

## Le suivi et l'accompagnement des équipes de ZEP/REP

### L'origine de la démarche

L'élaboration d'un contrat de réussite dans chaque ZEP ou REP a été un des aspects fondamentaux de la relance nationale de l'éducation prioritaire. Ce contrat a consisté à déterminer, sur la base d'un constat, un diagnostic des situations, puis à établir des objectifs clairs et mesurables.

Dans l'académie de Nancy-Metz, après la stabilisation de la carte des ZEP et l'installation du groupe de pilotage académique fonctionnant en articulation avec le CEFISEM – Centre de ressources pour l'éducation prioritaire – M. le Recteur a constitué des équipes d'appui et d'accompagnement, composées de plusieurs catégories de personnels, universitaires, membres des corps d'inspection des premier et second degrés, équipes de pilotage de ZEP (IEN, chef d'établissement, coordonnateur), enseignants et formateurs (IUFM, CEFISEM).

Ces équipes se sont rendues dans toutes les ZEP de l'académie pour les aider à passer du projet au contrat de réussite. La méthodologie s'est inscrite dans un accompagnement distancié, et non dans une démarche d'évaluation. La procédure a été explicitée aux équipes au cours d'une réunion présidée par le Recteur en janvier 1999. Elle s'articulait en quatre temps, jusqu'en juin 1999 : une préparation (analyse des documents et choix des thèmes à aborder), une écoute et un dialogue lors de la visite de la ZEP, la préparation de la restitution et enfin la restitution aux équipes des ZEP.

Le rôle dévolu au CEFISEM de Lorraine a été de collecter les différentes informations (le projet de zone, le projet de chaque école ou chaque établissement de la ZEP, les constats et réflexions de la ZEP ou toute autre information susceptible d'éclairer la compréhension) afin de faciliter la préparation et d'élaborer le guide méthodologique des visites.

### Le guide méthodologique

La trame générale de préparation a été sous-tendue par les orientations des documents thématiques du Centre Savary et par les priorités nationales : elle visait à mieux connaître les points forts et les points faibles de la ZEP tels qu'ils sont décrits par ses acteurs pour en affiner le constat.

Le maintien des exigences, les contenus et les formes d'enseignement ont été analysés à travers les démarches d'apprentissage et les projets ; la continuité ou la juxtaposition des actions a été interrogée dans différents domaines : la maîtrise de la

langue, les activités scolaires et extra-scolaires, l'aide au travail des élèves, les actions visant la socialisation ou la construction de la citoyenneté et celles axées sur l'acquisition des savoirs, les modalités de l'aide aux élèves en difficulté, la construction du rapport au savoir.

L'évaluation régulatrice des actions et projets ZEP a permis d'interroger l'équipe sur l'existence et l'utilisation d'un dispositif visant à constituer une mémoire collective (tableau de bord, journal, publication...) qui permette une meilleure connaissance et un suivi : de l'environnement des établissements (stabilité de la population scolaire, évolution socio-économique de la population du quartier, hétérogénéité sociale, niveau d'étude des familles, langue parlée à la maison...) ; des parcours scolaires des élèves (taux de retard, orientation au collège, proportion d'élèves en enseignement spécialisé, scolarisation à 2 et 3 ans...) ; de leur maîtrise des apprentissages (exploitation des évaluations nationales), de leur rapport à l'école et à ses professionnels (taux d'absentéisme, dégradations, violences entre élèves, phénomènes d'évitement) ; de la gestion des flux scolaire et de l'orientation (insertion professionnelle et notamment celle des filles).

La prise en compte des indicateurs liés à l'équipe enseignante (statut, ancienneté et mobilité des enseignants, stabilité des équipes, participation et logique des actions de formation) a permis de comprendre la perception du fonctionnement du noyau de pilotage de la ZEP, d'interroger l'articulation des projets entre eux, la convergence et la cohérence des actions, leur description, leur hiérarchisation, la mise en perspective de leur efficacité et de leur pertinence dans le projet de zone.

Les relations entre enseignants, parents et partenaires, leurs modes de collaboration, la nature des actions mises en place ont été interrogés à partir de questionnements portant sur la lisibilité de l'institution scolaire et sur les effets de légitimation ou de délégitimation qu'ils pouvaient produire sur les uns ou les autres.

L'aide apportée aux ZEP pour dégager les axes forts de leur futur contrat de réussite a pris appui sur les documents élaborés par les ZEP elles-mêmes, les échanges qui ont eu lieu entre les équipes d'appui et les acteurs des ZEP. L'équipe de pilotage avait organisé les visites, réalisées pendant le temps scolaire, ce qui a engendré des déclinaisons différentes d'un secteur à l'autre. Le rôle des équipes d'appui a permis de clarifier certains « points

Élisabeth Martin et Anne Senée ont quitté le Centre pour d'autres fonctions. Un grand merci pour leur travail. Saluons l'arrivée de Martine Kherroubi, nouvelle responsable du Centre Alain Savary, de Jean-Paul Chanteau, chargé de la veille documentaire et de Michel Clément, chargé du site Internet.

aveugles », de formuler et d'expliciter la logique des choix, de construire une démarche de contrat.

### Aspect quantitatif

Le dispositif a concerné 34 ZEP ou REP, qui ont reçu les équipes d'appui selon le protocole prévu (visite, restitution). À l'issue de la procédure, 75 personnes ont composé les 17 équipes d'appui qui ont rencontré chacune deux ZEP.

### Aspect qualitatif

Les contacts avec les équipes d'appui ont fait émerger des constantes.

Sur l'organisation de la procédure, la démarche est jugée intéressante pour les échanges et les apports au  
(suite p. 13 et 14)

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP  
Équipe rédactionnelle  
Jean-Yves ROCHER : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT,  
Martine KHERROUBI, Claude VOLLKRINGER  
Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy  
Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

## AIDES-ÉDUCATEURS ET PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

### JOCE LE BRETON\*

#### L'émergence d'une nouvelle fonction

Le système scolaire a vu émerger en 98 une nouvelle fonction, celle d'aide-éducateur, introduite dans l'Éducation nationale par le plan Allègre. Elle s'inscrit dans le cadre de la loi d'octobre 1997 relative à la création d'emplois pour les jeunes. Si la volonté de lutte contre le chômage est bien au cœur d'une embauche massive dans les établissements scolaires, d'autres visées viennent également s'inscrire dans l'instauration de ce dispositif. En effet, le recrutement d'aides-éducateurs tend également à mettre en œuvre la transformation de l'école. Le *Bulletin Officiel* de novembre 1998 est explicite sur ce point puisqu'il définit des « principes qui doivent inspirer l'évolution de l'enseignement primaire » affirmant « une conception élargie du métier de professeur des écoles »<sup>1</sup>.

#### La gestion des aides-éducateurs renvoyée au local

Si les enjeux sont de taille, tant pour les jeunes eux-mêmes en termes d'avenir professionnel que pour l'Éducation nationale en termes d'évolution, c'est pourtant la précipitation qui gouverne la mise en place de ce dispositif. Tout un chacun ayant eu le sentiment d'avoir à décider et à agir dans l'urgence et le flou. Ainsi, certains établissements se sont trouvés « contraints » d'accepter des aides-éducateurs, dans d'autres, les enseignants ont dû, pour respecter les délais, procéder à un recrutement avant de pouvoir définir leurs besoins. À la nécessité de répondre dans l'urgence aux injonctions ministérielles se sont greffées un certain nombre d'incertitudes qui n'ont pas facilité le démarrage de cette politique. La pérennité, ou non, de ce nouveau métier, les questions des horaires, de la formation des jeunes, de leur statut ont pour une bonne part mobilisé les débats au sein des écoles. Le rôle et la place des aides-éducateurs dans l'institution, les tâches qui pouvaient leur

être confiées tout comme leurs compétences pour l'exercice de ce métier n'étaient pas explicitement traités dans les textes de cadrage et ont pu susciter de nombreuses réticences chez les enseignants. D'une certaine manière, malgré des directives hiérarchiques fortes, la gestion de ces nouveaux personnels a été renvoyée au « local », laissant aux établissements, aux enseignants, toute latitude pour la mise en œuvre pratique du dispositif.

\*

Le Centre Alain Savary a mené une étude exploratoire sur l'introduction des aides-éducateurs dans les écoles élémentaires dont cet article se fait l'écho<sup>2</sup>. Au regard de ce qui vient d'être dit, il serait nécessaire de contextualiser et de reconstruire les dynamiques particulières, spécifiques à chaque situation. Néanmoins, le propos vise ici à aller au-delà des singularités des situations rencontrées et à émettre des hypothèses sur la rencontre entre ce dispositif des aides-éducateurs et la construction d'une nouvelle professionnalité enseignante.

#### Un nouveau dispositif révélateur et transformateur

La volonté institutionnelle de promouvoir une autre conception du rôle de l'enseignant, la rupture objective que suppose le dispositif des emplois jeunes dans l'organisation traditionnelle de l'école – un maître, une classe – viennent donner une nouvelle impulsion aux transformations profondes qui travaillent pour l'heure le métier enseignant. Il semblait pertinent d'interroger d'une part les évolutions actuelles de la professionnalité enseignante à partir de ce phénomène et d'autre part d'observer les éventuelles répercussions qu'il introduit au sein des établissements, en particulier au niveau des maîtres et de leurs pratiques. Si le dispositif des emplois jeunes constitue un révélateur des politiques éducatives au sens large du terme, il est également révélateur de ce qui est en jeu dans les

écoles, dans les classes. Les manières de travailler avec ces « partenaires » que sont les aides-éducateurs, les modalités de gestion au sein des équipes, le partage des tâches éducatives, les choix qui président à certaines décisions, les arrangements ou les « dérangements » suscités par ces nouveaux venus mettent à jour les mutations professionnelles qu'ont à affronter aujourd'hui les enseignants du premier degré.

Il apparaît que les modalités d'intégration des aides-éducateurs dépendent fortement des modes de travail déjà mis en œuvre dans les écoles, des dynamiques présentes, des manières de faire des maîtres et de leurs conceptions du métier. L'émergence de cette nouvelle fonction vient selon les lieux, les situations, les moments, les individus, rencontrer, bouleverser, se heurter aux pratiques professionnelles des enseignants. En ce sens, les aides-éducateurs ne peuvent être assimilés à des « opérateurs » neutres. Leur enrôlement dans l'existant, quel que soit cet existant, peut tout aussi bien contribuer à le faire perdurer que tendre à le modifier. Si les aides-éducateurs révèlent les mutations ayant cours à l'intérieur du système éducatif, il est probable qu'ils constituent également des facteurs de changements, des accélérateurs de mutations en cours (sans pour autant que l'on puisse entretenir l'illusion que du simple fait de leur âge ils se placent forcément du côté de l'innovation et de la transformation). Dans la mesure où leur présence interroge les enseignants et l'école, il s'agit donc de saisir en quoi, de quelle façon ils contribuent éventuellement à sa transformation.

