

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

*Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale*

LA SITUATION DES AIDES EDUCATEURS

JUILLET 1998

S O M M A I R E

INTRODUCTION	1
I - LE RECRUTEMENT DES AIDES ÉDUCATEURS	2
II - LES SITES D'ACCUEIL ET LES AFFECTATIONS	7
III - LES CONDITIONS D'UTILISATION.....	11
IV - LE STATUT ET LA REMUNERATION.....	21
V - LA FORMATION.....	24
VI - APPRECIATION D'ENSEMBLE.....	27

INTRODUCTION

Après l'enquête rapide du mois de janvier, sur les modalités de mise en place des emplois jeunes à l'Education nationale, il a été demandé à l'IGAEN, par lettre de mission en date du 27 mars 1998, de conduire, avec le concours de l'IGEN, une étude plus approfondie sur la situation des aides-éducateurs. Cette deuxième phase, qui s'est déroulée de février à juin, a concerné neuf académies : Amiens, Dijon, Nantes, Poitiers, Reims, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles, ainsi qu'un département particulièrement sensible : la Seine Saint Denis (l'académie de Créteil figurait dans la liste des académies sur lesquelles avait porté la première phase de l'enquête).

Dans chacune de ces académies, les enquêteurs, dont on trouvera la liste en annexe, devaient se rendre dans huit écoles et quatre établissements du second degré. En réalité, au total, 79 écoles et 38 établissements ont été visités. En Seine Saint Denis, où la situation était délicate, les inspecteurs ont choisi quatre écoles et deux collèges dans lesquels ils pouvaient intervenir sans risquer de raviver certaines tensions.

Le nombre des écoles et des établissements visités, la diversité de leur situation, tant du point de vue géographique que social, ont permis sans doute d'approcher avec une certaine objectivité une réalité complexe. Les rapports, qui concernent aussi bien des écoles rurales constituées en réseau, des établissements de centre ville ou suburbains que des collèges ou lycées professionnels situés en zone d'éducation prioritaire, font en effet des constatations étonnamment homogènes et concordantes.

L'enquête, dans cette deuxième phase, après avoir fait le bilan des implantations de postes et des affectations des jeunes recrutés, a essentiellement porté sur l'utilisation réelle des aides éducateurs dans les écoles et les établissements du second degré et sur les retombées que leur présence implique sur leur fonctionnement.

Les inspecteurs se sont bien entendu également intéressés au dispositif mis en place pour réaliser les entretiens de bilan destinés à permettre l'élaboration des

formations destinées aux aides éducateurs, et ont évalué l'état d'avancement et les difficultés de cette opération.

I - LE RECRUTEMENT DES AIDES ÉDUCATEURS

a) Les dotations en emplois des académies

Elles sont réparties comme l'indique le tableau suivant :

ACADEMIES	DOTATIONS ENSEIGNEMENT PUBLIC	DOTATIONS SPECIALES (ruralité en général)	DOTATIONS ENSEIGNEMENT PRIVE	TOTAL
AMIENS	1 280	100*		1 380
DIJON	802	110		912
NANTES	700	395	640 **	1 735
POITIERS	542	256	54	852
REIMS	967	-	30	997
ROUEN	1 334	-	40	1 374
STRASBOURG	730	-	20	750
TOULOUSE	844	402	58	1 304
VERSAILLES	2 920	-	234	3 154

* au titre de la zone violence

** dont 40 transférés au secteur public

La Seine Saint Denis , quant à elle, a reçu 1741 emplois (auxquels s'est ajoutée par la suite la dotation attribuée au titre du plan d'urgence).

Dans les académies de province, les postes sont, à de rares exceptions près (la zone "violence" de l'académie d'Amiens, par exemple, où 90 postes étaient encore vacants au moment de l'enquête) quasiment tous pourvus, les rares postes vacants l'étant à la suite de démissions non encore remplacées ou étant situés dans des endroits très difficiles à pourvoir. Il faut cependant signaler que, presque partout, les postes réservés à l'enseignement privé n'ont été que partiellement utilisés, les

autorités diocésaines ayant tardé à faire connaître leurs besoins ou ces derniers étant peut-être inférieurs aux estimations.

En région parisienne, les affectations ont souvent été plus tardives : ainsi, au mois de mai, 29% des emplois attribués à l'académie de Versailles n'étaient pas encore pourvus (en partie à cause de difficultés de recrutement sur lesquelles nous reviendrons).

De même, dans le département de la Seine Saint Denis, et pour des raisons semblables, 8% des postes se trouvaient encore vacants à la mi-juin (la situation de ce département était d'ailleurs meilleure que celle de l'académie, où 15% des emplois demeuraient vacants). Il importe ici de signaler que les nouveaux emplois attribués au titre du plan d'urgence paraissent excéder les besoins : les demandes déposées à l'automne 1997 et que le rectorat n'avait pas pu satisfaire ne s'élèvent qu'à 552. Pour le moment, malgré l'engagement insistant des inspecteurs de l'éducation nationale, peu de nouvelles demandes émanant des écoles ont été recensées. Peut-être faudrait-il solliciter davantage les lycées professionnels situés dans des zones difficiles.

b) Les candidatures

Dans les académies de province, les candidatures ont été nombreuses, même si l'on note souvent une disproportion entre les départements accueillant des universités et les autres (bon nombre d'aides éducateurs étant domiciliés dans des villes où ils ont commencé des études).

En effet, le nombre des candidats (remplissant les conditions de recrutement) par poste proposé s'élève de 2,6 dans l'académie de Rouen à près de 8 dans celle de Toulouse. Il est de 3,5 à Amiens et Dijon, de 4 à Reims, de 4,7 à Poitiers, de 5,5 à Strasbourg, de 6,8 à Nantes.

Une fois de plus, la région parisienne fait exception : dans l'académie de Versailles, malgré l'apport de candidats en provenance de l'académie de Rouen, on compte moins de 2 candidats par emploi proposé (1,8, mais encore moins dans

l'Essonne : 1,4 et dans le Val d'Oise : 1,2). L'assouplissement du critère de limite d'âge, repoussée à 28 ans, a permis un rétablissement encore insuffisant.

En Seine Saint Denis, la situation semblait un peu meilleure : 2,6 candidats par emploi. Mais un candidat sur deux ne s'est pas présenté aux entretiens.

Deux raisons principales paraissent expliquer cette pénurie de candidatures : la situation particulière de l'Île de France, mais aussi, dans une certaine mesure, le type de procédure adopté.

La situation de l'emploi est, dans cette région, relativement favorable : l'ANPE répertorie ainsi chaque année 600 000 offres d'emploi pour un nombre équivalent de demandes. En outre, les possibilités d'emploi temporaire ou à temps partiel compatibles avec la poursuite d'études (que ne permet pas la situation d'aide éducateur), voeu répandu parmi la population jeune de la région parisienne et favorisé par la densité des structures universitaires ou autres, sont abondantes. Enfin, il semble que la longueur et le caractère malaisé de certains déplacements de banlieue à banlieue soient dissuasifs.

L'académie, quant à elle, a appliqué aux aides éducateurs une procédure complexe (inscription, puis confirmation écrite) qui a entraîné un allongement du délai entre le dépôt de candidature et la convocation à l'entretien : 3 à 4 mois. Cette durée, ainsi que la relative complexité des opérations à accomplir, ont pu décourager certains candidats et favoriser des évaporations vers d'autres systèmes.

