

# Emploi-jeune à l'Éducation nationale

## *une condition d'emploi riche d'enseignements*

Jean-Paul Cadet (\*)

*La condition d'aide-éducateur révèle de profondes évolutions dans les conceptions et pratiques en vigueur dans le champ de l'insertion et de la socialisation professionnelle des jeunes: ces mêmes évolutions qui se manifestent dans la gestion des ressources humaines et tendent progressivement à s'appliquer à l'ensemble du monde du travail, en particulier dans le secteur privé. L'article analyse sous l'angle du concept de « responsabilité de soi », le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale. Le dispositif se révèle alors comme typique de l'évolution de notre société salariale, où chacun est sommé de se définir à travers le contenu de son activité et l'anticipation de son évolution de carrière. Dispositif visant la réponse à des besoins nouveaux non satisfaits, il implique l'engagement de soi comme principale compétence et a supposé l'autonomie des jeunes dans la définition de leurs tâches et leurs fonctions. Malgré la mise en place d'un management visant à rendre « professionnalisantes » les transitions des jeunes par le dispositif, l'Institution a poussé les aides-éducateurs à élaborer eux-mêmes leurs projets de mobilité et à prendre en charge la préparation de leur avenir.*

Bien que le dispositif Emplois-jeunes à l'Éducation nationale soit amené à disparaître, le temps que les derniers contrats en cours arrivent à échéance, il convient de ne pas le jeter de sitôt aux oubliettes de l'histoire. Son ampleur – plus de 60 000 emplois (1), c'est-à-dire près de 30% de l'ensemble des postes générés par le programme Nouveaux services Emplois-jeunes, plus de 100 000 jeunes concernés – plaide en ce sens. Mais c'est surtout ce qu'il a révélé de « neuf » et plus largement de « moderne » qui incite aujourd'hui à le ré-interroger. A cet égard, il est fort à parier qu'il a résonné avec des dynamiques sociales dépassant son cadre d'action et sa simple temporalité. Ainsi, on pourrait se demander dans quelle mesure il a donné à voir les principales évolutions et tensions qui agitent actuellement le système éducatif, tant l'intervention des emplois-jeunes dans les établissements scolaires a servi de catalyseur des transformations des métiers existants (PIOT, 2001).

Toutefois, dans cet article, on s'intéressera plus particulièrement à la nature des emplois créés dans le cadre de ce dispositif, ainsi qu'aux modalités de leur gestion. En effet, ils s'inscrivent dans la longue lignée des mesures publiques d'aide à l'insertion professionnelle des publics « jeunes », qui se succèdent en France depuis près de trente ans. En outre, ils ont permis à l'Éducation nationale de se

### Encadré 1

#### **Une évaluation conduite par le CEREQ**

L'article s'appuie sur un travail empirique réalisé par le CEREQ afin de suivre et d'évaluer la mise en œuvre du dispositif Emplois-jeunes à l'éducation nationale. Ce travail croise deux démarches ;

- une démarche, quantitative, de suivi d'un panel de 3 000 jeunes aides-éducateurs recrutés dans les premiers mois de mise en place du dispositif. Ce panel s'est intéressé à l'évolution des projets professionnels et de formation des aides-éducateurs, ainsi qu'au devenir de ceux qui ont quitté leur poste. En tout, trois interrogations ont été réalisées par téléphone (en 1999, 2001 et 2003).
- une seconde démarche, qualitative, fondée sur des entretiens avec une cinquantaine d'aides-éducateurs et avec des personnels de direction, enseignants et administratifs de sept écoles (15 aides-éducateurs interviewés), de cinq collèges (21) et de deux lycées (13) situés au sein de deux académies. L'échantillon d'aides-éducateurs a été élaboré afin de couvrir au mieux l'ensemble des activités susceptibles de leur être confiées. Là aussi, la démarche s'est inscrite dans une perspective longitudinale. Dans la mesure du possible, les entretiens ont été répétés trois fois (en 1999-2000, en 2001-2002 et en 2003-2004).

(\*) CEREQ – Centre d'études et de recherche sur les qualifications. cadet@cereq.fr

Ce texte est tiré d'une communication présentée aux « Premières Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée », organisées à Marseille les 22, 23 et 24 octobre 2003 par le CEREQ, l'INSEP et le LEST.

(1) Les postes d'emploi-jeune au sein de l'Éducation nationale ont été créés aussi bien dans les écoles que dans les collèges et les lycées. Au 1<sup>er</sup> janvier 2000, sur 62 000 jeunes sous contrat, 57% d'entre eux se trouvaient dans les écoles, 28% dans les collèges et 14% dans les lycées (MINODIER, 2000).

détacher de ses règles de gestion traditionnelles. Que nous révèlent ces emplois particuliers de moderne, sinon de nouveau, en termes de représentations et de pratiques? Dans quelle mesure participent-ils de l'évolution des modes d'insertion et de socialisation professionnelle des jeunes?

Se pencher sur la condition d'emploi-jeune à l'Éducation nationale demande de passer en revue les différents éléments qui ont encadré l'action des individus concernés, mais aussi à prendre en compte leurs réactions. En effet, ces individus ont développé des formes de perception et d'action autonomes par rapport à l'Institution, et révélatrices, elles aussi, d'évolutions sur leur rapport au travail et aux pratiques d'emploi.

Cet article s'appuie sur les enquêtes réalisées ces dernières années par le CEREQ auprès des emplois-jeunes de l'Éducation nationale, les aides-éducateurs (CADET *et al.*, 2000, CADET *et al.*, 2003 a).

