Dynamiques identitaires des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en voie de professionnalisation

Jérôme Mouillé

▶ **To cite this version:**

Jérôme Mouillé. Dynamiques identitaires des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en voie de professionnalisation. Education. 2016. dumas-01466687

HAL Id: dumas-01466687

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01466687

Submitted on 13 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
(ESPE) De l'Académie de Nantes
Site de Nantes

Année universitaire 2015-2016

DYNAMIQUES IDENTITAIRES DES ACCOMPAGNANTS DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP (AESH) EN VOIE DE PROFESSIONNALISATION

Jérôme MOUILLE

sous la direction de Marie-Paule VANNIER

Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Mention Enseignement Premier Degré

Parcours professionnel ASH

Métier de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

La version de ce mémoire ne comprend pas les annexes,
l'auteur n'ayant pas autorisé leurs publications.

Sommaire

INTRODUCTION 4

PREMIÈRE PARTIE 6

1 – ÉVOLUTION DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ÉTUDE 7

2 – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 13

2.1 Des questionnements 13

2.2 Formulation des hypothèses 13

2.2.1 L'impact du contexte politique et institutionnel sur la dynamique identitaire des AESH 13

2.2.2 Une culture commune en perspective 16

3 – RÉFLEXIONS POUR CADRER LA PROBLÉMATIQUE 18

3.1 Une fonction récente ancrée dans la précarité 18

3.2 Un cloisonnement entre l'école et l'éducation spécialisée ou services médicaux 19

3.3 La formation des accompagnants scolaires 20

4 – CADRE THÉORIQUE D'ANALYSE DE L'OBJET DE RECHERCHE 22

4.1 Concept de professionnalisation / professionnalité 24

4.1.1 Notion de professionnalisation 24

4.1.2 Notion de professionnalité 24

4.2 Construction professionnelle, identité professionnelle et dynamiques identitaires 25

4.3 Notion d'accompagnement des personnels 29

4.4 Notion de collaboration pour une culture commune : la place des collectifs 30

4.5 Liens avec la recherche 30

DEUXIÈME PARTIE 33

5 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES 33

5.1 Constitution de l'échantillon 33

5.2 Recueil de données 36

5.3 Analyse de contenu 39

5.4 Plan de l'analyse 41

6 – LES IDENTITÉS HÉRITÉES 45

6.1 Les parcours antérieurs des accompagnants des élèves en situation de handicap 46

6.2 Les motivations initiales pour la fonction de « AESH » 47

7 – LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES PRÉSENTES 48
8 – LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES VISÉES 52
9 – L'IDENTITÉ POUR SOI OU LES COMPROMIS ENTRE LES IDENTITÉS BIOGRAPHIQUES 53
10 – LES IDENTITÉS PROPOSÉES 58
10.1 Les pratiques de gestion 58
10.1.1 Le recrutement et l'évolution des statuts 58
10.1.2 Les rapports avec le service gestionnaire 63
10.2 Les situations de travail proposées 67
11 – LES IDENTITÉS ASSUMÉES OU INTÉRIORISÉES 73
11.1 Activités des AESH déclarées 73
11.1.1 Ressentis des AESH sur leur activité 73
11.1.2 Suivi des élèves 75
11.2 Auto-évaluation des activités et compétences 76
11.2.1 Rapports aux élèves 76
11.2.2 Rapports aux familles 79
11.2.3 Rapports aux enseignants 81
11.2.4 Rapport avec le SAE / rectorat 88
11.2.5 Rapports à l'évolution du dispositif d'accompagnement 89
11.2.6 Rapport aux partenaires 93
12 – L'IDENTITÉ POUR AUTRUI OU LES COMPROMIS ENTRE LES IDENTITÉS PROPOSÉES ET IDENTITÉS ASSUMÉES 96
13 – LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES 99
13.1 Les dynamiques de continuité identitaire 101
13.2 Les dynamiques de transformation identitaire 101
13.3 Les dynamiques de gestation identitaire 103
14 – CONCLUSION 106
15 – TABLE DES SIGLES 109
16 – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 111
ANNEXES 120

INTRODUCTION

Les auxiliaires de vie scolaire (AVS)[1], ont été créés pour répondre à une demande croissante de moyens humains dans un contexte de développement de la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap, coïncidant sur le plan économique avec une période de crise de l'emploi. Cet accompagnement est en constante évolution avec un accroissement exponentiel des acteurs d'intervention. Acteurs de passage, ils interviennent auprès d'établissements pas toujours disposés à faire face au défi de l'inclusion scolaire. Transformés en Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH)[2] ils sont pourtant devenus un des maillons de ce dispositif.

C'est dans ce contexte que j'ai exercé cette fonction pendant six ans au sein d'écoles nantaises et que j'ai pu constater la diversité des missions, allant au-delà des prescriptions de l'Éducation Nationale (*cf. annexe 1*).

Tirant profit de mon expérience indigène de terrain, des recherches et entretiens menés dans le cadre de ce mémoire, j'ai pu établir que la disparité et la précarité des statuts de ces personnels, le manque de formation et de reconnaissance notoire, ne permettent pas d'accéder à une identité de groupe professionnel marquée. La nécessité d'appartenance à un groupe est pourtant fondamentale pour la construction identitaire.

Dans l'incertitude de valorisation et reconnaissance professionnelle annoncées dans la perspective de professionnalisation de ces personnels, je me suis interrogé sur les transformations identitaires à l'œuvre.

C'est à l'émergence de cette nouvelle identité individuelle et/ou professionnelle (pré)-supposée que va s'intéresser plus particulièrement cette recherche avec les transactions identitaires exprimées à travers les représentations de ces acteurs.

---

1 - Le terme de AVS sera utilisé comme générique pour l' Auxiliaire de Vie Scolaire individuel.

2 - Le terme de AESH sera utilisé comme générique pour l' Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap.

Ce mémoire est structuré en deux principales parties :

Dans un premier temps, nous situerons l'étude dans l'évolution de son contexte institutionnel pour élaborer le cadre théorique et la problématique de recherche.

Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur l'analyse des entretiens en nous appuyant sur les travaux de Dubar (2000, 2010, 2015) et de Kaddouri (2006, 2008) pour cerner les formes et dynamiques identitaires des AESH dans la construction de leur identité professionnelle.

PREMIÈRE PARTIE

Présentation générale

La recherche de ce mémoire part d'une expérience subjective singulière d'un Accompagnant Scolaire des Élèves en Situation de Handicap (AESH) pour adopter une posture objectivée et distanciée d'un chercheur visant la compréhension de l'évolution de cette fonction.

Elle portera sur un double questionnement : le premier concernera l'impact du changement statutaire des AESH sur leur activité et le deuxième sur le processus de professionnalisation individuelle et collective de cette fonction.

Pour comprendre les représentations de ces personnels sur leur travail, les difficultés et tensions qu'ils éprouvent, notre cadre théorique d'analyses s'appuiera sur la sociologie des professions et la sociologie compréhensive.

Les concepts de professionnalisation, de professionnalité émergente ainsi que les stratégies identitaires misent à l'œuvre seront mobilisés pour mieux comprendre la construction de leur identité professionnelle et sociale (Kaddouri, 2006 ; Dubar, 2000 & Wittorski, 2007).

1 – ÉVOLUTION DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ÉTUDE

Si l'inclusion des enfants en situation de handicap en milieu « *ordinaire* » fait désormais partie de notre paysage scolaire, il n'en a pas toujours été ainsi. Ce droit à la scolarisation de ces élèves implique des changements sociétaux et structurels.

La loi d'orientation du 30 juin 1975 va être déterminante pour remodeler le système éducatif. L'intégration scolaire est née. Jusqu'alors les élèves handicapés n'avaient pas d'autres choix que d'aller en instituts spécialisés. L'initiative de parents va influencer de nouvelles démarches pour la création des Auxiliaires d'Intégration Scolaire (A.I.S.).

La fonction d'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap est depuis plus de vingt ans en constante évolution. La circulaire du 11 juin 2003 va permettre de mieux définir les missions de ce personnel accompagnant et d'en modifier le statut, c'est l'apparition des « *Auxiliaires de Vie Scolaire* » (AVS).

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 ont permis des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Selon la Commission Nationale Consultative sur les Droits de l'Homme (CNCDH)[3] « *Les Auxiliaires de Vie Scolaire sont nécessaires pour atteindre les objectifs de [cette] loi* » pour le droit à la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire. D'après Gérard Poux (Cochetel & Edouard, 2008, p. 7), actuellement 20 % des élèves en situation de handicap, scolarisés en classe ordinaire, ne pourraient intégrer l'école sans l'aide d'un accompagnant.

Depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé avec plus de 260 000 à la rentrée 2015. Le ministère chargé de l'Éducation Nationale a fait des efforts sans précédent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Pour les accueillir, l'idée de la création d'un nouveau métier apparaît dès octobre 2006 avec la proposition du député Guy Geoffroy d' « *Assistant de Vie Scolaire* » (Geoffroy, 2006), relayée par la Fédération Nationale d'Associations au

[3] - Avis sur la scolarisation des enfants handicapés du CNCDH, 6 novembre 2008.

Service des Élèves Présentant une situation de Handicap (FNASEPH) en janvier 2008 avec la dénomination d' « *Accompagnant de Vie Scolaire et Sociale* ».

La même année, en novembre 2008, la CNCDH suggère de rapprocher les différentes fonctions d'accompagnement des personnes en un seul diplôme avec une spécialité pour chaque secteur (ceux qui interviennent au domicile, en institut ou en milieu scolaire).

Il s'agissait de fusionner le diplôme d'état d' « *Auxiliaire de Vie Sociale* » (DEAVS) avec celui d' « *Aide Médico-Psychologique* » (DEAMP) et d'y rajouter l'accompagnement scolaire. Dans cette attente, depuis 2009, les AVS arrivant à l'échéance de leurs six années de contrat peuvent envisager une continuité de l'accompagnement d'élèves handicapés au sein d'une association d'accueil spécialisée (circulaires de 2009 & 2010 et décret de 2012).

Enfin, à l'initiative du ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon et des ministres George Pau-Langevin et Marie-Arlette Carlotti (déléguée chargée des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion), un groupe de travail sur la professionnalisation des accompagnants des jeunes en situation de handicap est constitué le 16 octobre 2012.

Cette concertation, avec une quarantaine d'associations représentant à la fois les auxiliaires de vie scolaire et les familles d'enfants en situation de handicap, et pilotée par Pénélope Komitès (chargée des affaires sociales, des solidarités, de la santé et du handicap) a rendu son rapport en avril 2013 :

> Il préconise la création d'un nouveau métier d'Accompagnants des Jeunes Handicapés (AJH), susceptibles d'accompagner les jeunes en situation de handicap dans leur vie scolaire, périscolaire (IV-2) et dans leur vie sociale (activités, de loisirs, sportives ou culturelles, d'apprentissage, de stages, d'alternance et d'intégration en milieu professionnel (IV-3). Un nouveau diplôme validerait cette qualification. (…). La reconnaissance et la pérennisation de la fonction d'accompagnant doivent en passer par la définition d'un référentiel de compétences et d'activités. Ces professionnels seront appelés à intervenir dans des structures et sous des tutelles différentes.[4]

Cette disposition de nouvelle orientation est annoncée en août 2013 par Marie-Arlette Carlotti. Le premier ministre Jean-Marc Ayrault annonce la titularisation des AVS à l'issue de leurs six années d'exercice.

---

4 - Rapport Komitès (2013) sur la professionnalisation des accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap.

A ce jour, par le décret n°2014-724 du 27 juin 2014, l'Auxiliaire de Vie Scolaire change de statut. Il devient « *Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap* » (AESH).
Le dispositif est étendu aux accompagnants des personnels en situation de handicap.

La perspective de fusion des diplômes d'état annoncée par Madame Carlotti en 2013 pour la création d'un diplôme professionnel unique pour l'aide à la personne : *sanctuarisant un nouveau « métier », avec la possibilité d'envisager des développements de carrière dans d'autres secteurs de l'accompagnement* »[5], se concrétise par l'adoption le 25 juin 2015 de la Commission Professionnelle Consultative (CPC). Ce diplôme de niveau V, soit de niveau BEP-CAP, avait comme dénomination initiale « *Accompagnant Social de Proximité* » (ASP) avec une spécialité à l' « *accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire* ». Finalement, selon le décret n°2016-74 du 29 janvier 2016, l'arrêté du 11 mars 2016 modifiant celui du 29 janvier 2016, l'appellation retenue pour ce diplôme est « *Accompagnant Éducatif et Social* » (AES). Cependant, d'après l'intervention de Sandrine Lair lors de la journée FNASEPH du 11 juin 2014 :

> Le nouveau diplôme en cours ne prendra qu'une partie des missions des AVS, tout ce qui sera autour de la vie quotidienne. Il y a tout un pan des missions des AVS qui ne se retrouveraient pas dans le diplôme mis en place (parce que relevant du niveau IV), dont tout ce qui est accompagnement des apprentissages, mais aussi les compétences en informatique par exemple…

Ainsi, l'abaissement du niveau de qualification requis entre le statut d'AVS (de niveau IV et celui d'AESH, de niveau V) impacte la qualité de l'accompagnement.

La professionnalisation de la fonction semble également contrastée par la contractualisation majoritaire des contrats d'insertion. L'orientation officielle actuelle est d'augmenter le nombre d'EVSH (contrats aidés) au détriment des AESH. Selon les données, de 2016, du Ministère de l'Éducation Nationale[6], 58000 contrats aidés sont dédiés à l'accompagnement pour 28000 AESH dont 5000 en CDI.

---

5 - Conférence de presse du 22 août 2013 pour la Professionnalisation des Auxiliaires de Vie Scolaire.

6 - Ministère de l'Éducation Nationale (2016) Scolarisation des élèves en situation de handicap.

Évolution des dispositifs d'accompagnement scolaire

(Cadre législatif du contexte de recherche, - *annexe 2*)

Date	Dénomination de postes	statut
	Aide éducateur / Enseignants	
1975	Auxiliaire de Vie Sociale – AVS	
1982 ? 1984 1990 1992 1998	« Auxiliaire d'Intégration Scolaire »	Objecteur de conscience Volontaire de service civil TUC Travaux d'Utilité Publique CES Contrat Emploi Solidarité CEC Contrat Emploi Consolidé (5 ans maximum) Emplois jeunes (5 ans maximum)
2003	**AED (Assistant d'éducation)**[7] **- AVS**[8] AVS-i Auxiliaire de vie scolaire individuel AVS-co Auxiliaire de vie scolaire collectif	Contrat de droit public (6 ans maximum)
2005	EVS-aseh - Employé de Vie Scolaire[9] (Aide à l'accueil et à la Scolarisation des Élèves Handicapés)	Contrat Aidé de droit privé (3 ans maximum) Contrat Unique d'Insertion - Contrat d'Avenir ou Contrat d'Accompagnement à l'Emploi
2006	EVS-AVSi	Contrat Aidé de droit privé (3 ans maximum)
2011	Assistant de scolarisation (AS)	Contrat Aidé de droit public
2012	AVS-M Auxiliaire de vie scolaire mutualisé	Contrat de droit public (6 ans maximum)
	Accompagnant de Vie Scolaire et Sociale « *cap intégration* »	En expérimentation dans la Marne depuis 2001[10]
2014	**Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH)**[11]	Contrat de droit public en CDD jusqu'à 6 ans maximum puis CDIsation
2015	*Pas de modification du statut pour le moment*	Adoption des référentiels pour la création du diplôme d' *Accompagnant Social de Proximité* (ASP)[12]
2016	*Pas de modification du statut pour le moment*	Création du D*iplôme d'État d' Accompagnant Éducatif et Social* (DEAES)[13]

[7] - Le statut d'assistant d'éducation (AED) remplace celui de Maître d'Internat Surveillant d'Externat (MISE) en vigueur de 1937 à 2003 (circulaire n° IV-68-381 du 01.10.1968) mais avec l'apparition d'une nouvelle fonction : AVS.

[8] - « Les assistants d'éducation devait s'arrêter en août 2009. »
(Puig, cité dans Édouard & Cochetel, 2008).

[9] - « Le dispositif des EVS devait s'arrêter en décembre 2007. »
(Puig, cité dans Édouard & Cochetel, 2008).

[10] - Sénat (2012) Rapport d'information n° 635, p. 60-61.

[11] - Le statut d'AESH remplace celui de AVS (décret n°2014-724 du 27 juin 2014). Mise en place du Service de l'Accompagnement Éducatif (SAE) le 1er septembre 2015 dans la région des Pays de la Loire et généralisation de la gestion des AESH par le SAE avec un échelonnement en trois temps :
- à compter du 1er septembre 2015 AESH de Loire Atlantique
- à compter du 1er janvier 2016 AESH de Mayenne et de Sarthe
- à compter du 1er avril 2016 AESH du Maine & Loire et de Vendée.

[12] - Fusion des diplômes de DEAMP & DEAVS pour la création d'un diplôme de niveau V, adopté le 25 juin 2015 par la Commission Professionnelle Consultative (CPC) du travail social « Accompagnant Social de Proximité (ASP) » - Socle commun comportant trois spécialités : l'accompagnement « de la vie en structure », « de la vie à domicile », et à « l'éducation inclusive et à la vie ordinaire ».

[13] - Décret n°2016-74 du 29 janvier 2016, arrêté du 11 mars 2016 modifiant l'arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES).

Au regard du nouveau statut d'AESH défini par le décret n°2014-724 du 27 juin 2014, il est apparu opportun de centraliser la gestion administrative et financière de ces personnels. Ainsi, à compter du 1er septembre 2015, le service de l'accompagnement éducatif (SAE) assure au sein du rectorat la gestion administrative et financière des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). A ce jour, cette fonction se distingue sous quatre dénominations[14] :

Ancienne dénomination	Nouvelle dénomination
AED (Assistants d'Éducation) - AVSI Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel	AESH Suivi Individuel Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap
AED (Assistants d'Éducation) - AVSM Auxiliaire de Vie Scolaire Mutualisé	AESH Suivi Mutualisé Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap
AED (Assistants d'Éducation) - AVSCO Auxiliaire de vie scolaire Collectif	AESH Suivi Collectif Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap
EVSH – CAE Emploi de vie scolaire accompagnant des élèves Handicapés Contrat Unique d'Insertion	EVSH – CAE/CUI Emploi de vie scolaire accompagnant des élèves en situation de handicap Contrat Unique d'Insertion

Répartition des élèves accompagnés et des accompagnants scolaires

Année 2015/2016 **ACADEMIE de Nantes ***			**Répartition des effectifs des accompagnants par statut et par affectation**			
Répartition des effectifs d'élèves accompagnés par niveau (1)			AED ou AESH en CDD Rémunérés par le SMP (3)	AESH-CDD gestion SAE (rectorat)	AESH-CDI gestion SAE (rectorat)	EVSH-CDD (contrats aidés en CUI /CAE)
1er degré	Classe ordinaire	5 160				2 391
	ULIS école	2 404				
2nd degré	Collège classe ordinaire	2 744				375
	ULIS collège	1 803				
	Lycée classe ordinaire	845				
	ULIS lycée	392				
ERA (2)	Total ERA	32				
TOTAL	13 380		297	866	322	2 766
			4 251			

[14] - Académie de Nantes (2016) Les missions des AESH – EVSH. Repéré à http://www.ia44.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/a-e-s-h-e-v-s-h/informations-generales/informations-generales-600135.kjsp?RH=1311232652103.

*** Données communiquées par le rectorat de Nantes, arrêtées au 04/05/2016**

(1) Les élèves en situation de handicap sont le plus souvent inscrits en classe ordinaire (68 % dans le 1er degré, 62 % dans le 2nd degré) 4 599 élèves bénéficient des dispositifs ULIS : un « maillage renforcé chaque année depuis 2009 : en 2015/2016 : 219 ULIS école, 157 ULIS collège, 36 ULIS lycée.

(2) ERA (Etablissement Régionaux d'Enseignement Adapté).

(3) SMP (Service Mutualisateur de la Paie) : Il s'agit d'un établissement scolaire, souvent un lycée, parfois un autre organisme public qui va prendre en charge la gestion financière des contrats notamment des Assistants d'éducation (AED) et des AESH. (par exemple, le Lycée Douanier Rousseau de Laval pour l'académie de Nantes)

Évolution des postes CUI-CAE exerçant des missions d'accompagnants

Données communiquées par le rectorat de Nantes, arrêtées au 31/03 de chaque année

Académie de Nantes	Année scolaire 2013/2014	Année scolaire 2014/2015	Année Scolaire 2015/2016
1er degré	1927	2181	2391
2nd degré	258	318	375
TOTAL	2185	2499	2766

L'étude du contexte institutionnel portant sur l'évolution de l'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap montre une fonction protéiforme et complexe qui nous amène à nous interroger sur la dynamique de professionnalisation des AESH. Elle nous permet de poser le cadre de notre problématique.

2 – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

2.1 Des questionnements

Questionnements de départ :

- CDIsation des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) : perspective d'une professionnalisation ou pérennisation d'une précarité ?

- La précarité des conditions d'emploi des AESH permet-elle d'assurer la professionnalité et l'identité professionnelle de cette fonction ?

Vers une problématique :

Face à la modification du statut des « *Auxiliaires de Vie Scolaire* » (AVS) pour devenir « *Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap* » (AESH), l'évolution d'une fonction temporaire vers une possible pérennisation transforme la perspective de professionnalisation.

Notre recherche portera sur l'analyse des représentations professionnelles des acteurs directement concernés par l'accompagnement scolaire.

Comment les AESH se représentent-t-ils la fonction et envisagent-ils de se repositionner professionnellement ?

Ce changement occasionne-t-il une nouvelle identité professionnelle ou une continuité ?

En quoi concourt-il à la transformation de la professionnalité / identité professionnelle ?

Question problématisée :

En quoi les modifications institutionnelles et législatives des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) font-elles émerger une recomposition de leur identité professionnelle ?

2.2 Formulation des hypothèses

Pour répondre à cette problématique, nous émettons deux hypothèses :

2.2.1 L'impact du contexte politique et institutionnel sur la dynamique identitaire des AESH

- **Le contexte politique et institutionnel impacte la dynamique identitaire des acteurs du dispositif d'inclusion scolaire dont la fonction d'accompagnant scolaire des élèves en situation de handicap (AESH) a une place prépondérante.**

Se référant à l'avis de la Commission Nationale Consultative sur les Droits de l'Homme *« Les Auxiliaires de Vie Scolaire sont nécessaires pour atteindre les objectifs de la loi du 11 février 2005.* »[15]

Nous avons pu confronter des approches différentes sur la problématique identitaire. Il s'agit de modèles identitaires pour Sainsaulieu, de formes identitaires pour Dubar, de stratégies identitaires pour Camilleri, de logiques identitaires pour Fond Harmant et Grave et enfin de dynamiques identitaires pour Kaddouri.

Nous avons choisi de sélectionner les approches de Dubar et de Kaddouri (Perez-Roux, 2010) pour mener notre recherche.

Pour Dubar (Dubar, 1992, p. 520-521), le processus de construction de l'identité sociale et professionnelle s'inscrit dans une relation d'interaction :

> L'issue de chacune dépend de l'autre ; la construction des avenirs possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les « décideurs » dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques.

Ainsi :

> Les individus confrontés aux réalités du fonctionnement du marché du travail ou aux transformations de leurs systèmes d'emploi ne sont pas de purs « objets » mécaniquement déterminés ni par les « politiques » structurelles ni par leurs « trajectoires » antérieures, ils sont des agents actifs capables de justifier de leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix.(...) Ils anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs (« décideurs ») d'un champ particulier.

Dubar aboutit à une théorie de la double transaction qui articule ces deux processus identitaires hétérogènes :

- la dimension biographique, temporelle et « *subjective* » consiste à projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture des appartenances sociales avec un passé reconstitué « *trajectoires individuelles* »,
- la dimension relationnelle, spatiale et « *objective* » a pour enjeu la reconnaissance, par les partenaires institutionnels, des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles compte tenu des objectifs et des moyens « *politique* » de l'institution.

[15] - CNCDH (2008) avis sur la scolarisation des enfants handicapés. (Assemblée plénière du 6/11/2008).

Ces transactions renvoient donc à des compromis et ajustements entre « *une identité pour soi* » et une « *identité pour autrui* » dans un processus de reconnaissance et de légitimité d'une « identité professionnelle ». Il n'y a pas de détermination mécanique entre le passé et l'avenir, la construction identitaire professionnelle est propre à chacun.

C'est à travers l'analyse des formes identitaires proposées par Dubar (2010, 2015), auprès des individus sollicités pour notre étude, que nous tenterons de répondre à notre problématique et à cette première hypothèse.

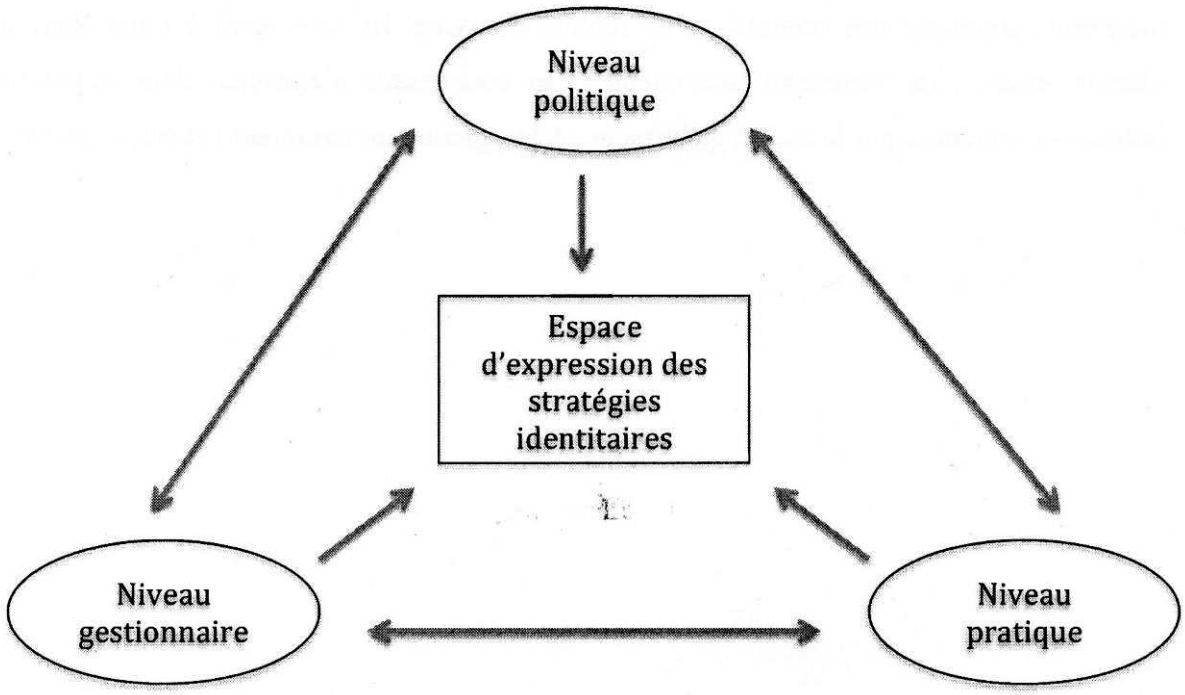
Nous exploiterons également le concept de « *dynamique identitaire* » de l'acteur, développé par Kaddouri (2006) pour compléter notre recherche.

La dynamique identitaire occasionne des stratégies identitaires (Camilleri, et al., 1990, p. 49) qui sont le :

> Résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, des ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci.

Kaddouri distingue trois niveaux qui participent à cette dynamique identitaire :

- Le niveau gestionnaire (Service de l'Accompagnement Éducatif – Rectorat)
- Le niveau pratique (AESH)
- Le niveau politique (législation)



Nous avons choisi de nous intéresser aux stratégies individuelles qui semblent mieux répondre à notre recherche. Les stratégies individuelles sont de trois types :

- Conquête d'une nouvelle identité en rupture ou en continuité (désir de changement). La conquête peut être « *différée* », « *espérée* », « *amorcée* », ou « *quasi réalisée* ».
- Stratégie d'entretien de l'identité professionnelle (notion de plaisir).
- Stratégie de préservation identitaire.

2.2.2 Une culture commune en perspective

Notre deuxième hypothèse s'intéresse à un versant de la place de l'AESH dans le collectif. Comme le propose Ebersold (2003), le travail d'accompagnement accompli par ces acteurs nécessiterait une « *logique d'action commune* ».

Nous postulons ainsi que :

L'évolution législative de la fonction d'AESH va favoriser une culture commune entre les différents acteurs du dispositif d'inclusion scolaire par :

- **la pérennisation et la professionnalisation de ce nouveau métier**
- **le développement de carrière dans d'autres secteurs de l'accompagnement**

Alors que « *se multiplient les lieux, les temps, les modalités et les personnes en charge de ces aides ; un même élève est le plus souvent concerné par plusieurs dispositifs de façon synchronique et/ou diachronique »,* l'élargissement de la mission des accompagnants vers un accompagnement élargi en dehors du milieu scolaire avec la professionnalisation des AESH devrait favoriser le décloisonnement entre l'éducation nationale et l'éducation spécialisée. Avec le « *nouveau diplôme créé, sanctuarisant un nouveau « métier », avec la possibilité d'envisager des développements de carrière dans d'autres secteurs de l'accompagnement...* » (Carlotti, 2013)[16], on peut s'attendre à une transformation de la fonction vers un rôle de médiateur favorisant la culture commune des acteurs de l'inclusion.

Dans la continuité de la théorisation identitaire développée par Dubar, où l'identité sociale légitimée par l'appartenance communautaire justifie la reconnaissance d'un groupe professionnel, nous mettrons en exergue l'identité de métier des AESH qui se joue dans les interactions de son espace social et collectif. Ainsi défini par Dubar (2007), l'identité de métier constitue une forme identitaire particulière « *qui suppose la prédominance du collectif sur les individus qui le composent en même temps que l'intériorisation de normes très prégnantes en matière de qualification, de progression salariale ou de droits acquis.* » Cette dynamique d'unité et d'homogénéité est caractérisée par la cohésion nécessaire du groupe professionnel en tant qu'entité collective.

Nous tenterons de voir si la transformation d'un « *métier* » incorporé mais temporaire en une « *activité* » devenue à la fois pérenne et incertaine, du fait d'une évolution législative en cours d'application, améliore les représentations que ce font les AESH sur leur perspective professionnelle. Parce que l'identité professionnelle se structure à la fois dans la négociation sociale et dans l'action, la professionnalisation et le développement professionnel sont liés. Ainsi, l'élargissement du champ d'activités ajouté à la pérennisation et professionnalisation permettent-ils à leurs yeux d'entrevoir le commencement d'une culture commune ?

