

# Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire ~~pour~~ ~~et~~ accompagnement des élèves en situation de handicap

Brigitte Belmont, Éric Plaisance et Aliette  
Vérillon

*Les auxiliaires de vie scolaire sont chargés de l'accompagnement d'élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire. Leur mission s'inscrit ainsi dans les processus de division du travail éducatif au sein de l'école et leur nombre en augmentation constante atteste de la reconnaissance par les pouvoirs publics du bien-fondé de cette fonction. Cependant le statut attribué à ces emplois (précarité, faible rémunération, formation courte) conduit à s'interroger sur la possibilité d'assurer, dans ces conditions, des services de qualité et soulève la question de la professionnalisation de ces personnels. La recherche présentée dans cet article a pour objet d'étudier les relations, perçues par les auxiliaires de vie scolaire eux-mêmes, entre leurs conditions d'emploi et l'exercice concret de leur fonction dans les écoles où ils sont nommés. Des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 34 auxiliaires de vie scolaire en poste dans le département de Seine-Saint-Denis, en région parisienne. L'enquête permet de restituer leur expérience propre, leurs représentations des rapports entre leur emploi et les activités qu'ils mènent, entre leur statut et leurs engagements sur le terrain. L'analyse montre que le statut qui leur est réservé ne leur semble pas être à la hauteur de la fonction attendue, qui implique un fort engagement personnel et sollicite des compétences diverses. La formation reçue est aussi très critiquée au regard de ce qu'ils en attendent. Sont également présentés les apports et les difficultés de collaboration avec les partenaires, notamment les enseignants et les professionnels spécialisés.*

**Descripteurs (TESE) :** éducation des jeunes à besoins éducatifs particuliers, handicap, enseignant spécialiste, approche inclusive, ~~partenaires-en-éducation~~relations interpersonnelles, coopération.

## INTRODUCTION

La scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire est une orientation majeure de la loi de 2005 sur les personnes handicapées<sup>1</sup>, bien que le projet personnalisé de scolarisation de certains de ces élèves puisse permettre des modalités de formation extérieures au milieu ordinaire. De fait, la demande, en particulier celle émanant des parents, de scolarisation et de formation la plus proche possible des lieux ordinaires est un phénomène qui s'est développé fortement au cours des années quatre-vingt-dix, puis des années deux mille, au nom de la revendication des droits pour tous. Parallèlement, des moyens d'aide ont été réclamés pour permettre aux écoles et à leurs personnels d'assumer cette nouvelle responsabilité d'accueil. La création des auxiliaires de vie scolaire (AVS par la suite) a été une des réponses, en termes de ressources humaines, apportées à cette demande. Leur mission est essentiellement d'assurer un accompagnement de ces élèves dans les actes de la vie quotidienne et de faciliter leur autonomie dans les situations d'apprentissage<sup>2</sup>.

Le nombre de ces emplois créés, en augmentation constante<sup>3</sup>, atteste de la reconnaissance par les pouvoirs publics du bien-fondé de cette fonction qui s'appuie sur un certain consensus sociopolitique, au moins sur le plan du principe de l'accompagnement scolaire. Ainsi la commission nationale consultative des droits de l'homme (2008, p. 7) énonce : « Les AVS sont une condition nécessaire pour atteindre les objectifs de la loi du 11 février 2005 ». En réalité, ces emplois ont été créés dès la fin des années quatre-vingt à l'initiative de parents et de militants associatifs, mais ils se sont inscrits très tôt dans le cadre des politiques publiques en faveur de l'emploi des jeunes : en 1997, c'est la possibilité de recrutements par

1 le moyen des « emplois jeunes » ; puis en 2003, la prise en charge complète (financement,  
2 recrutement, formation) par l'Éducation nationale de ceux qui sont alors appelés « assistants  
3 d'éducation » et dont une partie d'entre eux a eu la tâche d'accompagner des élèves  
4 en situation de handicap ; enfin, depuis octobre 2009, le recours partiel à des associations ou  
5 même à des services à domicile pour assumer la responsabilité de certains AVS qui arrivent  
6 en fin de contrat, ceci afin de permettre la continuité de l'accompagnement scolaire des  
7 enfants handicapés. Certaines associations y voient le signe d'un nouveau désengagement de  
8 l'État, malgré les intentions affichées d'assurer la nécessaire pérennité des accompagnements  
9 scolaires des enfants concernés. De tels va-et-vient sont le signe des ambiguïtés portant sur le  
10 statut, la formation et la rémunération des AVS. Ce sont des jeunes recrutés sur des emplois  
11 précaires (3 ans renouvelables, d'année en année, jusqu'à 6 ans), faiblement rétribués et dont  
12 la formation obligatoire se limite à 60 heures dites « d'adaptation à l'emploi » au cours de la  
13 première année. Ce type de précarité a même été renforcé depuis 2005, par le recrutement,  
14 dans des conditions encore plus difficiles, des emplois vie scolaire (EVS) relevant d'autres  
15 types de contrats, contrats d'avenir ou contrats d'accompagnement dans l'emploi, et destinés  
16 à des personnes de niveau CAP ou BEP des filières sanitaires et sociales. On distingue aussi  
17 officiellement les AVS selon qu'ils exercent leurs fonctions soit par un suivi individualisé des  
18 élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires (ce sont les AVSi, mais c'est aussi  
19 le cas des EVS), soit par une aide au fonctionnement de dispositifs collectifs, dirigés par des  
20 enseignants spécialisés, et accueillant des élèves en situation de handicap (ce sont les  
21 AVSco). De tels dispositifs collectifs sont actuellement les classes pour l'inclusion scolaire  
22 (CLIS) dans l'enseignement du premier degré, et les unités localisées pour l'inclusion  
23 scolaire (ULIS) dans l'enseignement du second degré. En réalité, au moment de l'enquête, les  
24 premiers dispositifs s'appelaient classes d'intégration scolaire (CLIS) et les seconds unités  
25 pédagogiques d'intégration (UPI).

26 Pour contribuer à éclairer le débat social sur les AVS (leur création, leur développement, les  
27 enjeux actuels d'un éventuel métier), nous nous sommes intéressés au point de vue des  
28 personnes les plus directement concernées par cette question, c'est-à-dire à celui des AVS  
29 eux-mêmes. Cette approche conduit en premier lieu à s'interroger sur le cadre dans lequel  
30 cette fonction a été envisagée par l'institution scolaire et sur les conditions de travail qui ont  
31 été proposées pour l'accomplir.

## 32 **LA FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT DES AVS ET LA DIVISION DU TRAVAIL** 33 **ÉDUCATIF**

34 La problématique de la division du travail éducatif est à la croisée de la sociologie de  
35 l'éducation et de la sociologie du travail. Elle est particulièrement justifiée dès lors que l'on  
36 observe les transformations des activités pédagogiques dans le cadre de l'école primaire  
37 depuis le milieu des années soixante, dans la mesure où la diversification des tâches et la  
38 multiplication des personnels spécialisés se sont développées au nom de l'attention spécifique  
39 à accorder aux élèves présentant diverses difficultés. En effet, alors que la longue tradition de  
40 l'école primaire était la présence d'un seul maître généraliste face à sa classe, la nécessité  
41 d'une approche spécifique des élèves perçus comme différents est apparue. Comme le  
42 formule Philippe Perrenoud (1993, p. 37) qui traite de cette situation à Genève, « la division  
43 du travail se présente alors comme une réponse possible à la complexité ». Dans le cas  
44 français, il est vrai que des classes spécialisées ont été officiellement créées dès la loi de 1909  
45 sur les écoles autonomes et les classes de perfectionnement pour des enfants considérés  
46 comme « arriérés ». Mais ces classes ne se sont développées qu'à partir de la fin des années  
47 cinquante et surtout dans les années soixante, en n'entamant pas fondamentalement  
48 l'hégémonie du modèle du maître généraliste. Les classes de perfectionnement formaient un  
49 monde à part (Hugon, 1984). Il en va tout autrement dès lors que se multiplient dans les

1 années soixante les formations d'instituteurs spécialisées, qui s'appuient sur des  
2 catégorisations nouvelles d'enfants dits « inadaptés » et sur la perspective d'actions  
3 différenciées en liaison avec les classes ordinaires, et parfois même au sein de ces classes.  
4 L'extension de la spécialisation pour des maîtres issus du corps des instituteurs (rééducateurs  
5 et psychologues) a permis des modes d'exercice professionnel qui, non seulement se sont  
6 séparés de l'exercice direct de la classe, mais se sont aussi calqués sur le modèle de métiers  
7 extra-scolaires, essentiellement pratiqués jusqu'alors en milieu médical ou paramédical.  
8 Aujourd'hui, de fortes suppressions de postes de ces personnels, par exemple ceux des  
9 réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED), ont été officiellement effectuées,  
10 mais elles semblent l'avoir été beaucoup plus pour des raisons d'économies budgétaires que  
11 pour renoncer radicalement à la diversification des tâches au sein des écoles, qui peut prendre  
12 d'autres formes.

