quelle manière se sentent-ils concernés ? Quels référentiels sont les leurs pour construire le sens donné à leurs actions dans cette configuration *a priori* paradoxale ?

M. L. Rouquette, dans un ouvrage récent (11), affirme que les individus opèrent une sélection parmi de nombreux passibles dans un univers indéterminé de références et construisent ainsi un ensemble de prises de position selon que « le groupe d'identification est proche ou lointain, l'enjeu immédiat ou différé, l'action perçue comme possible et significative ou au contraire impassible ou vaine [...] ». On pourra comprendre ces propos en se posant la question de l'intérêt que les emplois-jeunes portent à leur professionnalisation : quelle identification et à quel(s) groupe(s) professionnels ? Quelle distance à cet enjeu qu'est la pérennisation de l'emploi ? Quelles capacités d'action sur ces enjeux ? La notion d'intérêt peut être heuristique en ceci qu'elle rejoint cette question de l'oscillation entre deux pôles et offre ainsi la passibilité de peut-être mieux saisir ce que M. Autès qualifie de non-lieu terriblement efficace (voir *supra*).

Alain Rey propose dans le *Dictionnaire historique de la langue française* les traductions suivantes : *interesse* c'est « être entre », « être parmi », « être présent », « assister à », puis « être distant » (12) : continuum marquant nettement la progression

11 - Rouquette M. L., *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*, Margada, 1997.

12 - Ceci est à relier au fait que l'usurier en demandant des dédommagements (par des intérêts) prenait de la distance vis-à-vis de son client (v. 1200), d'où les sens contemporains à la fois psychologiques et financiers (on pense aussi au dédommagement de l'analyste dans la prise en charge psychanalytique). Et une incursion dans l'Histoire du droit nous apprend également que « Pour la loi barbare, est considéré comme mineur, l'enfant qui n'est pas en état de porter les armes – en cas de délinquance, celui-ci est dispensé de verser le *fredus* (une amende), mais le groupe familial auquel il appartient devra désintéresser la victime et verser le *faidus* (ou rachat de la vengeance sous forme de redevance pécuniaire), in Michel Rufin, *Protection de la jeunesse et délinquance juvénile* (annexes), La documentation française, 1996.

d'une position d'un pôle à l'autre, en passant par la position de l'entre-deux. Le glissement sémantique fait apparaître un éloignement depuis une place centrale vers une position périphérique. Dit autrement, on passe d'une position d'acteur, de sujet (individuel ou collectif) agissant, actif, concerné, à une position d'observateur non (ou moins) concerné, passif. Cette évolution du sens (si l'on considère dans un premier temps qu'il y a une gradation) est décisive à deux niveaux.

D'abord sur un plan sociologique, celui d'une observation macrosociale, quand on s'intéresse aux problématiques contemporaines de l'intérêt porté à son travail (c'est-à-dire de l'implication et des engagements professionnels) (13) on est amené à s'interroger sur des attitudes différenciées du rapport au travail, de la vie collective professionnelle, voire sur des phénomènes d'exclusion de cette vie professionnelle. On peut constater que la centralité reste un indice de position sociale favorisée porce que détentrice des bonnes informations : centralité non pait géographique, mais centralité plutôt symbolique d'appartenance aux sphères du pouvoir (être au cœur de...). Les sociologues de l'École de Chicago ne disaient pos autre chose quand ils étudiaient l'implantation portucière de différentes communautés dans l'occupation spatiale de la ville. Ainsi *être entre*, *être parmi*, exprime symboliquement bien autre chose *qu'être présent*, *a fortiori qu'être distant*, éloigné, atomisé et ne faire qu'assister porce laissé pour compte.

Sur un plan psychosocial, on peut retenir cette circulation entre l'intérieur et l'extérieur, de la centralité à la périphérie, du concernement (14) à la distanciation. Le sujet (individuel ou collectif) peut passer d'une position d'acteur à une position d'observateur, ou encore d'agent ; l'intérêt porté à l'action n'est pas du même ordre : ainsi, on peut être intéressé tout en étant désintéressé (15).

Cet intérêt variable, par définition non homogénéalisable puisqu'exprimant des particularismes irréductibles, nous choisissons de l'exploiter comme la circulation entre les deux pôles de la définition (*être parmi* et *être distant*), en mettant l'accent sur l'entre-deux (position intermédiaire, médiatrice entre deux pôles). Du coup, le mot lui-même contiendrait non point une progression, mais bien la possibilité de la variabilité des postures en fonction de la situation vécue mais également du degré de pertinence perçue de l'objet (ici le rôle tenu dans la sphère professionnelle). Quelques éclaircissements s'imposent. Si plus haut nous avons pu noter le glissement sémantique en termes d'évolution, dans une logique de « ou bien, ou bien » (on est sur un

13 - Mias Ch., *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

14 - Terme emprunté à M.-L. Rouquette.

15 - Cf. l'analyse que fait Pierre Bourdieu de cette notion dans *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

pôle ou sur l'autre, on est dedans ou dehors), ici, il est repéré en termes de circulation (on passe d'un pôle à l'autre). L'efficacité de la position de médiateur, de la place « entre-deux » pourrait donc être trouvée dans cette circulation. Et, pour en revenir à cette place intermédiaire des emplois-jeunes, comme le souligne Bertrand Schwartz (16) : « On ne reste pas médiateur indéfiniment. C'est bien pour cette raison qu'il faut les qualifier. [...] emplois-jeunes, médiateur social, ce n'est pas un métier, c'est un service : nous ne qualifions pas pour un métier, nous qualifions pour des compétences. Et justement parce que leur emploi ne correspond pas à un métier en soi, il faut absolument les qualifier. » Ce qui pose la question de la transférabilité des compétences acquises et rejoint notre proposition de départ : l'installation sera d'autant plus réussie que les emplois-jeunes pourront « circuler » d'un pôle à l'autre de cette place qu'ils occupent dans le système sociétal et pourront « agir » leurs compétences en divers endroits et dans des situations sociales différentes et localement singulières reconnaissant leurs qualifications.

Sur ce dernier point, nous ferons référence à J.-M. Barbier et à son intervention dans le colloque cité en note 7. L'auteur fait une distinction dans le travail éducatif entre les figures enseignantes « traditionnelles » et les figures formatives, ces dernières se trouvant confrontées à « l'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques spécialisées ». Il fait alors l'hypothèse qu'« au sein de cette culture le travail éducatif y est essentiellement représenté comme un *espace de développement de compétences en situation d'activité évolutive*. La référence centrale y est bien sûr la notion de compétence, et l'hypothèse finalisant le travail éducatif l'hypothèse *d'une transformation conjointe de l'action et de(s) acteur(s)*. [...] Les rapports avec l'environnement sont également pensés en termes de *transformation conjointe de l'action et de l'environnement d'action...* » (17). C'est cet aspect du propos qui a, bien entendu, plus particulièrement retenu notre attention. L'accent est clairement mis sur une dynamique professionnalisante (avec des termes comme développement, évolution, transformation), et rejoint notre hypothèse de départ sur l'idée d'une transformation continue.

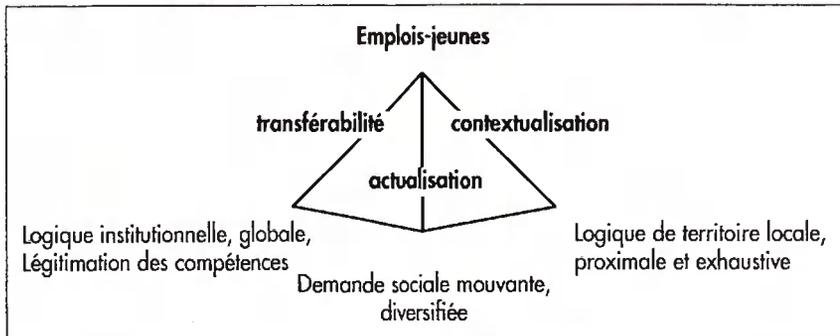
Ainsi, dans cette configuration, la formation des emplois-jeunes, facteur de leur insertion pérenne dans le monde du travail, est-elle amenée à prendre en compte :

- l'actualisation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être,
- leur contextualisation au plan local, proximal,
- leur transférabilité dans des situations spécifiques et diverses pour développer un savoir-agir utile et reconnu.

16 - Schwartz B., « Les emplois-jeunes médiateurs sociaux, un enjeu sociétal », *Éducation permanente*, Supplément 2000 (Services : vers de nouvelles logiques de professionnalisation).

17 - Souligné par l'auteur.

Le schéma qui suit permet de visualiser de manière très synthétique la position des emplois-jeunes telle qu'elle vient d'être définie.



CE QU'EN DISENT LES INTÉRESSÉS

Nous avons interrogé des emplois-jeunes (18) afin de dégager le sens qu'ils donnent à leurs actions, quels sont leurs référentiels en matière de formation et leurs objectifs professionnels en fonction des hypothèses émises ci-dessus.

L'étude étant en cours de réalisation, nous n'avons pour le moment que 8 entretiens menés auprès de sujets (âgés de 24 à 28 ans) qui ont un contrat emploi-jeune (signé depuis 1 an jusqu'à 4 ans) possé avec une commune, une association ou la communauté de communes.

Ils ont des cursus de formation et des diplômes très différents et des fonctions diverses :

- DESS administration locale, coordinatrice des actions locales,
- Maîtrise de droit privé, informatrice judiciaire itinérante,
- Brevet de technicien agricole, agent d'entretien des sentiers de randonnées,
- Brevet de technicien agricole, chargé des espaces verts mais ayant plusieurs autres fonctions (dans la station de ski locale, dans la présentation de vieux métiers),
- Bac professionnel électrotechnique, médiateur chargé des problèmes de l'eau,

18 - Entretiens réalisés dans le cadre d'une commande intercommunale pour un diagnostic Contrat éducatif local et Contrat temps libre (étude en cours dans le Pays de Foix). Les emplois-jeunes employés dans cette communauté de communes sont une douzaine et nous n'avons pas encore eu d'entretien à ce jour avec des emplois-jeunes relevant de l'Éducation nationale (aides-éducateurs).

- Bac + école de tourisme, guide et animation d'un musée,
- CAP métallier métallurgiste, chaudronnier aéronautique, guide de musée (forge) en complémentarité avec une personne possédant une Maîtrise d'histoire de l'art, animant les visites du même musée.

Un point commun intéressant les rassemble toutefois, celui de leur provenance géographique. Exceptée une personne qui est originaire de Toulouse (ce qui est relativement proche toutefois !), elles sont originaires de l'Ariège, voire à proximité de Foix et pensent d'ailleurs que ceci a été un facteur déterminant pour leur embauche, en plus de la particularité de leurs diplômes respectifs.

La méthodologie employée

Les questions qui leur ont été posées dans des entretiens semi-directifs, concernaient leur expérience professionnelle précédente, les compétences qu'ils pensaient acquérir dans cet emploi, leurs attentes, leur représentation de cet emploi ainsi que ce qu'ils entendaient par fonction de médiation. Les entretiens ont été traités avec le logiciel Alceste (19) qui permet d'obtenir des classes de discours créées par la proximité des termes employés suivant les lois de distribution du vocabulaire dans un corpus (métrique du Chi²). Les résultats permettent ainsi de rendre saillants des thèmes précis dégagés par le logiciel, créant ainsi des profils-types qu'aucun individu en pratique ne présente complètement. Ces techniques de classification permettent de ranger des individus dans des classes en fonction du degré de ressemblance de leurs caractères. Le logiciel crée ainsi des typologies d'individus, en les regroupant suivant leur plus ou moins grande proximité à une sorte de profil-type de la classe. On portera de sujet épistémique plutôt que de sujet réel. Insistons sur le fait de veiller à éviter de céder à cette tentation du biais de catégorisation : les classes extraient des profils-types lexicaux, sortes de pôles caractéristiques, qui définissent le discours de sujets épistémiques. La conséquence la plus grave de ce biais de catégorisation est, à notre sens, l'incapacité à repérer les contradictions contenues dans le discours du sujet réel, qui peut « appartenir » (mais avec des probabilités d'associations différentes, et c'est la plus forte qui le « classe ») à des classes contrastées. Le biais de catégorisation peut être contrôlé, mais encore faut-il l'avoir constamment en

19 - Alceste (Analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de texte) élaboré par Max Reinert : « Alceste est une méthode statistique qui a été constituée pour mettre en évidence, dans un discours particulier, des instances particulières. Par instance on entend, comme à travers des associations, une certaine tendance à répéter. [...] Des classes de mots (mondes lexicaux) auront tendance à revenir dans les énoncés d'un corpus tant que l'auteur n'aura pas fini d'élaborer ce qui le préoccupe et qui revient sans cesse en filigrane de son discours. »

mémoire, en se rappelant que la dynamique du sujet s'enracine peut-être dans la contradiction (i.e. dans son « appartenance » à plus d'une classe). Les résultats de l'analyse dans notre échantillon permettent de s'arrêter sur les thèmes précisés ci-après.

Le contrat : avantages et inconvénients

Ici, le discours est relatif au contrat et rejoint en quelque sorte la question des compétences exigée dans une logique d'emploi. En effet, dans la mesure où il s'agit d'un contrat aidé financièrement, il semblerait qu'à ce titre il soit nécessaire de faire ses preuves... encore plus. Ainsi, le contrat aidé est suspect pour les « autres » jusqu'au moment où il y a reconnaissance des compétences : « *C'est un contrat aidé donc ça remet en cause les compétences professionnelles, ils disent, oui, ça peut toujours servir. Par exemple, à la préfecture, c'était tout juste s'ils continuaient à me parler, alors que je m'étais occupée du dossier, et puis après, quand ils voient que j'ai des compétences, là ça change, ils commencent à demander, alors c'est bon ; et ça, ça m'énerve. Les gens jugent le statut en fait.* » Le discours tenu insiste sur la qualification initiale et sur l'expérience passée pour pouvoir être embauché (« *les critères d'embauche, c'est l'expérience et les diplômes* »), mais avec un profil qui rend saillante une particularité dans ce parcours : « *Il y avait une particularité dans l'embauche, c'est qu'il fallait pouvoir s'occuper de la station de ski de fond, c'est une petite station, mais il fallait avoir aussi un petit atout dans la pratique du ski de fond. J'ai fait mon service militaire dans le secours en montagne, je pense que c'est un autre atout aussi. Toutes les petites choses que j'ai faites dans mon vécu, ça a été des points positifs.* »

Faire ses preuves, avoir des diplômes... et des plus, peut permettre d'être reconnu hors « frontières » locales. En témoigne cette remarque qui rejoint la dimension de transférabilité : « *Ma qualification pourrait être valable dans d'autres régions* ». Toutefois, une connaissance de la région et de ses particularismes devient aussi nécessaire pour obtenir par un contrat stable : « *Chaque région a ses problématiques particulières. Je pense que localement il est passible de professionnaliser des emplois nouveaux, pour beaucoup d'entre eux, au niveau local. Tous les emplois-jeunes que je connais, leurs missions sont intéressantes et il y a vraiment des besoins dans chacune de leurs missions. C'est souvent polyvalent, il y a besoin de relier des secteurs qui se coupent un peu et de faire un peu le lien entre tout ça pour développer. Pour garder cet emploi, il faut faire le lien entre les personnels et les populations. C'est faire le lien.* »

Enfin, la question de l'installation est abordée dans ce thème général du point de vue géographique : « *Je souhaite être ici, je suis dans mon coin ici* », mais également d'un point de vue professionnel : « *J'aimerais avoir la possibilité de m'installer dans une boîte* », « *je voudrais m'installer à mon compte* ».

Concernant l'hypothèse de l'installation dans le mouvement, on peut avancer que cette installation (locale ou franchement plus professionnelle) est liée à une expérience qui permet un transfert de connaissances vers des activités diverses et qui élargit les fonctions en de multiples attributions. C'est sans doute un « avantage » de ce type de contrat qui exploite les potentialités individuelles au-delà d'une technique et d'un savoir particuliers.

La pérennisation : l'incertitude

La question de la professionnalisation se centre sur le devenir des emplois-jeunes : « On nous dit qu'il faut passer des concours si on veut devenir titulaires. » Dans ces entretiens précis, deux orientations semblent être retenues pour pérenniser son emploi, celle du CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale) qui permet d'accéder aux emplois d'attachés territoriaux, et celle des associations comme autres pourvoyeurs d'emplois. En tout cas, pour ces emplois-jeunes, le travail qu'ils exercent c'est une profession à part entière parce qu'elle demande une réelle qualification, mais est-ce que ces activités pourraient devenir une profession ? Là, rien de moins sûr : « J'en sais rien, ce n'est pas moi qui décide. Joker. » Les emplois-jeunes de l'Éducation nationale sont considérés comme moins privilégiés : « Ceux qui sont dans l'Éducation nationale, peut-être que ceux-là, ils auront plus de problèmes », les arguments avancés étant, par ex. que, quand on occupe une fonction administrative, on peut toujours devenir chef de service, passer des concours, et si on travaille dans l'environnement, il y aura toujours besoin de main d'œuvre pour entretenir et gérer le patrimoine ; enfin les projets semblent parfois possibles : « C'est bien de faire un petit peu de tout, mais à l'issue de cinq ans, on pourrait un petit peu plus se spécialiser. Je vais essayer de terminer mon emploi-jeune par rapport à ça. »

38

Dans cette classe, pour venir ponctuer les incertitudes, on trouve un large recours à des marqueurs de temps, à des échéances calendaires : « On travaille sur ce projet depuis un mois et demi ; on reprendra au mois de septembre ; les six autres mois de l'année ; le côté initiative ça devient difficile par manque de temps ; je suis entré ici en janvier 2000... »

Pour gérer la précarité ressentie, on met un point d'honneur à expliquer combien il a fallu être disponible et s'adapter au travail demandé, souvent nouvellement pratiqué : « Il faut donner pas mal de son temps, négliger un petit peu le côté famille » ; « comparé à ce que je faisais avant, le contact avec le public, je ne savais pas faire avant » ; « apprendre à me servir d'une vieille machine, ce que je faisais avant, c'était plutôt le contraire » ; « surtout apprendre à parler avec le public, ne pas avoir le trac ; la première fois que j'ai fait la visite, c'était les journées portes ouvertes, on a eu dix mille personnes en deux jours : l'apprentissage a été dur. » Les personnes indiquent, en outre, que toutes ces adaptations sont nécessaires dans la mesure où

elles ont le sentiment qu'elles pratiquent un métier qui évoluera de plus en plus vers des besoins non satisfaits. Exemple : « *L'évolution sera vers les besoins non satisfaits comme par exemple, l'accompagnement vers l'emploi ou la prise en compte du grand nombre de femmes seules avec enfants* », et qu'il est indispensable de se situer à l'interface de plusieurs services : « *Je suis en relation avec la DASS, les services de police et les services sociaux.* »

Ces différentes réactions (20) liées à la pérennisation de l'emploi mais également à sa professionnalisation rejoignent la dimension *actualisation* des savoirs en fonction d'une demande sociale toujours en évolution et diversifiée. Mais l'actualisation nécessaire des apprentissages ne va pas forcément de pair avec leur durabilité.

Le contexte local

Quelques mots clés devraient suffire à montrer que pour ces emplois-jeunes, l'installation dans un *contexte territorial précis* nécessite une bonne connaissance du *site* afin d'amener les individus à s'appropriier la culture locale. Ils font ainsi de l'animation de musées (musée du fer, musée des vieux métiers, des vieux outils ariégeois, visites pédagogiques), ils sont guides et présentent des outils occitans, ils proposent des supports pour fixer les légendes locales, ils sont orpailleurs, leur souci étant de se situer dans une démarche pédagogique. Leur origine géographique les aide à ce niveau (et a même été, rappelons-le, pour une bonne part dans leur recrutement). Ils n'hésitent pas à renforcer cet aspect de leur fonction en faisant des formations pertinentes au plan local (en langues, en informatique, en communication...). Outre cet aspect culturel, on trouve également une dimension locale qui est celle de l'entretien d'espaces verts comme les sentiers de randonnées.

39

L'emploi-jeune : un médiateur ?

Deux orientations dans cette typologie centrée sur la définition de l'emploi-jeune et de son activité médiatrice. La première consiste à dire que l'emploi-jeune est un terme nouveau mais pas l'emploi qu'il occupe, de même que le terme médiateur est un mot nouveau mais que sa fonction est un leurre : « *Moi ce que je connais des emplois-jeunes, c'est une excuse pour cacher le chômage comme à une époque, c'était les TUC ; et tout ça donc c'est pour masquer le chômage. Il y a dix ans de ça, ils vous auraient embauché autrement. Disons que c'est le terme emploi-jeune qui est nouveau, le mot médiateur c'est nouveau aussi.* » ; « *Le terme de médiation, avec le recul, c'est un leurre. Ça ne me concerne que si j'ai un problème à régler à l'amiable.* » On voit bien ici la difficulté d'arriver à cerner une définition de son emploi et une forme d'amertume d'une non-reconnaissance sociale. Toutefois, cet

20 - Recueillies dans deux classes de discours.

emploi, même s'il est *ambigu*, aura permis d'avoir une expérience de 5 ans non négligeable. L'autre aspect de la question consiste à dire que le médiateur est utile car il permet de maintenir un lien : « Il faut toujours une personne vers qui on va se tourner, qui va être là pour gérer les conflits, à des niveaux différents, peut-être. Je pense que ça peut être une profession. Avoir quelqu'un sur le site ça serait l'idéal pour les prises de décision... » L'emploi-jeune, médiateur, est celui par qui passe l'information et qui peut être attentif aux diverses demandes : « Dans ces types d'emploi, les gens peuvent prendre le temps d'écouter et ça, c'est pas un luxe, c'est très important. »

Au fond, même si les termes sont nouveaux, les fonctions, même anciennes, restent nécessaires et utiles. Ce que nous pouvons retenir globalement sur cette question est résumé dans cette remarque sur la position des emplois-jeunes : « Pour l'emploi-jeune, le maître mot, c'est la polyvalence, ce n'est pas figé. Ce n'est pas un emploi qui existait autrefois, mais, si quand même, car prises séparément, les activités existaient ; on n'a rien inventé... Mais c'est vrai que l'emploi-jeune, on se le crée. Ça, c'est peut-être nouveau. »

Conclusion

Si nous nous référons au schéma proposé plus haut, il semble bien que les emplois-jeunes de cet échantillon naviguent entre ces trois dimensions qui agissent simultanément leurs compétences : la transférabilité (à la fois dans la démonstration et dans l'élargissement de ce qu'ils savent faire), l'actualisation (ils continuent d'apprendre et se situent en pivot des diverses demandes), et la contextualisation (la proximité sociale et culturelle est un atout dans la pérennisation de leur emploi). Ceci ne facilite pas la construction de leur identité professionnelle : un emploi-jeune médiateur se heurte à la difficulté de cette position qui ne trouve de stabilité qu'en étant inscrite dans la mobilité. On a pu toutefois remarquer dans une étude plus clinique de leurs discours, c'est-à-dire en revenant de plus près aux discours réels, que ce sont des personnes concernées parce qu'elles font, s'inscrivant à part entière dans le champ professionnel en revendiquant cette spécificité de la polyvalence de leurs activités : ils trouvent généralement du sens à ce qu'ils font dans un système d'enjeux qu'ils ont bien repérés, liés à la fois au développement local, palitique et social du territoire.

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 ? Àuprès 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 par ce 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 :

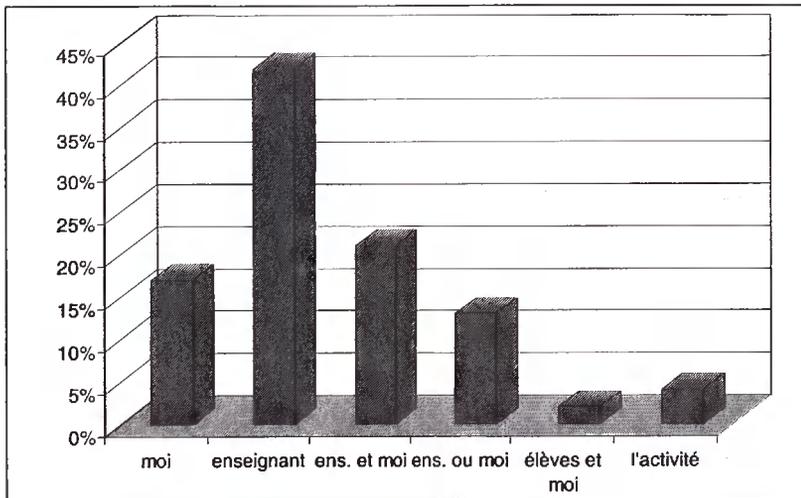
	Nombre de réponses	Pourcentage
se débrouille comme il peut	312	26 %
fonctionne seul. Heureusement, entre aides-éducateurs de l'établissement, ils s'entraident	220	19 %
prend conseil auprès d'un enseignant (presque toujours le même)	436	37 %
à un plan et des directives arrêtés en réunion pédagogique	90	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 :



moi	17 %	enseignant ou moi	13 %
enseignant	42 %	élèves et moi	2 %
enseignant et moi	21 %	l'activité	4 %

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).

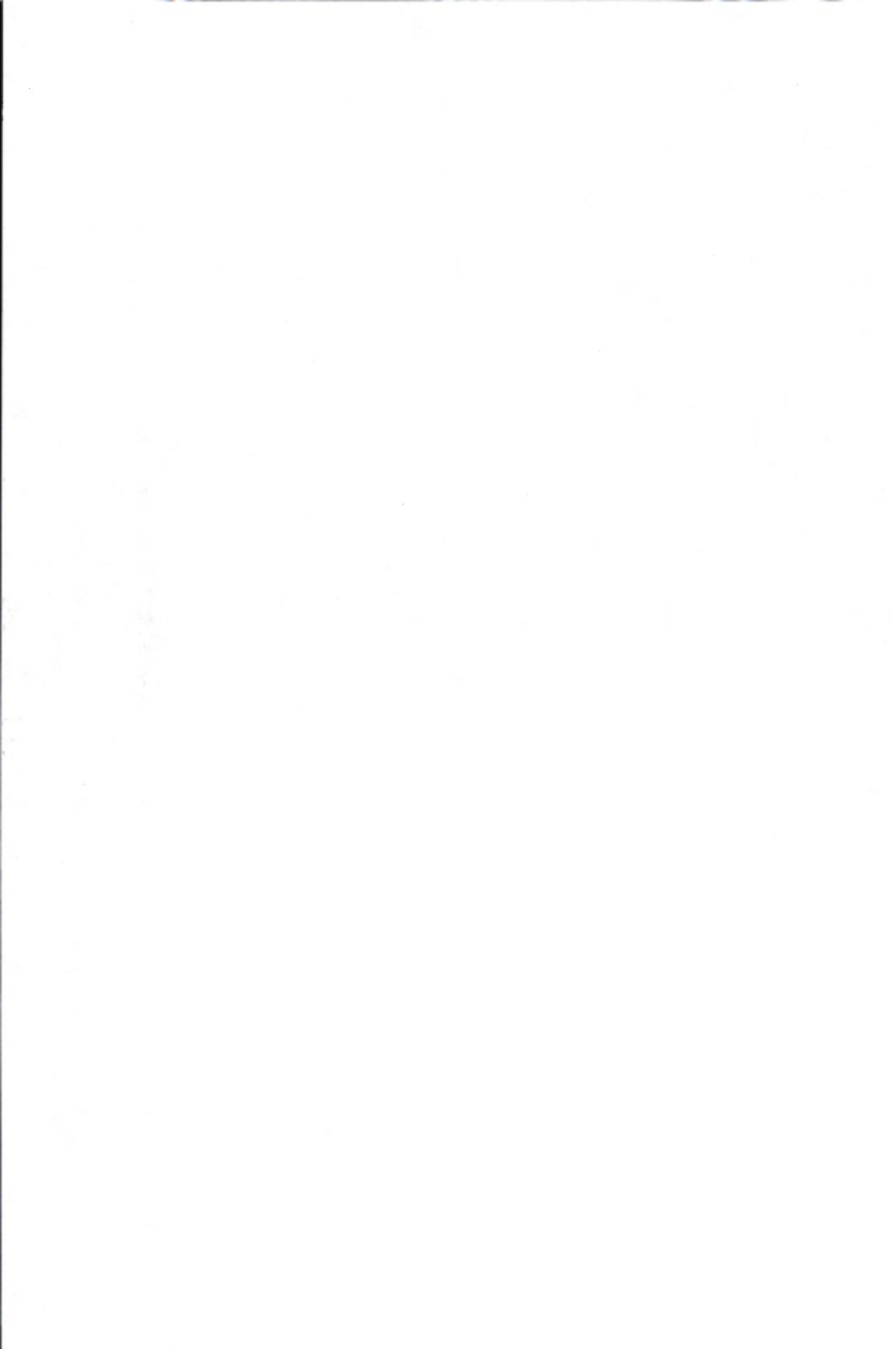
Nous rejoignons la thématique du présent numéro pour souligner la dimension paradoxale de la formation des aides-éducateurs qui ont pour vocation de répondre aux demandes. L'analyse de leurs activités montre que celles-ci sont très variées et réclameraient donc une formation dûment pensée et organisée, 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.



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 éloquentes : 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.

