



HAL
open science

La collaboration entre les enseignants et les AESH au sein des établissements scolaires ordinaires

Estelle Cornu-Aiglon

► **To cite this version:**

Estelle Cornu-Aiglon. La collaboration entre les enseignants et les AESH au sein des établissements scolaires ordinaires. Education. 2022. dumas-03718542

HAL Id: dumas-03718542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03718542v1>

Submitted on 8 Jul 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint Germain en Laye

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Mention : « MEEF »

Spécialité : « 1er degré »

Parcours : « Professeur des écoles »

Option : « Connaissance du métier »

La collaboration entre les enseignants et les AESH au sein des établissements scolaires ordinaires.

Estelle CORNU-AIGLON

Directeur de mémoire : **Monsieur Emmanuel BRASSAT**

Jury :

Monsieur Emmanuel BRASSAT Formateur INSPE, Université de Cergy

Monsieur Dominique LAVAL Formateur INSPE en Mathématiques, Université de Cergy

Date de soutenance : Mai/2022

Dédicace

Je dédie ce travail du plus profond de mon cœur à :

La mémoire de mon grand-père,

A qui je dois beaucoup pour la personne que je suis devenue.

Quoi que je fasse, que je dise ou bien même que j'écrive, aucun mot ne saurait mettre en évidence toute la reconnaissance que je lui porte. Il a toujours été présent aussi bien dans les moments de joie que de tristesse, mais également su me soutenir dans mes choix et me pousser dans les études.

J'espère que de là où il est se trouve, il saura accepter ce geste en signe de reconnaissance venant d'une petite- fille qui a toujours témoigné une grande admiration envers un homme et un grand-père parti trop tôt.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé lors de mes recherches ainsi que dans les différentes phases de rédaction de mon mémoire de recherche.

Dans un premier temps, je tiens à remercier Monsieur BRASSAT, mon directeur de mémoire, intervenant au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation sur le site de Saint Germain en Laye, qui a su m'apporter le soutien et l'encadrement nécessaire au bon déroulement de l'élaboration de mon projet. Je tiens également à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE de Saint Germain en Laye pour leur disponibilité et leur engagement envers ce rapport.

D'autre part, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes pour leur participation, dans la construction de ce projet de recherche :

Les accompagnants d'élèves en situation de handicap et les enseignants qui travaillent au sein des écoles primaires qui ont pu répondre à mes questions afin d'établir mon travail d'analyse.

Madame AREZKI Yamina, ma binôme professeure des écoles stagiaire pour sa relecture, son soutien et ses encouragements tout au long de cette année.

Mon mari et mes enfants, qui ont su me reconforter dans les différentes étapes de cette année de professeure des écoles stagiaire. Une année qui fut difficile pour eux, où il a fallu faire des compromis, apprendre à me partager, mais aussi comprendre que ce master 2 est également un projet familial.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble de ma famille et belle famille pour leur soutien tout au long de cette rédaction ainsi que leur confiance.

Résumé

La collaboration entre les enseignants et les AESH au sein des établissements scolaires ordinaires.

Depuis la loi du 11 février 2005 dite « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la scolarisation des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaire « ordinaire » ne cesse d'accroître. Ainsi, chaque année, des postes d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont créés pour faire face à la demande croissante des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH).

Suite à ce constat, les enseignants doivent apprendre à travailler avec ces nouveaux intervenants, ainsi partager leur classe. Un travail de collaboration doit donc se mettre en œuvre afin d'installer un environnement propice aux apprentissages des élèves.

Ce mémoire permet d'analyser cette collaboration dans des situations d'enseignement-apprentissage au sein d'établissements « ordinaire ».

Mots-clés : Accompagnement, Collaboration, Handicap

Abstract

Collaboration between teachers and support staff for students with disabilities in mainstream schools.

Since the law of February 11, 2005 known as : « for equal rights and opportunities, participation and citizenship of people with disabilities », the education of students with disabilities in « ordinary » schools continues to increase. Thus, each year, positions for accompanying students with disabilities (AESH) are created to meet the growing demand from the Departmental Centers for Persons with Disabilities (MDPH).

Following this observation, teachers must learn to work with these new stakeholders, thus sharing their class. Collaborative work must therefore be implemented in order to establish an environment conducive to student learning.

This article gives the opportunity to analyse this partnership in teaching-learning situations within « ordinary » establishments.

Keywords: Accompaniment, Partnership, disability

Table des matières

Dédicace	2
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract.....	5
Table des matières.....	6
Epigraphie	8
Liste des sigles et abréviations	9
Introduction.....	10
I. Contexte de la recherche.....	12
I.1. Quelques rappels historiques	12
I.2. Cadre de travail des enseignants et des AESH.....	15
I.2.1. <i>Cadre législatif</i>	15
I.2.2. <i>Un écart entre le cadre législatif et son application</i>	17
I.3. Du constat à la question de départ	19
I.3.1. <i>Le constat</i>	19
I.3.2. <i>L'objectif de l'étude</i>	20
I.3.3. <i>La question de départ</i>	21
II. L'approche théorique	22
II.1. Définition des concepts	22
II.1.1. <i>La collaboration</i>	22
II.1.2. <i>Identités professionnelles</i>	23
II.2. Revue de littérature.....	24
II.2.1. <i>La collaboration à travers des travaux didactiques</i>	25
II.2.2. <i>Processus d'apprentissage-enseignement dans l'accompagnement</i>	29
II.2.3. <i>La construction d'une identité professionnelle</i>	32
III. L'approche exploratoire	35
III.1. Problématique.....	35
III.2. Méthodologie de l'enquête.....	35
III.2.1. <i>Le choix méthodologique</i>	35
III.2.2. <i>La posture de chercheur</i>	36
III.3. Les résultats.....	36
III.3.1. <i>Les profils interrogés</i>	36
III.3.2. <i>La fonction d'AESH</i>	37
III.3.3. <i>La relation AESH/ enseignant</i>	37
III.3.4. <i>La tâches de chacun</i>	38
III.3.5. <i>La communication entre AESH/ enseignant</i>	40
III.4. Discussion autour des résultats	40

Conclusion..... 43
Bibliographie 44
Sitographie..... 46
Annexes 49

Epigraphie

*« Quand on vous demande si vous êtes capable de faire un travail répondez :
" bien sûr, je peux ! " Puis débrouillez-vous pour y arriver »¹*

¹ Theodore Roosevelt Homme d'état, Homme politique, Président (1858-1919)

Liste des sigles et abréviations

- AED : Assistant d'éducation ;
- AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap ;
- AESH-i : Accompagnant des élèves en situation de handicap individuel ;
- AESH-m : Accompagnant des élèves en situation de handicap mutualisé ;
- AVS : Auxiliaire de vie scolaire ;
- AVS-i : Auxiliaire de vie scolaire individuel ;
- AVS-co : Auxiliaire de vie scolaire collectif ;
- CDD : Contrat à durée déterminée ;
- CDI : Contrat à durée indéterminée ;
- CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire ;
- CUI : Contrat unique d'insertion ;
- DDASS : Direction départementale des Affaires sanitaires et sociales ;
- DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ;
- EPLE : Etablissement public local d'enseignement ;
- FNASEPH : Fédération Nationale des Associations au Service des élèves présentant une Situation de Handicap ;
- MDPH : Maison départementale des personnes handicapées ;
- RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ;
- ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire ;
- UPI : Unité pédagogique d'intégration.

Introduction

Depuis les années 2000, l'inclusion scolaire est devenue une priorité pour le gouvernement français. De nombreux textes de lois sont apparus afin d'améliorer le système d'inclusion des élèves en situation de handicap au sein d'établissements dit « ordinaires » ou spécialisés. Nous sommes donc passé en quelque temps d'un système intégratif à celui d'inclusif. Ainsi, la loi du 11 février 2005 dite « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* »² a permis de changer les mœurs ; les établissements et les collectivités doivent s'adapter aux élèves en situation de handicap et plus le contraire. C'est pour cette raison que sont apparus les premiers AVS qui prendront le nom d'AESH dès 2014. Ces personnels deviennent ainsi les accompagnants des élèves en situation de handicap.

Cette loi impose une scolarisation, tout en laissant libre choix aux parents de scolariser leur enfant au sein d'un établissement dit « ordinaire » ou a contrario dit « spécialisé ». « [...] *Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés* »³

L'intervention d'une AVS, que l'on nomme aujourd'hui AESH, fait naître un binôme dans les classes, que l'on qualifiera d'enseignant/AESH. Celui-ci est vu comme des « *systèmes bicéphales dissymétriques* »⁴ au sein des classes. Suite à la mise en place du projet personnalisé de scolarisation avec la circulaire n°2006-126 du 17 août 2006, les enseignants doivent partager leur classe afin de collaborer avec l'AESH pour permettre une prise en charge de l'élève en situation de handicap dans un milieu propice aux apprentissages.

A travers notre étude et nos recherches, nous souhaitons analyser et comprendre comment ces deux acteurs travaillent ensemble pour réussir l'inclusion scolaire du ou des élèves en situation de handicap avec qui ils travaillent. Nous nous appuyons notamment sur les recherches de Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel (2008) qui traitent régulièrement de la question de cette collaboration entre enseignants et AESH.

Dans un premier temps, notre dossier de recherche aura pour objectifs d'analyser le cadre législatif ainsi que le contexte. Il sera nécessaire d'exposer quelques notions d'histoire afin de bien

² Loi n°2005-102 du 11 février 2005

³ Loi n°2005-102 du 11 février 2005, Titre IV, Chapitre 1^{er}, Article 19, L.112-1

⁴ Toullec-Théry, Nédélec-Trohel, 2009,2010

comprendre la situation actuelle. A travers cette partie, nous pourrons amorcer le choix de notre travail de recherche à partir d'une question de départ.

Dans un second temps, notre travail s'orientera vers l'analyse théorique de notre recherche avec la définition de concepts ainsi que les thèmes qui existent actuellement sur la collaboration des enseignants et des AESH au sein des établissements ordinaires.

Enfin, nous présenterons notre problématique, ainsi que la méthodologie que nous avons employé pour réaliser notre enquête et obtenir nos résultats. Ces différents résultats, nous permettrons de répondre au plus près à notre problématique.

I. Contexte de la recherche

I.1. Quelques rappels historiques

Dans le contexte de notre recherche, il semble nécessaire de réaliser quelques rappels historiques sur l'inclusion scolaire, mais aussi sur les intervenants qui entourent les élèves en situation de handicap. En effet, les politiques sur le handicap ont beaucoup été impactées par l'évolution des lois.

Dès 1957, le gouvernement s'intéresse pour la première fois à la situation des « travailleurs handicapés », c'est ainsi qu'il est inscrit : « *La présente loi a pour objet l'emploi des travailleurs handicapés ou leur reclassement suivant un processus pouvant comporter, selon les cas, outre la réadaptation, une rééducation ou une formation professionnelle. [...]* »⁵

Suite à cela, c'est la loi du 30 juin 1975, présentée par Simone VEIL, ministre de la santé qui va devenir le texte de référence créant la politique publique sur le handicap. Trois droits fondamentaux ressortiront de cette loi n° 75-534, le droit au travail, le droit à une garantie de ressources minimum grâce à des prestations mais surtout ce qui nous intéresse beaucoup, le droit à l'intégration scolaire et sociale. « *La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale. Les familles, l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics et privés associent leurs interventions pour mettre en œuvre cette obligation en vue notamment d'assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables.* »⁶. Cette loi précise bien, que l'enfant doit être scolarisé dès que possible en milieu ordinaire, cependant ce n'est pas encore dans un but d'acquérir des compétences dites scolaires, mais plus dans une optique de socialisation. Ainsi, les enfants en situation de handicap se trouvent en contact avec des personnes de leur âge. Il n'est pas encore question d'accompagnement.

A compter des années 1980, nous commençons à voir apparaître des auxiliaires d'intégration scolaire qui dépendent d'association et non pas de l'Education nationale. Elles ont beaucoup de succès, car elles permettent de répondre à une nouvelle manière de penser l'intégration scolaire. Leur première mission qui n'est pas des moindres est celui d'accompagner les enfants handicapés pour leur permettre de s'intégrer. C'est donc la naissance des AVS. Les politiques gouvernementales commenceront à

⁵ Art. 1^{er} de la loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 publié au JO le 24 novembre 1957

⁶ Art 1^{er} de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975

intégrer le statut d'auxiliaire de vie scolaire qu'à partir de 2002 dans le texte de loi relatif à l'accueil des élèves handicapés.

En janvier 1982, les premières circulaires sur l'intégration scolaire apparaissent avec notamment la mise en place du « Projet Educatif personnalisé » qui deviendra le Plan personnalisé de scolarisation. Celui-ci permet de définir l'orientation et prévoir les aménagements de la scolarité. « (...) *L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence.* »⁷. Les RASED mis en place depuis 1990, essaient de faire la distinction entre élève en difficultés et élèves handicapés.

A partir de novembre 1991, l'ouverture des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), puis dès mai 1995, des unités pédagogiques d'intégration (UPI qui deviendront ULIS à partir de 2010), permettent de développer l'intégration collective. De plus, en 1995, naît la Fédération Nationale pour l'Accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap (FNASEPH) qui met en avant l'importance des auxiliaires d'intégration scolaire. « *Faire reconnaître le besoin d'un accompagnement individualisé, l'instauration d'un système, d'un cadre institutionnel pour la gestion de ce service, la mise en place de formations de qualité et la reconnaissance des auxiliaires d'intégration scolaire au moyen d'un statut professionnel.* »⁸

C'est en 1999 avec le Plan « Handiscol' », qui concerne un travail entre l'Education nationale et le ministère chargé des personnes handicapées ; qui souhaite améliorer la capacité du système éducatif des élèves en situation de handicap. Celui-ci permet de relancer le débat sur l'intégration. C'est ainsi que de nouveaux changements arrivent avec la loi du 11 avril 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Des grands changements ont eu lieu depuis 2005. En effet, la loi du 11 avril 2005, qui est tout simplement la rénovation de la loi du 30 juin 1975, ne modifie pas les dispositifs d'accueils ou d'accompagnement de l'Education Nationale, elle instaure une nouvelle instance, comme la création de la MDPH, Maison Départementale des Personnes Handicapées, qui est chargée d'attribuer les aides et orienter les élèves vers les dispositifs adaptés à leur situation. Celle-ci donne en plus pour la première fois une véritable définition du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Ce n'est plus une question que de socialisation, mais surtout d'inclusion scolaire, c'est-à-dire apprendre un savoir.

⁷ Extrait de la circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982

⁸ Fnaseph—Le projet FNASEPH. (s. d.). Consulté le 06 avril 2020, à l'adresse <https://www.fnaseph.fr/index.php/le-projet-fnaseph>

Les lois datant d'avant 2005, ne s'intéressaient qu'à la personne handicapée et non à son environnement. Dès le 1^{er} janvier 2006 qui est la date de prise d'effet de la loi, c'est à l'école et aux collectivités de s'adapter à l'élève afin de trouver les solutions pour permettre la scolarisation de l'enfant en situation de handicap. « *Le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. (...) L'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.* »⁹ L'accessibilité aux établissements ordinaire devient plus simple, il y a donc un besoin naissant d'avoir plus de postes d'AVS. Les enseignants et les accompagnants se voient donc obliger de travailler ensemble afin de réussir au mieux l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Nous pouvons le constater avec la circulaire du 9 juin 2003 sur les AVS qui stipule les termes comme « collaboration » et « coopération ».