13 La division du travail éducatif au sein des établissements scolaires primaires reste bien  
14 d'actualité lorsqu'il est question de développer l'accueil des élèves handicapés en milieu  
15 ordinaire, selon les orientations de la loi de 2005<sup>4</sup>. La fonction d'auxiliaire de vie scolaire, qui  
16 ne se confond nullement avec celle d'un enseignant spécialisé, y apparaît suscitée par les  
17 besoins d'accompagnement de certains enfants reconnus handicapés et dont ne pourrait se  
18 charger un enseignant seul, tout au moins dans un certain nombre de cas. Ces cas font  
19 d'ailleurs l'objet d'évaluations des besoins d'accompagnement. Cette fonction apparaît  
20 relativement complexe et subtile, et plusieurs auteurs l'ont déjà analysée. Puig (2005)  
21 distingue « une dimension affective de réassurance », « une dimension sociale de médiation »  
22 et « une dimension technique d'assistance ». Pour Laurent-Cognet (2005), les AVS peuvent  
23 aussi avoir à gérer des problèmes déontologiques, par exemple lorsqu'ils participent à des  
24 réunions où sont abordées des informations relevant du secret professionnel. C'est bien la  
25 notion d'« accompagnement » qui est au cœur de la définition de la fonction. Une notion qui  
26 est loin d'être propre au travail d'AVS puisqu'elle concerne aussi de larges secteurs  
27 d'intervention dans le domaine médico-social, tout en restant généralement floue dans ses  
28 contours d'application et dans ses définitions (Stiker, Puig & Huet, 2009). On constate  
29 toutefois, malgré ces incertitudes notionnelles et même malgré les connotations parfois  
30 religieuses (comme « partager le pain »), que l'accompagnement prend place dans les  
31 orientations actuelles qui veulent favoriser le « projet de vie » des personnes handicapées et  
32 leur autonomie dans des milieux le plus possible ouverts et non ségrégatifs<sup>5</sup>. De manière  
33 générale, l'engouement pour la notion d'accompagnement témoigne de la tendance à la  
34 personnalisation des aides (en lieu et place des dispositifs exclusivement collectifs), voire  
35 d'une « individualisation du social » (Mazereau, 2005).

36 Dans le contexte scolaire, l'accompagnement prend une coloration spécifique, du fait que le  
37 professeur reste le seul responsable de la classe, voire le seul « technicien de la pédagogie »  
38 (Philip, 2009). De fait, c'est bien une fonction nouvelle qui apparaît attribuée aux AVS (non  
39 issus du corps enseignant), renforçant le phénomène de division du travail éducatif mais  
40 nécessitant aussi des cohésions d'actions entre les différents intervenants. C'est ainsi que les  
41 analyses d'Ebersold (2003) soulèvent la question de la qualité du travail des auxiliaires en  
42 fonction de la cohérence des relations qui s'instaurent entre les acteurs d'un projet ~~qui~~  
43 ~~vis~~ ~~évis~~ ~~ant~~ à répondre aux besoins d'un enfant. Le travail d'accompagnement accompli par les  
44 AVS nécessiterait alors une « logique d'action commune » (Ebersold, 2003, p. 19).

45 Se trouvent donc posés conjointement les questions relatives à la place spécifique des AVS  
46 dans le cadre scolaire et à leurs relations avec les enseignants, et celles des rapports entre la  
47 qualité de leur emploi et la qualité des services qu'ils rendent. Ces dernières questions ne sont  
48 pas non plus des questions spécifiques aux AVS (et aux EVS), car elles rejoignent étroitement  
49 les interrogations soulevées actuellement à propos de l'ensemble des personnels dédiés aux  
50 « services à la personne », plus précisément à l'égard des personnes en situation de handicap

1 ou des personnes âgées. De nombreux auteurs soulignent la grande contradiction entre, d'une  
2 part, la demande de prestations authentiquement professionnelles, attentives aux besoins des  
3 personnes et, d'autre part, la médiocrité du statut accordé aux « aidants » : ce sont des salariés  
4 « dans une situation de grande fragilité économique et sociale » (Devetter, Jany-Catrice  
5 & Ribault, 2009, p. 5). En d'autres termes, la fonction est unanimement reconnue comme  
6 indispensable mais les conditions de sa réalisation par des personnels ~~en-précarité~~ **précaires**  
7 restent en deçà des exigences d'une professionnalisation<sup>6</sup>. C'est précisément cette notion de  
8 « professionnalisation » qui est au cœur des débats et des revendications sur le statut des  
9 AVS. De manière générale, plusieurs dimensions de la notion sont repérables, le plus souvent  
10 en liaison étroite les unes avec les autres, et contribuant ainsi à des usages sociaux entremêlés,  
11 voire souvent équivoques (Bourdoncle, 2000). Mais dans le cas présent, la  
12 professionnalisation concerne prioritairement l'activité exercée : il s'agit de passer d'une  
13 activité mal reconnue, mal rémunérée, accomplie dans un temps limité, au statut incertain,  
14 à une activité qui serait socialement organisée et reconnue dans un espace social de référence,  
15 qui reposerait sur « un système de règles octroyant un statut à ceux qui exercent l'activité et  
16 indiquant des conditions d'accès, notamment en termes de formation » (Cadet, 2008, p. 340).  
17 À propos des « emplois jeunes », Raymond Bourdoncle (2000) s'était déjà interrogé sur les  
18 éventuels débuts de professionnalisation de leurs activités mais il soulignait les difficultés à  
19 les pérenniser sous forme de métier stable, du fait d'une activité trop morcelée et peu visible.  
20 À propos des assistantes maternelles<sup>7</sup>, François Aballea (2005) a aussi montré un processus  
21 « inachevé » de professionnalisation, ou « faiblement entamé », et ceci malgré différents  
22 textes législatifs et réglementaires : l'assistance maternelle resterait encore de l'ordre d'« une  
23 opportunité que l'on saisit à un moment de sa biographie » (Aballea, 2005, p. 65). Nous  
24 faisons l'hypothèse que les AVS sont eux-mêmes dans cette situation de professionnalisation  
25 inachevée.

26 Compte tenu de l'ensemble de ces analyses, la recherche présentée ici a pour objet d'étudier  
27 les relations entre les conditions d'emploi des AVS, caractérisées par un statut de précarité, et  
28 l'exercice concret de leurs fonctions dans les écoles où ils sont nommés. Pour ce faire, nous  
29 n'avons pas opté pour des analyses de pratiques observées, comme celles qui s'attachent  
30 à caractériser différents modes de fonctionnement entre enseignant et AVS (voir par exemple  
31 Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2008). En faisant appel à leur expérience propre, nous  
32 avons plutôt cherché à cerner la façon dont ces nouveaux acteurs conçoivent leur mission  
33 dans le système éducatif et les conditions de travail qui leur apparaissent nécessaires pour  
34 remplir cette mission. Ce sont ainsi leurs représentations que nous restituons ici : comment se  
35 situent-ils par rapport à leur activité, comment la définissent-ils ? Quels sont les rapports entre  
36 leur fonction et les tâches qu'ils assurent, entre leur statut et leurs engagements sur le terrain,  
37 entre leurs aspirations et leurs relations quotidiennement vécues ? Leurs attentes se traduisent-  
38 elles en termes de professionnalisation et quelle interprétation en donnent-ils alors ?

## 39 **MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE**

40 Une recherche préalable a été menée par questionnaire auprès des AVS et des EVS  
41 en fonction en 2006 dans le département de Seine-Saint-Denis. Il s'agissait alors d'établir un  
42 état des lieux de leurs conditions de travail (Belmont, Plaisance & Vérillon, 2009). Les  
43 principaux résultats de cette enquête, établis à partir des 151 questionnaires reçus, ont fait  
44 apparaître que :

- 45 - les AVS recrutés, dans leur grande majorité (85 %), projettent de s'engager  
46 professionnellement dans le domaine de l'éducation ou du social, ce qui laisse penser que  
47 le choix de cet emploi répond, le plus souvent, à une motivation en lien avec la nature du  
48 travail proposé ;

- 1 | - ils reçoivent assez massivement (pour 70 % d'entre eux) une formation d'« adaptation à  
2 | l'emploi », mais rarement plus d'une semaine ;  
3 | - tous les AVS n'ont pas les mêmes possibilités de profiter d'échanges professionnels pour  
4 | développer leurs compétences. Les AVSi (qui ont pour mission d'assurer un suivi  
5 | individualisé des élèves en situation de handicap), de même que les EVS, suivent  
6 | en général plusieurs enfants dans plusieurs établissements, et ont moins que les AVSco  
7 | (qui apportent leur aide dans le cadre de dispositifs collectifs) des contacts avec d'autres  
8 | partenaires que les enseignants d'accueil, tels que d'autres enseignants, les directeurs et  
9 | les professionnels spécialisés.