Selon les académies, les pourcentages de dossiers non recevables ont varié en fonction du libéralisme plus ou moins grand, quelquefois nul, avec lequel les critères, en particulier celui du niveau de diplôme, ont été appliqués. Ce pourcentage va ainsi de 10% à Amiens à 30% à Poitiers, 31% à Reims et 34% à Dijon et Rouen.

Dans ces dernières académies, mais aussi à Strasbourg, on a peu ou pas recruté au-delà du niveau bac + 2, comme l'indique le tableau ci-dessous. Cette application stricte des directives ministérielles a souvent correspondu aussi à de véritables

préoccupations sociales : recruter prioritairement des jeunes éprouvant des difficultés d'insertion.

L'académie de Versailles constitue, une fois de plus, un cas particulier : elle connaissait le taux le plus élevé de dossiers non recevables dans un premier temps : 37 % (dont 28 % pour le critère d'âge). Ce critère ayant été assoupli, elle se retrouve dans une bonne moyenne (22 %) sans que cette évolution ait permis de régler totalement ses difficultés de recrutement.

Les variations sensibles dans l'application des critères ont conduit à recruter des candidats dont le niveau de formation diffère assez fortement d'une académie à l'autre (mais partout cependant, nombre d'entre eux sont titulaires du BAFA) (¹) :

ACADEMIES	Bac, bac + 1	Bac + 2	> Bac + 2
AMIENS	57 %	26 %	17 %
DIJON	67 %	22 %	1 %
NANTES	47.5 %	34 %	18.5 %
POITIERS	52 %	38 %	10 %
REIMS	79 %	21 %	0
ROUEN	67,5 %	30 %	2.5 %
STRASBOURG	64 %	33 %	3 %
TOULOUSE	39.2 %	48.2 %	12.6 %
VERSAILLES	39 %	30 %	31 %
SEINE-ST-DENIS	50 %	34 %	16 %

Nul doute que les académies les plus vertueuses auront le plus de peine à définir leur offre de formation, d'autant plus que leur souci de recruter des candidats en difficulté les a amenées à choisir des jeunes possédant un baccalauréat professionnel, un brevet de technicien ou un baccalauréat technologique tertiaire. C'est le cas, en particulier, en Seine-Saint-Denis et à Reims, mais aussi à Amiens, Dijon, Nantes et Poitiers.

¹ BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

Le pourcentage de filles parmi les candidats recrutés est remarquablement homogène : il se situe toujours autour des trois quarts.

Certes, ce pourcentage s'explique par l'attraction que peut exercer sur des jeunes filles une situation qui les met en contact avec des enfants (le corps enseignant est, lui-même, largement féminisé), mais on peut aussi estimer que ce pourcentage reflète leur plus grande difficulté d'insertion dans le monde du travail. Cet état de fait explique également que les filles quittent moins leur situation d'aide éducatrice que les garçons : dans certaines académies, les démissions concernent presque deux fois plus de garçons que de filles.

Au début de la mise en place des aides éducatrices, les désistements, avant la prise de fonctions ou les démissions, n'ont parfois pas été négligeables : 20 à 25% en Seine Saint Denis, 21,5% à Reims, 7% à Amiens et Toulouse, 4% à Dijon, Nantes, Rouen et Versailles (dans cette dernière académie, il s'agit d'une estimation). Il faut toutefois signaler que, au fur et à mesure que le temps s'écoule, le pourcentage des démissions s'amenuise, pour devenir très faible. On peut voir là l'effet, évident lorsqu'on s'entretient avec les aides éducatrices, d'une installation dans des habitudes sécurisantes et dans un milieu plutôt accueillant.

Dans les académies où l'on s'est préoccupé de rechercher les raisons de cette déperdition, on constate que, majoritairement, les démissions sont dues à des embauches, pour la quasi totalité du reste à des reprises d'études, quelquefois à des départs au service militaire. Les difficultés de l'environnement ou du métier sont très rarement évoquées. Mais il semble qu'apparaisse un début de concurrence avec les postes d'emplois jeunes offerts par d'autres administrations qui comportent une rémunération supérieure et parfois des perspectives de carrière au-delà des cinq ans de fonction.

Après la période d'essai, les fins d'embauche sont quasi inexistantes. Les séparations intervenues pendant la période d'essai à la demande des utilisateurs sont également extrêmement rares.

Nul doute que cela tienne à la qualité du recrutement : quelle que soit l'organisation adoptée, ces recrutements ont été effectués par les futurs utilisateurs qui, visiblement, malgré quelquefois des réticences préalables, ont pris à cœur cette tâche. Dans un premier temps, au moins dans les académies de province, le nombre des candidats a permis de sélectionner les mieux adaptés aux fonctions définies par les écoles et les établissements.

L'exercice risque d'être plus compliqué, à l'avenir, dans certaines académies où le vivier des candidats a été largement asséché. Mais d'autres candidatures arrivent et les opérations pourront être relancées après les résultats des examens universitaires.

On s'en veut presque de rappeler les difficultés de la région parisienne où il n'y a plus de reliquat de candidatures, et où, malgré des efforts poursuivis d'information, un certain scepticisme existe sur la possibilité de recruter des jeunes en nombre important à la rentrée prochaine.

II - LES SITES D'ACCUEIL ET LES AFFECTATIONS

Selon les académies, la proportion des aides éducateurs affectés dans les écoles et dans les établissements du second degré de l'enseignement public connaît des variations relativement faibles que retrace le tableau suivant :

ACADEMIES	ECOLES	ETABLISSEMENTS DU 2E DEGRÉ
AMIENS	74%	26%
DIJON	74%	26%
NANTES	72%	28%
POITIERS	82%	18%
REIMS	69%	31%
ROUEN	75%	25%
STRASBOURG	66 %	34 %
TOULOUSE	70%	30%

VERSAILLES	66%	34%
SEINE ST DENIS	72%	28%

Il importe de signaler que cinq académies ont affecté des aides éducateurs dans des lycées professionnels, expérience apparemment fructueuse, qui ne manquera pas d'avoir des effets sur la nature des demandes d'affectation à la prochaine rentrée. Il s'est agi de 21 jeunes à Amiens, 6 à Dijon, 2 à Nantes, 7 à Rouen, 10 à Strasbourg et 47 à Toulouse, ce qui représente 4% de l'effectif des aides éducateurs de l'académie. Les jeunes affectés dans les établissements du second degré sont souvent titulaires de diplômes d'un plus haut niveau que ceux des AE recrutés par les écoles.

Cette dotation inégalitaire, à l'avantage du premier degré, a, bien entendu, été décidée en application des instructions ministérielles qui prédéterminaient souvent les contingents respectifs, mais elle correspond aussi à des convictions des recteurs et des inspecteurs d'académie, car les possibilités de rééquilibrage au profit des collèges qui étaient ouvertes dans certaines académies à l'occasion des vagues successives de dotations n'ont pas été complètement utilisées : ainsi, dans l'académie d'Amiens, où le redéploiement autorisé était de 10%, il n'a été finalement que de 6,25%.