Différents dispositifs de scolarisation, de parcours de formation, d'aides individualisées sont mis en place pour l'inclusion scolaire. C'est dans ce sens que nous pouvons prendre en compte la définition que donne Belmont, Plaisance et Vérillon de l'accompagnement qui est de : « *mutualiser les compétences professionnelles afin de répondre aux besoins des enfants, là où ils peuvent se trouver en difficulté dans les établissements scolaires ordinaires, plutôt que de les déplacer dans une structure spéciale, marginale, en vue de les préparer à une éventuelle insertion en milieu ordinaire à plus long terme* »¹⁰. C'est ainsi que se forme une équipe enseignant/accompagnant au sein de la classe. Avec la circulaire de 2003 (circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003), il est donc attribué un auxiliaire de vie scolaire pour la scolarité des enfants et adolescent présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant. Les AVS-i (Auxiliaire de vie scolaire individuelle), et les AVS-co (Auxiliaire de vie scolaire collectif) deviennent dès 2014, les AVS/AESH-i (Accompagnant d'élève en situation de handicap individuel) et AVS/AESH-m (Accompagnant d'élève en situation de handicap avec une aide mutualisée ou collective)

« *La scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap a augmenté de 80% en neuf ans.* » (DEPP,2016). Les chiffres nous indiquent : « *A la rentrée 2017, 321 476 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans les écoles et établissements public et privés relevant du ministère de l'Education nationale.* »¹¹. Tout cela grâce, à l'amélioration de la scolarisation et la professionnalisation des accompagnants.

Concernant, les AVS, les chiffres aussi montrent bien la volonté du gouvernement d'amener des solutions pour l'inclusion des élèves en situation de handicap. En effet, en 2001-2002, nous comptons que 3400 postes emplois jeunes à temps pleins pour encadrés les élèves. Dans les années 2015-2016,

⁹ Article 19 L. 112-1 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005

¹⁰ Belmont, B., Plaisance, É., & Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire. *Contraste*, N° 24(1), 247-266.

¹¹ *La scolarisation des élèves en situation de handicap.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 10 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

nous avons 28000 postes d'AESH dont 6000 postes en CDI. Ainsi, en 2006, 22 518 élèves du 1^{er} degré et 3823 élèves du second degré étaient accompagnés par une AVS ou un AESH. En comparaison, en 2018, 110 544 élèves du premier degré et 55 218 élèves du second degré sont accompagnés d'une AVS ou d'un AESH dans des établissements ordinaires. (Sources : « Repères et références statistiques » édition 2019- 3.08 et 4.19).

La mise en place d'un accompagnement humain pour les élèves en situation de handicap étant une priorité. Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'Education nationale a indiqué dans un communiqué de presse en date du 26 juin 2017 que : « *Le Président de la République s'est engagé à ce que chaque élève en situation de handicap puisse bénéficier d'un accompagnement.* »¹². Une promesse qui a été tenue dès la rentrée 2017, suite au recensement de l'Education nationale, nous pouvons compter plus de 80 000 accompagnants soit 50 000 contrats aidés, 22 000 AESH, ainsi que la création de 8000 nouveaux emplois d'AESH.

I.2. Cadre de travail des enseignants et des AESH

I.2.1. Cadre législatif

Pour ce travail de recherche, il est nécessaire de commencer par examiner le cadre législatif qui permet aux enseignants et AESH de s'accorder afin de permettre une collaboration. Les textes en vigueur concernant les accompagnants en situation de handicap datent des années 2000. Ce qui signifie que cela fait près de vingt ans que nos politiques mettent tout en œuvre afin de perfectionner les dispositifs au sein des établissements ordinaires ou spécialisés pour les élèves en situation de handicap, mais aussi améliorer les conditions et la valorisation du travail des personnels encadrants.

Le premier texte de loi qui consacre un alinéa aux Auxiliaires de Vie Scolaire est la circulaire 2002-112 du 30 avril 2002 relative à l'accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002. « *Les efforts réalisés à la dernière rentrée scolaire pour engager la généralisation de l'accès aux auxiliaires de vie scolaire dans tous les départements seront poursuivis. Des postes d'aides-éducateurs destinés à assurer la majorité de leur service auprès d'élèves handicapés seront attribués aux académies et répartis prioritairement sur les départements dépourvus d'un dispositif associatif. Dans les autres départements, des aides financières permettront, par l'intermédiaire des DDASS, de recruter de nouveaux postes d'auxiliaires salariés d'associations. Dans tous les cas, il est souhaitable que les commissions d'éducation spéciale se prononcent sur l'opportunité de l'intervention des auxiliaires de vie scolaire. En aucun cas l'accueil d'un élève handicapé ne*

¹² *Le gouvernement s'engage en faveur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-gouvernement-s-engage-en-faveur-de-l-accompagnement-des-eleves-en-situation-de-handicap-4631>

pourra être conditionné par l'attribution d'un emploi d'auxiliaire. Une instruction spécifique sera adressée avant la fin de la présente année scolaire aux services déconcentrés relevant des deux administrations pour préciser les conditions d'attribution de 1 000 emplois nouveaux. »¹³

A la suite de cette circulaire, apparaît la loi du 30 avril 2003 relative aux Assistants d'éducation, dans lequel il est précisé que les assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat pour exercer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés. Pour cela, une formation spécifique est nécessaire pour assurer cette fonction. Cette loi ne fait pas mention du terme d'Auxiliaire de Vie Scolaire. C'est ainsi que paraît la circulaire n°2003-93 du 11 juin 2003 dite « *relative aux Assistants d'éducation (AED) en général et aux Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) en particulier.* » C'est dans cette circulaire que sont déterminés les critères et modalités d'attribution des Auxiliaires de Vie Scolaire individuels. Il est également indiqué les missions qui doivent être assurées auprès des élèves. Afin que les AVS disposent d'un socle de connaissance suffisant, il est indiqué dans une note de service en date du 17 juin 2004 qu'ils sont dans l'obligation de participer à une formation de 60 heures.

Ensuite, la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a permis de donner forme au cadre actuel en ce qui concerne la place des aides de vie scolaire. « *Lorsque la commission départementale de l'éducation spéciale constate qu'un enfant peut être scolarisé dans une classe de l'enseignement public ou d'un établissement visé au 3° de l'article L. 351-1 à condition de bénéficier d'une aide individuelle dont elle détermine la quotité horaire, cette aide peut être apportée par un assistant d'éducation recruté conformément au sixième alinéa de l'article L. 916-1. Les assistants d'éducation affectés aux missions d'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des enfants handicapés sont recrutés par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Ils exercent leurs fonctions auprès des élèves pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par décision de la commission départementale de l'éducation spéciale. Leur contrat précise le nom des élèves dont ils ont la charge ainsi que le ou les établissements au sein desquels ils exercent leurs fonctions.* »¹⁴

En ce qui concerne les derniers textes de lois à prendre en compte, nous disposons de l'article 124 de la loi du 28 décembre 2013 qui vise à insérer dans le code de l'éducation l'article L.917-1 un nouveau chapitre intitulé « *Dispositions spécifiques relatives aux accompagnants des élèves en situation de handicap* ». C'est ainsi que nous retrouvons les modalités de mise en œuvre du nouveau dispositif des AESH dans le décret du 27 juin 2014 modifié par la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 art.25. Les missions et

¹³ *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°19 du 9 mai 2002.* (s. d.). Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/default.htm>

¹⁴ Art. L.351-3 du chapitre VI de la loi relative aux assistants d'éducation n° 2003-400 du 30 avril 2003, JO du 2 mai 2003

activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sont quant à eux inscrits dans la circulaire n° 2017-084 du 03 mai 2017 qui remplace la circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003 relative aux assistants d'éducation, ainsi que la circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, et pour finir, la circulaire 2004-117 du 15 juillet 2004 relative à l'organisation du service départemental d'auxiliaire de vie scolaire.

1.2.2. Un écart entre le cadre législatif et son application

De nombreux écarts entre les lois et la réalité sur le terrain sont exprimés par différents acteurs. Après la mise en place en 2006, de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, de nombreuses circulaires sont apparues pour ajuster au mieux les conditions de travail des intervenants auprès des élèves en situation de handicap. Cependant, nous sommes forcés de constater qu'il y a encore beaucoup d'éléments à prendre en compte et à modifier afin que tout le monde puisse travailler dans un contexte simplifié.

Lors de la commission des affaires culturelles et de l'éducation du mercredi 3 octobre 2018, sur l'examen de la proposition de loi relative à l'intégration des élèves en situation de handicap qui était débattue le jeudi 11 octobre 2018. Le rapporteur Monsieur Aurélien Pradié retranscrit les propos de Monsieur le président Bruno Studer, où il explique : « ces 320 000 élèves extraordinaires et ces 80 000 accompagnants qui donnent réalité à l'inclusion sont si peu visibles ! Si peu visibles dans les statistiques – quasi inexistantes sur le sujet –, ce qui pose un problème d'identification d'une réalité pourtant bien présente, le Défenseur des droits l'a relevé ; si peu visibles dans leur statut, dans l'emploi, dans la fonction et la rémunération qui sont proposés aux accompagnants, dont la précarité est généralement le quotidien ; si peu visibles au sein de la communauté éducative, au point que les représentantes du collectif des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) que nous avons auditionnées se sont elles-mêmes qualifiées d' " invisibles de l'éducation nationale" . »¹⁵. L'analyse met donc en avant des imperfections dans la loi de 2019 bien que celle-ci couvre tout de même un large champ d'action.

Les AESH bénéficient d'un contrat de droit public passé avec l'Education nationale. Ils sont recrutés en contrat à durée déterminé pour trois ans renouvelables une fois. A l'issue de ces six années, ils peuvent obtenir un contrat à durée indéterminé (CDI). C'est ainsi qu'est le statut des AESH. L'article L. 917-1 du Code de l'éducation « autorise l'État et les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) à recruter des AESH en contrat à durée déterminée (CDD). « Les AESH sont recrutés par le recteur ou son délégué, ou par le

¹⁵ Assemblée nationale ~ Compte rendu de réunion de la commission des affaires culturelles et de l'éducation. (s. d.). Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-cedu/18-19/c1819004.asp>

chef d'établissement de l'EPLÉ mutualisateur, sur des contrats d'une durée de trois ans. Ceux - ci peuvent être renouvelés une fois. »¹⁶ Cependant, ce contrat est encore perçu comme précaire. En effet, ce sont majoritairement des contrats à mi-temps pour lesquels il est difficile de trouver un poste pour compléter celui-ci. « Les missions des AESH s'exercent dans le cadre de la durée annuelle de travail fixée en référence à la durée légale, soit 1 607 heures pour un temps complet. Les AESH peuvent être engagés à temps complet ou à temps incomplet. »¹⁷ Les chiffres montrent également que très peu de CDI ont aboutis, entre 2015 et 2016, sur les 28 000 AESH, seulement 6000 sont en contrat à durée indéterminée. (Repères et références statistiques, édition 2019). « La seule condition posée par la loi pour l'obtention d'un CDI est la durée d'exercice des fonctions. Aussi, l'agent qui justifie de six années de contrat d'AESH bénéficie d'un CDI, indépendamment des conditions préalables exigées au moment du recrutement initial de l'agent. »¹⁸

Concernant l'emploi des AESH, il est précisé d'après le décret du 27 juillet 2018 ; que les accompagnants des élèves en situation de handicap sont recrutés parmi, des candidats titulaires d'un diplôme professionnel ; dans le domaine de l'aide à la personne ou justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins neuf mois dans les domaines de l'accompagnement des personnes en situation de handicap que ce soit enfants, adolescents ou adultes. « Les accompagnants des élèves en situation de handicap sont recrutés parmi les candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne. Sont dispensés de la condition de diplôme les candidats qui justifient d'une expérience professionnelle de deux années dans le domaine de l'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap accomplis, notamment dans le cadre d'un contrat conclu sur le fondement de l'article L. 5134-19-1 du code du travail susvisé. »¹⁹ Le diplôme d'Etat d'Accompagnement Educatif et Social est créé en 2016 et permet d'être formé au métier. Cependant, de nombreuses AESH étaient en contrat d'AVS avant 2014. Ce qui signifie que tous les candidats ne sont pas titulaires d'un diplôme. En effet, à partir des années 2000, les auxiliaires de vie scolaire sont recrutés pour la plupart en emplois jeunes, ensuite, ce sont des contrats uniques d'insertion (CUI). Seule la formation de 60 heures obligatoire depuis juin 2004 leur permet de faire face aux difficultés du métier.

« Membres de la communauté éducative, les AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements. Les AESH sont des membres à part entière de la communauté éducative au sein des écoles et établissements. Leur intégration est donc primordiale. »²⁰ Le gouvernement souhaite l'intégration des AESH dans les meilleures conditions. Cependant d'après les recherches que nous avons faites, encore de nombreux accompagnants d'élèves

¹⁶ Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 partie 2.2

¹⁷ Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 partie 3.4

¹⁸ Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 partie 2.3

¹⁹ Décret n° 2014-724, titre 1^{er}, Article 2

²⁰ *Personnels contractuels.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENH1915158C.htm>

en situation de handicap ne se sentent pas à leur place au sein de la communauté éducative. Il y a encore des choses à améliorer pour parfaire cette collaboration qui est de toute évidence importante pour réussir l'inclusion scolaire au sein des établissements ordinaires.

« L'AESH doit également avoir la possibilité de participer aux échanges entre l'enseignant en charge de la classe et la famille de l'élève bénéficiant de l'accompagnement. Ils sont invités et peuvent participer, notamment, aux réunions des équipes pédagogiques et des équipes de suivi de scolarisation »²¹ Cette partie de la circulaire indique l'importance de la présence des AESH durant les réunions. En effet, ces derniers encadrent mais surtout accompagnent les élèves tout au long de l'année. Ils sont les plus à même de parler des difficultés rencontrées par l'enfant. *« Des temps d'échanges de pratiques entre pairs, entre AESH et enseignants ou entre membres du Rased ou de l'Ulis et visant l'amélioration des modalités de prise en charge des situations de handicap peuvent également être organisés. »²²* Les AESH disposent très souvent d'un contrat à mi-temps soit vingt-quatre heures par semaine. Ils doivent ainsi diviser ce temps de travail parmi le nombre d'élèves qui sont assignés à leur contrat. Les temps d'échange entre pairs doivent s'effectuer sur ces créneaux qui restent restreints.

C'est à travers, ces constats que nous avons élaborer notre projet de recherche, afin de pouvoir mener nos enquêtes sur le ressenti des AESH concernant leur collaboration avec les enseignants.

I.3. Du constat à la question de départ

I.3.1. Le constat

En France, l'inclusion des élèves en situation de handicap, les modalités de recrutement des enseignants et du personnel accompagnant des élèves sont du ressort de l'Education nationale.

Cela permet ainsi de constater que la collaboration entre les enseignants et les AESH reste délicate. En effet, pour une collaboration efficace, il est nécessaire de structurer cette dernière. Ceci passe notamment par une sectorisation des rôles de chacun mais qui visiblement n'est pas souvent respectée.

En effet, les missions peuvent se superposer, ce qui signifie qu'il est nécessaire de mettre en place une communication pour ne pas multiplier la réalisation de tâches déjà effectuées.

²¹ Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 partie 3

²² Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 partie 3.1

Cette collaboration peut également être impactée par le fait que l'enseignant est dit « responsable » de l'AESH au sein de sa classe, il évalue le travail de celui-ci. Nous pouvons parler d'un lien hiérarchique entre les deux acteurs. De plus, la place de l'accompagnant est compliquée ; ces actions doivent être discrète, il doit savoir s'effacer derrière l'élève et l'enseignant. L'accompagnant ne serait-il pas qu'un simple figurant dans ce cas ? En fonction de l'expérience de l'AESH, nous constatons que l'enseignant peut se sentir inférieur par rapport à la situation de l'élève en situation de handicap ; ou au contraire, si l'accompagnant dispose de très peu d'expérience, il peut se sentir incompetent par rapport au professeur.