10 | C'est la deuxième étape de la recherche qui fait l'objet de cet article. Elle a été réalisée  
11 | à partir d'entretiens individuels, semi-directifs centrés, menés auprès de 34 AVS, parmi ceux  
12 | qui avaient déjà été sollicités pour répondre au questionnaire. Les personnes interrogées ont  
13 | été sélectionnées en collaboration avec l'équipe de l'inspection académique responsable de la  
14 | gestion de ces personnels, de façon à constituer un échantillon comportant les différents cas  
15 | de figure, selon le type de personnels (AVSi, AVSco<sup>8</sup>), le type de difficultés des élèves  
16 | (troubles psychologiques ou cognitifs, déficience motrice, auditive ou visuelle) ou le niveau  
17 | de scolarité (école maternelle, école élémentaire, collège, lycée). Le guide d'entretien visait  
18 | à recueillir leur point de vue sur la place qu'ils attribuent à cet emploi dans leur parcours  
19 | professionnel (motivations, perspectives, appréciation portée sur cette expérience) ; sur les  
20 | modalités de leur travail d'accompagnement auprès des enfants, leurs relations avec les  
21 | différents partenaires, les difficultés rencontrées ; sur les compétences professionnelles qu'ils  
22 | jugent nécessaires pour remplir leur fonction, les moyens possibles pour les acquérir,  
23 | notamment la formation reçue et les besoins ressentis. Afin de dépasser les considérations  
24 | générales ou le discours convenu, nous avons veillé à les inciter à appuyer leurs propos sur  
25 | des faits précis, à se référer à des situations concrètes, à expliciter leurs modes d'intervention  
26 | à partir d'exemples d'enfants suivis. Les entretiens se sont déroulés pour la plupart dans  
27 | l'établissement scolaire, selon la préférence des personnes interrogées (nous leur avons laissé  
28 | le choix du lieu de rencontre), dans une salle réservée à cet effet. Cette situation a été  
29 | l'occasion de prélever des éléments d'information nous permettant de situer les propos  
30 | recueillis dans leur propre contexte de travail, tel que nous avons pu l'appréhender lors de  
31 | notre venue. La transcription intégrale des entretiens a ensuite fait l'objet d'une analyse  
32 | thématique.

### 33 | **ÊTRE AVS, UN FORT INVESTISSEMENT MALGRÉ UN STATUT CONTESTÉ**

34 | Pour les personnes interrogées, le choix d'être AVS apparaît motivé par un projet  
35 | professionnel qui, comme cela se dessinait dans l'enquête par questionnaire, est envisagé le  
36 | plus souvent dans le champ de l'éducation. Certaines ont un projet bien défini. L'emploi  
37 | d'AVS est considéré comme un moyen de se préparer au métier visé (notamment enseignant  
38 | ou éducateur spécialisé). Pour d'autres, cette voie est envisagée comme une réorientation par  
39 | rapport à des études ou des situations professionnelles qui ne les satisfont pas. Être AVS  
40 | constitue une première expérience dans le domaine de l'éducation. Comme nous en faisons  
41 | l'hypothèse, la place que tient cet emploi dans leurs perspectives professionnelles s'avère  
42 | effectivement susciter un fort investissement. Les entretiens rendent largement compte de ce  
43 | que cette expérience leur apporte, notamment l'occasion d'une pratique avec les enfants, une  
44 | découverte des enfants handicapés, de leurs difficultés et capacités de progrès, des  
45 | connaissances sur le fonctionnement scolaire. Elle les a en général confortés dans leurs  
46 | choix : « Ça me donne encore plus envie d'être enseignante » ; « Je me retrouve dans ce  
47 | que je voulais faire à la base. » Elle a conduit certains d'entre eux à préciser leur projet (par

1 exemple, enseigner en maternelle) ou leur a ouvert de nouvelles perspectives : « Par rapport  
2 | au handicap, je me suis découvert une vocation. »-

3 Leur investissement par rapport à cet emploi tient non seulement à la préoccupation de  
4 | mener à terme un projet professionnel, mais également à la nature du travail lui-même, qui  
5 correspond à leurs centres d'intérêt. Leur engagement est associé à l'évocation d'un vécu de  
6 satisfaction et de gratification personnelle : « Je trouve ça très bien [...] on travaille avec les  
7 élèves, avec le professeur spécialisé, avec les autres professeurs du collège » ; « Les progrès  
8 qu'il a fait, on se rend compte que c'est grâce à nous aussi. » Leur investissement est de plus  
9 sous-tendu par une position éthique par rapport aux enfants handicapés, défendant  
10 l'importance de leur apporter une éducation et l'intérêt de leur scolarisation en milieu  
11 ordinaire. L'intérêt qu'ils trouvent dans ce travail est particulièrement manifeste chez ceux qui  
12 sont AVS depuis deux ou trois ans et ceux qui sont prêts à poursuivre l'année suivante.  
13 Certains d'entre eux souhaiteraient même demeurer AVS, si ces emplois étaient pérennisés et  
14 devenaient un vrai métier.

15 La question du statut qui leur est attribué fait partie des thèmes abordés spontanément par les  
16 AVS interrogés. Les points de vue exprimés sont toujours critiques. La non-reconnaissance de  
17 l'emploi d'AVS comme un métier spécifique est vécue comme une dévalorisation, tant de la  
18 fonction que des personnes qui l'assurent : « On fait un métier, mais ce n'est pas un métier, on  
19 nous dit : "C'est un service". [...] je ne suis reconnue que par l'institutrice spécialisée, mais  
20 pour les autres je ne fais rien. » Au regard de leur expérience, le fait de s'occuper, dans le  
21 cadre de l'école, d'élèves handicapés ne peut être assimilé à un simple service que quiconque  
22 pourrait effectuer : « Ce n'est pas n'importe quel poste, auxiliaire de vie scolaire. [...] c'est  
23 quelque chose qui demande un fort investissement et professionnel et personnel. C'est pour ça  
24 que j'ai du mal à parler d'autre chose que de métier ou de profession. » Le caractère  
25 temporaire de l'emploi ne leur semble pas favoriser l'investissement qui est nécessaire pour  
26 être à la hauteur des attentes. Ils ont l'impression d'être utilisés puis renvoyés, sans  
27 considération pour le travail effectué et sans prise en compte des compétences qu'ils ont pu  
28 | acquérir progressivement : « Quand on sait que c'est provisoire, il y a une espèce de-d' "à quoi  
29 bon". À quoi bon faire tout ça ? De toute façon, on n'est pas reconnu et à la fin du contrat, on  
30 nous dira au revoir, et puis c'est tout. Et on en reprendra d'autres et on recommencera. »

31 D'autres problèmes sont encore signalés. Concernant les AVSi, qui suivent généralement  
32 plusieurs enfants, l'échelonnement des procédures de décisions relatives aux besoins  
33 d'accompagnement des élèves entraîne des modifications d'emploi du temps. Ils peuvent ainsi  
34 être conduits de façon impromptue à changer d'école en cours d'année, ce qui les place dans  
35 des situations inconfortables, en particulier pour développer des collaborations avec des  
36 enseignants : « Les premiers contacts ont été très durs, parce que... Je suis arrivée, il y avait  
37 déjà quelqu'un qui s'occupait de la petite. [...] C'est sûr que l'enseignante n'était pas  
38 contente, parce qu'on commence un travail avec une personne et puis on change. » Plusieurs  
39 AVS évoquent les témoignages de collègues qui se sont trouvés en difficulté et qui parfois  
40 même ont abandonné. L'enquête ayant eu lieu au dernier trimestre, les AVS interrogés font  
41 partie de ceux qui ont persévéré au moins une année scolaire. Si, en dépit des différents  
42 problèmes qu'ils dénoncent, ils se sont impliqués dans ce travail, c'est en raison de leur  
43 motivation pour une fonction qu'ils estiment importante pour les enfants : « Malgré le  
44 caractère provisoire, malgré la paye qui n'est pas terrible, [si] on s'investit à fond, c'est pour  
45 les gamins. » C'est également qu'ils se sont trouvés, contrairement à d'autres, dans des  
46 conditions de travail qu'ils jugent plutôt favorables, bénéficiant notamment sur le terrain de la  
47 reconnaissance nécessaire qui leur fait défaut sur le plan institutionnel : « On est accepté ici,  
48 on est reconnu » ; « Je suis bien intégré dans l'équipe pédagogique ». Si l'investissement dans  
49 le travail peut être considéré comme propice à l'acquisition des aptitudes requises, les AVS

1 estiment que leurs conditions statutaires actuelles ne sont pas en mesure de soutenir cet  
2 investissement, qui repose plutôt sur leurs motivations personnelles.

### 3 **UN EMPLOI QUI SOLLICITE DES COMPÉTENCES MULTIPLES**

#### 4 ***Des dispositions personnelles***

5 Lorsque les AVS sont interrogés sur les compétences qui leur paraissent nécessaires pour  
6 mener à bien leur travail, au-delà de la motivation, ils évoquent en premier lieu ce qui serait  
7 « plutôt des qualités humaines » qui les prédisposeraient à assumer ces fonctions. Le plus  
8 souvent, ils mentionnent :

- 9 - la tolérance, la bienveillance à développer à l'égard d'enfants dont la progression est  
10 entravée par des difficultés diverses, la patience indispensable pour ne pas se décourager  
11 devant des progrès lents ou incertains ;
- 12 - l'écoute, l'attention, la disponibilité nécessaires pour essayer de comprendre ces  
13 difficultés ;
- 14 - l'adaptabilité dont ils doivent faire preuve pour s'ajuster à chaque enfant, ainsi qu'aux  
15 différents enseignants et aux différents établissements dans lesquels ils interviennent ;
- 16 - le dynamisme, l'inventivité qu'ils ont à mobiliser pour chercher des moyens d'action  
17 efficaces.