[16] - Discours de Marie-Arlette Carlotti, Ministre déléguée en charge des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, prononcée lors de la conférence de presse du 22 août 2013 pour la Professionnalisation des Auxiliaires de Vie Scolaire.

3 – RÉFLEXIONS POUR CADRER LA PROBLÉMATIQUE

3.1 Une fonction récente ancrée dans la précarité

Le contexte de développement de la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap, avec un accroissement des moyens humains dédié à l'accompagnement, s'appuie sur une période de crise de l'emploi. Ainsi, l'Unaïsse - *Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Éducative* (citée dans Bordeau & Bourget, 2009) nous interpelle sur le maintien dans cette précarité d'une fonction soumise à la politique de l'emploi et la lutte contre le chômage, au détriment de la qualité de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers**.**

De nombreux chercheurs soulignent la grande contradiction entre, d'une part, la demande de prestations authentiquement professionnelles, attentives aux besoins des personnes et, d'autre part, la médiocrité du statut accordé aux accompagnants scolaires : ce sont des salariés « *dans une situation de grande fragilité économique et sociale.* » (Devetter, Jany-Catrice & Ribault, 2009).

En d'autres termes, la fonction est unanimement reconnue comme indispensable mais les conditions de sa réalisation par des personnels précaires restent en deçà des exigences d'une professionnalisation. Selon ces mêmes auteurs (Devetter, Jany-Catrice & Ribault, 2009, p. 62) :

> 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.

Avec *« la professionnalisation, c'est la reconnaissance d'une fonction, c'est aussi l'établissement d'un statut, avec une formation et un diplôme. »* (Carlotti, 2013).

Mais dans le cas présent, la professionnalisation concerne prioritairement l'activité exercée. D'après Cadet (2008) :

> Il s'agit de passer d'une activité mal reconnue, mal rémunérée, accomplie dans un temps limité, au statut incertain, à une activité qui serait socialement organisée et reconnue dans un espace social de référence, qui reposerait sur un système de règles octroyant un statut à ceux qui exercent l'activité et indiquant des conditions d'accès, notamment en termes de formation.

Cadet (2008, p. 340) nous pose la question :

« *Leurs attentes se traduisent-elles en termes de professionnalisation et quelle interprétation en donnent-ils alors ?* » Nous tenterons d'y répondre à travers notre problématique.

3.2 Un cloisonnement entre l'école et l'éducation spécialisée ou services médicaux

Dans une « *fonction multi-dimensionnée* » comme le propose Nédélec-Trohel & Toullec-Théry (2008) ou une « *pratique protéiforme* » selon Philip (2009, p. 34), l'accompagnant scolaire se trouve dans une situation délicate pour exercer efficacement. Pour Belmont, Plaisance, & Vérillon (2009) :

> La nature hybride et indéfinie de l'AESH, ni enseignant, ni éducateur, rend actuellement impossible la constitution d'une culture professionnelle propre à ce « métier » situé à l'interstice de deux territoires professionnels cloisonnés depuis des décennies.

Leurs enquêtes dévoilent que malgré la nécessité de concevoir l'intervention de cette fonction en complémentarité avec les partenaires (enseignants et professionnels spécialisés), les occasions sont souvent limitées pour développer des relations professionnelles. Ils relatent des relations parfois difficiles avec certains enseignants, réticents à la fois à l'accueil d'un autre adulte dans la classe, et à l'accueil d'élèves handicapés. (Belmont, Plaisance, & Vérillon, 2011) :

> La méconnaissance de leur rôle par les enseignants conduit à des malentendus qui contribue, de leur point de vue, à la méfiance ou au rejet dont ils sont parfois l'objet et ne facilite pas l'établissement de relations de collaboration.

Il en ressort un besoin de soutien, d'un travail en équipe et d'échanges avec les autres partenaires.

Pour développer leurs compétences, ils sont non seulement peu aidés par la formation, mais ils souffrent de plus de faiblesses persistantes dans la mise en œuvre de la scolarisation des élèves handicapés :

- le manque de formation, dans ce domaine « déploré par les enseignants » qui exercent dans les classes ordinaires ;
- le travail en équipe des enseignants pas unanimement répandu ;
- une collaboration insuffisante entre l'établissement scolaire et le milieu médico-social mise en œuvre dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés.

Aussi, Chauvot (2011) note que :

L'absence de formation de l'enseignant ordinaire dans ce domaine particulier des adaptations pédagogiques liées au handicap, les AVSi ayant bénéficié de la formation prévue à cet effet sont mieux préparés que les enseignants.

Et Crouzier (2008) revient sur la nécessité de développer une culture commune des différents acteurs alors que l'individualisme professionnel domine chez les enseignants.

Par ailleurs, l'accompagnant scolaire est selon (Laurent-Cognet, 2005) « *L'un des rares acteurs de l'intégration à être en position stratégique pour appréhender la situation de l'élève selon ses aspects pratiques, sociaux, pédagogiques et psychologiques.* »

3.3 La formation des accompagnants scolaires

Nous l'avons vu, les études menées par les chercheurs consultés pour ce mémoire concordent toutes sur le manque de formation dont ont pu profiter la plupart des accompagnants scolaires.

Ainsi les travaux de Belmont, Plaisance, Vérillon (2011) concernant les AVS sur :

La place qu'ils attribuent à cet emploi dans leur parcours professionnel (motivations, perspectives, appréciations portées sur cette expérience), sur les modalités de leur travail d'accompagnement auprès des enfants, leurs relations avec les différents partenaires, les difficultés rencontrées, sur les compétences professionnelles qu'ils jugent nécessaires pour remplir leur fonction, les moyens possibles pour les acquérir, notamment la formation reçue et les besoins ressentis…

...démontrent un fort investissement en dépit d'une faible valorisation.

Le regard est très critique à l'égard de la formation, jugée « *trop tardive, trop courte et trop théorique. Elle est considérée comme trop éloignée des pratiques et déconnectée de la réalité de leur travail.* » Toujours, selon la même enquête, leurs revendications concernant une formation ajustée à leurs besoins se posent sur trois niveaux :

– une préparation avant la prise de fonction ;

– un contenu de formation davantage orienté vers les pratiques avec les élèves ;

– un accompagnement dans leur pratique professionnelle pour approfondir leurs acquis, en regard de leur expérience de terrain.

En l'état actuel de leur statut, le dispositif d'accompagnement des élèves handicapés repose essentiellement sur la motivation des AVS et leur capacité à assurer une « autoformation », à partir de leurs propres ressources : cursus d'études, expériences antérieures, démarches personnelles. Leur reconnaissance se fonde ainsi sur une individualisation des compétences, au lieu de se référer à des pratiques d'accompagnement institutionnellement établies.

(David-Clermont, 2008 ; Édouard & Cochetel, 2011), s'interrogent quant à eux sur les conséquences de la formation : « *Faut-il aller plus loin dans la formation pour spécialiser ces personnels, au risque de voir les enseignants « se désintéresser » du handicap pour mieux se recentrer sur leur fonction de pédagogue ?* »[17]

[17] - Selon Édouard & Cochetel (2008, p. 17).

4 – CADRE THÉORIQUE D'ANALYSE DE L'OBJET DE RECHERCHE

Avant de définir les concepts sociologiques et identitaires, il convient de distinguer les termes profession, métier et fonction.

Pour Dubar & Tripier (1998), le terme « *profession* » possède quatre sens : une déclaration (identité professionnelle) ; un emploi (classification professionnelle) ; métier (spécialisation professionnelle) ; une fonction (position professionnelle).

La « *profession* » renvoie à un groupe professionnel qui obtient pour ses membres les avantages liés à son statut lui permettant ainsi d'accéder à une rémunération pour subvenir à ses besoins d'existences. Elle est souvent substituée par le terme de métier. Initialement, selon Dubar la profession se distingue d'un travail plutôt cérébral alors que le métier fait davantage référence au travail manuel.

Le « *métier* » renvoie de nos jours à une classification professionnelle.

La « *fonction* » renvoie aux tâches à accomplir dans le cadre d'un métier ou d'une profession, dans l'exercice d'une responsabilité.

Sociologie des professions

Il existe deux principaux courants pour aborder la sociologie des professions, l'approche fonctionnaliste et l'approche interactionniste :

L'approche fonctionnaliste accorde une place prépondérante à la structuration interne de la profession. Selon Parsons (1966), la profession se caractérise par la relation qui unit le client au professionnel pour répondre à une réciprocité de besoins. Le professionnel se définit par la maîtrise d'un savoir théorique garantit par un diplôme et la mise à l'épreuve de l'expérience pratique.

L'approche interactionniste, elle, insiste sur la notion d'appartenance professionnelle dans la socialisation par l'interdépendance étroite entre la construction des parcours individuels et les interactions constitutives des professions. Ce courant nous semble plus approprié pour mener notre recherche.

La sociologie des professions (Dubar & Tripier, 1998) s'intéresse à la manière dont les groupes professionnels émergent en tant que groupes, se font reconnaître par les institutions, partenaires et groupes professionnels avec lesquels ils sont amenés à se coordonner.

Elle analyse la construction de leur autonomie et leur légitimité à travers leurs pratiques et leur rôle dans les organisations et dans les politiques publiques.

Le développement professionnel est lié à la transformation des individus au contact des activités de formation et de travail dans une dynamique spécifique du fait de leur insertion dans des environnements humains singuliers (type d'établissement, type d'élèves...).

La notion de reconnaissance identitaire et d'appartenance dans les systèmes de travail est intimement liée à l'intention sociale de professionnalisation émanant des institutions, ici le Ministère de l'Éducation Nationale, dans une dynamique de développement professionnel.

Notre recherche s'intéressant à la construction professionnelle des accompagnants scolaires en situation de handicap, AESH, dans un projet de professionnalisation porté par l'institution Éducation Nationale, la sociologie interactionniste des groupes professionnels nous semble cohérente.

Elle permet de comprendre les dynamiques de relation entre individus et groupes confrontés aux mêmes situations par l'analyse à la fois des activités de travail comme processus subjectif et des relations dynamiques avec les autres comme processus objectif.

Elle permet de mettre en lumière la nécessité d'appartenance à une entité collective.

En effet, selon Demazières & Gadéa (2009), cette dynamique d'unité et homogénéité sont indissociables d'une cohésion sans laquelle le groupe ne peut exister.

Une sociologie compréhensive

Max Weber définit la sociologie comme la science « *qui veut comprendre par interprétation l'activité sociale et par là expliquer causalement son déroulement et ses effets.* » (Colliot-Thélène, 2014).

Les effets de l'action sociale de l'individu s'expriment, pour Weber (cité dans Colliot-Thélène, 2014), par un mécanisme de causalités dont les conséquences ne sont pas forcément prévisibles.

La sociologie compréhensive s'intéresse au sens porté par les individus sur leurs pratiques et représentations.

L'idée de reconstruction d'un sens subjectif à l'activité d'un individu pour comprendre la singularité du comportement d'autrui fait écho aux stratégies identitaires développées lors des transactions sujet-environnement liée à la construction professionnelle.

L'intention de notre recherche consistant à comprendre les représentations des accompagnants scolaires des élèves en situation de handicap, dans la perspective d'une professionnalisation, la sociologie compréhensive nous semble intéressante pour analyser les dynamiques identitaires à l'œuvre.

4.1 Concept de professionnalisation / professionnalité

4.1.1 Notion de professionnalisation

Les sociologues anglo-saxons la définissent comme un processus qui va transformer une activité en profession. En France, pour (Altet & Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008), son but est la reconnaissance sociale grâce aux savoirs professionnels. Pour Lang (1999), c'est aussi un développement de compétences et d'un nouveau métier face aux évolutions. En ce sens, ce terme renvoie à la notion de formation. Ainsi pour Wittorski (2008) la professionnalisation serait la « *fabrication* » d'un professionnel par la formation et aussi la recherche d'une efficacité et d'une légitimité.

4.1.2 Notion de professionnalité

Dadoy (1986) l'utilise pour éviter l'emploi des termes « *qualification* » ou « *métier* ». Faisant référence à la profession et à la professionnalisation, elle apporte une connotation positive. Pour Trépos (1992), il s'agit des acquis d'un individu et de sa capacité à les mobiliser dans la réalisation de son travail. Face aux contextes mouvants et instables du monde du travail, la professionnalité n'est jamais définitivement acquise, elle se crée en situation, elle peut être définie comme les compétences professionnelles de l'individu ou du groupe.

Notion de professionnalité émergente

Selon Jorro (2011) la professionnalité émergente constitue une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que le processus d'appropriation à l'œuvre qui annonce une expertise à venir.

Elle note un décalage entre la reconnaissance portée sur la « *somme* » des expériences et la reconnaissance portée à une expertise en construction dans les prémisses de professionnalité.

Elle distingue :

- le rapport à la preuve dans une démarche de reconnaissance professionnelle (à travers un bilan par exemple) ;

- le rapport entretenu avec la temporalité dans la construction de cette professessionalité (point de vue prospectif à partir de la connaissance d'un cheminement singulier dans un processus dynamique)

La professionnalité émergente renvoie à la « *construction renouvelée d'un soi professionnel* » pour des acteurs expérimentés. Cela évoque l'idée de la formation tout au long de la vie d'un professionnel cherchant la progression et le perfectionnement dans son activité au cours de sa carrière qui induisent des restructurations du soi professionnel dans une approche pragmatique et avec une visée éthique. A distinguer d'une « *première construction d'un soi professionnel* » lors de son entrée dans le monde du travail.

Pour Jorro (2011) : « *L'expert n'est-il pas celui qui se préoccupe du renouvellement de son expertise et qui veille à la qualité de son action quels que soient les contextes investis ?* »

La professionnalité émergente introduit l'idée d'un commencement dans la professionnalité visée, d'un début perceptible aussi bien par celui qui est directement concerné par le processus de changement que par l'observateur externe. Ce changement permet de mettre en liens une culture professionnelle donnée avec les actes produits.

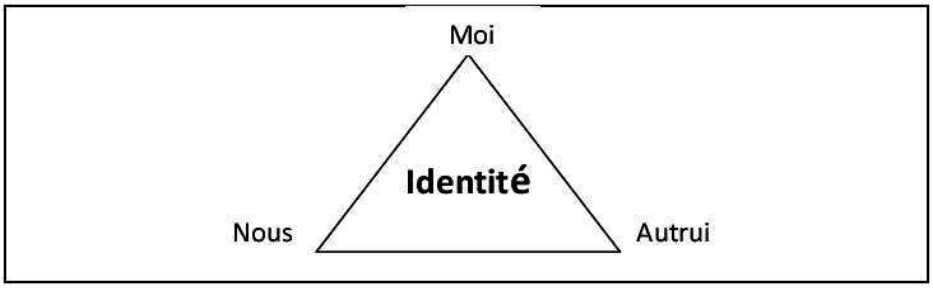
La reconnaissance professionnelle en éducation a été définie comme une démarche englobant les actes d'évaluation, de valorisation, de légitimation de l'acteur (Jorro, 2009).

Elle induit la prise en compte des dimensions existentielles et sociales de l'acteur dans ses relations interactionnelles et institutionnelles.

4.2 Construction professionnelle, identité professionnelle et dynamiques identitaires

Wittorski (2007) postule que la construction professionnelle s'inscrit dans des apprentissages réalisés « *au fil* » de l'action reposant sur une transaction sujet-environnement (entre « *développement professionnel* » et « *professionnalisation* »). L'identité caractérise le « *jeu* » (au sens stratégique et dynamique du terme) existant entre, d'une part, les affects et les représentations du sujet portant sur sa place et celle de son action dans l'environnement (positions passées, actuelles et à venir), et, d'autre part, la reconnaissance sociale du sujet par cet environnement. Ce jeu réside, du côté du sujet, dans la mise en place d'une stratégie de mise en reconnaissance de soi et, du côté social, d'un ensemble de situations permettant l'attribution, par exemple, de compétences à des « *façons de faire* » donnant lieu à réussite. Selon le même auteur « *c'est là un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail.* »

Pour Dubar (2000), l'identité se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres, représentés dans le schéma ci-dessous :



L'identité est à la fois identité pour soi et identité pour autrui. Identité pour soi car elle renvoie dans un premier temps à l'image que l'on se construit de soi-même. Identité pour autrui car l'identité est aussi l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Enfin, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. L'identité est donc issue d'un processus de construction. Elle est le fruit de l'interaction de ces trois paramètres.

Selon Dubar (2010), la notion d'identité professionnelle renvoie à trois éléments principaux :

- le monde vécu du travail : la situation objective de travail et la signification que lui accorde l'individu,

- les relations de travail : la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels,

- les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir : description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle.

L'identité professionnelle est fondée sur des représentations collectives distinctes, et est le résultat d'une identification à l'autre, en fonction de l'investissement de soi dans les relations sociales (Sainsaulieu, 1985).

Dubar (2010) rejoint Wittorski (2007) par les caractéristiques du concept d'identité dans sa définition de « *soi par soi* », et de « *soi par les autres* ». L'identité du Soi est l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre expériences présentes et passées. L'identité par les autres est un système de repères conduisant à la découverte de ce qui est proche et différent : c'est une synthèse entre une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre les individus et les organisations avec lesquels ils entrent en interaction. L'identité professionnelle est le résultat de relations de pouvoir et d'appartenance à des groupes.

Pour Dubar (2010) : « *L'identité sociale est avant tout synonyme de catégorie d'appartenance. Le plus souvent, cette catégorie est la CSP, c'est-à-dire la catégorie socioprofessionnelle.* »

Ainsi, la légitimité du groupe professionnel réside dans son nom « *Avoir un nom c'est pouvoir se reconnaître dans une identité*. » (Demazières & Gadéa, 2009, p. 440)

Dubar (2010) souligne que la construction identitaire dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image.

Pour Otsy (2008), l'identité professionnelle est aussi une identité de métier.

Pour Dubar (cité dans Demazières & Gadéa, 2009) :

> L'identité de métier est le type même d'identité communautaire qui suppose donc l'existence d'une « communauté » au sein de laquelle se transmettent des « manières de faire, de sentir, de penser » qui constituent à la fois des valeurs collectives et des repères personnels.

L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives. Cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs. Cette identité est alors, pour l'individu, un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi.

Mais l'identité ne relève pas uniquement de la négociation sociale, elle se structure aussi au cœur et au cours de l'action. Professionnalisation et développement professionnel sont donc à la fois et dans le même temps action et dynamique identitaire (les deux paraissant inséparables).

Dynamiques identitaires

Kaddouri (2008), définit les dynamiques identitaires comme :

> Un processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction, d'où l'accolement du qualificatif « *identitaires* » au substantif « *dynamiques* » qui vise à déplacer la centration habituelle sur l'identité en tant qu'état stable.

Les identités peuvent être sous différentes composantes :

> Héritées, conquises et projetées dont la construction, en interaction sociale avec des autrui significatifs, génère des tensions intra et intersubjectives. Elles conduisent le sujet à mettre en place des stratégies ou des positionnements identitaires dont l'objectif est le maintien de la cohésion et de la cohérence de ses différentes composantes identitaires.

Pour Dubar (2010) ce processus correspond à trois dynamiques :

- une dynamique de transaction individuelle entre l'identité héritée et l'identité vécue ou en construction/transformation ;

- une dynamique de transaction individuelle entre une offre institutionnelle de professionnalisation, un mode de contrôle des professionnalités et des modalités effectives de construction de celles-ci ;

- une dynamique de transformation/production de connaissances et de compétences.

Pour Taboada-Leonetti (1990), la dynamique identitaire occasionne donc des stratégies identitaires qui sont le :

Résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, des ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci.

Pour Dubar (2000), ces stratégies impliquent alors des « *ajustements* » ou des « *transactions externes* » ou « *internes* ». Il expose ainsi la théorie de la double transaction (Dubar & Tripier, 1998, p. 93-111) « *biographique* » (interne) et « *relationnelle* » (externe) comme processus de construction de l'identité sociale et professionnelle :

- la transaction biographique renvoie au processus temporel de construction d'une identité sociale et présente une sorte de « *négociation avec soi-même* » dans une trajectoire en continuité ou en rupture entre le passé et l'avenir. Il s'agit d'une transaction subjective (avec soi-même, l'identité professionnelle pour soi) ;

- la transaction relationnelle, ou « *structurelle* » concerne les relations entre acteurs au sein d'un espace structuré par des règles et renvoie au processus de reconnaissance de l'identité professionnelle et à ses évolutions. Il s'agit d'une transaction objective (avec les autres, l'identité attribuée).

« *La socialisation professionnelle consiste donc pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles.* » (Dubar, 1992)

4.3 Notion d'accompagnement des personnels

Dans un contexte scolaire en mouvance, Levin (2001) montre l'importance indéniable des besoins pour les personnels scolaires (ici, les AESH) d'être soutenus pour que les ajustements de pratiques s'avèrent :

> Que l'impulsion du changement provienne de l'extérieur comme par exemple l'exigence de se conformer aux prescriptions ministérielles, ou qu'elle provienne de l'interne comme le désir d'innover au plan des pratiques ressenti par des équipes pédagogiques, l'importance du soutien, de l'accompagnement reste entier.

Il souligne que les réformes échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés sinon occultés. A travers l'analyse des entretiens des AESH, nous tenterons de cerner les relations d'accompagnement à l'innovation de l'institution, qui constituent un facteur clé dans l'expérience d'ajustements et/ou de modifications de pratiques. La notion même de l'accompagnement se trouve ancrée dans une vision de la personne, vue comme un être humain agissant et créatif, à la poursuite d'une intention (Baudoin & Friedrich, 2001) ainsi que dans son rapport créatif à l'innovation. Les deux finalités de l'accompagnement sont soit celle du développement personnel et professionnel soit celle de la dynamique de changement ou ajustement des pratiques, notamment au sein de groupes de réflexion et de co-formation. Pour Boutinet, la dynamique d'accompagnement est intimement associée avec l'idée de projet de la personne qui vise un développement personnel et/ou professionnel. L'accompagnement peut donc prendre la forme d'une relation de conseil, de guidance ou de suivi (Boutinet, 2007, p. 41). Ainsi, l'accompagnement des communautés vise selon Savoie-Zajc (2007) à apporter une meilleure compréhension de leurs interconnexions, influences mutuelles, liens d'interdépendance et des tensions qui entrent en jeu. Dans la perspective de la *création de savoirs au sein de communautés apprenantes*, on met alors en évidence l'apport crucial du groupe car l'individu est considéré comme un membre actif d'une communauté, dont les intérêts (individuels et « *corporatifs* ») sont en jeu par le fait même de l'innovation qui pénètre dans le système. Une telle perspective de l'innovation débouche logiquement sur des mesures de soutien et d'accompagnement (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004 ; Savoie-Zajc, 2007).

On est loin, dans la dynamique de l'accompagnement, d'une vision de la personne qui « *reçoit passivement* » des avis, des suggestions. L'individu est davantage vu comme « *auteur de ses actes et (...) des actions professionnelles qu'il engage* » (Cros, 2004, p. 102).

4.4 Notion de collaboration pour une culture commune : la place des collectifs

Garcia & Marcel (2008) définissent les collectifs, selon qu'ils sont prescrits ou libres, formels ou informels. Ils ne correspondent pas nécessairement à une communauté apprenante entendue comme « *groupes de personnes qui apprennent ensemble en organisant leurs apprentissages autour de l'action, de la réflexion et de la collaboration* » (Mulamera & Uwamariya, 2005, p. 150) ni à une communauté de pratiques requérant une implication dans des projets et buts communs à un groupe, avec pour corollaire des interactions en continu entre les parties prenantes et pour effet un sentiment d'affiliation et la perception d'une évolution sensible du positionnement professionnel des acteurs.

4.5 Liens avec la recherche

Comme nous l'avons vu, la professionnalisation des AESH étant une démarche en construction, elle ne peut être associée à un groupe professionnel constitué. Aussi, nous n'avons trouvé aucune recherche similaire sur la construction identitaire adaptée aux caractéristiques propres de cette fonction et à son évolution récente.

Les recherches explorées convergent sur une transformation identitaire dans le cadre d'un projet envisagé (projet identitaire de soi pour soi) ou prescrit (projet identitaire de soi pour autrui), la plupart analysent les changements apportés par une conversion interne ou externe occasionnant une promotion dans le cadre d'un plan de formation notamment, ou un déclassement voire une rupture.

Par ailleurs, l'apport de la théorie de la double transaction identitaire de Dubar s'appuie principalement sur des recherches empiriques dans le cadre de travaux de terrain sur des parcours d'emploi-formation. Aussi cette conceptualisation peut être en décalage avec la problématique de notre recherche. Nous avons dû transposer les concepts à notre sujet d'étude.

L'objet de notre recherche est inhérent à l'évolution statutaire de l'accompagnement scolaire des enfants handicapés qui amène à la pérennisation d'une fonction. Son but est de mieux comprendre comment est perçu le projet de professionnalisation des AESH, porté par l'Éducation Nationale. En ce sens, la professionnalisation de ces personnels relève d'une intention sociale (émanant de l'institution). Les représentations singulières du processus de « *transformation* » de ces personnels au vue d'une construction professionnelle nouvelle nous

semblent être de nature identitaire. Nous postulons donc que la modification anticipée du statut des AVS en AESH, qui vise la professionnalisation, transforme leur identité professionnelle.

Il s'agira d'analyser les représentations des AESH dans le cadre d'une transformation identitaire présupposée par un changement statutaire (identité présente) au vue d'une professionnalisation amorcée mais encore floue (identité pour autrui).

Il s'agira de faire correspondre les trajectoires identitaires de ces acteurs entre leur identité « *vécue et présente* » (situation professionnelle actuelle), leur identité « *visée* » (leurs attentes et aspirations) et leur identité « *pour autrui* » (liées à l'évolution de leur fonction) et d'analyser les transactions identitaires à l'œuvre qui génèrent des tensions intra et intersubjectives.

Ainsi les concepts de professionnalisation, d'identité professionnelle nous apporteront un éclairage pour comprendre cette construction identitaire émergente. Ainsi peut-on parler du concept de professionnalité émergente pour évoquer le commencement d'une expertise à venir.

Dans cette perspective, la notion d'appartenance à un groupe professionnel nous amènera à nous interroger sur la place du collectif. Tout comme les nouveaux enseignants sont sensibles à la dimension collective, signe de leur intégration et de reconnaissance comme le souligne Baillauquès (2002), ce ressenti peut-être transposable aux accompagnants scolaires.

Comme nous avons pu le constater, les études consacrées aux enseignants convergent pour établir la faible fréquence des pratiques résolument collaboratives. (Savoie-Zajc, 2005). Alors qu'ils sont des interlocuteurs privilégiés des AESH, nous étudierons les intentions et relations partenariales pour construire une culture commune. Nous tenterons de cerner le processus de collaboration qui façonne une communauté d'apprentissage pour améliorer la qualité de l'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap. Ce nouveau paradigme nous conduira à appréhender l'identité de métier, élément constitutif d'une « *communauté* ».

Cette communauté implique l'intégration dans un processus de formation et d'accompagnement comme le définit Webster-Wright (2009, p. 720) : « *actif, situé, social, construit* » qui s'ancre dans leur expérience et leur expertise de praticiens. D'ailleurs, en 2007, Savoie-Zajc développe cette idée que l'accompagnement est un processus de « *co-formation et co-construction de sens.* » (Savoie-Zajc, 2007, p. 66).

Ces matériaux théoriques constitueront la base de l'analyse de notre corpus. La deuxième partie de ce mémoire s'intéressera justement au cadre méthodologique de recueil et d'analyse des données.

Tableau 1 – Présentation simplifié de la problématique

<table>
<tr><th colspan="3">Compromis biographique entre</th><th colspan="4">Compromis relationnel entre</th></tr>
<tr><th>Identité héritée</th><th>Identité profess. présente</th><th>Identité visée</th><th colspan="2">Identités proposées</th><th colspan="2">Identités assumées ou intériorisées</th></tr>
<tr><td>Origine et trajectoire professionnelle</td><td>Auto-évaluation des compétences</td><td>Perception de l'avenir</td><td>Pratiques de gestion des AESH au SAE / DSEN</td><td>Situations de travail proposées au SAE / DSEN</td><td>Activités déclarées</td><td>Auto-évaluation des activités et compétences</td></tr>
<tr><td>Identité des AESH</td><td>Rôle profess. Investi dans le quotidien</td><td>Aspiration professionnelle</td><td colspan="2">Reconnaissance socio-professionnelle des AESH</td><td colspan="2">Rôle professionnel intériorisé en contexte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Rupture ou continuité biographique
Identité pour soi</td><td colspan="4">Reconnaissance ou non d'une professionnalité
Identité pour autrui</td></tr>
<tr><td colspan="7">Dynamiques identitaires</td></tr>
</table>

DEUXIÈME PARTIE

5 – CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Le choix de la méthodologie s'est porté sur une approche micro du point de vue des acteurs directement concernés par l'accompagnement.

Le dispositif d'inclusion scolaire est en constante évolution avec des statuts d'accompagnants en perpétuel changement. Pour Philip, ce : « *système ressemble à un « Tonneau des Danaïdes » qui se vide régulièrement et qu'il faut sans cesse remplir en recommençant à former et à préparer cette fonction complexe de nouvelles recrues.* » (Philip, 2009, p. 5).

Dans ce contexte, il est difficile de s'y retrouver, aussi bien pour ceux qui exercent cette fonction que pour les enseignants et autres acteurs du dispositif. Comme nous l'avons vu, nous distinguons, à ce jour les AESH de droit public et les EVSH de droit privé (en contrat aidé). En dehors des modifications des dénominations des statuts, nous avons constaté que les missions affectées ne sont pas forcément respectées sur le terrain, ce qui renforce les obstacles de compréhension sur les tâches prescrites.

Il s'agira pour notre recherche d'une analyse comparative de plusieurs Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) volontaires et en fonction. Dans une démarche qualitative et compréhensive, nous tenterons d'identifier leurs représentations sur l'évolution de leur statut au vu de la perspective de pérennisation.