Les jugements portés après coup sur ces répartitions diffèrent selon les académies : dans les deux académies où la répartition a été la plus inégalitaire au profit du premier degré, Poitiers et Rouen, on exprime dorénavant le souhait d'un rééquilibrage au profit des établissements du second degré, à l'occasion des prochaines vagues de recrutement. On constate d'ailleurs que la demande de ces établissements, qui s'exprimait assez peu au début des opérations, est devenue beaucoup plus affirmée au vu des premiers succès constatés dans les sites qui ont accueilli des aides éducateurs, et aussi en raison de la disparition prochaine des appelés du contingent. On souligne également que les lycées professionnels expriment de fortes demandes, estimant que l'amélioration de la vie scolaire, qui est souvent un préalable à l'amélioration des résultats, dépend, en particulier dans les établissements difficiles, de la présence d'adultes en nombre suffisant. Cette

demande croissante des établissements du second degré est signalée à peu près partout.

Dans les autres académies, la répartition choisie paraît satisfaisante. Les arguments développés convergent :

l'existence plus réelle des équipes pédagogiques et des projets dans les écoles, qui permet un meilleur accueil et une meilleure intégration des aides éducateurs ;

le souhait de faire apparaître dans les écoles des formes de vie scolaire qui n'y existent pas ;

le désir de faire revivre les bibliothèques centres documentaires ;

le constat que les écoles souffrent souvent d'un encadrement plus faible que les établissements dans la mesure où elles ne disposent pas de personnels spécifiques : conseillers d'éducation, documentalistes, surveillants, mais aussi appelés du contingent, ou personnes embauchées au titre des contrats emploi solidarité ;

la nécessité de lutter, dès ce niveau, contre des formes de violence qui apparaissent plus fréquemment dans les quartiers difficiles.

Par ailleurs, même si la demande s'amplifie dans les établissements, on ne note pas de réactions de " jalouse ". Le sentiment général paraît bien exprimé par la remarque d'un principal de collège : " dans la mesure où les aides éducateurs améliorent les résultats et le comportement des enfants à l'école primaire, les collèges en bénéficieront ".

Dans la totalité des académies, exception faite des dotations spécifiques (ruralité, violence), les critères qui ont présidé au choix des écoles et des établissements ont été, d'une part, la difficulté du terrain, d'autre part, la qualité des projets d'utilisation présentés.

La procédure de validation des projets a été, en gros, la même : ceux des écoles ont été validés par les inspecteurs de l'éducation nationale et les inspecteurs d'académie, ceux des établissements du second degré par les IA, la décision ultime de dotation en emplois appartenant au recteur.

Les avis des enquêteurs sur la qualité de ces projets sont variables : pour certains, ils ont été constitués dans la précipitation et mal reliés aux projets d'établissement (ces derniers étant souvent considérés comme "formels ou inexistantes"), ils sont donc d'une qualité médiocre ; d'autres soulignent au contraire leur qualité et leur précision. La situation paraît, dans ce domaine, dépendre étroitement du degré d'engagement des IEN et des IA.

Dans le secteur rural, les aides éducateurs ont été très souvent affectés dans des regroupements pédagogiques ou sur des réseaux d'écoles. Si cette affectation a le mérite de permettre une utilisation à plein temps des aides éducateurs et de rapprocher quelquefois les écoles, elle pose aussi quelques problèmes, celui, par exemple, du non remboursement des déplacements, les aides éducateurs intervenant dans trois, voire quatre écoles, et même, dans un cas, le mercredi matin, au collège du secteur ; celui, également, de l'efficacité de l'organisation retenue. Dans une académie, une aide éducatrice intervient, dans la même journée, auprès de quatre écoles différentes. Il aurait sans doute été possible d'éviter un tel saupoudrage et de limiter le nombre des allées et venues.

En milieu urbain, les établissements du second degré, souvent de taille importante et situés dans des zones difficiles, où la vie scolaire était particulièrement dégradée, ont reçu des contingents importants d'aides éducateurs : 10 par exemple dans deux collèges de Saint Denis, 7 ou 8 dans trois collèges de l'académie de Reims, 8 dans l'académie de Nantes.

On note également que le minimum de deux AE par école que fixait la circulaire n'a pas toujours été respecté : certaines petites écoles n'en ont reçu, en effet, qu'un seul.

Les affectations dans l'enseignement privé n'ont, pour le moment, posé aucun problème si ce n'est, quelquefois, une lenteur de réaction des autorités diocésaines dans certaines académies, leurs véritables besoins ne devant s'exprimer qu'à la prochaine rentrée. Elles ont accepté, sans trop de difficulté, que les règles adoptées pour l'enseignement public leur soient appliquées. Tous les contingents réservés

paraissent suffisants et dans l'académie de Nantes, qui disposait, il est vrai, de 640 emplois (alors qu'elle n'en avait demandé que 540), le recteur a même pu en transférer 40 vers le secteur public, les associations de gestion des établissements privés n'ayant, pour le moment, signé de conventions que pour 250 postes et n'ayant recruté que 177 aides éducateurs.

En ce qui concerne les collectivités territoriales, on en est aux intentions. Certaines collectivités envisagent de recruter des jeunes qui interviendraient plus particulièrement dans les domaines de la prévention de la violence et de la médiation : le conseil général de Seine St Denis en recruterait 111, celui de la Côte d'Or en recruterait une centaine dans le cadre d'un projet de développement des technologies d'information et de communication; en Picardie, la Région envisage de recruter un aide éducateur par lycée, soit 44, pour assurer la gestion d'un réseau "Educapôle". Ces situations appellent des instructions très précises et un suivi très attentif des recteurs, pour éviter aussi bien des difficultés d'ordre juridique que des concurrences qui pourraient être dues à des différences de traitement entre les aides éducateurs de l'Education nationale et ceux des collectivités.

Les enquêteurs signalent également, dans certaines académies, une demande pressante des municipalités de disposer de nos aides éducateurs pendant les congés scolaires.

III - LES CONDITIONS D'UTILISATION

D'un collège ou d'une école à l'autre, les variations sur ce thème sont nombreuses : on rencontre aussi bien le quasi pédagogique que le para-administratif, le créatif que le routinier, le satisfaisant que le critiquable, les premiers de ces termes l'emportant heureusement de beaucoup sur les seconds.

a) Les projets d'utilisation

A l'origine, il y a toujours eu un projet d'utilisation, parce que telle était la condition indispensable pour obtenir un AE, mais ces projets s'avèrent souvent assez formels : la plupart reprennent les catégories figurant dans la circulaire qui mettait en

place l'institution (d'où la prépondérance notable des "fléchages" relatifs aux BCD, à l'animation et aux nouvelles technologies), certains n'ont pas été précédés d'une réflexion approfondie des enseignants, et plusieurs projets émanant d'écoles portent en filigrane la marque de l'IEN.

Ces projets ont été le plus souvent soumis à l'examen de l'inspecteur d'académie et, auparavant, de l'IEN de la circonscription en ce qui concerne les écoles ; l'un et l'autre ont rejeté ou fait modifier certains projets qui leur paraissaient ambigus ou mal adaptés. Ainsi ont pu être évitées certaines dérives, comme la demande d'une secrétaire pour des directeurs d'école, la définition de tâches très proches de celles qu'accomplissent les aides techniques spécialisées des écoles maternelles (ATSEM), le projet de confier totalement la surveillance des récréations aux AE en qualifiant la démarche "d'activités organisées" afin de permettre aux enseignants "d'avoir un moment commun pour se concerter", ou encore celui de donner aux AE la responsabilité des élèves "les plus lents"...