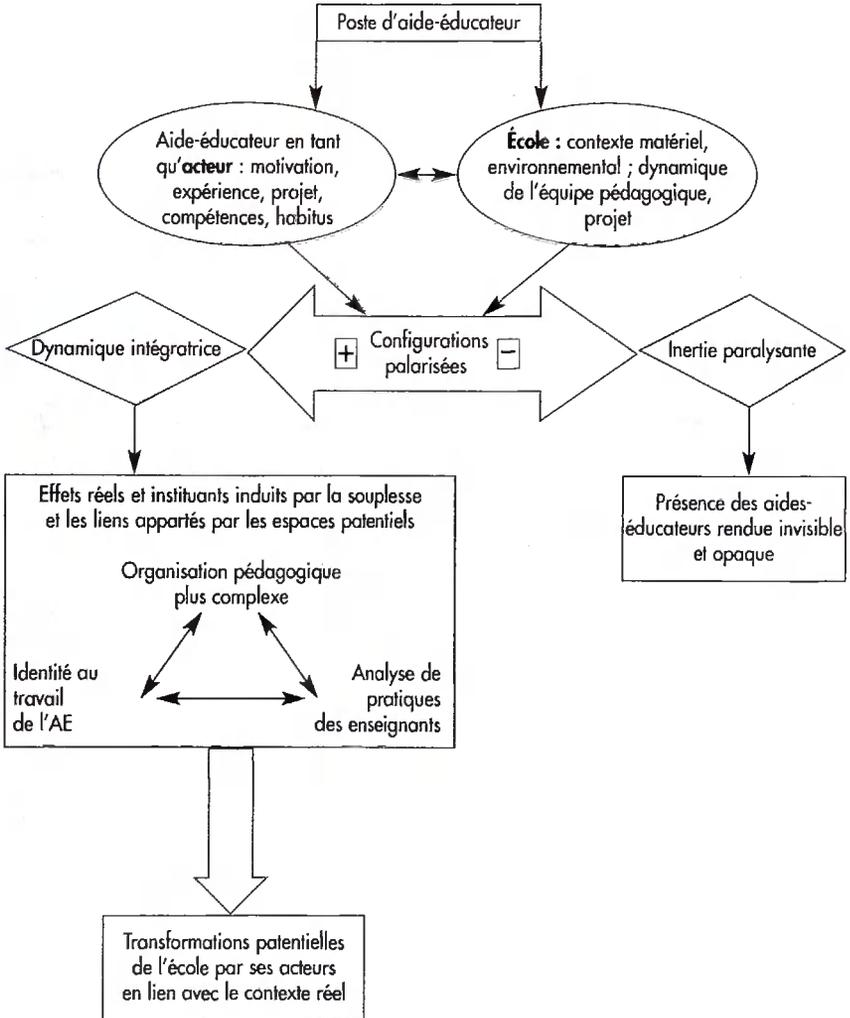
familles d'animaux est satisfaisant ? » L'enseignante, questionnée sur la granularité (19) de la tâche à accomplir et sur l'indexicalité de fin de tâche à été « mise dans ses retranchements » pour reprendre son expression. Cette situation l'a amenée à donner des précisions qui lui semblaient « aller 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



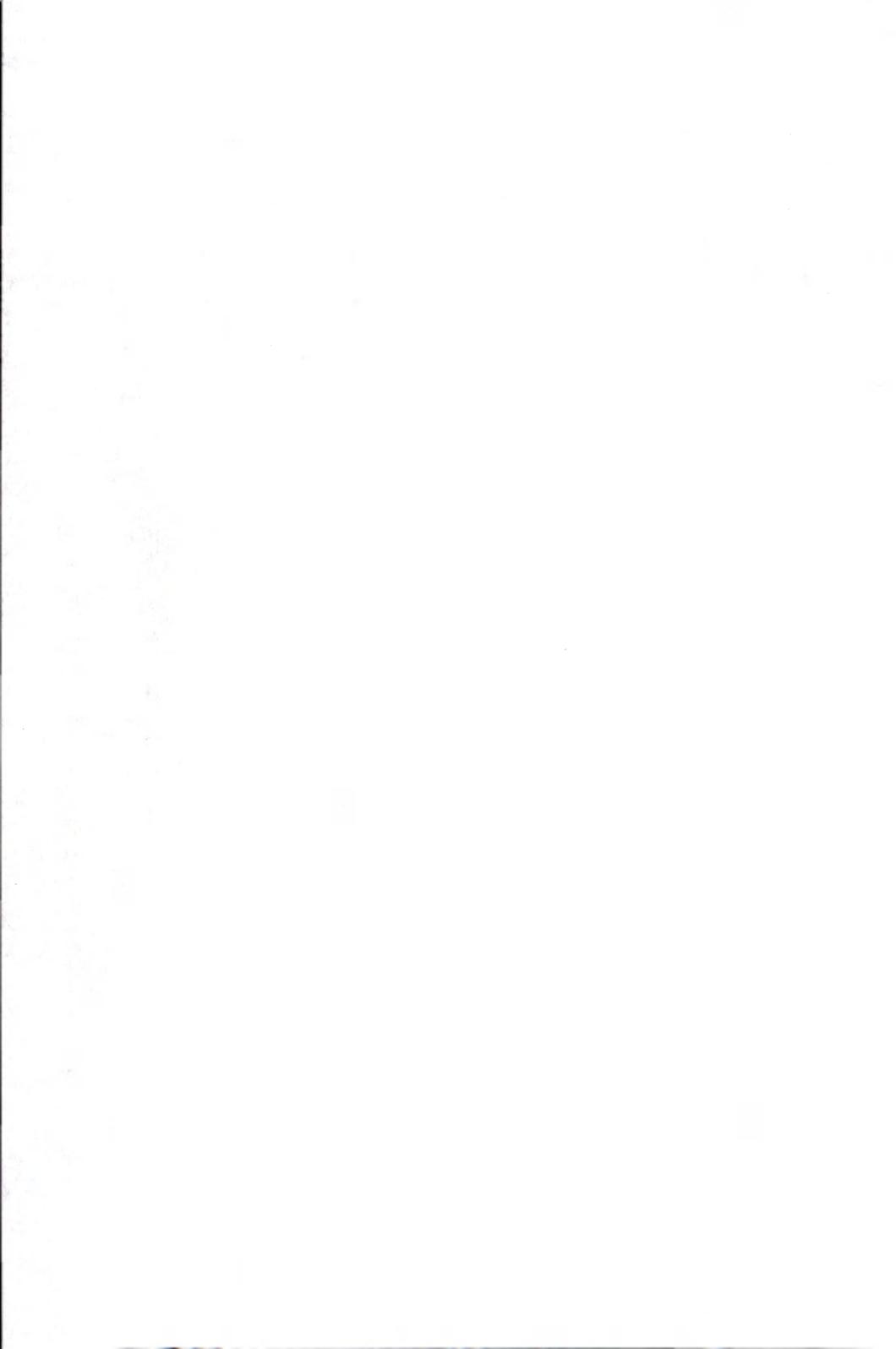
Conclusion

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.



LE DÉDOUBLEMENT DE LA PROFESSIONNALITÉ CHEZ LES AIDES-ÉDUCATEURS

JEAN-PAUL CADET*

Résumé

Les aides-éducateurs, en contrat emploi-jeune dans l'Éducation nationale, sont priés à la fois de « professionnaliser » leurs activités, et de « se professionnaliser » afin de préparer leur reconversion, puisqu'aucun d'entre eux n'a vocation à rester dans leur fonction au-delà des cinq années de leur contrat, comme l'a fait rapidement savoir l'institution. Cette situation « dédoublée » conduit à une intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires, certes spécifique par rapport aux personnels enseignants et administratifs en place, mais conçue et vécue comme provisoire. La compétence acquise par les aides-éducateurs dans le cadre de leur fonction est avant tout reconnue dans sa caractéristique « jeune » et de « proximité » avec les élèves, donc de manière naturalisée et non formalisée. Par ailleurs, il est demandé aux aides-éducateurs de se former pour préparer leur reconversion, tout en attendant d'eux une implication accrue de leur part pour répondre aux besoins des établissements et construire leur fonction. Exacerbé, un tel dédoublement de la professionnalité risque pour autant de se révéler néfaste au processus de professionnalisation, dans ses deux versions.

Abstract

Assistant educators who benefit from youth job contracts (contrats emploi jeune) in National Education, are expected to "professionalize" their activities and to become "professional" in order to prepare their retraining, since none of them is supposed to stay in their function beyond the five years of their contract, as the institution soon announced. This "dual" situation, leads to an integration of assistant educators in schools, certainly specific in its relationship with the permanent teaching and administrative staff but also conceived

* - Jean-Paul Cadet, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marseille.

and experienced as provisional. The competence acquired by educators within the context of their functions is above all recognized as being "young", "community-based" and near the pupils, so, it is recognized in a natural, non formalized way. Besides, the assistant educators are asked to train so as to prepare their redeployment, while being expected to get more involved in the school life to meet the needs of the school and construct their function. If it is intensified, such a dual professionalism may thus prove to be harmful to the process of professionalization, in its two aspects.

Plus de 65 000 aides-éducateurs sont aujourd'hui en poste au sein des écoles, des collèges et des lycées. Cela fait de l'Éducation nationale le principal employeur du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes ». Au cœur des débats au sein de ce programme, la question de la « professionnalisation » (1) y prend toutefois une tonalité particulière au regard des autres institutions impliquées. En effet, jusqu'ici (2) elle apparaît dédoublée. D'un côté, la professionnalisation s'opère dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur : les jeunes sont amenés non seulement à s'adapter à cette nouvelle fonction, mais aussi à lui donner un positionnement et une compétence spécifiques par rapport aux personnels enseignants et administratifs en place, seul moyen pour l'institution de justifier à terme une pérennisation éventuelle de tout ou partie des postes créés. De l'autre côté, la professionnalisation renvoie à la préparation du devenir professionnel des jeunes eux-mêmes, prévu pour être situé hors de

1 - Dans ce texte, la notion de professionnalisation n'est pas employée dans le sens strict que lui attribue la sociologie classique des professions d'obédience anglo-saxonne et fonctionnaliste, et qui renvoie aux modalités de construction d'une profession libérale comme celle de médecin ou d'architecte. Elle est utilisée de manière combinée dans ses deux sens aujourd'hui les plus courants en France, et qui entraînent un usage souvent immodéré, notamment dans le cadre du programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes ». D'abord, au niveau de chaque individu, la notion réfère prosaïquement au processus d'acquisition et de validation des compétences liées à un métier, que ce soit par la formation ou par toute autre action (Lebaube, 1997). Ensuite, à un niveau plus collectif, la notion renvoie au processus d'élaboration et de reconnaissance d'un métier, donc à un objet social d'envergure plus large que la profession au sens traditionnel (Gadrey, 1997), mais sans pour autant perdre tous les mécanismes qui la définissent, tel par exemple que la démonstration d'un besoin social et d'un savoir spécifiques. Dans ce sens, la professionnalisation fonctionne à plein comme un mythe, certes avec ses limites, mais aussi avec son potentiel captif et mobilisateur. L'usage qui en est fait à propos des enseignants en constitue un bon exemple (Bourdoncle, 1993). Nul doute que le mythe soit encore plus marqué avec les emplois-jeunes, nouveaux métiers virtuels et *a priori* moins bien classés dans l'échelle sociale des emplois.

2 - Le changement de ministre en 2000 n'a pas conduit à une remise en cause de la politique de l'ancien ministre à l'égard des emplois-jeunes.

leur fonction actuelle, et pour la plupart à l'extérieur de l'Éducation nationale. Le ministère a été rapidement clair à ce propos : à l'inverse de la philosophie de la plupart des autres organismes engagés dans le programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes », aucun aide-éducateur n'a vocation à le rester au-delà des cinq années de son contrat.

Ainsi, professionnalisation dans la fonction et professionnalisation dans une perspective de reclassement doivent-ils s'élaborer en simultané. Il s'agit donc de s'interroger sur ce dédoublement, en cernant ses effets spécifiques sur le mode d'intégration, de reconnaissance et d'implication des aides-éducateurs dans les établissements scolaires. Tandis que leur présence notable au sein de l'Éducation nationale soulève la crainte de les voir revendiquer en masse leur titularisation, la tentation est alors pour l'institution d'œuvrer relativement en défaveur de la professionnalisation s'effectuant dans la fonction. C'est-à-dire à la fois de la limiter considérablement, de la rendre réversible, et de la dissocier de la professionnalisation à amorcer pour la reconversion. Paradoxalement, ces fruits de la tentation risquent néanmoins d'entraver les mobilités à venir.

Une évaluation du dispositif dans la durée

Ce texte s'appuie sur une évaluation du dispositif « emplois-jeunes » à l'Éducation nationale réalisée par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications de Marseille. Trois thèmes sont particulièrement explorés : les activités confiées aux aides-éducateurs ; les modalités d'intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires par rapport aux personnels en place ; l'impact du passage des aides-éducateurs par l'éducation nationale sur leur devenir professionnel. Conduite pendant toute la durée du dispositif, cette évaluation se base sur l'articulation d'analyses quantitatives et qualitatives (Cadet *et al.*, 2000).

Les analyses quantitatives sont tirées du suivi d'un panel d'aides-éducateurs recrutés en 1997 et en 1998, représentatif au plan national. La première interrogation a eu lieu en 1999 ; deux autres interrogations sont prévues en 2001 et en 2003. Les analyses qualitatives procèdent d'entretiens semi-directifs avec 33 aides-éducateurs et avec les chefs d'établissement, des enseignants et d'autres personnels statutaires qui les côtoient (en tout 26 personnes). Ces entretiens ont été menés dans des écoles maternelles et primaires, des collèges et des lycées de deux académies, choisis de manière représentative selon leur zone d'implantation (ZEP ou hors ZEP, zone urbaine ou zone rurale) afin de couvrir au mieux toutes les situations d'emploi possibles. La première phase de ces enquêtes en établissement s'est déroulée en 1999 ; là encore, il est prévu des investigations complémentaires en 2002 pour tenir compte des évolutions liées aux thèmes précités.

Dans le texte présent, centré sur la double professionnalisation des aides-éducateurs, il est surtout fait usage des analyses qualitatives.

L'intégration à titre provisoire

La professionnalisation d'une activité résulte toujours d'une prise de conscience d'une spécificité qui découle de la division du travail (Guillaume, 1996). Cette prise de conscience est d'autant plus importante que ladite professionnalisation se produit dans une organisation déjà structurée en plusieurs autres métiers ou emplois, à l'instar d'un établissement scolaire. Elle suppose donc une intégration spécifique de la nouvelle activité au sein de la structure au regard des emplois existants.

Assurément, la professionnalisation de la fonction d'aide-éducateur requiert une telle intégration spécifique au sein des établissements scolaires. Cela signifie à la fois une inscription dans les missions générales poursuivies par les emplois en place (emplois d'enseignant, mais aussi dans les collèges et les lycées, emplois de surveillant, de documentaliste, de conseiller principal d'éducation, etc.) et l'invention d'une singularité par rapport à ces derniers.

Dans l'ensemble, les aides-éducateurs répondent à cette double exigence. Tout d'abord, les activités qui leur sont confiées s'inscrivent dans les deux missions de l'institution scolaire : l'*enseignement*, qui recouvre la transmission des savoirs et la pédagogie, et l'*éducation*, qui renvoie à la socialisation des élèves et à leur apprentissage des normes et des valeurs de la vie sociale. Prises chacune en charge par près d'un aide-éducateur sur deux, les activités d'appui aux enseignants, d'aide à la documentation et d'informatique pédagogique concourent par exemple à la mission d'enseignement. Exercées également souvent par les aides-éducateurs, les activités de surveillance et d'animation illustrent pour leur part leur contribution socio-éducative. Ancrés dans les missions de l'Éducation nationale, les aides-éducateurs démultiplient ainsi l'action pédagogique des établissements et renforcent leur encadrement socio-éducatif.

Toutefois, la plupart des activités des aides-éducateurs diffèrent de celles des autres personnels en place. Les aides-éducateurs investissent des champs d'action nouveaux ou développés jusqu'alors de façon insuffisante dans les établissements, comme le soutien scolaire et la gestion des stages en entreprise dans le domaine de l'enseignement, ou la médiation auprès des familles et l'aide à l'intégration des élèves handicapés dans le domaine socio-éducatif. La fonction d'aide-éducateur prouve dès lors son utilité, sinon son rôle « indispensable » aux yeux des chefs d'établissement.

Vis-à-vis des enseignants et des autres personnels, une complémentarité est recherchée. Celle-ci doit lever progressivement les craintes d'une concurrence des aides-éducateurs sur les cœurs des métiers en place. Entre les aides-éducateurs et les enseignants qui acceptent de travailler avec eux, une division du travail est ainsi

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 répartition 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^{er} 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.

AUTOUR DES MOTS

« FORMATION ET PROFESSIONNALISATION DES EMPLOIS-JEUNES »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Une première livraison d'articles sur le dispositif « Emplois-jeunes » publiée dans la revue du CEREQ *Formation-Emploi* (1) s'interrogeait déjà sur ces questions de formations (à de nouveaux emplois), de professionnalisation et des professionnalités déployées dans ces nouveaux emplois, ce numéro de la revue *Recherche et Formation* reprend ces thèmes et ces termes qui parcourent de fait nos systèmes d'éducation, de formation et d'emplois depuis près de cinquante ans. Ces réflexions tant institutionnelles que scientifiques connaissent même une certaine accélération depuis vingt ans, depuis justement que la formation tend à perdre de son efficacité tant dans l'accès à l'emploi que dans ses formes de reconnaissance dans l'emploi. Dans le cas des emplois-jeunes, les questions à poser pourraient bien être : construit-on une formation pour répondre aux besoins d'un espace de qualifications ou bien l'ouverture de formations participe-t-elle de la construction d'un espace d'emplois ? Ce dispositif emplois-jeunes contribue-t-il à l'émergence de nouveaux emplois et par quels processus ?

Pour introduire ces questions nous ferons un détour par un rapide historique de l'apparition et de l'usage des termes de formation, métier, profession et emploi pour revenir sur ceux de professionnalisation et de professionnalité qui depuis trois ou cinq ans semblent avoir envahi le champ de la réflexion institutionnelle sur la construction des formations professionnelles. Des injonctions de Claude Allègre en 1998 en passant par les affiches publicitaires dans le métro en ce mois de

91

1 - « Emplois-jeunes : quelle professionnalisation ? », *Formation-Emploi*, n° 70, avril 2000 et en particulier les articles de C. Guitton, « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique » ; de C. Labryère, « Professionnaliser : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? » et de P. Champy-Remoussenard, P.A. Dupuis, P. Pigelé, « Situation de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité ».

mars 2001, toute formation doit aujourd'hui professionnaliser le jeune impétrant, qu'il s'agisse d'un CAP, d'une licence professionnelle ou d'un DESS. Qu'entend-on par là ? Y a-t-il une spécificité de la professionnalisation ?

La formation

L. Tanguy dans un article paru dans les cahiers français en 1999 interroge cette diffusion de la notion de formation et pose la question « la formation, un bien universel ? ». Elle souligne l'instrumentalisation de l'éducation dans ce glissement sémantique. Elle reprend ce thème dans l'introduction du numéro spécial de la revue *Sociétés contemporaines* (n° 35, 1999), « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) ». Elle cherche à travers cette interrogation à dénaturer les relations conçues comme évidentes entre les formations et les emplois. Cette évidence n'est d'ailleurs pas sans effet sur les conceptions de la formation par les acteurs institutionnels, les formateurs et les formés eux-mêmes. Les enjeux de la formation (scolarisée ou post-scolaire) sont de plus en plus en prise directe avec le souci d'adaptation des individus à l'emploi. Les mots ne sont pas neutres, mais au contraire porteurs d'une doxa ou d'une idéologie.

Les chercheurs ne s'y sont d'ailleurs pas trompés. Si l'on feuillette les numéros de la revue *Éducation permanente*, qui fut créée en 1969, avant même la loi de 1971 et qui s'inscrit ainsi dans la genèse d'un système de formation, on constate qu'à l'époque la conception même de la formation (des adultes) se voulait plus éclectique que cette seule adaptation des formations à l'emploi. On retrouve dans cette revue, des articles qui interrogent les relations entre les différents courants d'éducation populaire qui ont traversé le XIX^e et le XX^e siècle.

92

B. Schwartz (2), l'un des pionniers et des animateurs du développement de la formation permanente (ou éducation permanente), dans un article « Pour une éducation permanente » n'est pas dupe des enjeux sociopolitiques des systèmes d'éducation et de formation, n'est pas dupe non plus des enjeux qui se cachent derrière les mots utilisés. Et déjà, avant les réformes à venir (lois de 1971), il stipule que l'éducation des adultes aura nécessairement une rétroaction sur le système scolaire et qu'il s'agit donc de reconstruire un système global d'éducation pour tous et pour toute la vie, dépassant de fait la simple adaptation des travailleurs à l'emploi.

2 - B. Schwartz, « Pour une éducation permanente », in *Éducation permanente*, n° 1, mars 1969.

A. Léon en 1982, dans un numéro de la même revue sur l'histoire de la formation des adultes (3), reprend cette interrogation sur le sens des mots et leurs sous-entendus idéologiques. De la moralisation, à l'adaptation à l'emploi, en passant par la socialisation politique, il conclut que les initiatives institutionnelles en formation s'inscrivent bien dans la mobilisation et l'encadrement des classes populaires.

Mais y a-t-il véritablement détournement des objectifs nobles de l'éducation dans ce glissement sémantique vers la formation ? L'une serait-elle dépourvue de toute compromission visant la socialisation et l'ouverture aux savoirs dans le seul souci d'épanouissement des individus, l'autre, instrumentée, participerait-elle au seul enrôlement des classes laborieuses ? Une trop facile dichotomie entre éducation (versus épanouissement des individus) et formation (adaptation restrictive à l'emploi immédiat) laisse l'observateur insatisfait. La scolarisation et la socialisation par l'école ont joué aussi des rôles idéologiques tout aussi condamnés ou condamnables par l'assujettissement aux normes sociales qu'elles proposaient, que la formation qui fut longtemps portée par le souci de promotion sociale et de réduction des inégalités sociales tout aussi bien culturelles que professionnelles.

Il est vrai qu'aujourd'hui, le souci d'insertion parté autant par les institutions que par les individus a relégué d'autres fonctions sociales de la formation. La formation professionnelle est ainsi embarquée dans une technicisation de sa construction et de sa mise en œuvre : l'ingénierie de la formation et les référentiels des compétences sont les deux ressorts qui animent ces réflexions. Cette volonté de construire les formations aux plus près des besoins (lesquels et à quelle échéance ?) réduit tout autant l'amplitude des objectifs que la vision des espaces professionnels.

Parallèlement, les frontières entre les systèmes d'éducation et de formation s'estompent effectivement : les jeunes de formation initiale font des stages et entrent dans l'entreprise, les salariés reviennent suivre des formations dans les établissements scolaires et les universités (4) où ils préparent les mêmes diplômes que les plus jeunes. La loi quinquennale incite les conseils régionaux à construire un schéma régional des formations rationnel et incluant l'ensemble des dispositifs de formation, les logiques d'action qui traversent ces institutions sont questionnées par les chercheurs, quand elles sont dans le même temps effectivement instrumentées par les acteurs. Et en définitive, dans les dispositifs d'insertion, la formation se substitue tant à l'emploi que le slogan « formation tout au long de la vie » pourrait se substituer à un objectif d'insertion durable ou de stabilisation de l'emploi.

3 - A. Léon, « Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes », *Éducation permanente*, n° 62-63, 1982.

4 - Dans le cadre des GRETA ou des CFA, des adultes peuvent être intégrés dans certaines formations professionnelles initiales. C. Béduvé constate que 32 % des étudiants n'ont pas un profil typique d'étudiant, dans un article de la revue *Formation-Emploi*, n° 58, 1997, etc.

Métier, profession, emploi

Ces termes et les espaces professionnels qu'ils recouvrent sont au centre de la sociologie du travail. Différents courants ou théories leur ont attribué des spécificités et ont tenté de les distinguer. La littérature sur le sujet est si dense qu'il serait bien dérisoire de vouloir la circonscrire en quelques mots. Nous en retiendrons pourtant certains axes majeurs puisqu'il s'agit ici d'examiner comment se construit un espace d'emplois.

« Travail », « métier », « profession », « emploi » sont des termes définissant des activités humaines qui s'inscrivent dans des rapports sociaux complexes et conflictuels. Chaque époque nomme ces activités et ainsi rend compte de la spécificité des rapports qu'elles sous-tendent. Le terme de métier apparaît dans le langage vulgaire dès le ^xe siècle, il semble issu d'une déformation du terme *ministerium* (service). Cette appellation va traverser les siècles et les métiers seront longtemps structurés par les corporations. Ils s'acquièrent par un apprentissage méthodique de savoirs et savoir-faire qui fondent une technicité complète et donnent sens à l'ouvrage, l'industrie utilisant le travail parcellisé vient déstructurer ces métiers traditionnels et aliéner les individus. Le terme profession s'emploiera en France dès le ^xe siècle, il vient de la racine *latine fari* dont dérivent également les termes confessions et confesser. Il désigne autant la profession de foi (l'engagement) que le métier. S'il contient cet aspect noble de l'engagement, ce terme n'en recouvre pas moins des acceptions larges et assez floues (5). Quant au terme emploi, il vient du verbe plier (ployer), il est utilisé à partir du ^{xvi}e siècle (6).

94

Si la notion de métier renvoie à celle de service, celle d'emploi renvoie plus encore à l'idée de contraintes. Mais l'usage courant des termes emploi, employer, employeur viennent plutôt de l'anglais et s'inscrivent dans les rapports salariaux, on oppose ainsi l'employé à l'inemployé (chômeur ou inactif). Ces définitions et catégorisations des populations participent de l'industrialisation et de la rationalisation des statuts du travail et de l'activité (Topalov, 1994). Chacun de ces termes est porté par une histoire étymologique et économique, ils renvoient à des catégorisations différentes et à des évolutions des rapports salariaux datées.

Le métier s'entend comme activité spécialisée et précisément identifiée, il suppose une qualification professionnelle. C'est pourquoi, cette notion a longtemps été centrale dans la sociologie française. Dès ces débuts, la sociologie du travail s'interroge

5 - Rolle P., « Qualités de travail et hiérarchies des qualifications », *Sociologie du travail*, n° 2, 1973.

6 - Dictionnaire étymologique du français (*Le Robert*), p. 528.

sur la place des métiers dans le monde du travail, sur les effets des transformations du travail industriel sur l'organisation et les contenus des métiers. Comme le souligne M. Dadoy (7), Friedmann (8) a conspué les formes modernes de l'industrialisation et prophétisé l'abolition des métiers : « Sous l'influence de la division du travail – phénomène capital et au reste complexe dans l'histoire des techniques – l'un de ces courants entraîne un éclatement progressif des anciens métiers unitaires, tels qu'ils avaient été traditionnellement pratiqués et perfectionnés au cours des civilisations prémachinistes. Cet éclatement a pour corollaire, en bien des cas, la dégradation de l'habileté professionnelle. » (pp. 315-316, *Où va le travail humain ?* cité par M. Dadoy, 1987). Ainsi, la sociologie du travail française imprégnée de marxisme s'est longtemps focalisée sur les transformations et dégradations des métiers induites par l'industrialisation, reléguant d'autres formes d'analyse des mondes professionnels.

Si le terme « profession » est d'un usage courant en France, aussi bien dans les catégories utilisées par l'état civil que dans celles de l'INSEE, il prend une acception spécifique dans la sociologie des professions, qui apparaît, dès le début du siècle, dans les pays anglo-saxons. Dans ces pays, deux courants se sont affrontés, un courant fonctionnaliste (T. Parsons) et un courant appelé interactionniste (E.C. Hughes, H. S. Becker). Le premier, longtemps dominant, suppose l'institutionnalisation d'un corps professionnel régulé par une organisation. Celle-ci s'appuie sur six traits essentiels : elle suppose une activité intellectuelle et des responsabilités, elle se fonde sur un savoir théorique transmis par un enseignement formalisé, elle est régulée par une association professionnelle, elle est fondée sur une motivation altruiste, sur une déontologie. Elle a entraîné toute une réflexion sur la distinction à faire entre vraies et quasi-professions, qui sera ensuite nuoncée, voir récusée. Le second courant considère que ce sont les interactions au sein des groupes professionnels qui construisent les pratiques, les règles puis les identités des acteurs, il s'intéressera plus à ces pratiques professionnelles qu'aux formes d'institutionnalisation des professions.

En France, la sociologie ne va s'intéresser qu'assez tardivement à ces « professions ». Il faut attendre les années 70 pour que les théories américaines soient examinées et critiquées. Le premier manuel de sociologie des professions (C. Dubor et P. Triper) sera publié en 1998 (9).

7 - M. Dadoy, « La qualification chez G. Friedman », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, numéro spécial sur la qualification qui rend compte de tous les débats de sociologie du travail autour de ces questions de systèmes de travail et d'emploi, définitions de la qualification et glissement vers un système de compétences.

8 - G. Friedmann, *Où va le travail humain ?*, Paris, Gallimard, 1950.

9 - C. Dubor et P. Triper, *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 1998. Nous nous appuyons en partie sur cet ouvrage dans cet exposé.