#### Une très grande diversité

Les réponses des jeunes aux propositions du gouvernement ont été très diverses selon les académies<sup>3</sup>. Certaines, contrairement à d'autres, ont eu à faire face à une pénurie importante de candidatures, ce qui n'est pas sans jouer sur les possibilités de sélection des candidats

\* Joce Le Breton, INRP (Centre Alain Savary)

1. *Bulletin Officiel* de l'Éducation nationale n° 13 du 26 novembre 1998.

2. Denis Leroy, Didier Perrier, Joce Le Breton et al. (en cours).

3. Voir le rapport de l'IGAEN de juillet 1998 sur la situation des aides-éducateurs.

et d'ajustement aux demandes des écoles. Il est à noter, d'ailleurs, l'extrême hétérogénéité des aides-éducateurs eux-mêmes qu'il s'agisse de leur origine sociale, de leur parcours scolaire, de leur projet professionnel, de leurs compétences, de leur investissement dans cette fonction. Ces particularités propres à chaque aide-éducateur, qui ont constitué un facteur non négligeable dans le recrutement, l'affectation et l'attribution de leurs tâches, les amènent également à agir de façon diverse dans et sur l'école.

La plupart des textes officiels ou des propos qui évoquent les missions des aides-éducateurs définissent davantage leur rôle à partir de ce qu'ils ne sont pas, ne doivent ou ne devraient pas être, qu'à partir de ce qu'ils peuvent être. Il est certain que le terme d'aide lui-même autorise à penser une pluralité de rapports entre les emplois jeunes et les enseignants. Il s'agit bien en effet d'inventer, d'innover, de trouver les champs d'actions possibles à ces nouveaux partenaires éducatifs. Dans ce contexte d'imprécision, il n'est pas étonnant qu'à travers les projets fournis pour le recrutement des aides-éducateurs se donnent à voir également une grande diversité des demandes des écoles et des attentes des enseignants.

#### L'arrivée des aides-éducateurs et la rencontre de logiques enseignantes

Les enseignants ont eu, dans la plupart des cas, à se prononcer sur leur volonté, ou non, d'intégrer des aides-éducateurs au sein de leur école. Il ressort des entretiens que ces décisions ont imbriqué des motifs d'ordre professionnel et d'ordre personnel. Les logiques qui sous-tendent les prises de positions ne sont donc pas seulement à comprendre à partir d'un point de vue purement professionnel. Ainsi, des convictions politiques ou des motivations sociales, en refusant d'enfermer des jeunes dans les situations précaires ou en prenant en compte l'opportunité de travailler offerte à des jeunes au chômage, ont fortement orienté les choix qui ont été faits : « *Je me suis sentie obligée d'accepter de travailler avec les aides-éducateurs car s'ils n'ont pas de travail, ils sont inutiles / Au départ, c'est le statut qui était mal perçu d'une manière générale, avant même leur arrivée...* »<sup>4</sup> Ces possibilités d'intégration ont suscité de nombreux débats entre collègues, entre autres dans le cadre institutionnel que constitue le conseil de maîtres, et les prises de positions, parfois radicales, sont venues mettre à l'épreuve les structures de fonctionnement, les modalités de décision et de régulation habituelles.

Une fois acquise l'introduction des aides-éducateurs dans l'école, les enseignants ont dû s'interroger sur les tâches qui pouvaient leur être confiées, mais les discussions se sont cristallisées autour de problématiques qui dépassaient la simple élaboration d'un emploi du temps. Loin de créer un consensus, les débats ont parfois donné lieu à des tensions, voire des conflits, au sein des équipes. Les positions des uns et des autres ont pu révéler, ou exacerber, des divergences profondes sur les valeurs éducatives, l'éthique professionnelle, les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement. Car au final, l'attribution d'activités aux aides-éducateurs met en jeu tous ces sujets : « *On a intérêt à être ensemble, à partager... si ce n'est les mêmes valeurs sur un certain nombre de choses, du moins les mêmes idées.* »

Vous voulez être sûr  
de recevoir X. Y. ZEP ?  
Prévenez-nous  
de tout changement  
de destinataire, d'adresse...

Il convient de rappeler l'urgence dans laquelle s'est déroulée la mise en œuvre du dispositif qui n'a guère permis aux équipes de mener une réflexion préalable, approfondie, sur l'affectation des jeunes. Les modalités d'intégration des aides-éducateurs révèlent avant tout des dynamiques déjà à l'œuvre dans les établissements. Certaines écoles, peu familiarisées avec l'établissement d'actions collectives en particulier au niveau pédagogique et n'ayant pas construit des cadres opérationnels de concertation, ont intégré des aides-éducateurs sans projet pédagogique précis : « *C'était à deux jours de la prérentrée, est-ce que vous êtes pour, est-ce que vous êtes contre, sachez que si vous êtes contre vous risquez de ne jamais en avoir, il vaut peut-être mieux dire oui parce qu'autrement on n'en aura pas, donc allez, oui.* » On voit alors fonctionner une logique identique à celle mise en œuvre au niveau institutionnel pendant le recrutement, on intègre et l'on avisera ultérieurement de ce qu'il convient de faire : « *C'est pas pris dans le bon sens en fait, tu vois... On les a pris, ces pauvres, et puis sans savoir vraiment ce qu'il était possible de faire.* » Dans d'autres écoles, la proposition d'un aide-éducateur se révèle être une opportunité à saisir pour faire vivre des lieux collectifs peu utilisés, se doter d'une aide technique, concrétiser un projet ou faciliter le travail de l'enseignant même si la question de l'activité précise à développer n'a pas été envisagée. Il

s'agit d'une forme d'intégration « sauvage », non planifiée. Certains établissements ont au contraire anticipé cette intégration grâce à des projets préexistants et l'utilisation de l'aide-éducateur s'est construite dans cette lignée de projets et de demandes déjà formulées. Le rôle d'une personne supplémentaire vient « naturellement » répondre à des besoins mis en avant par les équipes à défaut de pouvoir les résoudre : « *J'ai vu au moins une vingtaine de personnes avant de recruter A., une vingtaine au moins. Nous, on demandait une personne qui soit responsable de la BCD, et qui sache manipuler l'outil informatique, qui soit intéressée pour le faire et pareil, une autre personne qui soit compétente en arts plastiques. C'était nommé dans le projet.* » Pour d'autres encore, la réflexion s'est davantage centrée sur l'aide à apporter aux élèves que sur l'anticipation d'activités possibles : « *On est là pour bosser ensemble autour d'un projet commun qui est l'enfant.* »

Derrière ces décisions se donnent à voir une pluralité de logiques d'action des enseignants. Elles sont sous-tendues par des valeurs, des conceptions de l'école, du métier, ce qui n'est pas sans influencer sur l'attribution des tâches aux aides-éducateurs qui vont d'ailleurs se trouver sollicités en fonction de logiques spécifiques : projet pédagogique, aide à l'élève, recours au spécialiste, mise en avant de dimensions relationnelles, récréatives..., activités de décloisonnement, etc.

#### L'attribution et la répartition des tâches dévolues aux aides-éducateurs

Les demandes émanant des écoles, et qui se sont concrétisées dans la rédaction des projets de recrutement, peuvent être catégorisées à partir de deux critères. Soit les enseignants recherchent une aide globale, soit ils souhaitent disposer de quelqu'un ayant des compétences particulières, techniques. Les activités qui sont confiées aux aides-éducateurs dépendent fortement de cette catégorisation, ils ont d'ailleurs tendance à se définir eux-mêmes en tant que généralistes ou spécialistes. Selon les sites, les personnes, les situations, leur travail va donc avoir tendance à se centrer soit autour de la personne de l'enseignant, soit autour de la gestion d'un lieu ou d'une activité particulière.

Les généralistes sont utilisés à un certain nombre de tâches comme le soutien scolaire. Ils sont, le plus souvent, immergés dans le quotidien de la classe et travaillent en doublette avec l'enseignant, dans un

4. Les citations, présentées en italique, sont extraites d'entretiens d'aides-éducateurs, d'enseignants, de directeurs réalisés dans le cadre de la recherche du Centre Alain Savary.

cadre relativement stable déjà délimité par celui-ci. Leur rôle s'apparente souvent à celui de répétiteur : « *En fait, je suis AE généraliste, je me fonde un peu sur tout, essentiellement des aides à la lecture... quand elle donne des exercices, j'explique, je les aide, comme la maîtresse.* » On peut d'ailleurs se demander s'ils ne tendent pas à devenir au fil du temps, eux aussi, des spécialistes en disciplines scolaires comme les mathématiques ou le français. En ce qui concerne les spécialistes, leurs interventions viennent essentiellement s'organiser autour de cette spécificité « manquant » au sein de l'école : informatique, sports, arts plastiques, langue étrangère, etc. Leur activité se trouve définie par le cadre disciplinaire ou technique. Ils travaillent souvent dans des lieux autres que celui de la classe (BCD, local informatique, salle de sports). Les espaces et leurs modalités d'interventions les conduisent en général à être moins tributaires de l'activité enseignante ou, plus exactement, de l'enseignant lui-même et il apparaît que même s'il existe des temps de concertation pour la mise en place des activités, le caractère indépendant et spécialisé de leur travail questionne moins les pratiques enseignantes que celles des généralistes.