Ainsi, nous aurions pu poser la question suivante : *De quelle manière agissent les enseignants face aux accompagnants des élèves en situation de handicap ?* Cependant, cela reviendrait à remettre en cause les agissements des enseignants. Il est également important de prendre en compte le manque de formation pour les enseignants et les AESH confrontés aux élèves en situation de handicap. Cependant, il est opportun de prendre en compte les engagements pris par le gouvernement lors de la 5^{ème} Conférence nationale du handicap qui s'est déroulée le 11 février 2020, dont le premier engagement concerne : *« Fin 2020, tous les nouveaux enseignants seront formés pour mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers, Déploiement d'un « livret numérique de parcours inclusif » regroupant l'ensemble des adaptations qui sont nécessaires aux enfants en situation de handicap, y compris celle notifiées par la MDPH. »*²³ Ces engagements mènent à penser qu'une collaboration entre les différents acteurs, concernant entre autres les enseignants et les accompagnants serait plus simple et efficace.

I.3.2. L'objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence le ressenti des AESH concernant leur collaboration avec les enseignants. Sachant qu'il est nécessaire de prendre conscience des contraintes actuelles dû au cadre législatif et la mise en pratique réelle de celle-ci.

Le but de cette dernière sera donc de déterminer le rôle de chacun au sein de cette collaboration. Puis, les conséquences qu'elle peut avoir sur les apprentissages des élèves en situation de handicap au sein de classe ULIS, mais aussi au sein de classe ordinaire. Enfin, nous tenterons d'élaborer des hypothèses qui

²³ DICOM_Marie.M, (2020). *Les propositions de la CNH - le 11 février 2020*. Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées. Consulté le 20 Avril 2020, à l'adresse <https://handicap.gouv.fr/le-secretariat-d-etat/acteurs/comite-interministeriel-du-handicap-cih/la-conference-nationale-du-handicap/article/les-propositions-de-la-cnh-le-11-fevrier-2020>

permettront de répondre à notre question sur les effets d'une collaboration entre les enseignants et les AESH ; autrement dit une collaboration peut-elle nuire ou non à leurs identités professionnelles.

« Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée. Selon les besoins des élèves, l'aide proposée peut être à dominante pédagogique ou à dominante rééducative » citation du texte de 2009 sur les Rased.

L'intérêt de cette étude est donc de mieux saisir la place que chacun des acteurs occupent autour des élèves en situation de handicap, et ainsi mettre en avant les enjeux auxquels sont confrontés les enseignants et les AESH dans l'exercice de leurs fonctions.

I.3.3. La question de départ

A l'aide des différents éléments que nous avons pu énoncer précédemment, cela nous permet d'établir notre question de départ. En effet, travaillant actuellement avec des personnels de l'éducation, nous constatons régulièrement que les mots comme collaboration, intervention auprès des élèves, travail mutuel reviennent. Les enseignants et les accompagnants sont confrontés à différentes situations de handicap ; pour pallier aux difficultés, certains souhaitent construire une collaboration.

C'est ainsi que nous pouvons établir notre question de départ :

Quels sont les effets de la collaboration sur les identités professionnelles des enseignants et des accompagnants d'élèves en situation de handicap au quotidien ?

II. L'approche théorique

II.1. Définition des concepts

Il est important avant d'initier notre travail de recherche de définir quelques concepts clé afin d'expliquer notre sujet, mais également d'éviter les confusions.

II.1.1. La collaboration

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), « collaboration » vient du verbe latin « *collaborare* » signifiant « *travailler en commun pour gagner des bénéfices.* »²⁴ Le dictionnaire Larousse définit le terme collaborer comme l'action de « *travailler de concert avec quelqu'un d'autre, l'aider dans ses fonctions ; participer avec un ou plusieurs autres à une œuvre commune.* »²⁵ La définition de la collaboration est également « *l'action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres.* »²⁶ Dans ce même sens, d'après Marchesnay Michel et Morvan Yves, professeurs, « *La pratique en collaboration interprofessionnelle est influencée par des éléments externes à l'organisation [...], des éléments propres à l'organisation [...] et des éléments propres aux relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe (acteurs, apprenants...). [...] Ces déterminants peuvent être définis comme des éléments clés du développement et du renforcement de la collaboration au sein des équipes.* »²⁷ Ainsi, Mariano affirme que « *l'une des conditions d'une collaboration réussie et solide est la disponibilité d'un temps suffisant pour partager l'information, développer des relations interpersonnelles et se préoccuper ensemble de la vie de groupe.* »²⁸

De ces définitions, nous pouvons comprendre que la collaboration est en lien direct avec notre sujet de recherche que nous allons traiter par la suite. En effet, dans notre cas d'étude, la collaboration concerne celle entre l'enseignant et l'accompagnant de l'élève en situation de handicap. Celle-ci consiste à ce qu'un adulte s'intègre au sein de la classe pilotée par l'enseignant afin de pouvoir accompagner l'élève qui a des besoins particuliers. C'est une pratique qui se construit au regard de l'organisation du binôme, mais également par l'intermédiaire par des éléments qui sont propres aux individus qui le forment. En

²⁴ COLLABORATION: *Etymologie de COLLABORATION.* (s. d.). Consulté le 25 avril 2020, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/collaboration>

²⁵ Larousse, É. (s. d.). *Définitions: Collaborer - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté 25 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaborer/17140>

²⁶ Larousse, É. (s. d.). *Définitions: Collaboration - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté 25 avril 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaboration/17137>

²⁷ Marchesnay, M., & Morvan, Y. (1979). Micro, macro, meso... *Revue d'économie industrielle*, 8(1), 99-103. <https://doi.org/10.3406/rei.1979.1931>

²⁸ Mariano, C. *The case for interdisciplinary collaboration.* *Nursing Outlook*, 37,1989, p.285-288

fonction de la qualité de ceux-ci, la collaboration va être plus ou moins efficace. Nous restons dans une situation pédagogique qui n'est pas habituelle mais également très complexe à mettre en œuvre.

Cette collaboration s'est développée depuis la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 dite « *D'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* » face à l'école inclusive. Cette nouveauté transforme les relations et la dynamique pédagogique, que ce soit pour les élèves de la classe comme l'enseignant.

Ce terme de collaboration, que nous allons mettre en avant tout au long de ce dossier, va nous permettre de comprendre les difficultés rencontrées pour l'aboutissement d'une collaboration simple et efficace ; afin de permettre la réussite de l'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap.

II.1.2. Identités professionnelles

Afin d'identifier ce que sont les identités professionnelles, il est nécessaire de commencer par définir l'identité. Selon Fray et Picouveau, « *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.* »²⁹ Suite à cette définition, il nous est possible d'exposer celle d'identité professionnelle. En effet, elle serait composée de « *l'identité globale de la personne, et elle se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale.* »³⁰ Ainsi, selon Gentili Félix, « *l'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. Elle constitue donc une socialisation secondaire.* »³¹. D'après Dubar, « *l'identité professionnelle est donc le résultat de relations de pouvoir et d'appartenance à des groupes. Il souligne que la construction identitaire dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image.* »³²

De ces multiples définitions, nous prenons conscience que le concept d'identités professionnelles est à prendre en compte dans notre dossier de recherche. En effet, afin de construire des savoirs pour permettre une collaboration entre les enseignants et les AESH, il est important que les identités professionnelles de chacun soient exposées. Celles-ci passent donc par une socialisation, et une appartenance à un groupe. Dans notre cas, le groupe est constitué du binôme enseignant/

²⁹ Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

³⁰ Gohier, 2000, cité par Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

³¹ Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ? *Connaissances de la diversité*, p17-57.

³² Dubar, 2000, cité par Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

accompagnant, auquel il est nécessaire d'intégrer la communication pour faciliter la mise en place d'une collaboration ; afin d'atteindre un objectif commun qui est la réussite de l'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap. Cette identité professionnelle se construit tout au long d'une carrière, ainsi, Fray et Picouveau identifie trois facteurs d'identité professionnelle. L'identité par le métier correspond à celui dont il faut tenir compte pour notre dossier. Elle est définie comme : « *liée aux caractéristiques de la profession exercée car chaque profession a une définition objective et commune à tous les membres de la société. L'individu s'identifie ici à l'activité de travail. C'est l'utilisation de ses savoirs, de son style personnel, de ses logiques d'action, de ses stratégies et de ses compétences dans son activité qui constitue son identité professionnelle. Ainsi, malgré le fait qu'une profession possède son identité avec des caractéristiques historiques, le sujet est unique et s'approprie les gestes et les logiques de son métier. L'individu construit donc son identité professionnelle tout au long de son apprentissage du métier et de son perfectionnement.* »³³

Ainsi, nous pouvons dire que l'identité professionnelle permet d'acquérir des savoirs et des compétences ; ce que l'AESH et l'enseignant acquièrent au fur et à mesure de leurs expériences tout au long de leur carrière auprès des élèves en situation de handicap.

II.2. Revue de littérature

L'inclusion scolaire est depuis la loi d'orientation de 1975, une priorité des politiques gouvernementales française. A travers les différentes lois qui se sont succédées, la loi de 2005 relative à l'égalité des droits et des chances et l'inclusion des personnes handicapées, est celle qui a permis d'appliquer de grands changements concernant la prise en charge du handicap. En effet, d'après Ulla Maguet et Nathalie Panissal : « *Compenser le handicap devient un devoir que l'école se doit de mettre en œuvre.* »³⁴ C'est ainsi que nous pouvons mettre en avant les acteurs de l'inclusion scolaire, mais aussi la collaboration entre les enseignants et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). A travers nos recherches, nous avons identifié plusieurs ouvrages qui traitent de ce sujet. Nous nous sommes notamment appuyés sur les études de Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel, mais aussi Ulla Maguet et Nathalie Panissal.

Sachant que le statut d'AESH n'a été créé que depuis la loi du 29 décembre 2013, afin de professionnaliser le métier ; de nombreuses études se portent donc sur le terme d'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) qui sont les précurseurs des AESH. C'est pour cela, que nous emploierons le terme d'AVS en fonction des recherches que nous prendrons pour références.

³³ Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

³⁴ Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : Quelles compétences éthiques ? *Pensee plurielle*, n° 49(1), 49-59.

II.2.1. *La collaboration à travers des travaux didactiques*

Nous allons tout d'abord présenter la manière dont est perçue la collaboration entre un AVS et un enseignant selon les travaux réalisés en didactique par Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel (2009,2010). En effet, nous pouvons parler de didactique car, l'AVS se trouve dans un processus d'enseignement/ d'apprentissage au sein du binôme enseignant /accompagnant dans un établissement dit ordinaire.

Avant d'avancer dans notre sujet, il est donc nécessaire de comprendre ce qu'est un contrat didactique afin de poursuivre, « *ensemble de règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.* » (Brousseau, 1986). Ce contrat est donc présent dans chacune des situations d'enseignement et d'apprentissage. Quand nous regardons la situation de l'AVS, l'enseignant est dans l'obligation de passer par l'intermédiaire de l'accompagnant afin que l'élève se dirige dans la bonne direction concernant son apprentissage.

C'est ainsi, que nous nous posons les questions à savoir comment s'articulent les interventions des deux acteurs ? Mais aussi, comment ils agissent dans ce système didactique dit « *conjoint* ». ³⁵ Ce système peut être modifié du fait que l'AVS se trouve près de l'élève. L'enfant et l'enseignant étaient dans une relation binaire, qui passe avec l'intervention de l'AVS à une relation triangulaire. La modification de cette relation initiale est vu comme « *un système didactique bicéphale dissymétrique* » d'après Toullec-Théry et Nédélec-Trohel. Ce qui signifie que l'enseignant est le « *système didactique principal* » et que l'AVS est « *le système didactique auxiliaire* », la signification de dissymétrique indique qu'ils ont chacun des fonctions bien différentes. « *L'enseignant produit et gère la situation pédagogique globale tandis que l'AVS produit un accompagnement adapté pour un ou des élèves handicapés, l'objectif étant d'amener ces élèves à un gain d'autonomie.* » ³⁶

Afin, que l'inclusion de l'élève en situation de handicap se fasse dans les meilleures conditions, il faut que les deux acteurs partagent régulièrement sur les situations. L'accompagnant doit essayer de comprendre les intentions et les termes du contrat didactique qu'il y a entre l'enseignant et l'élève. « *Nous pouvons ainsi parler d'une « organisation commune » entre le professeur et l'AVS.* » ³⁷ Il est donc indispensable de fixer des règles pour chaque instant, qui malheureusement n'existe pas vraiment à cause de plusieurs paramètres qu'il faut prendre en compte.

³⁵ Leroy, 2005, cité par Toullec-Théry & Nédélec-Trohel,2008, p6

³⁶ Toullec-Théry &Nédélec-Trohel, 2010, p3

³⁷ Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p9

D'une part, l'organisation commune peut ne pas être effective à cause des à priori des enseignants envers le poste qu'occupe les AVS. La formation de 60 heures exigée en début de contrat semble pour de nombreux AESH insuffisante. En effet, cette dernière doit pouvoir répondre aux attentes comme la compréhension du handicap et la mise en place d'un contrat didactique. Cependant, l'enseignant peut attendre beaucoup de l'AVS. Ce dernier, sans formation spécifique, doit être attentif et observateur ; afin de devenir le professionnel du handicap et ainsi gérer les apprentissages des élèves en situation de handicap. Un danger subsiste, que l'enfant n'existe au sein de l'établissement qu'au travers son AVS. « Une intégration des élèves qui sont " dans l'école ", mais qui ne sont pas membres " de l'école ". »

38

L'installation de l'élève dans la classe, l'explication des consignes par l'accompagnant sont des éléments dont il faut tenir compte, afin d'adapter le temps didactique. Sans cette adaptation, l'élève risque de ne pas comprendre son cours et ainsi passer à côté de son apprentissage : « les énoncés et actions du professeur et de l'AVS sont souvent « concurrentielles » et empêchent l'élève de s'insérer dans le temps didactique collectif. »³⁹

Les missions de l'AVS ne sont encore pas assez précises, ils doivent être capable d'accompagner l'élève sans connaître tous les enjeux de la situation ; tout en gardant de la distance par rapport à l'élève et à l'enseignant ; mais aussi en cherchant de nouvelles techniques d'apprentissage sans avoir de formation d'enseignant. Il semblerait que le professeur ne soit pas assez présent pour aider l'accompagnant. L'AVS doit pouvoir s'intégrer pour trouver des techniques d'apprentissage sans occulter la place de l'enseignant.

Les recherches de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010) ont pu montrer que l'AVS pouvait être indispensable pour l'élève en situation de handicap, c'est ainsi qu'il peut « faire écran à la relation didactique enseignant-AVS. »⁴⁰ L'élève, doit être capable de différencier les actions de son enseignant et celui de son AVS. Ce dernier doit ainsi comprendre que l'enseignant apporte des connaissances et des savoirs ; et l'AVS est présent pour accompagner dans les démarches d'apprentissage.

L'auteur souligne qu'au sein du binôme, le professeur a tendance à vouloir déléguer les situations dues à l'inclusion de l'élève en situation de handicap à l'Auxiliaire de Vie Scolaire. En cause, le fait que les deux acteurs n'ont pas pu formuler assez souvent leurs idées de mise en place du contrat didactique. Trop souvent, cela ne se fait qu'une fois en début d'année scolaire. Le manque de temps de travail dans le binôme est remis en cause. En effet, le contrat de travail de l'AVS ne lui octroie pas assez d'heures pour faciliter cette mise en place. L'accompagnant doit donc sans cesse s'adapter aux différentes situations.

³⁸ Hégaty, 1993, cité par Ebersold, p71,2009, cité par Toullec-Théry, 2010, p5

³⁹ Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p12

⁴⁰ Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p5

D'après les recherches de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, il est difficile de mettre en place des pratiques entre les enseignants et les AVS pour la réussite de l'inclusion de l'élève. Ainsi, le « *système bicéphale dissymétrique* »⁴¹ agit sur les situations d'enseignement/apprentissage ; qui implique que la collaboration peut être un facteur nuisible aux acteurs de cette inclusion.