## Extension du domaine de l'insertion

Être aide-éducateur a d'abord consisté à occuper un emploi émanant de la politique publique d'aide à l'insertion des «jeunes» (2). Ceux et surtout celles (3) qui ont connu cette condition ont signé des contrats avec les pouvoirs publics dans le cadre d'un programme s'appliquant à l'ensemble du secteur non marchand (Fonction publique, secteur associatif, collectivités locales,...) et destiné, à partir de 1997, à lutter contre le chômage des jeunes (4): le programme Nouveaux services Emplois-jeunes. Ces contrats se sont donc inscrits, avec les contrats emploi-solidarité (CES) et les contrats emploi-consolidé (CEC), dans le champ de l'emploi aidé non marchand. En ce sens, ils ont rejoint l'impressionnant arsenal des mesures qui se sont succédées en France depuis près de trente ans pour alimenter la politique d'insertion (MAUGER, 2001). A l'instar des différentes mesures, ils ont eu vocation à aménager des transitions entre le système éducatif et l'accès à l'emploi stable pour des jeunes se présentant sur le marché du travail. De fait, ils ont bénéficié à des jeunes qui venaient de quitter le système éducatif (70% des aides-éducateurs recrutés en étaient sortis depuis moins de deux ans) ou avaient connu au préalable le chômage ou la précarité.

Dans le champ de l'insertion, la condition d'emploi-jeune s'est néanmoins caractérisée par quelques spécificités remarquables, notamment à l'Éducation nationale. Tout d'abord, elle s'est

appuyée sur un statut relativement favorable. A l'image des bénéficiaires de CEC, les aides-éducateurs ont obtenu des CDD d'une durée de cinq années. Ils ont travaillé à temps plein et ont été payés au SMIC (5). Souvent, des conditions d'emploi préférables à celles de la plupart des autres dispositifs d'insertion.

Ces conditions d'emploi relativement meilleures se sont adressées à des jeunes différents de ceux habituellement visés par les mesures d'aide à l'insertion. A leur entrée dans le dispositif, les aides-éducateurs sont apparus assez âgés (24 ans en moyenne) et surtout plus diplômés (la moitié possédait au moins le baccalauréat, un peu moins du tiers un diplôme de niveau bac + 2, et le cinquième un diplôme de niveau supérieur). Si ces deux phénomènes se sont retrouvés à peu près partout où le programme Emplois-jeunes a vu le jour (BELLAMY, 2002), ils ont été davantage marqués au sein de l'Éducation nationale, laquelle en a fait des critères de recrutement.

Il y a là un point original à relever. Le champ de la politique d'insertion s'est ouvert à un public auparavant non ciblé. En 1997, avant la reprise de 1998-2001, ce public a été considéré lui aussi comme rencontrant des difficultés d'insertion, faute d'expérience et surtout d'emplois offerts en nombre suffisant. L'État et l'Éducation nationale en particulier ont alors décidé de s'investir en faveur de ces jeunes, contribuant ainsi à élargir le champ de l'insertion. Cet investissement a visé des jeunes issus en majorité de formations générales (47% des aides-éducateurs) ou de formations techniques dans le domaine des services, telles les filières du secrétariat, de la gestion ou du commerce (46% des aides-éducateurs), c'est-à-dire de cursus rencontrant des problèmes de débouchés au niveau bac – bac + 2 (MINODIER, 2000).

Avant d'accéder au dispositif, les aides-éducateurs avaient connu des itinéraires de formation et d'emploi souvent chaotiques, mais à nouveau spécifiques au regard de ceux des publics habituellement ciblés par les mesures d'insertion. La plupart apparaissaient comme des «égars» de l'après bac. Plus d'un quart avait préparé un diplôme sans l'obtenir, dont 81% au niveau du BTS ou du premier cycle universitaire (MINODIER, 2000). Avant d'entrer dans le dispositif Emplois-jeunes, bon nombre avait peiné à trouver des emplois stables. 41% des aides-éducateurs étaient au chômage, contre seulement 24% en situation d'étude et 26% en emploi, dont une large majorité sous statut précaire (intérim, CDD, emplois saisonniers, contrats aidés ou vacations). Certains avaient compris qu'ils s'étaient trompés d'orienta-

(2) Entendons les moins de 26 ans, en tant que catégorie qui s'est imposée pour représenter la jeunesse sur le marché du travail du point de vue politico-administratif.

(3) Les aides-éducatrices ont représenté près de trois quarts des effectifs.

(4) Le gouvernement Raffarin a décidé, en 2002, la suppression progressive de ce programme.

(5) A noter que dans le milieu associatif, des emplois-jeunes se sont vus proposer des CDI, rémunérés parfois au-delà du SMIC.

tion professionnelle, et qu'ils devaient à présent se reconverter.

### Développer des activités nouvelles

Pourtant, la volonté de l'Institution de s'attaquer à ces difficultés d'insertion n'a pas été la principale raison du centrage du dispositif sur des publics mieux formés. Ce centrage a traduit surtout un autre trait du dispositif, lui aussi original et en lien avec la philosophie du programme Nouveaux services Emplois-jeunes : développer des activités répondant à des besoins nouveaux ou insuffisamment satisfaits au sein de l'Éducation nationale, touchant à ses missions pédagogiques et éducatives, et requérant des recrutements atypiques dans le champ de l'insertion afin de pouvoir être « professionnalisées » (GUITTON, 2000). Outre ses exigences en termes de niveau de formation, l'Institution a eu ainsi le souci de recourir de préférence à des personnes prédisposées à intervenir en milieu scolaire. Avant leur recrutement, la majorité des aides-éducateurs avait déjà exercé des activités auprès d'enfants ou d'adolescents. De plus, ils ont été tout de même 35 % à déclarer que la principale raison de leur candidature à un poste d'emploi-jeune avait été l'envie de travailler auprès d'enfants ou de jeunes. Aussi, le recrutement a porté avant tout sur des personnes motivées et ayant le profil.

En termes de contenus, les activités confiées aux aides-éducateurs ont permis à l'Institution de mieux assurer sa double mission d'enseignement (transmission des savoirs) et d'éducation (socialisation des élèves, pour favoriser tant leur intégration scolaire que leur autonomisation). Elles se sont révélées très variées, inégalement répandues (voir encadré n°2) et adaptées aux besoins des différents types d'établissement (écoles, collèges, lycées). Dans le domaine pédagogique, les aides-éducateurs ont pu, entre autres, assister des enseignants en classe, faire du soutien scolaire, prendre en charge la documentation en école, seconder le documentaliste en poste en collège ou en lycée, etc. Dans le domaine éducatif, ils ont pu par exemple faire de la surveillance, accompagner des sorties scolaires, faire de la médiation, monter et gérer des animations, etc.

