

## D'une transition à l'autre : les auxiliaires de vie scolaire

**Fanette Picchio**

Doctorante en anthropologie  
Université Montpellier III

### Résumé

*Basé sur une observation participante de neuf mois suivie d'entretiens individuels semi-directifs, cet article analyse la situation des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) en France comme relevant d'une double transition. Au départ, il s'agit d'un tremplin vers une réinsertion sur le marché du travail. Comment et pourquoi devient-on alors AVS? Rupture dans la trajectoire et représentations sociales en matière d'emploi féminin sont deux pistes avancées. L'actuel processus de professionnalisation amorcerait une seconde transition, en inscrivant dans la durée ces situations pensées comme éphémères, agissant ainsi sur les parcours des catégories d'AVS dégagées à la suite des analyses : de passage, de carrière, et par défaut.*

### Mots-clés

Auxiliaire de Vie Scolaire / Professionnalisation / Précarité de l'emploi / Transition professionnelle

### Introduction

Entre 2005 et 2011 en France, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a augmenté de 30 %, atteignant 210 400 élèves pour l'année scolaire 2011-2012 (Centre d'Analyse Stratégique [CAS], 2013). L'un des moyens prévus à cet effet repose sur la présence d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) accompagnant ces élèves de manière individuelle ou collective. En 2012, il y avait 76 325 élèves accompagnés individuellement, pour 27 882 équivalents temps plein (Demonque et Zorman, 2014).

Cependant, bien que ce mode de scolarisation prenne de l'ampleur, l'activité des AVS peine à être reconnue comme un travail stable, à long terme, et nécessitant des compétences et savoirs particuliers. Ces travailleurs se trouvent alors inscrits dans une transition durable, que l'on peut décomposer en deux mouvements, chacun faisant l'objet d'une partie de cet article. Je me demanderai tout d'abord comment on devient AVS, et pourquoi cela est censé dans un premier temps n'être qu'un passage vers une réinsertion professionnelle à long terme. Puis j'aborderai la deuxième transition, due au processus de professionnalisation en cours, et qui conduit à l'inscription dans la durée de ces situations initialement éphémères.

## Cadre théorique

Si plusieurs travaux de sociologie et sciences de l'éducation se sont centrés sur les AVS, (voir notamment Ebersold, 2008, 2009 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2008, 2009), dans le cadre de cet article, c'est une enquête menée par Belmont, Plaisance et Vérillon en 2005-2006, qui nous intéresse particulièrement. Les chercheurs ont interrogé par questionnaire les AVS et EVS travaillant en Seine-Saint-Denis cette année-là, puis ont mené des entretiens individuels semi-directifs avec 34 d'entre eux. Leur but était 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. » (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2009, p. 324).

Un profil général des enquêtés est d'abord dressé : il s'agit majoritairement de jeunes femmes, plus de la moitié ont un diplôme dans le domaine social, éducatif ou sanitaire, et 85 % font état d'un projet professionnel dans le secteur socio-médico-éducatif. Néanmoins, ces caractéristiques varient selon qu'il s'agisse d'AVS individuel, collectif, ou d'Emploi Vie Scolaire (EVS), ces derniers étant moins diplômés et ayant des perspectives professionnelles plus vagues et variées. J'ai pu retrouver sur mon terrain certains de ces éléments, notamment le fait que la grande majorité des AVS soient des femmes, alors que d'autres points diffèrent : beaucoup d'AVS ont plus de 30 ans, et un grand nombre ne semblent pas avoir de perspective professionnelle bien définie. Cependant, cela peut éventuellement être attribué au fait que l'enquête de ces chercheurs ait été menée avant certains développements plus récents qui seront évoqués en deuxième partie (possibilité d'avoir un contrat à durée indéterminée, modification des conditions d'embauche, etc.). Les auteurs remarquent également que si les conditions d'emploi diffèrent entre ces trois catégories, les fonctions assurées auprès des élèves sont identiques. Ils s'intéressent alors aux relations, telles que les AVS les saisissent, entre leurs conditions d'emploi et la mission d'accompagnement qu'ils assurent au quotidien : pour les 34 AVS rencontrés en entretien, « le statut conféré à leur emploi n'est pas à la hauteur de la fonction attendue » (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2011, p. 101).

Il convient maintenant de préciser le sens attribué à la notion de transition. Celle-ci est définie, au sens courant, comme le « passage d'un état à un autre, en général lent et graduel ; [comme un (état intermédiaire) »<sup>1</sup>. Pour Hamel et Sfia (1990) : « ce n'est que dans le cadre d'une conception bien déterminée du temps historique que le concept de transition prend tout son sens. » (p.5) Les deux auteurs opposent les continuistes, « qui conçoivent l'histoire comme un procès continu » aux discontinuistes, qui « [mettent l'accent sur les césures », ce qui « suppose nécessairement une prise en compte des phénomènes de transition. » (p.7) Ils distinguent alors le discontinuisme « radical », (Cazes, 1986) pour lequel les césures sont si prononcées qu'elles en sont des ruptures empêchant toute filiation, au discontinuisme que ce même auteur qualifie de « modéré », et qui postule l'existence d'une histoire ininterrompue, mais parsemée de changements. C'est dans ce dernier sens qu'est ici mobilisée la notion de transition : comme une discontinuité, un état intermédiaire, dans une trajectoire par ailleurs ininterrompue.