On peut déjà constater que l'arrivée des aides-éducateurs dans les écoles a permis à un certain nombre d'activités d'exister, soit en raison de la présence d'un personnel supplémentaire, soit en raison de nouvelles possibilités offertes par les savoirs ou savoir-faire particuliers détenus par les emplois jeunes. Si l'on établit un inventaire des tâches qui leur sont dévolues, on s'aperçoit que celles-ci recouvrent de nombreux domaines d'intervention : surveillance, éducation à la citoyenneté, accompagnement des sorties scolaires, médiation, aide aux tâches administratives, activités artistiques ou techniques, enseignement des langues, animation de lieux particuliers, ateliers spécifiques, tâches éducatives à la frontière du pédagogique comme le soutien scolaire, ateliers de lecture, d'écriture, aide aux devoirs, etc. Cependant, il est tout aussi intéressant de constater que des modifications apparaissent dans l'attribution de ces activités, que la mise en œuvre pratique du dispositif se poursuit à travers des ajustements permanents. Au fil du temps, l'instabilité des tâches se réduit, chaque jeune se voit confier des responsabilités sup-

plémentaires ou en remplacement de celles prévues quand ils font preuve de compétences ou de capacités inattendues ou, au contraire, d'incompétences dans les domaines prévus initialement. Ces « réglages » semblent autant, si ce n'est plus, liés à la prise en compte des compétences de la personne elle-même qu'à une réflexion sur le rôle des aides-éducateurs. Ainsi, on peut voir, au sein d'une même école, une disparité importante dans les tâches qui leur sont attribuées et les moments où interviennent ces attributions, les maîtres travaillant davantage avec une personne en particulier qu'avec quelqu'un occupant la fonction d'aide-éducateur. Finalement, il semble bien que la collaboration ne débute réellement que lorsque les enseignants connaissent les individus et qu'un climat de confiance s'est installé : « *Il faut savoir à qui on confie nos gosses / ils sont maintenant dans l'école depuis plus d'un an, donc on se connaît.* »

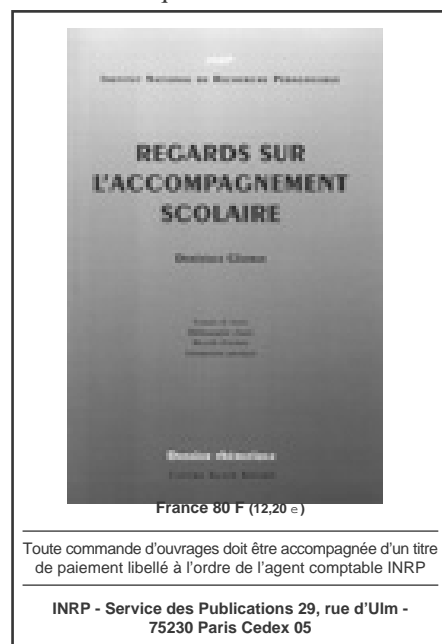
Si cette répartition des tâches entre aides-éducateurs et enseignants constitue un point important d'analyse c'est parce que cela met également en jeu différentes dimensions de l'activité professionnelle des maîtres.

### La professionnalité enseignante

Actuellement, l'organisation du travail des aides-éducateurs semble se jouer à deux niveaux : celui de l'école, de l'équipe enseignante en ce qui concerne la définition du rôle de chacun, de l'emploi du temps, et celui plus pédagogique à travers la préparation du travail en commun avec les maîtres. Les aides-éducateurs, en tant que partenaires non-enseignants et internes à l'école, constituent une exception au fonctionnement traditionnel des écoles élémentaires et viennent questionner les anciennes

logiques professionnelles des enseignants. Un des premiers effets de cette intégration a été la nécessité de définir leur rôle et de mettre en place les répartitions des services. Les collaborations professionnelles entre enseignants se construisent souvent de façon marginale et les réseaux relationnels privés demeurent indispensables pour relayer les dysfonctionnements ou les carences des instances de décisions institutionnelles : « *Nous, on est une bande d'amis, donc on a de très fortes relations... parce que les autres, je les vois quasiment pas.* » Il est néanmoins incontestable qu'une nouvelle organisation du travail est à l'œuvre depuis plusieurs années dans les écoles : travail d'équipe, de cycles, partenariats divers, ouverture de l'école, échanges de pratiques, etc. Les modalités de travail avec les aides-éducateurs viennent rencontrer ces récentes manières de faire. La présence de ces nouveaux personnels, à travers la nécessité de concertation, interpelle fortement cette dimension démocratique du fonctionnement de l'école : « *Il faut qu'on arrive à aborder les choses d'une manière professionnelle.* » Les enseignants confirment que les prises de décisions, les ajustements nécessaires se trouvent facilités lorsque les structures de décisions collectives fonctionnent bien au sein de l'école : « *Avec les réunions ça s'est arrangé.* » Il y aurait d'ailleurs sans doute à s'intéresser ici au rôle particulier des directeurs dans les modalités de gestion des équipes et aux effets induits par la présence des aides-éducateurs sur la construction d'une professionnalité spécifique à cette fonction.

Le dispositif misant sans doute sur un savoir-faire des jeunes eux-mêmes et/ou sur la capacité des enseignants à les initier à leur nouvelle fonction n'a prévu de formation que pour l'« après ». Et pour faire face à leurs tâches actuelles, les aides-éducateurs doivent s'en remettre aux maîtres ce qui place, de fait, ces derniers en position de formateurs (rôle explicitement refusé par certains). Mais quelle que soit la nature des tâches, des modes de collaboration, des interactions aides-éducateurs-enseignants, des formes d'échanges sur les pratiques se révèlent souvent nécessaires. Dans certaines situations, la transmission d'éléments, de consignes pour guider les aides-éducateurs, pour fonctionner ensemble oblige alors à repenser l'évidence du savoir-faire la classe, oblige à trouver un savoir-dire sur le savoir-faire : « *C'est vrai que nous on a un langage pédagogique qui leur est étranger, et parfois ils nous disent "moi je comprends pas ce que ça veut dire".* » Les savoirs professionnels des enseignants sont de différentes natures, disciplinaire, pédagogique, pratique. La présence des aides-éducateurs en questionnant, en



dénaturalisant les allant de soi des maîtres, leurs modes de faire, de penser, de travailler, contraint parfois à un retour réflexif sur les pratiques. Cette compétence à décontextualiser, à formaliser les savoirs mis en œuvre constitue une évolution importante dans le rapport des enseignants à leur métier et un réel engagement dans un processus de professionnalisation : « *Ça me permet de verbaliser un objectif que j'avais peut-être senti mais que je m'étais pas formulé.* »

Si la réflexivité professionnelle devient une composante fondamentale du métier d'enseignant c'est également parce que la massification de l'enseignement et l'allongement de la scolarité interrogent de plus en plus l'école. Le sens de ce qui se passe en classe, des contenus d'apprentissage, ne peut plus être revendiqué comme un préalable, un prérequis à la scolarisation. Les enseignants ont à aider certains de leurs élèves à construire un sens pertinent aux situations scolaires. Face à ces nouvelles données, les réflexions pédagogiques, didactiques sur la nature des savoirs à enseigner et sur les manières de les enseigner prennent davantage de place dans la vie professionnelle. Les activités attribuées aux aides-éducateurs peuvent être analysées à partir de ces préoccupations et de la place qu'elles occupent dans le rapport au métier des maîtres. Dans le cadre de l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante, il est intéressant de savoir si la présence des aides-éducateurs est mise à profit par les maîtres pour se saisir de cette question et tenter d'y apporter des solutions : « *Je suis le seul à mener la barque mais on est deux à contribuer à la réussite des élèves.* » L'attribution de telle ou telle activité révèle aussi les obligations que les enseignants se donnent vis-à-vis de leurs élèves en particulier ceux qui sont les moins familiarisés avec la culture scolaire. Il est certain que l'arrivée des aides-éducateurs n'a parfois généré qu'un type d'activité simplement occupationnelle, néanmoins on peut supposer que leur présence auprès des élèves, leurs manières de faire et de dire peuvent également contribuer à la construction de rapport de familiarité et de sens entre les élèves et les contenus des apprentissages scolaires. D'autant plus qu'il existe souvent un fort investissement des aides-éducateurs eux-mêmes quant à la réussite des élèves : « *Les sortir, leur mettre la tête au-dessus de l'eau et hop, pour que ça redémarre bien, quoi.* »

La conviction de l'éducabilité de tous les élèves devient une compétence professionnelle incontournable pour une réelle démocratisation du système éducatif. À travers les tâches confiées aux aides-éducateurs, les élèves qui leur sont destinés, peuvent se donner à voir les positionnements éthiques des ensei-

gnants, leur conception du métier, les finalités attribuées à l'école, à ce qui leur apparaît comme légitime, ou non, de prendre en charge sur un plan professionnel. Les modes habituels de transmission des savoirs scolaires se heurtent parfois à la scolarisation d'élèves qui ne parviennent pas à s'en saisir : « *On avait beaucoup d'élèves qui étaient en grosses difficultés... comme nous en classe il n'était pas possible de gérer ça, on a intégré les aides-éducatrices qui tous les matins prennent les gamins un par un pour les faire lire.* » Les différentes modalités de prise en charge des élèves les plus en difficulté par les aides-éducateurs peuvent aussi bien relever d'une forme de désengagement, de désresponsabilisation de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves que d'une prise en compte de leurs difficultés spécifiques et de tentatives d'y apporter des réponses différentes : « *Le temps utilisé est plus qualitatif.* » De ce point de vue, les enseignants ont des analyses diverses sur les activités développées par les aides-éducateurs. Ainsi, certains estiment que cette présence, en les libérant de la pression exercée par le nombre d'enfants à suivre, les rend plus perméables aux procédures des élèves, provoque un changement de regard, voire une modification de leur pratique professionnelle. Pour d'autres, au contraire, certaines interventions constituent un obstacle à l'autonomie cognitive des élèves et atténuent les indicateurs susceptibles de les alerter sur la pertinence des tâches qu'ils proposent.

Ces différentes dimensions qui se situent au cœur d'une redéfinition de la professionnalité enseignante, se modulent, se déclinent, se conjuguent selon les lieux d'exercice et selon les enseignants eux-mêmes. L'arrivée des aides-éducateurs permet de faire émerger les évolutions de cette professionnalité mais aussi l'attachement à des modalités anciennes de travail et les résistances, actives ou passives, des enseignants aux changements actuels.

« *J'ai l'impression que ça se construit au fur et à mesure* »

Il est trop tôt pour pouvoir conclure sur la présence des aides-éducateurs dans les écoles, on assiste davantage à l'émergence d'un certain nombre de questions, d'hypothèses, qui demandent à être explorées. Il y a sans aucun doute une très grande diversité des situations liées à l'introduction de ce dispositif, et sans doute aussi, une très grande diversité de ses effets sur les écoles et les enseignants. Néanmoins, dans certains lieux, des « choses » se mettent en place, l'émergence d'une fonction inédite et des évolutions intéressantes dans la construction de la professionnalité enseignante sont en cours.