A l'image de ce qui a été vérifié partout où le programme Emplois-jeunes a été mis en œuvre (GOMEL, 2003), le dispositif à l'Éducation nationale a davantage concerné des besoins insuffisamment satisfaits plutôt que des activités émergentes. Quand il y a eu émergence, ce cas de figure s'est limité à certaines activités, et de surcroît au sein d'établissements scolaires où elles ne préexistaient pas à l'arrivée des aides-éducateurs. Citons l'exemple de l'informatique pédagogique, consistant aussi bien à valoriser l'apprentissage scolaire par le biais de l'ordinateur qu'à initier les élèves à son usage. Des aides-éducateurs ont fait éclore cette « nouvelle activité » là où elle n'avait pas encore vu le jour.

#### Encadré 2

### Les douze travaux de l'aide-éducateur

Ces douze travaux représentent les activités-types exercées par les aides-éducateurs, et identifiées à la suite de nos investigations dans les établissements scolaires.

1 – *L'aide à l'enseignement* (48% des aides-éducateurs ont déclaré en faire régulièrement en 2001) : cette activité a consisté à apporter un appui aux enseignants en vue de favoriser la transmission des connaissances (aide fournie aux élèves en classe, travail en demi-groupe, etc.).

2 – *Le soutien scolaire* (43%) : il a eu pour finalité d'aider les élèves en difficulté et d'améliorer leurs résultats, tout en favorisant leur socialisation scolaire.

3 – *L'informatique* (56%) : cette fonction a combiné plusieurs sous-ensembles centrés sur l'informatique (initiation des élèves, informatique pédagogique, assistance apportée aux personnels, gestion du parc informatique, ...).

4 – *La documentation* (49%) : en primaire, cette activité a consisté en une prise en charge complète de la BCD (bibliothèque et centre de documentation). Dans le secondaire, elle a pris la forme d'une assistance au documentaliste titulaire.

5 – *La gestion des stages et de l'alternance* (10%) : différentes missions ont concerné cette activité en lycée et en collège (aide apportée aux élèves pour qu'ils trouvent un stage, collecte de la taxe d'apprentissage, etc.).

6 – *La surveillance et l'accompagnement des sorties* (66%) : cette activité a consisté à faire respecter la discipline au sein de l'établissement et à mieux encadrer les déplacements.

7 – *L'animation* (48%) : elle a eu pour objet d'améliorer le bien-être des élèves, à travers une pratique déterminée (« clubs » ou « ateliers » mis en place) ou un lieu particulier (foyers socio-éducatifs).

8 – *La médiation interne* (18%) : elle a eu pour objectif de prendre en charge les élèves jugés « perturbateurs » et d'opérer un relais entre ces élèves et l'Institution.

9 – *La médiation externe* (7%) : elle a consisté à faire le lien entre l'administration des établissements et les parents d'élèves ou les autres institutions éducatives (centres sociaux, protection judiciaire de la jeunesse, etc.).

10 – *L'aide à l'intégration des élèves handicapés* (6%) : cette activité a cherché à favoriser le maintien et l'autonomie des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire.

11 – *L'aide sanitaire et sociale* (4%) : elle a eu vocation à venir en appui des infirmières scolaires (accueil et orientation des élèves dans les infirmeries, participation à des actions préventives).

12 – *Les tâches administratives* (23%) : elles ont été de différente nature (secrétariat à la Vie scolaire, « fonctionnement général » des écoles, etc.).

Le plus souvent, les emplois-jeunes ont été invités à développer des activités jusqu'alors insuffisamment prises en charge par les personnels des établissements scolaires. Tantôt, ils ont rempli des tâches propres à certaines catégories de personnel, en sous-effectif. Tel a été le cas des activités de surveillance et de secrétariat à la Vie scolaire dans les collèges et les lycées, revenant en principe aux personnels sous statut MI-SE (maîtres d'internat – surveillant d'externat). Tantôt, les aides-éducateurs ont exercé des activités relevant a priori des compétences des personnels statutaires mais considérées comme périphériques ou laissées en suspens par ces personnels. Ce faisant, les aides-éducateurs ont contribué à développer et à diffuser ces activités, non sans leur apporter un zeste de « nouveauté », sinon de « professionnalisation », en permettant leur spécialisation relative. L'action menée par des emplois-jeunes dans les bibliothèques et centres de documentation (BCD) des écoles primaires a bien illustré ce processus. Ils ont mis en place et structuré une activité auparavant prise en charge par les instituteurs selon leurs disponibilités, et ce dans toutes ses dimensions, de la gestion des fonds documentaires à l'animation des BCD.

Les aides-éducateurs ont donc « sous-traité » des activités incombant « normalement » aux personnels en place. Cette sous-traitance a pris deux formes essentielles, de nature opposée. D'un côté, les emplois-jeunes ont été chargés de faire ce que les personnels en place *ne veulent pas ou plus faire*, à savoir ce qui représente du « sale boulot » de leur point de vue, et qui mérite d'être délégué à du personnel subalterne (6). Certains enseignants, par exemple, ont profité de la présence des aides-éducateurs pour se décharger, au moins en partie, de la régulation de l'autorité au sein de leur classe. Plus généralement, à l'instar des médiateurs de collège (DUBET, 2002), les aides-éducateurs ont été mobilisés pour prendre part à la « *gestion de la déviance scolaire* » (PAYET, 1997), fuie ou délaissée par quantités d'enseignants. Cela a signifié qu'ils se sont attaqués, comme les surveillants et les conseillers principaux d'éducation (CPE) des collèges et des lycées, aux problèmes de conduite posés par certains élèves.

D'un autre côté, les aides-éducateurs ont investi des activités qui correspondent, si l'on peut dire, à du « boulot en trop » pour les personnels en place ou du « boulot laissé en plan » par ces personnels, et ce faute de disponibilités suffisantes, voire même de compétences spécifiques. Dans ces cas-là, les aides-éducateurs ont été chargés d'effectuer ce que ces personnels *ne peuvent pas ou plus faire*. Le cas de l'informatique pédagogique et celui de

la documentation en école primaire pourraient à nouveau être mentionnés. Autre exemple : la médiation opérée par des aides-éducateurs auprès de parents d'élève originaires du Maghreb, s'exprimant avec difficulté en français, ou s'étant mis en retrait par rapport à l'Institution. Parlant arabe, et allant parfois jusqu'à se déplacer au domicile de ces personnes, ils ont mis en place une activité revenant normalement aux CPE, mais auparavant guère exercée par ces derniers faute de savoir parler cette langue.