Les travaux de l'école de Chicago sur les enseignants (H. S. Becker), sur les médecins (E. Freidson) ont cependant conduit les sociologues français à réorienter leur investigation sur le travail, à repartir des pratiques professionnelles et des représentations des individus pour comprendre leur rôle dans l'évolution des caractéristiques de ces espèces professionnels. C'est le cas des travaux de J.-M. Chapoulie qui, outre son intérêt pour l'école de Chicago, a conduit lui-même un certain nombre de recherches sur les enseignants (10).

L'emploi va entrer tardivement en sociologie, plus encore que le terme profession. M. Maruani et M. Lallement nous expliquent au dernier colloque de la revue *Sociologie du travail* comment l'emploi apparaît comme un objet d'études quand il vient à manquer. C'est donc vers la fin des années 80, avec la prise de conscience du fait que la « crise » est plus structurelle que conjoncturelle que les sociologues vont sortir d'une analyse centrée sur la division du travail, pour s'interroger sur l'emploi. En 1989, M. Maruani oppose « le travail, entendu comme activité de production de biens et services et comme l'ensemble des conditions d'exercice de cette activité, à l'emploi, entendu comme ensemble des modalités d'accès et de retrait du marché du travail ainsi que la traduction de l'activité laborieuse en termes de statuts sociaux » (11). Et comme le souligne encore M. Lallement, ce thème de l'emploi corrélié à celui du chômage, des formes particulières d'emploi et de précarisation de la main d'œuvre ne s'établit dans la littérature qu'à partir de 1990, principalement dans la revue *Travail et emploi*, plus modestement dans la revue *Sociologie du travail*. « Par-delà la relation d'emploi comme phénomène de marché, il y a la relation d'emploi comme construit social : à distance du marché apparaît, en effet, une logique de la règle, du contrat stabilisé, de la convention d'emploi. » Le fait que sociologues, juristes et économistes aient placé la négociation au centre de l'analyse, a favorisé le renouvellement des analyses en faveur de l'emploi. Il ne nous semble d'ailleurs pas exagéré de souligner que les différentes politiques d'emploi qui se traduisent par des dispositifs multiples d'insertion, participent par leurs configurations spécifiques à ce renouvellement. Ils favorisent en outre une interrogation sur les effets de ces formes particulières d'emploi sur les régimes d'emploi, sur la précarisation de l'emploi comme sur la dérégulation du droit du travail qu'ils ont justement initiés.

Si distinction entre les termes il y a, elle renvoie à des étapes de la réflexion sociologique comme des pratiques sociales et surtout institutionnelles dont on peut retrouver le fil.

10 - J.-M. Chapoulie, *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Le Seuil, 2001.

J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

11 - Cité par M. Lallement in A. Pouchet (dir.), *Sociologie du travail : 40 ans après*, Paris, Éditions Elsevier, 2001.

La professionnalisation

Ce terme est en fait au cœur de ce numéro de la revue *Recherche et formation*, comme il l'était déjà dans la revue *Formation-Emploi*. Pourquoi cette évidence ? Pourquoi cette polarisation sur ce terme quand il s'agit des emplois-jeunes ? Je crois pouvoir avancer qu'aucun des dispositifs précédents n'a donné lieu à une telle polarisation, ni à un tel consensus sur cette approche.

Mais qu'est-ce que la professionnalisation ? Quelle filiation entre les termes profession, professionnalité, professionnalisation ?

Si ce terme s'est banalisé dans les années 90, il est déjà présent dans la revue *Sociologie du travail* sous la plume de G. Benguigui en 1967, puis sous celle de D. Montjardet ou de Marc Maurice en 1972.

Il ne fait pas florès dans les années 80, mais à la fin de ces années, on le retrouve sous la plume de J.-M. Chapoulie, puis de V. Isambert-Jamati, de L. Tanguy et de R. Bourdoncle.

Enfin, s'il est absent du dictionnaire de l'éducation et de la formation (12), s'il est encore absent aux Biennales de l'éducation de 1990 et de 1996, en 2000, il est cité plus de 59 fois dans les intitulés des communications, s'agissant plus particulièrement de la formation des enseignants et des formateurs.

Si l'on en juge par les acceptions que donnent à ce terme G. Benguigui et D. Montjardet, puis Viviane Isambert-Jamati et L. Tanguy, il vient directement d'une revisitation de la sociologie des professions anglo-saxonne.

97

G. Benguigui (13) précise : « Par professionnalisation, il faut entendre le processus par lequel un emploi, un métier, tend à acquérir les caractéristiques de la "profession" en son sens anglais... Dans la littérature sociologique, il est possible de dégager un accord sur la profession conçue comme une spécialisation technique fondée sur un apprentissage relativement long et un ensemble de normes contrôlées par les pairs. »

Dans un numéro spécial de la revue *Sociologie du travail* sur les professions (1972), plusieurs auteurs s'appuient sur cette notion de professionnalisation pour définir la

12 - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

13 - G. Benguigui, « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, 1967.

constitution et la stabilisation d'un champ professionnel (celui des dirigeants d'entreprise, des cadres, des avocats) avec ses valeurs, ses prérogatives et son pouvoir. Le texte de Marc Maurice met au jour les polémiques autour de la définition des professions (quasi-professions et professions marginales). Il analyse ce terme de professionnalisation qui fait débat et recouvre différentes acceptions de la notion de profession : « L'analyse du changement de la structure des occupations a souvent donné lieu à des extrapolations hasardeuses. La professionnalisation est appliquée par extension non seulement à l'institutionnalisation du statut des salariés (il serait préférable de parler de carriérisation), mais aussi à l'évolution des structures des occupations et de la société en général. » Nombreux, nous dit-il à la suite de H. Wilensky, sont les groupes professionnels qui revendiquent leur autonomie et l'amélioration de leur position statutaire à travers cette notion de professionnalisation. « Pour la masse croissante des salariés, s'ils ne sont pas professionnalisés, ils ne peuvent que se prolétarianiser » nous rappelle-t-il à la suite de T.H. Marshall.

On le voit bien dans ces débats des années 70, la conception de la professionnalisation que développent les sociologues, s'inscrit plutôt dans l'analyse d'une quête de reconnaissance de statuts ou de construction d'un monopole par une profession que dans une définition concrète des compétences exercées dans les activités professionnelles. Qu'il s'agisse des modes d'intégration dans l'organisation, des défenses statutaires ou d'un certain corporatisme tendant à fermer un marché professionnel, la professionnalisation est perçue comme un processus de construction identitaire des professions au sein des organisations. Mais comme le soulignait déjà M. Maurice, la notion de professionnalisme renferme une pluralité de sens qui laisse place aux ambiguïtés.

98

Dans les années 80, un faisceau de raisons relance le débat sur la formation des enseignants et du même coup sur leur professionnalisation. On le sait, la massification de l'enseignement secondaire et le renouvellement des modes d'accès aux corps enseignants dont la création des IUFM est un des aboutissements, interrogent les chercheurs sur la professionnalité enseignante. R. Bourdoncle (14) reprend les travaux de la sociologie des professions et dans une synthèse de la littérature, situe la place qu'occupent les enseignants dans le débat sur ces professions.

V. Isambert-Jamati (15) distingue une certaine déprofessionnalisation chez les enseignants du secondaire liée à leur expansion numérique et au mélange avec des

14 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991.

15 - V. Isambert-Jamati, « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres », in *Perspective de recherches 1950-1990*, sous la direction d'Éric Plaisance, Paris, L'Harmattan, 1992.

collègues moins titrés, liée encore à la clientèle qui ne reconnaît plus les mêmes règles du jeu et au contraire chez les instituteurs, une tendance à la professionnalisation puisqu'ils suivent des études professionnelles longues, que leur fonction s'est recentrée sur les bases scolaires et que le corps a maintenu son unité.

Lise Demailly (16) explore les fonctions enseignantes et voit se dessiner de nouveaux contours de leur professionnalité. Elle distingue la qualification liée à la formation initiale reconnue dans le statut et les compétences, assortiment de fonctions inhérentes au renouvellement de l'exercice de la profession qui évolue vers le travail collectif, l'élargissement du cadre de référence de l'acte pédagogique et la conviction de l'éducabilité des jeunes.

Ainsi, dans l'esprit des sociologues, les termes de professionnalisation et de professionnalité s'inscrivent dans ce débat initié par la sociologie des professions. Si, bien des auteurs ont contesté la pertinence d'une démarcation entre de vraies professions et de semi- ou quasi-professions, la professionnalisation apparaît comme un processus de construction identitaire qui passe autant par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation. Qu'il s'agisse d'une perspective interactionniste qui met les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une perspective fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions. La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, mais la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus. Les acteurs institutionnels qui usent et abusent de ces vocables, n'ont pas peur autant cette réflexivité, n'ont sans doute pas de références précises et leur donnent ce flou et cette ambiguïté que nous cherchons à dévoiler. La professionnalité s'entend plutôt comme un état, elle est reconnue aux acteurs professionnalisés, elle suppose donc l'identification d'un espace professionnel et la formalisation de son mode d'accès et de stabilisation.

Et les emplois-jeunes ?

Ce dispositif s'inscrit dans l'histoire des dispositifs d'insertion qui émerge en 1977, il en hérite des formes et des règles (formation, alternance, labilité...). Est-il l'abaussissement ou l'accomplissement de cette histoire ? N'est-il et ne restera-t-il qu'un

16 - Lise Demailly, « Qualification ou compétences des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.

dispositif temporaire parmi d'autres ? Pourquoi donne-t-il lieu précisément à tant d'interrogations sur la professionnalisation des jeunes ?

Sans refaire l'historique des différents stages et emplois aidés qui ont éclos ces vingt-cinq dernières années, on pourra en brosser quelques traits. Ces dispositifs ont permis de canaliser une jeunesse en déserrance, de masquer le chômage et de hiérarchiser les jeunes selon leur employabilité. Des TUC aux emplois-jeunes en passant par les CES et les contrats de qualification, la nature comme les objectifs des formations sont restés relativement flous. L'enjeu des dispositifs, s'il est bien d'enrichir la qualification des jeunes et leur employabilité, n'a pas donné lieu, au-delà du CFI, à de nombreuses extrapolations. Le CFI, crédit formation individualisé, élaboré dans les années 1986-1988 représente une avancée dans la conception même du parcours des jeunes, puisqu'il devait leur permettre d'entreprendre une formation diplômante sur la durée et à leur rythme sans négliger les emplois qui leur sont offerts. Il s'alimentait de la validation des acquis et de la modularisation des formations. Il n'a pas abouti par manque d'inter-institutionnalité, par manque de moyens, par la complexité des procédures qu'il met en jeu pour des jeunes en difficulté. Enfin, il a été remis en cause et dilué dans la passation des compétences sur le dispositif jeunes aux régions en 1993 (loi quinquennale).

Le contrat de qualification (créé en 1983) qui, jusqu'à l'élaboration des emplois-jeunes représentait la mesure la plus opérationnelle et la plus valorisée, n'a pas donné lieu à une littérature abondante. Mesure réservée au secteur marchand ou privé, elle permet aux employeurs de sélectionner la main d'œuvre et de l'adapter à leurs besoins sans trop de contraintes et de règles, avec en sus une exonération des charges sociales. Mesure sélective, elle tend à favoriser le recrutement de jeunes de niveaux IV et III et n'oblige pas les entreprises à leur offrir une formation d'un niveau supérieur. Elle prépare les jeunes aux titres homologués plutôt qu'aux diplômes de l'Éducation nationale et marque ainsi sa différence. Cette mesure semble se pérenniser, elle s'apparente au contrat d'apprentissage et remplit les mêmes fonctions de socialisation au travail, elle connaît peu ou prou les mêmes proportions de rupture de contrats et d'insertion des jeunes (17).

17 - 25 % de ruptures de contrat et plus de deux tiers d'insertion pour ceux qui achèvent leur contrat en 1997.

G. Mauger, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 136, mars 2001.

H. Lhotel, « Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi », in *L'alternance : pratiques et contours multiples*, Éditions du CRDP de Lorraine, octobre 1998.

Pourquoi le dispositif « nouveaux emplois, nouveaux services » ou emplois-jeunes polarise-t-il l'attention et promeut-il avec force cette interrogation sur la professionnalisation ? Sans anticiper sur les développements de ce numéro spécial, ni revenir sur les analyses proposées par la revue *Formation-Emploi*, nous pouvons suggérer quelques pistes de réflexion.

Nous l'avions dit en introduction, l'incantation à la professionnalisation traverse le système éducatif dans cette période d'expansion de la scolarisation, de recul de l'emploi et de l'âge d'entrée dans l'emploi. Le système éducatif a intériorisé pour une part la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes, il souscrit en retour à une adaptation toujours plus adéquate aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles (qui envahissent l'école et l'université), via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir.

Dans ce contexte, les emplois-jeunes se distinguent d'autres mesures à plus d'un égard. Ils concernent plus de 350 000 jeunes, on en compte 120 000 en contrats de qualification, ils s'adressent à des jeunes plus diplômés (42 % ont un diplôme supérieur au bac) (18), ils entraînent ces jeunes pour une expérience de cinq ans que ces derniers entendent valoriser et donc pour le moins identifier. Or, ce programme ambitieux vise à la fois la construction de nouveaux emplois, l'alternance et donc la mise en place de formations spécifiques préparant à ces nouveaux emplois pour un public assez large, d'un bon niveau et donc susceptible de revendications, ce qui loin d'être le cas pour les CES (19), dont le volet formation est resté dérisoire.

Si l'on en juge par ce qui nous est dit de la professionnalisation, elle devrait recouvrir aussi bien l'identification de formations longues visant des emplois qualifiés, qu'une intégration professionnelle dans un corps identifié dont les statuts et règles sont précisés. Dans une perspective interactionniste, on pourrait supposer que ce sont les jeunes eux-mêmes qui dans l'exercice de ces nouveaux métiers vont se constituer en corps professionnel. Mais comment se construire une identité et un espace professionnel quand on ne peut voir de perspectives ? Ces nouveaux emplois (dans l'animation, la santé et l'éducation) ouverts dans les administrations et les associations n'ont apparemment pas d'avenir, ni même d'existence puisqu'ils ne sont pas identifiés dans les formes classiques d'accès aux emplois publics (concours),

18 - V. Bellamy, « Le programme "nouveaux services, emplois-jeunes" », in « Bilan de la politique d'emploi en 1999 », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6, 2000.

19 - J. Bardaji, « Les contrats emploi-solidarité et les contrats emplois consolidés », in *Les dossiers de la Dares*, op. cit. On compte 446 000 individus en CES en 1999 dont 23 % de moins de 26 ans, 62,5 % de femmes et 83 % aux niveaux VI, V bis et V de formation.

puisqu'aucune garantie de pérennisation n'est donnée ni aux jeunes, ni aux institutions. On dit créer un espace professionnel sans lui ouvrir aucun des attributs de cet espace ! Il y a là pour le moins un paradoxe ! Où transférer les acquis de l'expérience, si l'espace professionnel se dérobe aux nouveaux acteurs ?

Les contradictions inhérentes à l'émergence et à la non-stabilisation du dispositif entachent toute perspective de professionnalisation (20), et les jeunes ne sont pas dupes. D'ailleurs, ils démissionnent, s'ils trouvent un emploi ordinaire. De là à conclure que c'est justement là où la professionnalisation est cruellement entravée, que se développe le discours le plus systématique et le plus construit sur la professionnalisation, il n'y a qu'un pas que l'on est tenté de franchir rapidement.

Catherine AGULHON
Cerlis – Paris 5

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

BARDAJ J. (2000). – « Les contrats emploi-solidarité et les contrats emplois consolidés », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6.

BELLAMY V. (2000). – « Le programme « nouveaux services emplois jeunes », Bilan de la politique d'emploi en 1999 », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6.

BENIGUI G. (1967). – « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2.

BERTON F., PODEVIN G. (1991). – « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi », *Formation-Emploi*, n° 34.

BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 94.

CHAPOULIE J.-M. (2001). – *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Le Seuil.

CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

20 - À ce jour, il semble qu'il y ait une prise de conscience du ministère du Travail qui souhaite prolonger les contrats jusqu'en 2008 et offrir des garanties de formation aux jeunes aides-éducateurs de l'Éducation nationale dont plus du tiers n'a encore reçu aucune formation. Les agents recrutés par la palice pourront y tenter les concours. En revanche, les emplois dans les associations seront reconduits après un examen strict de leurs contenus et sans nouvelle garantie. (*Le Monde* du 5 juin, 2001.)

- COMBES M.-C. (1986). – « la loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation-Emploi*, n° 15.
- COMBES M.-C. (1988). – « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi*, n° 22.
- DADOY M. (1987). – « La qualification chez G. Friedman », *Sociologie du travail*, n° 1.
- DEMAILLY L. (1987). – « Qualification ou compétences des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C., DUBERNET A.C., (1994). – « L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire », *Documents CEREQ*, n° 91.
- DUBAR C. ET TRIPER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- GARRAUD P. (1995). – « La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France », *Sociologie du travail*, n° 4.
- GAUTIÈ J. (1993). – *Les politiques de l'emploi. Les marges étroites de la lutte contre le chômage*, Paris, Les éditions Vuibert.
- GUITTON C. (2000). – « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation-Emploi*, n° 70.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres » in *Perspective de recherches 1950-1990*, sous la direction d'Éric Plaisance, Paris, L'Harmattan.
- LABRUYÈRE C. (2000). – « Professionnaliser : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », *Formation-Emploi*, n° 70.
- LALLEMENT M. (2001). – in A. Pouchet (dir), *Sociologie du travail : 40 ans après*, Paris, Éditions Elsevier.
- LELIVRE C. (1996). – *L'école à la française en danger ?* Paris, Nathan.
- LÉON A. (1982). – « Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes », *Éducation permanente*, n° 62-63.
- LHOTEL H. (1998). – « Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi », *L'alternance : pratiques et contours multiples*, Éditions du CRDP de Lorraine.
- MAUGER G. (2001). – « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 136.
- MÉHAUT P., ROSE J., MONACO A., DE CHASSEY F. (1987). – *La transition professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – *L'alternance école-production*, Paris, PUF.
- REMOUSSENARD P, DUPUIS A., PIGELÉ P. (2000). – « Situation de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité », *Formation-Emploi*, n° 70.
- ROLLE P. (1973). – « Qualités de travail et hiérarchies des qualifications », *Sociologie du travail*, n° 2.
- ROPE F, TANGUY L. (1994). – *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*, Paris, L'Harmattan.

- ROSE J. (1998). – *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- SCHWARTZ B. (1969). – « Pour une éducation permanente », in *Éducation permanente*, n° 1.
- TANGUY L. (dir.) (1986). – *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La documentation française.
- TOPALOV C. (1994). – *Naissance du chômeur*, Paris, Albin Michel.
- VERDIER E. (1996). – « L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel », *Travail et Emploi*, n° 69.

FAIRE SES CLASSES : LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS LEUR PREMIER POSTE

Gilles LAZUECH*

Résumé

L'article est construit à partir de quelques-unes des situations professionnelles vécues par les professeurs, stagiaires de l'IUFM des Pays-de-la-Loire entre 1996 et 1998, nouvellement titularisés dans l'enseignement secondaire. Centrant l'analyse sur ce que disent et ressentent ces enseignants, indépendamment de tout jugement de valeur, il semble que l'une des causes majeures des difficultés – ou des satisfactions – exprimées dans le métier relève, pour une bonne part, d'un rapport social que les enseignants entretiennent avec leur discipline, la pédagogie, la didactique, les élèves et, pour tout dire, de l'école en général.

Abstract

This paper is based on some of the professional situations experienced by the student teachers of the IUFM of Pays-de-Loire between 1996 and 1998 newly appointed to posts in secondary schools. The analysis has been centered on what these teachers say and feel, regardless of any value judgement ; it seems that one of the major causes of difficulties – or satisfactions – expressed about the job, is mainly a matter of the social relationship between the teachers and their subject, as well as with teaching, didactics, the pupils, and actually, school as a whole.

105

* - Gilles Lazuech, Université de Nantes, Centre nantais de Sociologie.

Comment les professeurs récemment nommés parlent-ils de leur métier ? Comment trouvent-ils leurs élèves ? Comment se trouvent-ils avec eux ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans l'exercice de leur profession ? Quel plaisir éprouvent-ils à l'exercer ? Ce sont ces questions et quelques autres qui nous ont décidés, au cours des années 1997-2000, à aller interroger des professeurs de lycée et collège sur leur lieu de travail (1). Dans cet article, nous avons pris le parti de présenter certains thèmes de la « vie » des jeunes professeurs (2), parce qu'ils les concernent presque tous – indépendamment des spécialités disciplinaires, du type d'établissement ou d'élèves rencontré – mais également parce qu'ils étaient souvent abordés spontanément par les professeurs lors des entretiens.

Suivre des professeurs au tout début de leur métier, à partir de quelques angles particuliers, c'est se donner également la possibilité d'observer le (les) processus de construction d'une compétence professionnelle. Nous posons d'emblée comme principe à l'analyse que cette construction n'est jamais linéaire, jamais totalement simple non plus. Il s'y combine, comme nous essaierons de le montrer, ce que chacun est socialement et biographiquement avec les situations institutionnelles, relationnelles et professionnelles dans lesquelles il se trouve inséré.

L'enquête

Cet article reprend certains des résultats du travail d'enquête qui est mené depuis 1997 en partenariat avec l'IUFM des Pays-de-la-Loire, le Centre nantais de Sociologie et la Maison des Sciences de l'homme – Ange Guépin – de Nantes. L'axe central de la recherche est d'interroger le processus de construction d'une professionnalité enseignante telle qu'elle se produit aujourd'hui. La méthodologie retenue a été de suivre, entre 1997 et 2003, une cohorte de 520 professeurs de lycée et collège, stagiaires à l'IUFM des Pays-de-Loire en 1996-1998. Quatre enquêtes par questionnaires ont été prévues, deux sont réalisées (deuxième trimestre 1998, deuxième trimestre 1999), une est en cours (deuxième trimestre 2001), la

106

1 - Les enquêtes ont été réalisées avec la collaboration de Franck Rimbart, professeur associé à l'IUFM des Pays-de-Loire. Nous tenons également à remercier Guy Baloup et Alain Pleurdeau pour leur soutien.

2 - Tout au long de l'enquête, nous avons cherché à combiner une approche quantitative – par questionnaires – avec une approche plus qualitative – par entretiens approfondis. La combinaison des deux méthodologies d'enquête devait nous permettre d'accéder à une meilleure compréhension des « jeunes » professeurs ainsi que nous aider à rompre avec des représentations – parfois caricaturées – que donnent certains d'entre eux de leur métier. Pour les publications les plus récentes : Nicolas Revol, *Safe prof*, Paris, Fixot, 1999 ; Jean-François Mondot, *Journal d'un professeur de banlieue*, Paris, Flammarion, 2000.

dernière enquête aura lieu vers la fin de l'année scolaire 2003. Parallèlement à ce travail d'investigation statistique, des entretiens ont été réalisés auprès de professeurs titularisés depuis moins de trois ans. Pour l'enseignement général en collège et lycée, le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, la philosophie et les sciences économiques et sociales ont été retenues. Pour les lycées professionnels, le corpus a été constitué par des PLP2 (français, langues, histoire-géographie, mathématiques, sciences) ainsi que par des professeurs de disciplines tertiaires (comptabilité, vente, etc.) et industrielles (informatique, microélectronique, génie électrique, etc.). Enfin, quelques observations ont été réalisées dans les classes et dans les établissements (des collèges en particuliers).

Pour être très succincts, morphologiquement la population d'enquête se caractérise par son fort degré de féminisation (près de 60 % de femmes), par une proportion toujours élevée de « bons élèves » (47 % ont obtenu un baccalauréat scientifique, 85 % ont passé leur bacc dans l'année de leurs 18 ans) et par sa relative jeunesse, (55 % avaient moins de 25 ans en 1998). Certains écarts doivent être signalés, en particulier une assez forte dispersion sociale des professeurs : 17 % des professeurs interrogés proviennent du milieu enseignant, mais 27 % ont un père ouvrier ou employé et 18 % un père agriculteur exploitant, commerçant ou artisan. La différenciation sociale du corps enseignant s'accroît selon les disciplines et – surtout – les types de concours passés (les professeurs de Lettres et de Philosophie étant toujours d'origine plus « bourgeoise » – surtout s'ils sont agrégés – que les PLP2 ou les professeurs de l'enseignement technique et professionnel). Les professeurs d'origine « populaire » sont également plus souvent des hommes que des femmes, ils arrivent plus tardivement dans le métier que la moyenne de leurs collègues, une part significative a déjà eu une expérience professionnelle de plus de cinq ans hors de l'enseignement, enfin ils ont souvent été de moins bons élèves que la moyenne des répandants à l'enquête (3).

« Faire ses classes », c'est signifier, dans ce texte, que le métier d'enseignant est un métier du sens pratique qui mobilise des compétences difficilement transmissibles hors de l'exercice réel du métier (4). Ce titre a été choisi aussi pour dire que les premières années d'enseignement mettent souvent les jeunes titulaires dans des

3 - Pour une information plus complète sur la population et les premiers résultats de l'enquête, deux mémoires ont été publiés. Ils peuvent être consultés sur le site Internet de l'IUFM des Pays-de-Loire.

4 - Il ne s'agit pas cependant de nier l'importance de la formation initiale. Voir la contribution de F. Rimbart « Le dispositif de formation de l'IUFM des Pays-de-la-Loire vu par les professeurs stagiaires » in « Enseigner aujourd'hui : quel métier ? Quelle formation ? » Ressources, n° 3, IUFM des Pays-de-la-Loire, 2000 ; également P. Perrenoud, *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan, 1994.

situations difficiles, tant du point de vue du statut – réel et perçu – que de la mobilité géographique (5). Nous voulions rappeler également, que les toutes premières années dans le métier sont des années fortes, marquantes, à part presque. Années au cours desquelles s'expriment et se mêlent dans les propos tenus par les jeunes enseignants rencontrés, des sentiments de doute, d'exaltation, de découragement parfois. Années où l'envie de bien faire, d'être à l'écoute des élèves, d'être de leur côté, se conjugue pour certains avec celle de quitter rapidement un métier que l'on ne sent pas fait pour soi.

Par vocation ou par nécessité ?

Le recours à la vocation comme justification d'un choix professionnel n'est pas, ainsi que le rappelle Charles Suaud, le fait exclusif d'hommes et de femmes que se destinent à une « carrière religieuse », mais s'applique également à d'autres corps de métier comme ceux de l'enseignement par exemple (6). Celui (ou celle) qui choisit une profession par vocation est souvent perçu par les autres comme plus « pur » que celui qui évoque la nécessité et, plus encore, que celui qui n'évoque que les avantages affairant au métier. Pour certains métiers, exigeant des aptitudes particulières comme la disposition au « don » de soi, avoir la vocation ferait même figure de condition nécessaire à son exercice.

Les professeurs récemment recrutés ont-ils la vocation ? Avoir la vocation est-ce suffisant pour se plaire dans le métier et/ou pour bien l'exercer ? Avant de répondre, on doit souligner qu'il est très difficile de mesurer de façon scientifique ce qu'est une vocation par rapport à ce qu'elle n'est pas, sachant qu'il existe également des formes extrêmement diverses de « vocation ». L'enquête relève une grande diversité de motivations d'accès au professorat et, surtout, des combinaisons variées entre « l'amour de la discipline » (64 % des répondants), « le désir d'enseigner » (72 %), « l'envie de travailler avec des adolescents » (46 %), « les avantages du métier » (45 %), la sécurité de l'emploi (44 %) (7), etc.

5 - Pour leur première affectation, 75 % des répondants ne sont pas titulaires de leur poste et 70 % ont été affectés à plus de 300 kilomètres de la ville dans laquelle ils auraient aimé s'installer. Voir G. Lazuech, F. Rimbart, *Dans leur premier poste. Rapport intermédiaire d'un suivi de cohorte de professeurs de collèges et lycées (1997-2003)*, Université de Nantes- IUFM des Pays-de-Loire, Nantes, ronéo, janvier 2000.

6 - Charles Suaud, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », *Revue française de sociologie*, XV, 1974, pp. 75-111.

7 - Questions à choix multiples : la somme des réponses supérieures à 100 %. Pour la même question avec la précision : « Quelle est de toutes ces raisons, celle qui a été pour vous la plus importante dans le choix du métier ? », la distribution est la suivante pour les cinq premiers items proposés : « désir d'enseigner », 40 % ; « amour de la discipline », 28 % ; « envie de travailler avec des adolescents », 6 % ; « avantages du métier – horaires, salaire, vacances », 4 % ; « sécurité de l'emploi », 3 %.

On peut toutefois distinguer deux groupes de professeurs. Il y a ceux qui aspiraient au métier de l'enseignement dès le collège ou le lycée : 41 % des répondants à l'enquête sont dans ce cas. Ces professeurs, dont on peut dire qu'ils avaient la « vocation », sont 72 % à n'avoir jamais envisagé une autre profession (moyenne des répondants 52 %) et plus d'un tiers d'entre eux a choisi, dans le questionnaire, « l'amour de la discipline » comme raison principale du choix du métier (moyenne 28 %). Ces enseignants par « vocation » sont plus souvent des femmes que des hommes, ils professent dans les disciplines littéraires plus que dans les matières technologiques et professionnelles. Ils ont fréquemment des parents dans l'enseignement ou la recherche. Dans le second groupe se trouvent réunies des personnes pour lesquelles le choix de l'enseignement s'est fait plus tardivement, à l'université ou après une première expérience professionnelle. Pour ceux-ci se conjugue le « désir d'enseigner » (94 %), « l'envie de travailler avec des adolescents » (50 %), les « avantages du métier » (56 %), la nécessité de « trouver un emploi sûr » (62 %) et/ou l'insatisfaction procurée par l'emploi précédent. A contrario, seuls 20 % des professeurs de ce groupe évoquent « l'amour de la discipline » comme motivation principale de choix du métier d'enseignant. Ces professeurs se distinguent de ceux du premier groupe par une origine sociale plus « populaire ». Par ailleurs, ils sont plus souvent en LP que leurs collègues du premier groupe et, à de rares exceptions près, ils n'ont pas fréquenté une CPGE à l'issue de leur année de terminale.