5.1 Constitution de l'échantillon

La durée de recherche de l'échantillon s'est étalée sur plus d'une année, ce qui nous a permis d'explorer différentes possibilités. Dans un premier temps, nous avons envisagé le « *mode indirect* » en sollicitant l'enseignante référente de secteur pour trouver des « *candidats* » correspondant aux critères préalablement déterminés. Ainsi, avec l'aval des Inspecteurs de l'Éducation Nationale ASH (Aide à la scolarisation des élèves en situation de handicap), nous avons eu accès à une liste d'accompagnants scolaires de toute l'académie. Cependant, notre problématique ayant évoluée, et avec elle, les critères constitutifs de l'échantillon, nous n'avons pas retenu la proposition de ces interviewés potentiels. Dans un second temps, nous avons souhaité utiliser la méthode « *de proche en proche* » qui consiste à solliciter un interviewé pour proposer d'autres « *candidats* ». Nous nous sommes rendu compte des limites

de cette démarche. En effet, cela réduisait l'échantillon des AESH à un secteur trop restreint, limité à un seul groupe scolaire. Nous avons finalement opté pour le mode « *direct* » pour l'élaboration de notre échantillon. Elle s'est faite par la mise en réseau constituée lors des rencontres « *analyse des pratiques professionnelles* » entre accompagnants et une enseignante référente de secteur. Sans passer par un tiers, nous avons directement contacté des volontaires pour participer à notre recherche. A notre surprise, alors que nous nous attendions à des réticences, des craintes d'exposer leur situation personnelle, nous nous sommes retrouvés avec des individus très demandeurs pour s'exprimer.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené une enquête auprès de plusieurs AESH expérimentés (plus de 3 ans d'exercice), encore en fonction dans des établissements scolaires nantais. Afin de permettre une analyse représentative de ces acteurs, nous avons sélectionné des accompagnants exerçant dans des établissements différents.

Les élèves accompagnés sont de la maternelle au lycée et la nature de leur handicap est variée. Ils sont en inclusion soit en classe ordinaire ou en dispositif collectif (ULIS).

Les entretiens menés dans cette recherche permettront d'interroger les AESH sur les difficultés d'interprétation et de compréhension de leur fonction avec les incidences sur leur pratique.

Nous avons retenu quatre AESH, toujours en exercice.

Récapitulatif des critères retenus

Statut	Ancienneté	Lieu d'affectation
AESH	3 ans minimum en CDD ou CDI	Écoles maternelle, primaire, collège et lycée nantais, en milieu ordinaire (dispositif ULIS compris)

Identification « *a priori* » des variations

Variables liées à l'auxiliaire de vie scolaire
sociologie et parcours personnel et/ou professionnel nombre d'établissement(s) d'affectation et d'élèves accompagnés – depuis la prise de fonction accompagnant scolaire (historique / changement(s) de statut / ancienneté) – depuis la rentrée scolaire (répartition de la quotité horaire) ancienneté dans le / les établissements actuel(s) ancienneté de l'accompagnement des élèves continuité ou rupture dans l'accompagnement avec l'élève concerné (accompagnement par d'autres AESH dans le passé, partage du temps d'accompagnement avec d'autres AESH)
Variables liées aux élèves
sociologie et antécédents liés au handicap (nature du handicap) continuité ou rupture de la scolarisation, durée de présence dans le même établissement, temps de scolarisation, à temps complet ou partiel dans l'établissement ou temps partagé avec une autre structure (IEM, IME, hôpital de jour etc.) intervenants thérapeutiques dans l'école ou à l'extérieur continuité ou rupture dans l'accompagnement (accompagnement par d'autres AESH dans le passé, partage du temps d'accompagnement avec d'autres AESH) continuité ou rupture de la cohorte (maintien dans la même classe d'âge et/ou du même niveau scolaire) perspectives de continuité de scolarisation ou en attente d'intégration en institution
Autres variables
Lieu(x) d'affectation (environnement social, Réseau d'Éducation Prioritaire, centre-ville) Dispositif ULIS ou inclusion en milieu ordinaire Particularités de l'accueil (Nombre d'élèves par classe…) présence d'un SESSAD ancienneté de l'enseignant dans l'enseignement « de référence » (expérience), dans l'établissement « *philosophie* » de l'équipe enseignante (habitude de travail commun, décloisonnement etc.) continuité ou rupture de l'équipe enseignante (*turn over* important ou non)

5.2 Recueil de données

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la problématique de l'accompagnement scolaire, notamment sur les conditions d'emploi de ce personnel (Belmont, Plaisance & Vérillon, 2009) ou sur leur positionnement avec les enseignants (Théry, 2008 & 2012). Malgré un sujet d'étude similaire, les méthodologies employées sont très diversifiées, de l'enquête par questionnaires, aux différentes formes d'entretiens jusqu' à l'observation, il ne nous a pas été aisé de trouver celle la mieux adaptée à notre recherche. De plus, l'évolution récente de la fonction vers un développement de carrière avec la perspective de professionnalisation offre un sujet d'étude encore inexploré. Sans possibilité de comparaison, nous avons donc dû partir en tâtonnements.

Choix des entretiens

Nous avons opté pour des entretiens car notre recherche porte sur l'analyse des représentations de professionnels et non sur l'observation de leur pratique. Nous n'avons donc aucune raison de procéder à un enregistrement vidéo. La retranscription audio nous servira de corpus pour notre analyse.

Les chercheurs sont confrontés à devoir choisir parmi différentes formes d'entretiens en fonction de ce qu'ils souhaitent recueillir comme données. Pour notre recherche, nous souhaitons analyser le discours de l'AESH sur son identité professionnelle. Pour tenter d'y répondre, il s'agira d'évoquer leur propre représentation de leur fonction et notamment des interactions avec les différents acteurs. Nous ne souhaitons pas faire un entretien trop figé par des questions / réponses. Aussi, le cadre de l'entretien semi-directif nous semble approprié pour aborder certaines thématiques sous forme de dialogue et laisser libre court aux Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) de s'exprimer sur leur fonction.

Définition de l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif développé par Blanchet & Gotman (1992) est une technique de recueil d'informations qualitatives permettant de rassembler des faits et les opinions des personnes interrogées sur un sujet donné autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien (*cf. annexe n°4*).

Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé.

Les objectif de l'entretien semi-directif permettent d'établir des liens entre :

- Le discours sur les pratiques
- Les représentations construites à partir d'une analyse sur les discours
- Les trajectoires au sein et/ou à l'extérieur de l'espace de travail

Les thèmes choisis nous permettront d'élaborer la base de notre guide d'entretien.

Élaboration du guide d'entretien

La constitution du guide d'entretien s'est faite en trois phases :

Dans un premier temps, un formulaire a été transmis préalablement aux entretiens (*cf. annexe n°3*). L'objet de cette démarche est d'avoir accès à certaines informations (données dites objectives), notamment d'ordres administratif et sociologique afin de faciliter l'orientation de l'entretien semi-directif et de gagner en efficacité et rapidité lors de ce dernier.

Dans un second temps, un premier entretien « *test* » appelé ***entretien exploratoire*** fut mené pour étudier l'organisation des séquences qui le compose. Comme le définissent Blanchet & Gotman (1992) :

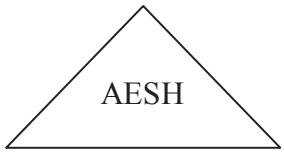
> Les entretiens exploratoires ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lecteurs.

Ce premier entretien indiquera des priorités, des insistances, des difficultés à dire, des enchaînements de thèmes qui permettront d'affiner la grille d'entretien pour les ***prochains entretiens à usage principal***.

Au vue de cette analyse, nous avons pu conduire notre troisième phase avec trois ***entretiens semi-directifs*** qui constitueront le recueil de données pour mener notre recherche.

A travers des questions orientées sur trois axes,

*questions sur l'**élève ou les élèves** accompagné(s)*



*questions sur **la fonction*** *questions sur **les acteurs** de l'inclusion*

Le but est de déterminer les interactions avec les acteurs :

– Les relations avec l'institution

– Les relations avec les élèves accompagnés

– Les relations avec la famille des élèves accompagnés

– Les relations avec l'équipe médico-social

– Les relations avec l'équipe enseignante

Nous tenterons d'en dégager les rapports de l'AESH avec :

- Le niveau gestionnaire (Service de l'Accompagnement Éducatif – Rectorat)

- Le niveau pratique (la fonction de l'AESH)

- Le niveau politique (législation)

Deux types de données seront exploités :

- Données dites objectives avec le formulaire préalable à l'entretien (*cf. annexes n°5, 7 & 9*) : la description du monde, les formes de pratiques et le talon sociologique (âge, sexe, parcours antérieur, statut, etc.).

- Données dites subjectives : la relation au monde qui correspond à l'espace des points de vue, aux prises de positions, aux opinions etc.

Il nous semble opportun de proposer aux AESH un environnement rassurant et neutre pour procéder aux enregistrements des entretiens. Aussi, nous avons privilégié les entretiens en dehors de l'école. Cependant, pour des raisons de disponibilité, un des entretiens a quand même eu lieu au sein de l'établissement d'exercice.

5.3 Analyse de contenu

Notre démarche est d'analyser le corpus des trois retranscriptions des entretiens semi-directif à usage principal pour faire émerger des thématiques fortes. Avec elles, nous établirons des indicateurs qui nous permettrons d'analyser nos données au regard de notre cadre théorique.

Les quatre entretiens, de 1h52 pour celui exploratoire et de 1 heure à 1h30 heure pour les trois principaux ont tous été retranscrits dans leur intégralité (*cf. annexes n° 6, 8, 10 et 12*). Suite à cette étape, nous avons procédé à une analyse par entretiens et une analyse thématique.

Une « *lecture flottante* » (Bardin, 2003) et chronologique de chaque entretien a permis de dégager tous les thèmes et sous-thèmes abordés et d'en extraire des mots clés identifiés comme unités thématiques élémentaires.

Pour constituer la grille d'analyse des entretiens nous avons utilisé l'analyse transversale en faisant émerger des typologies comparables aux trois entretiens effectués par la comparaison des points de vue, des modes d'expression, et des discours sur les pratiques.

Cette démarche d'analyse de données qualitatives pour Tesch (cité dans Savoie-Zajc, 2007) est la suivante :

> C'est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes.

D'après Savoie-Zajc (2000) :

> Ce processus comprend donc deux moments distincts mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre.

L'analyse thématique est fondamentale car cette technique de découpage permet de réduire les données en recherchant celles qui semblent correspondre à notre problématique. L'objectif consiste à dégager des logiques qui unissent les différents thèmes et sous-thèmes par une classification dans des tableaux synoptiques (*cf. annexe n°14*). Cela nous a permis d'associer le codage inductif des entretiens au code conceptualisé des lectures théoriques sur les formes et dynamiques identitaires. Les entretiens menés explorent trois domaines essentiels, le « *monde vécu du travail* », la trajectoire socio-professionnelle de chaque AESH et les évolutions de l'emploi, et enfin le rapport qu'ils ont à la formation et spécialement leur vision d'avenir.

Les entretiens présentent chaque configuration identitaire comme la résultante d'une double transaction entre les AESH et leur institution (Éducation Nationale représentée par le rectorat) d'une part, entre les passés et les avenirs de ces individus confrontés à un même changement d'autre part. Ils décrivent les identités comme produites par l'articulation d'une identité (« *virtuelle* ») attribuée par autrui et d'une identité (« *réelle* ») pour soi construite à travers la trajectoire antérieure.

Nous avons relevé dans un premier temps les thèmes qui correspondent aux « *dynamiques identitaires* » de l'acteur définit par Kaddouri (2008) :

- **Le niveau politique**
  - 1 **-** différences de statuts / droits / mission
  - 2 **-** perspective d'évolution du statut / des contrats / orientation politique
  - 3 **-** quotité horaire
  - 4 **-** rémunération
  - 5 **-** plan de formation / concertation / réunion
  - 6 **-** référence à la législation, loi de 2005…

- **Le niveau gestionnaire** (Service de l'Accompagnement Éducatif – Rectorat)
  - 1 **-** relation avec l'institution

- **Le niveau pratique** (AESH)
  - a **-**les relations avec les élèves accompagnés
  - b **-**les relations avec la famille des élèves accompagnés
  - c **-**les relations avec l'équipe médico-sociale
  - d **-**les relations avec l'équipe enseignante

Tableau 2 – Les quatre processus identitaires typiques selon le modèle de Dubar [18]

Identité (biographique ou relationnelle) pour soi	Identité pour autrui	**Transaction objective**	
		Reconnaissance	Non - reconnaissance
Transaction subjective	Continuité (identité biographique)	Continuité avec son passé et reconnaissance de l'institution	Continuité avec son passé et blocage par l'institution
	Rupture (identité relationnelle)	Rupture avec son passé et reconnaissance par l'institution de cette nouvelle trajectoire individuelle	Rupture avec son passé et blocage de l'institution

Le corpus des retranscriptions a fait évoluer la grille d'analyse en fonction de la prédominance des thèmes abordés par les personnes interviewées. Cela nous a conduit au plan d'analyse présenté ci-après.

5.4 Plan de l'analyse

Notre cadre d'analyse orienté par les travaux de Dubar (2000, 2010 & 2015) et de Kaddouri (2006 & 2008) sur la construction de l'identité des AESH a déterminé notre choix méthodologique. L'identité professionnelle des AESH s'inscrit ainsi dans une double dimension : l'identité pour soi et l'identité pour autrui, compromis biographique et diachronique d'une part, relationnel et synchronique, d'autre part.

Ces deux dimensions se traduisent en cinq composantes :

- la première composante avec l'identité héritée, la deuxième composante avec l'identité professionnelle investie dans le présent et la troisième composante avec l'identité visée sont en corrélation dans la dimension biographique et diachronique.
- la quatrième composante avec les identités proposées aux AESH par leurs hiérarchies et la cinquième composante avec les identités intériorisées ou assumées par les AESH se situent dans le compromis relationnel et synchronique.

[18] - Dubar (2015, p. 233)

Pour analyser ces composantes, nous les avons déclinées en indicateurs dans le corpus des retranscriptions. Une première analyse simple par un traitement indicateur par indicateur puis une analyse croisée par un traitement comparatif des indicateurs.

L'organisation de l'analyse se fait en trois temps, tout d'abord, le traitement des données puis leur interprétation et ensuite par les conclusions.

Analyse de l'identité biographique « *pour soi* »

Dans un premier temps, le traitement des données porte sur la dimension de l'identité pour soi des AESH avec pour déclinaison les composantes ci-après :

- La première composante sur l'analyse de l'**identité héritée**, avec comme indicateurs – *les parcours des interviewés, les motivations initiales pour la fonction* – sera traitée dans le chapitre 6.

- La deuxième composante sur l'analyse de l'**identité professionnelle** investie dans le présent, avec comme indicateurs – *la présentation de la fonction, le rapport à la formation (théorie/pratique), l'apport professionnel de cette fonction* – sera traitée dans le chapitre 7.

- La troisième composante sur l'analyse de l'**identité visée**, avec comme indicateur unique – les aspirations professionnelles – sera traitée dans le chapitre 8.

Enfin, l'analyse croisée de ces trois composantes identitaires articulant le compromis biographique et diachronique (évolution dans le temps), sera traitée dans le chapitre 9.

Analyse de l'identité relationnelle « *pour autrui* »

Dans un second temps, le traitement des données porte sur la dimension de l'identité pour autrui des AESH avec pour déclinaison les composantes ci-après :

- La quatrième composante sur l'analyse des **identités proposées** (la dimension gestionnaire et les conditions de travail et de formation des AESH), avec comme indicateurs respectivement – *le recrutement, l'évolution du statut et les rapports avec le service gestionnaire puis la place de l'AESH et les missions attribuées* – sera traitée dans le chapitre 10. Elle met l'accent sur les notions d'appartenance et de reconnaissance désirées par les AESH.

- La cinquième composante sur l'analyse des **identités assumées ou intériorisées** (les activités déclarées par les AESH puis leur auto-évaluation), avec comme indicateurs – *les ressentis des AESH sur leur activité et le suivi des élèves, les rapports à l'évolution du*

dispositif d'accompagnement, les rapports aux élèves, familles, enseignants et partenaires extérieurs – sera traitée dans le chapitre 11.

Pour terminer ce second temps, l'analyse croisée entre les identités proposées et identités assumées ou intériorisées articulant le compromis relationnel et synchronique (à un moment donné), sera traitée dans le chapitre 12.

Analyse comparative des dynamiques identitaires

Dans un troisième temps, le croisement des données entre la dimension biographique et la dimension relationnelle aboutit à une synthèse sur les dynamiques identitaires des AESH.

Catégories et plan d'analyse

Pour une meilleure lisibilité, nous vous proposons le descriptif des catégories d'analyse et le plan d'analyse :

Tableau 3 – Catégories d'analyse de l'identité

Catégories d'analyse de l'identité (modèle de Dubar, 2015, p.109)	
Processus biographique	**Processus relationnel**
*	*
Identité pour soi	Identité pour autrui
*	*
Actes d'appartenance « *quels AESH souhaitent-ils être ou qu'ils se disent qu'ils sont* »	**Actes d'attribution** « *quels AESH ils sont ou dit-on qu'ils sont* »
*	*
Identité sociale « réelle »	Identité sociale « virtuelle »
*	*
Transaction subjective entre identités héritées et identités visées	**Transaction objective** entre identités attribuées/proposées et identités assumées/incorporées
*	*
Alternative entre continuités – reproduction ruptures – production	Alternative entre coopération/reconnaissances conflit/non-reconnaissances
*	*
« Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales »	« Expérience relationnelle et sociale du POUVOIR »
*	*
Identification à des catégories jugées attractives ou valorisantes	Identification à des groupes jugés structurants ou légitimes

Tableau 4 – Plan de l'analyse

<table>
<tr><th colspan="3">Compromis biographique entre</th><th colspan="4">Compromis relationnel entre</th></tr>
<tr><th>Chapitre 6
Identité héritée</th><th>Chapitre 7
Identité profess. présente</th><th>Chapitre 8
Identité visée</th><th colspan="2">Chapitre 10
Identités proposées</th><th colspan="2">Chapitre 11
Identités assumées ou intériorisées</th></tr>
<tr><td>Origine et trajectoire professionnelle</td><td>Auto-évaluation des compétences</td><td>Perception de l'avenir</td><td>Pratiques de gestion des AESH au SAE / DSEN</td><td>Situations de travail proposées au SAE / DSEN</td><td>Activités déclarées</td><td>Auto-évaluation des activités et compétences</td></tr>
<tr><td>- parcours
- motivations initiales pour la fonction</td><td>- choix du public
- présentation de la fonction
- apport professionnel de la fonction
- rapport à la formation (théorie / pratique)</td><td>- aspirations professionnelles</td><td>- recrutement
- évolution du statut
- rapports avec le service gestionnaire (rectorat,SAEet le DSEN)</td><td>- place de l'AESH
- missions attribuées</td><td>- ressentis exprimés par les AESH sur leur activité
- suivi des élèves</td><td>- rapports aux élèves
- rapports aux familles
- rapports aux enseignants
- rapport avec le SAE / rectorat
- rapports à l'évolution du dispositif d'accompagnement
- rapport aux partenaires</td></tr>
<tr><td>Identité des AESH</td><td>Rôle profess. Investi dans le quotidien</td><td>Aspiration professionnelle</td><td colspan="2">Reconnaissance socio-professionnelle des AESH</td><td colspan="2">Rôle professionnel intériorisé en contexte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Chapitre 9
Rupture ou continuité biographique
Identité pour soi</td><td colspan="4">Chapitre 12
Reconnaissance ou non d'une professionnalité
Identité pour autrui</td></tr>
<tr><td colspan="7">Chapitre 13
Dynamiques identitaires</td></tr>
</table>

6 – LES IDENTITÉS HÉRITÉES

Il s'agit d'identités dont nous héritons et qui s'enracinent, notamment, dans notre construction identitaire professionnelle. Elles sont constitutives de la notion d'appartenance à des groupes qu'ils soient socio-culturels ou socio-professionnels. Celles-ci nous sont renvoyées immanquablement à travers le regard d'autrui. Elles seront déterminantes dans la notion de reconnaissance que nous aborderons dans la dimension relationnelle. C'est à travers les identités héritées que les individus construisent leur trajectoire. L'équilibre identitaire dépend de la façon dont l'individu s'approprie ces différentes composantes. Nous nous intéresserons au parcours des individus qui sont devenus AESH pour en comprendre les raisons.

Pour une meilleure visibilité de l'identité des AESH interviewés, nous vous proposons une synthèse des données socio-biographiques ainsi qu'une présentation succincte de leur état de service dans cette fonction.

Typologie sociale	**Bernadette**	**Florence**	**Maud**	**Nathalie**
Age	**59 ans (1957)**	**43 ans (1973)**	**35 ans (1981)**	**48 ans (1968)**
Diplôme le plus élevé et niveau d'études	**Bac** G secrétariat puis diplôme en animation DEFA (niveau Bac + 2)	**Bac + 5 Master** Histoire / Géographie	**Bac** Histoire / Géographie	**Bac + 4 Maîtrise** de psychologie des enfants et adolescents
Activité professionnelle antérieure	**Animatrice**	**Enseignante vacataire dans le second degré**	**Tapissier d'ameublement**	**CAE en IEM et** Formation art
Ancienneté	**5 ans**	**9 ans**	**6 ans**	**4 ans**
Statut(s)	5 ans CUI EVSH	3 ans AED AVS (30h) 1 an AED AVS (12 puis 18 h) 1 an AED AVS (21h) 1 an AED AVS (24h) 1 an AED CDD transitoire (21 h) 1 an AESH CDI (24h) 1 an AESH CDI (21h)	2 ans CUI EVSH (22 h) 1 an AED AVS (24 h) 1 an AVS (24 h) 2 ans AESH (21h)	2 ans AED AVS (27 h) 2 ans AED AESH (27 h)
Quotité horaire hebdomadaire actuelle	**20 heures**	**21 heures**	**21 heures**	**27 heures**
Lieux d'exercices et niveaux	**Maternelle et primaire** de la petite section au CM1	**Maternelle, primaire et collège,** de la moyenne section à la 5ème, dont 4 CLIS (6/12 ans)	**Maternelle, primaire et collège,** de la moyenne section à la 3ème, dont une CLIS	**Maternelle, primaire, collège et lycée**
Nombre d'établissements d'affectation au total	**7 écoles**	**10 écoles**	**5 établissements**	**5 établissements**

Nombre d'établissements d'affectation pour l'année 2015/2016	**2 écoles** pour 2 élèves	**1 école** pour 2 élèves	**1 école** pour 1 élève	**2 établissements** pour 4 élèves
Nombre d'élèves accompagnés au total	**9 élèves**	**12 élèves + 4 CLIS (dispositif inclusif collectif 6/12 ans)**	**15 élèves**	**7 élèves**
Ancienneté dans l' / les établissements actuel(s)	**1 an**	**1 an**	**2 ans**	**3 ans au lycée et 4 ans à l'école**
Ancienneté dans l'accompagnement des élèves actuels	**1 an**	**1 an**	**2 ans**	**4 ans (de la GS au CE1)** 3 ans (de la 4ème à la seconde) 1 an (seconde) 1 an (seconde)

6.1 Les parcours antérieurs des accompagnants des élèves en situation de handicap

Afin d'analyser les identités héritées des AESH, nous avons repéré les caractéristiques socio-biographiques inhérentes à chaque individu constituant l'échantillon pour notre recherche : âge, genre, niveau d'études, ancienneté dans la fonction, parcours antérieur...

Le premier constat que nous pouvons faire est une représentativité uniquement féminine qui correspond à la féminisation très majoritaire de cette fonction.

Le deuxième constat est une antériorité professionnelle avant l'exercice de ce travail qui est confirmée par l'âge des individus. Il ne s'agit pas de profils d'étudiants ou d'individus en formation.

Le troisième constat est un niveau d'études hétérogène, représentatif d'un parcours discontinu, mais ayant des qualifications ou diplômes de niveau bac minimum.

Maud et Bernadette ont intégré la fonction par un contrat aidé alors que Nathalie en avait déjà bénéficié auparavant. Seule Florence est arrivée à ce poste « *directement* » sans être entrée par le dispositif d'insertion professionnelle antérieurement. Cela correspond aux données sur la répartition surnuméraire des EVSH CAE/CUI par rapport aux AESH (en référence aux dispositions du cadre législatif).

6.2 Les motivations initiales pour la fonction de « AESH »

Nous pouvons constater une certaine continuité dans le champ d'activité exceptée pour Maud qui a travaillé en restauration et qui possède un diplôme en tapisserie d'ameublement. Cependant, même pour Nathalie et Florence qui ont de l'expérience dans le domaine éducatif, l'engagement dans cette fonction ne semble pas pour autant motivé que pour cette raison : des raisons personnelle et familiale sont évoquées. Ce qui les a conduites dans cette fonction :

Pour Maud (M–10) « *J'ai eu ma fille, et donc j'ai choisi ce métier uniquement pour avoir les horaires scolaires pour pas qu'elle aille trop à la garderie, pour être présente avec elle.* »

Pour Florence (F–22) *« J'ai accepté (...) pour des raisons personnelles. »*
Et pour Nathalie (N–16) *« J'avais plus de boulot à ce moment-là. »*

7 – LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES PRÉSENTES

Il s'agit des identités qui se construisent dans le cadre de nos positions et appartenances socioprofessionnelles, à travers les rôles sociaux que nous assumons. Cette construction ne se fait pas de façon décontextualisée mais en interaction avec les identités héritées et les identités visées.

Pour appréhender les trajectoires des AESH dans leur projet d'investissement professionnel, nous avons relevé plusieurs indicateurs : le choix du public, la présentation de la fonction, l'apport professionnel et le rapport à la formation.

Le choix du public

Le public est déterminant dans le choix d'accéder à cette fonction. Il correspond à deux facteurs : le « *jeune* » âge du public et l'intérêt pour le handicap.

La plupart ont déjà expérimenté une activité salariée auprès d'enfants ou d'adolescents.

Florence cumule des aptitudes dans l'éducatif en tant qu'ancienne enseignante vacataire du second degré (F–2) « *J'ai passé le CAPES d'histoire géographie (...) que je n'ai pas tout validé (...) donc j'ai fait des remplacements.* » et un intérêt pour le handicap (F–6) « *J'avais fait du bénévolat dans un grand centre d'accueil de personnes handicapées. (...) Je connaissais déjà l'univers du handicap. Donc, moi, ça me paraissait (...) très bien matché avec mes deux compétences.* »

Nathalie a l'expérience à la fois théorique (N–2) « *J'avais une maîtrise de psychologie de l'enfant (...) de développement de l'enfant et de l'adolescent, (...) avec un module de pathologie (...) je voulais travailler ... en approche avec soit des enfants soit des personnes... handicapées.* » et elle connaît très bien le public de jeunes en difficulté scolaire (N–16) « *Ça fait des années que je bosse euh... sur l'échec scolaire et que je donne des cours, bénévolement ou pas, euh... à des jeunes en... situation d'échec scolaire.* »

Présentation de la fonction

Malgré un investissement certain dans la fonction, la présentation de la fonction est avant tout associée comme nous l'avons vu à un choix organisationnel personnel ou familial. Le faible volume horaire est apprécié comme un confort permettant de concilier vie familiale et vie professionnelle. Si certaines AESH représentées dans ce corpus souhaiteraient avoir plus d'heures, c'est surtout au vue d'une rémunération trop peu conséquente.

Ainsi pour Maud (M–486) « *Toujours à vingt-et-une heures ou toujours à vingt-quatre heures, toujours avec un salaire de merde.* »

Pour Nathalie (N–211) « *C'est pas un travail qui est viable. (...) On a financièrement une rémunération au ras des pâquerettes !* »

Pour Florence (F– 333) « *Je trouve que je n'ai pas assez d'heures auprès des élèves.* »
Cette condition d'exercice concentre les animosités liées à cette fonction qui est considérée comme un manque de reconnaissance de leur travail. Elle ajoute (F–569) « *Selon moi, ça ne peut passer que par une reconnaissance financière aussi.* »

L'apport professionnel

L'apport professionnel semble être une évidence pour elles, par le tissage relationnel avec les enfants, contrasté avec les conditions d'exercice et l'accueil mitigé de certains enseignants. Le manque de suivi, d'accompagnement et de formation sont fortement regrettés.

Nous relevons un rôle aux missions peu définies. Selon Maud (M–472) « *Si on n'a pas de diplôme qui nous certifie apte à faire (...) on n'a pas de fonction définie réelle.* » Elle évoque également un manque de clarté (M–474) « *Notre rôle est très flou.* ».

Un sentiment d'isolement et d'abandon est unanime, Maud précise (M–554) « *Faudrait qu'on soit dans une équipe (...) ce qu'on est pas* ! », Nathalie la rejoint (N–403) « *En fait, le problème, c'est que dans ce job-là, on est très divisé et (...) très isolé* ». Florence va même plus loin (F–601) « *On n'a jamais considéré les AVS dans cette académie. Jamais.* » Maud regrette un manque de concertation (M–566) « *Si vraiment y'avait une équipe derrière, si on se sentait vraiment soutenu, si on sentait qu'on faisait partie d'un corps de métier particulier...* »

Par ailleurs, les AESH n'ayant pas d'expériences préalables ni auprès d'enfants ni dans le secteur éducatif se sentent démunies. C'est le cas de Maud dans notre corpus : (M–130) « *J'ai rencontré le plus de difficultés, (...) surtout les deux premières années parce qu'après... j'ai compris comment fonctionnait le système aussi.* » Elle s'explique (M–136) *« les difficultés, en tous cas pour moi, ça été de comprendre un peu comment tout ça, ça fonctionne et ensuite de pouvoir agir. »* Elle préconise un accompagnement avant la prise de fonction (M–148) *« Et qu'on nous dise, brièvement, voilà, ça c'est le programme. (...) qu'on nous explique simplement comment fonctionne une classe, comment fonctionne l'école. »*

Cependant, même les personnes plus expérimentées éprouvent des difficultés, comme Nathalie (N–56) « *Ça été très compliqué de prendre place*. » (N–80) « *...quand on arrive comme ça, comme un cheveu sur la soupe euh… c'est à nous de nous positionner* ».

Le rapport à la formation

Nous rappelons qu'il est proposé aux AESH 60 heures de formation dans le cadre de l'adaptation à l'emploi ainsi que quelques heures supplémentaires facultatives de modules complémentaires sur des thématiques précises liées au handicap.

La participation aux formations instituées

(M–510) « *Alors l'accès à la formation (...) ce que je sais, c'est qu'on (...) n'a plus (...) nos 80 heures de formation comme on avait au début (...) qui étaient octroyées avec mon CUI.* » En effet, cette formation initiale, considérée plus comme des informations générales et théoriques est mise en place les deux premières années quelques mercredis. Elle n'est pas suffisante et éloignée de la pratique. (M–456) « O*n n'a pas de formation... avec les handicaps.* »

Il existe un décalage entre des aspirations à être formé et les propositions de formation.