#### 18 ***Des savoirs et des savoir-faire***

19 Ils évoquent cependant des savoir-faire professionnels et des connaissances qu'il leur  
20 apparaît nécessaire d'acquérir pour effectuer le travail demandé :

- 21 - des compétences relationnelles, comme savoir « dialoguer » avec les enfants, savoir  
22 « composer avec les différentes personnalités des élèves et des professeurs, et du  
23 personnel qui est aux alentours », ainsi qu'avec les parents ;
- 24 - des compétences en lien avec la fonction d'accompagnement, comme savoir trouver la  
25 bonne distance entre relations affectives et relations de travail, l'équilibre entre aider les  
26 enfants et les laisser développer leur autonomie, un juste niveau d'exigence qui tienne  
27 compte de leurs difficultés, « les pousser le plus possible sans aller au-delà de leurs  
28 possibilités<sup>9</sup> » ;
- 29 - un minimum de savoirs scolaires dans les disciplines enseignées, mais aussi des  
30 compétences qui relèvent d'une approche pédagogique, comme adopter une attitude  
31 éducative aidante (« encourager », « stimuler », « rassurer »), savoir « observer » les  
32 enfants, « comprendre leurs difficultés » et « les aider à apprendre ».

#### 33 ***Une implication dans les activités pédagogiques***

34 Si l'enquête par questionnaire montrait déjà que, davantage qu'une aide matérielle dans la  
35 vie quotidienne, la fonction essentielle des AVS consiste à apporter une aide dans les activités  
36 scolaires, la description qu'ils font de leurs pratiques met en évidence sa composante  
37 pédagogique. Leurs interventions pour faciliter la compréhension et la réalisation du travail  
38 par les élèves ne se limitent pas à une simple répétition des consignes. Il s'agit de les  
39 reformuler différemment, de donner des explications supplémentaires sur le contenu du cours,  
40 parfois des pistes de travail pour aborder les exercices, voire de simplifier le travail demandé  
41 ou de concevoir des activités accessibles aux élèves suivis. Une « contradiction » est  
42 soulignée entre leur fonction officielle, telle qu'elle leur a été présentée en formation, et leurs  
43 interventions effectives sur le terrain. Ils ont retenu qu'ils n'ont pas à intervenir sur le plan de  
44 l'enseignement. Cependant, à leur avis, l'aide apportée aux élèves dans les tâches scolaires  
45 constitue bien « un accompagnement pédagogique », bien qu'aucune compétence, dans ce

1 domaine, ne leur soit reconnue. Ces résultats rejoignent les conclusions de différents travaux  
2 qui mettent en avant la complexité de la fonction d'AVS (Fédération nationale des  
3 associations au service des élèves présentant une situation de handicap, 2002) et le fait qu'elle  
4 met en jeu des compétences proches de celles des métiers de l'éducation et de l'enseignement  
5 (Bordeau & Bourget, 2009 ; Philip, 2009).

6 Cette mise en jeu de compétences pédagogiques n'induit pas pour autant de confusion des  
7 rôles entre AVS et enseignants. Ces derniers sont reconnus comme les responsables du  
8 fonctionnement pédagogique de la classe et le travail d'accompagnement des AVS s'effectue  
9 sous leur contrôle : « Surtout, ne pas remplacer le professeur, ne pas intervenir à sa place,  
10 sinon, on sort du cadre de notre fonction. » Les AVS se placent en position de second, disant  
11 intervenir en fonction des directives des enseignants et, dans leurs initiatives, en référer  
12 à eux : « Je m'applique à bien être le relais de ce que demande l'enseignante. » Ils ont  
13 conscience de ne pas disposer des mêmes compétences que les enseignants : « Je pourrais  
14 faire des erreurs importantes en essayant d'expliquer les choses de façon incorrecte. » S'il  
15 arrive parfois qu'ils soient conduits à suppléer l'enseignant (par exemple, en prenant  
16 en charge un groupe d'élèves lors de son absence), ils n'assurent cette tâche, qu'ils savent  
17 dépasser leurs attributions, que par nécessité, pour ne pas abandonner les élèves et au prix  
18 d'un net malaise. Dans le discours des AVS, la délimitation des sphères d'intervention paraît  
19 ainsi s'établir clairement, leur rôle ne pouvant être assimilé à celui des enseignants, même si  
20 dans la réalité, certains faits contreviennent à cette répartition du travail.

## 21 **UN REGARD CRITIQUE SUR LA FORMATION**

22 Pour acquérir les savoir-faire et les connaissances qu'ils estiment nécessaires à l'exercice de  
23 leur fonction, les AVS disposent, d'après les textes officiels qui les régissent, d'une formation  
24 à l'emploi de 60 heures obligatoires. Ce n'est pourtant pas ce qu'ils mentionnent le plus  
25 souvent en premier lieu. Ils mettent plutôt en avant l'apprentissage « sur le terrain », par la  
26 pratique avec les enfants et les contacts avec leurs partenaires, essentiellement les enseignants  
27 et des professionnels spécialisés qui suivent les enfants. Ils accordent moins d'importance  
28 à leurs échanges avec les parents comme moyen de développer leurs compétences  
29 professionnelles. Par contre, ils s'appuient sur leurs expériences antérieures dans le domaine  
30 éducatif et mobilisent parfois des connaissances acquises au cours de leurs études. Ils ont  
31 également recours à des recherches personnelles de documentation, notamment sur Internet.  
32 De manière générale, leurs appréciations sur la formation dispensée sont plutôt négatives,  
33 bien qu'ils ne contestent pas son intérêt. Elle apporte, en effet, des informations qu'ils  
34 estiment utiles pour assurer leur fonction, principalement sur les différents types de handicaps  
35 ainsi que sur leur rôle d'AVS et, dans une moindre mesure, sur la législation, les structures et  
36 dispositifs existants.

### 37 ***Une formation trop tardive***

38 Ces informations leur sont cependant données de façon trop tardive. Ils ont l'impression  
39 d'être « parachutés » sur le terrain. Leur discours témoigne de la violence avec laquelle ils ont  
40 vécu ce premier contact : « On jette les gens, allez, débrouillez-vous ! » ; « On est jeté dans la  
41 fosse aux lions ». Une des principales difficultés rencontrées par les AVS est effectivement le  
42 fait d'arriver dans un établissement sans rien connaître de son fonctionnement ni des  
43 difficultés des enfants : « La prise de fonction a été un peu brutale [...] j'étais complètement  
44 perdue. » Sans ces informations préalables, ils en sont réduits à une totale improvisation sur le  
45 terrain. Ils réclament donc avec force un minimum de préparation avant de prendre leur poste.



## 1 **Une formation trop théorique**

2 La formation reçue est aussi très souvent décrite comme trop « théorique », c'est-à-dire trop  
3 générale, trop éloignée des pratiques et déconnectée de la réalité de leur travail. Elle ne leur  
4 permet pas de savoir comment intervenir auprès des enfants : « C'était intéressant dans le sens  
5 où on apprend tous les troubles qui existent, mais après, sur le terrain, qu'est-ce qu'on en  
6 fait ? » Par contre, toutes les occasions qui sont fournies, au cours de la formation, d'aborder  
7 concrètement les pratiques sont unanimement appréciées. En particulier, les moments  
8 d'échanges entre AVS sont jugés enrichissants. Ils ont un effet rassurant et le partage  
9 d'expériences peut suggérer des pistes sur la façon de travailler avec les élèves : « Ça nous a  
10 permis de voir qu'on n'était pas seul à se sentir seul [...] et puis de faire un peu le point sur  
11 nos pratiques et de voir ce qui se passait ailleurs ». De même, sont jugées bénéfiques, car  
12 « c'est du pratique » : les interventions de professionnels et de parents faisant part de leur  
13 expérience avec des enfants handicapés, le témoignage de personnes handicapées elles-mêmes  
14 (par exemple autistes), des rencontres entre enseignants spécialisés des dispositifs collectifs  
15 (classes CLIS ou unités spécialisés UPI) et AVS, un travail mené sur l'utilisation d'un  
16 « cahier de bord », sur lequel noter les réactions des enfants, leur évolution, etc. Ceux qui ont  
17 bénéficié de la visite d'un établissement spécialisé estiment que cette expérience est  
18 profitable. Elle est l'occasion pour eux d'une découverte de la réalité du handicap et le moyen  
19 de voir comment des enseignants spécialisés travaillent avec ces enfants. Il apparaît ainsi que  
20 ce qui préoccupe au premier plan les AVS, ce sont les répercussions du handicap sur le  
21 fonctionnement intellectuel des enfants et leur comportement social, et surtout les pratiques  
22 professionnelles qu'il est possible d'envisager avec eux.

## 23 **Une formation trop limitée**

24 Un autre reproche concerne le temps de formation qu'ils estiment trop court<sup>10</sup>. Il est à noter  
25 à cet égard que les AVS qui en sont le plus satisfaits sont ceux qui ont pu suivre l'ensemble  
26 de la formation proposée, à la fois des heures obligatoires d'adaptation à l'emploi, organisées  
27 par l'inspection académique, et des modules complémentaires facultatifs. Ces modules,  
28 prévus dans les textes et pouvant aller jusqu'à 120 heures, visent un approfondissement des  
29 connaissances abordées au cours de la formation obligatoire<sup>11</sup>. Cependant les conditions dans  
30 lesquelles ces modules se déroulent n'incitent pas toujours les AVS à y participer car ils ne  
31 sont par exemple pas compris dans les heures de service. Les AVS interrogés souhaitent ~~done~~  
32 généralement avoir la possibilité de poursuivre leur formation pour approfondir les premiers  
33 acquis ou les compléter sur des points particuliers en rapport avec leurs expériences. De  
34 même, ils apprécieraient que des rencontres entre AVS soient renouvelées régulièrement. Ils  
35 expriment également le besoin d'un accompagnement après la formation, qui leur apporterait  
36 une aide face aux problèmes auxquels ils sont confrontés sur le terrain (par exemple sous la  
37 forme de groupes réguliers d'analyse de pratiques, comme le suggère une AVS).