Il est probable que les aides-éducateurs ont réussi, en très peu de temps, à se créer une place jusqu'à présent inexistante au sein de l'Éducation nationale. Il n'y a que rarement dans les discours des enseignants de remise en cause de la fonction d'aide-éducateur, même si parfois les appréciations ne sont pas toujours positives quant aux personnes qui occupent ces fonctions ou quant aux formes de travail mises en œuvre. Certains propos, tant des enseignants que des aides-éducateurs, peuvent exprimer des désenchantements, des attentes et des espérances déçues, mais n'oublions pas qu'il ne s'agit pas moins que d'inventer un nouveau métier alors que les incertitudes et la précipitation qui ont gouverné la mise en place du dispositif n'avaient guère permis d'anticiper sur la réalité à affronter. Il est certain que la présence des aides-éducateurs, selon les écoles, les situations, les personnes, permet l'investissement de lieux collectifs, l'existence de certaines activités, l'essor de nouvelles technologies, facilite des actions de différenciation pédagogique. Si cette place, précédemment vide, semble devenir nécessaire, voire indispensable, au bon fonctionnement de l'école on peut s'interroger sur ce qui en fait l'utilité. En effet, qu'est-ce que l'école aurait à gagner, ou pas, au renouvellement du contrat des aides-éducateurs ? Apportent-ils des réponses en termes quantitatifs : plus d'activités, plus de loisirs, plus de lieux ouverts, plus de personnes à disposition, plus de « services » aux enseignants et aux élèves, ou en termes qualitatifs : qualité de l'enseignement, réflexion pédagogique, situations d'apprentissage, réussite scolaire, engagement des élèves dans des activités cognitives, nouvelle organisation de l'école ? Cette réflexion sur les tâches confiées aux aides-éducateurs est d'importance car les écueils sont bien réels : technicisation de l'enseignement, morcellement de l'éducation, empilement d'activités, tentation de rendre l'école davantage attractive au détriment de ses dimensions formatives, etc.

Finalement, il s'agit de savoir si les aides-éducateurs permettent aux maîtres de « mieux » exercer leur métier, exercice dont les difficultés, en particulier dans les Zones d'éducation prioritaires, ne sont plus à démontrer. L'objectif de démocratisation du système scolaire est loin d'être réalisé. Il devient nécessaire, et urgent, que les maîtres identifient les problèmes que l'école se doit désormais de prendre en charge, qu'ils construisent des réponses appropriées à la scolarisation des élèves les plus démunis, les plus fragiles vis-à-vis de l'institution scolaire. Les interventions des aides-éducateurs peuvent sans doute leur permettre de s'engager et d'avancer dans cette direction. Cette présence, malgré la mise en œuvre laborieuse du dispositif et les incertitudes attachées à la pérennité de cette fonc-

## PROFESSIONNALITÉ ET « MANIÈRE D'ÊTRE AU MÉTIER » La question de la mobilisation des acteurs du système éducatif

Henri PEYRONIE\*

La fin des années 1980 et l'affirmation d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants

Depuis la fin des années 80, le modèle de la profession enseignante est très marqué par la notion de professionnalité. Les soubassements théoriques de cette notion, se situent dans le registre d'une rationalité de type technologique, commune aux registres de l'expertise et de l'ingénierie éducative, de la « recherche orientée vers des décisions » ou encore de l'*educational research* nord-américaine. L'Union européenne ainsi que des organismes internationaux comme l'OCDE ont fait leur cette approche, et l'idée d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants s'est imposée. Dans les analyses du rapport formation-emploi, la montée de cette référence se situe aussi dans le mouvement général de glissement des catégories de la « qualification » aux catégories de la « compétence » : pour les professions de l'enseignement elle souligne plus particulièrement l'importance des compétences professionnelles induite par les contraintes liées aux évolutions de l'institution scolaire, à côté de la maîtrise du savoir académique qui constitue le socle ancien de la légitimité enseignante.

Dans cette conception d'une « nouvelle professionnalité enseignante », dont on a pu dire qu'elle relève d'une figure de « l'enseignant expert », on peut repérer plusieurs dimensions :

- la dimension du savoir travailler en équipe (ou simplement du savoir travailler avec d'autres),
- celle de la compétence organisationnelle,
- celle de la construction de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves,
- la dimension de l'autonomie dans la transposition didactique (la transposition

du savoir savant au savoir scolaire),  
– celle de la régulation collective de la profession,  
– ou encore la dimension de la gestion maîtrisée de leur formation continue par les enseignants.

« Manières d'être au métier » des enseignants et élèves des milieux « difficiles »

Les enseignants, les acteurs de terrain des écoles de milieux difficiles savent que ces compétences sont utiles. Mais ils savent aussi qu'elles ne suffisent pas toujours à « faire tenir » des situations pédagogiques, quand l'environnement s'y prête mal : il y faut aussi des enseignants et des éducateurs impliqués ou investis professionnellement, et soutenus par des cadres également mobilisés. Il ne s'agit donc pas seulement d'une question de compétences professionnelles mais il s'agit aussi de quelque chose qui concerne le rapport au métier ou « la manière d'être au métier ».

Des sociologues impliqués dans la formation des enseignants (Lise Demailly de l'IUFM de Lille, ou Philippe Perrenoud responsable d'une réforme de l'enseignement à Genève, à la fin des années 80)<sup>1</sup>, puis des chercheurs impliqués dans la réflexion sur les Zones d'éducation prioritaires (Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, en particulier, dans les années 90)<sup>2</sup> l'ont souligné : il y a – dans les manières d'être au métier – des dimensions dont ils ont pu dire qu'elles sont d'ordre de l'éthique.

Dans une thèse récente sur les instituteurs (1994), Martine Kherroubi, a utilisé le modèle sociologique de la « mobilisation » – à la manière dont l'ont fait la sociologie des mouvements sociaux ou encore la sociologie de la famille – pour analyser ce rapport impliqué au métier.

La sociologie posera aussi ici la question de l'*ethos* du groupe culturel et pro-

fessionnel concerné : c'est-à-dire de cet ensemble de « principes pratiques » portés par un milieu social et qui déterminent de façon cohérente les comportements individuels.

La « mobilisation professionnelle » : la résultante de configurations historiques singulières et d'une volonté collective

Qu'est-ce qui porte la dynamique sociale du processus de mobilisation professionnelle ? L'apport des sciences humaines se distingue ici de celui des logiques managériales, en montrant que l'identité professionnelle est loin d'être seulement le produit du pilotage éclairé des dispositifs de formation professionnelle et de ceux de l'organisation du travail. La construction des identités professionnelles, aucune instance ne la pilote véritablement : on constate après-coup, d'une génération professionnelle à une autre, ce que sont ces identités, dans une posture du constat qui relève de l'histoire ou de la sociologie historique.

Le processus de l'élaboration de l'identité professionnelle s'inscrit dans un écheveau où s'entrelacent de multiples facteurs : les traces de l'histoire sociale de chaque sujet ; les effets de sa trajectoire scolaire et de sa trajectoire de formation professionnelle ; les conditions de son entrée dans le métier ; le poids de ses options idéologiques (explicites ou implicites) ; les valeurs de l'ethos dominant de son groupe professionnel au moment où se réalisent ses choix identitaires (et leur acculturation au contact des valeurs intériorisées précédemment dans la confrontation avec les ethos des groupes sociaux d'appartenance ou de référence : enfance, études, relation conjugale) ; ou encore les effets des interactions sociales induites par sa situation de travail ou par

\* Henri Peyronie, Université de Caen.

1. Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », dans *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, pp. 59-69. Philippe Perrenoud, « *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement* », Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation », 1993.

2. Élisabeth Bautier, *Travailler en banlieue – la culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1995.

ses situations successives.

Sur ce point, la *sociologie critique* (en particulier Pierre Bourdieu et Viviane Isambert Jamati pour ce qui concerne la sociologie du champ scolaire), à laquelle nous empruntons l'orientation de cette analyse, est rejointe par la *sociologie des organisations* (Michel Crozier, Erhard Friedberg, Renaud Sainsaulieu). La première attache beaucoup d'importance à l'histoire sociale des sujets. La seconde, dont la logique est fondée sur l'analyse de l'organisation du travail, souligne que – derrière l'organisation formelle des grandes entreprises – il existe une zone d'incertitude, qui laisse une marge de manœuvre au jeu des négociations informelles des acteurs (cf. « l'analyse stratégique ») ; mais l'on voit Renaud Sainsaulieu analyser les dispositifs organisationnels en étant attentif à l'identité culturelle des acteurs, au poids de leurs attaches sociales extérieures et à l'épaisseur des destins collectifs.

### Un exemple : la mobilisation professionnelle dans des écoles de quartiers populaires du Calvados

Dans un travail de sociologie sur les instituteurs du département du Calvados, nous avons eu l'occasion d'analyser ce qu'il en est de la mobilisation professionnelle d'instituteurs dans trois communes ou quartiers populaires et très populaires de l'agglomération caennaise<sup>3</sup> :

- dans une commune de l'ancienne banlieue sidérurgique où dominait – jusqu'à la fin des années 80 – une classe ouvrière structurée ;
- dans un quartier sous-prolétarisé du sud de la ville, marqué par l'importance de la non-insertion dans le monde du travail, la faiblesse des qualifications professionnelles, la dépendance financière, la forte proportion de jeunes et par la mono-parentalité accentuée ;
- et dans la ville nouvelle d'Hérouville, caractérisée par une formation sociale originale : une forte présence des classes populaires et des nouvelles classes moyennes, où les adultes partagent l'expérience récente de la mobilité spatiale et souvent de la mobilité sociale et/ou professionnelle.

Les caractéristiques sociales et culturelles de ces trois quartiers induisent des recrutements d'enseignants aux profils différents : des configurations professionnelles se nouent ainsi, qui nourrissent des manières d'être au métier différentes et des formes de mobilisation

dissemblables.

Dans les écoles du quartier sous-prolétarisé, enseignent un nombre important de jeunes (pour qui l'acceptation de ce type de poste était le seul moyen d'être nommé en ville). Nous y avons observé des instituteurs parfois très mobilisés professionnellement ; mais, dans l'épreuve de la durée, ces mobilisations s'avèrent souvent précaires, et il n'est pas rare qu'un sentiment d'usure apparaisse assez vite chez les enseignants, comme il apparaît aussi chez les travailleurs sociaux. Pierre Bourdieu et son équipe ont analysé ces processus parmi les travailleurs de l'intervention sociale : le sentiment d'être abandonnés, sinon désavoués, dans les contradictions d'un État dont la politique économique induit la nécessité de l'intervention sociale en même temps qu'elle ruine les conditions de son efficacité<sup>4</sup>.