Les modules complémentaires, plus spécifiques sont proposés pendant les vacances scolaires mais les places sont limitées. Ces temps sont peu investis par les AESH. Dans notre corpus, seule, Florence y a participé (F–46) « *Une fois que j'ai fait ma formation initiale, ensuite, j'ai eu de temps en temps (...) deux, trois formations par an… voilà… sur des domaines un peu différent. En fait, avec des personnes, des pédopsys, directeurs d'instituts (...) Donc, j'ai fait des formations spéciales CLIS, des formations spéciales gestion de crise.* » Nathalie justifie sa non implication par ses connaissances déjà acquises (N–259) « *J'ai pas participé aux euh… formations de… organisées par l'inspection académique parce que…* » (N–261) « *J'ai quand même une maîtrise de psychologie de l'enfant et de l'adolescent donc euh… je veux pas perdre mon temps à... à avoir des formations pour lesquelles je vais perdre mon temps.* » Elle évoque aussi des raisons organisationnelles pour ne pas aller à ces formations. (N–253) « *Celles qu'ont lieu pendant les vacances scolaires, (...) je vais pas encore revenir en formation pendant les vacances scolaires.* »

La co-formation ou la formation avec et par les autres

Les temps d'échanges d'analyse des pratiques entre les AESH et l'enseignante référente de secteur organisés une à trois fois par an sont jugés inefficaces car pas structurés, malgré l'intérêt certain de se retrouver. Pour Nathalie (N–263) « *Je trouve ça intéressant sauf que... au bout d'un moment ça tourne un peu en rond.* » Pour Maud (M–542) « *C'est vraiment du pipeau !* » (M–552) « *...une réunion bidon avec euh... vingt AESH qui se plaignent (...) Ça n'a aucun intérêt ça. En fait, il faudrait que ça puisse être régulier.* » Depuis la rentrée de 2015 avec la généralisation programmée des contrats d'AESH pour remplacer le statut d'AVS, ces réunions ont été supprimé nous dit Florence (F–611) « *D'ailleurs, tu vois, y'a pu de réunions d'analyses de pratiques, hein.* » Selon Nathalie, cette suppression est délibérée pour éviter les rassemblements des AESH et ainsi empêcher leurs contestations (N–423) Pour « *étouffer le collectif !* »

L'auto-formation ou la formation par soi-même

En dehors des formations prévues pour les AESH, Maud a participé à une formation dans le cadre de son contrat en CUI (M–376) sur « *la communication non violente. (...) ça devrait être (...) une formation obligatoire.* » Nathalie s'est investie personnellement dans une formation (N-251) « *J'ai fait une formation de mon propre chef sur (...) l'estime de soi.* »

8 – LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES VISÉES

L'identité visée correspond ainsi à la trajectoire entre le passé et l'action en cours qui oriente une perspective future dans une dimension temporelle et biographique. Elle détermine l'identité projetée et/ou rejetée pour leur avenir professionnel. Nous l'avons vu, la trajectoire d'AESH n'est pas déterminée notamment du fait de la précarité du statut en termes de rémunération, de volume horaire et de durée des contrats. Il s'agit de parcours singuliers qui amènent à cette fonction plus qu'une initiative individuelle marquée par une volonté anticipée d'engagement dans ce travail.

A la question : « *Est-ce que tu envisagerais de poursuivre dans l'accompagnement scolaire ?* », les réponses négatives sont unanimes. Si les perspectives ne sont pas encore bien définies à l'instar de Nathalie (N–435) *« C'est assez flou pour le moment.* », toutes envisagent une reconversion. Même Florence, en CDI, pense à sortir du système. Elles considèrent ce travail comme l'acquisition d'une expérience tant professionnelle que personnelle et non d'un aboutissement.

Nathalie souhaite faire un master (N–433) « *Sciences de l'éduc certainement euh…. Toujours en rapport avec le handicap en fait !* » tandis que Maud pense à devenir éducatrice spécialisée. Malgré les difficultés rencontrées, la découverte ou l'approfondissement de l'accompagnement scolaire a consolidé ou affirmé une envie d'engagement dans le milieu du handicap. Maud nous fait part de son évolution (M–76) « *Je me suis sentie aussi euh… de plus en plus, compétente.* » Le rejet exprimé de poursuivre en tant que AESH n'est donc pas lié au travail lui-même mais à la fonction. Elles ne perçoivent pas une amélioration, comme Nathalie (N–333) « *Je pense que ça va pas évoluer.* » ou Maud (M–582) « *Je pense que ça sera de plus en plus incohérent.* »

Florence, plus optimiste (F–136) « *je pensais que ça pouvait évoluer (...) au fil du temps (...) à (...) un métier. (...) Je m'attendais à ce que nos postes évoluent... Qui y'ait des plans de formation...* » s'est engagée en CDI. Elle se sent désormais trahie (F–136) « *ça me paraissait une prolongation du statut d'assistant d'éducation avec un petit glissement, (...) je me suis pas rendu compte des conséquences juridiques.* » Elle poursuit (F–491) « *ça fait un an que je suis CDIsé, (...) et je trouve qu'il n'y a pas de changements. Que c'est pire qu'avant !* »

L'espoir d'un mieux est compromis. Une situation d'attente paraît maintenir ces AESH dans cette fonction. Leur aspiration professionnelle converge pour la plupart vers une orientation dans le même champ d'activité, auprès de personnes en situation de handicap.

9 – L'IDENTITÉ POUR SOI OU LES COMPROMIS ENTRE LES IDENTITÉS BIOGRAPHIQUES

Alors que les chapitres précédents nous ont permis de définir les identités héritées, professionnelle présente et visée des AESH, nous allons articuler ces trois dimensions de l'identité pour soi à travers les compromis de l'identité biographique.

Il s'agit de l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie et d'exprimer ainsi son intention dans la transaction subjective entre son soi actuel (ce qu'il est) de son soi futur (ce qu'il voudrait être). Il lui sert d'anticipation et de projection de son soi. Il oriente et sous-tend les différents actes qu'il pose pour se réaliser.

Des savoirs pratiques appris sur le terrain

Nous constatons que l'identité « *biographique* » pour soi des AESH s'est forgée très majoritairement dans l'apprentissage sur le tas et l'exercice direct du travail. Malgré des expériences antérieures dans le même champ d'activités pour Nathalie et Florence, l'acquisition des savoirs pratiques propres à cette fonction se font dans l'exercice direct des tâches à accomplir. Le discours qu'elles portent sur la manière dont elles ont appris leur travail n'est cependant pas déconnecté des connaissances scolaires et professionnelles antérieures, jugées utiles pour accompagner les élèves, notamment ceux du second degré comme Nathalie nous le rappelle (N–329) « *Il faut quand même être capable de noter les cours en maths, en français niveau lycée.* »

L'appartenance au collectif inexistante

Leur jugement d'appartenance est ambivalent, le « *on ou nous* » qui renvoie au collectif est surtout utilisé pour exprimer des valeurs partagées pour ce travail, des sentiments « *communs* », notamment sur les relations professionnelles plus qu'une appartenance à un groupe professionnel. Elles partagent un isolement marqué par une double absence à la fois de rencontres et d'échanges entre pairs et aussi par la non existence d'un corps professionnel constitué. En effet, la cohésion et légitimité réside dans son nom « *Avoir un nom c'est pouvoir se reconnaître dans une identité »* (Demazières & Gadéa, 2009). Dubar (2010) précise alors que *« l'identité sociale est avant tout synonyme de catégorie d'appartenance. Le plus souvent, cette catégorie est la CSP, c'est-à-dire la catégorie socioprofessionnelle. »* Or, la fonction d'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap n'est pas inscrite dans cette catégorisation.

De plus, comme nous l'avons vu dans la première partie, les dénominations pour cette fonction sont pléthoriques et changent constamment. Il est alors difficile de concevoir une identité de métier dans ce cas. Le doute est renforcé par les AESH quand l'évolution ne leur semble pas être positive « *la transformation d'un métier incorporé en une « activité » devenue incertaine, mal reconnue constitue le type même de la « crise identitaire » au sens de la sociologie interactionniste.* » (Demazières & Gadéa, 2009). Elles se sentent délaissées et découragées, à l'instar de Nathalie (N–213) *« Encore une fois, ça n'évolue pas en fait ! »* Dans ce contexte de changements permanents, de retournement de conjoncture ou de politique, le parcours professionnel des AESH est traversé par des incertitudes qui déstabilisent la définition de soi et de reconnaissance par les autres. Aussi, selon Demazières & Gadéa (2009), lorsque le travail est assimilé à des tâches domestiques, il est souvent considéré comme non professionnel car assimilé aux qualités naturelles et non aux compétences professionnelles. Ainsi, la fonction d'exécutant de l'AESH « *sous contrôle et par délégation* » des enseignants, renvoie l'accompagnement dans la vie quotidienne des enfants en situation de handicap à une dévalorisation des missions assignées.

Une double identité pour faire face

N'ayant pas eu de formation professionnelle initiale (ou très incomplète), n'ayant ni suivi ni formation continue, n'ayant connu que des mobilités forcées comme le signale Maud (M–213) « *Nous, on doit aller là où on nous demande d'aller.* », elles ne peuvent se projeter dans une perspective professionnelle sereine. La seule évocation d'avenir est celle d'une reconversion, la continuité dans cet emploi n'est pas envisageable. Elles vont mettre en place des stratégies de préservation. Leur identité est donc ainsi dédoublée. Ainsi l'identité officielle est considérée comme une identité virtuelle ou une fausse identité, elle correspond à l'identité attribuée par les autres, associée à leur situation actuelle de travail. Elles l'intériorisent sans pour autant sembler y appartenir « *réellement* ». Leur véritable identité « *pour soi* », est celle qu'elles poursuivent à travers des occupations hors-travail et des démarches pour une reconversion. Nathalie a ainsi l'intention de faire un master et Maud recherche une alternative à cet emploi. Florence fait référence à son groupe d'appartenance d'origine en évoquant sa carrière dans l'enseignement secondaire. Cette stratégie leur permet de se distancier de cette identité « *virtuelle* » et officielle qui ne leur convient pas.

Boltanski (cité dans Dubar, 2015) nous explique que « *l'authenticité qui les définit en propre est ce qui fait qu'ils échappent à la catégorie par le haut.* » Le dévoilement de cette identité « *réelle* » n'est pas évident et Michelat (cité dans Dubar, 2015) nous dit qu'il est généralement associé avec un désir d'évoluer dans l'entreprise si celle-ci leur offre des opportunités intéressantes. Il poursuit :

> La confidence n'est pas systématique, le degré d'engagement dans le projet reste souvent flou mais tout entretien prend ainsi une cohérence nouvelle en révélant la « logique affective. »

Un décalage entre les aspirations initiales et la réalité du travail

Nous avons pu noter la conscience qu'elles ont de valoir plus que la fonction qu'elles occupent et d'être autres que ce qui les définit officiellement. Ainsi Florence nous dit (F–461) « *Au début, quand j'ai été recruté, euh… c'était déjà le niveau Bac. Donc déjà, tu te dis, bon, je perds beaucoup par rapport à mon master.* » Elle évoque la baisse du niveau de qualification requis pour le recrutement et le décalage entre les aspirations passées et présentes (F–6) « *C'était vraiment ce que je souhaitais à l'époque. »* (F–12) *« C'était le début (...) Voilà, c'est plus du tout le cas. »* Elle marque son amertume et regret de s'être engagée en CDI (F–194) « *C'est là, que j'aurais dû dire non. C'était encore un CDD.* » Si Nathalie est également déçue, ses aspirations n'étaient pas précises (N–275) « *J'avais pas trop d'attentes (...) au départ et moi, ça me convient bien, euh… parce qu'en fait, il y a une certaine autonomie.* » La stabilisation avec la CDIsation est fortement rejetée. Nathalie nous dit (N–351) « *La CDIsation, c'est de la poudre aux yeux. Si y'avait une vraie CDIsation, on serait fonctionnaire pour être en CDI.* » Elle ajoute (N–353) « *On est toujours vacataire.* » Maud évoque le statut (M–520) « *on n'a pas de prime d'ancienneté même si on fait six années. Et si on est CDIsé, (...) on n'est pas CDIsé à 35 heures, on est CDIsé à 20 heures ou à 24 heures.* » Florence ajoute (F–307) « *Notre travail est perçu comme accessoire.* »

Des identités complexes

Il n'est pas question pour elles d'une réelle remise en cause des tâches prescrites, même si elles prônent une meilleure organisation, elles mettent surtout l'accent sur les conditions de leur statut. Elles se disent bloquées, enfermées par ce dernier. L'analyse des entretiens portant sur la dimension biographique nous amènent à considérer la transaction subjective en rupture entre leur identité héritée et leur identité professionnelle visée.

Il y a un décalage entre la définition de soi issue de sa trajectoire antérieure et la projection de soi dans l'avenir. Les AESH ne se définissent pas par la correspondance de leur formation

initiale (identité « *biographique pour soi* ») à la fonction occupée. Si leur trajectoire antérieure a pu les amener à travailler dans un champ d'activité similaire (animation, enseignement, échec scolaire…). Il ne s'agit pas d'une transaction identitaire anticipée, ni même désirée mais d'une opportunité dans un contexte de recherche d'emploi notamment. L'inquiétude ne vient donc pas tant par l'évolution du travail mais du fait d'une nouvelle forme d'organisation et de gestion de ce dernier, sans reconnaissance et perspective de progression. Pour Florence, si « *l'identité héritée* » est davantage en lien avec « *l'identité professionnelle vécue* », il s'agit plus d'un « *déclassement* » que d'une « *promotion* ».

Selon Dubar (2015, p. 231) :

Lorsque la transaction subjective s'établit sur la base de la rupture, deux issues de la transaction objective sont possibles :

- ou bien la rupture s'accompagne d'un conflit entre identité attribuée par l'institution et l'identité forgée par l'individu et l'on se trouve dans un processus d'**exclusion sociale** atteignant une **identité menacée** ;

- ou bien la rupture s'accompagne de confirmations légitimes par Autrui de l'identité pour soi et l'on se retrouve dans un processus de **conversion** atteignant une **identité incertaine**. »

Dans le premier cas, le passage du travail au hors travail résulte d'un conflit et prend la forme d'un processus d'exclusion ; dans l'autre, le passage est volontaire et s'accompagne de formes de confirmations de sa légitimité par les institutions (titres scolaires ou pratiques culturelles reconnues).

Lorsque la transaction subjective repose sur la continuité les deux issues de la transaction objectives sont :

- ou bien la progression visée est reconnue, encouragée, confirmée et l'on se trouve dans un processus de **promotion** concernant une **identité d'entreprise**,

- ou bien la progression visée est invalidée, refusée, infirmée et l'on se situe dans un processus de **blocage** concernant une **identité de métier**. »

Dubar (2015) différencie la nature de la transaction objective dans la dimension relationnelle, de la transaction subjective dans la dimension biographique. Au vue de notre analyse, nous nous sommes interrogés sur les compromis identitaires possibles de cette articulation. Ainsi, la transaction subjective ne peut-elle pas être présente dans la dimension relationnelle, au même titre, la transaction objective ne peut-elle pas être envisagée dans la dimension biographique ?

Autrement dit, peut-on considérer que dans la dimension biographique, les compromis entre l'identité héritée et l'identité visée peuvent être en interdépendance entre des processus à la fois subjectif et objectif et non pas uniquement inscrits dans une transaction subjective ?

Ici, nous considérons que la trajectoire biographique des AESH s'établit dans une transaction subjective de rupture dont l'issue de la transaction objective est basée sur un conflit identitaire entre l'identité attribuée et l'identité vécue. La transaction subjective est cependant de continuité et la conséquence de la transaction objective est un blocage de l'identité de métier.

Nous reviendrons sur ce point avec les relations entre les identités proposées et identités assumées ou intériorisées dans la dimension relationnelle, au chapitre 12.

10 – LES IDENTITÉS PROPOSÉES

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé dans la dimension biographique de l'AESH, l'écart entre l'identité présente (soi actuel) et l'identité visée (soi futur), nous analyserons ici la dimension identitaire qu'autrui lui accorde (le service gestionnaire) et son impact dans les conditions d'exercice avec les enseignants et les élèves accompagnés.

Il s'agit de cerner le « *projet de soi pour autrui* » qui renvoie à une attribution qualitative ayant pour point de départ autrui, c'est-à-dire, la façon dont l'inspection académique conçoit la fonction d'accompagnant scolaire. Cette attribution identitaire indique la façon dont autrui en tant que service gestionnaire conçoit ce personnel, le type de rapport qu'il établit avec lui et le positionnement qu'il adopte.

Nous déclinerons, dans un premier temps, les pratiques de gestion avec comme indicateurs le recrutement, l'évolution des statuts et les rapports avec le service gestionnaire (rectorat, SAE et DASEN) et dans un second temps, la situation de travail proposée aux AESH par le service de l'accompagnement éducatif (SAE) avec comme indicateurs, la place de l'AESH et les missions attribuées.

10.1 Les pratiques de gestion

10.1.1 Le recrutement et l'évolution des statuts

Comme nous l'avons vu, par les choix politiques et révélé dans notre corpus, le recrutement des accompagnants scolaires est lié au contexte économique de crise de l'emploi. De ce fait, la plupart de ces personnels commencent dans la fonction en contrat d'insertion d'EVSH.

A l'instar de Maud (M–54) « *J'ai fait deux ans sur Poitiers dans le privé. Et là (...) ça fait quatre ans et demi que je suis…* » (M–56) « *...que je travaille en tant que AESH à Nantes.* » Elle précise : (M–70) « *A Poitiers, (...) c'était un CUI de 22 heures, en contrat aidé*. » et de Nathalie (N–36) « *Je suis rattachée à un établissement.* » Florence, cependant, a toujours eu le même employeur public : (F–140) « *J'ai toujours été payée en revanche par l'inspection d'académie depuis 2007.* » (F–144) « *Jamais (...) mon supérieur a été un collège. (...) C'est pour ça quand j'ai été embauchée, on m'a dit… c'est un vrai contrat. Moi, j'ai signé un contrat avec l'inspection d'académie.* »

Il nous semble donc opportun de distinguer les deux principaux statuts d'accompagnant scolaire des élèves en situation de handicap : les EVSH et les AESH.

Alors que les EVSH (Emplois Vie Scolaire auprès des élèves en situation de Handicap)[19] sont recrutés en contrats aidés (Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi « *C.A.E.* » ou Contrat Unique d'Insertion « *C.U.I.* » après enregistrement à Pôle-emploi, les AESH sont recrutés directement par l'Éducation Nationale auprès du rectorat.

Recrutement		
Niveau	Bac minimum (niveau IV) avant 2014 puis CAP/BEP (niveau V)	Pas de niveau exigé
Employeur	Inspection Académique (depuis 2015, avant cela pouvait être un collège)	Un établissement scolaire (en général un lycée de l'Académie)
Situation	Il n'y a pas de correspondance entre l'employeur et les lieux d'affectations	inscrit au Pôle Emploi - RSA, ou allocation parent isolé, ou en fin de droits
Objectifs	Avant la perspective de professionnalisation de 2014, les personnes recrutées avaient pour projet une carrière d'enseignant ou de travailleur social	Réinsertion de personnes en difficulté sociale
Contrats		
AESH		**EVSH**
Contrat de droit public		Contrat de droit privé, Contrat Unique d'Insertion
Accompagnement scolaire et périscolaire (cantine) *« L'aide apportée par l'AESH a pour objectif d'optimiser l'autonomie de l'élève sur le temps scolaire.* ***L'AESH ne peut réaliser ni tâche administrative, ni soutien scolaire ou surveillance de classe par exemple****. Il participe à l'accompagnement sur le temps de demi-pension quand ce besoin est précisé par la MDPH. »*[20]		Accompagnement scolaire et possibilité d'aide administrative *« La mission principale est de favoriser les apprentissages et d'optimiser l'autonomie de l'élève sur le temps scolaire.* ***En mission secondaire, il peut apporter une aide administrative ou de vie scolaire****. »*[21]
6 ans maximum en CDD (puis, depuis la circulaire du 8 juillet 2014, possibilité d'accéder au CDI)		2 ans maximum * (puis, depuis la circulaire du 8 juillet 2014, possibilité d'accéder au statut d'AESH)
Temps complet possible (tient compte des notifications MDPH)		Maximum 20 heures hebdomadaires (or notifications parfois supérieures)
Formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures		Pas de formation spécifique au handicap

* Par dérogation des services de Pôle Emploi, la durée maximale du CUI peut être portée à 60 mois (5 ans) pour les salariés âgés de plus de 50 ans et bénéficiaires du revenu de solidarité active, de l'allocation de solidarité spécifique, de l'allocation temporaire d'attente ou de l'allocation aux adultes handicapés ou reconnus travailleurs handicapés. (Code du travail L5134-23-1)

C'est le cas de Bernadette, EVSH, avec qui nous avons eu l'entretien exploratoire.

[19] - circulaire du 2005-129 du 19 août 2005.

[20] - source inspection académique de Nantes : missions des AESH – EVSH.

[21] - Ibid.

Au départ, les EVSH constituaient, en principe, une aide attribuée à l'équipe pédagogique et non pas une aide individuelle apportée à l'enfant. De ce point de vue, ils s'apparentaient aux AVS-co (aide collective) et non pas aux AVS-i (aide individuelle). Ils étaient donc attribués par l'Inspecteur d'Académie à une classe ou à une école et non pas, comme les AVS auprès d'un enfant en situation de handicap. Aussi, selon la circulaire de rentrée 2005, il était préconisé de les placer prioritairement en petite et moyenne section de maternelle.

Depuis 2014, au terme de leur contrat de deux années, les contrats aidés peuvent être recrutés comme AESH en CDD, puis être recrutés en CDI après 6 ans de CDD. Les missions des EVSH sont devenues similaires aux AESH. Les recherches menées ont démontré une insertion souvent plus difficile pour les personnes en contrat aidé que pour les AESH. Parfois sans expérience auprès d'enfants ou en grand difficulté sociale, ils sont dans l'incapacité d'accompagner un enfant en situation de handicap (pas seulement en maternelle, mais en primaire et secondaire également). Le *turn over* important comme Nathalie le dit : (N–602) « *... y virent et embauchent comme ça !* », ne permet pas d'assurer la continuité de l'accompagnement des élèves. Maud en témoigne : (M–444) « *Notre rôle c'est de rester dans un établissement, c'est pas d'accompagner un enfant spécifiquement.* » (M–448) « *On pourra pas le suivre dans un collège, (...) c'est pas cohérent.* » (M–486) « *…on change toujours d'enfant. (...) On change d'école.* »

La démarche professionnelle est différente entre des demandeurs d'emploi qui se voient proposer cet emploi d'EVSH, sans trop pouvoir le refuser du fait de leur statut, et des candidats motivés qui d'eux-mêmes postulent pour devenir AESH. Ces derniers sont souvent mieux appréciés par les enseignants même si la distinction des statuts ne leur est pas familière. En effet, cette fonction récente, aux dénominations multiples et successives, n'est pas encore assimilée par tous les enseignants. Enfin, parce que les EVSH restent en surnuméraire par rapport aux AESH, créant de facto un amalgame pour les enseignants.

S'il est désormais possible d'envisager une pérennisation quel que soit le statut, il est à noter, qu'à temps de travail équivalent, les EVSH sont mieux rémunérés que les AESH, même CDIsés et ce en dépit de leurs six années d'ancienneté et d'expériences acquises. Du coup, cela ne peut que renvoyer un mauvais signal quant à une perspective de professionnalisation pour les EVSH notamment qui représentent plus des 2/3 de cet emploi et qui devront attendre au minimum huit ans pour prétendre au CDI.

Aussi, depuis 2014, les AESH en CDD qui refusent un renouvellement de leur contrat ou la CDIsation, n'ont pas accès aux indemnités de chômage. Selon l'accord d'application n° 14 de la convention chômage du 14 mai 2014 :

L'employeur public en auto-assurance peut refuser ou interrompre l'indemnisation de l'ARE en cas de refus de l'agent de renouvellement ou de proposition de poste.

De plus, l'abaissement du niveau de qualification requis au recrutement renforce le sentiment de désaveu quant à la reconnaissance et la valorisation de la fonction annoncées, telle Florence : (F-493) « *la reconnaissance n'est pas du tout là. (...) Tant qu'on aura pas défini que c'est un métier à part entière, qu'il ne faut pas recruter des gens venant de pôle emploi pour assumer cette fonction, le métier ne sera pas reconnu, et ça ne sera pas un métier à part entière.* » Nathalie estime aussi qu'il ne peut y avoir de reconnaissance (N–321) « *...tant qu'on embauchera n'importe qui !* » Elle précise : (N–323) « *Les gens embauchés par Pôle Emploi ne sont pas censés présenter des diplômes. Ce qui veut dire que (...) du coup, on prend ce qu'on a sous la main... Tous ceux qui demandent à vouloir être AVS ou en CUI CAE (...) certains le sont alors qu'ils n'ont jamais eu d'approche d'un enfant en situation de handicap. Le système scolaire est très loin dans leur vie etc. ou c'est parfois aussi des gens qui sont à deux ans de la retraite (...) je pense que, des fois, c'est la double peine pour certains élèves, qui se retrouvent avec des personnes qui n'ont pas le niveau scolaire pour les aider dans leur scolarité justement.* »

Ces personnels sont donc tributaires des évolutions à la fois de leur statut, de l'organisation locale, mais aussi plus globalement du refondement de l'école. Citons par exemple le cas de Florence : (F–50) « *L'inspecteur de secteur me dit mais vous savez, maintenant (...) ça va changer (...) en CLIS, on ne recrutera plus que des EVS, c'est à dire des contrats aidés, (...) parce que l'enseignante est censée être formée au handicap. (...) Donc, on préfère que vous, (...) qui avez, théoriquement des outils (...) pour faire face, on vous met en « i ».* » (« *i* » pour accompagnement individualisé en comparaison avec l'accompagnement mutualisé ou collectif).[22]

[22] - La circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003 définit l'intervention de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS-co) dans les dispositifs collectifs en CLIS, UPI et désormais ULIS.

- Le décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 établit la distinction entre l'aide mutualisée et l'aide individuelle :

« L'aide mutualisée est destinée à répondre aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requièrent pas une attention soutenue et continue. »

« L'aide individuelle a pour objet de répondre aux besoins d'élèves qui requièrent une attention soutenue et continue, sans que la personne qui apporte l'aide puisse concomitamment apporter son aide à un autre élève

Pour compléter les dires de Florence, en effet, tout enseignant doit accomplir dans son parcours de formation initiale un stage d'adaptation scolaire et de scolarisation des élèves en situation de handicap, en application d'article n°19 de la loi du 11 février 2005 :

Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés.

La circulaire n°2007-045 du 23 février 2007 précise le contenu de ce stage :

La loi du 11 février 2005 (…) implique que chaque professeur, au sortir de la formation, dispose d'un bagage minimal lui permettant de prendre en charge les élèves en situation de handicap. Ce stage a pour objectif de familiariser le futur professeur avec les problématiques générales du handicap et de l'intégration scolaire.

Nous verrons les conséquences de ces changements sur la transformation de leurs missions lors du point suivant « *les situations de travail proposées* ».

La note du ministère de l'éducation nationale de juillet 2012 évoque l'impact profond de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 :

La démarche induite par les textes de 2009 oblige à modifier la conception même de l'enseignement désormais fondée sur le projet personnalisé de chaque élève et à remplacer une organisation par groupes relativement figés par une répartition beaucoup plus souple avec des temps et des modalités de scolarisation adaptés à chacun. Cela impose des projets pédagogiques profondément modifiés, mais aussi, parfois, un réajustement des moyens attribués. »[23]

Cet ajustement de l'action pédagogique :

…modifie le déroulement de la classe et pas seulement pour l'élève concerné. Elle induit une organisation différente, ne serait-ce que par l'effet de **la présence d'un second adulte dans la classe**. **Elle change aussi la relation pédagogique à l'élève lui-même en installant une médiation (parfois un écran) et, souvent, une délégation des tâches** au moins autour de quatre pôles :

- faire en sorte que l'élève soit mis en confiance, apaisé et attentif ;

- faire en sorte que l'enseignant soit entendu et compris ;

- faire en sorte que le travail soit fait conformément aux consignes ;

---

handicapé. Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins de l'élève handicapé. »

[23] - note du ministère de l'éducation nationale 2012-100 de juillet 2012. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf (p. 57).

- faire en sorte que les difficultés et obstacles soient surmontés. »[24]

De ces évolutions, nous allons aborder les rapports entretenus entre le service gestionnaire et les AESH.

10.1.2 Les rapports avec le service gestionnaire

Dans cette partie, nous prendrons connaissance de la perception des AESH sur les avancées de la loi de 2005, sur les disparités académiques, sur les échanges avec le rectorat et enfin sur les offres de formations.

Des avis mitigés sur l'application législative

Nous pouvons constater des points de vue nuancés sur l'application de la législation par le service gestionnaire, notamment par la loi de 2005. Ainsi pour Florence (F–571) « *La loi de 2005 (...) est relativement récente, c'était des pratiques qui n'existaient pas, qu'il a fallu construire.* » (F–268) « *Depuis la loi de 2005 (...). Et bien dix ans, à l'échelle d'une réforme (...) c'est très court.* » Maud et Nathalie se font plus critiques : pour Maud (M–620) « *Étant donné que ça fait onze ans que ça se passe. Ils savent très bien les problèmes qu'il y a... faut arrêter !* » (M–598) « *…c'est flou depuis onze ans.* » Nathalie est plus fataliste : (N–50) « *Ça n'avance pas quoi. Et c'est plutôt négatif pour moi.* »

Des contacts très limités

La communication avec le service gestionnaire est quasiment nulle. Nathalie nous assure : (N–175) « *Le service gestionnaire (...). Je sais pas qui c'est ?* » avant de préciser : (N–405) « *On n'a pas d'interlocuteur, à part notre référent qui (...) nous répond qu'il sait pas.* » Pour Maud, elle nous raconte le seul contact qu'elle a eu avec le rectorat : (M–556) « *Uniquement pour l'embauche.* » Elle résume (M–558) « *Je l'informe que je vais déménager sur Angers. Donc oui, j'ai eu contact avec lui parce que y se passe un truc dans ma situation*. » (M–560) « *Mais c'est tout !* » Nous clarifions que avant 2015, l'employeur était différent selon les statuts d'AESH ou d'AESD ; les assistants d'éducation (AED) étant rattachés à des collèges pour l'établissement des contrats et des lycées pour la gestion des salaires. Cela peut expliquer les propos confus de Nathalie (N–30) « *Je crois que j'étais rattachée au collège...* » mais (N–28) « *J'avais (...) un élève en maternelle, un élève à l'école primaire et une élève en Lycée.* » Elle ajoute : (N–425) « *On sera plus inspection académique mais rectorat maintenant*. *C'est*

[24] - Ibid. p.88.

le rectorat qui va s'occuper de nous. » En fait, les services étant éclatés, les relations semblent se limiter au minimum lorsqu'une raison administrative l'oblige. Florence, qui a travaillé dans plusieurs académies et qui est CDIsé a bénéficié de davantage d'échanges avec les services académiques. Elle nous fait remarquer une disparité organisationnelle selon les académies.