## 38 **L'IMPORTANCE ACCORDÉE AUX RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS DES** 39 **CLASSES D'ACCUEIL**

40 De par leurs fonctions, les AVS sont amenés à travailler en premier lieu avec les enseignants  
41 des classes dans lesquelles se trouvent les élèves qu'ils sont chargés de suivre (classes  
42 ordinaires pour les AVSi, dispositifs collectifs des CLIS ou des UPI pour les AVSco). Ils  
43 estiment qu'ils peuvent tirer profit de ces contacts pour améliorer leurs compétences. Les  
44 échanges avec les enseignants permettent aux AVS de comprendre les objectifs et les  
45 méthodes pédagogiques développées dans la classe. Ils sont aussi l'occasion de s'accorder sur  
46 des modalités d'intervention, voire de rechercher ensemble des solutions pour répondre aux  
47 besoins d'élèves en difficulté. Cependant la qualité de ces apports dépend du mode

1 d'interactions qui s'instaure avec ces partenaires. La situation sur ce plan s'avère contrastée  
2 selon qu'ils sont AVSi ou AVSco.

3 Les AVSco s'estiment bien accueillis par les enseignants spécialisés de la CLIS ou de l'UPI  
4 dans laquelle ils sont affectés, ceux-ci ayant déjà des idées sur la façon de tirer parti de leur  
5 présence pour les aider dans la gestion du groupe d'élèves. Ils font état d'une collaboration  
6 étroite avec l'enseignant de la classe : « On fonctionne vraiment bien ensemble, on discute  
7 beaucoup », certains allant jusqu'à parler de rapports de « complicité ». Le fait de partager  
8 l'encadrement d'un même groupe d'élèves facilite les échanges qui ont lieu en fonction des  
9 besoins, au cours des activités, mais aussi dans les interclasses ou après la classe. Les AVSco  
10 sont associés à tout ce qui concerne le fonctionnement de la classe. Ils se considèrent comme  
11 des « assistants » de l'enseignant : « Je suis là pour aider le maître à faire ce qu'il avait  
12 prévu. » Dans le cadre de cette collaboration, les enseignants spécialisés assurent un  
13 encadrement permanent des AVSco avec lesquels ils travaillent. Au départ, ce sont souvent  
14 eux qui les introduisent dans leur fonction, en leur donnant de premières indications sur leur  
15 rôle. En explicitant leurs attentes, ils donnent des repères aux AVS sur la façon d'intervenir  
16 auprès des élèves : « Au début, je me posais beaucoup de questions [...] il m'a un peu  
17 expliqué, heureusement qu'il était là. » En tant qu'enseignant spécialisé, ils sont également  
18 en mesure d'apporter des explications sur les difficultés des enfants, de donner des pistes de  
19 travail : « Je pourrais dire qu'elle est mon guide. » Ils sont un recours sécurisant en cas de  
20 difficulté : « Dès que j'ai un souci, je vois avec elle. »

21 En général, les AVSco interrogés rendent compte d'une expérience très positive. Ils  
22 évoquent des modalités de travail définies en concertation avec l'enseignant spécialisé et  
23 parlent également de sa professionnalité (« Elle est très compétente sur tous les petits trucs  
24 qu'on peut trouver pour faire comprendre les enfants »), des rapports de confiance (« Elle m'a  
25 dit : "Tu essaies, si ça ne marche pas, tu peux tenter autre chose, et si tu as besoin, on voit  
26 ensemble" »). Il apparaît que, dans ce climat de reconnaissance mutuelle, les auxiliaires se  
27 sentent autorisés à faire des propositions dans le cadre défini par l'enseignant : « Souvent, les  
28 choses que je dis, l'enseignante les prend en compte [...] c'est vraiment un échange que  
29 j'espère constructif. » Dans ces conditions, la collaboration avec les enseignants spécialisés a  
30 un rôle éminemment formateur. Les AVSco s'approprient leurs savoir-faire, au point que  
31 certains se disent en mesure de les transmettre à d'autres enseignants, notamment lorsqu'ils  
32 accompagnent un élève dans une autre classe : « Je donne mon avis parce que je sais  
33 comment ça se passe avec **monsieur B.** ». Une seule AVSco évoque des difficultés,  
34 rencontrées l'année précédente, avec une enseignante qui a abandonné sa fonction en cours  
35 d'année et avec les remplaçants qui se sont ensuite succédé. Ceci nous conduit à faire  
36 l'hypothèse que ce cas de figure est plutôt marginal. De façon générale, il apparaît que le fait  
37 d'être encadré par un enseignant spécialisé avec lequel ils ont des échanges permanents place  
38 les AVSco dans de meilleures conditions que les AVSi pour acquérir les moyens d'accomplir  
39 leur mission d'accompagnement de façon satisfaisante.

40 En effet des AVSi relatent des relations difficiles avec certains enseignants. Ils se disent mal  
41 acceptés et pensent que cela provient de la gêne ressentie par les enseignants lorsqu'un autre  
42 adulte est présent dans la classe : « Un adulte peut toujours porter un regard et avoir un avis  
43 différent. [...] on peut même avoir des critiques et c'est difficile à accepter pour un  
44 enseignant, je le comprends. » Ils l'expliquent également par des réticences envers l'accueil  
45 d'élèves handicapés, par un manque de considération à leur égard ou des réserves concernant  
46 la fonction d'AVS. Dans ce cas, tout juste tolérés dans la classe, ils n'ont que des échanges  
47 très limités avec les enseignants et c'est à eux seuls qu'incombe la responsabilité d'adapter le  
48 travail de la classe pour l'enfant qu'ils accompagnent.

1 | La méconnaissance de leur rôle par les enseignants conduit à des malentendus, **comme** par  
2 | exemple, la crainte de voir leur responsabilité empiétée : « Elle ne voulait pas [que  
3 | j'intervienne] parce que, en gros, je lui piquais son travail » ou, au contraire, l'attente de  
4 | compétences spécialisées de la part de l'AVS : « Les instituteurs, ils nous attendent comme  
5 | une aide, alors, si on arrive et qu'on n'est pas une aide... » Cette méconnaissance contribue,  
6 | de leur point de vue, à la méfiance ou au rejet dont ils sont parfois l'objet et ne facilite pas  
7 | l'établissement de relations de collaboration. Ces difficultés peuvent être atténuées par le fait  
8 | que les AVSi, en suivant plusieurs élèves, sont amenés à travailler avec d'autres enseignants  
9 | et peuvent avoir ainsi l'occasion de développer d'autres relations plus satisfaisantes. Ils  
10 | trouvent également des possibilités d'échanges avec d'autres partenaires (professionnels  
11 | spécialisés, documentalistes...). Certains, par leurs expériences professionnelles antérieures,  
12 | ont acquis des compétences relationnelles qui leur permettent d'affronter ces difficultés :  
13 | « Moi, j'ai un peu d'âge, il y a des choses qui ne m'intimident pas. » Ils s'efforcent  
14 | d'instaurer progressivement un climat d'échanges : « C'est moi qui lui parle spontanément  
15 | [de l'enfant], mais elle, elle ne me demande pas [...] En fait, on n'est pas de réelles  
16 | partenaires. [...] Mais ce sont des choses qui se construisent. Et effectivement, maintenant, on  
17 | arrive à la fin de l'année et je me rends compte que petit à petit, les relations ont évolué. Mais  
18 | c'est vrai que c'est long, c'est tout un travail. »

19 | Par contre, même quand AVSi et enseignants partagent la même préoccupation de  
20 | rechercher des situations adaptées aux enfants, ils peuvent se retrouver, l'un comme l'autre,  
21 | démunis devant certains enfants qui posent problème : « C'est un peu dangereux parce que,  
22 | parfois, je pense qu'on peut faire des erreurs. Parce qu'on est un peu tout seul, même s'il y a  
23 | l'enseignant, mais l'enseignant n'en sait pas plus que nous, il est habitué à travailler avec des  
24 | enfants "classiques". » **Il apparaît ainsi que** les AVSi peuvent se trouver en difficulté, tant  
25 | pour aider les enfants que pour développer des compétences relatives à cette fonction, du fait  
26 | du manque de préparation des enseignants à accueillir des élèves en situation de handicap et  
27 | à travailler avec des auxiliaires de vie scolaire. La question de la répartition des rôles avec les  
28 | enseignants au sein de la classe n'est pas spécifique aux AVS, elle se pose pour tout  
29 | intervenant extérieur. Elle paraît cependant revêtir un caractère particulier du fait de  
30 | l'ambiguïté de leur position. En effet, alors qu'ils ne sont pas censés disposer de compétences  
31 | spécifiques, au même titre que les assistants d'éducation, leur affectation auprès d'enfants  
32 | à titre individuel (en ce qui concerne les AVSi) peut les conduire à assurer la responsabilité de  
33 | l'adaptation du travail pour des élèves handicapés.