Dans certaines circonscriptions d'IEN, toutefois, la qualité des projets est indéniable.

b) Les emplois du temps

Après l'arrivée des AE, des emplois du temps ont été élaborés (dans les réseaux, les directeurs d'école se sont réunis pour le partage des services, qui s'est fait parfois en fonction des demandes, plus souvent à raison des effectifs, mais presque toujours sans heurts). On rencontre des documents manuscrits ou dactylographiés, divisés en séquences horaires ou en demi-journées complètes, et conçus de manière assez différente : certains indiquent le nom de l'enseignant "bénéficiaire" de l'AE ou celui de sa classe, d'autres le lieu où l'AE exerce ses fonctions à un moment donné (salle d'informatique ou de sciences par exemple), d'autres encore l'activité à laquelle il se livre (soutien, étude surveillée, EPS...). Quelques-uns demeurent, dans leur état initial, la charte de vie des AE, mais plus nombreux sont ceux qui ont évolué avec le temps : soit parce que ceux-ci possèdent des savoirs ou une personnalité qu'il a paru intéressant de mettre à profit, soit encore parce qu'ils ont d'eux-mêmes proposé des activités (notamment le soutien scolaire) qui n'avaient pas été prévues au départ. "L'emploi du temps est glissant, on ne s'y réfère plus

beaucoup ” dit un principal, ce qui ne signifie pas que le désordre s’installe, ni que l’AE est sous-utilisé, mais que la greffe a pris.

Cette situation, qui n'est pas – loin s'en faut – exceptionnelle, conduit à formuler deux remarques : d'une part, la simple lecture d'un emploi du temps ne permet pas de prendre une vue complète des occupations de l'AE ; d'autre part, la discordance entre le projet tel qu'il avait été conçu et la réalité actuelle est plutôt bon signe : elle révèle en effet que l'institution est vivante, ce qu'exprime bien cette phrase d'une directrice d'école : “ on s'adapte à eux comme ils se sont adaptés à nous ”.

c) Les tâches confiées aux AE

Elles sont très variées : certaines sont en quelque sorte dictées par le profil spécifique d'une partie des AE, d'autres par des besoins jusqu'ici non ou insuffisamment satisfaits. On relève ainsi des activités administratives, techniques, de surveillance, de médiation, éducatives, voire quasi pédagogiques.

1. Les tâches administratives se rencontrent assez peu souvent. On peut en citer néanmoins quelques exemples : un directeur d'école a recours aux services d'une AE parce qu'il n'a “ qu'un quart de décharge ” ; dans quelques collèges, des AE rattachés au CPE délivrent des billets d'absence ou de retard.
2. D'autres activités peuvent être qualifiées de techniques, particulièrement dans le domaine de l'informatique ou des BCD. Ainsi des AE recrutés sur des profils d'informaticien jouent le rôle de conseillers pour la conception et l'équipement des salles de technologie, s'occupent de la maintenance des matériels, assurent des remises en route en cas de panne, aident les personnels utilisateurs (enseignants ou non) et parfois même les forment. Dans les BCD et quelques CDI, l'activité des AE peut se cantonner au tri, au catalogage et au prêt des livres et documents disponibles. Il arrive aussi que les AE assurent la logistique d'enseignements auxquels ils ne sont pas associés : confection de dossiers, préparation des salles avant les cours, etc. Les AE exclusivement voués à de telles tâches sont heureusement l'exception, mais plusieurs y consacrent une partie de leur temps.

3. Les tâches de surveillance au sens strict paraissent également peu fréquentes, car les enseignants et les personnels municipaux y suffisent dans les écoles, de même que les MI-SE et les appelés dans les collèges. Les AE aident cependant parfois à surveiller le portail au moment des mouvements du matin et du soir, ou la cour pendant les récréations ; ils contribuent également à encadrer les élèves pour aller au gymnase ou à la piscine ou lors de sorties; quelques-uns ont même accompagné des classes transplantées tout au long de leur séjour.

On rencontre plus souvent une forme de surveillance qu'on pourrait qualifier d'enrichie, dans la mesure où d'autres interventions la complètent : dans les cours de récréation, les AE détectent les conflits naissants et s'efforcent de les désamorcer, ou bien proposent aux enfants des jeux qui contribuent à diminuer leur agressivité.

Et la surveillance peut même déboucher sur des actions de "sauvetage" : des élèves en voie de déscolarisation sont repérés à partir de leurs absences et les AE mettent en place, avec l'accord du chef d'établissement, un traitement global du problème (proposition d'un soutien scolaire, rencontres avec les parents ou avec les éducateurs sociaux du quartier).

4. La surveillance côtoie alors la médiation : entre élèves, ou entre ceux-ci et les adultes de l'établissement, ou avec les familles. Parfois informelle, elle existe cependant, surtout dans les zones défavorisées. Mais il arrive aussi qu'elle soit institutionnalisée par les profils de poste ou les emplois du temps.

- A l'égard des enfants, outre les interventions déjà signalées, on rencontre quelques initiatives intéressantes, comme l'institution d'un "lieu de parole" où ils peuvent discuter et évoquer les problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie d'élève ou d'adolescent.

- Entre élèves et enseignants, la médiation peut prendre des formes plus ou moins élaborées, qui vont de la simple intercession ("ils calment le jeu") à la création, dans deux collèges d'une même académie, de structures d'apaisement et de remotivation pour les enfants momentanément en révolte. Ils y sont envoyés par leur

enseignant pour une durée qui peut aller d'une heure à deux ou trois jours ; l'AE les remet progressivement au travail et les aide à faire les devoirs que le professeur leur a donnés. La structure a accueilli depuis sa création, décidée peu de temps après l'arrivée des AE, 55 élèves dans le premier collège, une soixantaine dans le second ; une dizaine d'entre eux la fréquentent régulièrement. Tous font l'objet d'une fiche de suivi, aucun ne considère l'envoi dans cette structure comme une punition (certains même y viendraient par plaisir...). Plus que leurs compétences spécifiques, c'est la personnalité, voire le charisme, des AE qui assure le succès de cette action. Pour intéressant qu'il soit, ce type de structure risque cependant de générer un effet pervers si les enseignants y ont trop souvent recours lorsqu'ils se trouvent confrontés à des élèves difficiles.

- On rencontre aussi des expériences de médiation avec les familles, notamment non francophones et peu familières du système éducatif : dans une école de ZEP, une AE les reçoit, va leur rendre visite ou les rencontre "par hasard" au supermarché, et suscite toute occasion de contact et de discussion ; elle se propose de traduire l'an prochain les bulletins scolaires en turc ; dans une autre école, toutefois, les parents préfèrent discuter avec l'enseignant ou le directeur de ce qui concerne la scolarité de leur enfant. Certains AE ont un véritable rôle d'insertion sociale : ils apprennent aux parents qui étaient jusqu'ici coupés de la vie de l'école à surveiller et suivre le travail de leurs enfants, à nouer des contacts avec l'administration scolaire, et les aident même à effectuer diverses démarches ; ils s'efforcent ainsi de briser l'enfermement de ces familles.

5. Les tâches éducatives représentent des activités variées : à l'initiative des équipes pédagogiques ou des AE, sont organisés par exemple des repas ou des petits déjeuners au cours desquels les enfants sont initiés à des principes d'hygiène, de diététique ou de comportement. On trouve aussi des clubs très divers (échecs, environnement, arts plastiques, ou, dans les écoles, jeux de société qui contribuent à l'apprentissage de "la règle") : ils fonctionnent le plus souvent entre 13 et 14 heures, à la fois en raison des contraintes de temps liées aux transports scolaires, et pour encadrer les élèves pendant la pause méridienne. Plus spécialement en BCD et en EPS, des AE ont jugé utile d'élaborer avec les élèves des "chartes" ou "règles de

vie" qui sont affichées et constituent une référence bien acceptée pour les comportements quotidiens.