Des disparités organisationnelles et politiques

Selon Florence : (F–174) « *Jusqu'à maintenant, jusqu'à la CDIsation, la professionnalisation (...). Chaque recteur, chaque région, gérait un peu à sa sauce. Selon les personnels qu'ils avaient, (...) comme moi, (...) en réserve, genre vacataire. (...) Ou alors, au contraire, décident d'ouvrir, comme ici en Loire Atlantique au plus grand nombre… d'enfants (...) C'est-à-dire, de dire oui à tous les parents, de dire oui… à chaque accompagnement, à chaque enfant donc. (...) Je crois qu'en Gironde, c'était différent.* » (F–367) « *J'avais un contrat de 30 heures*. » (en Gironde) (F–605) « *Ici, j'ai demandé tout de suite à avoir 30 heures comme auparavant (...) On m'a dit tout de suite que dans cette académie ce n'était pas possible.* » (F–607) « *J'ai toujours eu 21 heures.* » (F–166) « *J'ai appris que c'était géré tout à fait différemment en Poitou Charentes*. » (F–168) « *Ni comme dans la Gironde, ni comme en Loire Atlantique.* » (F–170) « *C'est-à-dire de 35 heures.* » (F–182) « *Depuis la professionnalisation, forcément, ça été décidé par le ministère, (...) ça été quelque chose (...) de national*. » Elle évoque désormais ses craintes : (F–619) « *Chaque académie organisait différemment le suivi d'accompagnement des enfants.* » (F–619) « *Chaque académie organisait différemment le suivi d'accompagnement des enfants. Et ça… ça pose problème maintenant (...) qu'on est en train d'essayer de créer un métier.* » Elle s'explique : (F–359) « *Y'a une rivalité là-dessus, qui fait que la souplesse qui existe dans les écoles (...) n'existe plus quand tu es en CDI, euh... AESH. Puisque tu ne dépends que de l'IEN ASH qui ne veulent pas qu'on marche sur leurs plates-bandes et qui veulent surtout pas que les inspecteurs de secteur se mêlent de leur planification de l'emploi du temps.* » (F–337) « *Depuis cinq ans (...) pour aider les enseignants (...) J'inversais parfois les emplois du temps.* » (F–373) « *Et ça, (...) légalement, on ne peut plus avec ce statut. Faut bien en être conscient.* »

Des formations insuffisantes

Aussi, suite aux entretiens de notre corpus, le dossier de presse issue de la conférence nationale du handicap du 19 mai 2016 annonce la mise en place d'un programme concernant la formation des encadrants et professionnels du terrain sur le développement d'une culture locale de partenariat et de coopération.

En ce qui concerne la nécessaire collaboration avec tous les acteurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) a signé le 22 janvier 2016 une convention partenariale pluriannuelle (2015-2017) avec la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) et Unifaf (Organisme Paritaire Collecteur Agréé – OPCA – de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale). Cette convention permet de réaliser des actions de formation conjointe à destination des professionnels concourant à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Elle vise ainsi à favoriser les coopérations interprofessionnelles des acteurs d'un même territoire et le partage de références communes. Ainsi, les personnels de l'Éducation nationale, des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), des personnels des établissements et services médico-sociaux (ESMS) et des agences régionales de santé (ARS) se forment ensemble pour travailler à la personnalisation des parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap, pour une école toujours plus inclusive.[25]

A la suite de la phase expérimentale qui s'est tenue en 2015 dans trois académies (Lille, Amiens, Clermont-Ferrand), ce dispositif est désormais déployé sur l'ensemble du territoire jusqu'en 2017. Ainsi, au premier semestre 2016, cinq académies sont concernées dont l'académie de Nantes. Cependant, aucune information à ce sujet n'est accessible. Il semblerait que les AESH n'aient pas été concernés par ce dispositif.

Par ailleurs, dans le cadre de la professionnalisation, l'inspection académique de Nantes a diligenté une enquête[26] fin mai 2016 à destination des AESH visant la mise en place de modules de formation sur les différents handicaps rencontrés et la possibilité d'accéder au diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES) avec la spécificité « *accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire*. »

Dans l'attente de directives ministérielles, le rectorat est en cours d'élaboration pour un plan de formation prévu pour l'année scolaire 2016/2017 ; les actions possibles seraient les suivantes :

- le positionnement professionnel et éthique, la posture de l'AESH et les relations avec les enseignants,

- le parcours de scolarisation pour les élèves avec autisme,

---

[25] - Extrait de la conférence nationale du handicap du 19 mai 2016, repéré à : http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/action/piece-jointe/2016/05/conference-nationale-du-handicap-2016_579819.pdf.(p. 6).

[26] - Enquête repérée à : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/handicap-et-scolarite/formation-aesh-962762.kjsp.

- le parcours de scolarisation pour les élèves ayant un handicap moteur lourd,

- le parcours de scolarisation pour les élèves sourds et malentendants,

- le parcours de scolarisation pour les élèves aveugles ou malvoyants,

- le parcours de scolarisation pour les élèves ayant une déficience intellectuelle,

- l'accompagnement des élèves ayant des troubles spécifiques du langage et ses apprentissages,

- le secourisme, …

D'une part, l'accès au nouveau diplôme ne sera pas systématique comme l'indique l'évaluation des impacts financiers du projet de texte relatif à l'arrêté 2016-74 du 29 janvier 2016, établit le 23 octobre 2015. En effet, le financement alloué à sa mise en application ne prévoit pas d'inclure tous les AESH à cette offre de formation diplômante. Ce texte signale que seulement 52 % des AESH s'engageraient dans une validation des acquis de l'expérience (VAE) d'après une estimation du ministère de l'éducation nationale (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire ou DGESco).[27]

D'autre part, la VAE, soumise à certains critères de recevabilité (établit par l'organisme instructeur ASP-UNACESS puis validés par la DRDJSCS (Direction régionale et départementale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale) en tant qu'organisme certificateur) dont la justification d'une expérience d'au moins 3 ans ETP (35h/sem), ne permet pas à la plupart des AESH de prétendre à cette démarche avant six années d'ancienneté. En effet, nous rappelons que la majorité des contrats d'AESH sont des temps partiels à 50% et que les contrats aidés d'EVSH sont de deux ans à 20h/sem. Il ne sera donc pas envisageable aux EVSH d'accéder à ce diplôme via la VAE sans autres expériences similaires.

A ce jour, en dehors des 60 heures de formation d'adaptation à l'emploi, dispensées lors de la première année d'exercice, le service gestionnaire n'a pas d'autres propositions de formations.

[27] - MEN : fiche des impacts financiers pour la création du diplôme (DEAES), repérée à : https://www.legifrance.gouv.fr/content/.../1/.../fi_**AFSA1521331D**_23_10_2015.pdf (p. 6-7).

Pour les AESH, ce constat est interprété comme une privation de droits :

Pour Maud (M-518) « *Donc, on n'a pas le droit à la formation, ni congé formation, ni rien du tout.* » Pour Nathalie (N-361) « *quels droits elle pouvait avoir, c'est-à-dire aucun. »* Et pour Florence (F-138) « *Et donc… vous n'avez plus droit à tel… tel truc, tel tel truc.* »

Étant donné l'organisation du travail proposée par le service gestionnaire, nous pouvons considérer que le projet identitaire de soi pour autrui prend la forme d'une prescription et non d'une négociation au sens définit par (Kaddouri, 2006, p. 125).

10.2 Les situations de travail proposées

La place de l'AESH et de l'EVSH et les missions qu'ils leur sont attribuées

Nous avons pu relever une évolution de ces deux statuts et un rapprochement sur les missions attribuées. Cependant, les équipes enseignantes ne semblent pas au fait de cette distinction statutaire, ce qui pose parfois quelques difficultés. En effet, si les EVSH peuvent intervenir sur des tâches administratives, cela n'entre pas dans les attributions des AESH. Comme Florence nous le rappelle, les EVSH ont un champ d'interventions plus large (F–333) « *Là EVS, (…) vous pourrez intervenir partout.* »

Par contre, en cas d'accompagnement de l'élève en sortie piscine, seuls les AESH peuvent aller dans l'eau.

Par ses missions l'AESH doit permette que l'élève ne soit pas exclu des activités physiques et sportives. L'activité « piscine » est une activité scolaire. **L'AESH accompagne l'élève à la piscine, y compris et si nécessaire dans l'eau** et l'aide à l'habillage et déshabillage. Cependant, **si le contrat concerne un EVSH, les établissements gestionnaires n'autorisent pas à prendre ce risque.** L'EVSH peut participer à l'habillage et déshabillage et accompagne l'élève jusqu'au bord du bassin.[28]

Alors que les EVSH sont majoritaires, cette situation peut poser quelques soucis organisationnels. Visiblement, dans les faits, ni les enseignants, ni les personnels accompagnants ne respectent ces textes, plus par méconnaissance de la législation que par une volonté délibérée de s'en déroger. En effet, à la question : « *Est-ce que tu as des connaissances sur la législation qui relève des AESH ?* »

28 - Inspection Académique de Nantes : missions des AESH / EVSH, repérée à : http://www.ia44.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/a-e-s-h-e-v-s-h/informations-generales/organisation-des-services-a-e-s-h-e-v-s-h/organisation-des-services-a-e-s-h-e-v-s-h-602584.kjsp?RH=1440599017679.

Les réponses se font hésitantes : (M–506) « *Les connaissances de base, en fait, inscrites dans mon contrat. »* voire fausses : (M–435) « *C'est six années dans le privé et six années dans le public. »* (Par rapport à la durée maximale d'exercice selon le type de contrat, il s'agit en fait de 2 ans en contrat aidé d'EVSH, de droit privé et de 6 ans en contrat d'AESH, de droit public.)

Par ailleurs, si les enseignants sont les responsables des élèves et des apprentissages, ce sont le directeur de l'école, chef d'établissement, principal ou proviseur qui sont garants du bon déroulement du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) élaboré par la MDPH pour l'élève en situation de handicap. Par ailleurs, la responsabilité hiérarchique des accompagnants scolaires incombe à l'employeur, qui nous l'avons vu est différente selon qu'ils soient AESH ou EVSH. Ainsi, l'employeur est très rarement l'établissement d'affectation.

Depuis 2015, dans l'académie de Nantes, tous les AESH doivent dépendre directement de l'inspection académique représentée par le service de l'accompagnement éducatif « S.A.E. » du rectorat. Pour les EVSH, l'employeur peut être un collège ou un lycée. Les interlocuteurs administratifs sont donc différents selon le statut.

Conditions d'exercice des AESH avec les enseignants

A cette complexité gestionnaire, s'ajoute pour l'AESH de s'accorder avec l'enseignant, pour qui cette aide humaine est nouvelle. Une posture et un positionnement sont alors à trouver. Les observations menées dans le cadre des recherches de Toullec-Théry (2012) ont permis de catégoriser les rapports entre les enseignants et les AVS :

- Une partition des rôles *pour des territoires respectifs identifiés par tous : accompagnement indexé au discours et aux actions pédagogiques du professeur.*

- Une position surplombante de l'AVS*, expert sur le handicap : écran au projet d'apprentissage de l'élève avec la classe.*

- Une position surplombante du professeur *: certaine inutilité de la présence de l'AVS.*

- Une certaine symétrie entre l'AVS et le professeur *: « court-circuitage » des objectifs du professeur.*

L'AESH est souvent conditionné à la posture souhaitée par l'enseignant, qui sans en avoir l'autorité hiérarchique en est cependant le responsable direct. C'est à ce dernier qu'incombe notamment « *l'évaluation »* de l'accompagnant scolaire (entretien professionnel à transmettre à l'inspection académique). Si, dans la plupart des cas, les enseignants s'efforcent d'adapter la

mise en œuvre de leur enseignement à la situation de l'élève (dans le cas d'une partition des rôles comme Florence (F–521) « *J'ai été embauchée (...) en me disant, vous ne serez pas le précepteur de l'élève. Faites bien attention à ça.* », l'AESH se retrouve parfois seul à faire face aux besoins de l'élève (il est alors dans une position surplombante). Par ailleurs, pour diverses raisons, l'agencement topographique de l'espace de travail ne permet pas à l'AESH de pouvoir exercer dans des conditions optimales. Il y a alors une certaine symétrie entre l'AESH et l'enseignant voire une position surplombante de l'AESH.

Par exemple, dans les classes ordinaires, il a été relevé plusieurs fois que certains (élèves) étaient placés dans le fond de la classe ou sur le côté près de la porte, parfois avec une faible visibilité sur le tableau. De même, la présence de l'AVS ou de l'EVS pose un problème particulier qui n'a que rarement été traité. Presque toujours « assis à côté » de l'élève, il le sépare physiquement du reste de la classe. Dans un nombre significatif de cas, le jeune handicapé est ainsi isolé, et cela d'autant plus si le couple « AVS-élève » est situé au fond de la classe (ou même au premier rang, sur le côté).[29]

Dans le cas d'une position surplombante de l'enseignant, ce dernier exclu consciemment ou non, physiquement ou non, l'AESH (avec ou sans l'élève accompagné).

Nous en déduisons que la répartition des rôles n'est ni déterminée ni homogène mais qu'elle induit des stratégies identitaires pour faire face à cette « *relation d'interface* » dans laquelle se trouve l'accompagnant. En ce sens, elle est déterminante dans la construction de l'identité de métier des AESH.

L'évolution des missions des AESH

Par ailleurs, le rôle de l'accompagnement évoluant, cela implique des accommodations constantes pour appréhender des besoins « *nouveaux* » et accomplir d'autres missions :

Il a tout d'abord été mis en place :

Pour répondre à la situation de jeunes handicapés qui, sans la présence continue d'un adulte, ne pourraient pas accéder à l'école : lourds handicaps moteurs, enfants très fragiles ou porteurs de maladies graves, élèves particulièrement perturbateurs, etc. Par son aide, par l'accomplissement d'un certain nombre de gestes, l'auxiliaire de « vie scolaire » permet d'assurer la sécurité (parfois jusqu'à une surveillance ininterrompue) et l'hygiène (parfois à la limite du « soin ») du jeune handicapé, mais aussi la sérénité de la classe.[30]

---

[29] - Note du ministère de l'éducation nationale 2012-100 de juillet 2012, repérée à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf (p. 84).

[30] - Ibid. p. 93.

D'après Maud, (M–540) « *Notre boulot, même si ça reste que dans le contexte scolaire, c'est un boulot d'éduc.* »

La seconde mission n'est apparue qu'ensuite : apporter à l'élève une assistance plus « pédagogique » et lui faciliter l'accès à l'apprentissage et au savoir. (…). Il est rendu nécessaire par les obstacles rencontrés dans le parcours scolaire, dans les apprentissages. Il n'est pas revendiqué comme une condition de l'accueil, mais souhaité comme un facteur susceptible de favoriser la progression, le passage dans la classe supérieure, le maintien « en scolarité ordinaire.[31]

En référence à l'arrêté du 29 janvier 2016[32], une troisième mission devrait voir le jour avec l'accompagnement à la vie ordinaire. Ainsi, en réponse à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale de professionnaliser les AESH, la création du Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social (DEAES) avec la spécialisation « *accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire* » leur permettrait d'intervenir dans d'autres espaces d'accueil (structures d'accueil de la petite enfance, établissements d'enseignement et de formation, lieux de stages, d'apprentissage, d'alternance, ou d'emploi, lieux d'activités, établissements et services médico-sociaux, lieux de formation professionnelle.)

Dans le cadre d'un projet personnalisé fixé par le plan personnalisé de compensation, la mission de l'accompagnant éducatif et social consiste à faciliter, favoriser et participer à l'autonomie des enfants, adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap dans les activités d'apprentissage, et les activités culturelles, sportives, artistiques et de loisirs. Il inscrit obligatoirement son intervention en complémentarité, en interaction et en synergie avec les professionnels en charge de la mise en œuvre du projet personnalisé du jeune et la famille.

Alors que le statut actuel d'AESH ne permet pas d'intervenir en dehors du milieu scolaire, il est difficile à ce jour de connaître les modalités d'application de ce texte.

Conditions d'exercice des AESH avec les élèves accompagnés

La gestion des élèves porteurs de handicap n'est pas aisée, surtout sans formation préalable comme nous avons pu le vérifier. L'AESH est amené à s'adapter à la fois aux besoins spécifiques de l'enfant et aux rythmes scolaires tout en devant composer avec l'enseignant.

Les élèves porteurs de handicap ont des journées plus longues, plus morcelées, caractérisées par des ruptures et des mouvements incessants. La fatigue, l'agitation et la multiplicité des intervenants

31 - Ibid. p.93.

32 - Arrêté du 29 janvier 2016, modifié le 19 mars 2016 et consolidé le 20 septembre 2016, relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'accompagnant éducatif et social disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941478.

pèsent sur leur vigilance, sur leur capacité de travail, sur leur investissement scolaire. Et pourtant, nombreux sont ceux qui, précisément, ont besoin de temps et de tranquillité pour se concentrer, pour comprendre et pour mener à bien les tâches qui leur sont fixées.[33]

La circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 le confirme :

Dans le second degré comme dans le premier, l'état de santé ou la situation de handicap de certains élèves peuvent générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être prises en compte dans le cadre d'une classe ordinaire. Ces élèves ont besoin de modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique.[34]

Certains d'entre eux, aux troubles moteurs ou comportementaux sévères, sont dans l'attente d'une libération de place en institution spécialisée et les AESH en font les frais. Selon Maud (M–104) « *C'est un enfant... qu'est mis là... parce qu'il y'a pas de place en IME ou alors, est ce qu'il a vraiment sa place à l'école ?* » Nathalie nous raconte : (N–371) « *S'occuper des handicapés moteurs donc… la mise aux toilettes, comme un AMP…*» Elle poursuit : (N–397) « *A l'origine, ce boulot, il est quand même créé pour soutenir les élèves dans leur scolarité pas dans la vie quotidienne. (...) y'a un boulot pour ça, ça s'appelle AMP, Aide Médico Psychologique.* » Maud fait la même réflexion : (M–110) « *C'est un rôle un peu ingrat dans le sens où c'est pas pour ça qu'on est… Enfin (...) nous on est censé l'accompagner dans le contexte scolaire.* » Les situations peuvent être moins complexes mais porter question sur la nécessité de l'accompagnement. Ainsi l'expérience de Maud : (M–384) « *Quand le travail se définit par uniquement sortir les affaires du sac en début d'heure et rentrer les affaires dans le sac en fin d'heure. C'est ce que je fais là, en ce moment au lycée...*». Elle en conclut : (M–386) « *...c'est complètement inapproprié comme type de boulot.* » Cela fait échos au rapport du sénateur Paul Blanc de mai 2011 qui proposait le remplacement des AVSi (Auxiliaires de vie scolaires individuels) par des AVSco (Auxiliaires de vie scolaire collectifs), employés uniquement en CLIS et ULIS à l'époque. Il estimait que « *l'action peut contribuer à isoler l'enfant de la classe et nuit donc à sa progression et son autonomie.* » Pour Maud, (M–388) « *Évidemment que ça dépend du handicap. (...) si l'élève est en fauteuil roulant alors qu'il a toute sa tête (...) on intervient que dans un truc pratique mais... un élève de la classe pourrait intervenir. Ça veut dire qu'il a pas besoin réellement d'un accompagnement.* »

---

[33] - note du ministère de l'éducation nationale 2012-100 de juillet 2012 disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf , p.84 & 85.

[34] - Ibid. p.79.

Si par le décret n° 2012-903 l'aide mutualisée est apparue « *pour répondre aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requiert pas une attention soutenue et continue.* » Pourtant, ce problème persiste et ce point fut abordé de nouveau dans la note ministérielle de 2012 :

> On peut s'interroger sur la justification de la présence d'un AVS dans des cas de handicaps beaucoup moins lourds où le service ne paraît pas ajusté au besoin. [35]

qui fait référence à la circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 *« L'action éducative est conçue pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé - en lien avec le PPS. »*

Face à cette multiplicité de tâches dans une diversité extrême du public accueilli, l'AESH devient auxiliaire de vie, assistant pédagogique, éducateur et animateur.

Il apparaît comme un intervenant essentiel pour répondre à ces besoins et s'efforcer avec les enseignants de s'adapter au cas par cas et d'inventer des solutions.

Comment les AESH s'ajustent-ils aux défis identitaires auxquels ils sont confrontés ?

Comment ces identités proposées sont-elles perçues, assumées et intériorisées par les AESH ?

C'est ce que nous allons aborder dans les prochains chapitres.

[35] - Ibid. p.133.

11 – LES IDENTITÉS ASSUMÉES OU INTÉRIORISÉES

Après avoir vu l'identité prescrite par l'employeur, nous analyserons ici l'écart entre le projet qu'autrui lui accorde (le service gestionnaire) et le projet que l'AESH a sur lui-même (le projet de soi pour autrui) dans la dimension relationnelle.

Nous identifierons dans un premier temps les activités déclarées par les AESH avec comme indicateurs, leurs ressentis sur leur activité et le suivi des élèves. Dans un second temps, nous traiterons l'auto-évaluation des AESH sur leurs activités et compétences avec comme indicateurs, les rapports avec le rectorat et à l'évolution du dispositif d'accompagnement, ainsi que les rapports aux élèves, familles, enseignants et partenaires extérieurs.

11.1 Activités des AESH déclarées

11.1.1 Ressentis des AESH sur leur activité

Nous abordons ici, avec cet indicateur, la perception des AESH sur leurs actions. Nous avons pu observer un fort engagement dans leur travail de la part des AESH de notre corpus mais un écart entre les aspirations souhaitées et la réalité de l'emploi. Nous remarquons également un décalage entre les missions prescrites d'accompagnement et celles déclarées, comme Florence (F–371) *« Après je te dis pas que dans les faits (...) J'ai mené des ateliers d'arts plastiques, etc. Mais avec l'élève à côté, parce que s'il y avait un souci. »* ou encore (F–44) « *J'ai géré deux expositions dans la bibliothèque.* » et enfin, (F–367) *« Je faisais même du soutien en dehors de ça. »* Maud nous parle de son rôle de communiquant auprès des autres enfants de la classe qui s'interroge sur le handicap : (M–340) *« Parce que c'est quand même nous qui sont censés faire le lien en fait. »*

Des préconisations

Pour Maud, (M–346) « *Je pense que ce serait super de pouvoir prendre un petit temps (...) pour que (...) chaque enfant puisse s'exprimer quotidiennement, enfin (...) régulièrement sur comment ils sentent les choses avec cet enfant différent. Est-ce qu'ils ont des peurs ?* » Elle poursuit (M–350) « *ce serait très enrichissant et chaque enfant pourrait se sentir aussi entendu et, du coup, y'aurait un questionnement tout de suite…* » (M–334) « *des fois, y'a certains enfants qu'ont des questionnements et ils ont envie d'avoir des réponses. Et du coup, y'a pas de temps qui est fait pour pouvoir s'exprimer en fait. »*

Nathalie regrette également le manque de communication et suggère : (N–179) « *une réunion*

en début d'année pour présenter, à minima, le travail de l'AVS auprès de l'élève en situation de handicap. » (N–181) « *Je le fais (...) parce que je l'impose. »* Elle ne considère pas cela dans ses attributions : (N–183) « *C'est aux enseignants de le faire mais euh… sinon ben ça se ferait pas.* »

Florence, qui a expérimenté l'accompagnement en dispositif collectif (CLIS) regrette de ne pas pouvoir intervenir davantage auprès d'autres élèves de la classe en difficulté, évoque sa situation : (F–305) « *Je me retrouve où je ne peux pas aider les enseignants qui sont en difficulté, parfois, (...) ça serait bien que je puisse aider d'autres groupes d'enfants. (...) Donc j'ai dû refaire une intervention (...) pour ré-expliquer mon travail auprès de l'élève (...), ce que je faisais, pourquoi je pouvais pas aider, qu'il y avait déjà les personnes du RASED.* »

Des disparités selon les affectations

D'après Nathalie, il y a une plus grande autonomie et liberté d'action au secondaire : (N–275) « *Ça me convient bien… (...) Ayant (...) un élève au collège, un élève au lycée… en primaire. Si on m'imposait un emploi du temps là, ça serait extrêmement compliqué.* » Elle l'explique par le nombre de référents différents pour l'élève : (N–141) « *oui, forcément, parce que... au lycée y'a plusieurs enseignants pour un élève (...) tandis que… en primaire ou en maternelle y'a qu'un enseignant.* » *Si cela lui convient* (N–277) « *Ce qui me plaît, c'est ça, en fait, c'est de pouvoir faire mon emploi du temps en fonction euh… des priorités euh… de l'élève en fait, là où c'est le plus difficile pour lui et euh... C'est en ça que c'est euh… c'est plutôt intéressant.* » Cependant, cela peut cacher une solitude, un sentiment d'abandon comme en témoigne Maud (M–234) « *Et moi, ce que j'apprécie beaucoup, c'est être guidée aussi, quand je me sens perdue. Et aussi, avoir (...) une base de travail à faire.* » Florence quant à elle nous rappelle que (F–375) « *la fonction est une fonction d'exécutant.* »

En dehors de la personnalité des AESH, ce qui ressort des entretiens, ce sont des appréciations différentes selon les affectations. Selon Nathalie : (N–177) *« Ça dépend des établissements. »* et des postures avec les enseignants : (N–149) *« Ça dépend si (...) l'enseignant est investi ou pas…* » (N–151) « *A l'intérêt ou pas dans son travail avec les enfants en situation de handicap. Ce qui n'est pas toujours le cas !* » Maud ne dit pas autre chose : (M–100) « *Tout dépend de la communication qui se passe entre l'enseignant et l'AESH.* »

Nathalie évoque la continuité du suivi qui permet de construire du lien et facilite l'adaptation : (N–241) « *J'ai la chance en plus, moi, de suivre les jeunes depuis des années.* » Cela nous entraîne à notre deuxième indicateur : le suivi des élèves.

11.1.2 Suivi des élèves

Tout d'abord, nous pouvons noter que les AESH entretiennent une bonne relation avec les élèves, comme Maud (M–28) « *Je trouve qu'ils ont une vision différente de la nôtre et elle est très intéressante.* » Nathalie (N–157) « *C'est une chance pour des élèves qui sont un petit peu sur le fil, on va dire borderline. (...) de pouvoir intégrer le système scolaire ordinaire. (...) Ça peut vraiment les aider à aller plus loin, dans leur scolarité et se sentir comme les autres quoi.* » Elles nuancent malgré tout leurs propos : pour Maud (M–174) « *parce que finalement, c'est un travail personnel d'être en face d'un enfant porteur de handicap.* » et pour Nathalie (N–193) « *J'estime que je peux pas continuer avec un élève, avec lequel ça ne fonctionne pas, pour lui surtout.* »

Des difficultés dans l'accompagnement des élèves

Lors du chapitre précédent, nous avons déjà relevé quelques limites du dispositif de l'inclusion scolaire auxquelles sont confrontées les AESH, nous leur avons donc demandé les difficultés rencontrées. Elles évoquent toutes des situations d'accompagnement délicates mettant en lumière la réalité de ce qu'elles sont amenées à vivre :

Pour Maud (M–108) « *Au niveau de ce qu'on a à faire concrètement… quelques fois, par rapport au handicap de l'enfant, c'est vraiment (...) contenir l'enfant. Peu importe les apprentissages, peu importe les relations qu'il a avec les autres mais juste le contenir pour pas qu'il mette trop le bazar.* » Elle s'interroge : (M–106) « *Quels seraient les critères pour dire, oui.... il a vraiment sa place ou pas. Parce que des fois... c'est… très limite. »*

Pour Florence (F–32) « *Ils m'ont mis pendant neuf heures à la CLIS (...) Y'a de gros problèmes avec des enfants à (...) TED, troubles envahissants du développement (...). Y'a eu plusieurs incidents, un gamin (...) qui a blessé l'enseignante spécialisée en lui enfonçant une paire de ciseaux (...), c'était une CLIS avec des cas LOURDS.* »

Pour Nathalie (N–70) « *J'ai eu un petit souci en début d'année aussi. Là, on m'a octroyé (...) garçon en CM2 (...) pour moi, c'était pas mon travail… c'était plus un travail d'éducateur.* » (N–72) « *Il était pas scolarisable quoi... Il avait mis son instit en dépression l'année précédente déjà… il était invivable quoi* ! » A la question, est-ce qu'il y a des limites à l'inclusion, elle répond : (N–161) « *Le type de handicap, ouais. »* (N–163) *« le trouble du comportement (...) Un moment donné faut se dire que c'est pas possible quoi.* » (N–165) « *Parce que (...) c'est perturbateur pour la classe, pour l'enfant et pour l'enseignant.* »

Pour Florence, les limites sont du côté de l'élève (F–441) « *Quand l'enfant, par exemple, est en souffrance*. » (F–445) « *Il faut que ce soit bénéfique pour lui*. » alors que pour Maud, elles se situent du côté de l'enseignant. (M–120) « *Les limites de l'inclusion pour moi, c'est les limites de l'enseignant.* » (M–124) « *Enfin (...) les limites de la communication et (...) de la volonté d'échange et de la volonté (...) d'inclure l'enfant.* »

11.2 Auto-évaluation des activités et compétences

11.2.1 Rapports aux élèves

Si les AESH critiquent ouvertement les conditions de l'accompagnement, l'auto-évaluation sur les relations avec les élèves accompagnés montrent une image plus positive. Ainsi à la question : *Est-ce que ton accompagnement te semble efficace auprès des élèves suivis ?*

Nathalie affirme (N–189) « *Oui c'est vraiment... super.* » (N–191) « *Donc très efficace.* » Elle réplique même (N–225) « *J'ai pas plus de difficultés que dans un autre travail. En fait, j'ai pas tant de difficultés que ça, en fait*. » Elle ajoute : (N–227) « *Ma difficulté c'est de pouvoir changer de matière (...) De se remettre dans le bain à chaque fois… de la matière*. »

Florence avance : (F–300) « *Globalement (...) je sens, que, bien sûr, je suis utile.* » Elle nous fait part également de son expérience en dispositif collectif (F–50) « *Moi, j'aimais beaucoup ma classe en CLIS (...) Chaque enfant est différent, chacun à une pathologie différente donc (...) ça m'a énormément appris et (...) Et moi, j'étais épanouie dans cette fonction-là.* » (F–519) « *Je pense que c'est à nous aussi de nous positionner en tant qu'AESH, en ne maintenant pas une relation exclusive avec l'élève.* »

Maud est plus circonspecte, elle met en avant la nécessité et l'utilité de l'accompagnement : (M–378) « *J'ai eu plusieurs cas de figure. J'ai eu vraiment le cas où c'était essentiel qu'il y ait un accompagnant, par exemple à travailler avec des élèves aveugles.* » Et encore (M–380) « *Même par rapport à des enfants qui ont des troubles du comportement, c'est essentiel qu'il y ait un adulte... une... un référent avec eux tout le temps.* » Elle termine par : (M–384) « *Le travail est intéressant quand il a du sens. Mais quand le travail se définit par uniquement sortir les affaires du sac en début d'heure et rentrer les affaires dans le sac en fin d'heure…* » Elle enchaîne (M–228) « *Et ça, c'est du grand n'importe quoi ! C'est un boulot de vitrine. (...) Parce que t'as vraiment aucun contact, ni avec les profs, ni avec l'équipe pédagogique en fait. T'es juste là pour parler deux heures de l'accompagnement par semaine avec un élève.* »

Nous rappelons que Maud n'avait pas d'expériences préalables auprès de ce public, ce qu'elle confirme : (M–132) « *Je pense que c'est aussi le manque d'expériences, hein de ma part*. » et comme nous avons pu le retenir dans l'analyse sur l'identité héritée, l'expérience personnelle est un atout indéniable pour appréhender ce travail. Nathalie commente : (N–215) « *Oui, bah oui, grandement*. » Et de conclure, Maud : (M–614) « *En fait, nous, on arrive là-dedans, on a nos bagages, on est dans une situation très précaire parce que sinon, on n'aurait pas accepté ce métier-là !* »

Des frustrations

Le rapport aux élèves génère cependant des frustrations :

Pour Nathalie : (N–233) « *Mes frustrations, elles sont plus pour le jeune, en fait. Moi, je travaille pour le jeune et parfois j'entends des choses… on va dire difficile. On a parfois tendance à tirer le jeune vers le bas alors qu'il faudrait, justement, ceux-là les tirer vers le haut. Et c'est là où je suis frustrée, où ma parole est difficilement entendable parfois, il faut réitérer les choses, ce sont des jeunes comme les autres.* »

Pour Florence : (F–305) « *Je me retrouve dans un contexte où je suis très frustrée, je ne peux pas aider, je suis mandatée par la MDPH pour aider cette élève (...) mais, je peux pas aider les autres.* » (F–304) « *Et d'autres élèves me sollicitent directement*. »

Maud ne se sent pas soutenue pour accomplir sa mission : (M–216) « *Au début j'avais tendance à me culpabiliser en me disant mais c'est moi qui fait pas bien mon travail.* » (M–118) « *C'est comme si on nous disait « Voilà, vous devez faire ça… ça… ça » et puis finalement (...) on n'a pas le temps pour mettre en place. »* (M–344) « *Mais le truc, (...) c'est très beau de dire ça, mais quand on a pas l'espace, enfin (...) il faut avoir un certain espace à un moment donné.* » (M–138) « *Et puis moi aussi, je sais que des fois (...) je suis pas forcément... toujours au top. Des fois, j'en ai marre aussi parce que (...) ce que je mets en place ça fonctionne pas, puis des fois je sais pas, (...) je suis un peu perdue en fait…* »

Les avis sont partagés sur le manque de communication et de soutien, notamment concernant les informations sur les élèves accompagnés.