## 34 | **LE BESOIN D'ÉCHANGES AVEC D'AUTRES PARTENAIRES**

### 35 | ***Le soutien d'un travail en équipe***

36 | Au-delà des enseignants impliqués en premier lieu dans l'accueil des élèves handicapés, des  
37 | relations peuvent également se développer avec d'autres enseignants de l'établissement.  
38 | Lorsqu'ils accompagnent des élèves de CLIS ou d'UPI intégrés ponctuellement en classe  
39 | ordinaire, les AVSco se heurtent parfois aux mêmes écueils que les AVSi avec certains  
40 | enseignants des classes d'accueil : présence de l'AVS en classe mal supportée, voire refusée,  
41 | faible engagement dans l'accueil de ces élèves.

42 | Par contre, qu'ils soient AVSco ou AVSi, quand les enseignants se montrent favorables  
43 | à l'accueil d'élèves en situation de handicap, les contacts s'établissent facilement et peuvent  
44 | être source d'apprentissage : « J'ai pêché ce que je voyais autour de moi [...], la façon dont ils  
45 | expliquaient, je piquais des petites idées à droite et à gauche. » De plus, quand un travail  
46 | d'équipe existe, l'AVS est tout naturellement inscrit dans ce réseau d'échanges et bénéficie du  
47 | climat de réflexion collective qui règne dans l'école : « On peut oser dire qu'on n'y arrive pas  
48 | et demander de l'aide, des démarches communes sont faites. »

1 Plusieurs AVS soulignent également que l'attitude du chef d'établissement ou du directeur  
2 d'école a une incidence importante sur l'accueil d'élèves handicapés dans l'établissement. Par  
3 son rôle d'animation pédagogique, il peut influencer sur le développement de relations de  
4 coopération au sein de l'école comme avec des partenaires extérieurs : « Il était au cœur du  
5 projet, il voulait vraiment accueillir des enfants handicapés, et il assiste à nos réunions, il se  
6 tient au courant. » Quand il s'implique dans la résolution des problèmes rencontrés (par  
7 exemple par une écoute attentive ou en suscitant une réflexion en équipe), les échanges avec  
8 lui, de même qu'avec les enseignants, constituent un soutien et peuvent contribuer à la  
9 construction de savoir-faire pour les AVS.

## 10 **Les professionnels spécialisés : des personnes ressources**

11 Les professionnels spécialisés (de l'Éducation nationale ou du secteur médico-social ou  
12 sanitaire) sont généralement considérés par les AVS comme des personnes dotées d'une  
13 expertise, et sur lesquelles ils peuvent compter. Quand des contacts entre eux existent, la  
14 mise en commun des observations réalisées dans des contextes différents (école et lieu de  
15 soins) permet aux AVS d'accéder à une meilleure compréhension de leur comportement et  
16 d'ajuster des attitudes éducatives : « Ça nous permet d'avoir un regard différent [...], de  
17 savoir ce qu'on peut attendre [de l'enfant] ou pas. » Les échanges débouchent parfois sur une  
18 utilisation des pratiques employées en rééducation (par exemple reprise en classe de  
19 documents établis par l'orthophoniste). Les interventions d'enseignants spécialisés itinérants  
20 rattachés au « pôle ressources » de l'inspection académique du département sont  
21 particulièrement appréciées par les AVSi qui en ont bénéficié : « Elle m'a donné plein de  
22 pistes. » Du fait de leur connaissance de l'école et de la pratique avec les enfants dans ce  
23 contexte, ces enseignants leur donnent des indications concrètes qu'ils jugent particulièrement  
24 adaptées à leurs attentes. Mais leurs interventions, une à trois fois au maximum dans l'année,  
25 ne peuvent suffire à assurer un encadrement tel que celui que les AVSco trouvent  
26 quotidiennement auprès des enseignants spécialisés de CLIS ou d'UPI.

27 Lorsque les rencontres avec les professionnels spécialisés sont fréquentes, elles peuvent  
28 donner lieu à une collaboration plus étroite avec les AVS, comme cela se produit avec des  
29 enseignants de classes ordinaires (Belmont & Vérillon, 2004). Il est fait état d'expériences  
30 très positives avec ces professionnels lorsqu'ils interviennent régulièrement à l'école. Ainsi la  
31 possibilité d'assister à la séance hebdomadaire de kinésithérapie dans l'école apporte à une  
32 AVS une meilleure connaissance de l'évolution des capacités motrices d'un élève. Elle est  
33 aussi l'occasion d'acquérir de nouveaux savoir-faire (comment le porter, l'aider dans ses  
34 mouvements...). La présence de la psychologue d'un SESSAD<sup>12</sup> dans une UPI, une journée  
35 par semaine, permet de nombreux échanges sur le travail des élèves ou sur leurs difficultés.

36 De façon générale, les contacts avec les professionnels spécialisés sont estimés insuffisants.  
37 Les relations peuvent aussi être inexistantes ou encore jugées superficielles, sans réelle  
38 volonté de collaboration, parfois même avec une équipe de soins qui est installée dans  
39 l'établissement scolaire. Des AVS évoquent ce qu'ils ont perçu comme un « conflit entre  
40 l'équipe enseignante et l'équipe de santé, [...] entre les deux ministères », ainsi que les  
41 désaccords qui peuvent subsister : « On se heurte parfois à des problèmes de compréhension,  
42 parce qu'on n'a pas la même façon de travailler. » Ainsi il ne suffit pas que les rencontres  
43 soient matériellement possibles, encore faut-il que le développement de relations de  
44 collaboration avec l'école fasse partie des conceptions de travail des professionnels  
45 spécialisés. Ces professionnels apparaissent néanmoins aux yeux des AVS comme possédant  
46 des compétences spécifiques. Les AVS recherchent alors auprès d'eux des informations, des  
47 savoirs, des pistes de travail dont ils estiment avoir besoin pour parvenir à une meilleure  
48 maîtrise de leur travail. S'ils n'ont pas toujours une connaissance très précise des rôles  
49 respectifs des différents professionnels avec lesquels ils sont en contact, ils leur reconnaissent

1 cependant un domaine d'intervention propre, qui ne recouvre pas celui des AVS. Cela est  
2 particulièrement net lorsqu'il s'agit de professionnels du secteur médical ou paramédical.  
3 Par contre, la frontière entre les tâches des AVS et celles des éducateurs spécialisés semble  
4 plus floue. Une AVS dit ainsi avoir des difficultés à se situer quand l'éducatrice spécialisée  
5 intervient dans la classe, ce qui nécessiterait un ajustement de leurs modalités de travail.  
6 En l'occurrence, elle règle le problème en s'effaçant devant la spécialisation de sa partenaire,  
7 « parce que c'est quand même l'éducatrice spécialisée », et en adoptant alors une posture  
8 d'observatrice. Cette proximité des tâches conduit un des AVS interrogés à penser que le  
9 travail d'AVS nécessite des compétences proches de celles d'éducateur spécialisé et donc une  
10 formation comparable : « Savoir quels sont les comportements d'un adolescent ou d'un  
11 enfant, comment on peut répondre à leurs attentes [...], connaître leur handicap, leurs besoins,  
12 comment intervenir lorsqu'ils sont en difficulté. » Tout en revendiquant la reconnaissance de  
13 la fonction d'AVS comme métier, il estime qu'il serait important de favoriser la présence  
14 d'éducateurs spécialisés au sein de l'Éducation nationale. Une double question est alors  
15 posée : d'une part, celle de l'opportunité ou non d'instaurer un nouveau corps de métier  
16 d'AVS ; d'autre part, celle de la nécessité de spécifier les fonctions remplies par les  
17 différents professionnels susceptibles d'apporter un appui à la scolarisation d'élèves  
18 en situation de handicap dans les établissements ordinaires.

## 19 **CONCLUSION**

20 L'instauration des auxiliaires de vie scolaire pour assurer l'accompagnement des enfants  
21 handicapés au sein de l'école prend place dans les processus de division du travail éducatif.  
22 Ces phénomènes, qui concernent aussi les personnels regroupés sous le titre d'assistants  
23 d'éducation, acquièrent cependant ici la particularité de ne plus se situer dans le prolongement  
24 de la spécialisation d'enseignants dédiés aux « inadaptations » puis aux « handicaps », mais  
25 de viser des nouveaux venus dont les activités sont définies comme provisoires, comme  
26 fournissant seulement un appui à la scolarisation des enfants handicapés. Bien que  
27 revendiqués fortement par les parents et par diverses associations, ce sont des personnels  
28 seconds par rapport aux professeurs en place et qui se situent surtout dans le cadre d'une  
29 mission précaire. Comme l'étaient les aides éducateurs, ils sont « en transit au sein de  
30 l'Éducation nationale » (Cadet, Diederichs-Diop, Fournié *et al.*, 2000). Cette nouvelle  
31 division du travail, instaurée au nom de l'accompagnement nécessaire d'enfants en situation  
32 de handicap, risque de se traduire par des difficultés à assurer la qualité éducative qui en est  
33 attendue. L'objectif de cet article consistait précisément à examiner les relations entre le statut  
34 accordé aux AVS et l'exercice concret de leur fonction d'accompagnement. Partant de leurs  
35 témoignages, nos analyses nous ont conduits à mieux cerner leurs positions subjectives à la  
36 fois sur leurs conditions de travail et sur leur activité, ainsi qu'à avancer dans la  
37 compréhension de leur revendication de nouvelles conditions d'emploi.