Certaines activités éducatives touchent aux frontières de la pédagogie : par exemple les clubs lecture ou théâtre, qui contribuent à l'apprentissage de la langue et, pour le théâtre, au développement de la personnalité comme de la convivialité. L'ensemble de ces activités semble rencontrer un grand succès auprès des élèves.

6. La plupart des AE se voient confier des tâches d'ordre pédagogique, en particulier des activités de soutien, qu'ils ont parfois eux-mêmes proposées. On voit ainsi dans les écoles des ateliers de lecture ou d'écriture en BCD, des heures consacrées à l'aide aux devoirs ou au soutien en mathématiques et en français, souvent à l'aide de logiciels. Une AE possédant une maîtrise d'allemand fait seule l'initiation à cette langue, plusieurs participent à l'enseignement de l'EPS. En collège, on relève des études dirigées, du soutien individuel ou en petits groupes pendant les heures de permanence (l'un des collèges compte "une quarantaine d'habitués"), du tutorat d'élèves en difficulté, y compris les mercredis et samedis matin : ces élèves sont parfois volontaires, parfois désignés par un enseignant ou l'ensemble des enseignants d'une classe. D'une manière générale, les AE possédant une qualification universitaire dans une discipline se voient souvent confier des tâches d'aide individualisée ou de soutien dans cette discipline ; mais les exemples d'enseignants se déchargeant systématiquement sur eux des enfants en difficulté sont extrêmement rares.

Dans l'accomplissement de telles tâches, les AE "aident à lire et à comprendre les énoncés", inculquent une méthodologie, corrigent les fautes, "réexpliquent aux élèves des choses qu'ils n'avaient pas comprises en cours" ; ils disposent parfois des manuels correspondants. L'une d'elles observe "c'est clair que je fais de la pédagogie", mais tous travaillent en liaison plus ou moins étroite avec les enseignants : certains en reçoivent des directives précises ou des listes d'exercices, d'autres "discutent avec eux" en salle des professeurs ou au cours du déjeuner; une autonomie complète a cependant été constatée dans quelques collèges : l'un d'eux a même demandé à ses AE, ainsi qu'à ceux des écoles qui lui sont rattachées, de préparer les élèves de 3ème au brevet pendant l'opération "Ecole ouverte"

organisée au cours des vacances de février et de printemps : les enseignants leur ont laissé les manuels et les cahiers de cours, mais quelques-uns seulement les ont rencontrés avant ou après cette préparation.

Cette contribution des AE aux activités pédagogiques, ainsi que leur bonne connaissance des élèves, sont presque partout reconnues et appréciées ; dans certains collèges, elles sont même consacrées par une participation aux conseils de classe avec droit d'y dire son opinion, y compris sur les cas individuels.

d) La concurrence avec d'autres personnels

Elle n'existe guère. Les principaux comme les directeurs d'école (et les AE eux-mêmes) veillent à ce qu'il n'y ait pas de confusion avec les MI/SE ou les ATSEM, car les AE sont considérés comme voués à des tâches de niveau plus élevé ; cependant, quelques principaux ont commis l'erreur de placer les AE sous la responsabilité du CPE, prenant le risque de rapprocher excessivement leur rôle de celui des surveillants, ce qui suscite des mécontentements.

En revanche, une concurrence se produit dans certaines communes avec les associations qui, en liaison avec la municipalité, organisent un accueil et parfois une aide aux devoirs avant ou après les heures de cours.

Avec les enseignants, il y a souvent partage ou similitude de tâches, mais la coexistence est vécue en termes de complémentarité et non de conflit ; toutefois, principalement dans le domaine des activités artistiques, on constate des effets de substitution, favorisée par la faible implication de certains enseignants dans ces matières.

Il peut cependant arriver que des AE, promus au rang de confident, soient tentés d'aller au-delà de leur rôle et de leurs capacités, en se substituant à des personnels (assistantes sociales, psychologues) dont ils n'ont ni la formation ni l'expérience.

e) Les incidences de l'arrivée des AE

Elles se font sentir à la fois sur le climat des établissements, sur leur organisation et sur les pratiques pédagogiques.

- L'atmosphère, dans un bon nombre des établissements visités, paraît s'être notablement améliorée. C'est particulièrement vrai dans les zones sensibles, où les IEN observent une nette diminution des incidents ; mais de manière générale, on constate que les couloirs et les cours de récréation sont plus calmes (le rôle d'écoute et de dialogue des AE a été ici déterminant) et que les clubs ou les autres activités organisées maintiennent les élèves dans les établissements car ils y trouvent des occupations attrayantes.
- Dans les écoles comme au collège, l'organisation répond sans doute mieux aux besoins. De nombreuses écoles ont mis en place un accueil des élèves avant et après les heures de classe, ou mis à profit la pause méridienne pour leur offrir des lieux d'étude ou de distraction. Les sorties éducatives ou sportives sont plus facilement et fréquemment organisées. Les opérations " Ecole ouverte " deviennent également plus nombreuses.

Entre les établissements, notamment en zone rurale, il arrive que se nouent des relations de coopération jusqu'alors inexistantes : ainsi la BCD de certaines écoles est-elle désormais ouverte aux enfants des écoles avoisinantes, accompagnés s'ils le souhaitent de leurs parents, et des projets d'actions thématiques conjointes sont à l'étude entre les différentes écoles. Dans les RPI, l'utilisation des mêmes AE renforce la cohésion du réseau.

- Certaines pratiques pédagogiques s'infléchissent également. La présence des AE facilite les actions de différenciation pédagogique par la possibilité qu'elle offre de répartir les élèves en petits groupes et même de proposer des aides individualisées. Elle permet aussi des décloisonnements, lorsque les enseignants de plusieurs classes décident de travailler ensemble, l'AE prenant alors en charge l'un des groupes constitués à cette occasion. Elle facilite enfin le rapprochement entre niveaux d'enseignement : dans un secteur rural, des actions lecture sont organisées entre CM2 et 6ème ; dans une ZEP urbaine, des classes image sont proposées par les mêmes AE à tous les enseignants de la zone.

Plus importantes sans doute sont les actions de soutien et d'aide au travail sous toutes leurs formes qui ont pu être mises en place : études surveillées ou dirigées, apprentissage d'une méthodologie, tutorat sont souvent constatés et permettent, selon les enseignants, d'améliorer les résultats des élèves en difficulté, qui " retrouvent goût au travail ".

Dans les écoles, les BCD reprennent vie : une fois terminée la mise en ordre du fonds, les AE initient les élèves au choix d'un livre ou à la recherche de documents à partir de critères logiques, organisent des " heures du conte " pour les petits, familiarisent les plus grands avec la lecture, les guident dans la confection de dossiers, d'albums, de journaux de classe ou d'école, dans la préparation d'expositions ou de comptes rendus de visite.