Dans les écoles de la banlieue ouvrière, les instituteurs appartiennent aux mêmes classes d'âge que l'ensemble des instituteurs du département ; ils sont aussi caractérisés par leur stabilité dans le poste. Les écoles à recrutement populaire et les écoles à recrutement socialement mixte réunissent la majorité des élèves de l'enseignement primaire public, et la « forme scolaire » de cette école s'est construite – depuis un siècle et demi – en référence à cette population scolaire. À la différence de l'enseignement secondaire, ce public des écoles primaires constitue le public modal de ce niveau d'enseignement, et la culture de métier des instituteurs (qui se transmet informellement et par des instances professionnelles diverses) nourrit le plus souvent une présence efficace des maîtres concernés. Mais, à l'inverse, il faut noter que les processus de désindustrialisation provoquent des formes de laminage culturel sur les quartiers ouvriers et sur leurs écoles, en particulier lorsque ces processus sont brutaux.

Dans la ville neuve d'Hérouville, nous avons analysé une situation de mobilisation professionnelle originale, induite par la conjonction de facteurs de divers ordres :

- des quartiers et des écoles caractérisés par une certaine mixité sociale ;
- une politique éducative locale volontariste (elle est exposée dans le livre collectif *Naissance d'une autre école* de F. Best, M. Favret, F. Sérusclat, en 1984) ;
- une dynamique urbaine importante : un courant d'urbanisme qui voulait rompre avec les cités dortoirs et avec son corollaire, les écoles casernes ;

– une forte implication des nouvelles classes moyennes dans la gestion de la ville (et une identification des enseignants au groupe social des dirigeants) ; mais d'autre part, aussi :

- l'identité d'instituteurs d'une « génération intermédiaire », génération charnière entre le modèle canonique (recrutement par la filière « primaire-supérieure ») et le recrutement au terme de la filière du lycée<sup>5</sup>.

« Management participatif » et « modèle descendant de l'innovation », ou bien « réseaux coopératifs » et invention collective d'une nouvelle « forme scolaire » ?

L'analyse sociologique relativise la portée des politiques éducatives (nationales et locales), des politiques de formation et des dispositifs d'accompagnement, en soulignant les déterminismes sociaux qui s'exercent dans ces champs. Mais elle introduit aussi de l'intelligibilité sur les pratiques d'acteurs, en attirant l'attention sur des dimensions des pratiques sociales que les uns et les autres oublient parfois de percevoir, parce qu'ils sont trop tributaires de la logique de justification de leur action.

Ainsi à Hérouville, des enseignants sont mobilisés pour l'invention collective d'une « nouvelle forme scolaire », dans le primaire (les écoles ouvertes et l'école Célestin Freinet, en particulier, ainsi que les écoles de la nouvelle ZEP), dans le secondaire (le lycée et le « collège-lycée expérimental ») et dans le technique (le lycée hôtelier) : c'est le résultat d'une conjonction de données historiques singulières, d'une volonté du politique bien au-delà du monde scolaire, et enfin de la volonté collective de personnels et de dispositifs dans le monde scolaire. On peut dire que la mobilisation des enseignants s'enracine ailleurs que dans une simple gestion managériale éclairée.

Comme l'a montré Lise Demailly, à propos de dispositifs coopératifs de formation, de tels réseaux mobilisés « ne se décrètent pas, même si la tutelle les encourage » ; mais ils partagent quelques caractéristiques : ces lieux professionnels *acceptent et souhaitent leur propre hétérogénéité*. (les statuts, les compétences, les cultures professionnelles, les rapports au savoir y sont différents), *ils sont pilotés démocratiquement*, ils ont élaboré *des règles et des méthodologies* de fonctionnement, et les membres du groupe discutent régulièrement de leurs institutions internes<sup>6</sup>. ■

3. Henri Peyronie, *Des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998, Chapitre VIII : « Les instituteurs et les écoles populaires ».

4. Pierre Bourdieu (sous la dir.), *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, p. 222.

5. Nous empruntons cette analyse à la thèse de Noëlle Monin, *Des écoles ouvertes. Contribution à l'étude d'une innovation pédagogique*, Bordeaux II, 1992.

6. Lise Demailly, « Construire des réseaux coopératifs », in *La scolarisation dans les milieux difficiles*, Paris, INRP (Centre A. Savary), 1997.

## LES AMBIGUÏTÉS D'UNE POLITIQUE DE « PROXIMITÉ »

Laurence EMIN, Olivier de PERETTI\*

À l'heure de l'annonce de la deuxième phase du plan gouvernemental de lutte contre la violence à l'école, il nous a été proposé de revenir brièvement sur quelques éléments de l'enquête que nous avons réalisée lors du lancement de la première phase de ce plan dans trois collèges de la Seine-Saint-Denis<sup>1</sup>. Avant d'en présenter les principaux résultats, certains de ses aspects méthodologiques doivent être soulignés.

## L'arrivée des aides-éducateurs comme analyseurs des « logiques d'établissement »

La mesure la plus novatrice de la première phase du plan de lutte contre la violence scolaire nous a semblé être à l'époque l'introduction massive d'un nouveau type de personnel, au statut très particulier : les aides-éducateurs. Censés répondre à « des besoins émergents ou non satisfaits »<sup>2</sup> ce n'est pas moins de 10 000 aides-éducateurs qui ont principalement été affectés dans des collèges « confrontés à la violence »<sup>3</sup>. Nous avons donc choisi de focaliser notre attention sur cette mesure et d'en faire l'axe d'une étude dont la question centrale devint : quand un collègue confronté à des problèmes de violence reçoit des ressources humaines nouvelles et dispose d'une grande liberté pour les utiliser, qu'en fait-il ? Nous postulions que l'observation de l'intégration des aides-éducateurs dans les collèges A, B et C<sup>4</sup> permettrait de mieux comprendre les *logiques* que ces établissements mettent en œuvre dans leur lutte contre les violences scolaires. Nous considérons en quelque sorte l'arrivée de ce nouveau personnel comme un possible analyseur du rapport des trois collèges au phénomène de violence scolaire. Or, si cette approche s'est avérée fertile au cours de l'enquête, elle limite les conclusions que l'on peut tirer de notre travail. Notre étude porte sur trois collèges désignés

selon des critères échappant à toute tentative de représentativité géographique, sociale... Il n'est par conséquent aucune variable permettant quelque généralisation que ce soit qui puisse être dégagée. Autrement dit, ce qui est dit sur ces trois établissements n'est pas « vrai » pour l'ensemble des établissements d'Île-de-France, ni de Seine-Saint-Denis, ni même de ceux à recrutement social comparable. Mais un autre travers est aussi à éviter : résumer la réalité des établissements à ce que nous avons pu en dire. Notre ambition n'était pas de dresser des monographies complètes et détaillées. En d'autres termes, notre étude ne vise ni à la représentativité (établir des résultats généralisables à l'ensemble des établissements présentant certaines caractéristiques), ni à l'exhaustivité (épuiser la réalité d'un sujet), mais à la significativité. Notre objectif est de mettre à jour des processus pouvant servir d'outil à l'analyse d'autres cas singuliers. Nous prenons donc appui sur des établissements pour ensuite les dépasser et ne plus nous intéresser qu'aux processus mis à jour.

## L'évolution des activités dévolues aux aides-éducateurs

Dans ces trois collèges, les aides-éducateurs sont essentiellement affectés aux activités de la Vie scolaire, sous la responsabilité du CPE. Ils effectuent principalement des activités de surveillance des élèves, d'aide aux devoirs, d'études dirigées en collaboration avec les professeurs principaux, de tutorat de quelques élèves jugés particulièrement « difficiles », d'aide documentaliste... Certains ont (ou avaient à leur arrivée) des activités « plus spécifiques » : accompagnement des activités UNSS, organisation de cours de danse, partenariat avec une association de soutien scolaire...

Au cours de l'année, les activités des aides-éducateurs ont sensiblement évolué. Alors qu'à leur arrivée ils avaient pour bon nombre d'entre eux des projets assez spécifiques, ils se sont vite retrouvés « cantonnés » à des tâches traditionnellement imparties aux surveillants. Cette évolution, qui transforme les aides-éducateurs censés « répondre à des besoins émergents ou non satisfaits » en véritable « super-surveillants »<sup>5</sup>, s'explique en partie par deux processus qui « travaillent » avec plus ou moins de force la définition des activités des aides-éducateurs.

## • La défense par les agents de leur champ de compétences

Une des grandes caractéristiques de la Fonction publique est l'existence de statuts. L'institution scolaire est organisée et régulée par des statuts qui, en définissant des rôles et des places précises, façonnent l'identité professionnelle de ses agents. Certes, la consubstantialité du service public et du statut d'hier a été largement battue en brèche dans la plupart des secteurs de la Fonction publique par une rhétorique de modernisation du service public qui, au nom d'une lutte contre la « maladministration », en appelle à la réidentification des agents et à une prise en compte des demandes différenciées des usagers. Cependant, l'école était jusqu'à présent plutôt épargnée par ce mouvement. L'introduction massive de ce nouveau personnel dont la place et le rôle ne sont justement pas définis par des statuts fut souvent vécue par les professionnels de l'école comme une intrusion fragilisant et remettant en cause leur spécificité professionnelle. La défense de cette spécificité a pu conduire à une remise en cause des qualifications des aides-éducateurs dont le champ de compétence non défini statutairement devenait infini et donc potentiellement dangereux.

\* Laurence Emin, Olivier de Peretti, Université Paris VIII, ESCoL.

1. On trouvera un bref aperçu de cette étude dans B. Charlot, L. Emin, O. de Peretti, « Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », in *Ville, École, Intégration*, n° 118, sept. 1999.

2. BO, 1<sup>er</sup> janvier 98, n° spécial.

3. *Plan gouvernemental de lutte contre la violence en milieu scolaire*, Direction de la communication, MEN, 1997.

4. Pour des raisons évidentes, nous ne nommerons pas les établissements scolaires.

5. Puisqu'ils sont présents au moins 35 heures par semaine dans les établissements, alors que les « surveillants » ont un service de 28 heures.