Dans un second temps, Nous allons nous appuyer sur les recherches d'Ulla Maguet et Nathalie Panissal, afin d'explorer d'autres points de vue restant dans la ligne conductrice de notre précédent travail de recherche effectué.

A travers cette recherche, nous allons voir comment les AESH arrivent à construire leur identité professionnelle en outre leur « *compétence éthique* ». Le grand changement avec la loi du 29 décembre 2013, est le statut des AVS qui deviennent AESH. De ce fait, le contrat devient moins précaire, puisqu'au bout de six années, il est possible d'obtenir un contrat à durée indéterminé (CDI), ce qui n'était pas prévu pour le statut d'AVS. Ainsi, à la suite du décret de 2016, l'AESH a plus de reconnaissance professionnelle. Le métier d'accompagnant d'élèves en situation de handicap devient le métier de « *l'entre-deux* ».⁴² En effet, l'AESH est : « *en position stratégique pour appréhender la situation de l'élève selon ses aspects pratiques, sociaux, pédagogiques et psychologiques* ».⁴³

La loi d'orientation et de programmation pour l'école de 2013 souhaite une école où la bienveillance, et le climat scolaire favorable soient de rigueur. Il s'agit de « *construire une école de la confiance, de l'estime de soi et osons le mot, de la bienveillance* ».⁴⁴ La bienveillance étant au cœur de cette loi, il est important d'en apporter ces principes qui sont : « *le respect de chaque élève sans condition, la confiance en son éducabilité et la prise en compte de ses limites ainsi que sa dignité* ».⁴⁵ L'AESH avec son accompagnement est l'un des piliers de ce processus. Cependant, empathie et bienveillance ne vont pas systématiquement ensemble. « *Si l'empathie génère des obligations morales pour prendre soin d'autrui (ce qui s'impose), agir avec bienveillance implique de construire un idéal éthique au-delà des limites de la morale pour prendre en compte les relations impersonnelles, les questions de justice et de vie bonne* ».⁴⁶ C'est en ce sens, que au sein de l'inclusion scolaire, différents intervenants sont à prendre en compte, et ainsi différentes éthiques professionnelles se rencontrent.

Il est spécifié que dans une relation éducative, l'éthique est une priorité. Lors de l'accompagnement de l'élève, de la réalisation de la tâche, de l'évaluation, elle est toujours de rigueur. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'éthique enseignante comme Desaulnier, Jutras et Gothier en 2009 et 2010. Il en

⁴¹ Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010

⁴² Maguet & Panissal, 2019, p 51

⁴³ Laurent-Cognet, cité par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010, p. 126, cité par Maguet & Panissal, 2019, p51

⁴⁴ Peillon, 2013, p. 42, cité par Maguet & Panissal, 2019, p51

⁴⁵ Maguet & Panissal, 2019, p51

⁴⁶ Le Goff, 2008, cité par Maguet & Panissal, 2019, p52

ressort que les principales préoccupations éthiques sont les conflits, qui sont survenus pendant l'exercice de leur profession. C'est dans ce sens, que Maguet et Panissal ont souhaité établir une étude exploratoire pour permettre de comprendre les préoccupations éthiques des AESH lorsqu'ils exercent leur métier.

Selon la méthodologie empruntée pour l'enquête, « les critères ont été construits en référence aux travaux de Gobier et al. (2009). Les auteurs définissent le souci éthique comme l'inconfort manifesté par les professionnels lorsqu'ils font des choix face aux dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. Ils identifient trois types de dilemmes vécus par les enseignants : par rapport au travail de l'équipe éducative, par rapport à l'aide apportée aux élèves et par rapport aux normes institutionnelles ».⁴⁷

Les résultats qui ressortent sont liés à des facteurs éthiques comme le rapport à la vie éducative, l'aide à apporter aux élèves et pour finir les normes institutionnelles. Dans le cas de notre recherche, nous nous attarderons davantage sur le rapport à la vie éducative. Les AESH sont préoccupés par leur place au sein du système éducatif, trop souvent, des missions leur sont attribuées alors qu'elles ne sont pas en lien avec leur contrat. Ils ont le sentiment de ne pas être intégrés à la scolarité de l'élève en situation de handicap ; ce qui est dû au manque de communication « *Leurs idéaux d'accompagnement des élèves sont en conflit avec la réalité de leur travail quotidien* ».⁴⁸ De plus, il ressort qu'il existe des difficultés par rapport aux enseignants vis-à-vis des accompagnants. C'est un travail long à mettre en place, ainsi, il est souvent nécessaire d'attendre l'année suivante de sa mise en place afin de constater les résultats attendus. Tout comme la stabilité de l'équipe éducative afin de rendre plus simple l'inclusion scolaire des élèves. Nous constatons qu'il manque d'endroits au sein des établissements pour permettre à l'AVS de se retrouver seul avec son élève pour faciliter la prise en charge des difficultés. Les AVS sont régulièrement face à des situations difficiles où ils se retrouvent livrés à eux-mêmes. Cela provoque de l'épuisement et impacte leur vie personnelle.

Suite à ces constatations, nous pouvons voir qu'il est difficile de statuer sur le métier d'AESH ; la cause reste la barrière avec les différents membres du système éducatif. L'absence de communication est un frein et ne permet pas aux AESH de se mettre dans une collaboration qui serait propice à l'inclusion des élèves. L'amélioration de cette dernière peut s'effectuer grâce à la stabilité d'une équipe durant plusieurs années. Leur objectif premier dans le choix de l'aide pédagogique est centré sur la construction de la confiance en soi et le gain d'autonomie et non pas les résultats scolaires. Les enseignants ne perçoivent pas toujours l'importance du travail de l'AESH ; ce dernier étant nécessaire à la réussite de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. « *Leur appartenance à une communauté*

⁴⁷ Maguet & Panissal, 2019, p53

⁴⁸ Maguet & Panissal, 2019, p54

*professionnelle fait défaut, les trois AESH témoignent de leur empêchement à construire des repères collectifs au service d'un comportement éthique du fait de leur grande solitude face aux dilemmes rencontrés ».*⁴⁹

D'après les recherches de Maguet et Panissal, la communication, les lieux d'exercice sont des points importants qui ne sont pas à négliger pour réussir ensemble l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. « Une vie éthique entre les agents laisserait place à la réflexion et à la délibération afin de pouvoir agir et adopter une bonne distance vis-à-vis d'autrui. Ces espaces permettraient de garantir la distance nécessaire pour gérer les dilemmes et enrichir le travail d'équipe éducative de l'expérience, du ressenti, de l'analyse de chacun. »⁵⁰

II.2.2. Processus d'apprentissage-enseignement dans l'accompagnement

Une nouvelle étude de Marie Toullec-Théry nous a parue pertinente afin de continuer notre analyse. En effet, l'auteure, à travers son étude souhaite démontrer que les actions des enseignants et des AESH peuvent différer en fonction du statut de ces derniers. Sachant que le système éducatif français privilégie un accompagnement individuel.

Le système d'inclusion actuel met en place une aide humaine pour accompagner les élèves en situation de handicap nommée en tant que AESH. Cependant, le fait d'intégrer un adulte qui n'enseigne pas au sein d'une classe peut apporter de nombreux problèmes qui pourraient nuire à l'élève et à son apprentissage. A travers la recherche de Marie Toullec-Théry, nous pourrions ainsi comprendre les démarches effectuées par les enseignants et les AESH au sein des processus d'enseignement-apprentissage quand il y a un accompagnement. Ainsi, au travers d'une « ingénierie coopérative »⁵¹ constitué des enseignants, des AESH et des chercheurs va permettre d'apporter des solutions afin d'améliorer les rapports enseignants/ accompagnants grâce à l'analyse et la réflexion de chacun sur les situations vécues.

« L'épistémologie pratique »⁵² est l'outil théorique qui est utilisé pour permettre d'analyser en profondeur les pratiques des enseignants et des AESH. Cette épistémologie reprend les théories des savoirs des enseignants ; et la théorie de l'accompagnement des AESH. En effet, ces dernières sont issues des connaissances et des expériences acquises, ainsi que des formations reçues.

Des différences existent entre les accompagnements collectifs et les accompagnements individuels, c'est ainsi que nous avons comparé les différents textes réglementaires les concernant.

⁴⁹ Maguet & Panissal, 2019, p57

⁵⁰ Ibid, 2019

⁵¹ Sensevy, 2011, cité par Toullec-Théry, 2019, p20

⁵² Sensevy et Mercier, 2007, cité par Toullec-Théry, 2019, p21

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) indique qu'il est obligatoire que tous les élèves peu importe leur situation soient scolarisés dans des classes ordinaires. C'est à partir de là, que le constat commence. En effet, les enseignants ne sont pas préparés à être face à un public diversifié où cela entend de devoir adapter leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire « *des moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion.* »⁵³ Ainsi, beaucoup d'enseignants déclarent ne pas prendre en compte l'élève en situation de handicap, et délèguent une partie des responsabilités à l'AESH. D'où la question de la place, du territoire et des responsabilités accordés à l'AESH. Le constat est : « *que la solution mise en œuvre pour accompagner les élèves est souvent identique : quand un AESH accompagne un élève en situation de handicap, il se tient très majoritairement à une distance intime de l'élève, même si enseignants et AESH prônent la nécessaire émancipation de l'élève.* »⁵⁴ D'où le problème de distance et d'émancipation.

Suite aux éléments issus des observations, des entretiens et des pratiques observées. Il ressort que les enseignants souhaitent maintenir l'AESH individuel à une distance intime de l'élève pour différentes raisons. Tout d'abord, les deux épistémologies pratiques reposent sur des craintes, celle ne de plus avoir de contrôle sur sa classe, de perdre l'attention des élèves, que l'enfant en situation de handicap perturbe la classe dû à son handicap et pour finir la crainte de ne pas être maître de sa classe et de l'AESH. « *Les AESH sont tenus de rester à une distance intime de l'élève qu'ils accompagnent, comme si s'exprimait, via cette exigence, une sorte de dé-saisissement professionnel.* »⁵⁵ Ces choix de situations par l'enseignant peuvent avoir des conséquences négatives comme une rupture de relation entre l'élève et l'AESH, ainsi qu'une rupture des relations entre enseignant et AESH. En comparaison, les éléments issus de l'observation des AESH collectif, montrent que l'accompagnant utilise d'autres pratiques telles que le fait de ne pas se positionner de la même façon que l'élève à ses côtés afin de le laisser dans une certaine autonomie et que ce soit l'enfant qui fasse la démarche de demander de l'aide. Une autre manière de faire et de rester debout afin de prendre connaissance des modalités de l'exercice en même temps que le groupe. Les AESH collectif assurent donc plusieurs tâches et accompagnements au sein d'un groupe.

Suite à la circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017 dite « *missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement de élèves en situation de handicap* », il est indiqué les trois fonctions que peuvent avoir les AESH, celle d'aide individuelle, mutualisée et collective. Cette circulaire met en avant que l'accompagnant individuel « *est désigné par une instance extérieure pour aider un seul élève et est donc auxiliaire d'un individu, sont attribués par une instance extérieure* » alors que l'accompagnant collectif est « *auxiliaire à*

⁵³ Nootens et Debeurme, 2010, cité par Toullec-Théry, 2019, p23

⁵⁴ Toullec-Théry, 2019, p 24

⁵⁵ Toullec-Théry, 2013

l'enseignant ». ⁵⁶ Dans ce cas, les fonctions de chacun sont bien distinctes, et ainsi l'AESH fait bien parti du système d'enseignement. La distance intime entre l'élève et l'AESH individuel est ainsi réduite à travers les solutions apportées. Les textes de lois sont donc des freins pour les pratiques. Le choix d'une aide individuelle pour de nombreux élèves en situation de handicap, impact les actions en classes ; le positionnement du binôme et ainsi influe sur les représentations des enseignants et des AESH.

Pour remédier à cela, en gardant une autonomie de l'élève et un accompagnement individuel de l'AESH, l'ingénierie coopérative qui est composée d'enseignants, d'AESH et de chercheur à élaborer des solutions afin de développer les savoirs d'action. Deux principes généraux sont ressortis : « *Si les obstacles rencontrés sont imputés à l'élève en situation de handicap (aspect ontologique des difficultés) et non aux caractéristiques de la situation d'apprentissage, alors il peut exister des ruptures épistémiques et relationnelles : quand l'élève est en effet présumé ne pas pouvoir assumer l'apprentissage en cours, c'est le compassionnel qui prime. Le risque est alors de laisser de côté les apprentissages et l'AESH – surtout quand il est individuel – se retrouve acculé à une distance intime à l'élève. Sans la médiation des apprentissages, des mécanismes de fusion ou de rejet avec l'AESH s'expriment.* » et « *Si l'aspect situationnel prime, l'accessibilité de la situation devient centrale. Des ajustements didactiques et pédagogiques sont de mise où l'AESH détient une place, à la condition que les situations d'enseignement-apprentissage soient planifiées et co-instruites par l'enseignant et l'AESH (la préparation didactique relevant de l'enseignant). L'observation par l'AESH de l'élève en situation donne alors des indices précieux aux deux adultes – s'il les communique à l'enseignant – pour pouvoir agir au mieux avec lui. Les distances AESH-élèves deviennent alors variables selon les besoins, soit d'aide directe à l'élève soit d'aide indirecte, centrée sur l'aménagement de la situation.* » ⁵⁷

Grâce à ces deux principes, il en ressort des solutions qui peuvent être apportées comme anticiper la situation enseignant/AESH avec des transmissions au préalable sur les enjeux d'apprentissages, organiser plus souvent des activités de groupe qui permettent à l'élève en situation de handicap de moins se sentir seul ou même exclu de la classe, la mise en place d'un élève qui pourrait aider celui qui en a besoin, cela permet à l'AESH d'être moins présente et enfin un cahier qui est rempli par l'AESH pour permettre un meilleur suivi de l'élève pour l'enseignant et ainsi une collaboration. Ces solutions « *relève alors non pas d'abord de l'élève, mais de la production d'un savoir-faire et d'un savoir professionnel partagés, où les adultes sont les premiers à s'interroger, en tant qu'obstacle et facilitateur, de la possibilité pour l'élève d'être autorisé à prendre une place* ». ⁵⁸

Nous pouvons dire, que le travail de collaboration entre les enseignants, les AESH et les chercheurs a permis de relever des points comme les différences de pratiques entre les AESH individuel et collectif.

⁵⁶ Toullec-Théry, 2019, p32

⁵⁷ Toullec-Théry, 2019, p33

⁵⁸ Perez, 2019, cité par Toullec-Théry, 2019, p33

Mais aussi que : « *L'Épistémologie pratique des professeurs atteste, pour les enseignants de classe ordinaire, que leurs actions et réactions vis-à-vis des AESH tiennent à des craintes de déstabilisation face à la situation de handicap et face à l'accompagnement par un autre adulte.* »⁵⁹ Il a été trouvé des solutions pour remédier principalement à la place de l'AESH face à l'enseignant, et nous pouvons ainsi dire que : « *Les ingénieries coopératives représentent alors de nouvelles voies car elles suscitent de nouvelles inventivités.* »⁶⁰

II.2.3. La construction d'une identité professionnelle

A l'issue de cette revue de littérature, il semblait important d'aborder le sujet des identités professionnelles. En effet, la construction d'une identité professionnelle contribue à l'élaboration d'une meilleure collaboration. D'après Fray et Picouveau, « *L'identité professionnelle est aussi la façon dont les différents groupes de travailleurs s'identifient aux pairs, aux chefs, au groupe.* »⁶¹ 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.* »⁶² Nous pouvons identifier trois facteurs d'identité professionnelle qui sont à prendre en compte. Tout d'abord, l'identité par le métier qui « *liée aux caractéristiques de la profession exercée car chaque profession a une définition objective et commune à tous les membres de la société. L'individu s'identifie ici à l'activité de travail. C'est l'utilisation de ses savoirs, de son style personnel, de ses logiques d'action, de ses stratégies et de ses compétences dans son activité qui constitue son identité professionnelle.* »⁶³ Ensuite, nous pouvons parler de construction d'identité professionnelle à travers l'appartenance à un groupe ; ceci nous amène à qualifier cela de cause commune. « *Tout collectif d'appartenance homogène sur le plan des actions, des valeurs, des normes, des comportements et des croyances, est source de construction identitaire.* »⁶⁴ Dans notre cas d'étude, la cause commune étant la réussite de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Puis, s'en suit, l'appartenance à une entreprise, « *L'individu intègre presque inconsciemment les gestes, paroles, principes, valeurs ou encore jargons de l'entreprise où il travaille.* »⁶⁵ Nous pouvons comparer cette entreprise au système éducatif représenté au sein des établissements scolaires ordinaires.