Au terme des deux premières années d'expérience professionnelle (année de stage et première année de titularisation), ce sont les professeurs du premier groupe qui semblent les moins satisfaits par le métier, alors que les seconds, même s'ils pensent que l'enseignement est un métier difficile, sont plus satisfaits de leur choix.

Karine, Barbara et Christian, des formes distinctes de parler de son métier

Karine est professeur de lettres-histoire/géographie, elle a été reçue au concours de PLP en 1997. De parents infirmiers dans un grand hôpital de province, elle est une bonne élève du secondaire et a connu un cursus universitaire honorable (elle a une Licence d'histoire avec une mention assez bien). Karine considère qu'enseigner en lycée professionnel est plus qu'un choix de métier mais une véritable mission. « *C'est particulier l'enseignement en LP, on est face à des élèves qui apprennent un métier et qui ont souvent connu, dans nos disciplines, d'énormes problèmes au collège [...]. Pour moi enseigner à des élèves de LP, c'est d'abord essayer que ces élèves soient bien à l'école, ensuite c'est également essayer de leur transmettre un peu ce que j'avais appris moi-même et que j'ai eu plaisir à recevoir [...]. Dans ma pratique j'essaie de leur donner envie d'apprendre, de les intéresser, de les ouvrir à autre chose [...]. Les élèves en lycée professionnel, moi je considère qu'ils ne sont pas plus durs qu'ailleurs, que ce n'est pas plus difficile qu'ailleurs, je pense que tout ça ce sont des idées, des stéréotypes, c'est pas parce qu'un élève est en échec, qu'il va forcément être difficile, en fait je pense qu'il y a beaucoup à faire pour la revalorisation de ces élèves.* »

Barbara, fille d'un professeur de sciences physiques, a 28 ans lorsqu'elle obtient son CAPES d'anglais. Diplômée d'une licence d'italien et d'une Maîtrise d'anglais, elle avoue volontiers avoir toujours souhaité faire cette profession, à laquelle elle s'est exercée plusieurs années comme lectrice dans un collège de Birmingham, même si elle récusé le terme de « vocation » puisque libraire ou traductrice l'ont également attirée. Très volontaire dans la vie et dans sa façon de prendre le métier, Barbara est animée d'une sorte d'« esprit de mission » qui lui fait dire, lorsqu'elle parle de ses élèves, qu'elle « veut faire passer un message » ; qu'elle est la « pour redonner envie de travailler à ceux qui ont abandonné » ; qu'elle souhaite que « les élèves qui possèdent dans mes cours soient un peu plus heureux qu'ils ne l'auraient été s'ils ne m'avaient pas rencontrée ».

Christian, 27 ans, fils de dentiste et passionné de violoncelle, a obtenu le CAPES de philosophie. La trajectoire scolaire de Christian permet de comprendre les propos, parfois amers, qu'il tient sur lui-même et sur ses élèves. À l'âge de 17 ans il obtient brillamment un baccalauréat série C et réussit à intégrer une Khâgne lettres au lycée Louis-Le-Grand. À ce moment, son unique ambition était de devenir philosophe. « En terminale j'ai choisi de continuer mes études dans les filières littéraires, parce que j'ai rencontré la philosophie et que ça m'a passionné ». L'échec au concours d'entrée de l'École normale supérieure, puis, plus tard, à celui de l'Agrégation de philosophie, le conduit (par manques de débauchés, dit-il) à passer le CAPES et à devenir professeur de philosophie en classe de terminale. La vision que Christian porte sur son métier révèle l'ampleur du travail de deuil qu'il est obligé d'accomplir : « Le fait d'enseigner me plaît, mais je suis assez choqué par le désintérêt, la désinvolture de beaucoup d'élèves, souvent je sors de cours et je me dis "encore deux heures de perdus" [...] Quand on enseigne la philosophie on n'est pas un philosophe, sauf parfois, à quelques moments privilégiés où là on a l'impression de faire coïncider ce que l'on aime et ce que l'on fait. »

C'est dans l'enseignement général, particulièrement en lettres et en philosophie, que l'on trouve le plus de jeunes professeurs qui se déclarent être venu au métier par « amour de la discipline ». Rapport passionné à la discipline qui se traduit par des investissements intellectuels importants (lectures personnelles, poursuite d'études universitaires, préparation de l'agrégation) et par la définition d'une identité professionnelle qui met toujours en avant la spécialité enseignée. Ces enseignants vivent souvent leurs premières années dans le métier dans un sentiment mélangé de déclassement et de renoncement. A *contrario* leurs collègues de LP et beaucoup de professeurs d'origine sociale modeste également, ont une autre vision de leur métier. Ainsi, Mathieu, de père ouvrier et de mère « sans profession », agrégé d'histoire, en poste – à sa demande – en collège, déclare ne pas jouer à l'agrégé, être fortement investis dans la recherche pédagogique et mettre « entre parenthèses l'attachement à sa discipline qui, en collège, est un moyen pour transmettre des méthodes plus que des connaissances ». Pour les enseignants qui se reconnaissent dans le cas de Mathieu, les difficultés professionnelles existent, certes, mais elles ne remettent qu'exceptionnellement en cause l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les aspirations qu'ils pouvaient nourrir en entrant dans le métier.

Sous le regard des autres

Enseigner ce n'est pas que transmettre des savoirs et des savoir-faire aux élèves, c'est également s'exposer devant eux. S'exposer à leurs regards, à leurs jugements à travers ce qui se donne immédiatement à voir : l'apparence physique, la tonalité de la voix, l'usage qui en est fait.

On l'oublie trop souvent, l'enseignement est une profession qui engage le corps, dans le sens où la mise en scène – en action – du corps fait partie intégralement du métier en exercice. Pour les professeurs qui ont été rencontrés « *passer de l'autre côté de la barrière* » signifie également se trouver à une place inhabituelle : l'estrade, le bureau, le tableau, la position dans la salle de classe. Dès lors, comment être et faire avec son corps ?

Claire et François, professeurs certifiés de mathématiques dans un collège de la périphérie nantaise offrent deux figures contrastées. S'ils ont tous les deux 23 ans, Claire mesure un mètre cinquante-sept pour quarante-neuf kilos alors que François affiche un mètre quatre-vingt-dix pour quatre-vingt-cinq kg. À cette différence s'ajoute le fait que Claire a une « petite » voix alors que François s'annonce par un timbre de basse.

Claire ressent son physique plutôt comme un inconvénient vis-à-vis des élèves : « *Dès qu'il y a un peu de bruit dans la classe, les élèves au fond ne m'entendent plus, c'est gênant, ça perturbe le cours, certains n'écoutent même plus, d'autres me font répéter plusieurs fois la même chose [...] C'est pas facile de s'imposer face à des adolescents qui font une tête de plus que moi [...] Comme je fais encore très jeune, je vois bien que certains élèves essaient de m'adresser la parole comme si j'étais leur copine ou leur grande sœur.* » Les observations qui ont été réalisées dans les classes de François montrent que le corps et la voix peuvent être de véritables outils dans l'exercice du métier. Debout, sur l'estrade, François surplombe ses élèves de près de deux mètres, sa voix qui part loin les enveloppe et son regard fixe leur attention. Pourtant François n'en rajoute pas, les élèves trouvent en majorité leur professeur « cool », « sympa » et « chaleureux ». De fait François n'élève presque jamais la voix, il paraît très à l'aise en classe et avec les élèves. Souvent il s'assoit sur le bord d'une table ou du bureau, parfois sur le bureau lui-même. Claire, pour sa part, cherche à compenser ce qu'elle considère être un handicap. Alors que dans la salle des professeurs elle est une femme souriante, d'un abord facile, très douce pourrait-on dire, quand elle est en cours, en face de ses élèves, c'est une autre femme plus « droite », plus fermée, presque « sévère » dans sa façon d'être (ainsi ne s'assoit-elle jamais, ni même ne s'appuie sur un mur ou une table).

Georges Felouzis a montré que les élèves ne se comportaient pas de la même façon en fonction du sexe de leur professeur (8). Les femmes, jeunes de surcroît, subissent plus souvent que leurs collègues masculins, des comportements chahuteurs des élèves. Les observations réalisées tendent à montrer que les grimaces, les gestes parasites, les rires, les apartés, sont chez les élèves plus fréquents quand le professeur est une femme. Pourquoi les adolescents ont-ils des comportements différents en fonction du sexe de leur enseignant ? Dans le cadre de l'enquête on observe que les femmes professeurs expriment plus souvent que les hommes leurs difficultés à être dans le métier. À l'issue de leur première année d'enseignement comme titulaire, 37 % des femmes ont déclaré avoir eu des élèves agréables (45 % pour les hommes), 39 % ont exprimé des difficultés importantes pour assurer la discipline dans la classe (28 % pour les hommes) et près d'une sur deux estiment avoir vécu une année difficile (35 % pour les hommes) (9).

Pour expliquer ces différences entre les hommes et les femmes professeurs et, surtout, pour expliquer le sentiment qu'ont les uns ou les autres d'être à l'aise dans le métier, de le trouver agréable on peut évoquer les choix disciplinaires (les femmes plus souvent en lettres et langues, les hommes en mathématiques et sciences) et, à travers eux, les types de compétences scolaires valorisées : plus « féminines » en lettres, plus « masculines » en sciences. On peut également évoquer la hiérarchie des disciplines d'enseignement dans laquelle, sauf exception, les disciplines les plus féminisées sont celles qui, dans l'enseignement général, sont les moins valorisées (les moins sélectives du moins). On doit également tenir compte des représentations sexuées des élèves et, plus encore, de leurs représentations corporelles qui font qu'ils accordent spontanément plus de crédit, plus d'autorité, voire plus de compétences à un homme qu'à une femme. Les jeunes professeurs femmes, parce qu'elles n'ont pas encore totalement appris à neutraliser les « effets » qu'elles produisent sur les élèves sont souvent prises dans des rôles qu'elles ne souhaitent pas (celle de la prof-copine ou, si elle est plus âgée, celle de la prof-mère) et qu'elles considèrent comme une difficulté supplémentaire à surmonter.

La juste mesure

Une des difficultés que rencontrent beaucoup de professeurs débutants, concerne la relation à établir avec les élèves et la façon dont cette relation doit être gérée, modulée, en fonction des situations vécues en classe. Si 54 % des professeurs interrogés

8 - G. Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1993.

9 - Ces pourcentages et les suivants dans le corps du texte, ont été recueillis à l'issue de la première année de titularisation, n = 450 (effectif de départ de la cohorte n = 520).

ont répondu qu'ils avaient eu de bonnes relations avec leurs élèves et 52 % que le climat en classe avait été détendu toute l'année, ils sont tout de même 61 % à considérer qu'il est difficile de gérer la discipline dans la classe. En outre, 54 % ont eu au moins un conflit sérieux avec un élève durant l'année écoulée et 43 % avec l'ensemble de la classe.

Comment un professeur doit-il réagir dans la classe ? À partir de quand le comportement d'un élève devient-il inadmissible ? Quel niveau de relâchement peut-on autoriser de la part des élèves ? À quel moment, dans le déroulé de la séance, et pour combien de temps peut-on autoriser une « pause » ? Quelles marges de négociation/discussion peut-on accorder aux élèves ? En cas de conflit, individuel ou collectif, quelle sanction appliquer ?

Ces questions, les professeurs-stagiaires se les posent très vite et, souvent, les posent lors des séances animées par le responsable du groupe de référence (10). L'appréhension du « prof » débutant, du moins telle qu'elle s'exprime dans le cas le plus courant en termes de savoir-faire, relève rarement de la discipline d'enseignement, de la pédagogie ou de la didactique, mais de la discipline dans la classe. La quasi totalité des professeurs-stagiaires rencontrés craint de se faire déborder par les élèves, de perdre la face devant eux. D'ailleurs ceux qui nous ont dit « *le métier n'est pas fait pour moi* » font écho également de sérieux problèmes d'indiscipline dans leurs classes. Tous ne sont pas dans des situations en tout point problématique. Léon, professeur certifié de sciences économiques et sociales qui, lors de son année de stage, a vécu « l'enfer » avec une classe et le « paradis » avec l'autre, illustre une situation plus courante, voire relativement banale en début de carrière. « *Je ne sais pas pourquoi, mais dans la seconde 6 très rapidement les élèves n'ont plus voulu travailler. Les préparations n'étaient pas faites, certains n'apportaient même pas leur livre. Lorsque je posais une question, aucun d'entre eux ne répondait [...] Par contre j'avais l'impression qu'ils guettaient la moindre erreur, le moindre faux pas [...] Avec la seconde 4, c'était l'inverse, écoute, participation, un bon climat de travail. Je me sentais bien avec cette classe, j'avais envie de leur faire plaisir, de travailler pour eux.* »

10 - Le groupe de référence (GR) est l'un des axes forts de la formation des PLC à l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Les GR réunissent des professeurs-stagiaires de la même discipline autour d'un responsable de groupe de référence (RGR) véritable animateur et coordonnateur de la formation en seconde année. L'observation du fonctionnement interne de certains GR montre que ceux-ci fonctionnent comme de véritables groupes de référence dans le sens donné par R. K Merton à ce concept. Voir : *Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : le groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire*, Centre de recherche en éducation, Université de Nantes et IUFM des Pays-de-la-Loire, Nantes, Ronéo, 1998.

Reprendre les choses en main

De nombreux mémoires professionnels des professeurs-stagiaires font état de problèmes de discipline finalement maîtrisés. Ainsi, Soizic, professeur de lettres, parle « *d'une rencontre manquée entre une classe difficile et une enseignante néophyte* ». Pourtant ses élèves sont plutôt de bons élèves, aucun n'est en retard et nombreux sont ceux qui font allemand première langue avec une option latin ou grec. Soizic évoque « *une classe scolairement performante, à compréhension rapide* » pourtant le « *contact* » ne se produit pas. « *En très peu de temps, toutes mes préoccupations se sont centrées de manière obsessionnelle et négative sur cette classe qui était aux antipodes de ce que j'étais venue chercher dans le secondaire.* » Soizic, qui a une autre classe de seconde avec laquelle les choses se passent plutôt bien, attribue ses difficultés à l'horaire (cours en fin d'après-midi). « *À cette heure, ils sont épuisés, excités, bavards, totalement imperméables à ce que je puis faire ou dire [...] Pourtant il faut bien que je fasse cours [...] Comment gérer une telle situation ? Faire comme si mes élèves m'écoutaient ? Tenir coûte que coûte les 55 minutes et m'épuiser en forçant ma voix, en multipliant les rappels, individuels et collectifs ?* » Pour aider Soizic à sortir d'une situation qui devenait pour elle très difficile (« *En sortant, dit-elle, j'étais épuisée, en sueur, démoralisée et aphone. Dans ces moments-là l'idée de démissionner me semblait la meilleure solution* »), son conseiller-tuteur lui a proposé plusieurs solutions de remédiation pédagogique. Ce qu'elle fit en utilisant la possibilité de faire travailler les élèves en groupe, au CDI, sur des thèmes précis que chacun devait ensuite exposer à la classe. La fin du mémoire fait état du sentiment d'apaisement de Soizic et sa satisfaction, certes relative, à s'en être sortie honorablement : « *Mes rapports avec la classe ont changé. Ils furent plus directs, plus personnalisés. Vis-à-vis de certains groupes mon rôle était plus positif, plus constructif, avec d'autres j'avais plutôt un rôle de garde-chiourme.* »

114

Au fur et à mesure des années et d'expériences cumulées du métier, l'enseignant trouve dans sa pratique ce qu'est, pour une situation pédagogique et relationnelle particulière, la juste mesure. Il opère par tâtonnement dirait Philippe Perrenoud (11), il apprend sur le tas à mener sa classe, à y gérer les conflits et – surtout – à rester crédible dans les modes de résolutions apportés. Christophe, professeur de SVT en seconde, première et terminale scientifique, semble suivre, de ce point de vue, une évolution courante : « *Par rapport à l'année dernière ? Je pense avoir gagné en assurance, je maîtrise mieux ce qui se passe dans la classe, j'ai moins de stress, moins de crainte, je me sens plus en confiance [...] Moi je sais plus où est ma place, comment je dois réagir, je suis plus dans la peau d'un prof [...] Les élèves, ils ont plus confiance aussi, ils se trouvent eux aussi plus à leur place, plus dans la peau d'un élève.* »

11 - P. Perrenoud, 1994, *op. cit.*

Question de niveau

La question du niveau est importante. Pour l'institution scolaire dans son ensemble, le niveau des élèves, leur niveau moyen, atteste de la qualité du système éducatif. Qualité du travail de formation qui est réalisé, qualité d'un service public eu égard aux moyens qui lui sont attribués et aux missions qui lui sont fixées. Pour un établissement, le niveau des élèves, plus ou moins objectivement estimé, entre pour une bonne part dans ce qu'il est convenu d'appeler sa réputation. Pour l'enseignant enfin, les élèves qui lui sont attribués attestent, à travers leur niveau présumé, du sérieux et de la compétence professionnelle qui lui sont reconnus. Il détermine pour partie également ses conditions de travail. Le jeu des premières affectations, l'inexpérience des jeunes enseignants, leur statut de dernier venu dans l'établissement, les conduit souvent à rencontrer des élèves de moindre niveau (12). 56 % des professeurs interrogés ont reconnu avoir eu du mal à s'adapter au niveau de leurs élèves et presque un tiers à avoir rencontré des difficultés à adapter leur façon de parler à celle des élèves (13). Certes, les jeunes professeurs, pas plus que leurs aînés, n'échappent au discours dominant (qu'ils contribuent à reproduire souvent) d'une école à la dérive, sacrifiant le niveau au nombre (14). L'intérêt du discours sur le niveau est qu'il renvoie davantage à une sociologie des enseignants qu'à celle des élèves (15). Pour le dire de façon un peu abrupte, on a pu constater que le jugement que les jeunes professeurs portaient sur le niveau de leurs élèves dépendait beaucoup plus de variables personnelles que d'une réalité objectivement constatée sur le terrain. Tout ce passe comme si l'appréciation du niveau des élèves et, surtout, le sentiment de devoir se mettre à leur niveau, toujours vécu comme une forme de renoncement, dépendait étroitement d'un rapport social avec ce que l'on peut désigner comme étant la culture légitime (16).

12 - Voir le travail de Philippe Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 90*, Paris, PUF, 1999.

13 - Le langage est l'outil premier des apprentissages, il participe à tous les processus de transmission des connaissances. Même dans les enseignements les plus pratiques – comme c'est le cas pour l'éducation physique et sportive, pour l'enseignement professionnel en général – le langage accompagne, enveloppe l'action. Il lui donne un sens, la corrige, souligne ce qui est important, remarquable à retenir. Voir Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

14 - Sur ce thème, parmi les nombreuses publications, Michel Éliard, *La fin de l'école*, Paris, PUF, collection éducation et formation, 2000.

15 - C. Baudelot, R. Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, 1989.

16 - P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions de Minuit, 1964.

S'il ne faut pas exagérer les différences, lorsque l'on distingue, dans un tableau, les professeurs dont le père ou la mère est diplômé de l'enseignement supérieur (capital culturel familial élevé), de ceux dont aucun des deux parents ne l'est (capital culturel faible) on constate, sans jugement *a priori* de la situation réellement rencontrée dans les classes, que les professeurs du premier groupe expriment plus de difficultés que ceux du second groupe et, d'une certaine mesure, qu'ils semblent plus démunis qu'eux dans l'exercice ordinaire de la profession enseignante (17).

Avs des professeurs sur les difficultés rencontrées dans les classes lors de leur première affectation comme titulaire (en % arrondi)

	Capital culturel familial des professeurs	
	élevé	faible
Avoir rencontré des difficultés pour se mettre au niveau des élèves	58	51
Avoir rencontré des difficultés pour se faire comprendre des élèves	30	24
Avoir rencontré des difficultés pour faire face à l'hétérogénéité des élèves	96	80
Avoir rencontré des difficultés pour intéresser les élèves peu motivés	97	92
Avoir eu des difficultés pour donner aux élèves confiance en eux ..	75	68
Avoir rencontré des difficultés pour « gérer » un conflit avec un élève	62	44
Avoir rencontré des difficultés pour « gérer » un conflit avec toute la classe	51	32
Avoir eu des difficultés pour avoir de « bonnes » relations avec les élèves	33	24
Avoir rencontré des difficultés pour avoir une bonne ambiance dans la classe	40	28

116

Marielle, Christophe, deux façons de penser le niveau

Marielle, 23 ans, célibataire, dont le père est directeur d'une agence bancaire et la mère secrétaire de direction, est, au moment de l'enquête, professeur de lettres au Collège Paul Langevin situé dans la banlieue nantaise. Diplômée d'une Maîtrise obtenue avec la mention très bien, elle a eu du « premier coup » le CAPES. Les propos qui vont suivre, s'ils restent singuliers et attachés à une personne, illustrent cependant des situations de déception relative qui, sans être extrêmes, traduisent les efforts d'ajustement à la réalité scolaire

17 - Cf. G. Lazuech, F. Rimbart, 2000, *op. cit.*

que certains jeunes enseignants doivent réaliser durant leurs premières années d'enseignement. « *J'ai voulu devenir prof à cause de la matière [dit Marielle]. En Première, j'ai lu énormément, j'étais passionnée, c'est comme ça que j'ai trouvé ma voie [...]. Dans la classe ça se passe plutôt bien, c'est une classe de niveau moyen, qui travaille dans l'ensemble mais qui bovarde beaucoup. J'aime bien les collégiens parce qu'ils bougent beaucoup, ils sont très spontanés, mais, par contre, pour l'intérêt des savoirs enseignés, c'est autre chose. Entre enseigner Rousseau au lycée à des classes de Première et le complément d'objet direct au collège, il y a des intérêts complètement différents [...]. C'est sûr que faire du soutien en orthographe à quelques élèves volontaires, c'est très important pour eux, mais je pense que je n'ai pas été recrutée pour ça, ou pas que pour ça.* »

Christophe, de son côté, n'envisage pas les choses de la même façon. De père VRP et de mère employée de commerce, il est PLP2 dans un lycée professionnel dans lequel il enseigne le français et l'histoire-géographie à des élèves de Seconde « *pressing* ». Comme le dit Christophe au début de l'entretien rien ne le destinait au départ à devenir professeur mais il aime bien le public des jeunes. Il a encadré, plusieurs années de suite, une équipe de foot dans un club de quartier de la ville de Nantes. Lorsqu'il parle de ses élèves, on ne perçoit chez Christophe ni désillusion ni découragement, mais au contraire beaucoup de « *sympathie* » et de compréhension pour les élèves. « *Nous en lycée professionnel, le français et l'histoire-géo, on n'est plus la matière principale, on devient les matières un peu marginales [...]. Pour le diplôme "mon coef" n'est pas très important, c'est "coef 1", alors les élèves elles voient plus d'intérêt à être dans l'atelier qu'à être dans une classe à lire des textes [...]. Ce sont des jeunes femmes de 15-20 ans, j'en ai plusieurs d'origine étrangère, qui sont arrivées en France y'a peu de temps, si bien qu'elles ne dominent pas la langue. À l'écrit bonjour ! [...]. Oh et puis il y a une bonne ambiance dans la classe, elles sont sympas et puis elles ont envie de travailler, y'a une ambiance saine, elles essaient de bien faire, elles sont appliquées [...]. Pour les cours, bien sûr faut s'adapter, l'écrit c'est pas leur fort, alors je les fais plus participer à l'oral [...]. À l'écrit y'a de gros problèmes, elles écrivent comme elles portent, la syntaxe, la grammaire, ça n'existe pas, alors moi, si y'avait pas le programme, je ferais de l'alphabétisation [...]. Ce sont des filles capables, pour l'examen professionnel, il y a beaucoup de manipulations, et là, elles ne sont pas plus mauvaises que d'autres, ça les intéresse [...]. Elles font de gros efforts, même en français, bien sûr elles sont conscientes de leur niveau [...]. Ça servirait à rien de mettre à l'ensemble de la classe des 0 ou des 5, donc je les mets au niveau de la moyenne, quelque fois au-dessus, quelques fois en dessous, mais quand elles arrivent à 10, elles sont super contentes.* »

Pouvoir compter sur les autres

Lors de leur deuxième année de formation, les professeurs-stagiaires sont très entourés. Outre l'ensemble des formateurs des IUFM et, en Pays-de-Loire, le responsable du groupe de référence (18) on trouve sur le « terrain », le conseiller-tuteur et le conseiller pédagogique. Avec la première nomination qui suit la titularisation les jeunes professeurs perdent souvent le réseau d'entre aide et de soutien professionnel dont ils avaient pu bénéficier. Ce soutien est pourtant capital pour presque tous. Il contribue fortement au sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction que ces enseignants expriment en fin d'année. Si l'on prend le cas de Virginie, PLP2, affectée dans un établissement spécialisé dans les métiers du bâtiment et qui enseigne Économie familiale et sociale, Vie sociale et professionnelle et Hygiène, Prévention, Secourisme, son sentiment « *d'y être quant même arrivée* » (19), n'est pas sans relation avec l'attention qui lui a été témoignée toute l'année. De la part des collègues enseignants mais également de la part du CPE et du proviseur-adjoint. Lors des conflits avec les élèves, pouvoir en parler aux collègues, recueillir auprès d'eux quelques conseils, avoir l'appui du CPE et de la direction de l'établissement ont été des ressources importantes pour Virginie. Dans ce cas aussi, les jeunes professeurs sont dans des situations très inégales. Si une équipe pédagogique dans leur discipline existe, ils l'intègrent généralement et s'assurent, par leur participation, une socialisation professionnelle généralement bienvenue. Si d'autres jeunes collègues ont été nommés la même année, des affinités se tissent parfois entre eux. Ces petits groupes de pairs entre collègues de même âge et/ou de même « condition » permettent d'intenses échanges qui favorisent la construction d'une identité professionnelle, joue parfois comme des espaces d'entraide, voire, dans certains cas, de réassurance. Le degré de « collectivisation » du travail dépend également des établissements et de leur lieu d'implantation. Il est élevé dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), assez soutenu dans les collèges et les LP, moins fréquent dans les LG.

118

Pour l'enseignant, son intégration dans l'établissement est importante. Les professeurs isolés expriment toujours des difficultés plus grandes que ceux qui ont bénéficié de formes de collectivisation du travail (préparations de cours, programmation des objectifs pédagogiques, devoirs communs, élaboration d'un barème de correction, etc.) et/ou d'un environnement relationnel plus dense. Les résultats du questionnaire passé au troisième trimestre 1999 (première année comme titulaire)

18 - G. Lazuech, F. Rimbart, *La construction de la professionnalité enseignante*, Université de Nantes- IUFM des Pays-de-Loire, Nantes, Ronéo, 1999.

19 - Parmi les difficultés rapportées par Virginie on retiendra : des élèves peu motivés pour sa discipline et au compartement difficile, un emploi du temps très dispersé dans la semaine avec ses 17 classes, une impression récurrente d'être débordée par le travail à faire.

révèlent que parmi les répondants qui ont déclaré avoir rencontré beaucoup plus de difficultés dans l'exercice du métier que l'année précédente (année de stage) : 70 % ont toujours préparé seuls leurs cours ; 60 % ont défini seuls leurs objectifs pédagogiques ; 66 % ont établi seuls les sujets de devoirs et les barèmes de correction. Enfin, si 41 % des jeunes professeurs interrogés estiment ne pas encore être à « la hauteur du métier », près de 70 % des professeurs isolés ont ce sentiment.

Quitter le métier ou rester ?

La question peut paraître étonnante *a priori*, puisque les enseignants sont décrits comme relativement stables professionnellement, voire même « pantouflards » (20). C'est peut-être au tout début de la carrière que l'on peut saisir les tensions qui traversent beaucoup de jeunes enseignants entre l'envie de rester dans un métier qu'ils ont tous choisi et l'envie de le quitter face aux difficultés ou aux désillusions rencontrées. À l'issue de la seconde année de stage près d'un répondant sur deux se déclarait déçu par le milieu professionnel, 30 % envisageaient à moyen terme de changer de métier, dont 50 % pour l'enseignement supérieur. Une année après, le pourcentage de ceux qui désirent quitter définitivement l'enseignement est 13 %, 30 % souhaitent à terme quitter l'enseignement secondaire. Peu de jeunes professeurs n'ont pas de projet pour l'avenir : 63 % de ceux qui sont certifiés envisagent de passer le concours de l'Agrégation, 54 % de ceux qui sont en collège aspirent à rejoindre le lycée, près de 40 % n'excluent pas un retour prochain sur les bancs de l'université, enfin 35 % envisageraient d'aller enseigner à l'étranger. Ces pourcentages montrent, pour les enseignants nouvellement recrutés, que la mobilité horizontale n'est pas la seule à être envisagée contrairement à des analyses déjà anciennes (21). Pour certains professeurs, dans les disciplines ou d'autres débouchés que l'enseignement sont possibles, le passage en collège ou en lycée est vécu (du moins lors des entretiens) comme une étape dans un parcours professionnel susceptible de se déployer ailleurs. Cette conception de la carrière comme succession d'étapes paraît plus répandue dans l'enseignement technique et professionnel où une part importante des « jeunes » professeurs a déjà une solide expérience hors du système éducatif.