38 De fait, les 34 AVS interrogés dans le département de Seine-Saint-Denis considèrent que le  
39 statut conféré à leur emploi n'est pas à la hauteur de la fonction attendue. C'est, disent-ils, un  
40 travail exigeant, difficile, qui suppose des compétences diverses et un fort engagement  
41 personnel. Ils se réfèrent ainsi à divers registres de professionnalité : choix éthique par rapport  
42 au handicap, compétences relationnelles, qualités humaines et capacités d'adaptation, mais  
43 aussi compétences d'ordre pédagogique, dès qu'il est question d'apprentissages scolaires.  
44 En termes de professionnalisation, il paraît déterminant aux AVS étudiés que leur activité,  
45 dont ils parlent comme d'« un vrai métier », fasse l'objet d'une reconnaissance sociale. En ce  
46 sens, leurs propos font écho à des travaux qui montrent que « plus les acteurs s'appuient sur  
47 un métier, plus leur expérience de travail est sereine », l'idée de métier impliquant « que le  
48 travail soit objectivable et que le professionnel puisse dire : ceci est mon œuvre, ceci est le  
49 résultat de mon activité » (Dubet, 2002, p. 393). Leurs revendications en faveur d'un métier

1 reconnu sont aussi intimement liées à une demande de formation ajustée à leurs besoins, qui  
2 se situent sur trois plans :

- 3 - une préparation avant la prise de fonction ;
- 4 - un contenu de formation davantage orienté vers les pratiques avec les élèves ;
- 5 - un accompagnement dans leur pratique professionnelle pour approfondir leurs acquis,  
6 en regard de leur expérience de terrain.

7 Des dispositifs de formation ont été expérimentés dans plusieurs départements pour articuler  
8 apports de connaissances et réflexion sur la pratique (Philip, 2009 ; Cagnioncle, 2009 ;  
9 Toullec-Théry, Dujardin, Nédélec-Trohel *et al.*, 2009), mais ils nécessitent du temps et un  
10 échelonnement dans l'année difficiles à mettre en œuvre dans le cadre des 60 heures  
11 obligatoires d'« adaptation à l'emploi ». Peu d'AVS bénéficient des modules  
12 complémentaires facultatifs. Des initiatives ministérielles tentent de prendre en compte cette  
13 préoccupation d'une meilleure formation des AVS. Elles annoncent notamment « un  
14 accompagnement individualisé pendant l'exercice de l'activité » (MEN, 2008). Mais celui-ci  
15 est envisagé en fin d'année, comme « une évaluation de chaque agent ainsi qu'une analyse de  
16 ses besoins de formation » (MEN, 2008), en vue d'un métier ultérieur. Il ne vise donc pas une  
17 aide au développement de leur pratique professionnelle en tant qu'AVS.

18 En l'état actuel de leur statut, le dispositif d'accompagnement des élèves handicapés repose  
19 essentiellement sur la motivation des AVS et leur capacité à assurer une « autoformation »,  
20 à partir de leurs propres ressources : cursus d'études, expériences antérieures, démarches  
21 personnelles<sup>13</sup>. Leur reconnaissance se fonde ainsi sur une individualisation des compétences,  
22 au lieu de se référer à des pratiques d'accompagnement institutionnellement établies. Pour  
23 développer leurs compétences, les AVS sont non seulement peu aidés par la formation, mais  
24 ils souffrent de plus de faiblesses persistantes dans la mise en œuvre de la scolarisation des  
25 élèves handicapés :

- 26 - le manque de formation, dans ce domaine, des enseignants qui exercent dans les classes  
27 ordinaires ;
- 28 - l'existence encore peu courante du travail en équipe entre enseignants ;
- 29 - la faible collaboration entre l'établissement scolaire et le milieu médico-social.

30 En effet, le développement des relations avec leurs partenaires (enseignants et  
31 professionnels spécialisés) se révèle primordial pour permettre aux AVS de comprendre et  
32 maîtriser leur fonction d'accompagnement. C'est grâce à ces échanges qu'ils parviennent  
33 à trouver leur place par rapport aux autres acteurs et à déterminer progressivement leur champ  
34 d'action. C'est auprès de ces partenaires qu'ils cherchent à puiser ce qui pourrait leur  
35 permettre de progresser dans leur pratique. L'efficacité de tels échanges dépend cependant de  
36 leur inscription dans une démarche de collaboration, prenant appui sur les compétences de  
37 chacun, pour rechercher des moyens d'actions adaptés à partir d'un partage d'observations.  
38 En cela, l'expérience des AVS renvoie à ce que Serge Ebersold (2003) nomme un « système  
39 équitable de coopération ». En réalité, les relations de coopération sont plus favorables pour  
40 les AVS dits AVSco, qui se situent dans des dispositifs collectifs (classes ou unités), que pour  
41 les AVSi qui ont la tâche de s'occuper individuellement d'enfants handicapés et qui se  
42 trouvent le plus souvent dispersés entre plusieurs classes. On voit bien le bénéfice que  
43 constitue pour les premiers non seulement la stabilité d'un même lieu de travail, mais aussi  
44 l'apport professionnel de la part d'enseignants spécialisés, qui s'appuient à la fois sur une  
45 expérience du milieu scolaire et sur le travail avec des enfants à besoins éducatifs particuliers.  
46 On peut s'interroger sur le choix fait en France d'affecter ces enseignants spécialisés  
47 en majorité dans les dispositifs collectifs d'intégration ou dans des établissements spécialisés,

1 alors que leur apport pourrait également bénéficier à des équipes, enseignants et AVS,  
2 exerçant en classe ordinaire.

3 Pour développer le partenariat, la préparation de l'ensemble des enseignants de classe  
4 ordinaire à l'accueil d'élèves handicapés et au travail en collaboration avec des AVS apparaît  
5 comme une nécessité. Les réflexions actuelles sur la formation des enseignants mettent  
6 l'accent autant sur le développement de leurs capacités à établir des coopérations  
7 interprofessionnelles que sur la prise en compte de la diversité des besoins des élèves  
8 (De Anna, 2009 ; Plaisance, 2009a). Pour que les professionnels du milieu médico-social  
9 puissent aussi jouer le rôle de personnes ressources pour les AVS comme pour les  
10 enseignants, il semble indispensable que ce rôle soit effectivement reconnu comme faisant  
11 partie de leur mission et qu'il s'inscrive dans leurs orientations de travail. Cela suppose une  
12 évolution des cultures professionnelles vers la construction de cultures partagées, notamment  
13 par l'instauration de modules communs de formation initiale et continue (Chauvière  
14 & Plaisance, 2008 ; Plaisance, 2009b).

15 Brigitte Belmont

16 CERLIS, université Paris-Descartes

17 Éric Plaisance

18 eric.plaisance@paris5.sorbonne.fr

19 CERLIS, université Paris-Descartes

20 Aliette Vérillon

21 UMR P3 ADEF, INRP

## 22 BIBLIOGRAPHIE

23 ABALLEA F. (2005). « La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles ». *Recherches et prévisions*, n° 80, p. 55-65.

24 BELMONT B. & VÉRILLON A. (2004). « Relier les territoires par la collaboration des  
25 acteurs ». In D. Poizat, *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée*  
26 *monde*. Toulouse : Érès, p. 57-66.

27 BELMONT B., PLAISANCE É. & VÉRILLON A. (2006). « Accompagnement et intégration  
28 scolaire. Politique, pratiques et acteurs ». *Contraste. Enfance et handicap*, n° 24, p. 247-  
29 266.

30 BELMONT B., PLAISANCE É. & VÉRILLON A. (2009). « Les auxiliaires à l'intégration  
31 scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de  
32 compétences professionnelles ». *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*,  
33 vol. 3, n° 4, p. 320-339.

34 BLANC P. (2007). *Rapport d'information n° 359 fait au nom de la commission des Affaires*  
35 *sociales sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits*  
36 *et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Paris : Sénat.  
37 Disponible sur Internet à l'adresse : <[http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-359\\_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-359_mono.html)> (consulté le 26 janvier 2011).

38 BORDEAU M. & BOURGET G. (2009). « Le personnel accompagnant scolaire, une  
39 approche socio-historique ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*,  
40 n° 45, p. 55-69.

41 BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.

42 BOYÉ V. (1998). *Les auxiliaires d'intégration scolaire dans le Bas-Rhin. Formation,*  
43 *fonction, population prise en charge*. Strasbourg : Centre régional pour l'étude et l'action  
44 en faveur des personnes inadaptées. Disponible sur Internet à l'adresse :  
45 <<http://www.creaialsace.org/IMG/pdf/Etudes/IS01.pdf>> (consulté le 26 janvier 2011).