• *Les modes de temporalisation de l'action*

La manière dont est géré le temps dans les établissements participe de la redéfinition ou de la stabilité des activités confiées aux aides-éducateurs. En effet, quand le principal mode d'action se restreint à une sorte de navigation à vue dans laquelle chaque situation doit trouver sa solution immédiatement avant qu'elle n'échappe à tout contrôle, les aides-éducateurs sont happés dans un tourbillon de l'urgence qui emporte avec lui les frontières initialement délimitées entre leurs fonctions et celle des surveillants. Lorsqu'*a contrario*, la logique du projet l'emporte sur celle de l'action immédiate, que les aides-éducateurs ne sont plus cantonnés dans l'ici et maintenant des situations, les champs d'actions des uns et des autres auront tendance à se stabiliser.

Un effet de « pacification »

Si ces deux processus tendent, à terme, à confondre surveillants et aides-éducateurs<sup>6</sup>, on ne peut cependant pas affirmer que l'arrivée de ce nouveau personnel n'ait eu aucun effet. Comme il a été souligné (de manière quelque peu imprécise et lapidaire) dans la conférence de presse de Claude Allègre, Ségolène Royal et Claude Bartolone du 27 janvier 2000 : « *Leur présence a participé au changement du climat de nombreux établissements.* » Précisons qu'un certain « effet de pacification » des établissements a pu se faire sentir. Pacification tenant essentiellement à deux facteurs.

De par l'évolution des tâches confiées aux aides-éducateurs, leur arrivée dans les établissements est synonyme d'un renforcement des effectifs de surveillance. Cette présence accrue d'adultes sur le « terrain » restreint d'une part les espaces interstitiels dans lesquels la « loi des élèves » trouve l'opportunité de se substituer à celle de l'établissement, et réduit les délais d'intervention d'autre part.

Cependant, si l'arrivée des aides-éducateurs participe d'une pacification des établissements, il semble que cela tienne avant tout à la nature des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. En effet, les aides-éducateurs réussissent, semble-t-il, à renouer avec les élèves réputés les « plus difficiles » un lien qui avait depuis longtemps été rompu avec les autres membres de la communauté éducative. Ces relations privilégiées s'expliquent en partie par la proximité socioculturelle qui existe entre aides-éducateurs et élèves. Expliquons-nous.

L'instrumentation de la proximité socioculturelle

L'un des phénomènes générateurs de tension dans les établissements scolaires réside dans l'augmentation de la distance socioculturelle entre enseignants et élèves. Cet éloignement socioculturel qui s'explique en partie par « l'embourgeoisement » du corps professoral mais surtout par l'explosion démographique qu'a connue le collège, pose des problèmes de lecture des comportements. La connivence d'hier cède la place à une incompréhension mutuelle. Cette « cécité culturelle » va avoir tendance à favoriser chez les enseignants la propagation de discours déficitaristes, développant une rhétorique du « manque », du handicap socioculturel voire socioviolent. De leur côté, les élèves font face à cette stigmatisation en développant des stratégies identitaires réactives et défensives qui se manifestent par la requalification des images négatives stigmatisantes en images positives, par un renversement des valeurs qui leur sont assignées, et enfin par une stigmatisation des individus qui ne partagent pas ces valeurs. C'est sur cette base que se trace à l'école les frontières entre les groupes, entre des « Nous » et des « Eux » qui ne sont plus simplement différents, mais peuvent faire figure de véritables ennemis. Cette organisation oppositionnelle des identités qui, a n'en pas douter, prend son fondement dans le champ social et dans les rapports de domination qui s'y jouent, prend des formes fréquemment ethnicisées. Ainsi, des catégories comme « renoi », « robeu », « noich », « çaifran »<sup>7</sup> qui sont utilisées par les élèves comme de véritables étendards identitaires (à l'exception de la catégorie « çaifran » qui n'est jamais « revendiquée » mais sert à insulter ou à « vanner ») et auxquelles un certain nombre d'images sont assignées, vont servir à organiser les identités dans l'école. Précisons cependant que les frontières ainsi tracées entre les différents groupes ne sont jamais closes ni définitives. Elles sont sans cesse « retravaillées » *in situ*, en fonction de l'altérité en présence. Cette altérité recompose les groupes en déterminant les critères pertinents de constitution. La catégorisation en fonction de la couleur de la peau peut, à l'occasion d'un conflit par exemple, être « supplantée », par d'autres types de catégorisations. L'opposition repose alors, soit sur un affinement des catégories, faisant par là même exploser l'homogénéité des groupes (les oppositions du type « renoi » / « robeu » céderont dans le temps d'un conflit la

place à des oppositions du type antillais/africain, ou algérien/tunisien...), soit sur d'autres variables fédérant d'autres groupes (comme jeunes d'une ville contre une autre, d'une cité contre une autre, d'un collège contre un autre, voire d'une classe contre une autre).

Cette constante constitution/reconstitution des groupes présidée par des logiques réactives et hétéronomes concernent essentiellement le monde juvénile. Cette *loi de l'immanence* qui fait dépendre l'organisation identitaire du monde juvénile de l'*ici et maintenant* de situations toujours particulières interdit que l'on parle de « bandes » comme cela a déjà été fait. L'enjeu n'est pas ici la maîtrise d'un territoire en vue d'y réaliser quelques commerces que ce soit<sup>8</sup>. Enfin, malgré la malléabilité des frontières séparant les groupes, il en est une qui revient dans tous les discours : c'est celle qui sépare et oppose les « çaifrans » d'un côté et les « non çaifrans » de l'autre. On la retrouve aussi bien au niveau des discours des élèves, pour qui « çaifran » est devenu une véritable insulte, que dans celui des professionnels de l'école qui entretiennent à l'encontre des jeunes issus de l'immigration un certain nombre de préjugés, ou encore au niveau des processus ségrégatifs (inter et intra établissement) mis à jour par des sociologues comme J.-P. Payet.

Aussi n'est-ce pas un hasard, si, sur les trois établissements où nous nous sommes rendus, tous les aides-éducateurs sont « blacks » ou « beurs » et pour la plupart issus de milieu populaire. On peut penser que l'origine socioculturelle de ces derniers a été retenue comme critère pertinent pour leur embauche<sup>9</sup>. Les aides-éducateurs sont, dans cette optique, perçus comme un lien possible entre ces « mondes » qui s'affrontent, entre cette « classe » franco-française dominante et cette « classe » polyethnique dominée qui fait de la résistance et trouble l'ordre scolaire. Qu'en est-il ?

Comme nous le signalions, il semble que les aides-éducateurs aient un certain effet pacificateur dans les établissements. En effet, partageant avec les élèves un certain nombre de cadres normatifs, ils sont plus à même de lire les comportements, de ne pas criminaliser des conduites qui, parce qu'elles sont socialement différentes des leurs dérangent les professionnels de l'école. Cette proximité socioculturelle avec les élèves modifie aussi la nature des réactions de ces derniers à l'égard des aides-éducateurs et laisse une plus grande marge de

6. Notons, à ce propos que, dans les trois établissements, la plupart des élèves ne font pas de différence entre aides-éducateurs et surveillants.

7. Noir, beur, chinois (synonyme d'asiatique), français (synonyme de blanc au sens de ni « noir » ni « beur » ni « chinois »).

8. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de commerces « souterrains »...

9. Cette proximité socioculturelle ne leur est pas exclusive : de nombreux surveillants sont eux aussi « blacks » ou « beurs ». Cependant, c'est la « systématisation » de la prise en compte de ce type de critères « identitaires » dans le recrutement qui constitue la nouveauté.

manœuvre à ceux-ci. Ainsi, dans la gestion des conflits, les aides-éducateurs peuvent par exemple user d'arguments et de méthodes qui sont de fait interdits à la plupart des enseignants sous peine de voir la situation mal tourner.

## Conclusion

Par le double mouvement d'embourgeoisement du corps professoral et de massification du public scolaire, les bases du consensus social sur la manière de se comporter à l'école se sont brisées. L'introduction de l'hétérogénéité sociale a ébranlé un certain nombre d'« allant de soi » quant à la définition de ce qu'il est bon et juste de faire à l'école. Les modèles de justice se sont diversifiés et les établissements, désormais pensés comme de véritables petites cités politiques, ont été invités à construire avec d'autres acteurs un « bien commun local »<sup>10</sup>. À des situations différentes posant des problèmes différents, il

convient d'apporter des réponses différentes. L'efficacité de l'action publique n'est plus aujourd'hui évaluée qu'à l'aune de sa capacité à s'adapter aux besoins du terrain. La mise en place des aides-éducateurs répond à cette logique. Ainsi, dans les établissements où nous nous sommes rendus, on est bien loin du modèle de la Cité politique dans laquelle les opinions circulent librement pour définir un bien commun transcendant les divergences d'intérêts. L'arrivée des aides-éducateurs n'a pas été l'occasion d'une redéfinition d'un bien commun – ici l'ordre scolaire – transcendant les différences, mais a consisté en une instrumentation de certaines caractéristiques sociales et culturelles à des fins de légitimation d'un ordre scolaire qui justement paraît de plus en plus illégitime à une partie de la population scolaire. L'effet de pacification constaté pourrait faire croire que la légitimité de l'ordre scolaire a été enfin reconnue par tout ou par-

tie des élèves. Mais il n'en est rien. La légitimité qu'accordent certains élèves, réputés les plus difficiles, à la contrainte que les aides-éducateurs font parfois peser sur eux, ne repose pas sur la reconnaissance de la légitimité de l'ordre que ceux-ci tentent de faire respecter. C'est une « légitimité privative », accordée à des personnes particulières qui masque le caractère public de ce qui est menacé par certaines conduites déviantes, et qui ne peut que renforcer l'illisibilité des normes à l'aune desquelles un acte est justement jugé déviant. Enfin, on ne peut que craindre que de telles politiques, dites de « proximité », favorisant voire incitant la communautarisation de la sécurité aussi bien dans l'école que dans les quartiers, ne participent activement au processus d'ethnisation des rapports sociaux. ■

10. Sur ces questions, on consultera les divers travaux de J.-L. Derouet.

## ► EN CONTREPOINT

### Situations de travail et formation des emplois-jeunes Vers une nouvelle professionnalité\*

*En contrepoint à ce dossier sur les aides-éducateurs dans l'Éducation nationale, il nous a paru intéressant de publier quelques extraits d'un article<sup>1</sup> présentant les résultats d'une recherche menée par des chercheurs de l'Université Nancy II et qui s'appuie sur l'analyse d'une trentaine d'entretiens réalisés en Lorraine auprès de jeunes embauchés dans des collectivités territoriales ou des associations dans le cadre du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois ». Ces entretiens permettent d'interroger les relations entre formation, pérennisation et professionnalisation. La professionnalisation y est saisie comme « un processus associant de façon problématique un rapport à l'expérience (inscrite dans des tâches et des situations de travail), des modes de construction des compétences, les perspectives de reconnaissance et de validation des acquis professionnels, les modes de qualification et les stratégies de formation qu'ils permettent d'envisager et de construire ». Si cette recherche ne concerne pas directement les emplois-jeunes de l'Éducation nationale, on verra que les problèmes qui y sont soulevés ne sont pas sans faire écho à ce qui se passe dans l'institution scolaire.* (J.-Y. R.)