De plus, le processus de construction d'identité professionnelle comprend une phase individuelle qui est une construction par rapport à ses propres expériences, son éducation, ses formations. Cependant, afin d'élaborer celle-ci, il a fallu collaborer pour se construire, donc avoir « *un rapport à l'autre* ». C'est

⁵⁹ Toullec-Théry, 2019, p 34

⁶⁰ Ibid, 2019

⁶¹ Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

⁶² Dubar, 2010, cité par Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.

⁶³ Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), p78

⁶⁴ Ibid, 2010

⁶⁵ Ibid, 2010

ainsi que, « *La dimension collective facilite et accélère véritablement ce processus. L'homme peut accéder, grâce aux autres, à tous les degrés de reconnaissance existant.* »⁶⁶ Grâce à cette analyse, Fray et Picouleau en concluent que : « *la constitution de l'identité professionnelle s'exerce tout au long d'une vie professionnelle. Elle évolue donc dans le temps. Elle est sujette aux changements et aux évolutions imposées par l'entreprise et son environnement économique mais aussi par l'individu lui-même.* »⁶⁷

C'est dans ce sens, que nous allons analyser la construction de l'identité professionnelle des AVS-AESH à travers un article de Picchio Fanette, doctorante en anthropologie. Celle-ci met en avant l'activité des AVS qui n'est pas encore assez reconnue et qui nécessite des compétences et savoirs très particuliers. Les travaux de Picchio sont mis en relation avec les travaux de Belmont, Plaisance et Vérillon (2009) dont le but été de déterminer « *si, et dans quelle mesure, les conditions d'exercice professionnel des AVS, dans leur statut actuel, leur donnent les moyens d'être efficaces dans les tâches qu'on leur confie.* »⁶⁸ D'après l'auteur, nous pouvons parler d'une notion de transition entre les premiers AVS et ceux des années 2017 : « *comme une discontinuité, un état intermédiaire, dans une trajectoire par ailleurs ininterrompue.* »⁶⁹ En effet, les AVS, n'ayant pas de contrat stable, ils se retrouvent dans une "périphérie" qui est dite "transition durable" d'après Picchio. Ainsi, « *Si elles partent d'un objectif d'insertion véritable et d'une volonté de faire reculer le chômage, elles contribuent en même temps à élargir la zone intermédiaire entre l'emploi stable et le chômage en renforçant la flexibilité à la périphérie du marché de l'emploi.* »⁷⁰ Le manque de formation, de diplôme spécifique, ainsi que l'historique de la fonction font du métier d'AVS, un emploi dit de « *refuge* ». ⁷¹ Les femmes sont plus nombreuses à occuper ce type de poste. Ceci est dû notamment à leurs compétences « *par nature* » qui suffiraient à mettre en œuvre un travail efficace auprès des élèves. D'après Cresson et Gadrey (2004), « *Les représentations sociales de ces métiers sont pourtant celles d'emplois non qualifiés, ne nécessitant ni formation, ni compétences, mais uniquement des qualités traditionnellement attribuées aux femmes. Contrairement aux compétences, ces qualités – qui désignent des manières d'être, des aptitudes et des traits de caractère – sont pensées comme innées, intimement constitutives de la personnalité et relevant de la "nature féminine " [...]* »⁷² Le fait d'accepter des contrats dit précaire, avec peu d'exigences concernant la qualification, des temps partiels et des bas salaires permettent aux AESH d'espérer un tremplin vers une professionnalisation. De ce fait, depuis la loi de 2005, des mesures sont mis en place afin de remédier à ce statut d'AVS qui écarte toute construction d'une identité professionnelle.

⁶⁶ Ibid, 2010

⁶⁷ Ibid, 2010

⁶⁸ Belmont, Plaisance et Vérillon, 2009, p. 324, cité par Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18.

⁶⁹ Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18. p138

⁷⁰ Paugam, 2013, cité par Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18. p139

⁷¹ Avril, 2006, cité par Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18. p143

⁷² Cresson et Gadrey, 2004, cité par Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18. p144

C'est seulement, en 2013, qu'il est exprimé qu'une formation adaptée est nécessaire. Enfin, la circulaire du 8 juillet 2014, vient modifier le statut des AVS en AESH. Celle-ci permet l'obtention d'un CDI à partir de six années d'exercice, mais aussi l'obligation d'être titulaire d'un diplôme adapté pour permettre une certaine reconnaissance du métier. Ainsi, Picchio met en avant que l'obtention d'un diplôme et un CDI changerait la vision des AVS qui le sont devenues « *par hasard* ». Elle explique qu'il existe trois catégories d'AVS. Nous pouvons parler des « AVS par défaut » qui occupent le poste depuis peu et souhaite voir l'évolution du métier sans mettre les moyens nécessaires pour prétendre à cette évolution. Les « AVS de carrière » qui sont en poste depuis plus de six ans et qui souhaitent y rester tout en essayant de s'intéresser au maximum à tout ce qui touche au handicap. Et, pour finir, les « AVS de passage » qui sont à ce poste en attendant que leur projet professionnel soit validé. Ces différentes catégories, nous permettent de mettre en avant que le processus de professionnalisation peut impacter le parcours des AVS en fonction de la manière dont ils voient leur métier. Ainsi, « *Le processus de professionnalisation aurait donc une influence liée d'une part à la possibilité de CDIisation, d'autre part à la création du DEAES, qui témoigne d'une certaine reconnaissance de leur travail. Cependant, reste à savoir si l'impact de ce processus va se cantonner à l'aspect « contrat », ou si une proportion importante des AVS va décider de passer le DEAES, en choisissant une autre option qu'éducation inclusive, afin de s'ouvrir d'autres possibilités professionnelles, notamment un temps de travail, et donc un salaire, plus élevés.* »⁷³

Suite à cette analyse, nous pouvons comprendre qu'il est difficile pour les AVS-AESH de construire leur identité professionnelle. En effet, ils ne font pas partie intégrante du groupe qu'est l'Education nationale. Ceci s'explique par la précarité de leur emploi, du peu d'heures qui leur sont assignées sur leur contrat ; ils ont ainsi du mal à représenter leur métier. Mais surtout, pour certains, il est difficile de mettre en œuvre un travail efficace qui doit être représentatif de leurs missions.

Cette revue de littérature nous a permis de mettre en évidence les différents problèmes que peuvent poser la collaboration entre les enseignants et les AESH. Le principal problème qui revient autour de l'analyse de ces quatre études, est le manque cruel de communication entre les enseignants et les AESH qui est dû à la difficulté de la construction identitaire de chacun des acteurs, particulièrement des AVS-AESH face aux élèves en situation de handicap. En effet, leur objectif commun est la réussite de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et pour cela, il faut changer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage afin que la collaboration soit possible au sein des classes ordinaires.

⁷³ Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18. p150

III. L'approche exploratoire

III.1. Problématique

Au vu de l'exposé d'un point de vue théorique que nous venons de faire sur la collaboration entre les enseignants et les accompagnants d'élève en situation de handicap, nous pouvons donc formuler la problématique suivante :

De quelle manière, face aux élèves en situation de handicap, les enseignants et les AESH parviennent-ils à collaborer afin de construire leur identité professionnelle ?

III.2. Méthodologie de l'enquête

Afin de construire notre travail de recherche nous avons défini les différents axes nécessaires à la construction de la réponse à notre question de départ.

III.2.1. *Le choix méthodologique*

Afin de valider ou réfuter nos hypothèses de travail concernant notre sujet de recherche qui se construit autour de la collaboration entre les enseignants et les AESH dans le processus d'accompagnement des élèves en situation de handicap ; nous avons choisi d'employer la démarche de recherche holistico inductive, c'est-à-dire une approche qualitative. Ainsi, nous avons mis en place des entretiens semi-directif nous permettant d'orienter les personnes interrogées sur des questions précises construites à partir de deux guides d'entretien (un pour les enseignants et un autre pour les AESH). Nous avons pu nous entretenir avec cinq enseignants et cinq AESH du premier degré. Parmi eux, nous avons pu rencontrer un enseignant et un AESH de classe ULIS. Les entretiens se sont déroulés au sein des établissements ou par téléphone que nous avons enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Ces derniers sont d'une durée moyenne de trente minutes, la retranscription de chacun est faite mot pour mot. De plus, nous changerons les prénoms des personnes afin de garder leur anonymat.

Les deux guides d'entretiens nous ayant permis de questionner les cinq enseignants et cinq AESH se trouvent en annexe 1.

III.2.2. La posture de chercheur

En tant que chercheur, il n'a pas été évident d'adopter une attitude neutre. En effet, il a été nécessaire de reprendre certaines postures utilisées dans notre métier de professeur des écoles stagiaire, mais aussi de se remettre en question.

Quand nous établissons un entretien, il est important de ne pas montrer des signes d'empathie, de compassion, de doutes en ce qui concerne les dires du répondant. Cela pourrait signifier que nous sommes en train de juger ou évaluer ce dernier et ainsi, nous pourrions perdre de notre crédibilité.

Garder un certain recul, permet au répondant de se sentir à l'aise et de s'exprimer comme il le souhaite. Le souhait de garder l'anonymat de notre interlocuteur, mais aussi la confidentialité de cet entretien nous a permis d'instaurer une confiance pour un déroulement plus facile de l'entretien.

III.3. Les résultats

III.3.1. Les profils interrogés

Lors de ces entretiens, nous avons interrogés cinq enseignants et cinq AESH dont nous allons exposer le profil. Dans un premier temps, l'échantillon interrogé est composé de quatre enseignants travaillant en classe ordinaire et un enseignant de classe ULIS. Le panel est composé uniquement de femmes ayant entre 29 et 50 ans. Trois d'entre elles exercent leur métier depuis plus de quinze ans, une exerce depuis trois ans en classe ULIS et la dernière est dans sa deuxième année d'exercice. Chacune d'entre elles travaillent au sein de classe de cycle 2 et 3.

Dans un second temps, les AESH interrogées sont composées également que de femmes entre 25 et 48 ans. Quatre AESH travaillent dans des classes dites « ordinaire » et une en classe ULIS. Elles ont toutes un contrat de vingt-quatre heures hebdomadaires. Trois d'entre elles ont entre un et trois ans d'expérience. Une est à sa huitième année et la dernière en classe ULIS commence sa sixième année. Elles ont toutes un parcours un peu similaire, sachant qu'elles se sont retrouvées avec un poste d'AESH suite à une période de chômage, de petits travaux ou suite à un congé de maternité. Deux AESH détiennent une formation d'aide à la personne, une un diplôme d'animateur (BAFA), une autre un BEP commerce et pour finir la dernière un BTS de comptabilité. Nous nous apercevons que le choix d'exercer cette activité n'est pas un souhait de base. Cependant, l'exercice de ce métier permet d'envisager pour chacune d'entre elle un métier. En effet, trois AESH souhaitent continuer dans cette voie et espère obtenir un CDI. Une autre souhaite passer le concours de professeur des écoles et la dernière le diplôme d'éducateur spécialisé.

III.3.2. La fonction d'AESH

Nous pouvons constater suite aux différents entretiens avec les enseignants que la fonction d'AESH est souvent définie à travers les adjectifs suivants : accompagnement, aide, suivi de l'élève en situation de handicap. Cependant, ces termes ne signifient pas pour autant que l'AESH doit aider ou assister perpétuellement l'élève quand il se trouve dans la classe. Nous pouvons remarquer que quatre des enseignants pensent que l'AESH peut venir en aide à d'autres élèves de la classe ne disposant pas du protocole d'accompagnement. Ainsi, cela permettrait de favoriser l'autonomie dans le travail de l'élève en situation de handicap ou cela permet aussi que l'élève puisse être avec l'enseignant dans une activité. Les enseignants peuvent également se retrouver confronter au fait qu'il soit nécessaire de rappeler leur métier qui est celui d'enseigner car, il revient que les AESH peuvent prendre plus de place au sein des apprentissages de l'élève et ainsi mettre en retrait l'enseignant. Par exemple, lors d'explication de consigne, une enseignante explique qu'elle aurait préféré que l'élève lui demande de lui-même la reformulation de la consigne au lieu que l'AESH le fasse directement. En ce qui concerne le retour des résultats suite aux entretiens avec les AESH, nous pouvons remarquer qu'elles utilisent énormément de verbes afin de définir leur fonction mais aussi les différentes tâches effectuées au sein de la classe ou auprès de l'élève bénéficiant d'un accompagnement. En effet, valoriser, calmer, répéter, reformuler, canaliser, recentrer peuvent montrer la pluralité des champs d'intervention des AESH autour des élèves en situation de handicap.

III.3.3. La relation AESH/ enseignant

A travers ces entretiens, nous pouvons remarquer qu'il existe une bonne relation entre les enseignants et les AESH qui collaborent ensemble. Cependant, quelques points sont à mettre en avant afin d'analyser cette relation.

En effet, il est important de souligner qu'un grand nombre d'enseignants considèrent que les AESH ne sont pas assez formés pour permettre un apprentissage et un accompagnement serein de l'élève en situation de handicap. Ainsi, la présence de l'AESH peut être une contrainte dans la classe pour l'enseignant, celui-ci ne percevant pas à chaque fois l'utilité de ces actions. Le statut de l'AESH est également une contrainte afin que l'AESH puisse être mieux pris en considération. De plus, nous avons constaté qu'il est plus difficile pour les AESH ayant plusieurs élèves au sein de plusieurs classes de trouver une relation optimale avec l'enseignant. Seule l'AESH en classe ULIS arrive à travailler de manière optimale avec l'enseignante car ses vingt-quatre heures sont spécialement dédiées à la classe. Les autres AESH ont simultanément deux ou trois élèves dans trois classes pour deux d'entre elles, un élève dans une classe mais seulement pour huit heures de travail cumulé avec un élève dans une autre

classe pour seize heures d'accompagnement et la dernière deux élèves mais dans deux établissements différents. Ces contraintes ne permettent pas de travailler correctement et ainsi d'établir des relations optimales afin d'apporter un travail de qualité auprès de l'élève en situation de handicap.

Certains enseignants constatent qu'ils sont dans l'obligation de temps en temps de se mettre en position de formateur. En effet, ces derniers pensent le plus souvent que les AESH sont suffisamment formés afin d'aider au mieux les élèves en situation de handicap. De plus, il est difficile de devoir juger quelqu'un sur la manière d'exercer son métier. De ce fait, une enseignante souligne qu'être contrainte d'évaluer l'AESH engendre automatiquement une certaine hiérarchie entre les pairs. A l'inverse, mais beaucoup plus rarement, l'AESH se retrouve experte, permettant ainsi une collaboration plus intéressante. Concernant la formation des AESH, il revient souvent qu'elle n'est pas assez complète et arrive que très tardivement dans l'année. En effet, afin de permettre une relation optimale, il est nécessaire que les AESH acquièrent dès le début des savoirs faire professionnels et des connaissances pour mener au mieux leur travail. Ainsi, la formation arrivant souvent au cours de la deuxième année, les AESH et les enseignants ont le même ressenti « d'être lâcher sur le terrain ». Les soixante heures de travail ne sont pas suffisantes et ne permettent pas d'avoir un réel recul par rapport à l'exercice du métier. Les formations proposées ne correspondent pas totalement à ce que souhaitent les AESH sachant qu'elles ne reflètent pas pour la plupart la réalité du terrain.