Audrey, Charles et Samuel, trois façons d'envisager son avenir

Audrey, Charles et Samuel illustrent trois des cas les plus fréquemment rencontrés où la question de quitter le métier a été abordée lors des entretiens.

20 - Voir H. Hamon, P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil, 1984.

21 - A. Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

Audrey est professeur de français depuis 1998. Lors de notre rencontre, elle exprime son plaisir d'enseigner même à des collégiens, mais ce qui revient avec insistance, c'est sa difficulté à s'organiser, à gérer son temps. Elle ramène, nous dit-elle, presque tous les soirs du travail à la maison, les week-ends et les petites vacances sont consacrés aux préparations. Guillaume, son mari, technicien dans l'informatique, lui reproche de ne plus être disponible pour leur vie de famille : « *Je me pose des questions sur l'enseignement, parce que tous les soirs, c'est 11 heures minimum [...] Guillaume fait une coupure le week-end alors que moi je suis toujours dedans [...] j'ai jamais travaillé le week-end, ça me coûte, travailler le week-end, je trouve ça vachement dur [...] Tout ce boulot pourquoi ? Je me le demande, je me sens que moyennement épanouie dans ce que je fais cette année.* »

Charles a obtenu le Capes de sciences économiques et sociales, il est en poste depuis deux ans à Châteaubriant : « *Mon objectif à moi, sur le moyen terme, c'est de passer l'Agrégation de sciences sociales et essayer d'obtenir un poste à la fac. J'ai déjà un DEA d'économie sociale et je voudrais continuer jusqu'à la thèse [...] L'enseignement en lycée ne me déplaît pas, mais je ne m'y vois pas jusqu'à la retraite [...] À l'université on est plus autonome, plus responsable dans notre travail, plus adulte aussi qu'au lycée.* »

Samuel est, à 33 ans, professeur de physique depuis trois ans dans un lycée professionnel. Pour Samuel, le choix de l'enseignement a été plutôt un choix négatif, parce « *après une année de chômage il fallait bien vivre* ». Si Samuel est un professeur consciencieux, il ne cherche pas vraiment à s'intégrer à la vie de l'établissement et limite sa présence au strict minimum. Les projets professionnels de Samuel sont ailleurs, il suit depuis deux ans les cours du CNAM pour devenir ingénieur électronicien, avec la reprise de l'emploi, il espère quitter rapidement sa salle de classe pour un bureau d'études.

Conclusion

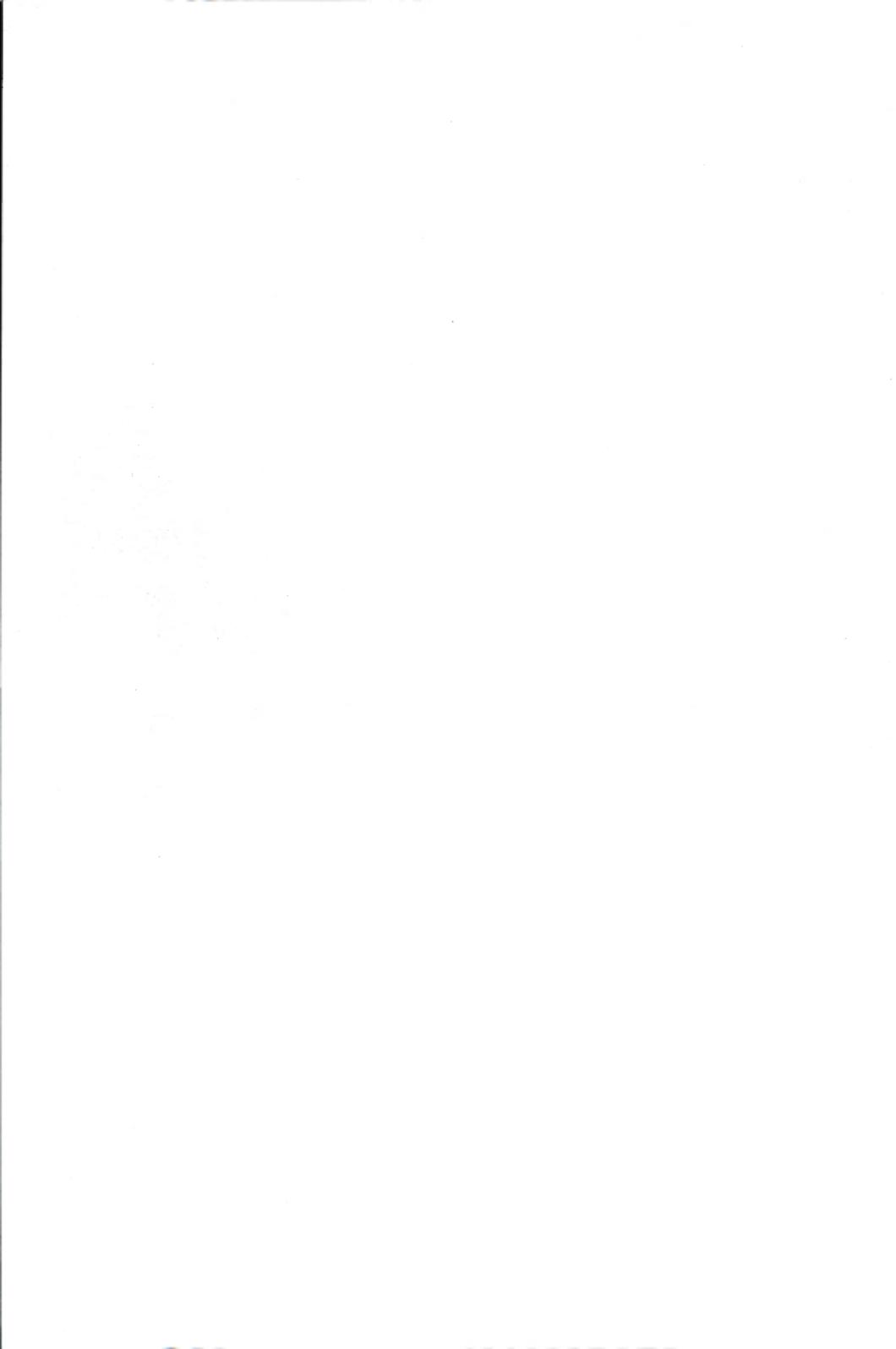
D'autres thèmes seraient à aborder, comme la question de la confiance. Confiance en soi, confiance dans les élèves, confiance que l'on peut également transmettre aux élèves, confiance qui s'inscrit dans la relation aux autres et qui ne s'acquiert qu'avec le temps. Faire passer la confiance devant l'autorité, comme principe de la relation pédagogique, les enseignants que nous avons rencontrés se caractérisent dans leur grande majorité par ce désir. Mais le travail d'enquête révèle également l'éclatement social de cette profession. Une part grandissante des nouveaux professeurs provient des classes populaires et de la petite classe moyenne, contrairement aux observations faites par Michel Chapoulie dans les années 80 (22). Ces derniers, qui n'entretiennent pas avec le savoir – en général – le même rapport cultivé que leurs

22 - J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

collègues des classes moyennes intellectuelles, semblent plus perméables au « nouveaux » discours sur l'école qui met en avant la relation pédagogique et dont l'épicentre est l'élève (23). Cette remarque appuiera notre conclusion. Car si l'école change depuis 30 ans, ce ne sont pas seulement les élèves, les programmes ou les objectifs qui lui sont assignés, ce sont également les professeurs. Les tensions qui sont repérables dès les premières années d'enseignement, qui s'expriment selon des formes diverses de « mal-être », ne sont pas uniquement dues à l'inexpérience mais tiennent au fait que les conditions de réception du message pédagogique par les élèves sont également socialement déterminées par le professeur (24). Autrement dit, et au risque de paraître brutal, les désajustements qui traversent l'école aujourd'hui peuvent provenir d'une « incapacité sociale » de certains enseignants à savoir véritablement ce qu'il faut transmettre aux élèves et de quelle façon il faut le faire. Dès lors, ceux qui viennent au métier par « vocation » et qui, par ailleurs, constituent la part la plus importante des professeurs qui déclarent chercher à sortir du métier, ont plus que les autres un travail de transformation à accomplir, travail difficile dans une institution qui change, travail qui semble pour certains impassible à réaliser lorsque l'espace professionnel dans lequel ils sont conduits à faire leurs premières classes est insuffisamment intégrateur.

23 - Voir ; R. Barroux, L. Bronner, L. Cédelle, « Coup de jeune chez les profs », *Le Monde de l'Éducation*, n° 282, juin 2000

24 - Voir C. Suaud, « Pour quelques prolongements de la recherche sur la professionnalisation des enseignants » in « Enseigner aujourd'hui : quel métier ? Quelle formation ? » *Res-sources*, n° 3, IUFM des Pays-de-la-Loire, 2000.



INSTITUTEUR PROFESSEUR D'ÉCOLE UNE IDENTITÉ COMPOSITE

DENISE LEGRAND*

Résumé

Depuis 1990, la création des IUFM et par là même la mise en place d'une nouvelle formation des enseignants du premier degré sont à l'origine d'une redéfinition du métier d'enseignant. Ce processus de transformation de l'activité par l'amélioration de son statut et de sa formation a conduit à une fonction renouvelée allant dans le sens d'une professionnalisation. De cette réforme résulte la coexistence de deux corps : celui des instituteurs et celui des professeurs des écoles. Cette profession à « tête double » nous a paru être à l'origine d'un problème identitaire aigu. À travers les images et plus précisément les représentations que chacun des groupes construit, nous avons pu mettre en évidence certains points communs mais également certains points de divergence. Ainsi, si l'identité est bien un réseau d'éléments des représentations professionnelles, alors on peut dire que cette identité n'est pas homogène (1). De cet état de fait, nous avons pu dégager pour l'enseignement du premier degré, plusieurs modèles d'identité professionnelle. En conséquence, si cette nouvelle réforme est bien à l'origine d'une revalorisation certaine de la profession, elle contribue aussi à l'éclatement du noyau identitaire.

123

Abstract

Since 1990, the creation of IUFM's and the ensuing implementation of a new teacher training for primary school teachers, has involved a redefinition of the teaching job. This process of transformation of the activity through the improvement of its status, and its training has led to a renewed function, in the way of professionalism. This reform has led to the creation of two different teaching staffs: the school masters (instituteurs) and the school teachers (professeurs des écoles). This

* - Denise Legrand, Professeur des écoles, Docteur en Sciences de l'éducation, Proféor Lille 3.

1 - Cet article reprend les principaux éléments de notre thèse *Instituteurs et professeurs d'école aujourd'hui : continuité et discontinuité dans les représentations et les images d'un métier*.

"two-headed" profession seems to us to involve an acute identity problem. Through the images and more precisely the representations each group constructs, we have been able to bring to light some common points but also some diverging points. Thus, if identity really is a network of elements of professional representations, then, we can say that this identity is not homogeneous. From this established fact, it has been possible to establish for primary school teaching, several models of professional identity. Consequently, even if this new reform really is the cause of a real improvement of the image of the profession, it also contributes to the break-up of the identity nucleus.

Introduction

Les enseignants se trouvent confrontés à une évolution de leur profession depuis ces dernières années : évolution des savoirs, des publics scolaires, de la demande sociale, des conditions de travail, de la formation et du recrutement. Ce sont ces deux derniers points qui ont retenu toute notre attention pour cette recherche. En effet, on assiste depuis ces dix dernières années à une politique de réforme pour revaloriser la profession d'enseignant notamment en école primaire. Cette politique se traduit par des changements importants en 1990 :

- La création des IUFM et de ce fait la mise en place d'une nouvelle formation. On assiste à une redéfinition du métier autour du rapport Bancel, marquée par la notion de nouvelles compétences à acquérir.
- Un recrutement qui se fait désormais à bac + 3, ce qui entraîne des changements dans les caractéristiques sociales des recrutés (âge, origine sociale, activité professionnelle antérieure)
- Cette réforme est aussi à l'origine d'une nouvelle appellation qui s'accompagne d'un nouveau statut. Les nouveaux recrutés ne deviennent pas des instituteurs mais des professeurs d'école. Ils bénéficient du coup d'une revalorisation de salaire.

Ainsi, si le nom attribué est bien ce qui identifie un objet (pour reprendre la définition de Strauss), depuis 1990, le métier d'enseignant du primaire connaît cette situation paradoxale d'un corps à « tête double ». Bien plus qu'un simple changement dans la terminologie, ce fait s'accompagne d'une transformation de l'image sociale par le passage d'un groupe à un autre. Ainsi, si la nouvelle réforme a permis de revaloriser la fonction par un statut, un salaire, une reconnaissance supérieure, elle est aussi à l'origine d'une scission dans le monde enseignant puisque pour l'instant, tous n'ont pas droit à ce statut et par là même à la revalorisation qui le caractérise. De ce constat est née notre question principale : les acteurs de ce métier à « tête double », autrement dit les instituteurs et les PE construisent-ils les mêmes représentations du métier et quelles sont-elles ?

Notre première hypothèse fut que cette nouvelle réforme était en fait à l'origine de représentations différentes. Ces représentations devaient comporter ce que nous avons appelé « des points de continuités » et « des points de discontinuités », reprenant les termes utilisés par Vivianne Isambert-Jamati dans un autre contexte. Dès lors notre modèle théorique fut articulé autour de deux concepts clés. Tout d'abord celui de représentations, en référence aux travaux de Moscovici, Albric ou encore Jodellet. On peut dire que *les représentations sont l'appropriation de la réalité par les individus autour d'un noyau commun*. Le deuxième concept nécessaire fut celui d'identité. Les travaux de Strauss, Goffman et Dubor ou encore d'Erikson, ont fourni notre cadre théorique. Nous avons essayé à la suite de Tajfel ou Blin, d'articuler ces deux concepts : L'identité n'est en fait que *le produit des représentations, ces dernières fournissant un cadre de références partagées par un groupe*. Si l'on en croit Goffman, repris par Dubor, l'identité est toujours double : il existe une interaction entre le social et l'individuel, il existe toujours l'identité pour soi mais aussi l'identité pour autrui. Ce double rapport à l'identité devait être pris en compte dans un système où les représentations sociales se sont révélées être très différentes selon le statut d'appartenance. S'agissant de représentations contextualisées (Bataille) dans un milieu professionnel spécifique, nous parlerons de représentations et d'identités professionnelles.

Notre exploration théorique et notamment les travaux de Dubor nous ont conduits à délimiter des dynamiques identitaires. Ces dynamiques se construisent selon deux modèles : soit sur le mode de la continuité, soit sur le mode de la rupture selon qu'il existe adéquation ou inadéquation entre image identitaire et reconnaissance identitaire, identité héritée et identité visée.

Or, si l'identité professionnelle est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître comme tels, et de faire reconnaître, leur spécificité à l'extérieur (Ion, 1990), comment peuvent-ils construire une identité commune et unique alors que les matériaux sur lesquels repose cette identité sont différents ? Nous faisons en effet l'hypothèse que les PE et les instituteurs développent des représentations différentes sur les quatre points suivants : les dynamiques d'itinéraires dans l'accès à ce métier, la reconnaissance extérieure, la formation, mais aussi la prise de position sur la nouvelle réforme. Toutes ces différences étaient selon nous susceptibles de créer des points de rupture et devaient nuire à une identité commune.

En outre, la différence de construction entre le mode de la continuité et celui de la rupture, correspond à des représentations antinomiques sur plusieurs points mais surtout sur deux aspects : celui de l'image sociale et celui de la position par rapport à la nouvelle réforme. Ces deux variables ont été discriminantes et ont permis de trouver un cadre explicatif à la construction identitaire de nos deux populations. Notre recherche a pu mettre en évidence des groupes qui construisent leur identité à

partir de représentations communes ou divergentes sur ces variables. La catégorisation à laquelle cette recherche aboutit a permis de construire une typologie où se regroupent trois modèles identitaires que nous avons appelés : identité stable, identité d'exclu ou menacée, identité incertaine.

ANALYSE COMPARATIVE ET MÉTHODOLOGIE

Comme notre recherche repassait sur la comparaison des PE et des Instituteurs, nous avons retenu le principe d'une analyse comparative et la méthodologie du questionnaire pour le recueil de données sur nos deux populations. Notre échantillon était constitué de 130 instituteurs et 119 PE. Ce matériel modeste nous oblige à une grande prudence quant à la généralisation de nos résultats qui reste risquée.

Ce questionnaire s'est articulé autour des dimensions qui nous ont paru les plus pertinentes pour opérationnaliser nos hypothèses, c'est-à-dire pour cerner la notion d'identité professionnelle :

- les dynamiques d'itinéraire et parcours social,
- la perception du métier,
- les pratiques pédagogiques,
- la dynamique de la palitique de l'école,
- la formation,
- les échanges et des relations,
- les positions par rapport au statut de PE et celui d'instituteur.

L'analyse et le traitement statistique ont permis de dégager les points de continuité ou de rupture dans les représentations des uns et des autres, mais aussi des groupes au profil marqué selon certaines variables. Nous avons constaté lors de notre analyse de données que la perception de la reconnaissance sociale était très inégale entre les deux populations, cet aspect constituant un point de rupture fort dans les représentations. Nous avons analysé dans un premier temps comment l'image sociale organise les représentations. Plusieurs plans de projection ont mis en évidence des groupes qui se construisent une identité professionnelle commune positive ou négative, autour des dimensions image sociale et perception de la nouvelle réforme. Le tableau suivant synthétise les résultats que nous avons obtenus d'après les premières analyses statistiques (2).

2 - Nous avons effectué plusieurs analyses factorielles et construit plusieurs plans de projection. Ces plans de projection ont fourni les résultats graphiques élaborés à partir de plusieurs variables qui sont : le sentiment plus ou moins satisfaisant d'une certaine considération sociale, le degré de satisfaction par rapport au salaire, la perception de la nouvelle réforme et enfin l'idée que celle-ci ait pu revaloriser l'image du métier. Il s'agit par ces plans de projection de mettre en évidence les groupes de sujets qui ont les mêmes représentations,

	Statut majoritairement représenté	Positions sur la nouvelle réforme	Positions sur l'image du métier
Groupe A 17,8 %	PE	<ul style="list-style-type: none"> - favorable, - la juge très souhaitable, - diplôme universitaire tout à fait justifié, - enseigner est un métier qui s'apprend. 	<ul style="list-style-type: none"> - très positive, revalorisée par la réforme, - sont T satisfaits de leurs revenus, - se sentent TB considérés.
Groupe B 26,5 %	Inst. et PE	<ul style="list-style-type: none"> - plutôt favorable, - plutôt d'accord sur le diplôme universitaire et le fait que ce métier s'apprenne. 	<ul style="list-style-type: none"> - positive, plutôt d'accord sur la revalorisation, - revenus satisfaisants.
Groupe C 42,5 %	Inst.	<ul style="list-style-type: none"> - défavorable, - diplôme univ non justifié, - métier qui ne s'apprend pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - négative, - aucune revalorisation perçue, - se sentent mal considérés.

Tableau 1 : Récapitulatif des profils des groupes identifiés

Dans un deuxième temps, nous avons dégagé une typologie des modèles identitaires existants chez les instituteurs et les PE. Ainsi, la reconnaissance identitaire perçue par ces groupes, celle attribuée par autrui et l'image identitaire (pour soi) s'articulent et contribuent à des identités construites sur le mode de la rupture ou de la continuité tel que nous l'avons défini.

LA DYNAMIQUE DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES, ESSAI DE TYPOLOGIE

Nous rappelons que notre investigation théorique nous a conduits à considérer des éléments essentiels dans le processus de construction des identités sociales avec comme noyau central des points communs partagés par l'ensemble du groupe mais

concernant l'image sociale, la nouvelle réforme institutionnelle. Le premier plan a été élaboré à partir d'une analyse de correspondances type AFC avec comme variables projetées les variables citées précédemment et en variable illustrative la variable statut. Les matrices de corrélations des Khi^2 et des coefficients de corrélations par rang, confirment une forte corrélation entre ces variables. Ainsi, on s'aperçoit que la non reconnaissance de la nouvelle réforme et une image du métier négative concernent en majorité les instituteurs. Au contraire, une image positive et la reconnaissance de la nouvelle réforme sont le fait des PE.

aussi, à la périphérie de ce noyau, différents points non partagés. De ces représentations communes ou divergentes, va dépendre la construction identitaire des individus. Construction qui peut être double en ce sens où, comme nous l'avons signalé, une identité n'est jamais unique, il existe l'identité pour autrui et l'identité pour soi ou encore l'identité virtuelle et l'identité réelle. L'analyse de notre questionnaire a permis d'explorer six domaines essentiels : les trajectoires socioprofessionnelles, le rapport des enseignants à leur pratique, à leur image sociale, à la politique de l'école, à la formation, à la professionnalisation. C'est à l'intersection de ces différents champs que se définit l'identité professionnelle, conçue à la fois comme une « configuration » (3), présentant une certaine cohérence typique et comme une dynamique impliquant des évolutions significatives, le fait par exemple que certains instituteurs acceptent de passer le concours pour devenir professeurs des écoles. Nous allons maintenant présenter deux typologies de modèles identitaires, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les PE.

Typologie de modèles identitaires chez les instituteurs

Le propre d'une typologie professionnelle est d'opérer un choix dans une série de paramètres constitutifs des identités et de suivre la logique de ce choix. H. Peyronie dans son livre *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école* (4), insiste sur le fait que l'établissement d'une typologie des enseignants du primaire est un exercice périlleux et aléatoire, compte tenu de la pluralité de modèles possibles. Cependant, consciente des limites d'un tel exercice et des risques de réductionnisme que souligne Peyronie, nous avons fait le choix de construire cette typologie en ne retenant que les variables qui nous paraissaient les plus pertinentes pour la construction de nos modèles identitaires. Ce qui suit n'a donc pour seul objectif que de dresser une série de modèles possibles parmi d'autres que nous reconnaissons multiples. Elle ne prétend pas regrouper tous les modèles existant mais seulement mettre un peu d'ordre et d'intelligibilité dans une petite partie d'un réel foisonnant.

Identité construite sur le mode de la rupture

Elle concerne une partie des instituteurs pour qui l'identité sociale virtuelle, celle que les autres leur attribuent, est en nette contradiction avec l'identité réelle pour soi. Ces instituteurs ont le sentiment après plusieurs années de carrière de maîtriser leur

3 - Dubar C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

4 - Peyronie H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF, 1998.

savoir « on n'a plus rien à apprendre ni à prouver ». Ils construisent leur identité professionnelle autour d'un modèle que nous appellerons « artisanal ». Ils ont tout au long de leur carrière intériorisé des normes de reproduction de pratiques et même si pour la plupart ils ont reçu une formation en École Normale, celle-ci est lointaine et peu réexploitée de manière explicite dans les pratiques pédagogiques.

59 % des répondants refusent d'assimiler leur métier et sa reconnaissance de compétences à un savoir universitaire. Ils ne reconnaissent pas l'utilité du niveau de diplôme pour faire un bon enseignant. Cette conscience du bon enseignant nourrit leur « identité pour soi ». Elle s'est forgée dans un apprentissage sur le tas, ils ont acquis des savoirs pratiques dans l'expérience directe avec ce métier. Pour 52 %, c'est d'abord l'expérience qui influence le plus leur pédagogie. Un capital expérientiel ne se dit pas, ne s'enseigne pas, comme nous le fait remarquer R. Bourdoncle (5), il se montre. Ils sont plus de 39 % à penser que leur métier est un métier qui ne s'apprend pas. Leur rapport à la formation initiale reste un rapport de méfiance, ils en ont finalement retenu peu de chose. Ils préfèrent s'inscrire dans un savoir et un mode de formation plus expérientiels.

Cette identité professionnelle est en perpétuel décalage entre ce que l'on pourrait appeler « l'identité biographique », pour soi et l'identité professionnelle reconnue non seulement par l'institution mais aussi par la société que nous appellerons « identité miroir ». En effet, les instituteurs restent majoritairement persuadés que l'image que leur renvoie la société reste très éloignée de celle revendiquée. L'identité sociale reste négative, entachée d'une déconsidération notable. Du point de vue projection dans l'avenir, ces instituteurs n'ont aucun espoir d'évolution professionnelle si ce n'est que celle de durer dans cette profession autant que faire se peut. Ils sont face à une identité professionnelle bloquée. Du point de vue institutionnel, l'identité miroir n'est guère plus brillante. La non-reconnaissance professionnelle qui se traduit par le refus d'attribuer de manière systématique à tous les instituteurs le statut de Professeurs des Écoles conduit à un processus d'identité d'exclu. Notre enquête a montré combien les instituteurs se sentaient écartés d'une revalorisation à laquelle ils échappent pour l'instant. Le concours interne qu'on leur propose ne saurait les satisfaire. Au contraire, il est souvent vécu comme une humiliation de plus par rapport à un savoir d'expérience non reconnu. Même si cette situation de décalage entre un avenir individuel revendiqué et un avenir prévu par l'institution est provisoire, elle devrait quand même durer selon les propos du Ministre au moins jusqu'en 2007.

5 - Bourdoncle R., « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, n° 13, pp. 7-96.

De cette identité virtuelle dévalorisée découlerait une *identité menacée*. Ceci reste une possibilité théorique. Pourtant, il a été annoncé par un inspecteur lors d'un stage que le certificat d'aptitude à la fonction de maître formateur des instituteurs (CAFIMF) devenu des professeurs d'écoles (CAFPEMF) serait bientôt ouvert uniquement à ceux ayant le niveau de diplôme bac + 3 voire bac + 4. À l'heure actuelle, on peut parler pour ce « modèle en rupture » d'une identité instable relevant d'un décalage permanent entre les moyens d'affirmation de soi dans la pratique de l'exercice du métier et les possibilités de reconnaissances institutionnelles. Associée à une forte résistance au nouveau statut, cette identité qui s'alimente de « malaises » et « d'injustices », termes utilisés le plus souvent par les enseignants concernés, apparaît comme une *identité en crise latente*, tributaire des orientations politiques futures.

Identité construite sur le mode de la continuité

Elle concerne les instituteurs qui semblent éloignés du malaise social qui a souvent alimenté le monde enseignant. Pour eux, l'identité pour soi correspond à celle que leur attribue la société. Ce sont des instituteurs qui se sentent bien considérés ou normalement considérés et qui vivent agréablement et sans conflit interne leur condition. Notre typologie précédente fait en effet apparaître une deuxième classe qui représente la moitié de l'échantillon. Bien au-delà des représentations négatives de leurs collègues, ils vont même jusqu'à accepter le nouveau statut. Ce modèle identitaire que nous appellerons « stable » constitue un élément unificateur pour une identité unique. Il s'harmonise avec celui des PE, les représentations sont communes et les points de discontinuités peu nombreux. Ces instituteurs qui ont l'intention de passer le concours, s'inscrivent dans une dynamique professionnelle évolutive. Ce sont ceux qui ont les niveaux de diplômes les plus élevés dans leur corps, comme si le fait d'être licencié ou de posséder la maîtrise représentait un emblème de reconnaissance, un titre de quasi-appartenance à un groupe autre que celui auquel appartiennent les instituteurs ne possédant que le Bac.

Cette identité est construite sur le mode de la continuité, entre identité pour soi, et identité pour autrui, autrui représentant aussi dans ce cas, le collègue PE, mais aussi plus largement l'institution. Ce sera en quelque sorte une identité fédératrice au sens où elle estompe les différences dans les représentations des uns par rapport aux autres. En supposant que ceux qui pensent passer le concours (ce qui sous-entend être reconnu PE à partir d'une sélection sur épreuves et non au barème) soient reçus, l'identité professionnelle se construira alors dans un processus de promotion interne au groupe de référence. Il est intéressant de constater que ceux qui accepteront de passer le concours s'inscrivent dans un processus de projection personnelle à partir d'un groupe de référence qui n'est pas celui de leur origine. Ils se forgent une identité non pas à partir du groupe d'appartenance, celui des instituteurs, mais à partir du groupe de référence auquel ils voudraient appartenir, celui des PE. On a vu que

ce groupe d'instituteurs possédait un niveau de diplôme équivalent à celui des PE, seule la formation en IUFM constitue un élément différenciateur dans leur dynamique identitaire.

Si nous avons dans la partie précédente souligné l'aspect « savoir expérimental » dans les représentations de ce que devrait être le savoir professionnel des instituteurs, rien ne nous permet de dire que les instituteurs qui construisent une identité sur le mode de la continuité se distinguent de leurs collègues en tout cas sur ce point. Par contre, il semblerait qu'ils accordent plus de crédit à la formation universitaire et à l'élévation du niveau de diplôme pour le recrutement. Ils ont parfaitement intégré la nouvelle réforme qui a joué un rôle dynamisant dans la construction identitaire de ces instituteurs, en ce sens qu'ils sont convaincus qu'elle a contribué à rehausser l'image de leur profession. On peut de ce fait penser que, pour ce groupe, la nouvelle réforme a contribué à réduire les écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, même si la question du salaire reste un point conflictuel.