#### Situations de travail, compétences, professionnalisation

Un certain nombre de traits se retrouvent, avec des différences d'accentuation, dans les différents entretiens réalisés. Tout d'abord, l'intitulé des postes est loin de permettre, à lui seul, une caractérisation fine des tâches effectuées dans les situations de travail et leurs contextes. La « médiation sociale » entrecroise des volets multiples, la « communication » renvoie à de l'animation, à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets. Surtout, le contenu des activités peut nettement s'infléchir en relation avec des initiatives prises par le jeune, à partir des marges de manœuvre

qui lui sont laissées, ou qu'il étend, ou encore qu'il se crée lui-même. On ne sait pas encore quelle incidence cela peut avoir sur la pérennisation de l'emploi.

Les compétences mobilisées relèvent de plusieurs registres et peuvent être fort complexes, mais cela ne signifie nullement que le jeune, ou ceux qui l'emploient, les reconnaissent comme des « compétences professionnelles ». Le fait qu'elles se confortent et s'enrichissent au cours du temps est souvent indéniable, mais cette dynamique peut rester mal explicitée. Un parcours de professionnalisation a du mal à se dessiner. La dimension formative des situations de travail peut n'apparaître que de façon très frag-

mentaire aux yeux du jeune lui-même. Les formations complémentaires qu'il demande, ou qui lui sont proposées, peuvent se limiter à combler quelques lacunes, quand elles ne préfigurent pas une réorientation dont l'emploi-jeune aura seulement constitué l'occasion. Mais il est vrai aussi que, dans ces deux cas, les formations peuvent s'inscrire dans deux types de projets : rester dans le poste ou le quitter. Cette alternative contraste avec un accès à l'emploi-jeune décrit souvent comme la saisie d'une opportunité.

En somme, l'« utilité sociale » de l'emploi peut être beaucoup plus patente que la « reconnaissance sociale » des

\* Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, Pierre Higelé, Équipe ERAEF, Université Nancy II.

1. P. Champy-Remoussenard, P.-A. Dupuis, P. Higelé, « Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité », in Formation-Emploi, n° 70, 2000, pp. 53-63.

Nous tenons à remercier les auteurs ainsi que la rédaction de la revue Formation-emploi de nous avoir autorisés à reproduire ici de larges extraits de cet article. Nos lecteurs désireux d'en savoir plus pourront se reporter à l'ensemble du dossier consacré aux emplois-jeunes dans ce même numéro de Formation-emploi.

compétences mises en œuvre, ou du caractère formatif de la situation de travail. Si professionnaliser une activité, c'est faire en sorte qu'elle s'inscrive dans la durée, et qu'à un besoin reconnu socialement corresponde la maîtrise de compétences spécifiques à laquelle s'attache une rémunération justifiée, la « professionnalisation » est encore, ici, pour une bonne part à conquérir. Même dans le cas d'activités anciennes, la formalisation des compétences est difficile et les modalités de leur transmission souvent mal assurées. Ici plus encore, les processus de professionnalisation, quand ils existent, dépendent, d'une part de la façon dont est reconnue l'articulation entre compétences et situations de travail, d'autre part de la manière d'envisager la formation, et enfin de la façon dont se constituent des perspectives de pérennisation ou de validation des acquis. (.../...)

### Enjeux et ambiguïté de la formation

La formation des jeunes est reconnue par les différents acteurs comme un enjeu important, parfois crucial. Elle fait cependant l'objet d'une interprétation non exempte d'ambiguïté. En effet, si son but est de permettre au jeune d'être plus à même d'accomplir les tâches qui lui sont confiées, l'objectif de la pérennisation laisse supposer que la formation doit essentiellement lui permettre de se placer le plus rapidement possible sur le marché du travail et doit donc être reconnue et monnayable.

Cette ambiguïté peut se traduire par des tensions entre l'institution-employeur et le jeune si la première propose des formations directement liées aux tâches accomplies, tandis que le second demande une formation fortement qualifiante (...). Cette ambiguïté se retrouve aussi chez le jeune, tiraillé entre deux désirs, deux objectifs : celui de se professionnaliser dans son nouvel emploi et celui de se projeter dans l'avenir. (.../...)

### Les difficultés de la validation des acquis professionnels

Le principe de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels (VAP) rend légitimes les savoirs produits par l'expérience de travail en dehors du système scolaire. La reconnaissance et la validation ont donc pour but d'attester de manière officielle l'existence et la disponibilité d'un bagage d'acquis, mais aussi de faire en sorte qu'il soit valorisable et monnayable.

Dans le cas des emplois-jeunes, les situations de travail sont, de façon variable selon les individus et les contextes, formatrices et à l'origine d'acquis professionnels dont le jeune ne dis-

posait pas auparavant. Toutefois, le rapport du jeune à ses acquis se définit aussi en amont et en aval de la situation de travail, au sein d'un dispositif institutionnel qui cherche actuellement à stabiliser des modes de validation.

Des acquis professionnels reconnus peuvent préexister à l'embauche et à la création du poste et pour partie les rendre possibles, par exemple lorsque le jeune connaît déjà le contexte de l'activité, ou a occupé précédemment un emploi susceptible d'y préparer. (...) Ensuite, c'est dans les situations de travail elles-mêmes que va s'opérer la construction d'acquis nouveaux pendant la durée du contrat, en parallèle parfois avec des temps de formation organisée. (...) Il s'agit enfin, au cours et à l'issue du processus de construction d'acquis nouveaux, de savoir comment ceux-ci vont pouvoir ou non faire l'objet d'une reconnaissance sociale. Vient en effet le moment où l'individu, conscient des acquis dont il dispose dorénavant, va s'efforcer, dans une perspective d'évolution, de les monnayer. (...)

À ce stade du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois », les questions relatives à la reconnaissance et à la validation des acquis commencent à se poser. Exerçant son activité depuis cinq ans, le jeune peut légitimement relever des dispositifs de VAP tels que la loi les a définis.

Mais les questions de reconnaissance et de validation des acquis se posent ici de manière plus complexe que dans le cas plus habituel de situations de travail qui peuvent se réclamer d'un même métier ou d'une même profession.

En outre, les démarches de validation d'acquis offrent pour perspective d'articuler les acquis professionnels avec des diplômes et des cursus de formation existants. Or, le lien entre les activités d'un emploi-jeune et les filières de formation qui existent peut être partiel ou absent. La convergence totale signifierait d'ailleurs que l'activité est faussement nouvelle. Dans le cas où les situations de travail ne peuvent être référées à un cursus existant, on est à la fois face à la preuve qu'un métier nouveau émerge et à l'impossibilité de procéder à la validation des acquis.

La perspective de VAP renvoie donc à la nécessité, posée comme telle dès le début du programme, de mettre les postes en relation avec des diplômes existants ou de créer de nouveaux diplômes.

### Conclusion

La compréhension des enjeux et des limites du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois », en matière de professionnalisation, est aujourd'hui partielle. Toutefois, un certain nombre de questions essentielles émergent. Tout

d'abord, l'appréciation de l'utilité sociale de l'emploi ou du caractère « nouveau » du service est très variable selon les cas. Dans beaucoup d'entretiens apparaissent des réflexions, des doutes, mais aussi des espoirs concernant le statut, l'identité, la reconnaissance sociale d'acteurs impliqués dans des activités dont la professionnalisation n'en est qu'à ses débuts. D'autre part, même si les emplois-jeunes ne constituent pas un corps homogène, il existe cependant des sous-ensembles repérables (par exemple celui des emplois-jeunes chargés de médiation sociale) à partir desquels pourraient, à terme, se constituer de nouveaux groupes professionnels. La professionnalisation pose aussi la question du passage de ce qui peut apparaître comme un « petit boulot » à une activité reconnue dans la division sociale du travail. Elle renvoie à la nécessité d'un répertoire de activités, en référence à des systèmes de classification (qui peuvent prendre des formes diverses : conventions collectives, référentiels métiers, appartenance à une branche professionnelle, etc.). Or, nous l'avons souligné, la nouveauté et la diversité des activités et des situations regroupées sous le même statut d'emploi-jeune rendent éminemment complexe cette perspective de positionnement et de classification. Enfin, quelle place la formation peut-elle prendre dans le processus de professionnalisation ? Tantôt la formation est en relation étroite avec ce qui est requis par le travail du jeune, peut le faire évoluer, et contribuer à ce qu'il soit mieux reconnu ; tantôt elle est liée à une projection dans l'avenir qui peut n'avoir qu'une relation très indirecte avec la situation actuelle ; parfois elle vise une qualification diplômante pour laquelle l'emploi-jeune aura constitué un tremplin ; parfois elle est absente, mais ceci n'exclut nullement un apprentissage expérientiel, une consolidation et un enrichissement de compétences en situation de travail.

Consultez sur Internet  
[www.inrp.fr/ZEP](http://www.inrp.fr/ZEP)  
le site « Centre Alain Savary »

Le problème de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels se pose donc avec acuité dans le cas des emplois-jeunes. Serait-il envisageable que ces jeunes puissent toujours bénéficier de formations complémentaires, de façon à ce que le dispositif rende possibles des « parcours professionnalisants », articulant des acquis d'expérience, des formations qualifiantes ou non, et le passage par des situations de travail suffisamment complexes et évolutives pour être, elles-mêmes, professionnalisantes ? ■

sein des équipes et lors des rencontres. La visite de restitution a constitué un exercice délicat, il a fallu trouver la juste mesure pour dire les impressions sans que cela soit ressenti comme autant de jugements.

Concernant les rencontres, l'accueil est très positif et convivial, cependant le dispositif est ressenti comme risqué car de nature à faire émerger chez les acteurs de terrain des espoirs qui, s'ils ne sont pas comblés, peuvent devenir source de démobilitation et de frustration.