Ainsi, le champ de l'insertion a-t-il pris des proportions nouvelles à l'Éducation nationale. Avant le dispositif Emplois-jeunes, jamais les emplois d'insertion gérés par l'Institution, à l'instar des CES, n'avaient eu des finalités aussi exigeantes ou des prétentions aussi innovantes. Jamais ils n'avaient été aussi proches des missions d'enseignement et d'éducation – sauf à considérer les postes classiques de surveillants comme des emplois d'insertion, et à oublier que leur contenu s'avère le plus souvent moins riche (7).

En définitive, les emplois-jeunes de l'Éducation nationale ont participé à l'extension du champ de l'aide à l'insertion dans le cours des années 1990 : appel à un public mieux formé, intervention sur des créneaux auparavant ignorés ou sous-utilisés par les emplois d'insertion, ... Ces emplois-jeunes n'ont pas signé une révolution à proprement parler de la politique d'insertion, fût-elle « silencieuse » (DANIEL, 1998), mais plutôt un élargissement de son domaine d'application. Plus globalement, ils ont symbolisé par excellence ce phénomène d'« allongement de la jeunesse » sur le marché du travail qui concerne à présent, peu ou prou, l'ensemble des jeunes qui y font leur entrée (CAVALLI, GALLAND, 1993). De même, ils ont incarné le déplacement relatif du champ de l'insertion vers des activités relativement exigeantes en compétences et en responsabilités.

## **L'engagement de soi comme principale compétence**

Les aides-éducateurs se sont confrontés à des situations de travail où ils ont dû s'engager fortement. Cette motivation a été rendue nécessaire par l'incertitude liée à leur rôle dans les établissements scolaires. Les tâches qui leur ont été confiées n'avaient pas de définition précise. Ce flou initial a tenu aux principes de ces activités, lesquelles, nous l'avons vu, devaient posséder une dimension novatrice. La seule

(6) On retrouve là un mécanisme classique chère à la sociologie interactionniste des professions (HUGHES, 1997).

(7) Il est bien évident que les surveillants s'attaquent eux aussi en priorité aux problèmes de conduite et de violence posés par les élèves, ainsi qu'à leurs besoins de communication et de reconnaissance. Mais dans la majorité des cas, ils le font dans le cadre d'activités plus traditionnelles (surveillance des couloirs, bureaux de la Vie scolaire, etc.), en nombre plus réduit, et moins exigeantes par rapport à la plupart de celles confiées aux aides-éducateurs.

consigne adressée aux aides-éducateurs a été de leur dire qu'ils n'avaient à être ni des enseignants, ni tout autre personnel existant, y compris des surveillants. Soit une façon de les définir « en creux », à défaut de leur proposer un positionnement précis. Les aides-éducateurs ont été invités à se loger dans les interstices des espaces occupés par les personnels en poste. Ces interstices correspondaient à des trous existant dans l'emploi du temps, comme par exemple les horaires de fermeture des centres de documentation et d'information (CDI) des collèges et des lycées, ou à des espaces d'activités considérées comme du « sale boulot » par les personnels statutaires, ou insuffisamment explorés par ces personnels.

L'emploi des aides-éducateurs a été imaginé par les chefs d'établissement sans l'appui d'un référentiel. Les différences de contenu d'un établissement à l'autre ont donc été importantes, contribuant à en accroître l'indétermination. Les aides-éducateurs ont constamment exercé plusieurs activités : une à titre principal, et trois à quatre plus occasionnellement, répondant ainsi à un important besoin de polyvalence et de flexibilité au sein du système éducatif. De même, leur emploi a été rarement composé en intégralité dès le départ, mais le plus souvent chemin faisant. Il s'est vu recomposé sans cesse selon la dynamique des besoins ressentis par les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques, mais aussi à partir d'initiatives proposées par les aides-éducateurs eux-mêmes. Ces derniers se sont souvent retrouvés seuls, les chefs d'établissements n'ayant guère le temps de les encadrer au quotidien. Sans bénéficier de formations au poste, du fait de la priorité accordée à la préparation de leur reconversion (cf. *infra*), ils ont dû s'approprier leur activité par la seule pratique, dans une grande incertitude.

Nichés dans des interstices, polyvalents et flexibles, les emplois-jeunes ont dû faire preuve d'une grande capacité d'autonomie pour parvenir à construire leur champ d'activité et leur positionnement au sein des établissements. Pour l'illustrer, citons le cas de cette aide-éducatrice d'un lycée qui a développé par elle-même une activité d'animation au foyer socio-éducatif : elle a souhaité bénéficier de jeux de société et d'une table de ping-pong afin d'organiser de vrais tournois pour motiver les élèves ; pour ce faire, elle s'est démenée pour obtenir et gérer de façon autonome un budget spécifique.

Autre signe d'engagement fort : les aides-éducateurs ont dû s'imposer auprès des personnels des établissements, en particulier les enseignants. En

effet, ces personnels n'étaient pas forcément demandeurs au départ. Appuyé parfois par leur syndicat, un certain nombre s'était même montré carrément hostile, craignant que les aides-éducateurs ne se substituent à eux, en dépit de leur statut précaire. Les aides-éducateurs ont donc dû faire leur place auprès de ces personnels. La plupart du temps, ce sont eux qui ont dû consentir le principal effort d'adaptation. Par exemple, pour montrer aux enseignants qu'ils étaient capables de nouer une relation éducative avec les élèves, ou pour leur faire comprendre qu'ils n'avaient en aucune manière l'intention de piétiner sur leurs prérogatives. Après des enseignants les plus réceptifs, ils ont négocié les conditions de leur intervention, telles les modalités de prise en charge des demi-classes ou les frontières à ne jamais dépasser. Ainsi, l'épreuve pour réussir à faire sa place au sein des établissements a-t-elle été particulièrement exigeante. Elle a dépendu avant tout des qualités personnelles de chaque aide-éducateur.