Typologie de modèles identitaires chez les PE

L'option que nous avons prise d'articuler la construction des modèles identitaires autour de la dimension sociale et plus précisément de l'image sociale telle que nous avons pu la définir, celle que nous renvoie la collectivité reste valable pour les professeurs des écoles. Mais nous pensons que d'autres facteurs peuvent influencer la construction identitaire et venir perturber la transaction entre identité pour soi et identité pour autrui.

En effet, pour certains, l'arrivée dans la profession s'est faite davantage pour des raisons économiques que pour des raisons de choix ou de vocation. Notre enquête a révélé chez ces PE, des représentations décalées entre ce à quoi ils aspiraient et les réalités du métier. Aussi, nous pensons que les modèles de construction identitaire sur les modes de rupture ou de continuité restent pertinents pour les PE. Certains PE n'ont pas trouvé dans la réforme une revalorisation notoire. Même s'ils sont satisfaits de l'intérêt qu'apparte ce métier, ils aspirent au changement. D'autres, au contraire, ont eu des motivations pour ce métier correspondant à un certain idéal : désir d'enseigner, désir de s'occuper d'enfants. Ils sont satisfaits de leur situation professionnelle et ce sur plusieurs aspects : intérêt pour le métier, considération, revenus. Voyons plus en détail ces deux aspects.

131

Identité construite sur le mode de la continuité

Ce sont les PE qui ont un modèle de construction identitaire stable tel que nous l'avons défini précédemment. L'avenir qu'ils se projettent coïncide avec celui de l'institution : ils espèrent exercer cette profession toute leur vie, profession qui leur

apporte une considération suffisante. Il n'existe pas d'interactions conflictuelles, de désaccords entre identité virtuelle et identité pour autrui. De la même manière que pour les instituteurs nous avons cherché à distinguer des groupes au profil proche, uniquement sur l'échantillon PE, toujours à partir d'une analyse hiérarchique. Comment va évoluer cette identité ?

En effet, il nous faut préciser que ces PE, qui ont pour la plupart peu d'années de pratique, peuvent vouloir évoluer au sein de leur groupe d'ici quelques années. L'institution leur donnera-t-elle la possibilité de le faire ? Ces PE, pour l'instant se plaisent à exercer une profession dans laquelle ils trouvent toute satisfaction, profession qui leur apporte une reconnaissance satisfaisante certes, mais qui peut se révéler à long terme sclérosante et routinière par le peu de possibilité de promotion et de marge d'innovation qu'elle présente. Leurs diplômes universitaires pourraient être une option valable pour prétendre à cette évolution, d'autant plus valable que le personnel qui les entoure (inspecteurs, conseillers d'orientation, maîtres formateurs, directeurs...) ne possède pas, pour la majorité, ce niveau de diplôme. Gageons que la politique à venir permettra d'éviter une fois de plus (comme cela a pu se produire pour les instituteurs) de prendre la voie d'une identité bloquée excluant toute promotion interne et du même coup décourageant les meilleures volontés de faire évoluer le système éducatif. En tout cas, ces jeunes PE, arrivés dans la profession par des motivations parfois éloignées de leurs aînés, construisent une identité professionnelle stable.

Identité construite sur le mode de la rupture

132

Elle concerne les PE qui n'ont pas trouvé dans cette profession la reconnaissance qu'ils espéraient, ils sont un peu moins de 30 %. Là encore, c'est bien l'image sociale qui semble être à l'origine du décalage entre identité pour soi et identité pour autrui, décalage d'autant plus marqué pour ces PE, qu'ils sont pour la plupart issus de classes supérieures. Il est curieux de constater que pour certains champs des représentations (rapport à la formation, rapport à la professionnalisation), ces PE projettent une identité proche de celle du groupe des instituteurs qui se sentent peu considérés. Ils semblent éloignés des représentations de leur groupe de référence professionnelle, à savoir PE, mais aussi des représentations de leur groupe social d'origine. Le fait qu'ils remettent en cause l'utilité des diplômes pour faire ce métier semble laisser penser que la réalité du terrain ne correspond pas aux représentations construites avant leur arrivée dans la profession. En effet, il est paradoxal de constater que certains de ces PE ont choisi ce métier parce qu'ils désiraient s'occuper d'enfants ou parce qu'ils désiraient enseigner. C'est pourtant dans ce groupe que l'on trouve la plus grande proportion de PE qui désirent changer de métier, 36 %. Il y a ici un décalage entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils espéraient en choisissant cette profession. Contrairement à leurs collègues instituteurs, eux aussi déçus mais pour

d'autres raisons, ils pensent trouver l'échappatoire en nourrissant l'espoir de pouvoir changer de métier. Il est remarquable que la grande majorité de ce groupe a connu une autre expérience professionnelle avant celle de l'enseignement. Est-ce à dire que cette expérience antérieure leur donne un autre modèle identitaire qu'ils ne reconnaissent pas dans celui que leur propose l'institution ? La question mériterait d'être approfondie : les limites de notre questionnaire ne nous permettent pas d'y répondre. Cette identité que nous appellerons « *identité incertaine* » construite sur un modèle instable risque de déboucher sur une situation de crise identitaire si ces PE n'arrivent pas, soit à changer de profession, soit à restaurer une représentation plus positive.

Le tableau (page suivante) reprend les trois modèles identitaires mis en évidence par notre analyse, selon les quatre principales dimensions : dynamique d'itinéraire, rapport à l'identité sociale, rapport à la formation, rapport à la professionnalisation. Nous avons, pour chaque modèle identitaire et pour chaque dimension, repris les principaux points qui caractérisent chacun des groupes constitués.

CONCLUSION : UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE COMPOSITE

Les pouvoirs politiques de l'époque ont voulu voir dans la création des IUFM l'occasion de faire évoluer le système éducatif, en donnant la possibilité à ses acteurs de se construire une autre identité professionnelle, qui soit modelée certes autour d'une formation plus professionnelle, mais aussi autour d'une image plus valorisée afin d'en finir une fois pour toutes avec le séculaire malaise enseignant. D'après notre enquête, qu'en est-il ? Le discours officiel de Lionel Jospin prononcé le 23 avril 1990 devant les futurs « animateurs » des IUFM en ouverture de la session de formation au CNAM à Paris, disait ceci :

« *Un des premiers principes qui nous a guidés a été notre refus de faire table rase du passé. Ce passé, ce sont des traditions, des compétences, des savoir-faire, des expériences acquises qui ont façonné tout notre paysage éducatif... Refuser de faire table rase du passé, c'est également donner aux mentalités le temps d'évoluer, donner le temps de construire de nouvelles approches, de nouvelles façons de travailler.* »

Il est en effet difficile de faire table rase du passé quand la majorité des gens concernés par la réforme est celle à qui on a demandé d'accepter que son statut disparaisse à terme et qu'un autre naisse. Il n'y aura bientôt plus d'instituteurs nous dit-on, l'Éducation nationale ne comptera plus que des Professeurs.

<p>TABEAU DE SYNTHÈSE <i>Typologie des identités</i></p>	<p>Promotion d'une identité stable <i>Groupe constitué d'instituteurs et de PE</i></p>	<p>Promotion d'une identité d'exclus <i>Identité menacée</i> Groupe constitué d'instituteurs</p>	<p>Promotion d'une identité incertaine <i>Groupe constitué de PE</i></p>
<p>1. Dynamique d'itinéraire Situation actuelle Projection de soi dans l'avenir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - instituteurs ou PE satisfaits de leur parcours et de leur situation - perspective de promotion par concours interne, pour les instituteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - instituteurs déçus non pas par rapport à l'intérêt du métier, mais par rapport à tout ce qui l'entoure (institution) - avenir bloqué, aucune possibilité de promotion future, refus du concours 	<ul style="list-style-type: none"> - PE déçus par rapport à l'image de la profession, restent satisfaits de l'intérêt pour le métier - avenir qui se construit hors de l'institution ; volonté de changer de profession.
<p>2. Rapport à l'identité sociale Identité sociale perçue Identité sociale revendiquée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identité sociale perçue positivement - pour une identité collective - perception d'une revalorisation de la fonction 	<ul style="list-style-type: none"> - représentations négatives d'une image dévalorisée - décalage entre identité sociale vécue et identité sociale revendiquée 	<ul style="list-style-type: none"> - représentations négatives d'une image dévalorisée - décalage entre identité sociale vécue et identité sociale revendiquée
<p>3. Rapport à la formation Attitudes et représentations à propos de la formation initiale institutionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la formation ne peut plus se réduire à une formation du Second degré - besoin de reconnaissance par une formation universitaire - besoin d'inscrire la formation dans un cadre académique - la formation continue reste importante 	<ul style="list-style-type: none"> - représentation d'une formation initiale qui reste celle construite sur des modèles anciens - modèle professionnel artisanal, qui peut se passer d'une structure théorique 	<ul style="list-style-type: none"> - représentation d'une formation initiale qui reste celle construite sur des modèles anciens - modèle professionnel artisanal qui peut se passer d'une structure théorique
<p>4. Rapport à la professionnalisation Attitudes et représentations par rapport au nouveau statut</p>	<ul style="list-style-type: none"> - accord sur la nouvelle réforme - réforme vécue comme moyens de redynamiser et de revaloriser la profession 	<ul style="list-style-type: none"> - nouvelle réforme vécue comme une non-reconnaissance de ce qui fait leur diplôme à eux : « l'expérience » - position contre l'institution qui les démarque par rapport aux « nouveaux » 	<ul style="list-style-type: none"> - nouvelle réforme vécue comme décalée par rapport à la réalité du terrain - représentation héritée du passé - remise en cause de la nécessité du niveau bac + 3 pour exercer ce métier

Tableau 2 : Récapitulation des modèles retenus pour notre essai de typologie

Le paradoxe de cette situation, qui aurait pu représenter un moyen de rendre sa dignité à la fonction enseignante, est que la réforme ne concerne pas tous ceux qui appartenaient à ce passé, tous ceux qui possédaient ces traditions, ces savoir-faire, toute cette expérience, qui constitue une denrée inestimable à leurs yeux. Or, c'est au moment où l'ensemble des enseignants connaissait une crise d'identité profonde, qu'est apparue l'idée de professionnalisation, et de changement de statut, comme solution à cette crise identitaire. Était-ce la bonne solution ? Notre enquête a montré que cette réforme avait eu au moins le mérite de revaloriser la fonction. Nous ne reviendrons donc pas sur cet aspect. Par contre, nous pensons qu'elle est à l'origine d'une *construction d'identité menacée*, tout au moins pour une partie des acteurs en place actuellement.

Certains PE (28 %) désirent quitter l'enseignement, ils ne se reconnaissent pas dans cet espace et il ne faut pas compter sur ce groupe pour recentrer l'identité des enseignants sur une cohésion forte.

De même, les instituteurs qui se sentent exclus de la revalorisation et qui construisent une identité menacée (52 % de l'échantillon), pour les raisons invoquées plus haut ne permettront pas d'unifier le groupe autour de valeurs communes. Nous avons vu que de nombreux points de divergences existaient entre ce groupe et les PE. Il faudra compter sur les PE et les instituteurs qui construisent leur identité sur un bien être et non plus sur un malaise comme ce fut longtemps le cas. En tout état de cause, on peut dire que *la crise identitaire constatée autrefois subsiste et même s'est accentuée avec la nouvelle réforme*. L'optimisme réside dans le fait qu'elle ne concerne que l'ancienne vague, la nouvelle étant beaucoup plus positive. Une identité collective stable nous semble passible, lorsque la question de l'intégration aura été résolue. Jusque-là, plusieurs modèles identitaires devront cohabiter.

135

Cette cohabitation devrait dépendre des décisions politiques futures de différencier ou non ces statuts autrement que par le salaire, dans un domaine plus lié à la pratique cette fois. Les modèles identitaires que nous avons dégagés laissent penser qu'un travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part, serait nécessaire pour souder ces dynamiques pour l'instant composites. Il faut donc rechercher pour les enseignants du premier degré de nouvelles identités intégrant aussi bien leur expérience passée que les valeurs d'avenir.

L'évolution de cette identité passera aussi par l'effort à poursuivre concernant la professionnalisation. La tendance générale à définir la professionnalité en termes de fonctions à assumer et de compétences à maîtriser occulte les identités et les enjeux qui s'y expriment. Les conclusions de cette recherche confirment cette tendance. En effet, même si la création des IUFM et la création de la nouvelle réforme n'ont pas entièrement donné les effets escomptés sur la professionnalisation, (même si cette

professionnalisation reste partielle), nous pensons que la nouvelle réforme, plus que la professionnalisation elle-même, a conduit à un éclatement du noyau identitaire. *Si l'identité est bien un réseau d'éléments des représentations professionnelles activé pour répondre à une visée d'identification différenciation avec des groupes sociaux ou professionnels, alors on peut dire que cette identité n'est pas homogène.*

Si on constate une hétérogénéité entre identité professionnelle des instituteurs et celle des professeurs des écoles, on constate également une identité différente intra-groupe. En effet, sont présentes au sein du groupe instituteurs à la fois une identité que nous avons appelée stable et également une identité menacée. On retrouve cette hétérogénéité pour le groupe PE. Nous avons vu que l'image du métier et la revalorisation, effets directs de la nouvelle réforme, étaient parmi les principaux facteurs de discord.

En résumé, notre recherche a montré l'émergence d'identités professionnelles composites. Nous reprenons ici les différents groupes et la terminologie utilisés pour notre typologie : un groupe qui construit une identité stable, elle concerne 47 % des instituteurs et 68 % des PE, un groupe qui construit une identité menacée, 52 % des instituteurs et enfin un dernier groupe qui construit une identité incertaine, 30 % des PE. Est-ce à dire qu'une identité collective est impossible ? Des points que nous avons appelés points de continuités existent, notre recherche le confirme. Ces représentations communes sont en quelque sorte des modalités à partir desquelles tous les enseignants du premier degré vont pouvoir échanger et agir entre eux. Nous pensons que les enseignants auront besoin de cette identité commune forte. Elle devrait permettre la défense et la revalorisation de la profession face à des catégories sociales de plus en plus exigeantes, voire critiques, à l'image des parents d'élèves et des hommes politiques. 2007 devrait sonner une nouvelle ère du monde éducatif où tous les enseignants du premier degré seront unis autour du même vocable. Les instituteurs auront disparu, il ne restera que des professeurs des écoles. Pourtant, le problème de la construction identitaire restera, il ne s'agira plus de gommer les différences entre groupes statutaires puisqu'il y aura uniformité au moins sur ce plan, mais de poursuivre sur la voie de la professionnalisation.

Notre définition retenue pour ce terme de « professionnalisation » était la suivante : « processus de transformation d'une activité par l'amélioration de son statut social et la transformation de sa formation ». Nous ne reviendrons pas sur le premier aspect, celui de la transformation du statut. En effet, notre recherche a montré combien cette transformation avait suscité une véritable revalorisation, en tout cas pour les PE. Par contre, nous aimerions revenir sur le deuxième volet de notre définition de la professionnalisation, à savoir la transformation de la formation.

Philippe Meirieu concernant cette nouvelle formation affirmait en 1989 : « Il ne s'agit pas d'aménager un ancien métier en y introduisant quelques éléments de modernisme : il s'agit d'assurer une véritable mutation professionnelle, un changement radical dans les manières de faire, de présenter le savoir et d'aider à son appropriation... » (6). Que pouvons-nous dire neuf années plus tard compte tenu de notre recherche et de nos mesures concernant notamment les pratiques pédagogiques ? Les manières de faire, de présenter le savoir sont-elles apparues véritablement différentes au regard de notre enquête ? Les identités stables ou instables que nous avons mises en avant se nourrissent des représentations selon quatre orientations : dynamique d'itinéraire, identité sociale, formation, nouvelle réforme. Or *l'identité professionnelle se construit aussi dans les similitudes de pratique, dans l'exercice même de la profession*. Existe-t-il une communauté des pratiques ? Travaillant sur les représentations, notre questionnaire a révélé ses limites concernant la mesure d'une pratique et d'un savoir faire. Une véritable analyse de pratique, avec grilles d'observation, entretiens aurait été plus efficace pour appréhender cette réalité. Notre recherche qui a porté sur la représentation des pratiques professionnelles et non sur les pratiques elles-mêmes ne permet pas de conclure sur ces dernières. Notre but était moins de faire une analyse de pratique (ce qui aurait réclamé une méthodologie autre) que de mesurer les représentations des uns et des autres autour de grands axes déterminés au préalable. Cette limite justifie du même coup qu'il manque volontairement aux identités professionnelles de notre typologie le volet de la pratique et de l'exercice.

Toutefois, notre analyse des questionnaires a pu mettre en évidence certains points qui différencient instituteurs et PE dans leur pratique de classe sans que l'on puisse affirmer que ces points de différenciations représentent une démarque radicale entre le professionnel que serait le PE et le non professionnel que serait l'instituteur. Nous avons notamment pu montrer une plus grande prise en compte des nouvelles réformes institutionnelles par les PE, travail par cycles surtout, mais aussi une plus forte mobilisation sur le travail différencié et le travail en équipe.

Nous avons également souligné dans l'utilisation d'outils pédagogiques un éventail plus large que l'utilisation du seul livre scolaire. Est-ce à dire que la nouvelle formation a réussi dans son entreprise à générer des cohortes d'enseignants plus professionnels ? La mise en place de la nouvelle réforme a-t-elle réussi à professionnaliser la fonction et ses acteurs ? Notre recherche a montré que les représentations des instituteurs correspondaient majoritairement au « praticien artisan », s'appuyant beaucoup sur sa pratique. Les représentations des PE correspondaient davantage au « praticien réflexif » mais aussi au « professionnel instruit » (Paquay). Pour

6 - Meirieu P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, pp. 15-20.

Perrenoud, la professionnalisation doit être entendue comme la capacité à construire sa propre pratique, ses propres méthodes. Pour lui, le professionnel est celui qui est capable de prendre en compte comme critère essentiel, l'autonomie dans sa pratique, et la créativité individuelle nécessaire pour répondre à des cas différents et particuliers, tout en tenant compte des objectifs généraux et d'une certaine éthique. Les résultats obtenus concernant les pratiques pédagogiques et notamment l'utilisation d'outils par les PE, vont dans ce sens. Reste encore un travail d'investigation à faire sur ce volet. Mais quelle que soit la question des pratiques, encore à saisir ou mieux établir, reste le sentiment subjectif des identités présentes. Et là, nous pouvons affirmer que les processus de représentations que nous avons cherché à mettre en évidence témoignent d'une réelle transformation identitaire où l'idée d'identité professionnelle composite domine.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBRIC J.-C. (1994). – *Pratiques sociales et Représentations*, Paris, PUF.
- BANCEL D. (1990). – « Les instituts universitaires déformation des maîtres », *Savoir éducation formation*, n° 1, pp. 72-75.
- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- BATAILLE M. et al. (1997). – « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles », *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris, PUF, pp. 57-89.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert », *Recherche et formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines », 1. « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994). – « Savoir professionnel et formation des enseignants », *Spirale*, n° 13, pp. 77-96.
- BOURDONCLE R., MATHÉY-PIERRE C. (1995). – « Autour du mot professionnalité », *Recherche et formation*, n° 19, pp. 137-148.
- BOURDONCLE R. (1991). – *La professionnalisation des enseignants*, Séminaire européen de Barcelone, Barcelone, ronéoté.
- COLLONGES G. (sous la dir.), GLASMAN D., BLANC P. et al. (1997). – *Une nouvelle professionnalité ? Profils et identités des instituteurs et professeurs d'école recrutés depuis 1986 dans le département de la Loire*, rapport de recherche, CRE, Université de Saint-Étienne.

- DEROUET J.-L. (1992). – *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- DEROUET J.-L. (1988). – « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », *Éducation permanente*, n° 96, pp. 61-71.
- DOISE W. (1990). – « Les représentations sociales » in J.-F. Richard et als (éds), *Traité de psychologie cognitive*, III, Paris, Dunod.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- DUBAR C., SAINSAULIEU R. (1992). – *Mobilités et formes de production identitaire, dans Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation française, pp 327-341.
- GOFFMAN E. (1975). – *Stigmate. Les usagers sociaux des handicaps*, Paris, Éd de Minuit.
- HUGUES E. (1958). – *Men and work*, Glencoe, The Free Press.
- HUGUES E. (1996). – *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.
- ION J. (1990). – *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat.
- ION J. (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres », in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan-INRP, pp. 185-212.
- JODELET D. (1993). – *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p 121.
- LECOINTE. M. (1987). – « Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs en France de 1979 à 1986 », *Recherche et Formation*, n° 2, pp. 51-64
- LEGRAND D., KOVACS-BOSH A. (1995). – « Images publiques des enseignants : éléments de bibliographie analytique », *Recherche et Formation*, pp. 125-138
- LEVI-STRAUSS Cl. (séminaire dirigé par) (1977). – *L'identité*, Paris, Grasset.
- LORENZIL-CIOLDI F. (1991). – « Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez les éducateurs en formation et praticiens », *Revue internationale de psychologie sociale*, t. 4, pp. 357-379.
- MEAD G.H. (1963). – *L'esprit, le soi et la société*, (présentation de J. Cazeneuve), Paris, PUF.
- MOSCOVICI S. (1961). – *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF.
- MUCCHIELLI A. (1992). – *L'identité*, Paris, PUF.
- MUEL-DREYFUS F. (1983). – *Le métier d'éducateur*, Paris, Éd. de Minuit.
- PERRENOUD Ph. (1984). – *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Librairie Droz.
- PERRENOUD Ph., MONTANDON Cl. (1988). – « Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques d'acteurs », in *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs*, Lausanne, Éd Réalités sociales, pp. 13-35.
- PERRENOUD Ph. (1993). – *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique.

PERRENOUD Ph. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PETIT B. (1985). – *Représentation et formation scientifique et technique*, ENSSAA, Toulouse-Mirail.

PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.

ROBERT A., TERRAL H. (1993). – « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et Formation*, n° 13, pp. 25-45.

SAINSAULIEU R. (1977). – *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

STRAUSS A ; (1992). – *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.

TAFJEL H. (1972). – « La catégorisation sociale », in Moscovici, *Introduction à la psychologie*, t. 1, Paris, Larousse.

TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, CNDP/Hachette.

LES ENSEIGNANTS TITULAIRES MOBILES DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE CONSTRUCTION ET CHOIX DE SPÉCIALISATIONS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

MARIE-CHRISTINE LE FLOC'H*

Résumé

Cet article porte sur les tâches des enseignants remplaçants dans les écoles élémentaires et maternelles, appelés « titulaires mobiles » (TM). L'enquête montre les raisons du choix de cette fonction exercée parfois de façon durable ainsi que les logiques et stratégies à l'œuvre dans la construction de spécialités correspondant à une dissociation des difficultés du métier d'enseignant.

On peut distinguer trois faisceaux de tâches différents dans l'exercice de cette fonction :

- le remplacement court des « VRP » de l'Éducation nationale ;
- le remplacement de luxe des « décharges » d'enseignants qualifiés ;
- la gestion d'une absence prévue.

Les TM entretiennent un rapport original aux modèles normatifs sur lesquels se fonde la culture scolaire. Cette étude évoque les questions de reconnaissance des compétences des TM par l'administration et les corps professionnels constitués.

Abstract

This paper concerns the work of "titulaires mobiles" or, officially qualified supply teachers under the control of the French Education Ministry who intervene for short periods in primary and nursery schools.

The study seeks to analyse their reasons for what is sometimes a long-term career choice as well as the logic and strategies behind a construction of skills dissociating the difficulties inherent in the teaching profession.

* - Marie-Christine Le Floc'h, CES (Centre d'ethnologie et de sociologie), Université de Lille III.

Three ranges of task involved in this work can be distinguished :

- Short replacements - sometimes known as the Education Ministry's "sales reps".

- Replacing under more privileged conditions those qualified teachers, often head teachers, who have a reduction in hours.

- Filing in for a teacher whose absence is programmed (for training etc..).

Qualified supply teachers - TM - have their own special relationship with the normative models upon which the school culture is founded. This study evokes the form of recognition of their competences, as well as the role played by the administration and the professional bodies involved in directing the work of these teachers.

Introduction

De nombreuses études sur les enseignants portent sur un niveau d'enseignement ou un corps professionnel dans son ensemble. Nous avons choisi ici, de montrer les spécificités de l'enseignement dans le cadre de la fonction de remplacement à l'aide d'une enquête sur les « Titulaires Mobiles » de l'enseignement élémentaire. Étudier ce qui les distingue des enseignants sur poste fixe présente un double intérêt : théorique et méthodologique.

Du point de vue théorique, si nous partons de l'idée, désormais acquise, que les enseignants constituent un groupe professionnel composé de plusieurs segments (1), il est heuristique, dans un contexte de changement social, d'étudier les groupes situés à la frontière des corps professionnels constitués. Certains d'entre eux correspondent à des fonctions spécifiques ; c'est le cas de ces enseignants complémentaires que sont les Titulaires Mobiles (TM). Les tâches qu'ils assument, sont à bien des égards, en contrepoint de celles des enseignants en poste fixe.

En effet, comme l'intitulé du statut l'indique, ces enseignants circulent entre les établissements, les classes, les niveaux d'enseignement. Ils font face aux situations de travail les plus variées, qu'il s'agisse de la diversité des publics, des équipes pédagogiques lorsqu'elles existent, des espaces de travail ou des territoires.

La réalité de leur service les éloigne des représentations habituelles qui convergent fréquemment vers l'image d'un enseignant sédentaire ayant peu voyagé à l'intérieur de la société et à l'intérieur même du système éducatif : cet enseignant qui n'est pas

1 - Les recherches sur la profession enseignante dont R. Bourdoncle (1991-1993) a proposé une synthèse, vont dans ce sens.

sorti de l'école, individualiste, travaillant seul dans sa classe, portes fermées. Nous avons fait l'hypothèse que les TM développent ainsi des formes originales de culture professionnelle.

Rappelons en premier lieu que la fonction de remplacement est indispensable à la continuité du service public et que les postes d'enseignants complémentaires, suppléants, ont existé de tout temps sous diverses formes d'emplois, généralement de non titulaires.

Lors de la création du statut de Titulaire Mobile en 1973 (2), les métiers du remplacement dans le primaire ont été définis de manière très précise. On distingue quatre catégories de missions différentes selon la durée et la nature – prévues ou non – du remplacement :

- Les ZIL (zone d'intervention limitée) spécialisés dans le remplacement court.
- Les *brigades-congés* (absences d'une durée variable mais le plus souvent supérieure à huit jours, parfois prévue à l'avance, comme dans le cas des congés de maternité).
- Les *brigades-stages* (remplacement des maîtres en formation continue ; il s'agit ici de missions d'une ou deux semaines prévues à l'avance).
- Les *décharges* de directeur et d'enseignant maître-formateur, ces derniers bénéficiant d'une journée de décharge par semaine.

Tous les Titulaires Mobiles perçoivent des indemnités spéciales assez substantielles allant (en 1999) de 80 à 300 F par jour, non imposables.

Depuis la rentrée scolaire 1999, les missions sont officiellement confondues dans de nombreuses académies dont celle de Lille ; les indemnités se réduisent, conséquence d'une organisation plus efficiente qui tend à limiter les déplacements ; la gestion du personnel a été regroupée et centralisée par Bassin de Formation et d'Emploi. Les territoires sur lesquels peuvent intervenir les personnels se sont étendus, mais la volonté de réduire les indemnités de déplacement se traduit aujourd'hui par une priorité accordée aux missions dans les écoles de rattachement (3) ou proches de celles-ci. Les remplacements de courte durée sont de moins en moins assurés.

Nous avons demandé aux TM que nous avons rencontrés pourquoi ils avaient choisi ce type de poste. Nous voulions également savoir ce qu'ils avaient fait de ce positionnement marginal qui ne correspond pas aux règles habituelles de service.

2 - Circulaire du 27 mars 1973.

3 - Les TM sont dispersés et rattachés aux écoles de rattachement dont le nombre a augmenté pour assurer un "maillage" du territoire (un remplaçant pour trois écoles proches l'une de l'autre).

Quelles étaient les formes de spécialisation, de qualification vers lesquelles ils s'étaient orientés ? les logiques et les stratégies mises en œuvre dans cette construction ?

Nous analysons également ici jusqu'à quel point ces formes d'engagement professionnel ont été reconnues par l'administration de l'Éducation nationale et par les corps professionnels constitués, ou à l'inverse considérées comme l'expression d'une conscience professionnelle défaillante.

Du point de vue méthodologique, le choix de cette population répond à une double préoccupation.

En premier lieu, le choix d'une population marginale nous semble être un moyen supplémentaire pour objectiver des pratiques et des univers symboliques à l'intérieur d'un monde à propos duquel les stéréotypes ne manquent pas.

D'autre part, concernant la méthode d'enquête dans cette phase du travail (4), reposant sur des entretiens semi-directifs, il paraît plus intéressant d'entendre ceux qui sont en marge des hiérarchies professionnelles officielles, notamment lorsqu'il s'agit des aspects les plus triviaux de l'activité ou de sujets tabous mais néanmoins incontournables comme les problèmes de discipline. On cherche à limiter de cette manière les effets de position.

En effet, il existe chez tous les enseignants, des formes diverses et des degrés variables d'adhésion ou de consentement aux modèles normatifs sur lesquels reposent la culture scolaire et la culture savante (Hirschhorn, 1993). Ces écarts peuvent aller jusqu'au refus, et nous avons fait l'hypothèse qu'ils sont plus facilement lisibles chez ceux qui occupent des statuts particuliers dans le système éducatif.