On constate également un essor des nouvelles technologies. Leur utilisation peut revêtir deux formes différentes : soit un simple apprentissage de l'outil, l'AE se limitant à apprendre aux enfants le maniement de l'ordinateur et le traitement de texte, soit un usage de cet outil à des fins pédagogiques, notamment au moyen de " didacticiels " (" ELMO ", pour le français, est particulièrement répandu).

Cette seconde forme s'avère très intéressante, notamment pour ranimer l'intérêt d'élèves en rejet momentané de l'école, ou qui éprouvent des difficultés d'expression (elle séduit particulièrement certains élèves de SEGPA) ; elle recèle cependant un risque de coupure entre l'enseignement du maître et la pratique de l'AE lorsque le maître n'a pas pris soin d'intégrer l'apport de l'informatique à sa propre démarche pédagogique.

Enfin, l'arrivée des AE a eu des incidences sur les pratiques de certains des enseignants qui travaillent avec eux : ils sont obligés de concevoir leur enseignement en tenant compte de la présence de ces nouveaux partenaires, donc d'approfondir la préparation de leurs cours, et parfois de se concerter davantage avec leurs collègues de la même classe ou de la même discipline.

Mais, de manière générale, l'apport des AE ne trouve toute sa valeur que dans la mesure où l'équipe éducative a réfléchi à leur rôle dans l'établissement, ce qui

suppose qu'elle ait une vision approfondie de son fonctionnement et une conception claire des buts qu'elle se fixe.

f) L'évaluation par les différents acteurs

Les appréciations portées sur les AE reflètent leur plus ou moins bonne intégration. Pour certains responsables d'établissement, ils "rendent des services", pour d'autres, bien plus nombreux, "ils font partie de l'équipe". De même, si quelques enseignants demeurent réticents ou indifférents, soit parce qu'ils ont une conception individualiste de leur métier, soit pour des raisons de principe, la plupart se disent satisfaits, voire ravis : selon eux, les AE allègent leur tâche en diminuant par moment les effectifs de la classe ; ils permettent aussi d'améliorer le comportement des élèves, de même que les résultats de ceux qui bénéficient d'actions de soutien ou du tutorat.

Les parents apprécient évidemment les services supplémentaires qui leur sont rendus (accueil des enfants avant le début des cours du matin, aide apportée dans le cadre de la médiation), mais n'ont pas encore pris toute la mesure des activités menées par les AE, qui ne leur ont pas toujours été présentées et commentées.

Quant aux enfants, ils ont très vite adopté les AE, qu'ils tutoient le plus souvent et qui sont devenus des interlocuteurs privilégiés ("ils nous écoutent" disent-ils) ; ils voient en eux des adultes qu'ils respectent (bien que leurs rapports mutuels soient très détendus) et avec lesquels ils ont des liens affectifs parfois très forts.

Les AE rencontrés partagent cette satisfaction. Ils ont le sentiment d'avoir retrouvé une dignité après une plus ou moins longue période de "galère". Ils ont également conscience d'être estimés, et surtout d'être utiles. La plupart jugent leur travail intéressant, surtout lorsqu'il les met en contact suivi avec les élèves - d'où sans doute le grand nombre des vocations pour un métier ultérieur en relation avec les enfants. Ils considèrent qu'ils ont été, la plupart du temps, bien accueillis : en témoigne leur participation fréquente aux conseils de classe et, dans les collèges, aux conseils d'administration.

Quelques insatisfactions, toutefois, s'expriment. Certaines sont liées à leurs conditions de travail : plusieurs AE regrettent d'avoir trop de tâches matérielles, d'autres auraient souhaité être mieux initiés aux fonctions qu'ils exercent, d'autres encore ressentent un excès d'encadrement ou bien, à l'inverse, une trop grande autonomie (principalement dans le domaine pédagogique).

D'autres doléances ont trait à leur situation matérielle : ceux qui sont affectés à plusieurs écoles voudraient que leurs frais de transport soient remboursés ; surtout, tous se plaignent de ce que les formations n'aient pas encore commencé.

IV - LE STATUT ET LA REMUNERATION

a) L'encadrement pédagogique

Pour ce qui concerne le domaine pédagogique, les AE travaillent très généralement en liaison avec les enseignants de la classe ou de la discipline, parfois avec le professeur principal dans les collèges, plus rarement avec le directeur d'école ou le principal. A l'égard de ceux qui sont en fonction dans les écoles, les IEN jouent assez souvent un rôle de conseil et de coordination au cours de réunions qu'ils organisent. Pour les activités éducatives, les AE jouissent généralement d'une latitude d'action plus forte, notamment pour l'organisation des clubs : une fois posés les principes, la mise en oeuvre leur revient, à charge pour eux d'en rendre compte au chef d'établissement.

b) L'encadrement administratif

En ce qui concerne les questions administratives, la situation est plus complexe et varie suivant les sites. Les emplois du temps et la détermination des tâches confiées aux AE sont de la responsabilité des utilisateurs directs (directeur d'école ou principal), l'employeur (principal du collège de rattachement) ayant compétence pour les éventuels avenants aux contrats et pour les congés de maladie ou accidents du travail. Mais leurs relations varient souvent en fonction de la personnalité de chacun ; quelques employeurs laissent une totale autonomie aux utilisateurs (qui, parfois, ne les informent même pas du départ des AE en classe transplantée), quelques autres, au contraire, ont tendance à se comporter en supérieurs

hiérarchiques et envoient même des instructions aux directeurs d'école : ils se sont opposés, par exemple, à ce que les AE se trouvent dans les locaux scolaires en l'absence d'un enseignant, ou à ce qu'ils disposent des clés.

Les IEN, dans certaines circonscriptions, ont du mal à se situer dans ce dispositif et quelques-uns d'entre eux regrettent que leur rôle ne soit pas mieux précisé et affirmé.

Dans les IA, existe souvent une personne ou une cellule légère chargée de suivre les problèmes administratifs que rencontrent les AE et de répondre à leurs questions ; elle lance parfois des enquêtes relatives à leurs activités ou au jugement qu'ils portent sur leurs conditions d'emploi ; il arrive aussi qu'elle élabore les statistiques destinées à l'administration centrale. Dans les rectorats, la cellule initialement mise en place pour assurer les recrutements subsiste (parfois avec des effectifs allégés) ; elle est souvent dirigée par le DRH.

c) La durée du travail

La durée effective du travail n'atteint généralement pas 39 heures dans les écoles : elle se calque plus souvent sur les horaires des enseignants, augmentée en certains cas des périodes d'entrée et de sortie des élèves, ou du déjeuner pris avec eux lorsqu'il correspond à des tâches éducatives (éducation à l'hygiène ou à la diététique). Dans plusieurs académies, des conventions ont été conclues avec les collectivités locales pour l'utilisation d'AE (principalement ceux qui sont affectés dans les écoles). Les emplois du temps font parfois apparaître des séquences intitulées "préparation" ou "documentation" qui peuvent atteindre 8 ou 9 heures, mais on ne sait trop si elles correspondent à un travail réel. La mention "travail personnel" les mercredis ou samedis matin sert en certains cas à compléter l'horaire plutôt qu'à satisfaire une demande effective de l'AE : il est important d'affirmer clairement en ce cas que ces heures ne doivent pas être décomptées du temps de formation.