L'importance du noyau de pilotage de la ZEP est soulignée ; le coordonnateur est perçu comme un rouage essentiel. Les rencontres sont appréciées des enseignants qui ont le sentiment d'être reconnus dans leur travail, exprimant une réelle satisfaction à propos des projets menés, tout en regrettant l'absence de transfert en termes d'apprentissages fondamentaux. Ils expriment aussi la sensation que toute cette énergie dépensée ne parvient qu'à limiter les dégâts. L'amélioration des résultats des élèves reste leur principale préoccupation. Pour cela, du temps de concertation est réclamé.

Le dispositif a permis de relancer la réflexion sur le fonctionnement des ZEP, un regard extérieur aidant à mieux distinguer les obstacles rencontrés. Cependant, dans certains cas, une insatisfaction est apparue, proportionnelle aux espérances investies dans le dispositif de relance. La démarche a incité à poursuivre le dialogue engagé et à envisager d'éventuels prolongements les années suivantes, dans l'optique de dresser un véritable bilan inscrit dans la durée. Une première étape sur cette voie a été réalisée sous forme de questionnaire, expédié fin juin et relancé en septembre 1999.

## Le bilan du dispositif d'appui des ZEP

Un questionnaire anonyme a été élaboré afin de procéder à l'évaluation du dispositif des équipes d'appui en ZEP et d'envisager une prospective.

Les réponses obtenues et analysées en septembre laissent apparaître d'emblée que la méthodologie élaborée lors du dispositif a permis majoritairement d'aider les équipes dans la rédaction du contrat de réussite. Ont été notamment soulignés :

– l'importance du point de vue extérieur (majorité des réponses) qui a incité

à définir les points forts, les points faibles des ZEP, et a pu conforter les orientations déjà prises ;

– l'aide dans le choix des objectifs prioritaires, une meilleure connaissance des ZEP facilitée par le document « contrat de réussite », l'intérêt de l'appartenance à une équipe d'appui ou de la rencontre entre collègues de maternelle/élémentaire/collège.

Le dispositif a également été perçu comme un coup d'envoi pour la redynamisation de la ZEP, pour une réflexion sur le passé et l'avenir et une optimisation de l'utilisation des moyens.

### • Les points positifs du dispositif

Pour les ZEP, le dispositif a été ressenti comme un lieu et un temps de communication où les participants ont pu exprimer leurs besoins, se sentir écoutés et reconnus, débattre et échanger, à travers un regard extérieur. Cette démarche a permis de faire le bilan, de prendre conscience des atouts et des obstacles, conduisant à une nouvelle dynamique, par la réunion des différents partenaires.

Pour l'institution, l'opération a permis de faire un état des lieux plus fin des ZEP, d'en appréhender la complexité, de mieux connaître les équipes, d'être à l'écoute. Le dispositif a mis en cohérence le travail entre les établissements à partir d'une réflexion collective sur des axes prioritaires. Il a mis en évidence la nécessité de travailler au plan académique en lien avec le national.

Pour les enseignants, les possibilités d'échanges ont permis la confrontation entre les personnes, l'ouverture vers d'autres ZEP, la sortie de l'isolement, la remise en question personnelle, une nouvelle réflexion. L'amélioration de la connaissance des ZEP a permis d'entrevoir la richesse de l'innovation, d'enrichir la connaissance du système, en particulier du premier degré. Le dispositif a induit également la modification des représentations négatives sur la ZEP, en abordant les questions éducatives sous un autre angle. La relation avec l'équipe d'appui a été appréciée, particulièrement la qualité d'écoute neutre et sans jugement.

### • Les points critiques du dispositif

Pour les ZEP, le manque de temps, d'échanges entre partenaires, les réunions supplémentaires, des analyses parfois superficielles limitées aux constats, le risque de déception sur les moyens

accordés ont été soulignés. La réactivation de conflits internes, la non restitution à tous les acteurs et notamment aux personnes les moins engagées sur la ZEP, le manque de préparation à cette méthode et la position de l'équipe d'appui ont suscité des interrogations quant à la mise en œuvre des réponses.

Pour l'institution, le manque de temps et le risque de vision erronée, l'interrogation sur la prise en compte des demandes, la lourdeur du dispositif, la superposition à d'autres contraintes, la coordination insuffisante entre les équipes d'appui, la mise en avant des inégalités au sein d'une ZEP ou entre ZEP différentes sont des points cités ponctuellement.

Pour les enseignants, un large consensus se dégage pour relever que le dispositif génère du travail supplémentaire souvent en marge des compétences et difficile à gérer au niveau du temps. Les critiques suivantes sont citées ponctuellement : sentiment d'être devant un tribunal, manque de rencontres entre les équipes d'appui pour une coordination des objectifs et des démarches, manque d'information sur les autres ZEP, interrogations sur l'utilité du dispositif pour mobiliser les équipes et le suivi ultérieur.

Les prolongements proposés au niveau d'une prospective

En direction des équipes de terrain : une réunion de bilan pour relancer une suite à négocier avec les établissements, un suivi et un accompagnement des équipes visitées en 1999 autour de projets précis ou dans la mise en place du contrat de réussite.

En direction des équipes d'appui : une réunion de bilan pour les équipes d'appui, une formation à l'accompagnement d'équipes, l'analyse des documents écrits, la conservation de la mémoire des travaux et la diffusion des contrats de réussite aux équipes d'appui.

**Vous souhaitez faire connaître vos actions pédagogiques ZEP/REP dans DIF-ACT,**

**écrivez nous à :  
l'INRP-Centre Alain Savary**

Autour du contrat de réussite : une réflexion générale sur le contrat de réussite, le recensement des demandes et des attentes des équipes de ZEP, une

(suite et fin p. 14)

réflexion sur le traitement positif et à long terme des difficultés scolaires, à travers des échanges de pratiques et une mutualisation des ressources.

## Projet 1999/2002

Le CEFISEM a élaboré un projet pédagogique pour la période 1999/2002. Parmi ses missions diversifiées, l'accompagnement des équipes de ZEP/REP demeure une priorité.

- La construction du centre de ressources se concrétise par :
  - le recueil et la diffusion de l'information, l'échange d'expériences à travers : l'aménagement d'un lieu d'accueil, de conseil, d'échanges de pratiques et de construction d'expériences ; une publication régulière Du côté du CEFISEM ; un site Internet ; la mise à disposition d'outils documentaires ;
  - l'échange de pratiques avec les autres centres de ressources de France, en particulier le Centre Savary ;
  - la formation des formateurs du CEFISEM ;
  - le développement de la recherche en partenariat avec les enseignants-chercheurs de l'IUFM et des universités de Metz et Nancy ;
  - la participation au groupe académique de pilotage des ZEP.
- L'équipe du CEFISEM de Lorraine aide à développer des réseaux de compétences

au niveau des ZEP/REP par :

- l'analyse des données nationales et académiques, l'aide des équipes à comprendre comment le contrat de réussite se décline au niveau de chaque école, dans la perspective d'améliorer la réussite scolaire ;
- le repérage de personnes-ressources à l'aide du questionnaire de septembre 1999, en proposant des formations sur site, à la demande des équipes ;
- l'aide à la lisibilité des contrats de réussite au niveau du partenariat ;
- l'organisation de stages de formation sur le plan académique et départemental, d'animations pédagogiques en circonscription ;
- la mise en place d'un cycle régulier de conférences ;
- la participation à une recherche européenne.

## Les perspectives jusqu'en 2002 :

- organiser des journées d'échanges et d'analyse de pratiques, en direction de publics précis : coordonnateurs, directeurs en ZEP, enseignants nouvellement nommés en ZEP/REP ;
- réaliser une publication qui rende compte d'expériences (cf. pôles d'excellence) ;
- organiser des stages de formation en lien avec les axes formulés dans le contrat de réussite.

Autour des contrats de réussite :

- construire des relations par bassins en tant que zone d'animation pédagogique ;
- analyser et définir une méthodologie

Pouvons-nous être destinataire du journal d'information de votre ZEP?  
Merci de nous envoyer un exemplaire au Centre Alain Savary.

d'actions communes pour chaque contrat de réussite de l'académie ;

- définir et clarifier un programme personnalisé d'aide pour chaque REP autour de problématiques comme la mise en place des cycles, les processus d'apprentissage, le partenariat, la gestion de l'hétérogénéité...

Au niveau de la communication et de l'information :

- élaborer des dossiers, des supports audiovisuels et informatiques, des fiches de lecture en relation avec le CDDP et le CRDP, Inter Service Migrants ;
- mettre en ligne le fonds documentaire ;
- réaliser des dossiers comportant des données qualitatives et quantitatives, construire une « mémoire » sur les différents ZEP/REP avec l'aide des coordonnateurs ;
- mettre en réseau les différents établissements en ZEP.

Françoise MEYER,  
IEN, CEFISEM de Lorraine

## Éditorial (suite)

Ces emplois sont occupés à 76 % par des jeunes femmes. Le taux de féminisation décroît de l'école maternelle (86 %) à l'école élémentaire (80 %), puis au collège (66 %), au lycée (63 %) et au lycée professionnel (60 %). Il est moindre en ZEP que hors ZEP, ce phénomène étant plus sensible dans les lycées d'enseignement général où l'écart est de 7 points et dans les collèges où il est de 5 points. Le diplôme le plus élevé obtenu était le baccalauréat pour 58 % des aides-éducateurs, un diplôme de niveau Bac +2 pour 28 %, un diplôme supérieur au niveau Bac +2 pour 14 %. Les jeunes femmes sont légèrement plus diplômées que les jeunes gens.

Près de 17 % des jeunes embauchés avaient rompu leur contrat au 1<sup>er</sup> janvier 2000, ce phénomène étant plus sensible pour les hommes (20 %) que pour les femmes (15 %), et plus important dans le second que dans le premier degré. 59 % des jeunes concernés disent qu'une telle rupture est motivée par un recrutement ou une perspective d'embauche sur un emploi meilleur ; 20 % disent qu'elle l'est par un désir de reprise d'études. En revanche, 12 % des jeunes ayant quitté le dispositif se sont retrouvés au chômage. Au total, ce sont les aides-éducateurs les plus diplômés, c'est-à-dire ceux qui étaient déjà dans la situation la plus favorable vis-à-vis du marché du travail, qui ont trouvé un débouché hors de l'Éducation nationale.

Autant de données utiles pour une meilleure appréciation du dispositif aides-éducateurs et de ses effets dans et hors l'Éducation nationale, pour les jeunes et les établissements concernés.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

## Du nouveau dans DIF-ACT...

- des fiches d'actions pédagogiques et éducatives conduites dans le cadre de l'éducation prioritaire articulées avec,
- des écrits de chercheurs,
- des bibliographies,
- des références de ressources variées.

[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)