Des réticences à considérer les AESH comme des professionnels à part entière

Alors que différents documents[36] (non médicaux) existent établissant des données relatives aux élèves accompagnés, il est souvent difficile aux AESH d'y avoir accès, comme nous le transmets Nathalie (N–133) « *On sait jamais qui a ces documents. Donc, je fais sans, on va dire.* » (N–137) « *Personne n'est investi là-dedans parce que personne ne sait ce qu'a le gamin. Personne n'a le dossier, même pas les enseignants.* » Elle conclut par (N–139) « *C'est complètement ahurissant !* »

Maud enchérit : (M–252) « *Moi, ce qu'on m'a dit, c'est que c'était pas du tout officiel que je puisse les lire. C'est à dire, ils acceptaient de me le faire lire parce qu'ils considéraient que c'était quand même important, que moi, je sois au courant de certaines choses.* » (M–254) « *On parle pas de dossiers médicaux là !* » Elle continue : (M–260) « *On me les a fait lire en disant, par contre, normalement, j'avais pas le droit.* »

Excepté ces informations sur les élèves, difficilement misent à disposition aux AESH, ces derniers peuvent (doivent) participer aux décisions de l'équipe pédagogique lors des réunions d'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS).

Comme le mentionne Florence au sujet des décisions (F–387) « *Quand elles sont prises, elles sont prises en ESS.* » (F–389) « *Et ce sont des décisions collectives, auxquelles, bien sûr, j'apporte ma pierre parce que… on m'interroge.* » (F–399) « *En tant que participante aux ESS, je me sens associée aux décisions de l'enfant au quotidien. Bah, maintenant qu'on me connaît (...) bien sûr qu'on me fait confiance*. »

Malgré l'intérêt suscité pour ces réunions qui permettent aux AESH de s'exprimer sur leur accompagnement, ces derniers soulèvent que les convocations aux ESS ne sont pas systématiques : Florence révèle : (F–391) « *Pour l'enfant que je suivais à* (nom de l'école) *j'ai pas été convoquée à l'ESS.* » tandis que Maud justifie : (M–246) « *c'est que, ils s'en fichaient d'avoir un AVS à la réunion.* » (M–248) « *Oui c'était volontaire. Au début, ils s'en foutaient complètement.* »

[36] - Le GVAsco (Guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les MDPH dans le cadre de l'examen d'une demande relative à un parcours de scolarisation) est élaboré conjointement par le Ministère de l'Education Nationale et la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie. Cet outil de recueil de données permet de faire partager à tous les partenaires les éléments d'observation de l'élève en situation scolaire tant du point de vue de ses activités d'apprentissage, de sa mobilité, de sa sécurité, des actes essentiels de la vie quotidienne, ou encore de ses activités relationnelles et de sa vie sociale. Il sert d'appui pour établir le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) qui comprend toutes les mesures relevant directement de la scolarité, ainsi que celles permettant l'aménagement et l'accompagnement de la scolarité figurant dans le plan personnalisé de compensation.

Alors que Nathalie participe aux ESS (N–129) « *Toujours été conviée*. » elle n'a pas pour autant l'impression d'être écoutée (N–121) « *Moi je serais investie si on m'y laissait une place !* »

Sans droit de regard sur les éléments cernant les difficultés que rencontrent les élèves accompagnés, nous pouvons admettre que leur tâche n'est pas simplifiée. Nous abordons maintenant le rapport aux parents de ces enfants.

11.2.2 Rapports aux familles

Alors que l'identité assumée des AESH est indissociablement liée à la construction de liens avec les élèves, il n'en demeure pas moins que leurs relations avec les familles ne sont pas à exclure : selon Maud (M–298) « *C'est encore (...) plus plat d'intérêts et d'une hypocrisie terrible, (...) si on n'a pas connaissance des parents. Si on n'a pas le discours des parents sur comment est l'enfant à la maison. (...) c'est plein de petites informations, même si on n'est pas psychologue (...) Évidemment, qu'on n'a pas toutes ces compétences-là mais en attendant au niveau psychologique, c'est (...) très intéressant d'entendre ce qui se passe à la maison. (...) de voir comment sont les parents avec l'enfant dont on s'occupe.* » Nathalie va dans le même sens : (N–90) « *Je vois pas pourquoi… comment on pourrait faire un travail comme ça avec un enfant dont on à la charge 9 heures par semaine et qu'on puisse pas communiquer avec les parents.* »

Ainsi, les échanges avec les parents des élèves accompagnés sont associés à la nécessité de mieux connaître les problématiques des enfants afin d'adapter plus efficacement l'accompagnement. Pour Florence, il s'agit aussi de répondre à une attente, légitime, des parents, de connaître qui s'occupe de leur enfant. (F–413) « *Parce que ces parents-là, par essence, sont des parents encore plus angoissés que les autres. Et qui ont besoin d'encore plus (...) d'être rassurés, d'être au courant de la scolarité de leur enfant.* » (F–419) « *Bref, la première journée, (...) j'ai passé deux heures avec la maman de cet élève*. » (F–421) « *J'avais l'impression de subir un examen de passage vis à vis de ce… de cette maman. C'est à dire qu'elle m'a raconté son fils, donc ça, ça m'a tout à fait aidé, (...) j'ai compris, maintenant, elle voulait savoir à qui elle avait à faire*. » Elle énonce également que certains parents acceptent difficilement le handicap de leur enfant. (F–34) « *Les parents étaient (...) dans le déni, (...) les parents étaient dans la réserve.* » D'après elle, (F–58) « *Cette fonction est indispensable, (...) pour rassurer les parents, pour sécuriser les enfants*. »

Pourtant, si la communication avec les parents leur semble être une évidence, elles se retrouvent confrontées à un blocage institutionnel :

Pour Maud, (M–282) « *Rencontrer la famille des enfants accompagnés ? Je sais très bien que c'est pas du tout inclus dans nos contrats.* »

Pour Nathalie (N–90) « *Alors, faut savoir que les parents, on n'a pas le droit de communiquer avec eux déjà.* »

Et enfin pour Florence, (F–415) « *Je sais que le rôle institutionnel n'est pas vraiment celui-là (...), ce n'est pas du tout bien vu, c'est même interdit de le faire.* »

Cette exclusion des contacts avec la famille remet en cause la confiance professionnelle qui leur est accordée, elles vont donc enfreindre cette disposition :

Ainsi Nathalie nous dit : (N–90) « *Ce que je ne fais pas. Évidemment.* » Elle ajoute : (N–91) « *Donc moi, systématiquement, j'essaie, (...) enfin avec les parents qui le veuillent, bien sûr, communiquer.* » (N–95) « *C'est quelque chose que je fais en marge.* »

Pour Maud : (M–300) « *Je sais que c'est moi qui l'ai arraché*. » (M–302) « *C'est-à-dire que c'est moi qui suis allée vers la famille. J'l'ai pas demandé à l'enseignant si je pouvais aller voir la famille*. » Elle nous donne une explication (M–284) « *Normalement, on est censé être bien séparé de la famille et avoir un rapport avec la famille, que (...) c'est à l'enseignant de répondre, sauf que, des fois, c'est pas possible que l'enseignant réponde parce que y'a des fois il n'en sait rien, l'enseignant.* » (M–286) « *Nous, on est censé quand même avoir certaines connaissances que l'enseignant, enfin (...) être au courant de certaines choses (...) parce qu'on côtoie l'enfant, parce qu'on voit comment il réagit mais.* » (M–292) « *Normalement c'est l'enseignant, et normalement d'ailleurs, il ne devrait pas y avoir de contact, je le répète.* » (M–296) « *Dans les faits, (...) moi, je trouve que ce travail est totalement inintéressant si on ne rencontre pas les parents.* »

Et pour Florence : (F–423) « *C'est la directrice qui m'a demandé. La maman de tel élève (...) voudrait te rencontrer.* » Elle indique cependant (F–427) « *Elle* (l'enseignante) *était même pas au courant de cet entretien*. » (F–413) « *Globalement, je dirai que c'est plutôt moi qui fais le lien.* » (F–425) « *Moi j'aime beaucoup rencontrer les parents.* »

Elles précisent aussi que la communication n'est pas systématique comme Florence (F–411) « *Alors, beaucoup moins la famille de cycle 3.* » Maud rencontre les familles (M–280) « *quasiment à chaque fois, sauf quand j'ai bossé au collège parce que là c'était compliqué.* »

Nathalie clarifie : (N–145) « *le parent est plus impliqué en maternelle où on le voit souvent accompagner son enfant, ce qui ne se fait pas au collège ou au lycée.* »

Elles estiment, par ailleurs que le refus institutionnel de médiation avec les parents n'est pas fondé. Il ne s'agit pas de compromettre le rôle pédagogique de l'enseignant :

D'après Nathalie : (N–113) « *Pas du tout. Bah non, c'est pas mon rôle*. » (N–99) « *Non, parce que chacun son boulot.* » (N–95) « *C'est pas une médiation entre l'enseignant et le parent. C'est une médiation entre l'enfant et le parent.* » Les échangent portent (N–109) « *Sur la vie quotidienne quoi…* » (N–111) « *humaine on va dire plutôt.* » (N–107) « *Comment s'est comporté untel aujourd'hui ? Bah, il était fatigué... j'ai vu une amélioration dans sa posture, dans son écoute, dans son attention. Est-ce que ça va aujourd'hui ? Est-ce qu'il a bien dormi ?* »

Maud est du même avis (M–316) « *Je pense que j'arrive à trancher en fait*. » Elle insiste davantage sur le fait de faire partager les réussites des élèves : (M–318) « *Dans le sens où évidemment que, si par exemple… vient de faire un exercice qu'il a réussi, alors qu'avant il… il avait pas réussi.* » (M–320) « *Moi j'ai qu'une envie, c'est de le dire aux parents.* » (M–322) « *Pour dire « Regardez, il est en train d'évoluer, il fait des choses, il sait faire des choses ». Donc moi, je sais que j'en parle. Après, je rentre pas non plus dans les détails techniques.* » (M–332) « *Moi, ce dont je parle c'est du comportement*. »

Pour Florence (F–415) « *Quand y'a des décisions à prendre, quand y'a des choses officielles, je renvoie à l'enseignante. (...) Je leur laisse toujours un moment avec l'enseignante, voire même avec l'ATSEM aussi.* » Elle exprime l'importance de la relation bilatérale par la reconnaissance manifestée à son égard : (F–248) « *Je me sens reconnue de la part (...) des parents. (...) Tous les parents me remercient*. »

11.2.3 Rapports aux enseignants

Nous l'avons discerné, la partition des rôles est révélatrice de l'identité relationnelle dans le projet de soi pour autrui, ainsi formulé par Nathalie (N–175) « *Les enseignants sont mes plus proches interlocuteurs.* » Nous allons examiner les représentations des AESH sur leur rapport avec eux en cinq points, sur leur prise de fonction, la reconnaissance à leur égard, leurs attentes en terme de concertation, les « *accrocs* » de l'inclusion, et les évolutions.

Des prises de fonction misent à l'épreuve

Les AESH déplorent des débuts difficiles pour trouver leur place. Un accueil mitigé qui perturbe l'organisation des enseignants.

Nathalie nous décrit : (N–56) « *Quand on arrive, on n'est pas forcément présenté. (...) j'étais la seule AVS. Donc ça été très compliqué de prendre place,(…) les enseignants comprennent pas forcément notre présence. Donc, il fallait ré-expliqué le but, (...) dire aux profs ce qu'il faut faire, ça c'est terrible.* » (N–80) « *c'est ça le plus compliqué en fait (...) c'est un peu à nous de nous positionner au cas par cas (...) à faire la médiation entre les enseignants, les autres élèves, le jeune dont tu t'occupes.* » (N–60) « *Y'avait de la réticence aussi, mais surtout de l'indifférence en fait.* »

Florence revient sur la distinction statutaire des EVSH des AESH, non assimilée par les enseignants, qui ne facilite pas leur intégration : (F–240) « *Pour la plupart, ils n'ont vu que des EVS, depuis ces trois dernières années. C'est-à-dire des personnes non qualifiées, non intéressées, qui sont relativement indifférentes vis à vis (...) de l'enfant qu'ils accompagnent, voire nuisibles. Voilà, hein, carrément, parce qu'on me rapporte (...) je suis accueillie avec indifférence, pour la plupart de temps, avec défiance. Quant au bout de quelques mois, on voit comment je travaille (...) on commence à s'intéresser, et ils tombent des nues. C'est-à-dire que les enseignants ne sont pas du tout au courant, ils ne savent pas. La directrice, non plus. Elle n'a pas encore compris. (...) Sur les trois ESS, elle me met EVSH.* » (F–244) « *Mais ils ne perçoivent pas du tout la différence de contrat ni les difficultés que ce contrat nous pose.* »

Elle fait ainsi de nouveau référence à la représentation des enseignants de la fonction qui leur porte préjudice : (F–258) « *Donc leurs expériences sont négatives pour la plupart. (...) Les expériences des enseignants avec (...) les personnels d'accompagnants sont négatives. (...) Parfois, ils me disent c'était un fardeau*. » Ainsi, la qualité de l'accompagnement en pâti : (F–58) « *Ils m'ont dit : j'ai eu des gens de Pôle Emploi qui étaient stylistes (...). L'atterrissage est difficile (...) quand tu ne connais pas du tout, je leur jette pas la pierre. Je pense que c'est très difficile de s'adapter et d'apporter quelque chose de positif même si tu mets beaucoup de bonne volonté, ça prend du temps. »*

Maud, qui était dans ce cas, en contrat aidé, nous apporte son regard : (M–130) « *Au début, c'est vrai que je me heurtais beaucoup à la pédagogie, en fait, avec l'enseignant. C'est-à-dire des fois (...) comme je connaissais pas le contexte, (...) mes propos pouvaient être peut-être souvent déplacés et du coup, l'enseignant en face (...) il réagissait beaucoup, oui. Au (...) lieu*

de m'expliquer. C'était beaucoup de non-dit en fait. » Elle nous délivre ses difficultés (M–140) « *...Par rapport à ce qu'on me demande de faire, par rapport à ce que je suis censé faire, par rapport à ce que l'enseignant voudrait que je fasse… par rapport aux outils qu'il me donne ou pas.* » (M–306) « *Avec certains enseignants çà ne se passe pas très bien. (...) après, (...) j'ai expliqué mon point de vue. (...) Y'a eu le cas de figure où je demandais toujours l'autorisation avant de bouger le petit doigt.* » Comme le témoignage de Florence l'évoque, il a fallu du temps pour que Maud trouve ses repères et acquiert une identité professionnelle plus sereine : (M–76) « *Des changements au niveau professionnel ? Je ne sais pas. (...) au niveau de l'équipe pédagogique, oui. Puisque j'osais plus bouger. Donc les changements c'est ça (...) je me suis sentie aussi de plus en plus compétente.* »

Des reconnaissances à la peine

Les AESH nous dévoilent leurs sentiments sur une légitimation qui tarde à venir. A la question : « *Est-ce que tu te sens reconnue dans ton travail ?* » Les réponses corroborent :

Pour Nathalie, c'est : (N–82) « *Non*. » (N–84) « *Pas par les adultes.* » Elle nuance finalement : (N–86) « *Ou très peu parce qu'il y en a quand même, évidemment.* »

Pour Florence : (F–252) « *Alors les enseignants, je dirais non. (...) J'ai des bonnes relations pour la plupart avec eux mais je dirais que 1/ c'est un poids supplémentaire pour eux 2/ ils n'ont pas appris pour la plupart à travailler en équipe. (...) Je pense que c'est un métier qui n'est pas choisi par des personnes qui aiment travailler en équipe. (...) Un métier vers lequel on se dirige parce qu'on aime bien être seul et diriger dans sa classe. (...) Voilà, donc déjà ça fait une personne de plus à gérer.* » Elle reconnaît toutefois : (F–256) « *La PES* (professeur des écoles stagiaire) *m'a remercié plusieurs fois du travail que je construisais avec l'élève. (...) En ce sens, je me sens reconnue. Les ATSEM me disent, t'es la première que je vois qui a ta place, parce qu'elles, elles me racontent des expériences avec des EVS qui ont été nuisibles.* » Elle remet ainsi en cause les modalités de recrutement qui nuisent à la perception de la fonction des enseignants.

Pour Maud, c'est plus nuancé : (M–200) « *en fait, je me sens reconnue quand, avec l'enseignant, on arrive à échanger (...) quand t'es considérée, que ce que j'lui dit c'est digne d'importance ou digne d'intérêt*. »

Si la reconnaissance n'est pas suffisamment présente, les relations avec les enseignants n'est cependant pas si mauvaise. Interlocuteurs privilégiés, la confiance se gagne dans le temps.

Pour Nathalie : (N–91) « *C'est plus avec les enseignants qu'on essaie de créer des choses.* »
Pour Maud : (M–230) « *Quand y'a une bonne relation de communication, (...) tu peux commencer à monter des choses ensemble.* » (M–232) « « *Et tout ce qu'est initiative, y sont contents de le prendre en compte aussi, en fait*. »

Pour Florence : (F–300) « *Elle m'a laissé un espace de travail pour (...) le matériel que j'ai construit pour l'élève dont j'ai la charge*. » (F–583) « *Elle a confiance, elle voit que je m'intéresse, que j'ai construit un petit peu de matériel, que je suis vraiment accompagnante de l'élève.* »

De ce fait, à la question : « *Est-ce que tu te sens écoutée ?* » les réponses apportées sont plus positives :

Pour Nathalie : (N–167) « *Oui.* » (N–173) « *Pas assez écouté mais je pense que je suis écoutée quand même.* »

Pour Maud : (M–206) « *Avec les enseignants, ça se passe très bien.* »

Pour Florence : (F–383) « *Oui, tout à fait.* » (F–44) « *Cette école était TOP. Enfin, je me suis bien entendu avec tout le monde.* » (F–244) « *Je pense qu'ils me considèrent tous comme une personne de référence. (...) Ils viennent me poser des questions même pour d'autres gamins*. » (F–401) « *Parce que dans les faits, c'est quand même un soulagement pour l'enseignant*. »
Elle revient également sur son expérience en CLIS et sur les apports des enseignants spécialisés : (F–50) « *J'aimais beaucoup ma classe en CLIS parce que (...) j'ai toujours très bien travaillé avec les enseignants spécialisés. D'abord, j'ai beaucoup appris auprès d'eux (...) parce que (...) on a 12 ou 13 enfants, élèves, à handicap différent, donc c'est un accélérateur d'apprentissage*. » (F–282) « *J'étais très bien avec les enseignants spécialisés. Pourquoi ? Parce qu'ils connaissent très bien le handicap et que… eux, ont saisi tout de suite l'intérêt d'avoir quelqu'un. Là, je me sentais à ma place et reconnue.* » (F–58) « *Les enseignants spécialisées (...) trouvaient que c'était important d'avoir quelqu'un qu'avait une formation parce qu'ils galéraient. (...) on met du temps à établir des relations, d'autant avec 12, 13 enfants, en CLIS.* » (F–50) « *J'ai toujours réussie à trouver ma place, qui n'était pas celle de l'enseignant, qui n'est pas celle d'un éducateur, qui est un peu entre les deux.* »

(F–286) « *Depuis que je suis revenue en « i », je dois dire, j'ai un tout autre ressenti. Parce qu'au contraire, j'ai l'impression d'être l'ambassadrice de ces enfants-là.* »

Elle pointe le fait que les enseignants spécialisés, mieux formés au handicap, sont plus réceptifs à accueillir une aide extérieure, ce qui est plus délicat pour les autres enseignants davantage concentrés sur la gestion du groupe classe que sur l'individualisation des apprentissages.

Le prochain point va justement traiter des rapports entre les enseignants et les AESH sur les temps de concertations.

Des temps de concertation insuffisants

En effet, les relations de confiance et de reconnaissance s'instaurent dans une dynamique qui nécessite des temps de concertation. Les AESH de notre corpus nous font part de leur point de vue à ce sujet.

Pour Nathalie, ces temps sont essentiels afin de : (N–58) « *...générer des adaptations euh pour des enfants en situation de handi*cap, au niveau des contrôles au niveau de plein de choses quoi euh… même de la posture, etc. » (N–317) « *Il faut créer du lien*. »

Pour Maud : (M–114) « *Dans notre temps de travail, ne sont pas du tout inclus, les temps d'échanges avec les enseignants qui sont pourtant des temps d'échanges essentiels pour établir une (...) base de travail...* » (M–116) « *Et donc, comme on n'a pas de ce temps-là, ça se fait toujours à l'arrache entre midi et deux, ou même cinq minutes par ci, cinq minutes par-là, et du coup c'est, y'a rien qui peut vraiment se construire dans ces conditions. Et puis l'enseignant a beaucoup d'élèves . Il a aussi beaucoup de boulot.* »

Pour Florence : (F–569) « *Si on est vraiment plus intégré, si on prend en compte l'étendue de notre travail, en terme relationnel, en terme pratique. Eh bien, (...) on sera vraiment plus reconnu, intégré à l'équipe.* » (F–567) « *La reconnaissance de la participation à la vie de l'équipe, c'est-à-dire, participation aux réunions, réunions de concertation avec les parents, du temps (...) de construction de matérialisation (...) d'outils spécifiques…* » Elle reprend la position de Maud sur l'étendue des tâches déjà assignée aux enseignants (F–292) « *Faut que l'Éducation Nationale en ai conscience. L'ASH… l'ASH surajoute aux problèmes qu'ils ont déjà à gérer.* » Elle justifie ainsi le fait que la gestion des AESH ne constitue pas la priorité des enseignants : (F–264) « *Donc, c'est des fardeaux pour eux. En plus de la gestion de la classe, en plus de la préparation, en plus de la gestion interpersonnelle, des relations à gérer, en plus des relations avec les parents...* »

Ainsi, certains enseignants sont-ils réfractaires à faire face au défi de l'inclusion et à accueillir des élèves en situation de handicap et leurs accompagnants scolaires ? C'est ce que nous allons découvrir maintenant.

Des intégrations conflictuelles

L'inclusion est parfois semée d'embûches comme nous le souligne les témoignages suivant :

Pour Florence : (F–34) « *L'enseignante avec laquelle je travaillais était farouchement contre... toute euh… inclusion dans sa classe… déjà 1/ c'était très difficile avec le gamin, 2/ tout adulte supplémentaire dans sa classe. Donc, elle refusait, mais elle m'a carrément barré l'accès… à la classe. (...) Je lui ai dit, je peux pas te forcer (...) à me mettre dans ta classe. En revanche, (...) je suis mandaté par la MDPH, je travaille auprès de «* prénom de l'enfant *» (...) du coup euh… je prenais des élèves en difficulté (...) de l'école.* »

Pour Maud : (M–82) « *J'suis tombé dans des écoles au début, les deux premières années où j'ai bossé, où les maîtres et les maîtresses ne voulaient pas avoir un enfant porteur de handicap dans leur classe.* » (M–184) « *Forcément avec un enfant différent ça… ça passe pas… Donc avec un AVS, ça passe pas parce que l'AVS...* » (M–186) « *...il est là pour s'occuper de cet enfant différent*. » (M–212) « *Elle était absolument pas bienveillante avec les enfants !* » (M–194) « *Et elle refusait (...) le regard d'un autre adulte !* » Elle exprime son désarroi et sa souffrance face à cette situation d'enseignant… (M–198) « *qui n'accepte même pas que tu sois dans la classe !* » (M–196) « *En fait ça, pour nous, en tant qu'AVS (...) C'est très violent psychologiquement à des moments*. »

Pour Nathalie : (N–239) « *Parfois certains enseignants vont dire ah bah il a pas sa place*. »

(N–241) « *Parce qu'il ne le connaît pas comme moi je connais le jeune. »* Ça s'est manifesté par des résistances (N–249) « *par rapport à l'élève et son orientation en fait.* »

Malgré leurs expériences traumatisantes, elles ne généralisent pas pour autant. Elles sont conscientes, comme Maud, que si (M–182) « *Y'en a qui sont complètement obtus et qui refuseront de changer le moindre centimètre de leur façon de faire.* » (M–136) « *Mais tout dépend vraiment (...) de la volonté de l'enseignant d'inclure réellement ou pas, avec le temps qu'il octroie pour cet élève qui en demande plus forcément.* » (M–180) « *Encore une fois, c'est du cas par cas, parce que ça, enfin, c'est vraiment sur l'intelligence humaine de la personne en fait.* »

Florence fait la même réplique : (F–583) « *C'est une question de personne, encore une fois.* » et d'ajouter (F–407) « *C'est du fait de la personnalité de l'enseignante*. »

Nous avons établi les rapports qu'entretiennent les AESH avec les enseignants, le dernier point sur ce sujet traitera du regard porté par ces accompagnants sur le corps enseignant.

Des évolutions des mentalités des enseignants

L'inclusion scolaire fait désormais partie intégrante du système éducatif, ce qui occasionne des changements profonds pour les enseignants sur la transmission des apprentissages et le rapport aux élèves. La fonction d'accompagnant scolaire se transforme progressivement vers un métier, ce qui fera des AESH des acteurs incontournables du dispositif d'inclusion. Jusqu'alors les AESH de ce corpus nous ont fait partager la perception ressentie que les enseignants se font d'eux. La possibilité qu'ils deviennent partie constituante de l'équipe éducative, nous amène à nous interroger sur leurs représentations du corps enseignant ?