Nous avons réalisé 26 entretiens auprès des TM de l'Académie de Lille entre mai 1999 et avril 2000. Trois d'entre eux remplacent ou ont remplacé des maîtres d'application, onze sont ZIL, dix interviennent en brigade et deux débutants remplacent sans précision de mission (cf. tableau 1).

4 - Il s'agit d'une partie d'une enquête plus large portant sur les enseignants ayant un statut « complémentaire » quel que soit le niveau d'enseignement.

Tableau 1. Liste des entretiens

N° des interviewés	âge	sexe	Statut : I : (instit) PE (prof. des écoles)	diplôme le plus élevé	durée de carrière comme TM
1	29	H	I	bac	8 (ans) ZIL*
2	50	F	I	bac	14 ZIL
3	53	H	I (ancien dir.)	bac	3 ZIL
4	39	H	I	DEUG IUFM	10 ZIL
5	32	H	I	DEUG math	10 ZIL
6	40	F	I	bac	10 B-stage
7	40	H	I	bac	10 B**
8	30	F	I	bac	6 ZIL
9	32	F	I	licence droit	1 TM-B
10	31	F	PE	maîtr. russe	6 ZIL
11	26	F	PE	lic. sc.éduc.	1 déb-TM
12	50	F	I	DEUG. bx-arts	20 B-stage
13	23	H	PE	lic. sc. éco.	1 B
14	37	H	I	DEUG math	4 déch.+6 ZIL
15	30	H	I	bac	1 TM-B
16	48	F	I	bac	6 ZIL
17	31	F	I	bac + hypok	8 déch. EMF*
18	30	F	PE	lic. histoire	1 déch. EMF
19	26	F	PE	lic. socio.	déb.TM
20	42	H	PE	BTS géom.	7 ZIL
21	38	H	I	DEUG hist.	15 ZIL
22	38	F	I	DEUG AES	7 B.
23	29	F	PE	licence	1 déch. EMF
24	33	H	I	bac	5 B.
25	35	F	I	bac	4 B.
26	27	H	I	bac	5 B

* 4 ans remplaçant EMF (enseignant maître-formateur) et 6 ans ZIL

Nota : le diplôme et l'ancienneté comme remplaçant sont donnés à titre indicatif.

**B : brigade ; déb : débutant ; TM-B : Titulaire Mobile (assurant prioritairement les remplacements longs ou prévus dans les limites des nouvelles dispositions - début d'indifférenciation des missions).

Résumé des caractéristiques de l'échantillon : 12 hommes ; 14 femmes. Les hommes sont donc surreprésentés dans cette fraction de la population enseignante du primaire où il y a en moyenne 77 % de femmes. La répartition par classes d'âge est la suivante : un peu moins du quart ont moins de trente ans ou plus de quarante ans. Un peu plus de la moitié ont entre trente et quarante ans. L'âge moyen est de 35 ans. On trouve parmi nos interlocuteurs 19 instituteurs (trices) et 7 professeurs d'école. Cette répartition est inversée par rapport aux données globales des enseignants sur poste fixe. En effet nous avons rencontré de préférence les personnes ayant une certaine expérience professionnelle, or les PE sont fréquemment débutants sur ces postes, donc sous-représentés ici. Cette distorsion explique également l'écart dans la répartition hommes/femmes. La part des femmes est de 56 % chez les instituteurs TM et de 66 % chez les PE TM.

Tableau 2 : Données de cadrage globales de l'enquête
(source : Agape 1999-2000 ; Direction des personnels enseignants
du ministère de l'Éducation)

	âge moyen	% instit.	% PE	% hommes	% femmes
enquêtés	35,3	73	27	46	54
TM Nord	35,7	56,6	43,4	41	59
Titulaires sur poste fixe dépt. Nord	41,2	47	53	24,5	75,5
TM France	38	50	50	38,2	61,8
Ens. titulaires sur poste fixe	41	37	63	22,5	77,5

Nota : effectif total de TM en France : 20 845

Les indices moyens de rémunération au plan national montrent que le remplacement concerne bien des enseignants déjà avancés dans leur carrière : plus de la moitié d'entre eux sont rémunérés à un indice supérieur à 500.

La plupart des TM ont fait part d'une trajectoire scolaire et professionnelle marquée de ruptures ou de réorientations. Il n'est pas rare que les études supérieures aient été interrompues ou n'aient pas débouché sur un emploi. On trouve dans les témoignages une assez grande diversité d'expériences professionnelles et lorsqu'il s'agit de l'Éducation nationale, un attrait pour les établissements spécialisés.

L'enquête nous a permis de mettre à jour les raisons d'un choix ou d'une adaptation satisfaisante au statut de Titulaire Mobile. Ces logiques d'action associent les contraintes qui pèsent sur le déroulement des carrières et les stratégies mises en œuvre par les intéressés. Elle rend visibles trois faisceaux de tâches différents selon la spécialisation des TM. Elle révèle enfin diverses formes de reconnaissance

ou, à l'inverse, d'absence de considération, du résultat professionnel de ces spécialisations.

Ces trois points sont présentés successivement dans l'article.

1. LES RAISONS D'UN CHOIX ORIGINAL : ÊTRE TITULAIRE MOBILE ET LE RESTER

Le statut de Titulaire Mobile a été défini dans les textes officiels de 1973 et précisé par les dispositions de 1982 (5).

La mise en place de ce statut de TM répondait à une triple préoccupation. Il s'agissait, tout d'abord, de gérer de façon satisfaisante la demande de formation continue des instituteurs en poste. S'agissant d'une catégorie très féminisée, il était également souhaitable de prévoir au mieux le remplacement des institutrices en congé de maternité. Enfin, la création d'un statut de titulaire pour le remplacement devait mettre fin au recrutement des remplaçants cherchant à devenir titulaire après quelques temps d'expérience professionnelle, ce qui faussait les règles d'accès à la titularisation.

La définition légale de la fonction s'est accompagnée de compensations financières importantes et du souci de préserver la qualification de ceux qui acceptaient ces conditions particulières. Les primes sont justifiées par le coût des déplacements fréquents. Un accompagnement est prévu pour faciliter une prise de contact, sans cesse renouvelée avec les différents établissements et assurer l'accès à l'information pédagogique. La représentation qui s'impose dans les textes est celle d'un statut transitoire, obtenu par défaut, qui explique par conséquent ces compensations financières et le soin apporté au suivi des personnels.

Or, près de la moitié des personnes que nous avons rencontrées, font état d'une ancienneté de remplaçant d'au moins 5 ans (quatre d'entre eux sont ZIL depuis 10 ans, deux depuis plus de 15 ans). Cela nous autorise à envisager le choix de cette fonction ou l'installation durablement satisfaisante dans ce type de service. L'âge modal des remplaçants est de 35 ans (49 ans pour les enseignants dans le département du Nord).

5 - Circulaires des 27 mars, 22 août 1973, circulaires du 13 mai 1976 et du 24 juillet 1978, circulaire du 25 mars 1982. Il s'agissait avant tout d'améliorer le fonctionnement du service d'éducation. Dès 1982, cette préoccupation est associée à celle d'accompagner et de dédommager ceux qui subissent ou acceptent ces conditions particulières et de veiller aux abus du dispositif.

Trois types d'explication apparaissent dans les entretiens : l'incitation financière, des logiques professionnelles et la combinaison de celles-ci avec des logiques familiales. Voyons successivement la place et l'importance des facteurs explicatifs de ces choix particuliers.

Une incitation financière efficace

Les indemnités ordinaires dépendent du nombre de kilomètres parcourus, allant de 87 F par jour pour les déplacements de moins de 10 km à 270 F par jour pour les déplacements de plus de 60 km (6). Des indemnités spéciales sont versées pour les déplacements en ZEP (plus de 6 000 F par an).

Ces indemnités, appelées également « primes » par les remplaçants, sont non imposables ; elles ont été régulièrement revalorisées depuis leur création. Jusqu'à la rentrée 1999, elles étaient versées tous les jours de la semaine, y compris les mercredi, samedi et dimanche. On considérait en effet que le remplaçant devait prendre contact avec son établissement la veille du premier jour de sa mission. Une ou plusieurs journées de « tuilage » sont en effet prévues pour tous les remplacements de la brigade.

La motivation financière apparaît dans tous les entretiens même si elle n'est pas toujours présentée comme déterminante. On comprend qu'une différence de 30 à 50 % en moyenne sur un traitement d'enseignant puisse constituer une motivation durable. On a affaire ici à un « effet de cliquet » ; il est en effet difficile de renoncer à un niveau de vie auquel on s'est accoutumé et qui a pu se traduire par des engagements financiers eux-mêmes durables.

Lorsqu'il s'agit de la principale motivation, le choix le plus fréquent est celui de ZIL. En effet, c'est dans ce cadre que les missions sont les plus courtes et les indemnités les plus importantes. On souhaite se déplacer le plus souvent possible et le plus loin possible pour cette raison.

Si l'attrait des primes est présent dans tous les entretiens, il ne constitue que très rarement l'unique motivation d'un choix qui n'est pas sans difficultés. D'autres raisons liées aux conditions d'exercice sont largement développées.

6 - Chiffres de 1999 donnés par l'Inspection académique.

Les logiques professionnelles : gestion de l'expérience professionnelle, visite du territoire, stratégies d'attente

La situation de remplaçant est souvent présentée comme une situation privilégiée pour accumuler des outils de travail et des savoirs d'expérience. C'est une des raisons pour lesquelles de nombreux débutants demandent ou acceptent facilement des postes de TM.

La formation théorique et professionnelle étant souvent considérée comme insuffisante, cette situation, éventuellement transitoire sert de complément de formation. Elle permet, dit-on, d'accumuler de l'expérience, des préparations, sans devoir affronter brutalement toutes les difficultés en même temps de manière isolée.

Si le choix s'est porté sur le remplacement c'est aussi pour éviter les tâches administratives (7) : « *J'ai choisi d'être en mobilité pour deux raisons. Sortant de l'École normale je ne connaissais pas du tout la pratique de classe quotidienne, je préférerais ne pas m'engager. J'aimais bien tous les niveaux.* » (5) « *Le premier soir, je prends et je regarde les fichiers de lecture...* » (14) « *J'ai "piqué" des trucs comme ça aux maîtres formateurs, pendant un an dans plusieurs écoles.* » (15)

On peut distinguer, en définitive, différents moments de la carrière, ceux – notamment au début – pendant lesquels on accumule des outils de travail, d'autres périodes où l'on exploite cet investissement. Le remplacement peut être considéré comme une situation intéressante à cet égard, en minimisant les conséquences de l'échec relatif qui caractérise parfois l'entrée dans le métier. On peut échapper, grâce au changement de situation, à certaines formes d'engagement conflictuel avec le public, relativiser son expérience professionnelle.

149

Chez les débutants, le choix ou l'acceptation d'un poste de TM correspond aussi à une stratégie d'attente. On ne souhaite pas demander de poste fixe avant d'avoir visité le territoire, avant d'avoir fait un tour des « ambiances d'école », des « équipes pédagogiques » : « *Je voulais avoir la possibilité de connaître différentes écoles, de voir comment ça se passait un peu partout et aussi, d'avoir l'occasion d'enseigner dans tous les milieux.* » (11) « *J'ai eu une mauvaise expérience en ZEP et j'ai pas envie que ça se reproduise. J'aimerais me fixer dans une zone hors ZEP !* » (11) « *Rester dans une école où on s'entend avec personne. Ou alors des écoles où chacun est dans son coin, obsédé par son travail. Donc, je préfère bouger.* » (4)

7 - Les chiffres entre parenthèses en fin de phrase citée renvoient à la numérotation des interviewés (cf. tableau 1).

L'existence d'une concertation, d'une solidarité entre enseignants fait parfois passer au second plan le refus d'aller en ZEP : « *Ce qui compte beaucoup dans une école, c'est l'équipe pédagogique... c'est vrai qu'à la limite travailler en ZEP dans cette école-là, ça ne me dérangerait pas...* » (11)

Mais les demandes de stages, de congés de plus ou moins longue durée, sont naturellement plus fréquentes dans les établissements difficiles. Ce sont, par conséquent, les écoles où l'on remplace le plus. Dans les « bonnes écoles », les enseignants abandonnent moins facilement leur poste. Cette stratégie qui consiste à « visiter le territoire » avant de se fixer n'est donc que partiellement efficace. On ne visite qu'une partie du territoire.

Qu'il s'agisse de la gestion de l'expérience professionnelle, du choix de l'établissement, du type de service ou des collègues, nous avons affaire à des stratégies de carrière plus ou moins maîtrisées, elles s'exercent à l'intérieur du cadre contraignant imposé par l'administration et dans un espace de qualification segmenté.

Ces logiques professionnelles sont articulées au déroulement du cycle de vie et aux événements familiaux.

Une façon de gérer le temps partagé entre le travail et la vie privée

Les variables pertinentes sont ici le sexe, la situation familiale, le nombre et l'âge des enfants.

150

Dans les représentations au moins, le métier d'institutrice ou de professeur d'école passe généralement pour une activité largement compatible avec la gestion des contraintes familiales. Il n'est pas rare cependant que le choix du remplacement corresponde au moment où les enseignants viennent d'avoir un enfant, ou ont des enfants encore petits. Les hommes comme les femmes connaissent alors un moment de discontinuité dans leur vie professionnelle et un alourdissement de leur charge mentale ; ils n'en font cependant pas la même expérience subjective. Ce qui les sépare relève du mode de gestion de cette charge mentale inhérente à l'enseignement (et à bien d'autres activités) ainsi que de l'image qu'ils se font de leur métier. Ces deux éléments se combinent d'ailleurs, en justifications données du choix de ce type de poste.

Pour les hommes de l'échantillon, le choix s'explique par la volonté d'accroître le revenu du ménage. Il s'explique aussi par la volonté de définir son identité professionnelle, sociale, à travers le regard des adultes et la fonction que l'on assure dans l'organisation d'une activité assurée en majorité par des femmes. Le fait d'être le seul

représentant de la gent masculine dans un établissement, n'est pas sans charme : « Dans les écoles maternelles, c'est toujours valorisant d'être unique homme. » (14) « Pour toutes ces raisons-là, je préfère rester remplaçant... le fait d'avoir vraiment une fonction, bien qu'on soit méprisé par les autorités supérieures... on a l'impression d'être utile. » (4)

Pour les femmes, il s'agit également de motivations financières surtout lorsque pour diverses raisons, ces femmes élèvent seules leurs enfants : veuvage ou séparation. Il s'agit également, disent-elles, de la manifestation d'une conscience professionnelle mise à l'épreuve par l'alourdissement des charges familiales. La charge mentale et les responsabilités qui accompagnent l'enseignement au long court en poste fixe sont alors plus difficiles à assumer. Le choix du remplacement permet de minimiser les conséquences des inévitables absences, de la moindre disponibilité, sans impliquer de réduction du revenu, comme dans la solution du temps partiel, mais à l'inverse un accroissement de celui-ci : « J'ai eu des enfants à ce moment-là. Un poste de titulaire mobile suppose moins de responsabilités quand on doit être absent à cause des enfants. » (6) « J'ai fait des remplacements très courts, ça me donnait moins de préparation, ce qui me permettait de mieux m'occuper de mes enfants. » (8) « On n'a pas le même stress, ni la même obligation de résultat, en plus il y a les primes. » (2) et (9)

Le choix du remplacement de la part de jeunes parents s'explique donc à la fois par des raisons instrumentales et par le fonctionnement éthique de certains d'entre eux. Les trois logiques étudiées ci-dessus consistent au fond à réduire l'écart ressenti entre la satisfaction attendue du travail et les conditions réelles d'exercice. Elles consistent également à harmoniser ou équilibrer les contraintes professionnelles et familiales en choisissant une forme simplifiée de l'activité enseignante. Cette simplification consiste à dissocier les difficultés d'une activité complexe, ici en se spécialisant dans la régulation normative ou dans la manipulation d'un nombre limité de connaissances et d'outils, éventuellement dans un travail de coopération pédagogique. Selon les cas, le travail de préparation est lui aussi simplifié. Il disparaît ou change de nature (préparation mentale ou essentiellement matérielle).

Elles peuvent être résumées dans le tableau ci-après de la manière suivante :

Tableau 3

logique professionnelle		expérience professionnelle		situation de travail	
logique familiale		accumulation	exploitation	territoire	équipe pédagogique
situation de famille	sans enfant hommes	début de carrière <ul style="list-style-type: none"> - disposer de nombreux outils de travail (investissement) - raisons financières 	milieu et fin de carrière <ul style="list-style-type: none"> - dégager du temps libre - échapper aux programmes - gérer le stress - raisons financières 	origine sociale, diplôme <ul style="list-style-type: none"> - visite du territoire - éviter la confrontation durable avec les publics difficiles - stratégies de survie (Woods, 1977) 	images du métier <ul style="list-style-type: none"> - recherche d'une reconnaissance par les adultes
	femmes	début de carrière <ul style="list-style-type: none"> - compléter sa formation - raisons financières 	milieu et fin de carrière <ul style="list-style-type: none"> - idée de vocation - désir de continuer à apprendre - gérer le stress - raisons financières 		images du métier <ul style="list-style-type: none"> - recherche d'échanges
	charges familiales femmes	remplacement court <ul style="list-style-type: none"> - primes pour accroître le revenu - limiter les conséquences du manque de disponibilité - réduction de la charge de travail (en simplifiant les tâches, en réduisant la charge mentale) - limiter les responsabilités sortir de l'obligation de résultat 		âge des enfants <ul style="list-style-type: none"> - proximité lieu de travail, lieu d'habitation 	âge des enfants <ul style="list-style-type: none"> - faciliter la continuité vie prof./vie familiale
hommes	remplacement court <ul style="list-style-type: none"> - accumuler les primes - maîtriser le temps libre - moindre contrainte des programmes 			images du métier <ul style="list-style-type: none"> - se déplacer le plus possible (primes et tourisme) 	

2. TROIS FAISCEAUX DE TÂCHES CORRESPONDANT À TROIS SPÉCIALISATIONS DIFFÉRENTES

Les résultats de l'enquête montrent que les remplaçants ont construit, à travers diverses formes de professionnalisation, plusieurs spécialités correspondant chacune à une des principales difficultés de l'activité enseignante mises en évidence par les auteurs Perrenoud (1995), Tardif et Lessard (1999).

Les « VRP » de l'Éducation nationale

C'est ainsi que se dénommait elle-même une des remplaçantes, spécialiste du remplacement court. Le terme n'est peut être pas approprié mais correspond apparemment à une forme de catégorisation utilisée par les collègues en poste. On serait plutôt tenté de les appeler les « dépanneurs de l'Éducation nationale ».

Les stratégies de ceux qui ont choisi cette situation sont souvent jugées contraire à l'éthique professionnelle du monde enseignant. Elles associent la recherche d'une autonomie professionnelle et l'intérêt pour un traitement plus élevé. Les ZIL se présentent comme des enseignants à part entière mais ils font état de convictions qui sont à l'écart des modèles de la culture scolaire. Ce sont en majorité des hommes, parfois peu loquaces sur leur activité.

Les formes de socialisation sont réduites sur le lieu de travail : on ne fait que passer, on est appelé par son prénom, le directeur ne sait pas toujours qui est venu ce jour-là. On n'a pas accès aux armoires, souvent fermées comme les tiroirs du bureau, on n'est pas chez soi. On n'est pas souvent invité dans la salle des enseignants pour le café.

La spécialité du ZIL consiste à faire face à des situations de relative urgence, analyser rapidement la configuration d'un groupe-classe, prendre en main, de manière répétée, des élèves qu'il ne connaît pas, mémoriser leur nom pour une brève durée ou bien trouver un truc (plan de la classe, appel, distribution de cahier, coopération avec les femmes de service) pour s'en dispenser. Il s'agit aussi de mettre rapidement en œuvre une activité, pour une journée, parfois une demi-journée ou quelques heures : « Avec l'expérience professionnelle, on apprend à repérer les enfants en difficulté. En tenir compte aide à faire la classe et à organiser les activités. » (2)

Les aptitudes requises ici sont des qualités d'adaptation, d'autorité, d'assurance, la maîtrise de techniques de communication : « Je fais tout de suite une mise au point sur la discipline. Je ne supporte pas le bruit. » (2) « Il ne faut rien laisser passer. » (16) « J'ai un petit mot pour chacun... » (6) « Je les mets tout de suite au travail. » (1)

La spécialité des ZIL, c'est la discipline, la capacité à renégocier un ordre perturbé par l'absence de son principal représentant. « *La première heure ils nous testent, la deuxième, ils nous tuent !* » (3) Une bonne connaissance géographique du territoire est également nécessaire.

Les outils sont plus ou moins lourds selon la conception que les remplaçants se font de leur activité (de la bouteille d'eau – parce que « *enseigner, c'est parler* » (3), aux lourds classeurs dans le coffre de la voiture en passant par la « *mallette du remplaçant* »). La plupart du temps, ils ont été accumulés ou construits par l'enseignant lui-même, à partir de ce qui a été trouvé dans les classes.

Une des fonctions non reconnue des remplaçants consiste en effet à collecter et à faire circuler des documents pédagogiques. Ils butinent dans les écoles et cela fait partie de leur travail. Les documents sont souvent partagés avec d'autres remplaçants ou les collègues de l'école de rattachement. Les remplaçants parlent parfois de cette activité de collecte en termes d'« *espionnage* ».

Au total c'est un métier qui suppose une certaine expérience professionnelle, une certaine expertise au sens de E. Hughes (1958), difficile à assumer pour les débutants. Ces remplaçants sont spécialisés dans la discipline, la collecte et la circulation de l'information pédagogique. Les hommes y sont sur-représentés.

Le remplacement de luxe ou la régularité dans le changement

154

Nous parlons ici des décharges de direction et des remplaçants de maîtres-formateurs. Il s'agit dans les deux cas de remplacer régulièrement trois personnes expérimentées pendant les journées libérées. Cette position suppose une mobilité entre plusieurs établissements ou à l'intérieur d'une seule école d'application. C'est une situation privilégiée pour les enseignants qui désirent passer le CAFIMF (Certificat d'aptitude à la formation des instituteurs et maître-formateurs) et s'engager ainsi dans une carrière valorisée au sens classique du terme. Les discours témoignent d'une culture professionnelle proche des modèles normatifs reconnus par la hiérarchie pédagogique. Des formes de socialisation anticipatrice font partie de la stratégie de carrière. Le travail consiste à coordonner son travail avec celui de trois personnes différentes tout au long de l'année, plusieurs années de suite. On parle parfois de « *couples* » pour désigner les relations qui se construisent entre le maître-formateur et sa remplaçante : « *Je travaille dans l'école depuis longtemps, on est des vieux couples..., on se parle beaucoup, sans que ce soit forcément institutionnalisé il y a cette alchimie et tous ces non-dits qui font qu'on chemine ensemble toutes les deux.* » (17) L'espace de travail, ici, c'est toute l'école : « *Dans la cour de récréation, je connaissais tous les enfants, donc c'était bien, ma classe, c'était mon école en fait.* » (17)

Les aptitudes requises, outre une formation solide sont des qualités relationnelles, le désir de coopérer et partager le travail. Celles qui apprécient cette situation disent aimer le travail en concertation.

L'analyse de ce segment laisse apparaître des traits pour la plupart opposés à ceux du segment du remplacement court. Le premier se caractérise par les tâches de contrôle et une socialisation professionnelle réduite, celui-ci par la transmission des savoirs aux enfants et la coordination pédagogique avec les collègues.

La gestion d'une absence prévue

Il s'agit des remplacements d'une à quelques semaines, prévus par le titulaire fixe et l'administration : stage de formation, congé prévu pour raison de santé.

Les traits de ce segment peuvent être regroupés autour de deux tâches principales : la gestion délicate de la passation de pouvoir et l'exploitation de cette brèche ouverte dans l'année scolaire. Il est en effet nécessaire de négocier une relation satisfaisante avec un groupe pour au moins une semaine, éventuellement renouvelée plus tard. Le remplacement peut être ressenti comme un événement par les élèves qui, à cet âge là, n'ont en principe qu'un(e) seul(e) maître(esse).

S'acquitter de la première tâche signifie profiter du « tuilage » prévu par les textes pour prendre contact avec le maître-titulaire et les élèves. Quelle que soit la relation qui s'établit ou non entre les deux enseignants, il s'agit de comprendre les routines de la classe (Mehan, 1977), de les admettre et de négocier éventuellement leur modification. Il s'agit également de se positionner par rapport au maître-titulaire. « *Je prépare généralement un cadeau pour la maîtresse-titulaire. Ceci n'empêche pas que pendant le remplacement, "c'est moi la maîtresse".* » (2)

A l'intérieur de cette parenthèse, les remplaçants disent pouvoir exploiter leur goût pour une discipline, définir un projet limité : « *une respiration!* » (2) « *J'avais une semaine... je faisais un truc rond et je passais au suivant.* » (12) Les consignes de l'Inspection vont également dans ce sens. Les TM donnent une chance aux enfants de vivre quelque chose de différent, par exemple, une « *chance au cancre de sortir de son rôle* » (8). Ils engagent dans cette perspective leur conception de l'enseignement qui se trouve assez fréquemment à distance des valeurs dominantes de la culture scolaire : « *Travailler avec les enfants, j'adore, l'école, je déteste.* » (12)

Cette liberté est limitée par les contraintes du programme notamment au Cours Préparatoire.

Les aptitudes requises doivent permettre de gérer cet événement. La capacité à jouer sur les diverses facettes de son identité en fonction des ambiances d'école et de la personnalité des enseignants-titulaires. Toute attitude systématique risque à un moment donné d'être vouée à l'échec (Mehan, 1977) (8). La capacité à lire les habitudes d'une classe, verbales ou non verbales et à en tenir compte, imiter et/ou s'inscrire en creux par rapport au fonctionnement habituel de la classe, tel est ici l'exercice difficile à réaliser. Il suppose un travail d'explicitation de règles tacites.

L'espace de travail est analogue à celui des ZIL. Les formes de socialisation sont néanmoins plus développées étant donnée la durée des remplacements.

Le cas du « stage-école » mérite d'être signalé. C'est un moment privilégié, souvent présenté par les remplaçants comme une occasion de rencontrer les collègues TM. Toute une école vidée de son personnel habituel accueille une autre catégorie de personnel. Des complicités se créent ou se retrouvent, on prend un certain plaisir à occuper des lieux appropriés d'ordinaire par d'autres : « *On prenait d'assaut un navire, on était sur le navire et puis c'était à nous quoi... Là, il y avait un côté très jouissif. Ils sont tous partis... et on est maître à bord.* » « *...et quand j'arrive dans une classe, c'est comme si j'empruntais la dinette de ma copine.* » (12)

Ce témoignage révèle bien une forme mêlée de consentement et de refus de la culture scolaire qui se traduit, entre autres, par une relation originale à l'espace scolaire.

Ces trois faisceaux de tâches se présentent comme des formes simplifiées de l'activité enseignante. Les difficultés ne sont pas moindres mais elles sont circonscrites à la négociation de l'ordre dans le premier cas, aux savoirs et savoir-faire pédagogiques pour les décharges, enfin à la capacité de concevoir un petit projet qui « fait sens » dans le cadre de l'absence prévue d'une à deux semaines.

Les aptitudes requises pour l'exercice de ces formes particulières du métier ont été successivement reconnues puis déconsidérées au cours de l'évolution des modes de gestion des suppléances.

8 - L'auteur montre à plusieurs reprises l'importance des énoncés et comportements stéréotypés.

3. FORMES DE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLES, DIVISION MORALE DU TRAVAIL

Il est d'usage de situer le métier d'enseignant selon deux principales dimensions qui correspondent également à deux types de hiérarchie : l'organisation et la profession (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les dispositions, formelles ou non, prises à l'intérieur de ces hiérarchies divergent fréquemment et peuvent même entrer en contradiction lorsqu'il s'agit de couvrir les besoins du service public.

Pour des responsables de l'administration de l'Éducation nationale, l'instruction doit être en principe délivrée à tous et de manière continue. Il faut un maître dans chaque classe, ce maître doit être remplacé s'il est absent. Le remplacement est une fonction nécessaire. Pour les corps constitués toutefois (ici d'instituteurs et de professeurs des écoles), la présence de remplaçants, enseignants ayant une position complémentaire, constitue parfois une source de distinction professionnelle.

Nous nous appuyons bien entendu ici sur les analyses que E. Hughes (1958) a pu réaliser du « rejet du sale boulot » dans de nombreux métiers.

Valorisation économique et professionnalisation du remplacement

L'incitation financière proposée par l'administration s'explique en partie par la nécessité de rendre attractive la mission délicate du remplacement.

Les relations entre remplacé et remplaçant n'ont pas toujours été des meilleures, chacun tentant de se positionner au mieux dans la dignité que lui autorisent ses compétences. Des plaquettes ont été publiées par les Inspections académiques, invitant les deux partenaires à s'engager dans un rapport de coopération. Aux dires des TM, cette coopération fait souvent défaut. L'accueil dans les établissements traduit des opinions ambivalentes : le TM est bien reçu mais il est mal perçu. On est soulagé de le voir prendre en charge les élèves mais on en profite souvent pour lui confier les services de récréation. On ne l'invite pas en salle des maîtres.