Pour finir, nous avons remarqué qu'il est difficile pour les enseignants de partager leur classe. En effet, la présence de l'AESH au sein de la classe peut être vécu comme une intrusion. Les enseignants ne sont pas ou très peu formés au fait d'être en collaboration avec un pairs au sein de la classe. Cependant, il est peut-être plus simple pour les enseignants de maternelle de travailler en collaboration du fait qu'il y a régulièrement dans la classe une ATSEM. Nous sommes toutefois amenés à travailler de plus en plus avec des pairs comme cela peut arriver avec le co-enseignement dû au dédoublement des classes dans le cadre du dispositif Plus de maître que de classes.

III.3.4. La tâches de chacun

Afin de se répartir les différentes tâches tout au long de l'année, les enseignants et les AESH s'appuient sur un document mis en place en début d'année par l'équipe pédagogique en accord avec la MDPH. Ce document consiste à mettre en place le protocole d'accompagnement de l'élève en situation de handicap.

Lors de la rentrée, il semble primordial que l'enseignante propose à l'AESH de prendre connaissance du protocole afin de maximiser les chances de réussite de l'élève pour l'année scolaire. Cependant, il

ressort qu'il existe très peu de moment comme celui-ci à la rentrée. Les AESH ne perçoivent ou très peu les tâches qu'ils leur sont confiées. L'enseignant doit être en mesure d'expliquer sa façon de travailler et ses attentes concernant le travail de l'AESH. La pédagogie employée au sein de la classe à très souvent un impact sur la collaboration entre l'enseignant et l'AESH. En effet, si dès le début tout est explicité, l'AESH sait quels rôles et quelles tâches il doit accomplir sans perturber les apprentissages de l'enseignant. De plus, nous pouvons remarquer que les moments de concertations entre les pairs sont peu voire très peu fréquents. Les objectifs ainsi que les enjeux des apprentissages ne sont pas toujours explicités en amont. Ainsi, l'AESH ne peut pas apporter un travail fourni afin d'anticiper l'activité. Pour deux autres AESH, ce n'est pas une obligation d'avoir le travail en amont. En effet, comme elles ont pu avoir dès le début de l'année le mode de fonctionnement de l'enseignante avec qui elles travaillent, elles se sentent capable d'agir spontanément face à l'élève et à l'activité proposée. Ce qui n'est pas le cas pour une autre AESH qui dit ne pas comprendre à chaque fois ce que l'enseignante attend d'elle, ainsi dans l'urgence elle agit tout de suite moins efficacement sur les besoins de l'élève dont elle s'occupe. Nous pouvons nous demander si justement le manque de formation de l'AESH n'est pas une contrainte dans ce genre de situation. Ainsi, des capacités d'observation et d'initiatives sont nécessaires que ce soit pour l'AESH comme pour l'enseignant.

Nous pouvons constater que les rôles au sein des classes sont bien définis, cependant les AESH sont tout de même dans l'obligation de s'impliquer dans les activités pédagogiques. Il en ressort qu'il existe une différence entre les textes officiels et les fonctions des AESH sur le terrain. En effet, elles ne doivent pas intervenir dans le processus d'enseignement au sein de la classe mais elles apportent tout de même un accompagnement pédagogique. Les compétences mises en place sont très proches de celles de l'enseignant car elles essaient de travailler en collaboration. Cependant, le responsable reste bien l'enseignant concernant le travail mis en œuvre, la gestion de la classe, ainsi l'accompagnement reste sous la surveillance de l'enseignante également. Nous pouvons donc constater que les AESH essaient au mieux de s'adapter aux différentes demandes des enseignants. Ainsi chacun des pairs peut évoluer dans une sphère distincte en essayant de collaborer au mieux. Au sein de certain binôme plus particulièrement dans la classe ULIS, il existe une implication plus forte de l'AESH envers l'enseignante au point de créer ensemble des outils pédagogiques favorable à l'apprentissage des élèves en situation de handicap. La classe quant à elle est clairement gérée par l'enseignant, les AESH n'interviennent que très peu seulement si l'élève bénéficiant de l'accompagnement perturbe la classe. Ainsi, les rôles et tâches de chacun sont le plus souvent clairement définis.

III.3.5. La communication entre AESH/ enseignant

L'analyse des entretiens montre bien l'unanimité concernant la communication entre les AESH et les enseignants. En effet, il est nécessaire d'établir une communication dès le début de la mise en place de la collaboration. Cependant, un grand nombre d'enseignants et d'AESH expliquent que les moments de discussions sont minimes, faute de temps. Il est souvent impossible de disposer d'un temps imparti durant la semaine afin de pouvoir faire un point sur les apprentissages ainsi que sur les techniques employées pour parfaire l'acquisition des compétences requises. Ces temps de parole interviennent très régulièrement durant la classe, ce qui signifie qu'ils sont très courts afin de ne pas déranger le rythme de celle-ci. Autrement, ils ont lieu pendant les récréations ou en fin de classe.

De ce fait, les enseignants et les AESH réclament des temps institutionnels afin de permettre une meilleure communication et ainsi permettre une collaboration plus efficace. Seule l'AESH et l'enseignante en classe ULIS se sentent complètement satisfaites de leur relation concernant la communication car elles travaillent tout au long de l'année ensemble et ont les mêmes élèves à prendre en charge au sein d'une même classe.

III.4. Discussion autour des résultats

Suite à l'analyse des entretiens d'AESH et d'enseignants, nous nous rendons compte que la collaboration entre les enseignants et les AESH n'est pas simple et dépend de plusieurs facteurs à prendre en compte. Cependant, il est important de préciser que l'entente entre les pairs est souvent très cordiale.

Nous pouvons revenir dans un premier temps sur le contrat de travail qui lie les AESH à leur métier. En effet, nous nous rendons compte que parmi les cinq AESH interrogées, seule une a un contrat en CDI, deux autres espèrent l'obtenir un jour. Les diplômes des personnes ne sont pas forcément en lien avec l'éducation ou le social. Ainsi, nous pourrions nous demander comment est-ce possible d'avoir autant d'exigences envers ce métier ? Le fait de ne proposer qu'un contrat précaire avec un taux horaire minimum et un salaire moindre ne risque-t-il pas de nuire à l'envie d'exercer ce métier ? Et ainsi compromettre les aides que l'on peut apporter aux élèves en situation de handicap. De plus, nous avons pu remarquer qu'au sein de la classe, les AESH n'arrivent pas tellement à se sentir à leur place du fait qu'elles sont très peu présentes et doivent s'occuper d'autres élèves au sein d'autres classes. Cependant nous pouvons dire que les enseignants et les AESH interrogés sont plutôt bien conscients de leurs rôles respectifs au sein de la classe. Les binômes essaient d'être le plus en collaboration dès le début de l'année afin de favoriser au mieux les apprentissages. Ainsi, nous pouvons constater qu'il

existe une collaboration plus efficace au sein des classes ULIS où l'enseignante et l'AESH travaillent constamment ensemble avec le même groupe d'élèves.

L'analyse des entretiens montre bien qu'il existe des moments de concertation entre les enseignants et les AESH. Cependant, ils ne sont pas assez nombreux et pas assez réguliers. Le plus souvent, ces discussions portent plus sur l'état psychologique de l'élève plutôt que sur ses difficultés scolaires. Ce nombre réduit de temps de communication n'affecte pas tellement les enseignants et les AESH car ils improvisent au fur et à mesure qu'ils obtiennent les informations qu'ils doivent passer à l'élève en situation de handicap. Par contre, pour l'AESH qui a le moins d'expérience, cela lui pose un problème d'organisation ; celle-ci ne comprend pas toujours les attentes de l'enseignante en classe et paraît confuse face à son élève. Il serait peut-être préférable d'envisager des heures de concertations mutuelles afin de pouvoir travailler davantage en collaboration. Pour finir, nous pouvons remarquer que le fait que les AESH ne dépendent pas d'une classe ou même d'une école peut être un frein à une meilleure collaboration entre les enseignants et les AESH. Pourrait-on envisager d'attribuer tout simplement une ou plusieurs AESH à une école ? Ainsi une collaboration instantanée pourrait être faite dès le début de l'année pour faciliter la prise en charge des élèves en situation de handicap.

L'analyse de ces entretiens nous ont permis de nous positionner afin d'indiquer quelques pistes favorables à une amélioration de la collaboration entre les enseignants et les AESH. Ainsi, il est important que dès le début de l'année, les rôles de chacun ainsi que les tâches soient inscrits au sein d'un protocole dont le binôme doit prendre en compte. Celui-ci permet de garantir un équilibre entre les pairs et ainsi faciliter la collaboration. De plus, la communication est un point essentiel à cette collaboration. Sans celle-ci, il ne peut exister une mise en place commune des techniques pour faciliter les apprentissages. Cette communication devrait pouvoir s'effectuer sur des heures institutionnelles sans la présence d'élèves. Toutes les questions concernant les aspects de l'accompagnement devraient être traités régulièrement afin de voir une progression dans les apprentissages de l'élève en situation de handicap.

Nous pourrions envisager une formation plus complète pour les AESH qui serait envisager pour tous dès la première année. Ainsi, il y aurait une revalorisation du métier qui est encore trop souvent dévalorisé. Ainsi une professionnalisation de la fonction serait envisageable. De plus, il serait important qu'une formation soit dédiée aux enseignants afin qu'ils puissent être plus préparés au travail en équipe au sein de leur classe. Une formation qui serait possible en collaboration avec le RASED par exemple ou des maîtres formateurs en ULIS qui pourraient nous apporter leurs savoirs et leurs expériences.

Enfin, ce travail nous permet de nous remettre en question sur les pratiques et les relations à mettre en place au sein d'une classe lorsque les enseignants et les AESH doivent collaborer au sein d'une même classe avec un objectif commun celui de réussir à mettre en place des apprentissages propices pour les élèves en situation de handicap.

Conclusion

Les relations qui unissent les enseignants et les AESH sont assez difficile à analyser, car elles dépendent du comportement que chacun adopte face à ces situations d'accompagnement. En effet, il est très compliqué de juger deux acteurs sur la manière dont ils collaborent pour accompagner au mieux les élèves en situation de handicap.

Cependant, à travers notre recherche et en nous appuyant sur celle de chercheur comme Marie Toullec-Théry. Nous pouvons constater que la mise en place d'une aide auprès des élèves peut être très compliquée ; dû au fait que l'enseignant doit partager sa classe avec une tierce personne. De plus, il est nécessaire qu'il puisse y avoir des transmissions pour faciliter cette collaboration, celle-ci se font finalement très rarement au détriment parfois de la réussite de l'inclusion scolaire des élèves. Afin d'améliorer celle-ci, il est donc préférable que la place de chacun soit définie au préalable au sein de ce binôme. Ainsi, nous pouvons parler d'organisation des situations afin d'apporter aux élèves un environnement propice aux apprentissages.

La mise en place de méthodes, d'outils peuvent être des éléments qui simplifient cette collaboration entre enseignant et AESH. Le but étant qu'avec ces techniques, les deux acteurs arrivent à visualiser leur objectif commun qui est la réussite scolaire de l'élève en situation de handicap ainsi que sa socialisation qui passe par l'autonomie complète de l'enfant.

Suite à ce travail de recherche, il serait intéressant d'aller plus loin dans l'enquête. En effet, nous pourrions analyser uniquement les collaborations entre les enseignants spécialisés et les AESH-m qui prennent en charge des groupes d'élèves au sein d'institutions spécialisées.

Il est aussi important de savoir si dans les années à venir, étant donné la sectorisation des différents corps de métier, la collaboration sera toujours existante entre les enseignants et les AESH. De plus, les accompagnants des élèves en situation de handicap disposent -ils d'assez d'outils pour réussir l'inclusion des élèves ou au contraire serait-il nécessaire d'analyser les attentes des enfants et des parents afin de savoir s'il ne serait pas plus judicieux d'ouvrir plus d'établissements spécialisés et ainsi revoir les directives du gouvernement.

Bibliographie

- Belmont, B., Plaisance, É., & Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire. *Contraste*, N° 24(1), 247-266.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2009). Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de compétences professionnelles. *Alter*, 3(4), 320-339. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2009.06.002>
- Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, 2014-724 (2014).
- Fray, A.-M., & Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, n° 38(8), 72-88.
- Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ? *Connaissances de la diversité*, 17-57.
- Hédoux, J. (1992). Dubar (Claude). —La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 117-121.
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
- Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : Quelles compétences éthiques ? *Pensee plurielle*, n° 49(1), 49-59.
- Mariano, C. *The case for interdisciplinary collaboration*. *Nursing Outlook*, 37,1989, p.285-288
- Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.
- Picchio, F. (2017). *D'une transition à l'autre : Les auxiliaires de vie scolaire*. 18.
- Taïbi, N. (2009). La prise en charge des enfants handicapés par l'Éducation nationale. *Sens-Dessous*, N° 5(1), 21-35.
- Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : Un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, N° 85(1), 19-36.

- Toullec-Théry, M., & Brissiaud, M. (2009). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : Le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154.

Sitographie

- *Assemblée nationale ~ Compte rendu de réunion de la commission des affaires culturelles et de l'éducation.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-cedu/18-19/c1819004.asp>
- AVS et AESH - Vers une professionnalisation du métier d'accompagnant. (s. d.). *Ecole et Handicap*. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://ecole-et-handicap.fr/lacompagnement-des-eleves-en-situation-de-handicap-2-dispositifs-daccompagnement/avs-et-aesh-vers-la-professionnalisation/avs-et-aesh-recrutement-et-statut/>
- *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°19 du 9 mai 2002.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201157C.htm>
- *Code de l'Éducation : La loi du 11 février 05.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page170.htm>
- *Collaboration entre enseignant et AESH.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse </content/collaboration-entre-enseignant-et-aesh>
- *COLLABORATION : Etymologie de COLLABORATION.* (s. d.). Consulté le 25 février 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/collaboration>
- DICOM_Marie.M. (2020). *Les propositions de la CNH - le 11 février 2020*. Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées. Consulté le 20 février 2022 <https://handicap.gouv.fr/le-secretariat-d-etat/acteurs/comite-interministeriel-du-handicap-cih/la-conference-nationale-du-handicap/article/les-propositions-de-la-cnh-le-11-fevrier-2020>
- *Élèves handicapés.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENH1411625C.htm>
- *Fac-similé JO du 24/11/1957, page 10858 | Legifrance.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000880746&pageCourante=10858
- *Fnaseph—Le projet FNASEPH.* (s. d.). Consulté le 06 février 2022, à l'adresse <https://www.fnaseph.fr/index.php/le-projet-fnaseph>
- *FORMATION AVS AESH - Témoignage d'un maître formateur à l'ESPE et enseignant spécialisé—YouTube.* (s. d.). Consulté le 8 février 2022, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Of8HFL4A1XM>

- *Gestion des AESH*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page311.htm>
- *La loi de 2005 et ses conséquences*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page17.htm?fbclid=IwAR1deTfKc5IWCmtdTT9e2NVx6t8Bo5O4tuYGU7nEkH7YS307hutwkQvOsfY>
- *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Collaboration - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 25 février 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaboration/17137>
- Larousse, É. (s. d.-c.). *Définitions : Collaborer - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 25 février 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collaborer/17140>
- *Le gouvernement s'engage en faveur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-gouvernement-s-engage-en-faveur-de-l-accompagnement-des-eleves-en-situation-de-handicap-4631>
- *Les auxiliaires de vie scolaire (AVS)*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://dcalin.fr/avs.html>
- *Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-l-ecole-7121>
- *Les premiers AVS : des assistants d'éducation*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page797.htm?fbclid=IwAR2z0tekVgEK1sfPiqBpEF4cZ7aMLG_kj9oxBfd5g8b3a4-ekdTYmk8z0po
- *Les textes officiels sur les assistants d'éducation (AED)*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://dcalin.fr/navoff/avs.html>
- *L'histoire de la scolarisation des élèves handicapés : Les grandes étapes*. (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page302.htm>

- *L'intégration des personnes handicapées : La loi du 30 juin 1975—Les clés du social.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse https://www.clesdusocial.com/integration-des-personnes-handicapees-loi-30-juin-1975?fbclid=IwAR0W1okzSj6T5uw_w9p9QmU1qb0YLR-NUQ1NX2Db8tB_3-0_UmdgBQWjig
- *Loi du 11 février 05 pour l'égalité des droits et des chances.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page221.htm>
- Marchesnay, M., & Morvan, Y. (1979). Micro, macro, meso... *Revue d'économie industrielle*, 8(1), 99-103. <https://doi.org/10.3406/rei.1979.1931>
- N°10—Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. (s. d.). CREN. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://cren.univ-nantes.fr/notes-cren/n10-les-relations-entre-enseignant-et-auxiliaire-de-vie-scolaire-dans-la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap/>
- *Personnels contractuels.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENH1915158C.htm>
- *Présentation générale de la Loi du 11 février 2005.* (s. d.). Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page3.htm>
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2008). Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. *Alter*, 2(4), 337-358. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.06.007>
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation? *Recherche et formation*, 64, 123-138. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>
- *Un AVS / AESH pour l'élève en situation de handicap.* (2020, avril 10). *Enfant Différent | enfance & handicap informations & ressources.* <http://www.enfant-different.org/scolarite/avs-aesh>

Annexes

Annexe 1 : Guides d'entretiens destinés aux AESH et aux enseignants.