- 1 CADET J.-P. (2008). « Qu'est-ce que la professionnalisation ? » In J.-J. Paul & J. Rose (dir.),  
2 *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris : Dunod, p. 339-344.
- 3 CADET J.-P., DIEDERICHS-DIOP L., FOURNIÉ D. & GUITTON C. (2000). « Intégration,  
4 professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides éducateurs ». *Bref*, n° 167,  
5 p. 1-4.
- 6 CAGNIONCLE M. (2009). « Une formation pour les auxiliaires de vie scolaire ». *La nouvelle*  
7 *revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 110-116.
- 8 CASTEL R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*.  
9 Paris : Éd. du Seuil.
- 10 CHAUVIÈRE M. & PLAISANCE É. (2008). « Les conditions d'une culture partagée ».  
11 *Reliance*, n° 27, p. 31-44.
- 12 COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME (2008).  
13 *Avis sur la scolarisation des enfants handicapés*. Paris : Commission nationale  
14 consultative des droits de l'Homme. Disponible sur Internet à l'adresse :  
15 <[http://www.cncdh.fr/article.php3?id\\_article=584](http://www.cncdh.fr/article.php3?id_article=584)> (consulté le 26 janvier 2011).
- 16 DE ANNA L. (2009). « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants  
17 handicapés ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 55-70.
- 18 DEVETTER F.-X., JANY-CATRICE F. & RIBAUT T. (2009). *Les services à la personne*.  
19 Paris : La Découverte.
- 20 DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- 21 EBERSOLD S. (2003). « Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques  
22 d'accompagnement ». *Handicap*, n° 99, p. 17-32.
- 23 EBERSOLD S. (2009). « Auxiliaires de vie scolaire. Légitimité professionnelle et système  
24 équitable de coopération ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45,  
25 p. 118-149.
- 26 FÉDÉRATION NATIONALE DES ASSOCIATIONS AU SERVICE DES ÉLÈVES  
27 PRÉSENTANT UNE SITUATION DE HANDICAP (2002). *Référentiel d'emploi de la*  
28 *fonction d'auxiliaire de vie scolaire*. Disponible sur Internet à l'adresse :  
29 <<http://mimibaby.free.fr/referentiel%20avs%20fnaseph.htm>> (consulté le 26 janvier 2011).
- 30 GEOFFROY G. (2006). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. Rapport  
31 au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,  
32 au ministère de la Santé et des Solidarités et au ministère de la Sécurité sociale, des  
33 Personnes âgées, des Personnes handicapées et de la Famille. Disponible sur Internet  
34 à l'adresse : <[http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000842/index.shtml)  
35 [publics/064000842/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000842/index.shtml)> (consulté le 26 janvier 2011).
- 36 HUGON M.-A. (1984). « Situation et fonction des classes de perfectionnement dans  
37 l'enseignement français ». *Revue française de pédagogie*, n° 66, p. 55-67.
- 38 LAURENT-COGNET J. (2005). « La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (intégration  
39 individuelle) est-elle une fonction originale ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la*  
40 *scolarisation*, n° 30, p. 115-123.
- 41 MAZERAU P. (2005). « L'accompagnement, nouveaux modèles et nouveaux dispositifs.  
42 Quels modes de coopération professionnelle pour les enfants en situation de handicap ? »  
43 *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 30, p. 57-65.
- 44 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Formation des auxiliaires de vie  
45 scolaire ». Circulaire n° 2008-100 du 24 juillet 2008. *Bulletin officiel de l'Éducation*  
46 *nationale*, 31 juillet 2008, n° 31.
- 47 **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *La scolarisation des élèves***  
48 ***handicapés*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Disponible sur Internet à l'adresse :**  
49 **<<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>>**  
50 **(consulté le 26 janvier 2011).**



- 1 PERRENOUD P. (1993). « La division du travail pédagogique à l'école primaire ».  
 2 In A. Henriot-van Zanten, É. Plaisance & R. Sirota (dir.), *Les transformations du système*  
 3 *éducatif. Acteurs et politiques*. Paris : L'Harmattan, p. 29-46.
- 4 PERRENOUD P. (1994). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ».  
 5 In P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris :  
 6 L'Harmattan, p. 175-196.
- 7 PHILIP C. (2009). « Présentation d'un projet de formation pour les AVS de l'académie  
 8 de Créteil mis en œuvre par l'INS HEA entre 2004 et 2007 ». *La nouvelle revue de*  
 9 *l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 104-110.
- 10 PLAISANCE É. (2009a). « Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation  
 11 de handicap : pistes pour la formation ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 11-40.
- 12 PLAISANCE É. (2009b). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des*  
 13 *personnes handicapées*. Paris : Autrement.
- 14 PUIG J. (2005). « Élèves et étudiants en situation de handicap ». *Reliance*, n° 16, p. 61-66.
- 15 STIKER H., PUIG J. & HUET O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes,*  
 16 *nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- 17 TOULLEC-THÉRY M. & NÉDÉLEC-TROHEL I. (2008). « Étude et catégorisation de  
 18 pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école  
 19 primaire ». *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol. 2, n° 4, p. 337-358.
- 20 TOULLEC-THÉRY M., DUJARDIN D., NÉDÉLEC-TROHEL I. *et al.* (2009). « Un projet  
 21 partenarial en Ile-et-Vilaine pour la professionnalisation des auxiliaires de vie scolaire ».  
 22 *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 116-127.
- 23 UNION NATIONALE POUR L'AVENIR DE L'INCLUSION SCOLAIRE, SOCIALE  
 24 ET ÉDUCATIVE (2008). *Enquête nationale de l'UNAISSSE sur les conditions de travail*  
 25 *des AVS/EVS*. Disponible sur Internet à l'adresse :  
 26 <[http://unaisse.free.fr/images/enquete\\_academie/Tableau\\_depouillement\\_Enquete\\_unaisse](http://unaisse.free.fr/images/enquete_academie/Tableau_depouillement_Enquete_unaisse_STRASBOURG.pdf)  
 27 [\\_STRASBOURG.pdf](http://unaisse.free.fr/images/enquete_academie/Tableau_depouillement_Enquete_unaisse_STRASBOURG.pdf)> (consulté le 26 janvier 2011).

1 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des  
 personnes handicapées. ~~Disponible~~ <sup>D,</sup> disponible sur Internet à l'adresse :  
 <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>> (consulté le 26 janvier 2011).

2 L'accompagnement par les AVS consiste à « optimiser l'autonomie de l'enfant dans ses apprentissages, faciliter sa  
 participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles, assurer son installation dans des conditions optimales  
 de sécurité et de confort », d'après la loi n° 2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation, disponible sur  
 Internet à l'adresse : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000602740&dateTexte=>>  
 (consulté le 26 janvier 2011).

3 ~~« Estimation de l'Éducation nationale pour 2007-2008 : 20 000 AVS ou EVS en « contrat d'accompagnement  
 à l'emploi » ou en « contrat d'avenir » ; pour 2008-2009 : 27 000, correspondant à environ 17 000 équivalents temps  
 plein MEN, —~~ En mars 2009, 9 728 emplois d'assistants d'éducation AVSi (individuels) et 2 083 emplois d'assistants  
 d'éducation AVSco (collectifs) étaient occupés. Pour compléter l'intervention des AVSi, des personnels ont été recrutés sur  
 des contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE) ou sur des contrats d'avenir (CAV), soit plus de 12 679 personnes  
 (7 454 équivalents temps plein). À la rentrée 2010, 57 067 élèves font l'objet d'un accompagnement individuel. On  
 dénombre 21 800 équivalents temps plein AVSi et 2 166 équivalents temps plein AVSco » (MEN, 2010).

4 Dans la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, c'est sous le titre « accessibilité » que sont précisées les modalités de  
 scolarisation.

5 C'est le cas, par exemple, des dispositifs intitulés « services d'accompagnement à la vie sociale » et « services  
 d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés ».

6 Selon ces mêmes auteurs, « un emploi est de qualité si les rémunérations associées permettent de dépasser le seuil de  
 pauvreté, si la stabilité de l'emploi et la sécurité économique sont assurées, si les conditions de travail ne sont pas  
 préjudiciables à la santé et enfin si la reconnaissance juridique et symbolique associée à l'emploi est suffisante » (Devetter,  
 Jany-Catrice & Ribault, 2009, p. 62).

7 Dans l'article considéré, l'auteur analyse la garde des enfants des autres à domicile, en mettant l'accent sur le rôle des ~~la~~  
~~puissancepouvoirs~~ publics dans le processus de professionnalisation des « assistantes maternelles ». Ce faisant, il  
 considère ce métier comme un métier féminin, écartelé dit-il entre « le travail d'éveil de la puériculture de la crèche et celui  
 de l'institutrice d'école maternelle ».

---

8 Il ne nous a pas semblé pertinent d'interroger des EVS, car l'année 2005-2006 était la première année d'installation de ces emplois.

9 Cette référence à la « bonne » ou « juste » distance est aussi fortement présente dans les analyses de l'accompagnement des personnes handicapées en général. Voir l'ouvrage de Stiker, Puig et Huet (2009, p. 46).

10 Sur l'ensemble de la population d'AVS du département, seule une minorité d'entre eux a bénéficié de plus d'une semaine de formation (49 % des AVSi et 30 % des AVSco).

11 Ils sont assurés, dans le département considéré, par le Centre national d'éducation et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), actuellement INS HEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés).

12 SESSAD : Service d'éducation spécialisée et d'aide à domicile.

13 L'orientation officielle actuelle est d'augmenter le nombre d'EVS au détriment des AVS. Les problèmes évoqués par les AVS risquent d'être beaucoup plus difficiles à surmonter par ces personnels qui disposent, pour remplir une fonction comparable, de moins de ressources en termes de formation initiale et d'expérience professionnelle. En outre, ils sont encore aujourd'hui peu nombreux à recevoir une formation. Environ 50 % des EVS n'ont reçu aucune formation en fin d'année scolaire 2007-2008, ce qui va dans le sens de nos résultats précédents, ainsi que de l'enquête de l'Union nationale pour l'avenir de l'inclusion scolaire, sociale et éducative UNAISSSE (2008).