Si l'accompagnement des élèves en situation de handicap n'a pas toujours existé, il ne peut plus être considéré comme nouveau pour les enseignants. A la question : « *Est-ce que tu penses que l'évolution de la fonction va aller dans le sens d'une meilleure considération pour les AESH ?* »

Maud nous donne cette réponse : (M–188) « *Je pense que oui parce que… déjà la loi, c'est depuis 2005, donc ça fait 11 ans.* » (M–190) « *Donc un moment donné (...) Ils ont forcément été confrontés (...) à des élèves porteurs de handicap, aussi confrontés aux AVS qui les accompagnent. Donc je pense que tout ça… ça créé une nouvelle habitude.* » (M–192) « *Ils sont habitués maintenant, sûrement plus que y'a 10 ans à avoir (...) une personne de l'extérieur à venir dans leur classe. Moi au début, je me suis heurté à ça aussi. C'était la première année qu'elle avait un enfant porteur de handicap.* »

Elle nous fait part de l'évolution des enseignants sur l'inclusion : (M–78) « *Donc au début (...) je tâtonnais un peu. L'environnement était assez fermé aussi dans le sens où (...) c'est... peut-être la mentalité des profs (...) qui a évolué.* » Florence est du même avis (F–268) « *Je dirais qu'ils en sont à peine, à la prise de conscience, qu'en effet, maintenant, ils vont avoir affaire ce genre d'enfants.* » (F–274) « *Ils ne sont pas préparés. (...) Les nouveaux enseignants ont compris que eux, ils devaient gérer ça. Ils auraient affaire à ça et qu'il fallait qu'ils fassent. Donc elle est intéressée, tout ça. Mais elle me redit, on a aucune formation dessus.* » Maud poursuit cette idée en disant qu'il serait bien de proposer véritablement

(M–172) « *...une formation pour les enseignants qui vont recevoir des élèves porteurs de handicap.* » Elle explicite son regard sur le corps enseignant : (M–610) « *C'est quand même en huis-clos, c'est quand même très particulier.* » Pour Florence : (F–571) « *Ce n'est pas la culture de l'Éducation Nationale que de s'ouvrir aux autres, et à l'extérieur*. » Maud prolonge : (M–612) « *Étant donné que les profs sortent d'école eux-mêmes, ils ont un cursus scolaire (...) ils se sont pas forcément informés de ce qui existe autour, de la vie quoi !* » (M–614) « (*...) c'est des bons élèves (...) mais point de vue humain, des fois, c'est compliqué.* » Pour Nathalie (N–56) « *les enseignants comprennent pas forcément notre présence.* » Maud termine par : (M–126) « *Moi ce que j'ai pu remarquer par rapport à mon expérience personnelle, c'est... Tout dépend vraiment (...) du rapport que t'as avec l'enseignant.* »

A la question « *Au vue de la professionnalisation des AESH, est ce que tu penses que les enseignants (...) risquent de se désintéresser davantage du handicap, pour se consacrer davantage à la fonction de pédagogue ?* » Florence estime : (F–505) « *C'est déjà le cas. Quand ils ont quelqu'un, EVS ou AVS, qui leur paraît bien, (...) ils s'en désintéressent, un petit peu. Et c'est bien humain. (...) j'ai toujours eu l'impression que ces élèves-là étaient partie prenante (...) de sa classe. Je n'ai jamais eu l'impression d'un désintérêt d'un enseignant pour un élève parce qu'il était accompagné par moi, non*. » (F–517) « *Je ne pense pas qu'on doit craindre le désintérêt des enseignants*. »

11.2.4 Rapport avec le SAE / rectorat

Nous ne reviendrons pas ni sur la rémunération déjà explorée au chapitre 7, ni sur les conditions et l'offre de formation vues respectivement dans les chapitre 6 et 10. Nous allons nous concentrer sur la dimension relationnelle de l'identité intériorisée des AESH à travers leurs questionnements

Des questionnements à des incompréhensions

Le manque d'échanges avec le rectorat relevé dans le chapitre précédent renforce le sentiment de distanciation entre les décideurs et les exécutants. Pour Florence, c'est (F–98) « *...vraiment hyper formaté (...) de la part de l'inspection, ne prenant pas du tout en compte les réalités du terrain, comme d'habitude.* » Pour Maud : (M–164) « *à l'inspection académique, ou au rectorat, ils ne connaissent pas le handicap.* » (M–148) « *Je sais même pas s'ils savent comment ça fonctionne vraiment.* » (M–154) « *Je suppose qu'ils ne savent pas ce qui se passe vraiment dans les classes.* » (M–166) « *Donc en fait, nous on est censé être informés par des gens qui ne savent ce qui se passe !* » Pour Nathalie, laconiquement : (N–409) « *Pas*

d'interlocuteur ! » Nous avons déjà constaté le manque de considération notamment lié à la précarité du statut et à l'absence d'accompagnement (pas de suivi, formation insuffisante). Florence résume le ressenti général : (F–569) « *On est quand même (...) considéré comme le plus bas niveau de l'Éducation Nationale.* »

Des espoirs déchus

Les AESH n'entrevoient pas de perspectives positives à l'instar de Maud : (M–438) « *En fait, notre rôle c'est de maintenir ce système tel qu'il fonctionne aujourd'hui. Mais il fonctionne pas, mais il faut faire semblant qu'il fonctionne et que tout va bien.* » Elle s'explique : (M–586) « *Parce que (...) ils ne comptent pas investir, ni dans nos formations, ni dans la cohérence...* » (M–622) « *Ils n'investissent pas dans une vraie équipe, dans un vrai suivi d'équipe, pas une vraie professionnalisation.* » (M-480) « *qu'on nous forme, qu'on devienne de vrais professionnels.* » Elles évoquent toutes un manque de volonté d'investir réellement dans la professionnalisation. Maud et Nathalie pensent même que l'accompagnement scolaire va s'arrêter, pour Nathalie : (N–339) « *ça veut dire qu'un moment donné, ils vont dire (...) : ça nous coûte trop cher et pis on arrête tout ça et pis voilà ! Voilà. J'ai une vision assez négative.* » (N–337) « *Je crois que ça va péricliter !* » et pour Maud : (M–590) « *Je pense que l'accompagnement va disparaître !* » Alors que Florence prédit une harmonisation à la baisse : (F–619) « *Je crains fort, moi, qu'au lieu d'aller vers le haut, en prenant les bonnes pratiques de tous, on nivelle vers le bas.* » Elle illustre ses propos en nous dévoilant sa convocation à une rencontre au rectorat pour être consultée avec d'autres accompagnants au sujet de la création du diplôme par rapport à la professionnalisation : (F–461) « *J'ai participé à une réunion…* » (F–463) « *…auprès de deux inspecteurs (…) de l'Éducation Nationale qui étaient chargés d'établir une commission en vue de la CDIsation.* » (F–473) « *J'ai été très déçue de leurs compétences (...). On avait tous un niveau supérieur au Bac, hein, même chez les EVS. (...) Ils nous avaient dit, ben oui, on va mettre au niveau Bac (...) Ils étaient très surpris de nos niveaux de qualifications.* » (F–479) « *Je pensais franchement que le niveau Bac serait retenu*. »

Nous reviendrons sur cet élément soulevé par Florence lors du point suivant : les rapports à l'évolution du dispositif d'accompagnement.

11.2.5 Rapports à l'évolution du dispositif d'accompagnement

Nous avons pris connaissance de l'état d'esprit réticent des AESH à poursuivre cette fonction, leurs impressions expriment le manque de considération, de formation, d'accompagnement,

d'investissement. D'après les AESH de notre corpus, l'avenir de leur fonction leur semble compromis, au mieux une dégradation de leurs conditions au pire à sa disparition. Cette partie dresse le tableau de leurs observations et représentations quant à la perspective de professionnalisation.

Des constats sévères et hostiles

Nous l'avons vu, l'optimisme ne règne pas, la définition et les évolutions de la fonction sont incertaines et sources d'incompréhension. Le statut est remis en cause mais pas l'accompagnement des élèves comme l'évoque Nathalie : (N–447) « *Le travail en lui-même il est très bien. Mais on a l'impression d'être sur une île déserte quoi !* » Les constats sont les suivants :

Pour Florence : (F–493) « *c'est pire au niveau des conditions de travail, la reconnaissance n'est pas du tout là. (...) Tant qu'on aura pas défini que c'est un métier à part entière, qu'il ne faut pas recruter des gens venant de pôle emploi pour assumer cette fonction, le métier ne sera pas reconnu, et ça ne sera pas un métier à part entière.* »

Pour Maud : (M–480) « *Le rôle (...) mieux défini ? (...) notre parole... aurait plus de poids... Alors (...) qu'on nous forme, qu'on devienne de vrais professionnels…* » (M–502) « *Sinon, ils formeraient les gens, sinon, ils (...) prendraient que des CDI. Ils arrêteraient (...) ces CDD de merde.* » (M–626) « *Tu parles d'évolution du statut mais, en fait, c'est uniquement le fait que ça puisse être CDIsé, c'est ça que tu veux dire ?* »

Nathalie résume l'idée générale ressentie par les AESH sur l'évolution du dispositif : (N–329) « *On disait que ce métier avait évolué… si, il a quand même évolué puisque ces jeunes qui étaient au collège, en tous cas ceux que je suivais, poursuivre jusqu'au lycée donc (...) ça leur permet d'aller plus loin dans leurs études. Mais du coup, ça veut dire que… il faut quand même être capable de noter les cours en maths, en français niveau lycée. Donc, si on embauche des gens qu'ont un niveau V, ché pas trop comment ils peuvent suivre des élèves qu'ont un niveau un peu plus élevé que le leur.* » (N–333) « *On satisfait juste une demande, c'est tout (...) sans autres avantages (...) Avec la CDIsation (...) on n'a pas d'avantages en plus…* »

Par rapport à l'impact de la professionnalisation sur leur pratique, les AESH énoncent :

Pour Florence : (F–565) « *On espère que ça va l'impacter positivement sur le (...) moyen et long terme*. » (F–569) « *c'est vraiment dans du concret, dans du professionnel (...). Si on est*

vraiment plus intégré, si on prend en compte l'étendue de notre travail, en terme relationnel, en terme pratique. Eh bien, (...) on sera vraiment plus reconnu, intégré à l'équipe.

Pour Maud : (M–100) « *Je ne sais pas parce que tout dépend. Enfin c'est vraiment au cas par cas*. » (M–582) « *Je pense que ça sera de plus en plus incohérent*. »

Pour Nathalie : (N–299) « *Bah oui. J'y crois mais bon après... Faut travailler là-dessus quoi !* » Elle propose : (N–451) « *Un regroupement national ce serait intéressant (...) Avec des collègues, des choses auxquelles on pourrait participer, qui pourraient nous apprendre aussi beaucoup de choses sur le métier par rapport à… aux autres en fait. Ça serait intéressant !* »

A la question : « *Est-ce que le fait de gagner en expertise, du fait de la pérennisation, peut améliorer la considération de ce statut ?* » les avis sont partagés :

Pour Florence : (F–513) « *Oui, tout à fait. Oui, je pense. Dans quelques années. Si on va bien dans le sens d'une vraie professionnalisation*. »

Pour Maud : (M–476) « *Tout dépend de notre adaptation. Tout dépend de l'adaptation de l'enseignant en face. Tout dépend de la famille. Tout dépend du handicap. Tout dépend de nous, comment on se sent, enfin, je veux dire... que tout est tellement flou*. » (M–498) « *Je suis peut-être un peu trop...* » (M–500) « *...pessimiste mais (...) c'est un métier de vitrine quoi ! Il faut pas se leurrer non plus.* »

Pour Nathalie : (N–321) « *Non. Pas tant qu'on embauchera n'importe qui !* »

Des orientations qui ne font pas l'unanimité

Les évolutions en cours du métier d'AESH interrogent les personnels en place, en particulier sur l'accompagnement des enfants « *à la vie ordinaire* ».

Pour Nathalie : (N–397) « *A l'origine, ce boulot, il est quand même créé pour soutenir les élèves dans leur scolarité pas dans la vie quotidienne*. »

Pour Maud : (M–530) « *Intervenir dans des milieux différents comme l'école ou à la maison (...) est totalement différent*. » (M–532) « *Je pense, dans ces cas-là, il faudrait avoir des diplômes dans les deux. »* (M–458) « *Mais dans ces cas-là, qu'on nous... qu'on nous forme.* » (M–580) « *En gros, on servira à faire les choses que personne ne veut faire…* »

Pour Florence : elle explicite les conséquences de cette disposition : (F–525) « *J'ai eu du mal avec cette idée-là, moi, hors du milieu scolaire. Parce que je pense que ça poserait un problème, un problème juridique, euh… qui serait notre employeur ? Un problème éthique,*

aussi. C'est-à-dire que, euh… il y aurait une difficulté de positionnement. Je suis tout à fait preneuse d'un nombre d'heures supplémentaires. » (F–527) « *Donc, sur le temps périscolaire, pourquoi pas. Après, en dehors, sur son lieu de vie, moi je trouve que ça va faire basculer la fonction, qu'on dépendra plus alors du ministère de l'Éducation Nationale, mais de la DASS, et donc ça va poser soucis. Ça va poser des soucis budgétaires, des soucis juridiques. Ça sera un autre contrat, ça pourra pas marcher avec le contrat que j'ai actuellement, moi, d'AESH en CDI.* » (F–551) « *Tant que ça se passe dans les locaux de l'école, oui. Si ça se passe ailleurs, c'est pas que je sois fondamentalement contre, au contraire, et puis ça me donnerait du boulot. Tout ça et puis avec certains élèves, c'est une relation tellement évidente, qu'on aurait envie de faire ça. Moi, je pense que ça remettrait en cause le statut d'AESH CDI tel qu'il est… créé, juridiquement.* » (F–553) « *Et que ça poserait un problème éthique. Les enseignants nous regarderaient plus de la même façon, parce qu'ils verraient la relation, concentrée sur l'élève. Voilà. Contrairement à (...) justement aider les autres, (...) faire partie d'un groupe de l'Éducation Nationale, de l'équipe éducative. On serait plus ça, on serait que le soignant de l'enfant*. »

Des questionnements sur la formation

Alors que le recrutement des AESH était de niveau IV (Bac) avant 2014, elles s'interrogent sur le niveau V (CAP/BEP) retenu pour le diplôme (DEAES) en cours d'élaboration au moment des entretiens :

Florence nous expose sa réflexion : (F–479) « *Ce que je me dis, c'est peut-être pas dû simplement au ministère de l'Éducation Nationale, puisque visiblement, ils étaient partis sur le niveau Bac (...). Je pense que c'est dû aux tractations avec les milieux sanitaires et sociaux qui eux se retrouvent (...) dans une situation catastrophique.* » (F–481) « *Ce dont j'ai pris conscience (...). Là, depuis deux ans, je me retrouve avec des gens, qui parfois, ont des diplômes d'éducateurs spécialisés, voire de moniteur éducateur et qui ne trouvent pas de boulot par ailleurs. Qui sont envoyés par Pôle Emploi, parce qu'on leur fait le reproche de ne pas avoir du personnel qualifié. Qui sont envoyés par Pôle Emploi en priorité sur des boulots d'EVS.* » (F–483) « *ça fait une zone de tension, ce métier-là. La définition de ce métier, créée une zone de tension forte avec les milieux sanitaires et sociaux, qui sont eux-mêmes en crise.* »

Pour Maud : (M–536) « *Je pense que si on était recruté avec un diplôme d'éduc, ça serait génial !* » (M–538) « *Mais y'a pas la paye qui va avec...* » (M–540) « *Donc, y'a aucun éduc qui serait intéressé pour ça !* » (M–490) « *Alors (...) ceux qu'ont des diplômes et des formations, ils cherchent pas ce boulot !* » (M–491) « *Parce qu'avec un diplôme (...) tu acceptes pas de bosser 24 h pour 600-650 euros*. »

Nathalie suit le raisonnement de Maud : (N–325) « *Ils peuvent pas se permettre de recruter des gens avec Bac +2 ou Bac +3 (...) avec un salaire de misère quoi ! Donc (...) on embauche un peu n'importe quoi.* »

Alors que l'évolution du dispositif d'accompagnement scolaire, de par la transformation des missions des AESH, est susceptible d'occasionner des relations plus prégnantes avec les services médico-sociaux, qu'en est-il de leurs rapports actuels ? C'est ce que nous allons découvrir dans le point suivant.

11.2.6 Rapport aux partenaires

Alors que les élèves accompagnés par les AESH bénéficient souvent d'un suivi thérapeutique à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'établissement scolaire, cette partie va aborder les relations des AESH avec l'équipe médico-sociale. En effet, nous rappelons que les enfants peuvent être scolarisés en milieu ordinaire, soit à temps complet, soit en temps partagés avec des institutions médicalisées tels les hôpitaux de jour, les I.E.M. (Institut d'Éducation Motrice), I.M.P. (Institut Médico Pédagogique), C.M.P. (Centre Médico-Psychologique), etc.

Les intervenants thérapeutiques tels psychologues, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes voire le S.E.S.S.A.D (Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile) peuvent être amenés à venir dans les établissements pour procurer les soins. Ils sont conviés, au même titre que les AESH et les enseignants, aux E.S.S. (Équipes de Suivi de Scolarisation).

Des cloisonnements récurrents

Nos entretiens avec les AESH rapportent le peu de contacts avec l'équipe médico-sociale.

Pour Nathalie : (N–289) « *Y'a aucune communication entre les intervenants. Aucune !* »

Pour Maud : (M–422) « *Ce que j'ai rencontré, c'est (...) les équipes pédagogiques au niveau (...) des ESS.* » (M–424) « *Pas en dehors.* » A la question « *Il y a-t-il un cloisonnement* ? »

Forence répond : (F–571) « *Ah oui, il y a un cloisonnement. (...) Même si c'est quand même mon ministère de référence, je dois dire que ce n'est pas la culture de l'Éducation Nationale que de s'ouvrir aux autres, et à l'extérieur. Donc, c'est toujours délicat, ce sont toujours des réticences, de part et d'autres hein.* » (F–495) « *Et donc, on ne sera pas intégré aux équipes*. »

Maud prolonge : (M–462) « *Ah bah oui, complètement. Mais de toute façon, tout le monde marche en roue libre dans son propre secteur*. »

Nathalie et Florence exposent leurs tentatives de communication :

Pour Nathalie : (N–311) « *Une fois j'ai proposé aux orthophonistes (...), pour savoir comment travailler avec l'élève, dans leur sens, tout ! Mais (...), lorsque j'ai été reçue, j'ai pas été très satisfaite parce qu'elles m'ont parlé que d'elles donc euh... Bon, j'ai pas insisté quoi. On a pas parlé de l'élève du tout*. »

Pour Florence : (F–581) « *J'ai assisté (...) à une séance de travail cette année (...) avec une orthophoniste sur une méthode particulière pour faire évoluer le langage de cette enfant. Donc j'ai beaucoup remercié cette personne parce que c'était pas du tout évident, qu'elle me donne ça, qu'elle me permette de faire cette interface.* » (F–571) *« Je fais l'interface, hein, notamment, pour cette petite fille en maternelle, donc (...) elle a beaucoup de SESSAD, je fais interface entre les deux, et je vois bien combien c'est difficile.* » (F–573) « *Alors ça, c'est vraiment un point très important. (...) Moi, nettement, dans ma pratique professionnelle, c'est le cas. (...) Je connais (...) les établissements médico-sociaux (...) donc, ça ne me gêne pas d'aller discuter avec eux. Mais je trouve qu'y a beaucoup de réticences de part et d'autres. (...) Ce serait très important à jouer ça.* »

Des attentes de plus de collaboration

Les AESH expriment leurs souhaits d'avoir plus de liens avec l'équipe médico-sociale pour faciliter l'accompagnement, ainsi selon Maud : (M–432) « *Ce travail pourrait être vraiment très intéressant (...) On pourrait avoir contact avec tous les corps de métier, autant médical que... éducatif.* » (M–434) « *Mais en fait, non seulement, on n'a pas le temps et puis surtout dans nos contrats, ils nous disent que ce n'est pas notre rôle.* » Elle nous donne ses raisons : (M–460) « *Parce que bien sûr que là, ça aurait du sens mais dans ces cas-là, il faut qu'on fasse partie d'une équipe (...) éducative... réellement (...) avec des vrais compte-rendus, avec une vraie équipe, même autour de nous, avec un vrai suivi (...) même si c'est une fois par semaine. Dans (...) les IME ou même dans les foyers, ils ont une réunion par semaine.* »

Florence continue : (F–567) « *sur les pratiques (…), donc plus de temps. (...) participation à la vie de l'équipe, c'est-à-dire, participation aux réunions, réunions de concertation avec les parents, du temps (...) de construction de matérialisation (...) d'outils spécifiques…* » A la question : « *Est-ce que tu souhaiterais plus d'échanges avec les professionnels qui interviennent auprès des élèves ?* » Nathalie répond d'emblée : (N–453) « *Oui forcément*. » A la question : « *Est-ce que tu as l'impression que ça va dans ce sens-là ?* » Elle dit : (N–455) « *Ça va pas du tout dans ce sens-là !* » (N–457) « *Je suis très négative.* »

Dans la perspective de la pérennisation du statut d'accompagnant scolaire, il nous semble intéressant de connaître les réactions des AESH sur leur vision future de la relation.

A la question : « *Est-ce que la professionnalisation peut faciliter une meilleure cohésion avec l'équipe médico-sociale ?* » Nathalie déclare : (N–317) « *Ouais, je pense que ça pourrait être possible mais il faut créer du lien.* » (N–319) « *...des espaces pour cela, mais créer des espaces pour ça, c'est compliqué.* » Maud est fataliste : « *Je ne pense pas parce que euh... c'est pas caché qu'on a aucune formation. Et qu'en fait notre parole n'a pas de poids si... si... si.... si elle est pas soutenue par l'enseignant, notre parole n'a aucun poids.* »

A la question : « *La professionnalisation de ce statut peut-elle favoriser une culture commune* ? » Alors que Maude est dubitative : (M–110) « *Cette question, enfin moi, je peux pas y répondre parce que je trouve qu'y a trop de paramètres.* » Florence est plus optimiste : (F–489) « *Sans doute, au bout de plusieurs années*. » et Nathalie est pessimiste : (N–459) « *Non, aucune !* » (N–463) «*… parce qu'il n'y a pas de... d'émule.* » (N–301) « *Ça fait trois ans que j'essaie, ça n'avance pas !* »

12 – L'IDENTITÉ POUR AUTRUI OU LES COMPROMIS ENTRE LES IDENTITÉS PROPOSÉES ET IDENTITÉS ASSUMÉES

Il s'agit d'exprimer les compromis de la dimension relationnelle entre les identités assumées ou intériorisées (projet de soi pour soi) et les identités proposées (projet de soi pour autrui), la différence entre l'appréciation que l'individu attribue à sa propre valeur identitaire et celle qu'autrui lui accorde. En d'autres termes, nous allons comparer les compromis identitaires, à travers la transaction objective, entre les identités proposées par l'employeur abordées dans le chapitre 10 et celles intériorisées par les AESH de notre corpus vues dans le chapitre précédent.

Pour faciliter la compréhension de notre analyse, nous reprendrons le modèle de Dubar (2015, p. 233) sur les processus identitaires avec ce tableau simplifié, écartant la dimension biographique.

Identité pour autrui	**Transaction objective**	
	Reconnaissance	Non - reconnaissance
Continuité	Continuité avec son passé et **reconnaissance de l'institution**	Continuité avec son passé et **blocage par l'institution**
Rupture	Rupture avec son passé et **reconnaissance par l'institution** de cette nouvelle trajectoire individuelle	Rupture avec son passé et **blocage de l'institution**

Ainsi, nous constatons un décalage entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. Alors que les AESH sont dans l'attente d'un positionnement qualitatif (recherche de reconnaissance), l'employeur est dans une démarche comptable donc quantitative.

L'identité pour autrui fonctionne sur le « *modèle de l'opérateur polyvalent et gestionnaire* »[37] dans le sens où la fonction prescrite d'AESH est conçue sur le mode multi-tâches avec un élargissement des missions. Notre recherche, nous a permis de distinguer des missions exécutées sous différents modes opératoires :

- déclarées et incorporées par les AESH, c'est-à-dire celles correspondant aux attentes des AESH (accompagnement dans les apprentissages et à la vie sociale ainsi que la participation à la réalisation du Projet Personnalisé de Scolarisation des élèves) : (N–16) « *C'est-ce qui me correspondait le mieux. Ça fait des années que je bosse sur l'échec scolaire.* »

[37] - La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles, Dubar, 2015 p.196.

Dans ce cas, l'identité proposée est en continuité avec l'identité assumée ;

- non incorporées par les AESH, c'est-à-dire des missions « *induites* » mais subalternes à celle principale d'accompagnement scolaire. Elles sont rejetées par certains AESH, par exemple l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne : comme (N–371) « *la mise aux toilettes…*»

Dans ce cas, l'identité proposée est en rupture avec l'identité assumée ;
- non déclarées, c'est-à-dire des missions ne préfigurant pas dans les attributions des AESH mais pourtant exécutées soit par méconnaissance du statut soit par choix personnel porté par une volonté d'investissement (F–34) « *Je prenais des élèves en difficulté, (...) de l'école*. » ou (F–34) « *J'ai géré deux expositions dans la bibliothèque.* »
Dans ce cas, l'identité proposée peut être en continuité avec l'identité assumée lorsqu'elle est acceptée (comme Florence), ou en rupture lorsqu'elle est imposée et non désirée ;

Nous sommes confrontés à une transaction objective de non reconnaissance, en rupture avec l'identité pour autrui. En effet la perspective de professionnalisation des AESH avec un glissement de la fonction sur la vie quotidienne conduit à la rupture avec de l'identité assumée. Les AESH ne se reconnaissent pas dans cette évolution professionnelle : (N–397) « *A l'origine, ce boulot, il est quand même créé pour soutenir les élèves dans leur scolarité pas dans la vie quotidienne. (...) y'a un boulot pour ça, ça s'appelle AMP, Aide Médico Psychologique.* »

La dimension relationnelle de l'identité de métier est manifestement bloquée.
Les identités intériorisées sont donc en conflit avec les identités prescrites.
Cette situation provoque des tensions identitaires (Kaddouri, 2006) :

Concernant Nathalie, il s'agit de tensions intra-subjectives « *que génèrent l'incohérence et l'incompatibilité au sein de l'axe spatial d'expression de l'identité.* » En effet, elle est confrontée au dilemme d'interrompre son activité professionnelle d'AESH qui ne lui correspond plus mais dont elle a besoin financièrement, ou se consacrer pleinement à son projet d'études universitaires (N–433) « *Sciences de l'éduc certainement euh….* ». Son projet n'est pas encore défini : (N–435) « *C'est assez flou pour le moment.* » Selon Kaddouri (2006, p. 125) :

> On a là deux types de « Soi » rendus incompatibles par et dans une situation nouvelle : le Soi en formation et le Soi professionnel. Le renoncement douloureux à l'un ou l'autre « Soi » crée une tension intra-subjective puisqu'il suppose une prise de décision excluante.

Pour Florence, il s'agit de tensions intersubjectives « *que génèrent les situations d'interaction sociales entre un sujet et ses autrui significatifs.* » En effet, alors qu'elle accepte la proposition de professionnalisation du Ministère de l'Éducation Nationale (F–34) « *ça m'arrangeait vraiment d'avoir un CDI* », elle est désormais confrontée au projet d'autrui (l'employeur), auquel elle est en désaccord (F–491) « *C'est pire qu'avant !* ». Son identité professionnelle actuelle lui paraît incompatible avec la transformation annoncée avec le projet de développement de carrière (F–555) « *Et ça, l'accompagnant de vie...* » (F–527) « *Moi je trouve que ça va faire basculer la fonction.* » (F–569) « *On nous en demandera toujours plus et sans aucune* considération. » Cependant, elle ne dispose pas de ressources suffisantes pour supporter les effets de l'incompatibilité et reste dans une dynamique d'entretien ou de préservation de son soi actuel. Elle s'accroche à l'espoir d'un mieux qui ne vient pas (F–513) « *Dans quelques années… Si on va bien dans le sens d'une vraie professionnalisation*. »

Pour Maud, les tensions identitaires sont trop fortes et le projet de soi pour autrui (identités proposées par l'Éducation Nationale) est incompatible avec son projet de soi pour soi (identités intériorisées). Elle ne trouve pas de compromis dans la dimension relationnelle entre les identités proposées et les identités assumées, ni la professionnalisation, ni la poursuite dans la fonction ne sont envisageables. Elle résume son état d'esprit en évoquant l'AESH : (M–618) « *Des fois, il patauge complètement et personne vient l'aider. Donc, du coup, il démissionne ou il arrête ou il est déprimé*. » Maud fait le choix de ne pas prolonger son contrat d'AESH.

La gestion de ces différentes tensions, qu'elles soient intra- ou intersubjectives, conduit à la mise en place de stratégies et dynamiques identitaires. C'est ce que nous aborderons ci-après dans l'analyse des processus identitaires à la fois biographique et relationnelle.

13 – LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES

Avant d'analyser les dynamiques identitaires, il nous semble important de revenir sur la définition que propose Dubar (2015), de la notion d'identité professionnelle[38] :

Elle renvoie à trois éléments principaux :

- **le monde vécu du travail** : la situation objective de travail et la signification que lui accorde l'individu,
- **les relations de travail** : la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels,
- **les trajectoires professionnelles** et la perception de l'avenir : description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle.

Le premier élément renvoie à l'identité professionnelle présente de la dimension biographique, le deuxième, à la dimension relationnelle (identités proposées et identités assumées ou intériorisées), et le troisième élément, au compromis entre les identités de la dimension biographique et de la dimension relationnelle.

En effet, l'identité professionnelle de l'individu se construit dans la manière qu'il a de gérer les différentes formes identitaires, dans un processus de compromis et de conflits qui génèrent des tensions. L'analyse des dynamiques identitaires suppose de comprendre les stratégies identitaires développées par l'individu pour appréhender ces tensions.

Les stratégies identitaires

Les stratégies identitaires désignent selon les auteurs, des « *mécanismes de défenses* » ou des « *séquences de comportements* » (Malewska & Peyre, 1987), des « *ajustements* » (Taboada-Leonetti, 1990) ou des « *transactions externes* » ou « *internes* » (Dubar, 1991). Selon Kaddouri (2006, p. 127) « *ces comportements et transactions ont, pour finalité de réduire des écarts entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui » et/ou l'« identité héritée » et l'« identité visée* ». Ils ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires et sont donc interdépendantes de la trajectoire de chaque individu pris dans sa singularité. Si certains visent à combler des écarts, d'autres au contraire vont chercher à les maintenir ou à empêcher leur avènement.

[38] - Sociologie des groupes professionnels, Didier Demazières et Charles Gadéa, 2009), p 440.

Pour faire face aux différentes tensions identitaires Kaddouri (2006, p. 128) propose cette définition :

> Ces stratégies visent, d'une part, la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités, d'autre part, le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité.

Les finalités de ces stratégies sont donc de réguler les tensions identitaires pour établir une forme de cohérence entre les compromis biographique et relationnel en jeu à travers leurs composantes identitaires respectives (l'identité pour soi avec les identités passées, acquises ou visées et l'identité pour autrui avec les identités proposées et assumées). Les stratégies déployées permettent de concrétiser leur projet identitaire à travers la mise en place de dynamiques identitaires.

Les dynamiques identitaires

Les dynamiques identitaires s'expriment sous formes d'actes (comportementaux et/ou discursifs) en réaction à des situations. Elles sont de fait en mouvance et non figées dans le temps. Ces dynamiques prennent en compte les interconnections à la fois des stratégies, des composantes, des tensions inter et intra subjectives et du projet de soi pour soi en interaction avec le projet de soi pour autrui.

> Ainsi, les tensions inter et intra subjectives sont des indicateurs des incompatibilités et des incohérences entre les différentes composantes de l'identité, les stratégies identitaires tentent la régulation et la résolution des tensions identitaires, alors que le projet de soi pour soi ou le projet identitaire, donne sens à l'existence. Il sert de principe organisateur aux stratégies et d'orientation à la dynamique identitaire. (Kaddouri, 2006 p.128-129.)

Nous nous baserons sur la typologie des dynamiques identitaires, construite par Kaddouri (2006), à partir de ses travaux empiriques, pour définir les dynamiques identitaires des AESH. Cette typologie n'étant pas représentative de la réalité de notre sujet d'étude, elle sera utilisée comme modèle pour constituer les caractéristiques principales propres à notre recherche. Nous constatons que ce classement ne permet pas d'enfermer les AESH dans un type unique de dynamiques identitaires. Ainsi, les données recueillies les concernant correspondent à des dynamiques multiples :

13.1 Les dynamiques de continuité identitaire

Kaddouri (2006) définit ces dynamiques comme une stabilisation ou le prolongement de l'identité actuelle qui correspond à une satisfaction de l'individu.

Il s'agit de dynamiques dans lesquelles les sujets ont pour enjeu principal de prolonger, en faisant perdurer une identité vécue de façon satisfaisante. Ceux-ci ont le sentiment d'être déjà dans le présent, ce qu'ils auraient souhaité devenir. La concordance entre leur identité actuelle et la représentation de leur identité visée fait qu'ils n'envisagent pas de changement identitaire à terme.

Parmi ces dynamiques, Kaddouri (2006) distingue trois statuts à ces dynamiques, la préservation conflictuelle, la préservation collaborative et la préservation par repliement.

1 – *La préservation conflictuelle* amène l'individu à s'affronter avec un « *autrui significatif* », ici l'employeur, qui représente pour lui une « *menace identitaire* ». La stratégie d'affrontement contre une conversion identitaire non désirée peut être une démarche individuelle ou collective.