Le travail auprès des élèves a également demandé un important engagement. Les aides-éducateurs se sont retrouvés en position intermédiaire entre les élèves et les personnels des établissements. Ils ont été chargés de participer activement au maintien de l'ordre et de la discipline (tout particulièrement dans les collèges), tout en étant amenés à être dans l'écoute et la compréhension des élèves. Dans ce contexte, ils ont cherché à avoir un impact éducatif original, comportant un contenu à la fois moralisant (sensibilisation aux « bons » comportements à adopter à l'école) et subjectivant (responsabilisation des élèves). Ce type de travail a été extrêmement difficile. Les aides-éducateurs ont dû se montrer très proches des élèves, tout en sachant fixer des limites pour éviter les risques toujours possibles de débordement. Pour ce faire, ils ont mobilisé des compétences très fines, tant cognitives (connaissance des élèves, de leurs conditions de vie, de leur psychologie, etc.) que relationnelles (recherche d'une relation de respect réciproque, etc.). Une telle mobilisation a finalement demandé un engagement personnel de chacun. Les compétences requises sont apparues très personnalisées. Elles ont été acquises dans le cadre familial, au sein du lieu de résidence ou au cours de diverses expériences dans le secteur de l'animation, mais aussi et surtout dans le cadre de la fonction d'aide-éducateur elle-même, à force de se frotter aux situations de travail.

(8) Tous les aides-éducateurs rencontrés en entretien ont fait part d'un rapport à leur activité fondé sur un véritable engagement, se manifestant à travers les différentes épreuves évoquées ici. Probablement cela est-il dû à la manière par laquelle notre échantillon a été élaboré : les instances chargées du pilotage du dispositif emplois-jeunes au sein des deux académies enquêtées nous ont orientés vers des écoles, collèges et lycées, certes choisis pour leurs caractéristiques diversifiées (localisés en ZEP ou non, en zone urbaine ou rurale, etc.), mais aussi pour leur réputation d'offrir des situations a priori favorables à l'implication des emplois-jeunes. Toutefois, il n'est pas déraisonnable de faire l'hypothèse d'un engagement très répandu des aides-éducateurs dans leur fonction. Le contenu de cette fonction, ses missions valorisantes d'aide et d'accompagnement des élèves, son caractère évolutif, apparaissent comme autant d'éléments qui ont pu favoriser un tel engagement.

Malgré leur engagement important, les aides-éducateurs (8) n'ont pas pu se faire reconnaître comme nouveaux acteurs à part entière du système éducatif. Si leur concours a été souvent apprécié, ils sont globalement restés en marge dans les établissements. De nombreux enseignants (surtout du second degré) sont demeurés méfiants ou indifférents, les confondant avec les surveillants. D'autres qui avaient accepté de coopérer à un moment donné avec des aides-éducateurs ont parfois hésité à poursuivre leur coopération dès lors que ces aides-éducateurs étaient partis et avaient été remplacés par des nouveaux n'ayant pas encore fait leurs preuves. Plus généralement, c'est l'Institution dans sa totalité qui a fini par ne reconnaître que la jeunesse des aides-éducateurs et leur proximité sociale avec les élèves, et par méconnaître toute la complexité des savoir-faire qu'ils ont dû mettre en œuvre (CADET, 2001). Si ce mode de reconnaissance en demi-teinte a été lié au statut précaire des aides-éducateurs, il a aussi résulté de ce que l'on attendait d'eux avant tout, à savoir la manifestation d'une motivation personnelle dans le cours du travail. C'est le type même de compétence qui ne peut jamais faire l'objet d'une réelle reconnaissance (DUBET, 2002), à l'image par exemple d'une qualification. Cette situation a provoqué de l'usure chez un nombre croissant d'aides-éducateurs, qui ont progressivement relâché leur investissement, las de ne rien recevoir à la hauteur en retour.

Au total, la condition d'emploi-jeune à l'Éducation nationale a montré des évolutions qui dépassent le cadre de cette institution. D'abord, ce fut une spécificité du programme Nouveaux services Emplois-jeunes dans son ensemble que d'exiger des bénéficiaires cette forme d'engagement de soi (DEMAZIÈRE, PÉLAGE, 2001) : les situations de travail ont été supposées nouvelles, attenantes à des emplois existants, et à forte composante relationnelle. Elles ont amené les jeunes à devoir faire preuve d'initiative et à négocier eux-mêmes le contenu et l'évolution de leurs postes (CNP et CGP, 2002). Bref, à se sentir « responsables » de la construction dynamique de leur emploi. Plus largement, cette condition d'emploi-jeune est apparue comme l'une des figures des nouveaux modes de socialisation professionnelle des jeunes, lesquels privilégient leurs capacités de motivation, d'adaptation et d'autonomie, plutôt que leur seule formation initiale. Elle a symbolisé aussi ces pratiques de gestion qui entendent faire de chaque travailleur l'« entrepreneur de lui-même », obligé à tout instant de se motiver fortement et d'engager sa subjectivité.

## Le poids de l'avenir

L'incertitude liée à l'avenir professionnel a encore marqué la condition d'aide-éducateur. Les emplois-jeunes de l'Éducation nationale ont hérité d'un CDD, sans la moindre perspective de pérennisation dans leur poste à l'intérieur de l'Éducation nationale. Si le principe d'un développement d'activités répondant à des besoins nouveaux ou non satisfaits a caractérisé le dispositif Emplois-jeunes au sein de cette Institution, conformément à la philosophie du programme dans son ensemble, aucune volonté politique de déboucher sur la création de nouveaux emplois publics à l'intérieur des établissements scolaires ne s'est dessinée. Au contraire, alors que le programme a eu vocation à faire prévaloir sur une logique classique de l'aide à l'insertion une logique de pérennisation d'emplois dans le domaine des activités utiles à la collectivité dans la (CNP et CGP, 2002) (9), l'Éducation nationale a affiché dès le départ son intention de ne procéder à terme ni à la création de nouveaux métiers de fonctionnaires, ni au renouvellement des contrats des jeunes au terme des cinq années (10). A cet égard, elle s'est démarquée des autres employeurs, lesquels, au moment du lancement du programme, se sont montrés, soit partisans de donner naissance à de nouveaux métiers, avec la perspective d'y affecter les jeunes qui auront contribué à leur émergence, soit muets ou vagues sur leurs projets en la matière. Ce faisant, l'Éducation nationale s'est inscrite autant dans une logique d'aide à l'insertion que dans une logique de création d'emplois destinés à répondre à des besoins émergents en son sein.