En collège, le temps de travail est plus proche de 39 heures, en raison de la durée d'ouverture plus longue de ces établissements. Mais en école comme en collège, on constate des différences suivant les utilisateurs : certains considèrent qu'il n'y a pas lieu de faire venir les AE lorsque leur utilité n'apparaît pas évidente, d'autres

privilégient l'obligation des 39 heures, avec des initiatives parfois surprenantes ; tels collèges, par exemple, pratiquent la " flexibilité " en imposant des semaines de 41 heures, voire de 43 heures aux AE pour " compenser les congés scolaires " ; dans une académie, ils sont placés " sous astreinte " pendant ces congés, ce qui leur interdit théoriquement de quitter leur domicile.

Ces disparités de traitement sont encore accentuées par d'autres phénomènes : certaines écoles considèrent que l'accompagnement d'une classe transplantée justifie une réduction d'horaire au retour, d'autres estiment qu'il s'agit d'un service normal ; les autorisations d'absence pour suivre des enseignements ou rechercher un stage ou un emploi donnent lieu à des pratiques variables ; pendant les vacances, certains AE sont mobilisés pour les opérations " Ecole ouverte ", d'autres sont convoqués pendant tout ou partie des périodes de permanence, d'autres encore sont entièrement libérés. Ces disparités sont évidemment connues des AE et suscitent un malaise compréhensible, qui s'aggrava probablement à l'issue des vacances d'été : dans certaines académies, ils auront en effet été autorisés à exercer une activité rémunérée (par exemple dans une colonie de vacances) en dehors de la période de repos légal, tandis que dans d'autres, cela leur aura été interdit.

d) La rémunération

Dans le secteur public, elle est assurée par des lycées mutualisateurs, qui utilisent ou non les services de la TG. Ces lycées ont parfois reçu, en contrepartie, des moyens en personnel ; les collèges de rattachement, en revanche, n'ont reçu aucune aide alors que leur tâche est souvent très lourde : l'un d'eux, par exemple, gère 56 AE, ce qui, selon le principal, représente un demi-poste de secrétariat et implique des frais de téléphone et d'affranchissement considérables pour le budget de l'établissement.

Le versement des rémunérations est correctement assuré ; un incident s'est cependant produit dans deux académies au moment où les contrats de droit public ont été transformés en contrats de droit privé : le montant de la rémunération a diminué de moitié, la différence étant versée le mois suivant.

Dans le secteur privé (où un bon nombre d'emplois ne sont pas encore pourvus) la rémunération est assurée par les organismes de gestion de l'enseignement catholique (OGEC), auxquels le rectorat délègue les crédits correspondants.

V - LA FORMATION

C'est certainement le domaine dans lequel le dispositif a pris le plus de retard, ce qui suscite de fortes inquiétudes.

a) Le pilotage

Toutes les académies sauf une ont mis en place une cellule de pilotage constituée de personnalités très diverses : selon les cas, on y trouve des secrétaires généraux de rectorat ou d'IA, le DRH, le chef de MAFPEN, le DAFCO, le CSAIO, des IPR... auxquels s'adjoignent parfois des représentants des opérateurs (universités, IUFM, etc.)

L'implication personnelle des recteurs, indispensable pour nouer les contacts avec les responsables des organismes de formation et obtenir d'eux la mise en place de cursus adaptés aux besoins comme aux horaires de travail des AE, paraît inégale : certains s'y investissent fortement, d'autres délèguent plus volontiers cette responsabilité à leurs collaborateurs.

b) Les entretiens de bilan

Dans la moitié des académies, ils ont été précédés ou doublés par un questionnaire émanant soit du rectorat, soit des IA.

Ils ont été le plus souvent conduits par des conseillers d'orientation psychologues, parfois par des conseillers en formation continue ou des membres de la commission chargée de la validation des acquis professionnels ; une académie, cependant, a confié aux IEN et aux principaux (qui ont, de surcroît, souvent délégué cette tâche à leurs collaborateurs : conseillers pédagogiques, voire CPE...) le soin de procéder aux entretiens ; une autre fait partiellement appel aux mêmes personnes. Parfois, un

budget spécifique a été dégagé à partir des crédits de formation continue : dans l'échantillon, il va de 200 francs à 650 francs par entretien.

Dans sept des neuf académies visitées, les entretiens sont pratiquement terminés ; les deux autres, en revanche, ont pris un retard certain, ce qui risque de rendre plus difficile l'adaptation de l'offre de formation. Dans quelques cas, les AE dont les diplômes paraissaient compatibles avec le projet professionnel ont été dispensés d'entretien ; pour les autres, la durée de l'entretien a varié d'une demi-heure à trois heures, sans que cette durée soit toujours en rapport avec la détermination d'un projet réaliste : de fait, un nombre non négligeable d'AE (il va parfois jusqu'à 15%) n'a pas encore de projet précis. Il est important d'assurer l'émergence d'un tel projet, particulièrement pour les AE qui ont été recrutés au niveau bac ; au moins deux académies, conscientes de cette nécessité, ont décidé de leur faire passer un bilan de compétences.

La validation des projets retenus à l'issue des entretiens se fait généralement à deux niveaux : l'IA, puis le rectorat. Mais dans une académie, un dispositif plus complexe a été mis en place : une commission de validation des projets comprenant des représentants des IA, de l'IUFM, des universités, de l'ANPE, ainsi que des chefs d'établissement et des IEN s'est réunie à la mi-juin au rectorat ; elle a décidé que l'examen des dossiers serait décentralisé au niveau départemental ; aucun résultat n'est attendu avant le 15 juillet.

Il convient de relever une équivoque en ce qui concerne la signification d'un projet validé : aux yeux de certains conseillers et des responsables académiques, il s'agit d'une perspective raisonnable compte tenu des diplômes possédés (par exemple professeur des écoles pour le titulaire d'un DEUG) et pour laquelle existent des voies de formation connues ; mais quelques AE semblent considérer la validation d'un projet comme un engagement de l'Education nationale à les mettre en situation de le réussir ; et il existe des métiers "pointus" dont les débouchés sont peu assurés et pour lesquels les formations sont rares ou coûteuses en temps ou en deniers : on ne sait trop alors si la validation est un simple enregistrement ou un encouragement à poursuivre.

Il n'est pas facile de déterminer très précisément les carrières qu' envisagent les AE, car les statistiques ne sont pas encore complètes. Trois secteurs paraissent cependant se dégager assez nettement : les métiers de l'enseignement (environ 27% des projets professionnels) ceux du secteur social (éducateurs spécialisés ou de jeunes enfants, animateurs, etc. : 28%), les carrières administratives (18%) ; les préférences en faveur du secteur privé se situent à un niveau étonnamment faible, y compris lorsque les intéressés possèdent des diplômes technologiques.

c) L'offre de formation

Dans ce domaine, on en est encore à la phase des contacts préliminaires. La plupart des recteurs négocient avec les présidents d'université pour la mise en place de cursus adaptés (licences pluridisciplinaires, horaires aménagés), ainsi qu'avec les responsables de divers organismes de formation : IUFM, IPAG, CNAM, etc.. Ils reçoivent un accueil majoritairement favorable, mais il peut se produire un écart entre les intentions affichées et les réalisations effectives, surtout lorsque pèse une hypothèque financière : les 850 francs que propose le ministère pour chaque AE sont insuffisants pour des formations comme celles du CNAM ou les préparations aux carrières d'éducateur spécialisé. Certes, un bon nombre de formations seront gratuites, mais on ne peut envisager d'orienter des AE vers le CNED – comme c'est souvent le cas – sans leur assurer un suivi individuel et des séances de regroupement, ce qui nécessitera des moyens financiers.