Guide d'entretien semi-directif à destination des AESH

- 1°/Présentation en indiquant :
- Le cadre et le contexte de l'entretien
 - L'objectif de notre projet de mémoire
 - L'anonymat concernant le répondant
 - La confidentialité des données
 - La demande d'autorisation d'enregistrement
- 2°/Présentation du répondant :
- Son parcours professionnel
 - Sa profession
 - Ses expériences
 - Ses souhaits professionnels pour l'avenir.
- 3°/ Pouvez-vous nous expliquer votre rôle en tant qu'AESH ?
- 4°/ Avez-vous effectué des formations pendant l'exercice de votre métier ?
- 5°/ Quel est le comportement qu'adoptent les élèves face à vous ?
- 6°/ Qu'entendez-vous par le terme « accompagnement des élèves » ?
- 7°/ Comment se passe la collaboration entre les différents intervenants auprès des élèves en situation de handicap ?
- 8°/ Quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter vos missions ?
- 9°/ Utilisez-vous des outils communs pour élaborer un processus de communication entre enseignants et AESH ?
- 10°/ Selon-vous, le cadre légal en France correspond -il à la réalité du terrain ?
- 11°/ Quel serez pour vous les éléments à améliorer au sein de l'établissement pour améliorer vos conditions de travail ?
- 12°/ Quel est votre ressenti sur la profession que vous exercez ?

Guide d'entretien semi-directif à destination des enseignants

1°/Présentation en indiquant : • Le cadre et le contexte de l'entretien

- L'objectif de notre projet de mémoire
- L'anonymat concernant le répondant
- La confidentialité des données
- La demande d'autorisation d'enregistrement

2°/Présentation du répondant : • Le niveau de la ou les classes ?

- Depuis combien de temps exerce-t-il le métier ?
- Ses expériences avec une AESH

3°/ Pouvez-vous nous expliquer la fonction d'AESH ?

4°/ Selon vous quelle est la place de chacun au sein de la classe ?

5°/ Que vous apporte la présence de l'AESH ?

6°/ Existe -il des difficultés liées à la présence de l'AESH au sein de la classe ?

7°/Travaillez -vous régulièrement ensemble ?

8°/ Quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter vos missions ?

9°/ Utilisez-vous des outils communs pour élaborer un processus de communication entre enseignants et AESH ?

10°/ Selon-vous, le cadre légal en France correspond -il à la réalité du terrain ?

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien avec une AESH

En gras et en italique : nos questions et entre parenthèses les éléments extralinguistiques.

8 FEVRIER 2022 Durée : 32 mn

Hors enregistrement, nous avons fait les présentations, nous avons rappelé le cadre de l'étude, nous avons spécifier l'anonymat et la confidentialité des données, ainsi que le fait que cet entretien est enregistré avec son accord.

Pouvez-vous vous présenter ?

Euh oui bien sur je m'appelle Karine j'ai vingt-huit ans. Ça fait trois ans que je suis AESH dans une école du centre-ville d'Orléans. J'ai deux élèves à ma charge au sein de la même école. Un élève avec des troubles du comportement dont je m'occupe pendant 8 heures et un autre élève qui est diagnostiqué comme autiste que je m'occupe pendant 16 heures. J'ai donc euh un contrat de 24 heures au sein de la même école. Euh sinon qu'est-ce que je peux vous dire de plus, euh et bien j'ai passé un bac général, ensuite j'ai commencé à aller à la fac en espérant pouvoir faire une licence en histoire. J'ai commencé la première année et puis finalement je me suis rendu compte que ce n'était peut-être pas pour moi. Euh j'ai finalement décidé d'arrêter mes études et de me trouver un petit boulot, donc j'ai passé le BAFA. Euh après avoir eu mon BAFA, j'ai travaillé dans un centre de loisir ou je faisais aussi la garderie le matin et le soir. Euh je faisais aussi les devoirs des élèves qui arrivaient à la garderie le soir enfin je les aidé. J'ai trouvé sympa l'idée de les aider. Comment dire ensuite bah la vie à décider que j'ai mon enfant donc je me suis arrêté un an pour être auprès lui et j'ai poursuivi par une petite période de chômage. Et puis ben j'ai commencé à chercher ce que je pouvais faire qui serait en adéquation avec la vie de famille et qui m'intéresserait, euh je me suis dit que j'avais bien aimé aider les jeunes dans les devoirs donc j'en ai parler à mon conseiller qui m'orienter sur AESH. J'ai donc envoyé mon dossier de candidature à l'inspection académique de mon département et j'ai eu un retour très rapide parce que bah presque un mois après je commençais à travailler dans l'école. Euh bah voilà ce que je peux vous dire sur moi.

D'accord merci, donc finalement le choix de faire AESH s'est fait plus parce que vous cherchiez un métier avec des horaires en adéquation avec votre vie de famille ?

Euh bah oui c'est vrai que c'était ma priorité d'avoir du temps pour mon fils et puis c'est vrai que euh aider les enfants ça m'a tout de suite plu donc bah je me suis vite penchée sur cette idée. Il me fallait vite aussi un emploi et c'est ce qui me semblait être le plus facile d'accès. Surtout que quand on travaille près des écoles on entend bien les enseignants parler et le personnel et on sait bien qu'ils cherchent beaucoup à recruter dans les AESH euh enfin il manque des postes par rapport aux nombres d'élèves en difficultés. Donc bah voilà c'était l'occasion d'essayer quelque chose de nouveau.

D'accord merci beaucoup, est ce que maintenant vous pouvez m'expliquer votre rôle en tant qu'AESH ?

Euh oui bien sûr, alors mon rôle c'est d'accompagner des élèves qui ont des difficultés en classe. En fait euh je dois être présente pour eux pour les accompagner dans la classe pour les aider à surmonter leurs difficultés. Je suis un support pour eux. Par exemple, mon élève qui a des troubles du comportement, j'essaie dès que je suis avec lui de l'aider à se concentrer sur les tâches qu'il doit réaliser dans la classe. Il faut lui rappeler constamment qu'il faut se recentrer. Pour l'élève autiste c'est encore autre chose, je l'aide plus à être dans la classe qu'autre chose. Il n'arrive pas à prendre part à tous les apprentissages dans la classe donc il faut que je l'occupe surtout. C'est plus une prise en charge pour le socialiser avec les autres élèves et le mettre dans le contexte d'une classe. C'est compliqué à expliquer, j'aide plus l'enseignante de la classe pour ne pas qu'il perturbe trop sa classe euh plutôt que l'élève en lui-même. Je ne sais pas si vous voyez ce que je veux dire c'est compliqué à expliquer.

Je comprends ça a l'air compliqué pour vous. Comment arrivez-vous à gérer cet élève plus précisément ?

Bah je le prends en charge dans la classe mais dans un coin de la classe, c'est vrai que c'est difficile car il est très sensible aux bruits, une petite chose peu vite le déstabiliser. Par exemple, le fait qu'un de son camarade ne soit pas installé à sa place habituelle peut être très contradictoire pour lui. Il suffit que l'enseignante hausse le ton dans la classe pour me demander le calme et c'est parti pour une nouvelle crise. Il faut vraiment que je sois prête à toutes les situations. C'est un stress permanent car il faut agir sur le moment je ne peux pas me préparer aux situations. Et puis euh bah il faut dire qu'on n'est pas toujours préparé à tout ce qui peut arriver que ce soit la maitresse, les élèves ou moi-même. C'est compliqué (petit rire).

C'est sûr que la prise en charge n'a pas l'air simple. J'ai comme l'impression que vous parlez de votre métier comme une succession de tâches à accomplir, est-ce la réalité ?

Euh oui c'est vrai que c'est euh plus une succession de tâches mais mon rôle principal ça reste l'accompagnement des élèves qui ont des difficultés à s'adapter dans une classe. C'est assez difficile c'est plus répéter, aider, soutenir, réexpliquer. Euh j'essaie vraiment d'apporter de l'aide mais ce n'est pas toujours simple. On parle beaucoup d'accompagnement mais on oublie vite tout ce qu'il y a derrière. C'est un métier prenant et où en plus on peut dire que euh on n'est pas super bien formés pour les situations auxquelles nous devons faire face. Mais oui c'est clairement euh une succession de tâches : répéter, expliquer, reformuler, prévenir...

Je comprends que vous manquez de formations. En avez-vous eu depuis que vous exercez ce métier ?

Euh oui j'ai eu une formation l'année dernière de 60 heures. Je pense que malheureusement ça ne suffit pas du tout. C'est bien la formation mais c'est clair que ce n'est pas vraiment la réalité avec le terrain. Ils nous expliquent comment faire mais ça ne se passe jamais comme ça quand on est en classe. Et puis je pense que ça serait important d'être formé dès la première année ou sinon avant la prise de poste d'avoir quelques notions sur les différentes situations de handicap à laquelle on peut être confrontées. C'est pareil c'est un sujet qui est très compliqué avec beaucoup de choses à modifier. Euh et puis ça serait bien que chacun des membres du personnel soit formé car oui on est là mais euh bah on a quand même besoin de toute l'équipe pédagogique. On a besoin de prendre du temps pour discuter avec nos collègues malgré que l'on ne soit pas assez reconnu dans l'école à mon sens. Donc euh clairement oui il y a une formation mais non elle n'est pas suffisante et n'apporte pas assez de savoirs afin de nous aider dans ce métier qui est loin d'être simple.

Donc finalement il y a clairement un manque de formation pour votre part. Vous me parlez de l'équipe éducative, comment se passe la relation avec celle-ci dans votre école ?

Pffff là pour le coup c'est très dur de répondre. Bah euh c'est compliqué aussi je ne suis pas beaucoup présente sur l'école. Je n'ai pas beaucoup de temps pour faire des retours et puis finalement je me demande si cela les intéresse vraiment d'avoir mon avis. Il faut dire quand même qu'on n'est pas super bien valorisés. C'est compliqué on a un statut un peu spécial et moi j'interviens dans deux classes

différentes, je n'ai pas le même temps d'exercice dans les deux classes donc la collaboration avec les enseignants est différente. Par exemple, je discute très peu avec l'enseignante qui a sa charge mon élève avec un trouble du comportement. Elle en a marre je le vois bien, et comme elle dit ce n'est pas seulement 8 heures de prise en charge qui vont réussir à changer beaucoup de chose. Je peux la comprendre mais je pense que si on arrivait à se rencontrer et parler plus longuement de l'élève nous pourrions peut-être mettre en place des choses pour faciliter la prise en charge de mon élève même quand je ne suis pas là. Après ça fait ma troisième année dans cette école donc évidemment je commence à être reconnue mais les débuts n'ont pas été simple. Comment dire euh j'étais là mais bah il n'y avait rien. Rien ne se passait je restais près de mon élève et j'essayais au mieux de me débrouiller pour faciliter les apprentissages de mes élèves. Il faut du temps à l'équipe en tout cas celle de mon école pour comprendre que j'ai besoin aussi d'informations pour aider au mieux mon élève. C'est souvent moi qui vais à la pêche aux informations sinon je serais encore sans nouvelles de quoi que ce soit.

Je peux donc voir que la communication n'est pas si simple avec les enseignants que vous travaillés. Avez-vous des outils en communs pour faciliter la communication et le travail entre vous ?

Euh bah les outils c'est simple c'est le téléphone en cas de situation vraiment importante. Le reste du temps on va dire que tout se fait en classe. Je découvre en même temps que mon élève et j'improvise. Je n'ai quasiment jamais de travail en amont pour que je puisse préparer des outils de travail pour mes élèves. C'est vrai que c'est un vrai problème encore. Et puis on n'a pas de temps pour communiquer. Comment voulez-vous qu'on ait du temps, il faudrait que ce soit pendant les récréations ou sinon le soir après l'école mais bon on n'a pas les mêmes horaires non plus et prendre du temps avec deux enseignantes ça veut dire avoir besoin de deux fois plus de temps. C'est toujours pareil il faut faire plus sans avoir plus de moyens. Le peu de temps imparti n'est pas vraiment propice à un travail efficace entre les enseignants et moi. Je pense qu'il faut vraiment que les rôles mais aussi la place de chacun soit instaurée dès le début comme ça dès le début de l'année on connaît les attentes de chacun. C'est peut-être ça la solution pour être plus efficace et éviter la situation dans laquelle je me trouve.

Quand vous me parlez des rôles de chacun, c'est dans la classe c'est ça ?

Oui oui bien sûr c'est dans la classe. Il faut je pense que euh mon élève comprenne que ce n'est pas moi qui enseigne que moi je suis juste là pour l'accompagner et l'aider ou encore lui réexpliquer les attentes

de la maîtresse. Mais malheureusement ça ne se passe pas comme ça. Par exemple, l'élève autiste dès que je suis là ne se réfère qu'à moi, il attend tout le temps mon approbation pour passer aux différentes étapes. Je viens à me demander s'il écoute vraiment ce que dit son enseignante. C'est dommage car si j'avais eu dès le début les attentes de l'enseignante j'aurais pu peut-être faire autrement les choses. Car là je suis peut-être trop proche entre guillemet. Je ne sais pas comment expliquer. Je me retrouve dans une situation délicate. Je dois simplement accompagner et aider et l'enseignante doit pouvoir apporter son enseignement mais ça ne se passe pas comme ça si souvent.

Justement quand vous parlez de ces rôles, que signifie pour vous « accompagnement d'élève » ?

Bah c'est là la complexité justement c'est que nous sommes des accompagnants d'élèves en situation de handicap mais bon ça veut tout et rien dire vraiment. On accompagne c'est certain mais on est vraiment une aide, un support, un référent. On fait partie du cadre des élèves même si tout le monde ne perçoit pas comme ça. Notre fonction n'est pas très bien définie et je pense sincèrement qu'il y a beaucoup de personnes qui profitent de cet avantage. Nous devons prendre en charge l'élève qui est dans la situation de l'accompagnement et non pas prendre en charge les élèves ayant des difficultés au sein de la classe. Là c'est pareil, c'est encore une histoire de fonction pas bien claire.