Même s'ils ont bénéficié d'une « sûreté d'emploi » d'au moins cinq ans, les aides-éducateurs se sont immédiatement sentis dans une situation précaire. Ils ont compris, non sans anxiété, qu'ils auraient à préparer, à un moment ou un autre, l'après contrat emploi-jeune. Cette précarité indissociable de leur condition n'a pas été vécue sous le mode de la fatalité ou du choix purement contraint, à la manière de ce qui se passe ordinairement dans les autres dispositifs d'insertion. La majorité est même parvenue, tant bien que mal, à donner un sens à leur passage par le dispositif, et ceci dès leur recrutement. Certains l'ont considéré comme une opportunité de travailler avec des enfants ou des adolescents dans un cadre éducatif professionnalisant. Parmi eux, on trouve tous ceux qui ont désiré devenir enseignants, CPE, animateurs ou éducateurs : près de la moitié des aides-éducateurs. Plus généralement, les emplois-jeunes ont souvent réussi à donner sens à la situation

(9) Le programme devait ainsi rompre avec les différents dispositifs précédents institués dans le secteur non marchand, lesquels avaient été conçus avant tout pour aider à l'insertion de leurs bénéficiaires.

(10) Seules certaines activités développées dans le cadre du dispositif emplois-jeunes ont pu aujourd'hui être pérennisées par le biais du nouveau dispositif des assistants d'éducation. Recrutés à partir de la rentrée scolaire 2003, les assistants d'éducation viennent remplacer une partie des aides-éducateurs, ainsi que les surveillants des collèges et lycées. Ils disposent de contrats de droit public, également à durée déterminée.

d'attente générée par leur contrat temporaire. Soit, ils ont souhaité attendre de trouver un emploi plus stable ou correspondant à leur projet professionnel, si besoin en prenant le temps nécessaire. Soit, ils ont souhaité rester le plus longtemps possible dans leur poste d'emploi-jeune, et ce pour répondre à des intérêts personnels comme la possibilité d'obtenir un revenu d'appoint ou un emploi proche du domicile pour des jeunes mamans vivant en couple.

### Des transitions professionnalisantes ?

Pour sa part, l'Institution n'a pas souhaité que la préparation de l'avenir demeure une affaire strictement personnelle. Elle a mis en place, avec des moyens croissants au fil du temps, un management visant à rendre « professionnalisantes » les transitions des jeunes par le dispositif (CADET *et al.*, 2003 b). Son objectif a été d'améliorer leurs chances de se reconvertir durant leur passage dans le dispositif. Elle a ainsi ébauché un marché transitionnel du travail (SCHMID, 1995), c'est-à-dire un dispositif qui a pour objet d'aider des personnes écartées du monde du travail à l'intégrer ou à le réintégrer, en les faisant accéder à des emplois de nature transitoire. Cette tentative a traduit trois enjeux : d'abord, aider effectivement à l'insertion des jeunes ; ensuite, désamorcer le risque de crise sociale que représenterait le fait d'avoir à se séparer de quantités d'aides-éducateurs arrivés en fin de contrat sans avoir pu trouver une solution de réinsertion ; enfin, permettre que les aides-éducateurs s'engagent durablement dans leur fonction et répondent ainsi aux besoins des établissements scolaires.

L'incertitude liée à l'après contrat emploi-jeune a poussé les aides-éducateurs à élaborer des projets de mobilité. La plupart (86% en 2001) ont déclaré avoir un projet professionnel principal, ainsi que des projets de rechange dans l'hypothèse où ils n'arriveraient pas à le réaliser. Une majorité a manifesté le souhait d'accéder à des emplois en lien avec leur activité en établissement scolaire. Ainsi, 29% des projets des aides-éducateurs en 2001 étaient liés à l'enseignement, 19% aux carrières sanitaires et sociales, 14% au sport, à l'animation ou la culture, et 11% à l'informatique. L'Éducation nationale les a incités elle-même à l'élaboration de projets professionnels. Elle s'est donnée pour objectif que chaque aide-éducateur parvienne à construire un projet a priori réalisable au vu de son profil et réaliste au vu du fonctionnement des marchés du travail. Pour ce faire, elle a mis en place la procédure des « entretiens de bilans ». Pilotés au niveau académique, ces entretiens ont eu pour objet d'aider les emplois-jeunes à formaliser un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation adapté. De plus en plus mobilisés pour favoriser les reconversions, ils ont fini par conditionner l'accès des aides-éducateurs à la formation, validant ou non leurs demandes en ce domaine.

Cet accès à la formation a été pourtant le principal outil de préparation de l'avenir mis en œuvre par

l'Institution. Contrairement aux autres employeurs impliqués dans le programme Nouveaux services Emplois-jeunes, l'Éducation nationale a d'emblée eu le souci d'offrir des formations aux aides-éducateurs. Elle s'est engagée à proposer à chacun d'entre eux un volume de 200 heures de formation annuelles. Au fil du temps, elle a amélioré la qualité de l'offre. Des cursus réservés, comme par exemple dans les IUFM, ont vu le jour. Les formations par correspondance, massivement mobilisées par l'Institution dans un premier temps, et décriées par de nombreux aides-éducateurs, ont vu leur importance relative diminuée. Les établissements ont fait des aménagements horaires pour concilier suivi des formations et exercice de la fonction d'aide-éducateur.