La plupart des AE demeurent donc dans l'expectative. Dans une académie, des réunions d'information seront organisées par les opérateurs en juillet ou en septembre, et un correspondant "formation" leur a été désigné dans les GRETA. Mais nulle part les actions de formation ne commenceront avant la rentrée.

Cette situation ne laisse pas d'être préoccupante : c'est d'une formation réellement dispensée et acquise que dépend en effet le succès à moyen terme du dispositif "emplois jeunes" et c'est dans ce domaine que les attentes des AE sont les plus fortes. Il importe par ailleurs de dissiper quelques équivoques : l'adaptation à l'emploi organisée dans la plupart des académies ne saurait être assimilée à une formation professionnalisante et ne doit pas, en conséquence, être imputée sur les 200 heures annuelles réservées à cette formation ; d'autre part, les heures qui n'ont pas été

utilisées cette année doivent être considérées comme restant dues, car elles sont incluses dans les obligations du contrat conclu.

VI - APPRECIATION D'ENSEMBLE

1. Indéniablement, l'arrivée des AE a constitué, pour les écoles comme pour les établissements du second degré, un élément positif. Dans le domaine de la vie scolaire comme dans celui des services rendus aux usagers, les constats faits lors de la première enquête sont confirmés : des activités culturelles et éducatives qu'on ne pouvait organiser auparavant, faute de personnels, ont pu être mises en place ; dans maints endroits, en particulier les zones difficiles, on constate une diminution notable des actes de violence ainsi qu'une amélioration des comportements ; enfin, de nombreuses écoles peuvent désormais accueillir, avant le début ou après la fin des cours, les enfants dont les parents travaillent.

S'y ajoutent aujourd'hui des constats non moins positifs dans le domaine des activités pédagogiques. La résurrection des BCD apparaît clairement : elles deviennent véritablement des lieux d'apprentissage de la langue et de familiarisation avec l'écrit sous toutes ses formes ; elles constituent aussi des instruments d'animation et d'ouverture vers l'extérieur. De même, le recours aux nouvelles technologies se développe : leur apprentissage est plus fréquent et sert davantage à des fins pédagogiques, notamment par le biais des logiciels didactiques.

Mais c'est surtout dans le domaine de l'aide aux élèves qu'on constate un apport qui n'était peut-être pas, à l'origine, tout à fait prévisible. Différentes activités ont été relevées : elles vont de l'aide individualisée au soutien en petits groupes, des études dirigées au tutorat, du conseil méthodologique à la médiation avec les enseignants et à la remotivation d'élèves en voie de rejet de l'école. La plupart des maîtres reconnaissent l'efficacité de ces interventions dont ils perçoivent les premiers effets sur les résultats des élèves.

De proche en proche, l'arrivée des AE a aussi des conséquences sur le fonctionnement d'ensemble du système éducatif : les enseignants qui travaillent

avec eux sont conduits à jeter un regard nouveau sur leurs pratiques, les liaisons inter-cycles s'approfondissent et les réseaux d'écoles ou d'établissements trouvent une cohésion plus forte.

Tout cela explique la forte satisfaction exprimée par les membres de la communauté éducative rencontrés au cours de l'enquête : la plupart n'imaginent plus pouvoir se passer des AE et beaucoup souhaiteraient même que leur nombre soit accru.

A quelques exceptions près, les AE partagent cette satisfaction : ils trouvent leurs tâches intéressantes et valorisantes ; ils ont aussi le sentiment d'être bien intégrés dans les équipes, et leurs relations avec les enfants sont partout excellentes. Leur désir de bien faire est manifeste, et beaucoup d'entre eux représentent une force incontestable d'innovation : " Ils ont des idées, ils proposent des choses " entend-on souvent dire ; il importe que les responsables encadrent ces initiatives, mais veillent aussi à ne pas les stériliser.

2. La préservation de ces acquis suppose néanmoins qu'une réflexion soit menée sur leurs conditions d'emploi : il serait souhaitable qu'à la fin de cette première année, chacune des équipes éducatives dresse un bilan, au moins informel, de l'intervention des AE. Des premières réflexions entendues à ce sujet se dégagent quelques orientations.

Il paraît tout d'abord indispensable de redéfinir les projets d'école ou d'établissement pour tenir compte de leur présence, et pour déterminer les conditions d'une complémentarité fructueuse de leur action avec celle des autres membres de la communauté éducative, particulièrement des enseignants. Les champs d'action du maître et de l'AE doivent être clairement délimités afin d'éviter à la fois la substitution et la simple juxtaposition, l'autonomie excessive comme l'enfermement dans un rôle d'assistant technique. Il appartient aux corps d'inspection (IEN et IPR) d'aider à faire émerger cette clarification en réfléchissant de leur côté aux moyens d'accorder aux AE leur juste place.

Il convient également de fixer des principes permettant d'harmoniser la durée et les conditions de travail des AE. Un projet de circulaire ministérielle devrait répondre à cette attente. Les disparités

actuelles sont à la fois mal vécues et injustifiées : il revient aux responsables académiques de rappeler à certains chefs d'établissement que l'obligation de présence n'a de sens que si elle correspond à une utilité véritable ; il ne s'agit pas d'encourager le laxisme, mais de réfléchir à des conditions d'utilisation intelligentes. Le projet de circulaire précité, ramenant à 35 heures la durée hebdomadaire de service, a le grand mérite d'éviter certains excès tout en rapprochant la réglementation de la situation réelle.

Il serait enfin utile de clarifier et de simplifier les règles d'organisation administrative. Les rôles respectifs des utilisateurs et des employeurs devraient être précisés afin que l'information des seconds sur la situation des AE soit assurée, mais qu'ils ne puissent pour autant se poser en supérieurs hiérarchiques quant à la nature et aux conditions d'exercice de leurs fonctions. En ce qui concerne les écoles, la position des IEN dans le dispositif devrait être également mieux définie par les textes. Enfin, ce dispositif ayant maintenant atteint sa maturité, une coordination plus étroite entre l'administration centrale, les rectorats et les IA devrait être instaurée afin que le nombre des questionnaires (particulièrement statistiques) adressés aux établissements soit diminué.

3. Le point le plus préoccupant demeure la formation : le retard partout constaté dans sa mise en place peut entraîner des conséquences sociales et politiques qu'il ne faut pas sous-estimer. La création des emplois jeunes impliquait l'engagement de proposer une formation qualifiante aux recrutés : à tous les niveaux, on leur a donc constamment rappelé que leurs fonctions n'étaient que temporaires ; si, à la rentrée, une telle formation ne leur est pas offerte, ce discours perdra une grande part de sa crédibilité, avec les suites à moyen terme que l'on peut imaginer.

Les difficultés sont de deux ordres : d'une part convaincre les organismes de formation encore réticents de définir et de mettre en place des cursus adaptés, et donner parallèlement instruction aux chefs d'établissement et directeurs d'école d'aménager les emplois du temps de manière à ce que la formation puisse s'y inscrire en priorité ; d'autre part, dégager les crédits nécessaires à l'efficacité de ces formations (les cours par correspondance, notamment, doivent s'accompagner d'un tutorat).

L'institution des aides-éducateurs est, pour le moment, une véritable réussite ; il importe de n'en compromettre aucun des volets, et de tirer parti de l'expérience acquise cette année pour que le système éducatif, et surtout les élèves, en bénéficient durablement.