Vous me parlez de prendre en charge des élèves en difficulté dans la classe. Quel est le comportement de ces élèves face à vous justement ?

Alors les élèves de la classe n'ont pas de problème à venir me voir pour me demander des conseils quand la maîtresse est occupée avec d'autres élèves. Ils me voient plus comme une personne supplémentaire dans la classe. Ils savent que je suis présente dans la classe pour leur camarade mais ce n'est pas cela qui les empêche de venir me demander de les aider. D'un côté c'est sûr que c'est valorisant mais d'un autre côté, il faut aussi que je leur dise non quand je dois être avec mon élève donc là c'est plus contraignant. D'une manière générale je ne vais pas me plaindre j'apprécie d'apporter mon aide dès que le temps me le permet. Après concernant mes deux élèves, au début, c'est vrai que c'était compliqué. Il y avait de la timidité, ils étaient tous les deux assez introverti. Mais au fur et à mesure une confiance mutuelle s'est instaurée. Je n'arrivais pas au début à cerner leurs besoins mais c'est vrai qu'au fur et à mesure j'ai appris à les comprendre et puis tout se fait naturellement maintenant.

Ils attendent par contre un peu trop mon aide, j'essaie de remédier à ça en essayant de leur laisser un peu d'autonomie. C'est peut-être ça aussi que l'enseignante souhaite réellement. Je ne sais pas trop.

Selon vous, le cadre légal en France correspond-il à la réalité du terrain ?

Ah non pour le coup pas du tout. On nous demande tellement de chose sans rien vraiment connaître. Il faut être multitâche avec une reconnaissance quasi inexistante et un salaire plus que médiocre. Je pense vraiment qu'il serait temps que des personnes viennent voir sur le terrain ce qui se passe vraiment. Pas assez de temps, pas assez de valorisation, pas assez de formation. On doit apprendre sur le tas. Euh je suis désolée de dire ça comme ça mais on a quand même en charge des élèves qui ont réellement des troubles. Ils ont besoin de personnes compétentes motivées et qui savent un minimum à quoi s'attendre pour réussir au mieux l'inclusion dans la classe. Donc non clairement il serait bien temps de revoir un peu le cadre légal.

Quel serez pour vous les éléments à améliorer au sein des écoles pour améliorer vos conditions de travail ?

Alors là je suis loin d'être spécialiste mais bon je pense qu'une meilleure communication est la chose primordiale afin d'améliorer nos conditions de travail. Une réunion en début de rentrée avec les enseignants seraient indispensable en tout cas dans mon école pour déjà une présentation du personnel. C'est sûr que de savoir qui je suis, aide tout de suite à prendre ses repères. Après, il est clair que nous avons besoin de plus de temps institutionnel pour pouvoir faire des retours concernant nos élèves. Avoir le travail en amont, une progression, des objectifs seraient idéal pour que l'on puisse mettre en place des outils plus appropriés à nos élèves afin qu'ils abordent autrement les différents enseignements. Et puis bah le principal, le travail d'équipe. Je pense que si on travaillait plus souvent ensemble, on arriverait à construire beaucoup plus de chose et on pourrait dire que l'on fait le maximum pour maximiser les chances de réussite de nos élèves. Après je peux comprendre que c'est du travail en plus pour les enseignants mais dans tous les cas nous ne serions pas là, il faudrait quand même prendre en charge nos élèves. Et le reste du temps quand je ne suis pas là, l'enseignante essaie quand même de l'occuper donc ça serait plus simple si j'étais eu courant avant comme ça le travail pourrait être facilité même quand je suis absente.

Quel est votre ressenti sur la profession que vous exercez ?

Je pense que c'est un métier passionnant qui peut amener apporter beaucoup de chose. Par contre, c'est clair que ce n'est pas du tout une profession valorisée que ce soit au niveau du statut professionnel, que ce soit au niveau des contrats et même des salaires. On nous demande tellement, mais comment avoir autant d'ambition quand on sait que le travail que l'on a fourni pendant un an risque de servir à rien soit parce qu'on ne peut pas suivre nos élèves, soit parce que notre contrat n'est pas reconduit. Enfin sincèrement c'est compliqué il faut avoir beaucoup d'énergie et de motivation. Pour ma part, je suis que dans ma troisième année mais la suite sincèrement je ne sais pas du tout.

Que voulez-vous dire par la suite je ne sais pas du tout ?

Bah il est clair que je n'envisage pas de faire ce métier toute ma vie. De toute façon j'ai décidé de reprendre mes études afin de tenter je l'espère le concours de professeur des écoles. Cela me permettrait d'être du bon côté (rire)

Je vous remercie beaucoup pour toutes les informations que vous m'avez apporté. Souhaitez-vous ajouter quelque chose de plus ?

Non je vous remercie. Je pense avoir tout dit. Mais surtout il faut bien prendre en compte nos difficultés quotidienne. Merci à vous et bon courage pour la suite.

Merci à vous également pour le temps que vous m'avez accordé. Bon courage à vous également.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec une enseignante.

En gras et en italique : nos questions et entre parenthèses les éléments extralinguistiques.

22 FEVRIER 2022 Durée : 26 mn

Hors enregistrement, nous avons fait les présentations, nous avons rappelé le cadre de l'étude, nous avons spécifier l'anonymat et la confidentialité des données, ainsi que le fait que cet entretien est enregistré avec son accord.

Pouvez-vous vous présenter ?

Oui bien sûr, je m'appelle Sandrine j'ai 43 ans. Je suis enseignante depuis maintenant 12 ans. Cette année, j'ai une classe de ce1 composée de 25 élèves dont un élève en situation de handicap. Mon école est située en centre-ville et en zone REP.

Vous avez au sein de votre classe un élève en situation de handicap. Serait-il possible d'en savoir un peu plus ?

Oui en effet, j'ai un élève en situation de handicap dans ma classe cette année. Il est accompagné par une AESH sur différents créneaux. Ça fait un accompagnement de 24 heures sur la semaine. Mon élève est en fauteuil roulant et il a un trouble cognitif. Il a des difficultés au niveau des apprentissages. C'est une première pour moi. Je n'ai jamais été confronté à cette situation durant ma carrière. Donc bah c'est une découverte pour moi cette année que ce soit sur la découverte du handicap au sein de ma classe et même sur la manière d'enseigner.

C'est une première pour vous un élève en situation de handicap au sein de votre classe. Mais est-ce également une première pour vous de travailler avec une AESH ?

Euh oui oui c'est aussi une première pour moi. Je découvre un nouveau mode de fonctionnement au sein de ma classe cette année (rire).

Ok super. Dans ce cas pourriez-vous m'expliquer selon vous en quoi consiste la fonction d'AESH d'une manière générale ?

Et bien euh je dirais que sa principale fonction est d'accompagner l'élève en situation de handicap. Il doit pouvoir assister l'enseignant dans la classe afin d'apporter un climat propice aux apprentissages à ou aux élèves en situation de handicap.

D'accord. Et dans le cas de l'élève dans votre classe, quelles sont les fonctions de l'AESH ?

Euh et bien je dirais qu'elle est là pour permettre à mon élève de rentrer dans l'activité. C'est vrai que ce sont souvent des activités adaptées à lui mais cela lui permet d'être au travail comme tous les autres élèves de la classe. Elle assure un deuxième cadre autour de mon élève. Je peux dire qu'elle aide et accompagne mon élève dans ses apprentissages. Elle me complète et m'assiste pour cet élève.

Vous dites elle m'assiste. De quelles manières ?

Euh je dirais qu'elle accompagne l'élève dans les apprentissages, dans la mise en place des activités. Elle m'apporte des informations sur le travail que mon élève à accompli sans oublier ses difficultés et ses réussites. Elle est mon bras droit pour cet élève en particulier.

Est-ce que tout se passe régulièrement sans problèmes ?

Je dirais euh qu'il n'y a pas souvent de problèmes. J'ai la chance d'avoir une AESH très investie dans son travail et qui est consciente de la difficulté des apprentissages pour notre élève. Donc c'est sûr que nous manquons très souvent de temps afin de se réunir pour discuter de notre élève mais on essaye du mieux que l'on peut.

Vous parlez de manque de temps. Est-ce quelque chose de très problématique ?

Oui clairement, il faut que l'on prenne du temps pendant nos pauses respectives pour se voir. Ce n'est pas toujours simple. Et encore euh j'ai la chance qu'elle soit présente uniquement pour mon élève dans ma classe. On n'a pas assez de temps institutionnel qui nous permettrait de mettre plus de chose en place. Mais on essaie d'y remédier même si ça nous prend sur notre temps personnel.

Je peux voir qu'il y a une bonne entente entre vous. Je me trompe ?

Non non, vous ne vous trompez pas bien au contraire. Nous pouvons parler librement sans nous offenser. Et puis nous sommes toutes les deux prêtes à apprendre l'une de l'autre donc bien évidemment ça facilite la relation. On essaie de bien respecter le rôle de chacune au sein de la classe comme ça il n'y a pas de problème.

Justement, quels sont les rôles de chacune au sein de la classe ?

Et bien, dès le début de l'année. J'ai expliqué mes attentes comme ça elle a pu tout de suite prendre sa fonction sans qu'il y ait d'ambiguïté. Donc dans la classe, c'est moi qui apporte les apprentissages, qui donnent les consignes, qui apporte les différents outils pour faciliter les apprentissages et je demande même la reformulation. C'est ma classe, je suis responsable de tous les élèves. Je pense que c'était nécessaire d'être bien explicite sur la position de chacune. De son côté, elle accompagne mon élève en situation de handicap. Donc cela veut dire qu'une fois la passation des consignes faites ainsi que la reformulation. Elle entre dans le processus d'accompagnement en mettant mon élève au travail s'il a des difficultés à s'y mettre. Le but premier c'est que mon élève rentre dans l'activité et si possible le plus autonome possible. L'objectif principal est que mon élève arrive à devenir autonome pour effectuer ses activités.

Est-ce que vous trouvez simple de devoir partager votre classe ?

Euh je dirais que c'est une question d'habitude et je pense qu'il faut être conciliante. Je pense que l'on peut apprendre l'une de l'autre. Dans mon cas, j'étais persuadée que mon AESH aurait énormément d'informations concernant les différentes situations de handicap, et puis euh bah finalement on se retrouve dans la même situation car elle n'a pas encore eu le temps enfin l'opportunité de suivre sa formation. Donc bah je peux dire que oui c'est compliqué de partager sa classe mais il faut le voir des

deux côtés que ce soit le mien ou le sien. Je pense qu'il est nécessaire de bien communiquer pour le binôme fonctionne et que notre objectif commun qui est que l'élève réussisse son inclusion.

Donc la présence de votre AESH est un plus pour vous ?

Bien sûr que c'est un plus, j'ai quand même une classe de 25 élèves. Et puis ce n'est pas envisageable pour moi de laisser un élève sans activité. Donc oui quand elle est présente, c'est sûr que c'est un soulagement car pendant les 3 heures de la matinée ou autre je sais que mon élève apprendra et ne se sentira pas à l'écart. C'est vraiment un plus et nécessaire pour le bien être de mon élève.

Est-ce que vous arrivez toujours à mettre en activité votre élève ?

Euh on va dire que ce n'est pas toujours le cas mais bon on essaie au maximum. Il y a des jours où il n'y aura aucuns problèmes et puis le lendemain complètement différent. Tout dépend de l'état physique et psychique de mon élève. Il y a des bons et des mauvais jours. Les mauvais, il peut très bien ne pas vouloir rentrer dans les apprentissages. C'est à nous de trouver des solutions pour remédier à ça.

Dans ce cas, vous travaillez ensemble afin d'y remédier ou pas ?

Euh on peut dire que l'on va essayer au maximum de travailler ensemble. Ce n'est pas toujours simple. Comme je le disais plus haut il nous manque clairement du temps. Déjà pour me faire le débrief, ça se passe souvent en classe devant les élèves. Ça c'est pareil, on aimerait bien que ça change mais bon on y réfléchi. Donc, souvent c'est moi qui trouve des nouveaux moyens de mettre en activité mon élève et l'AESH aide à ce moment-là l'élève. Une fois que j'ai réfléchi aux nouvelles activités, je les laisse à l'AESH pour on pourrait dire les jours un peu spéciaux de mon élève. C'est bien dommage quand même que les consignes entre nous se fassent entre deux portes par manque de temps.

Je comprends que le manque de temps est un gros problème. Par contre j'ai bien l'impression que chacune d'entre vous a bien trouvé sa place dans la classe. C'est le cas ?

Euh bah avec du recul maintenant comme nous sommes en mars. Je dirais que oui on a bien trouvé notre place dans la classe. Au début, même si on a essayé de se mettre en accord sur les fonctions de chacune c'est certain que notre place était difficile à distinguer. Mais je pense que la clé de la réussite reste la communication entre nous. Si nous ne nous étions pas parlé le plus souvent possible on n'aurait peut-être pas réussi à mettre en place une telle collaboration. Car, oui euh je pense que l'on peut parler de collaboration à présent.

Oui je comprends que la communication à l'air d'être réellement la clé, en tout cas dans votre binôme. J'aimerais quand même vous demander si vous avez eu l'opportunité de mettre en place des outils vous facilitant la communication ou même vous facilitant la mise en place du travail pour votre élève ?

Alors, il est clair que notre moyen de communication reste nos téléphones sur des créneaux hors temps scolaire. Elle me parle le plus souvent possible afin de me faire un récapitulatif sur les apprentissages. Et puis bah c'est là que j'essaie de mettre en place d'autres outils pour faciliter les apprentissages de mon élève. Donc ensemble nous n'avons pas spécialement créé de choses mais cela viendra sûrement avec le temps. Elle n'ose peut-être pas se mettre en avant encore dans la proposition de différenciations. Je pense aussi qu'il serait peut-être bien que l'on puisse avoir une formation ensemble sur la manière de gérer le handicap pour ma part au sein de la classe et puis pour elle quand elle se retrouve face à l'élève. Nous ne sommes peut-être pas assez formés même si je pense que c'est important de réussir au mieux l'inclusion de nos élèves en situation de handicap.

En effet, je comprends votre retour. Donc, d'après vous il n'y a pas assez de formations, cela signifie-t-il que le cadre légal n'est pas en adéquation avec la réalité du terrain concernant l'inclusion des élèves ?

Bah je pense en effet, qu'il y a quand même beaucoup d'incohérence que ce soit à tous les niveaux. Pour nous, en tant qu'enseignant, on nous demande de réussir au mieux l'inclusion de nos élèves mais, nous ne disposons à mon sens pas assez de formations dans le domaine et le temps nous manque aussi afin de mettre en place des outils adaptés. Il ne faut pas qu'on oublie de dire que nous n'avons pas qu'un seul élève dans la classe. Donc je pense euh qu'il n'y a clairement pas assez de moyens pour nous faciliter la mise en œuvre adaptée des apprentissages. Après, c'est vrai qu'il manque énormément d'AESH, mais est-ce que ce manque ne viendrait pas du manque de considération de ce métier. Et puis

c'est pareil, ça reste souvent des emplois précaires avec un salaire pas très élevés par rapport à la charge physique et mentale que demande cette profession. J'ai bien peur que toutes ces contraintes soient un frein à une certaine motivation à la pratique de ce métier.

Je vous remercie pour toutes ces informations et pour le temps que vous m'avez accordé. Je souhaiterais savoir si vous avez d'autres questions à poser ou d'autres informations à nous apporter ?

Non, je pense avoir fait le tour. Il me semble juste important de rappeler que dans notre métier la bienveillance est de rigueur. Donc il faudrait être capable de valoriser l'importance du métier de chacun.

C'est certain. Encore merci à vous.

Merci à vous. Bon courage pour la suite.