Du côté des aides-éducateurs, la formation a rencontré un écho plus que favorable. Lors de leur recrutement, la plupart s'est montré intéressé par les formations promises par l'Éducation nationale. Ils ont été attirés par la perspective de pouvoir se qualifier, reprendre des études ou préparer des concours de la Fonction publique, tout en étant rémunérés. Certains sont même devenus aides-éducateurs pour bénéficier de l'offre de formation de l'Institution. Plus généralement, les aides-éducateurs sont sans cesse apparus comme un public « ayant faim » de formation. Ils en ont fait l'une des composantes de leur situation d'emploi, ainsi que la principale condition de leur reconversion à terme. Notons qu'ils ont manifesté cette appétence dans le but d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi parfois d'accéder à une certaine forme de reconnaissance de leur expérience.

Par ailleurs, tous les aides-éducateurs n'ont pas attendu la fin de leur contrat pour tenter d'accéder à d'autres emplois dans le privé ou par voie de concours. Plus ils ont considéré leur fonction comme un emploi d'attente, et plus ces efforts ont été importants. Plus les échéances de la fin des contrats se sont rapprochées, et plus ils ont été nombreux à chercher une solution de reconversion et à multiplier les démarches dans cette perspective. De fait, les aides-éducateurs quittant leur fonction avant les échéances ont représenté une part appréciable de l'effectif total. Fin 2001, 37% des aides-éducateurs recrutés au cours des dix-huit premiers mois du dispositif avaient déjà mis un terme à leur contrat. Presque toujours, ils avaient trouvé immédiatement un nouvel emploi (76% des sortants du dispositif). La majorité était devenue salariée du secteur public (51% des sortants en emploi), dont une part appréciable avec le statut de fonctionnaire (31%) et un nombre significatif en tant qu'enseignants (18%). Les autres travaillaient dans une association (11%) ou dans une entreprise privée (37%), principalement en CDI (42%).

De plus en plus soucieuse du devenir des aides-éducateurs, l'Éducation nationale a voulu leur faciliter l'accès à certains emplois. D'abord, elle a signé des accords avec des entreprises et des branches

affirmant avoir des besoins de main-d'œuvre et être prêtes à embaucher des aides-éducateurs. Ces accords ont été surtout conclus au plan national avec de grosses structures, dans des secteurs aussi divers que le transport, la métallurgie ou le bâtiment. Ils ont mis l'Éducation nationale dans la peau d'un véritable «*intermédiaire de transition*» (ROSE, 1994), préoccupé de collecter le maximum d'offres d'emploi (plus de 20 000 annoncées entre 1999 et 2001). Ensuite, l'Institution s'est engouffrée à partir de 2002 dans la brèche ouverte par les «*troisièmes concours*» dans la Fonction publique, mis en place pour résorber la précarité en son sein (loi Sapin de 2001). Plus particulièrement, elle les a utilisés pour offrir une voie de sortie possible aux emplois-jeunes. Ces concours ont porté sur des postes de professeurs et de CPE, en principe accessibles à bac + 3, et ont visé les aides-éducateurs titulaires d'un diplôme bac + 2 et ayant au moins quatre années de présence dans le dispositif. Ils ont donc constitué une certaine forme de reconnaissance de leur expérience.

### **Une grande incertitude à l'égard de l'avenir**

En dépit de tous ces moyens mobilisés, les aides-éducateurs en poste ont ressenti une grande incertitude à l'égard de l'avenir. Tant qu'ils sont restés en fonction, l'avenir leur a pesé. L'attitude de l'Institution a joué en ce sens. Sans cesse, elle les a incités à formuler des projets jugés selon elle réalistes et réalisables, à s'engager dans des parcours de formation pour réaliser ces projets, à faire acte de candidature pour les offres d'emploi collectées par le biais des accords conclus avec des employeurs du privé, etc. En même temps, elle n'est pas allée jusqu'à assurer l'avenir des aides-éducateurs, en leur offrant par exemple des intégrations au sein de la Fonction publique, ou bien des garanties d'embauches ailleurs. Au total, elle leur a laissé le soin de gérer eux-mêmes la préparation de leur avenir, tout en les incitant fortement à le faire. Un peu comme si elle souhaitait les rendre seuls responsables de leur devenir, et se dédouaner de ses propres responsabilités en ayant mis à leur disposition le maximum de moyens censés pouvoir les «*aider*».

Les malentendus ont été légion avec l'Institution. Nombreux ont été les aides-éducateurs qui ne se sont pas retrouvés dans les offres d'emploi provenant des accords signés avec les entreprises. Ils les ont considérés comme trop éloignées par rapport à leurs activités ou leurs projets professionnels (11). De même, ils ont souvent été en désaccord avec l'Institution à propos de la forma-

tion (retards, déceptions suite à des refus de financement, qualité contestée de certaines formations, etc.). La formation a été l'un des principaux sujets de revendication des aides-éducateurs, lorsqu'ils se sont exprimés collectivement pour leurs droits, dans le cadre de forums de discussion sur Internet ou à l'occasion de mouvements de grèves. La formation a été difficile à articuler avec la fonction d'aide-éducateur. Tous les emplois-jeunes n'ont pas pu ni voulu en même temps se motiver durablement pour leur fonction et préparer leur avenir. Les difficultés ont notamment concerné ceux qui ont eu des projets professionnels et connu des parcours de formation sans aucun rapport avec leur activité d'aide-éducateur. Ils en sont souvent venus à privilégier ou bien la préparation de leur avenir, ou bien l'exercice de leur fonction. Le terme des contrats approchant, ils ont fini, en général, par donner la priorité à leur devenir.

Ce sont les jeunes a priori les plus aptes à satisfaire les conditions de recrutement sur le marché du travail, mais aussi à profiter des avantages du dispositif, qui sont parvenus à le quitter avant le terme de leur contrat. Ainsi, en octobre 2001, les aides-éducateurs les plus diplômés formaient la proportion de sortants la plus élevée. 58% des titulaires d'un bac + 3 ou plus avaient d'ores et déjà quitté le dispositif, contre 41% des titulaires d'un bac + 2 et seulement 27% des titulaires du seul baccalauréat. Les femmes (35% des sortants fin 2001) ont eu tendance à rompre moins souvent leur contrat que les hommes (45%). Sans doute ont-elles rencontré davantage de difficultés pour retrouver un emploi les satisfaisant. Ajoutons à cela l'influence sensible de la conjoncture sur les perspectives d'emploi qui se sont offertes aux aides-éducateurs. Si, entre 1999 et 2001, le marché du travail a été porteur de réelles perspectives, il s'est sérieusement dégradé par la suite. Parmi les aides-éducateurs qui arrivent en fin de contrat depuis juin 2003 (12), bon nombre se retrouvent sans solution d'emploi immédiate (13). Par rapport à leurs collègues qui ont rompu leur contrat avant son terme, ceux-là font partie des moins diplômés, comptent en proportion davantage de femmes, et s'affrontent à une conjoncture plus difficile. Leur infortune montre que tous les emplois-jeunes n'ont pas été en mesure de supporter le poids de leur avenir.