Or, la valorisation financière de cette fonction a attiré des professionnels chevronnés, ayant une certaine ancienneté et une bonne expérience. En atteste l'appellation de « professionnels du remplacement » utilisée pendant un certain temps par les inspecteurs qui ont mis en place des stages de formation spécifiques aux TM. L'ancienneté et la carrière des actuels TM le montrent également ; certains d'entre eux ont même quitté un poste de direction pour faire ce choix.

Division morale du travail et lutte pour les classements internes

Toutes les formes de remplacement se traduisent par une division morale du travail. Ce rejet du « sale boulot » constitue une forme de sanction, justifiée aux yeux de ceux qui l'exercent, par les avantages financiers, jugés non mérités de « ces gros faïnéants pleins de fric ! » (6).

Pour les ZIL et les Brigades, il s'agit du service de récréation ou de la préparation un peu fastidieuse du matériel ou d'une fête. Il s'agit parfois d'introduire une notion que le maître-titulaire de la classe n'aime pas aborder. En retour, les remplaçants refusent souvent de prendre en charge des activités « risquées » comme les sorties. Ils construisent également des jugements sur les enseignants en poste fixe, sur leur manque de coopération.

Dans le cadre des décharges il s'agit davantage d'une répartition des disciplines : le français et les maths sont réservés aux EMF ou directeurs ; la géométrie, la mesure, le sport, les Arts plastiques et la musique sont volontiers laissés aux « décharges ». Selon leur capacité à valoriser leur fonction, ceux-ci se sentent relégué(e)s dans les tâches dévalorisées parce que méprisées (Hughes 1958), ou à l'inverse s'appuient sur la revalorisation symbolique de disciplines délaissées pour affirmer leurs qualités professionnelles, leur expertise.

À l'intérieur même du groupe des TM, les luttes pour les classements débouchent sur une hiérarchisation des missions qui correspondaient, nous l'avons vu, à des types de postes spécifiques. La plus valorisée du point de vue professionnel est bien entendu la décharge d'EMF. Les remplaçants de la brigade pour leur part ont tendance à mépriser le remplacement court, ils ne « se sentent pas fait pour cela ». Les spécialistes du remplacement court supportent mal d'être « bloqués dans une école (5) » lorsque leur mission change de nature.

Vers le brouillage des spécialités

L'actuelle configuration, sous la forme des trois faisceaux de tâches décrits précédemment, tend à se brouiller, du fait de l'optimisation des modes de gestion des suppléances. En effet le regroupement de tous les TM par Bassin de Formation et d'Emploi (BFE) rend difficile la prise en compte des anciennes spécialités construites. Les exigences des TM qui revendiquent une définition très précise du type de mission qui les concerne peuvent apparaître hors d'actualité, dans un contexte d'optimisation des ressources humaines. Certes, les TM transmettent des préférences, les inspecteurs repèrent les compétences mais dans l'ensemble, on s'achemine vers une indifférenciation des missions avec des modalités propres à chaque académie.

Les indemnités sont remises en cause, notamment les mercredi, samedi, dimanche. Le tuilage ayant été négligé dans certains cas, les indemnités versées pour cela apparaissaient sans fondement. Elles sont moins élevées dans la mesure où l'on évite les déplacements trop longs par un « maillage » du territoire ; les remplaçants sont répartis dans les écoles.

Au fond, l'histoire récente des Titulaires Mobiles témoigne d'une difficulté à reconnaître le remplacement comme une fonction essentielle et les remplaçants comme des enseignants la plupart du temps compétents, ayant fait un choix, peut-être stratégique mais qui n'est pas sans risque, à un moment donné de leur carrière. Ces stratégies inspirées de rationalité instrumentale ont peu de légitimité dans un monde où l'éthique professionnelle exige traditionnellement une grande implication personnelle.

CONCLUSION

Nous avons mis en évidence les raisons du choix de cette fonction délicate de remplaçant. Il traduit une volonté de réduire l'écart entre la satisfaction attendue du travail et les conditions réelles d'exercice. Par rapport à la complexité du métier, il traduit également le désir de circonscrire et de simplifier les difficultés qu'il comporte.

Nous cherchions à savoir ce que les TM faisaient de ce positionnement particulier. On a pu distinguer trois faisceaux de tâches différents dans l'exercice de la fonction de remplaçant : le remplacement de très courte durée assuré principalement par les « ZIL », le remplacement régulier des professionnels les plus qualifiés et la gestion délicate d'une absence prévue. L'activité des Titulaires Mobiles de l'enseignement primaire entre en contraste avec l'image et une certaine réalité de l'enseignant isolé et sédentaire. Ceux qui l'exercent connaissent une expérience professionnelle originale qui peut être féconde.

Nous avons fait l'hypothèse que les TM développaient des formes originales de culture professionnelle. Certes, on ne parle plus aujourd'hui de culture enseignante au singulier et toutes les catégories d'enseignant ont évolué dans leur composition et leurs représentations. Certains traits demeurent néanmoins caractéristiques de l'enseignement élémentaire : la féminisation, le désir d'avoir sa classe, comme groupe et comme espace, la valorisation de l'implication personnelle dans le métier, une certaine réticence à partager son expérience professionnelle.

Avec les TM, des formes et des degrés variés de consentement ou de refus de cette culture scolaire apparaissent clairement. On lit facilement les orientations très stratégiques consistant à profiter des primes et d'un temps libre plus important ainsi que le désir d'autonomie professionnelle. L'identité professionnelle se définit d'avantage dans le cadre d'une organisation que dans celui d'une classe ou d'une école.

La sur-représentation des hommes dans ces fonctions peut être considérée comme un indicateur pertinent de ce contraste culturel. Les TM collectent et font circuler l'information pédagogique. Leur présence pose d'une manière ou d'une autre le problème du travail collectif d'éducation.

Les résistances qui se manifestent à l'égard de stratégies intéressées expliquent en partie l'évolution des modes de gestion des suppléances. Tout se passe comme si on hésitait entre la reconnaissance d'une mission nécessaire et délicate et la déconsidération de tâches résiduelles. Si le remplacement est difficilement reconnu comme un métier à part entière, face aux représentations d'une expérience professionnelle valorisante, il s'agit néanmoins d'une fonction essentielle du service public d'éducation ; il peut être reconnu comme une forme d'expérience professionnelle, une étape éventuelle de la carrière.

Avec les TM la culture enseignante s'éloigne des représentations morales traditionnelles. Elle se rapproche d'une culture de l'efficacité pratique et d'un engagement mesuré, reconnue dans d'autres secteurs d'activité. Cette culture est pourtant déjà présente dans le monde des enseignants du premier degré du fait de l'évolution du recrutement social des nouveaux candidats et du contexte macro-social qui est celui d'une crise de l'emploi salarié.

On peut s'interroger sur les implications complexes de cette évolution culturelle sur la relation d'enseignement mais il s'agit là d'une autre question.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105.
- BOURDONCLE R. et DEMAÏLLY L. (1998). – *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq, PUS.
- HIRSCHHORN M. (1993). – *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- HUGHES E. (1958).- *Men and their work*, extraits in Chapoulie J.-M. (1996) *Le regard sociologique*, Paris, MSH.
- MEHAN H. (1977). – « Accomplishing classroom lessons » in Cicourel A., *Language use and School Performance*, New York Academic Press.
- PERRENOUD P. (1995). – *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétence dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck, Université.
- WOODS P. (1977). – « teaching for survival » in Woods p. & Hammersley (eds) *School Experience, Exploration in Sociology of Education*, London, Croom, Hem.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (éd.) (2000). – *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, 320 p.

Faisant suite à trois ouvrages collectifs coordonnés par les mêmes auteurs et publiés dans la même collection (*L'analyse des pratiques professionnelles*, 1996; *Analyser les pratiques professionnelles*, 1998; *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, 1999), cet ouvrage complète utilement le panorama très ouvert de l'analyse des pratiques offert par les titres précédents en se centrant sur celles qui ont trait à l'intervention, en milieu scolaire (première partie), ou dans des institutions socio-éducatives : structures d'éducation résidentielle, formations professionnelles sur site, crèches... (seconde partie). L'introduction de Dominique Fablet propose d'utiles et opératoires distinctions entre les notions d'intervention, de formation, de consultation et de recherche-action (pp. 15-25). Ce dernier concept est décliné de façon particulièrement précise dans l'étude proposée par M.-A. Hugon, « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde » (pp. 97-127). L'étude de pratiques pédagogiques innovantes par des acteurs (enseignants) aidés de chercheurs fait apparaître les exigences coopératives et contractuelles de cette forme de recherche qui nécessite également des appuis forts sur un cadre théorique – en l'occurrence « une vision constructiviste et interactionniste des apprentissages » (p. 109) – tout en déjouant le « piège de l'applicationnisme » : « la vision des apprentissages qui soutient la recherche se révèle être également le support de la démarche de recherche-action » (p. 111). On signalera également un autre travail de définition et de contextualisation du concept de recherche-action dans la contribution de J. Pain, « La pédagogie institutionnelle d'intervention : une recherche-action institutionnalisée », en particulier dans les distinctions pertinentes qu'il opère entre l'intervention psychosociologique « résolutive » ou technique, la recherche-action « participative » et la recherche-action « délibérative » ou institutionnalisée (p. 133 et suiv.). Quant à l'expérience de groupes Balint pour enseignants relatée par B. Pechberty, elle retient l'attention par

la qualité et l'honnêteté d'une description sans complaisance des difficultés de l'intervention psychologique dans un milieu professionnel particulièrement « résistant » à cette approche.

De la seconde partie, on retiendra, en particulier, l'étude de D. Fablet sur l'intervention en structures d'éducation résidentielle (pp. 191-220) qui décrit avec précision les phases du travail d'intervention et propose une analyse fouillée des dimensions collectives interrogées dans des institutions peu coutumières de ces formes de questionnement.

Un ouvrage utile à ceux qui veulent s'initier aux pratiques d'intervention, de façon concrète grâce à la diversité des champs explorés et avec l'aide des repérages théoriques proposés chemin faisant.

Pierre-Marie MESNIER
Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle

PELPEL Patrice (2001). – *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?* Paris, L'Harmattan, 236 p.

L'ouvrage de Patrice Pelpel est la reprise d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches présentée en 1999 à l'Université de Lille 3. Il propose à ce titre une architecture et un mode d'exposition propres à cet exercice, l'auteur étant invité à balayer réflexivement son parcours d'enseignement, de formation et de recherche, fort riche en l'occurrence. Professeur de philosophie, formateur d'enseignants puis professeur d'ENNA, P. Pelpel a beaucoup réfléchi et écrit sur l'enjeu de la professionnalisation des enseignants et des formateurs, des pratiques de stages et de l'enseignement technique, champs dans lesquels ces travaux font aujourd'hui référence.

La note de synthèse est un exercice d'écriture périlleux dont la vocation est de manifester tout à la fois la consistance et la cohérence d'un trajet de formation et de recherche. Se conformant avec aisance à ces règles du jeu, P. Pelpel balise, dans une écriture vive et claire, les étapes successives de son parcours, pointant les expériences de formation fondatrices de ses impulsions de recherche, dont le point nodal demeure la question de l'articulation du savoir et de la pratique. Retraçant les rencontres – concrètes et livresques – qui ont jalonné sa réflexion, l'auteur témoigne de la fécondité d'une expérience personnelle mise en dialogue avec des pensées étrangères (dans tous les sens du terme, l'auteur étant familier des travaux francophones et anglo-saxons). Cette entreprise de clarification d'une histoire de vie professionnelle et intellectuelle se dessine sur fond d'histoire socio-institutionnelle, celles de la

formation des enseignants et de l'enseignement technique. Ce témoignage en première personne – plus narratif que démonstratif – d'un acteur de cette histoire confère incontestablement vigueur et fraîcheur au propos. Une des vertus de cet exercice singulier qu'est la note de synthèse est probablement cette opportunité rare d'exposition d'une parole incarnée.

À l'heure où la place accordée à l'expérience pratique en formation d'enseignants tend à croître, le travail de P. Pelpel fournit de précieux jalons pour éclairer les processus de construction de savoirs à l'œuvre dans la pratique professionnelle et les modalités de passation déployées par les différentes figures tutorales encadrant les stages de formation. En praticien réfléchi, P. Pelpel livre ici un outillage théorique et pratique qui constitue une contribution majeure à l'édification de cette épistémologie de la pratique que l'auteur appelle de ses vœux.

Régis MALET
Université de Lille 3

SARREMEJANE Philippe (2001). – *Histoire des didactiques disciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 479 p.

Philippe Sarremejane reprend dans cet intéressant volume, sa thèse soutenue en 1998 sous la direction de Claude Lelièvre. Cette recherche, et l'ouvrage qui ici en découle, étaient attendus par les didacticiens de toutes disciplines, car un regard en extériorité et une vision comparatiste des diverses didactiques analysées permettent de cerner des filiations, de mettre en lumière des proximités et des distances.

163

L'auteur retrace l'évolution de dix didactiques disciplinaires depuis une trentaine d'années, non pas comme le précise dans la préface Claude Lelièvre, pour en faire l'histoire institutionnelle des théories et des pratiques, mais pour saisir le sens de l'apparition et de l'évolution du phénomène didactique. La tâche est d'envergure et pose d'emblée la question des origines des didactiques recensées. Comment statuer sur l'émergence de chacune, que faire prévaloir, quelle référence adopter ? L'apparition du terme dans une revue, un colloque, un ouvrage, la dénomination d'un laboratoire de recherche, d'un département de l'INRP, la désignation d'un DEA, la soutenance d'une thèse utilisant ce qualificatif, le profil d'un poste universitaire, l'existence de cours à l'université. L'auteur ne précise pas toujours ses choix, ce qui peut être dommage pour l'analyse des filiations. On découvre cependant quelques points forts. Notamment que la didactique des mathématiques a été initiatrice ou que l'INRP a été un foyer d'où ont essaimé de nombreux travaux.

En préliminaire, l'auteur rend compte de l'histoire de la notion de didactique de 1893 à 1970. Il montre le caractère dépréciatif du vocable « didactique » renvoyant à une attitude professorale inerte et morose et progressivement, par le truchement de la psychopédagogie, – d'abord comme psychopédagogie générale, puis comme psychopédagogie des disciplines –, il expose l'émergence cette fois positive du vocable de « didactique des disciplines ».

Dans une première partie est décrite l'histoire des significations des didactiques disciplinaires de 1960 à 1995. On y montre le caractère propre à chaque champ disciplinaire dont la didactique a puisé, selon les cas, à l'un des trois pôles du contenu, de l'apprenant ou de l'enseignement.

Dans une seconde partie plus épistémologique, il est question de l'objet et du statut scientifique des didactiques. Reprenant en conclusion D. Bailly, Philippe Sarremejane écrit que la didactique est un ni... ni. « Ni théorique parce qu'elle ne veut pas rompre avec le sens pratique, ... ni pratique, parce que vouloir comprendre la pratique nécessite la médiation mutilante d'un code symbolique qui inévitablement se coupe du réel ». Sans doute a-t-il raison, mais cette remarque vaut pour toutes les sciences de l'homme. Aussi il aurait pu être utile de distinguer les trois fonctions que la didactique prétend endosser, et le profil de celui qui généralement les assume. Une fonction d'analyse pour expliquer et comprendre l'existant ; l'activité du didacticien universitaire. Une fonction de prescription de ce qu'il convient de faire ; l'injonction de l'inspecteur didacticien. Une fonction incitative des alternatives possibles pour les apprentissages et l'enseignement ; les propositions d'action du didacticien formateur. Ces trois rôles pouvant être interchangeables.

164

Il aurait été aussi passible, à l'analyse des travaux émergeant autour du rapport au savoir, d'introduire la dimension anthropologique comme constitutive de la réflexion didactique. Car si la didactique fait bien le pari que la spécificité d'un savoir scolaire est déterminante pour son apprentissage ou son enseignement, alors convient-il de ne pas se référer seulement à l'épistémologie. La question du rapport au savoir de l'élève et de l'enseignant peut être abordée à travers des approches psychologique, sociologique et anthropologique.

En l'état, l'ouvrage est utile, intéressant et il donne à penser. Il suggère aussi des approfondissements pour chaque discipline considérée.

Michel DEVELAY
Université de Lyon 2

VAN ZANTEN Agnès (2001). – *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 424 pages.

Au travers de cet ouvrage imposant, appuyé sur trois enquêtes de terrain différentes réalisées en banlieue parisienne, dans des quartiers habités majoritairement par des familles populaires marginalisées, très souvent immigrées, c'est un objet sociologique bien précis qu'Agnès van Zanten cherche à construire. L'école de la périphérie est, selon elle, une notion analytique et pas simplement descriptive, basée sur l'existence d'une configuration scolaire spécifique, caractérisée par son écart à une norme scolaire centrale et par des processus dynamiques d'interaction. Il s'agit d'en montrer les effets spécifiques, au travers de l'analyse ethnographique d'espaces sociaux d'échelle différente, sollicités selon leur pertinence. C'est ainsi que tour à tour, la ville, la cité, l'établissement ou la classe seront l'unité spatiale d'analyse de l'auteur.

Dans la première partie, c'est la dégradation progressive du modèle local d'intégration que constituaient les « banlieues rouges » qui est analysée, puis illustrée par l'exemple de la cité Zola. Si les transformations du tissu urbain et du marché du travail expliquent largement cette évolution, Agnès van Zanten montre aussi comment, sur le plan scolaire, l'absence de modèle spécifique d'éducation propre aux municipalités communistes a sans doute précipité le désengagement politique local.

Dans une deuxième partie, il s'agit de comprendre comment l'offre et la demande scolaire réagissent à une telle situation. Face aux processus de disqualification qui les ont frappées en même temps que le quartier, les familles de la cité Zola adoptent trois types d'attitude : certaines sont en retrait, banalisant les problèmes des collègues, moins importants pour eux que l'orientation à partir du lycée, d'autres ont des logiques interventionnistes visant à la constitution de « parcours protégés » pour leurs enfants au sein même des écoles et collèges difficiles, d'autres enfin font défection et contournent la sectorisation, un phénomène de plus en plus massif et atteignant 25 % des parents en 1996.

La troisième partie envisage comment, dans ce contexte, interagissent les professionnels de l'éducation engagés dans des objets communs : orientation des élèves, actions éducatives, gestion des tâches d'autorité. C'est ce dernier point qui est le plus central et le plus sensible. D'abord parce qu'il est le lieu d'un jeu constant de tentatives de délégation à l'autre d'un « sale boulot » difficile et peu valorisé : de la famille à l'école et réciproquement, des enseignants, surtout les plus jeunes, vers les CPE, des CPE vers les AE ou les surveillants, de l'ensemble des acteurs vers le chef d'établissement.

La quatrième partie s'intéresse à la manière dont les enseignants adaptent leurs pratiques au contexte, dans la classe et dans l'établissement. L'ordre scolaire et la

réussite relationnelle des prestations en classe sont au centre des préoccupations, conditionnent la manière d'envisager le curriculum et l'évaluation, et conduisent à des stratégies différentes, certains cherchant à gagner frontalement dans le rapport de force, d'autres s'appuyant davantage sur l'humour, l'affectif ou la « fraternisation » avec les élèves difficiles. Dans ce contexte, le travail collectif dépend davantage du « climat » de l'établissement que de la définition officielle d'un projet d'établissement censé coordonner les pratiques.

Enfin, c'est le point de vue des élèves qui est longuement adopté dans la cinquième partie, principalement ceux de mauvaises classes des collèges. Les élèves, conscients d'un certain point de vue de leur situation de relégation, font preuve d'ambivalence face au désordre scolaire, dont ils se plaignent tout en le construisant, souvent en « dérivant » avec les plus agités d'entre eux. Le rapport au travail scolaire, même cyclothymique et fragile, reste structurant de leur expérience, témoignant des espoirs mis malgré tout dans l'intégration scolaire. De même, la difficulté à se référer « sérieusement » à des catégories ethniques pour décrire les affinités et les groupes, en dehors de « vanes » qui certes peuvent dégénérer, témoigne de la force des valeurs d'assimilation républicaine. La sociabilité juvénile est travaillée par l'intégration scolaire. Si les bons « élèves » développent plutôt une sociabilité de classe et les élèves « perturbateurs » une sociabilité d'établissement ou de quartier, on ne peut opposer caricaturalement une culture de la cité et une culture de l'école. Les élèves circulent entre les deux mondes, dans des configurations complexes qui dessinent aussi des épreuves singulières.

166

Trois constats analytiques traversent le livre et lui donnent sa cohérence d'ensemble. D'abord, tous les acteurs ont en commun de gérer des processus de disqualification qui, des quartiers, rejaillissent sur leurs pratiques professionnelles ou personnelles. Bien des logiques d'actions s'attachent à les contrer, parfois de manière paradoxale lorsqu'elles sont centrées sur les familles les moins en difficulté qu'elles cherchent à retenir. L'exercice de l'autorité est lui aussi le lieu de disqualifications croisées, parents et personnels des établissements se jugeant désormais autour de cet objet désormais délicat et central. Les jeunes eux aussi réagissent parfois agressivement à ce qu'ils perçoivent comme des classements injustes, souvent incarnés dans des pratiques de sanction ou exclusion.

Ensuite, et c'est un point sur lequel l'auteur revient abondamment, l'absence de politiques cohérentes locales ouvre un espace considérable aux considérations éthiques, qui finissent par s'y substituer dans un rôle régulateur. Depuis les années quatre-vingt, les équipes municipales ont réinvesti le terrain éducatif, à l'occasion de la décentralisation, mais elles ne l'ont pas fait avec une perspective propre, participant à la politique générale de discrimination positive et à des dispositifs contractualisés. Les différentes instances locales déplacent souvent les problèmes de l'une à l'autre,

plus qu'elles ne cherchent à les résoudre. Ce sont alors dans des tentatives de moralisation des pratiques que les acteurs recherchent une cohérence, sur des sujets comme les dérogations de carte scolaire, les constitutions des classes, ou les pratiques éducatives face aux élèves les plus difficiles. Mais l'appel à l'éthique ne suffit pas à fonder un accord sur des normes éducatives en débat et un pragmatisme désabusé peut alors s'installer.

Enfin, ce que les acteurs de l'école périphérique partagent, ce sont des capacités de construire les situations, alors même qu'ils se disent souvent et tour à tour victimes d'une situation globale sur laquelle ils n'ont pas de prise. En ce sens, l'école périphérique est le lieu d'élaboration de normes professionnelles et éducatives, de même que d'une certaine culture adolescente de banlieue, et non pas le cadre passif de leur expression.

L'ouvrage, qui combine la richesse empirique de travaux monographiques et la construction d'une vision analytique d'ensemble, peut être lu de manière doublement roborative: comme un dissolvant constant des représentations toutes faites sur des territoires qui polarisent bien souvent les discours polémiques et comme un appel, informé de l'analyse rigoureuse de logiques d'action désormais finement contextualisées, aux ressources de l'action sociale locale des quartiers.

Anne BARRÈRE
Université Lille 3, Professeur

NOUS AVONS REÇU

BERNI Jean-Paul (dir.) (2001). – *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 281 p.

GILLY Jean-Claude (dir.) (2001). – *Les associations, des espaces entre utopies et pragmatismes*, Bordeaux, Presses Universitaires, 173 p.

HOUSSAYE Jean (2001). – *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*, Paris, ESF, 171 p.

LENOIR Yves, REY Bernard, FAZENDA Ivani (2001). – *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke (Canada), Éd. du CRP.

LENOIR Yves, REY Bernard, ROY Gérard-Raymond, LEBRUN Johanne (2001). – *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke (Canada), Éd. du CRP.

MACKIEWICZ Marie-Pierre (coord.) (2001). – *Praticien et chercheur. Parcours dans le champs social*, Paris, L'Harmattan, 159 p.

MARMOZ Louis, DERRIJ Mohamed (2001). – *L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 278 p.

SPALLANZA Carla, BIRON Diane, LAROSE Françoise et al. (2001). – *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, Sherbrooke (Canada), Éd. du CRP.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à **INRP** - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2002

France (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)

Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)

Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)

Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés

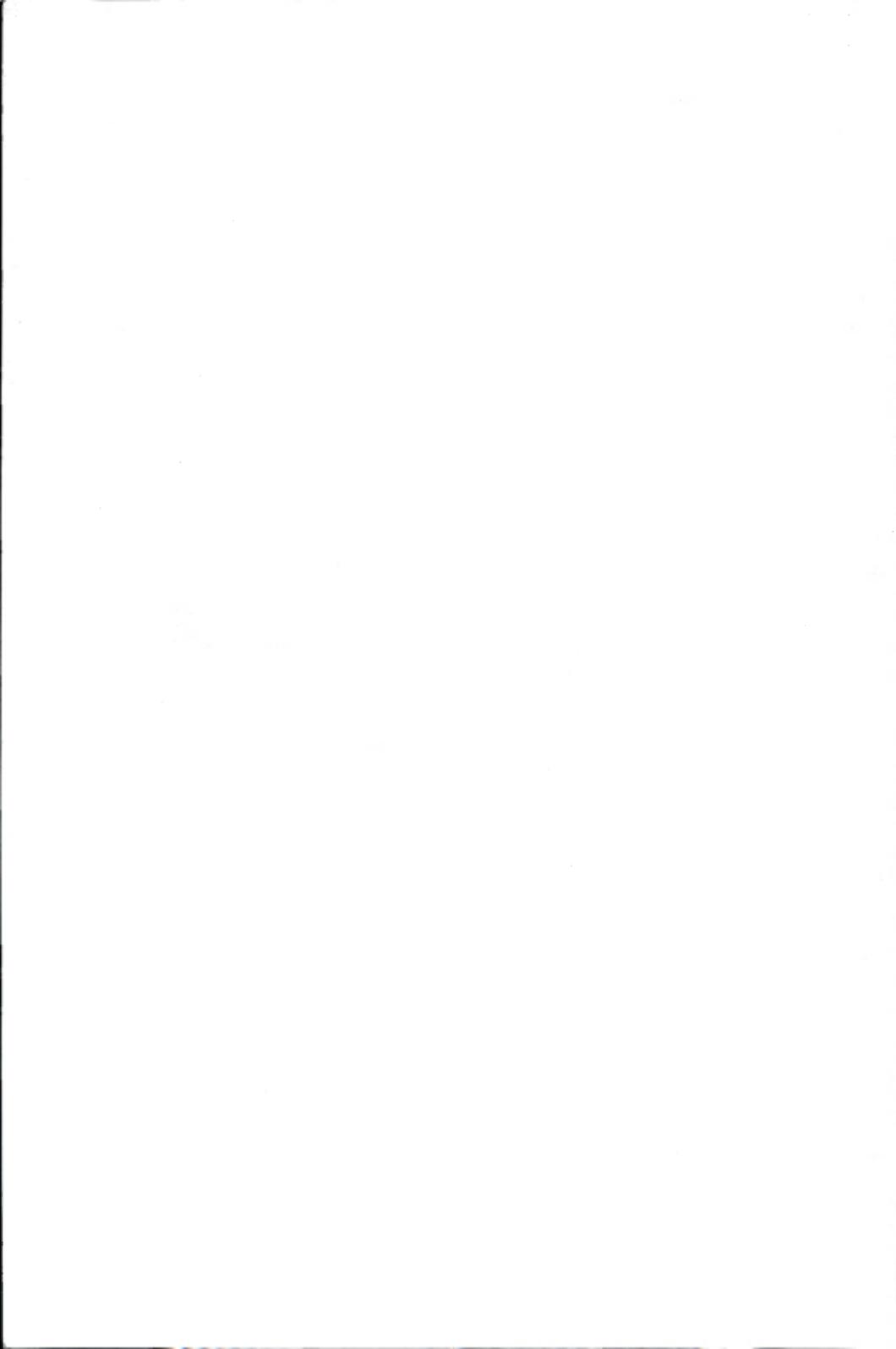
Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2002)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en avril 2002
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau

N° d'impression : C02/26576R

Imprimé en France

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

**Les emplois-jeunes
entre emploi, formation
et professionnalisation**

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : IGEN

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cochée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugost-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Manique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFFEN et après...*
Regards croisés sur les MAFFEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*.
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux*. Entretien avec M. Gather Thurler.
- N° 35** - 2000. *Formes et dispositifs de la professionnalisation* Entretien avec D. Bancel. Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs.
- N° 36** - 2001. *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*. Entretien avec N. Faingold, J. Donnay et E. Charlier.

ÉDITORIAL de Michel BATAILLE
et Joël CLANET

Martine AUBRY – Programme « Nouveaux services, Emplois-jeunes » (entretien écrit)

María Drosile VASCONCELLOS – Les jeunes et l'emploi : comparabilités européennes en question

Christine MIAS – Les emplois-jeunes : la stabilité dans le mouvement. Une circulation entre transférabilité, actualisation et contextualisation des compétences

Joël CLANET – Les pratiques professionnelles des aides-éducateurs : éléments de description

Thierry PIOT – Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école

Jean-Paul CADET – Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs

AUTOUR DES MOTS Formation et professionnalisation des emplois-jeunes de Catherine AGULHON

*

* *

Gilles LAZUECH – Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste

Denise LEGRAND – Instituteur professeur d'école : une identité composite

Marie-Christine LE FLOC'H – Les enseignants Titulaires Mobiles de l'enseignement élémentaire : construction et choix de spécialisations du travail enseignant

Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



ISBN 2-7342-0867-9 • ISSN : 0988-1824