2 – *La préservation collaborative* amène l'individu à une stratégie d'arrangement, explicite ou tacite. A la différence de la préservation conflictuelle, l'individu fait appel à un tiers pour ne pas affronter l'employeur et ainsi obtenir du soutien qui va agir à sa place.

3 – *La préservation par repliement* amène l'individu dans une stratégie d'isolement. Parce qu'il n'a ni les ressources de l'affrontement directement ou par un tiers, il refuse l'interaction et la confrontation pour faire changer la situation. Il prend l'attitude soit de résignation, de démission ou de soumission qui constitue le prix à payer pour préserver son identité menacée.

13.2 Les dynamiques de transformation identitaire

Il s'agit de dynamiques qui consistent à l'acquisition d'une nouvelle identité et l'abandon de l'actuelle vécue de façon non satisfaisante. Alors que les dynamiques de continuité visent le prolongement de la situation passée et présente, les dynamiques de transformation se situent dans la projection d'un futur à venir. L'individu est alors actif dans cette démarche de changement. Deux types de transformation identitaire sont possibles :

1 – *D'un point de vue spatial*, cela peut être des *transformations exogènes qui s'effectuent sur le passage d'un champ d'activité à un autre.* Elles correspondent alors à une stratégie de reconversion professionnelle. Il peut s'agir aussi de *transformations endogènes qui s'effectuent au sein d'un même champ d'activité*. Dans ce cas, l'individu peut s'orienter dans une promotion identitaire lui permettant d'exercer une activité différente tout en restant dans

le même champ de travail, en changeant soit de statut dans la même entreprise, soit de métier.

2 – *D'un point de vue temporel*, il s'agit de *transformations identitaires planifiées*. C'est le cas pour un projet anticipé de changement de statut professionnel. Cela peut aussi correspondre à des transformations identitaires impérieuses qui conduisent l'individu à quitter l'identité professionnelle actuelle au plus vite.

Les stratégies pour concrétiser cette transformation identitaire peuvent être *soutenues* par l'autrui significatif (l'employeur). Il y alors cohérence et complémentarité entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui. Elles peuvent, également, être *refusées* signifiant dans ce cas une inadéquation entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui. L'individu peut adopter une stratégie de confrontation (individuelle ou collective) pour faire reconnaître son projet identitaire ou décider d'une stratégie clandestine pour aller au bout de sa démarche.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu constater une inadéquation entre « *projet de soi pour soi* » ressenti par les AESH et « *projet de soi pour autrui* » avec l'Éducation Nationale comme autrui significatif. Il n'y a pas de cohérence et de complémentarité. Il s'agit d'un « *blocage* » de l'autrui significatif pour une conversion professionnelle externe depuis l'évolution législative et statutaire, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent avec les tensions identitaires inter et intra subjectives. La transformation identitaire apparaît comme subi par les AESH qui se sont vu imposer des modifications de leur statut impactant leurs conditions d'exercice par une baisse de rémunération notamment. (N–357) « *On nous a dit, tout simplement, que nous étions trop payés et que… on allait nous payer un peu moins. Voilà ce qu'on nous a dit.* », mais aussi par une conversion identitaire anticipée dans le « *projet de soi pour autrui* » avec l'élargissement de leurs missions « *à la vie ordinaire* ».

Florence se trouve dans une **dynamique de continuité identitaire** en maintenant son identité professionnelle actuelle, notamment par l'acceptation du CDI. Elle est à la fois dans une *préservation conflictuelle* et dans une *préservation collaborative*. (F–194) « *C'est là, que j'aurais dû dire non. C'était encore un CDD.* » Dans un premier temps, elle met en place, une stratégie d'affrontement avec un autrui significatif, ici l'institution représentative de l'Éducation Nationale, en participant d'une manière active, à des regroupements contestataires. Dans un second temps, elle est dans une *stratégie de préservation collaborative* qui permet d'obtenir le soutien, ici des syndicats. (*cf. formulaire annexe 9*). Florence est socio-affectivement dépendante de son autrui significatif (employeur) par son attachement à l'institution. (F–529) « *Je travaille quand même pour l'Éducation Nationale.* »

(F–571) « *...c'est quand même mon ministère de référence.* »

Nathalie est dans une **dynamique de continuité identitaire**, en transition. Elle utilise la stratégie de *préservation conflictuelle* dans un affrontement avec l'employeur comme autrui-significatif, ici l'Éducation Nationale, en participant à des manifestations de contestation. Elle envisage, cependant, à court terme une **transformation identitaire** exogène impérieuse en prenant l'identité d'universitaire. Cet engagement autonome en formation est ainsi vécu comme une composante de ses stratégies identitaires pour réduire le décalage entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui. Il s'agit, pour elle, de quitter de façon pressante et par tous les moyens, l'identité professionnelle actuelle.

Maud n'envisage pas de continuer dans cette fonction. Elle se situe d'une manière transitoire dans une *dynamique de continuité identitaire* en s'inscrivant dans une *stratégie d'isolement*. Cette attitude de résignation de « *préservation par repliement* » est provisoire puisqu'elle projette une reconversion professionnelle. En cela, elle se positionne entre une **dynamique de continuité identitaire** et **une dynamique de transformation**, par l'abandon d'une identité professionnelle pour une *conversion identitaire*. Maud espère une promotion identitaire au sein d'un même champ d'activité, il s'agit d'un point de vue spatial, d'une *transformation endogène et d'un point de vue temporel, d'une transformation identitaire planifiée*.

13.3 Les dynamiques de gestation identitaire

La conjonction de « *dynamique* » et de « *gestation* » correspond à l'instabilité identitaire de l'individu. Dans ce cas, ce dernier est confronté à une période latente de remaniement et de recomposition des différentes dimensions de l'identité. Celui-ci conduira, à terme, sur une nouvelle reconfiguration identitaire et se manifestera dans un nouveau projet de soi. Ce projet peut être de : *confirmation*, de *reconstruction*, ou de *destruction.*

1 – *Le projet de confirmation de soi* : il s'agit de faire valoir une identité existante passée ou nouvellement acquise :

> Les sujets inscrits dans ce type de projet sont satisfaits de leur identité actuelle tout en la jugeant insuffisamment (ou pas du tout) reconnue par un autrui significatif duquel ils sont socio-affectivement dépendants. Ils ressentent le besoin de sa validation et de sa reconnaissance officielle pour l'émergence d'un sentiment de confirmation de leur soi. (Kaddouri, 2015, p. 34)

Nous sommes ici confrontés à un décalage entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Pour réduire cet écart, l'individu peut mettre en place une stratégie revendicative (faire pression), s'impliquer dans des réseaux et des partenariats externes susceptibles de combler le déficit de reconnaissance interne. Il peut, aussi, accepter les dispositions fixées par autrui et utiliser cette acceptation comme stratégie de confirmation des soi.

2 – *Le projet de reconstruction de soi* : il s'agit d'un projet où l'individu vit une blessure identitaire causée par un « *autrui significatif* » dont il dépend institutionnellement et affectivement. L'individu est alors dans une fragilité identitaire avec un sentiment d'humiliation et d'injustice qui occasionne une souffrance. L'enjeu identitaire est de restaurer et réhabiliter son identité pour retrouver l'estime de soi d'autrefois. L'espoir d'y parvenir alimente la stratégie mise en place pour « *se refaire* » à l'intérieur ou à l'extérieur de son lieu de travail.

3 – *Le projet de destruction de soi* : il s'agit d'un projet où la redéfinition de l'identité de l'individu est floue. Il se trouve alors confronté à des incertitudes identitaires qui vont l'interroger sur les raisons qui donnaient jusqu'alors sens à sa vie en la structurant. L'individu est donc dans une ambivalence, entre doutes et espoirs, qui le conduisent à faire des choix pour trouver de nouveaux repères et ancrages identitaires afin de se repositionner.

Florence utilise des stratégies de préservation pour se maintenir dans des dynamiques identitaires de continuité en restant « *fidèle au poste* » mais ses incertitudes, notamment sur les modalités de la professionnalisation, la conduisent à développer des **dynamiques de gestation identitaire**. Le fait qu'elle revendique son identité passée, comme élément structurant d'une reconnaissance caduque, la situe dans un *projet de confirmation de soi*. En ce sens, elle est également dans des dynamiques de gestation identitaire. En effet, Florence trouve sa place dans l'identité actuelle tout en exprimant un manque de reconnaissance manifeste de la part de l'institution (l'employeur en tant qu'autrui significatif). Par ailleurs, son identité biographique héritée reste prégnante, en tant qu'ancienne enseignante elle manifeste à la fois son attachement socio-affectif à l'institution et cherche à faire perdurer sa posture professionnelle passée en s'attachant à la transmission des savoirs pédagogiques : (F–457) « *Il faut quand même être à l'aise avec les apprentissages.* » (F–305) « *ça serait bien que je puisse aider d'autres groupes d'enfants. (...) mais, je peux pas aider les autres*. » Nous l'avons vu, cela génère des tensions identitaires intersubjectives.

Nathalie vacille entre dynamiques de continuité et dynamiques de transformation identitaire en prenant appui sur une préservation conflictuelle tout en se projetant dans une identité nouvelle d'étudiante. Elle se retrouve ainsi dans des **dynamiques de gestation identitaire** dans le sens ou son projet de reprise d'études s'inscrit dans un *projet de reconstruction de soi.* Elle souffre de son identité présente instable et souhaite la réhabiliter par une stimulation externe à sa fonction d'AESH.

Maud concentre le plus de dynamiques en étant à la fois dans une continuité mais provisoire, dans une transformation et aussi dans des **dynamiques de gestation identitaire**. En effet, sa fragilité identitaire l'amène à un *projet de destruction de soi.* Les contours de son identité sont indéfinis (M–476) « *Tout est tellement flou*. » Ces incertitudes identitaires vont se traduire par une redéfinition de soi pour donner du sens à sa propre existence et trouver une alternative à son identité actuelle non assumée. Pour éviter « *la destructivité identitaire* », l'issue choisie par Maud est d'abandonner cette identité en se retirant de cette fonction dont les conditions de travail ne la satisfont pas.

Nous pouvons ainsi en conclure que les AESH sont confrontés à des dynamiques multiples et non constantes, qui correspondent à leur parcours identitaire singulier et instable (projet de soi pour soi) face à une définition incertaine des enjeux de la professionnalisation (projet de soi pour autrui). Le fait de ne pas pouvoir cerner les contours identitaires d'un projet proposé mais non anticipé déstabilise l'identité pour soi. Cette situation conduit à une rupture dans la dimension relationnelle occasionnée par la non reconnaissance de l'institution qui se traduit par le blocage de la transaction objective. Elle détermine aussi, selon les cas, soit une continuité biographique de préservation, soit une rupture entre les identités héritées et visées dans la transaction subjective.

14 – CONCLUSION

En préambule, il convient de préciser que les résultats portent sur une étude qualitative compréhensive et ne peuvent être interprétés au-delà de cette méthodologie. En effet, le corpus de trois entretiens d'accompagnants scolaires des élèves en situation de handicap (AESH) exerçant à Nantes, ne peut être considéré comme une représentativité de la fonction.

D'un point de vue quantitatif comme géographique, il est important de signifier la portée et la limite de cette enquête qualitative.

Notre recherche avait pour objet d'analyse : **En quoi les modifications institutionnelles et législatives des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) font-elles émerger une recomposition de leur identité professionnelle ?**

Les recueils de données et leur analyse principalement articulée autour de la modélisation proposée par Dubar nous permettent d'affirmer que **le contexte politique et institutionnel impacte la dynamique identitaire des AESH**. Nous avons ainsi pu relever des dynamiques identitaires complexes (de continuité, de transformation et de gestation) qui, soumises aux enjeux institutionnels, font évoluer l'identité des acteurs. Entre *préservation*, *confirmation*, *reconstruction*, ou *destruction* ils sont confrontés à leurs incertitudes inhérentes à une politique de professionnalisation en latence. Leur mode d'expression est en interaction avec les trois pôles (politique, gestionnaire et pratique) où les variations identitaires s'ajustent. Au sein de ce système, la place du gestionnaire, en tant que représentant du pôle politique est considéré avec défi et méfiance dans la construction identitaire des AESH. En effet, la discordance entre professionnalisation et recours aux contrats précaires ou encore l'insuffisance de formation ne permet pas aux accompagnants d'établir des dynamiques identitaires favorables à l'enjeu de l'inclusion scolaire. Les AESH en sont affectés et dévoilent des identités en souffrance. Un sentiment de désengagement est alors partagé réciproquement entre ces pôles. Les compromis identitaires font état d'un besoin de reconnaissance non satisfait qui s'exprime dans des rapports conflictuels exprimés ou intériorisés. Cette observation nous amène à concevoir une clarification de l'identité professionnelle de l'AESH pour favoriser son adaptation aux défis de l'inclusion scolaire.

Cette piste nous conduit à notre questionnement initial. Nous postulions que **l'évolution législative de la fonction d'AESH favorise une culture commune entre les différents acteurs** (enseignants, accompagnants scolaires, professionnels thérapeutiques mais aussi les parents) **du dispositif d'inclusion scolaire**.

Les résultats de notre recherche nous permettent de soutenir que la professionnalisation ne répond que partiellement à l'émergence d'une culture commune. La pérennisation est un élément moteur dans la valorisation de compétences, accordant ainsi une meilleure considération des AESH au sein d'un collectif partenarial. Cependant, la recomposition identitaire de la fonction ne repose pas seulement sur l'acquisition d'une qualification ou des aptitudes, même reconnues. L'instauration d'une culture commune s'inscrit dans le temps, marqué par un changement d'état d'esprit collectivement assumé. Nous avons d'ailleurs relevé que les relations avec les enseignants en tant qu'incarnation « *de référents* » des AESH joue un rôle substantiel dans la construction identitaire de ces derniers. Or, tous les enseignants n'ont pas encore intégrés cette identité nouvelle liée à l'inclusion d'élèves « *extra* » ordinaires et de leurs accompagnants. Cela implique donc une transformation identitaire à la fois personnelle et professionnelle. En ce sens, les partenaires doivent être dans une démarche volontariste d'abandonner des habitudes bien ancrées. Il s'agit donc de mobiliser des dynamiques pour la participation de tous les acteurs à ce projet commun. L'analyse menée dans notre recherche nous permet de constater des réticences de part et d'autres à faire face à ce défi. L'harmonisation de tous les acteurs de l'inclusion nous semble pourtant fondamentale pour une cohésion nécessaire à la qualité de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Aussi, les données recueillies expriment le regret manifesté par les AESH de ne pas bénéficier de professionnels ressources pour les soutenir.

Nous posions également comme postulat que **le développement de carrière dans d'autres secteurs de l'accompagnement puisse favoriser une culture commune.** Les réponses que nous pouvons apporter à ce questionnement ne sont pas arrêtées. Des incertitudes concernant les modalités de la professionnalisation rendent difficile le positionnement des AESH. Cependant, une certaine appréhension à cette recomposition identitaire est apparue. Ils considèrent cette transformation de la fonction comme trop profonde, en décalage avec les missions déjà attribuées. L'accompagnement à la vie quotidienne correspond selon eux à une autre identité professionnelle que celle de l'accompagnement à la scolarité. En fait, ne faudrait-il pas d'abord établir une culture commune par la création d'espaces de collaboration, et de formation avant d'envisager d'élargir les missions des AESH ?

D’après notre recherche nous en déduisons, qu’une des conditions préalables au développement d’une culture commune serait la mise en place de façon effective des conventions de coopération avec les professionnels, notamment du secteur médico-social.

Cette préconisation s’inscrit dans une redéfinition de la fonction qui semble bientôt aboutir comme la conférence nationale du handicap du 19 mai 2016 en fait mention. Il n’y aurait d’ici cinq ans, que des AESH « *professionnels* », les EVSH actuels étant en cours de transfert. Ainsi, nous sommes tout juste au commencement de la professionnalisation, ce qui justifie peut-être le déploiement de dynamiques identitaires si variées.

Il serait intéressant de poursuivre cette étude d'ici quelques années pour constater l'impact de l'évolution de la professionnalisation à la fois sur l’identité professionnelle des accompagnants et sur la réussite scolaire des élèves porteurs de handicap.

15 – TABLE DES SIGLES

AESH :	Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap
ASP-UNACESS	ASP / Unité Nationale d'Appui aux Certifications Sanitaires et Sociales
AVS :	Auxiliaire de Vie Scolaire
BEP-CAP :	Brevet d'Études Professionnelles - Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAE :	Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
CPC :	Commission Professionnelle Consultative
CDAPH :	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CNCDH :	Commission Nationale Consultative sur les Droits de l'Homme
CLIS :	Classe pour l'Inclusion Scolaire
CUI :	Contrat Unique d'Insertion
DASEN :	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
DEAES :	Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social
DEAMP :	Diplôme d'État d'Auxiliaire d'Aide Médico-Psychologique
DEASP :	Diplôme d'État d'Accompagnant Social de Proximité
DEAVS :	Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale
DGESco :	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DRJSCS :	Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale
EVSH :	Emploi de Vie Scolaire à l'accompagnement des élèves Handicapés
FNASEPH :	Fédération Nationale d'Associations au Service des Élèves Présentant une situation de Handicap
GVAsco :	Guide d'évaluation et d'Aide à la Scolarisation
IA :	Inspection Académique
IEN-ASH :	Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé des enseignements Adaptés et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
MDPH :	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PES :	Professeur des Écoles Stagiaire
PPS :	Projet Personnalisé de Scolarisation
SAE :	Service de l'Accompagnement Éducatif
SMP :	Service Mutualisateur de la Paie

TED : Troubles Envahissants du Développement

TFC : Troubles des Fonctions Cognitives

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UNAISSE : Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Éducative

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

16 – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

Altet, M. & Bourdoncle, R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation* (35), 5-7. Paris : INRP.

Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité. Ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et formation*, 41, 65-82.

Baudoin, J.M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Univ.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Belmont B., Plaisance É., Vérillon A. (2009). « Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de compétences professionnelles » *Alter. Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *3*(4), 320-339.

Belmont B., Plansance É., Vérillon A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie,* 174, 91-106

Blanchet, A. & Gotman, (1992) *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris : Nathan, p. 43.

Bordeau, M., & Bourget, G. (2009). Le personnel accompagnant scolaire, une approche socio-historique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 55-69.

Boutinet, J.P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.

Cadet, J.P. (2008). Qu'est-ce que la professionnalisation ? Dans Paul, J.-J. & Rose, J. (dir.), *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris : Dunod, p. 340.

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Colliot-Thélène, C. (2014) *La sociologie de Max Weber*, Paris, La Découverte.

Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans Pelletier G. (dir.) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation.* (101-123). Paris : L'Harmattan.

Crouzier M.-F. (2008) Inclusion scolaire : de l'individualisme professionnel à une culture de la reliance ». *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, *2*(4) 312–328.

Dadoy, M. (1986). À la recherche de la notion de professionnalité. *Métiers du bâtiment : à la recherche d'une nouvelle professionnalité*. Paris : Ministère de l'Equipement

David-Clermont, S. (2008) Auxiliaire de vie scolaire : le mirage ? *L'école à l'épreuve du handicap*. 459.

Demazières, D & Gadéa, C. (2009) *Sociologie des groupes professionnels*. Paris : La Découverte.

Devetter F.-X., Jany-Catrice F., & Ribault T. (2009). *Les services à la personne.* Paris : La Découverte.

Dubar, C. (1992) Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, 28, 520-521.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.

Dubar C., (2000), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (2010) *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubar, C. (2015) *Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Ébersold, S. (2003). « Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement ». *Handicap*, 99, p. 19.

Édouard, M. & Cochetel, G. (2008). *Auxiliaire de vie scolaire - Accompagner l'élève handicapé*. CRDP d'Auvergne.

Garcia, A. & Marcel, J.-F. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle. 42*(2), 27-42.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer.* Ottawa : PUO.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Kaddouri, M. (2008). Dynamiques identitaires et professionnalisation. Dans Dadoy, M. (dir.), *Métier et formation à l'épreuve de la notion d'identité professionnelle.* Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. Dans Barbier, J.-M, Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddouri, M. (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation.* (121-145) Paris : L'Harmattan.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Laurent-Cognet J. (2005). La fonction d'Auxiliaire de vie scolaire est-elle une fonction originale. *La nouvelle revue de l'AIS*, 30, 115-123.

Levin, B. (2001). *Reforming education : From origins to outcomes*. London : Routledge-Falmer Press.

Mukamurera, J. & Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches historiques. *Revue des sciences de l'éducation. 31*(1), 133-155.

Nédélec-Trohel I., & Toullec-Théry M. (2008). Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, *2*(4), 337-358.

Osty F. (2008). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presse universitaire de Rennes.

Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, *74*(4), 557-576.

Philip, C. (2009). Auxiliaire de vie scolaire, une fonction paradoxale ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 33-44.

Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Savoie-Zajc, L. (2000). *L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST*. Recherches qualitatives, 20, 99-123.

Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans Sauvé, L., Orellana I. & Van Steenberghe É. (dir.). *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 249-258). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, Montréal.

Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action et le processus d'innovation : accompagnement des dynamiques d'ajustements de pratiques professionnelles des personnels scolaires. Dans Cros F. (dir.) *L'agir innovationel : aux sources de la professionnalisation enseignante.* (63-75). Bruxelles : De Boeck.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. Dans C.Camilleri & al (dir), *Stratégies identitaires*. (43-89) Paris : PUF.

Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy : PUF.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional Learning.*Review of Educational Research*, *79*(2), 702-739.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), 9-36

Mémoires et thèses

Perez-Roux, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes

Maleyrot, E. (2008). *Les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les maîtres formateurs de Loire Atlantique dans leur fonction de formateur*. (Mémoire de master inédit). Université de Nantes

Publications ministérielles

Ministère de l'Éducation Nationale (2012) *Installation du groupe de travail sur la professionnalisation des accompagnants des jeunes en situation de handicap*. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/cid65793/installation-du-groupe-de-travail-professionnaliser-les-accompagnants-pour-la-reussite-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap.html#Les_membres du groupe de travail

Ministère de l'Éducation Nationale (2012) Note 2012-100 de juillet 2012. *Mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.* Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf , (p. 57-133).

Ministère des Affaires sociales et de la Santé (2013) *Rapport (Komitès) du groupe de travail «Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap»*. Repéré à http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pkomites-2013.pdf

Carlotti. M-A. (2013, août) *Professionnalisation des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Communication présentée à la conférence de presse du ministère de l'éducation nationale.* Paris : France. Repéré à http://www.social-sante.gouv.fr/actualite-presse,42/discours,2333/professionnalisation-des,16075.html.

Ministère de l'Éducation Nationale (2016) *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html.

Ministère de l'Éducation Nationale (2016) *Conférence nationale du handicap du 19 mai 2016 : un point d'étape positif pour l'école inclusive. Paris :MEN.* Repéré à : http://www.education.gouv.fr/cid102157/conference-nationale-du-handicap-2016-un-point-d-etape-positif-pour-l-ecole-inclusive.html.

Textes officiels et réglementaires locaux

Inspection Académique de Nantes (2016). *Présentation des missions des AESH – EVSH*. Repérée à : http://www.ia44.ac-nantes.fr/personnels-et-recrutement/a-e-s-h-e-v-s-h/informations-generales/organisation-des-services-a-e-s-h-e-v-s-h/organisation-des-services-a-e-s-h-e-v-s-h-602584.kjsp?RH=1440599017679.

Textes officiels et réglementaires nationaux

Loi n°75-534 du 30 juin 1975, loi d'orientation dite loi Veil. *Cadrage législatif en faveur des personnes handicapées qui organise l'intégration scolaire : Auxiliaires d'Intégration Scolaire.* Journal officiel du 1er juillet 1975.

Circulaires n°82-2 et 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés. Bulletin Officiel de de l'Éducation Nationale n°5 du 4-2-82.

Circulaires n°83-4 du 29 janvier 1983. *Élaboration concertée de projets individuels d'intégration pour chaque enfant*. Bulletin Officiel n°8 du 24/2/83.

Circulaire n°2003-093 du 11.06.2003. *Définition des critères et modalités d'attribution des Auxiliaires de Vie Scolaire individuels et leurs missions.* Bulletin Officiel n°25 du 19 juin 2003.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005. *Pour l'égalité des droits et des chances, droit à la compensation, scolarisation de proximité en classe ordinaire des personnes handicapées.* Journal officiel n° 36 du 12 février 2005.

Circulaire n°2005-129 du 19 août 2005. *Redéfinition du droit à la scolarisation des élèves handicapés*. Journal officiel n°2005-129 du 19-8-2005.

Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006. *Redéfinition de l'action éducative pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé, en lien avec le PPS.* Bulletin Officiel n°32 du 7 septembre 2006.

Circulaire n°2007-045 du 23 février 2007. *Définition du contenu du stage de formation à destination des enseignants*. Bulletin Officiel n°9 du 1er mars 2007 .

Circulaire n°2009-135 du 5 octobre 2009. *Définition de la continuité de l'accompagnement scolaire en milieu spécialisé.* Bulletin Officiel n°34 du 17 septembre 2009.

Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010. *Définition de l'accueil des élèves handicapés en milieu ordinaire (dispositif d'inclusion scolaire, CLIS).* Bulletin Officiel n°40 du 29 octobre 2009.

Décret n°2012-903 du 23 juillet 2012. *Définition de l'aide mutualisée*. Journal officiel n°0171 du 25 juillet 2012.

Arrêté du 25 juin 2014. *Agrément de la convention du 14 mai 2014 relative à l'indemnisation du chômage ARE des agents du service public***.** Journal officiel n°0149 n°0146 du 26 juin 2014.

Décret n°2014-724 du 27 juin 2014. *Définition des conditions de recrutement des AESH.* Journal officiel n°0149 du 29 juin 2014.

Arrêté et décret n°2016-74 du 29 janvier 2016 et arrêté du 11 mars 2016. *Définition de la formation conduisant au diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES).*Journal officiel n°0026 du 31 janvier 2016

Arrêté du 11 mars 2016. *Redéfinition de la formation conduisant au diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES).*Journal officiel n°0066 du 18 mars 2016.

Code du travail L5134-23-1 : *Dérogation des durées de contrats de travail des CUI-CAE*. (Mise en application par des arrêtés préfectoraux). Repéré à https://www.mcj.fr/codes/code-du-travail/article-L5134-23-1-3199986.

Pages Web / internet

Geoffroy G. (2006). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au ministère de la Santé et des Solidarités et au ministère de la Sécurité sociale, des Personnes âgées, des Personnes handicapées et de la Famille*. Repéré à : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000842/index.shtml.

CNCDH (2008) avis sur la scolarisation des enfants handicapés. Repéré à : http://www.cncdh.fr/sites/default/files/08.11.06_avis_scolarisation_enfants_handicapes.pdf.

Toullec-Thery, M. (2012) conférence du 4 janvier 2012 « *AVS, interface d'accompagnement à la scolarité.* » (document PDF, p. 20). Repéré à : http://www.ia49.ac-nantes.fr.

Chauvot N. (2011). Habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un Auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste : étude de cas. *Travail et formation en éducation*. Repéré à : http://tfe.revues.org/1528.

Sénat (2012) *Rapport d'information n° 635 (2011-2012) II-C-3-c pour le contrôle de l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005.* Repéré à : https://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf.

Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes (2015) *Fiche d'impact au projet de texte réglementaire. Décret relatif au Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et social et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire). 23/10/2015*. Repéré à : https://www.legifrance.gouv.fr/content/.../1/.../fi_AFSA1521331D_23_10_2015.pdf, (p. 6-7).

Engagement de non-plagiat

Je soussigné Jérôme Mouillé, étudiant en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- Déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'université de Nantes,
- Déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Nantes, le 1er octobre 2016

Signature :

ANNEXES

1 – Les missions des AESH 121
2 – Cadre législatif du contexte de recherche 123
3 – Formulaire préalable au guide d'entretien 125
4 – Exemple de guide d'entretien 127
5 – Formulaire entretien N°4 du 5 avril 2016 (Nathalie) 129
6 – Retranscription entretien N°4 du 5 avril 2016 (Nathalie) 131
7 – Formulaire entretien N°3 du 1er mars 2016 (Maud) 155
8 – Retranscription entretien N°3 du 1er mars 2016 (Maud) 157
9 – Formulaire entretien N°2 du 19 février 2016 (Florence) 189
10 – Retranscription entretien N°2 du 19 février 2016 (Florence) 192
11 – Formulaire entretien N°1 du 3 février 2016 (Bernadette) 235
12 – Retranscription entretien exploratoire N°1 du 3 février 2016 (Bernadette) 237
13 – Synthèse simplifiée des entretiens 274
14 – Tableaux synoptiques des entretiens 278
Hypothèse 1 278
Hypothèse 2 278

DYNAMIQUES IDENTITAIRES DES ACCOMPAGNANTS DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP EN VOIE DE PROFESSIONNALISATION

Résumé

Le développement de la politique de scolarisation des enfants porteurs de handicap a engendré une augmentation du nombre de ces élèves en milieu scolaire ordinaire. Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) créés pour répondre à cette demande croissante de moyens humains sont devenus des acteurs incontournables de l'inclusion scolaire. La perspective de professionnalisation de cette fonction depuis 2014 impacte leur construction identitaire. Cette recherche, réalisée à partir de trois entretiens compréhensifs d'AESH exerçant à Nantes, fait émerger les incidences de l'évolution institutionnelle sur les dynamiques identitaires qu'ils développent. La recherche s'appuiera sur les théories des formes identitaires (Dubar, 2000) et de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006) pour comprendre les compromis entre les identités biographiques et relationnelles en jeu.

Mots-clés : Analyse de contenu thématique, identité professionnelle, dynamiques identitaires, auxiliaire de vie scolaire, accompagnant des élèves en situation de handicap, élèves handicapés, scolarisation inclusive.

Abstract

The development of the policy of education of disabled children has generated an increase in the number of these students into mainstream education. The corps of school assistants (AESH) created to meet this growing demand for human resources have become indispensable players in inclusive education. The prospect of professionalization of this function since 2014 impacting their identity construction. This research, conducted from three comprehensive interviews of AESH practicing in Nantes, brings out the implications of the institutional evolution of the identity dynamics they develop. The research will be based on theories of identity forms (Dubar, 2000) and identity dynamics (Kaddouri, 2006) to understand the tradeoffs between biographical and relational identities.

Keywords : Thematic study analysis, professional identity, identity dynamics, paraprofessional, educational auxiliary, classroom assistant, disabled pupils, inclusive schooling, special need education.

Mémoire de Master MEEF – EPD – Parcours ASH

ESPÉ – Université de Nantes

Jérôme MOUILLÉ sous la direction de Marie-Paule VANNIER

2015/2016