En définitive la condition d'emploi-jeune à l'Éducation nationale apparaît conforme avec les représentations du champ de l'insertion professionnelle qui mettent l'accent sur la logique du projet et la nécessité de s'engager dans des parcours de formation, comme passages obligés de l'insertion

(11) 7% seulement des sortants du dispositif en octobre 2001 en avaient bénéficié.

(12) Les premiers aides-éducateurs arrivés en fin de contrat ont quitté le dispositif en juin 2003. Recrutés avant le 30 juin 1998, ils avaient bénéficié d'une prolongation de leur contrat pour terminer l'année scolaire.

(13) Ce constat procède des premiers résultats d'une enquête menée en 2003-2004. Celle-ci a révélé que 45% des aides-éducateurs recrutés en 1997-1998 étaient allés au terme de leur contrat, et s'étaient retrouvés sans solution immédiate de réinsertion (CADET *et al.*, 2004).



(BEAUD, 1996). La condition d'emploi-jeune a pris appui sur la capacité des individus à se projeter sans cesse dans l'avenir et à faire preuve de mobilité pour réaliser leurs projets. Ce faisant, elle a incarné ces formes de gestion contemporaines qui insistent sur la responsabilité des individus à l'égard de leurs parcours professionnel. De telles formes de gestion paraissent paradoxales dans la mesure où elles cherchent en même temps à encadrer cette responsabilisation. D'une part, elles obligent les individus à se projeter dans l'avenir et à être mobiles, et d'autre part, elles s'efforcent le plus possible de peser sur leurs choix en matière de formation et d'emploi.

\*  
\*   \*  
\*

Ainsi, la condition d'aide-éducateur a-t-elle révélé des évolutions qui ont trait aux conceptions

et aux pratiques en vigueur dans le champ de l'insertion et de la socialisation professionnelle des jeunes, mais aussi, par extension, dans le champ des modes de gestion modernes qui tendent progressivement à s'appliquer à l'ensemble de la force de travail, en particulier dans le secteur privé. Plus précisément, le dispositif emplois-jeunes de l'Éducation nationale s'est révélé comme un dispositif de « responsabilité de soi », typique de l'évolution de notre société salariale, où chacun est sommé de se définir à travers le contenu de son activité et l'anticipation de son évolution de carrière. Alors que ce dispositif n'en a plus pour longtemps, l'Éducation nationale – et la Fonction publique dans sa totalité si l'on étend le raisonnement – va-t-elle continuer ou non à se montrer perméable à des conceptions et pratiques qui n'appartiennent guère à ses traditions gestionnaires ?

## Bibliographie

BEAUD S. (1996), « Stage ou formation ? Les enjeux d'un malentendu ? », *Travail et Emploi*, n°67.

BELLAMY V. (2002), « Portrait des jeunes entrés dans le programme », in Bouygard F., Gélot D. (dir.), *Nouveaux services – Emplois jeunes : regard à mi-parcours*, Cahier Travail et Emploi, La Documentation française.

CADET J.P., DIEDERICH-S-DIOP L., FOURNIÉ D., GUITTON C. (2000), « Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? », *Documents, série évaluation*, n°151, septembre, CEREQ.

CADET J.P. (2001), « Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs », *Recherche et Formation*, n°37.

CADET J.P., DIEDERICH-S-DIOP L., FOURNIÉ D., MAHLAOU S. (2003 a), « Aides-éducateurs : à l'approche de l'échéance des premiers contrats, que sont devenues les fonctions ? où en sont les jeunes ? », *Documents, série évaluation*, n°170, mars, CEREQ.

CADET J.P., DIEDERICH-S-DIOP L., FOURNIÉ D., MAHLAOU S. (2003 b), « La difficile organisation d'une transition pour les emplois-jeunes de l'Éducation nationale », *Formation-Emploi*, n°83.

CADET J.P., DIEDERICH-S-DIOP L., FOURNIÉ D. (2004), « Que deviennent les aides-éducateurs ? l'accompagnement vers l'emploi stable en question », *Bref*, n°211, septembre, CEREQ.

CAVALLI A., GALLAND O. (dir.) (1993), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud.

CNP et CGP (2002), *Les mesures d'aide aux emplois du secteur non marchand*, Rapport de l'instance d'évaluation présidée par Yves Robineau, La Documentation française.

DANIEL C. (1998), « Les politiques de l'emploi : une révolution sociale », *Droit Social*, n°1.

DEMAZIÈRE D., PÉLAGE A. (2001), « Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des "emplois-jeunes" », *Éducation et Sociétés*, n°7/1 avril.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'Institution*, Le Seuil.

GOMEL B. (2003), « Emplois-jeunes : devenir des emplois et des jeunes », *Partage*, 8 septembre.

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

HUGHES E. C. (1997), *Le regard sociologique. Essais choisis*, éd. de l'EHESS.

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°136-137, mars.

MINODIER F. (2000), « Les aides-éducateurs au premier janvier 2000 : le dispositif en place », *Note d'Information*, n°00.16, juin.

PAYET J.P. (1997), « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°75.

PIOT T. (2001), « Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école », *Recherche et Formation*, n°37.

ROSE J. (1994), « L'organisation de la transition professionnelle continue », *Cahier*, n°8, Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi, Nancy.

SCHMID G. (1995), « Le plein-emploi est-il encore possible ? Les marchés du travail "transitoires" en tant que nouvelle stratégie dans les politiques d'emploi », *Travail et Emploi*, n°65, décembre.