---

<sup>1</sup> *Le Robert illustré d'aujourd'hui* (1996)

De plus, cet article s'appuie sur les analyses de Paugam (2013), qui, dans la « Préface à la huitième édition » de *La Disqualification sociale* (2013), livre une réflexion qui bénéficie du recul des vingt années écoulées depuis l'enquête initiale menée en 1986-1987 à Saint-Brieuc<sup>2</sup> et intègre des éléments tirés d'une autre enquête menée en 1990 et 1991 sur les allocataires du RMI. Il montre alors que le processus identifié dans son ouvrage s'est élargi pour toucher « des franges de plus en plus nombreuses de la population, non seulement les personnes au chômage et progressivement assistées, mais aussi les actifs en situation de précarité [...] » (p. XXVII).

Deux constats viennent particulièrement éclairer le cas des AVS. D'une part, Paugam affirme que « L'une des grandes limites des programmes élaborés dans le domaine de l'insertion est qu'ils sont souvent détournés de la mission pour laquelle ils ont été élaborés », les mesures d'insertion professionnelle servant ainsi « à des fins de flexibilité de la main-d'œuvre » (p.XIV). Il remet alors en cause leur principe : « 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 » (p. XIV). Cela permet d'éclairer les parcours des AVS et de comprendre leur inscription dans cette « périphérie », et dans ce que je nomme une « transition durable », en insistant sur le rôle joué par les mesures de lutte contre le chômage, dont il sera question en première partie.

D'autre part, l'auteur constate que les assistés, comme les salariés précaires, « conservent des moyens de résistance au discrédit qui les accable » (p. XX), en élaborant des « rationalisations », notion qui sera mobilisée en deuxième partie pour aider à la compréhension des parcours des AVS.

Enfin, cet article fait appel à la notion d'« emploi refuge » élaborée par Avril (2006) à propos des aides à domicile auprès de personnes âgées. L'auteur retient deux dimensions : d'une part, il faut que l'emploi soit facile d'accès, comme dans le cas des aides à domicile, qui « ne sont pas en concurrence avec les hommes » dans ce domaine. D'autre part, il doit permettre de stabiliser sa situation professionnelle, par l'utilisation de stratégies pour demeurer dans l'emploi, comme le fait de répondre aux demandes officieuses dans le cas des aides à domicile.

Si de rares cas de services rendus par l'AVS au domicile de l'élève en échange d'une rémunération directe des parents m'ont été rapportés, l'enquête ne permet pas d'en mesurer l'importance. De plus, la décision de renouveler le contrat n'étant prise ni par les écoles, ni par les familles, et étant contrainte par les politiques d'emploi, ces stratégies ont sans doute peu d'effet sur le maintien dans l'emploi. La stabilisation dans le cas des AVS semble donc avant tout due au processus de professionnalisation et sera discutée en deuxième partie. C'est pourquoi j'ai fait le choix de retenir avant tout le concept d'« emploi refuge » en ce qu'il permet de souligner l'importance de la facilité d'accès à l'emploi, et du domaine d'intervention, puisque « pour les femmes peu ou pas qualifiées, le travail auprès d'enfants ou de personnes âgées apparaît comme une voie de plus en plus probable d'insertion ou de réinsertion professionnelle. » (Avril, 2006, p. 207).

---

<sup>2</sup> La préface est datée de janvier 2009.

Avant d'en venir aux deux mouvements composant la double transition dont il est ici question, il faut expliciter ma position de chercheuse, ainsi que le travail de terrain sur lequel repose cet article.

## **Méthodologie**

Cette recherche est née d'une expérience professionnelle en tant qu'AVS d'octobre 2013 à juillet 2014, qui m'a non seulement permis de formuler des hypothèses, mais a également constitué une observation participante donnant accès au quotidien des AVS (tâches réelles par rapport aux tâches prescrites, formations, questionnement sur l'avenir, précarité, etc.).

Il m'a cependant fallu prendre de la distance par rapport à cette expérience, et mener un travail de réflexivité. Les nombreux échanges formels et informels avec d'autres AVS, mais également des parents, enseignants, et professionnels du domaine, m'ont permis de prendre le recul nécessaire, et de ne pas constituer ma propre expérience en cas emblématique, mais bien de la considérer comme une expérience d'AVS parmi d'autres. Entre octobre 2014 et octobre 2015, puis de mars 2016 à octobre 2016, j'ai interviewé vingt AVS. Les entretiens, semi-directifs, étaient d'une durée moyenne de 1 h 25. Ces personnes ont été rencontrées par trois voies différentes : lors des journées de formation pendant mon année en tant qu'AVS ; par mon réseau professionnel et social ; par Internet (forums, réactions à des articles publiés en ligne). Cette multiplicité des sources a permis d'éviter deux biais majeurs : d'une part, ne rencontrer que des AVS ayant pris leur fonction la même année et dans le même département, d'autre part interroger exclusivement des AVS ayant une présence sur Internet. J'ai également interviewé une quinzaine d'acteurs se consacrant à la scolarisation des élèves en situation de handicap : président d'association, responsable syndical, enseignant-référent, coordinateur du dispositif AVS, responsable du pôle enfance de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), etc.

Ensuite, j'ai analysé l'ensemble de ces entretiens par thème (parcours scolaire et professionnel, élèves accompagnés, tâches réalisées, relations avec les enseignants/les parents, formations suivies, diplôme à créer, avenir), en les comparant les uns aux autres pour confronter les points de vue. D'autres observations et recueils de données ont également été menés (revue de presse, analyse de dossiers de demande d'AVS, etc.). Ils ne seront toutefois pas détaillés dans le présent article, puisqu'ils n'entrent pas en jeu dans ce cas-ci.

Cet article prend pour point de départ mon arrivée dans la fonction d'AVS en octobre 2013 : propulsée à ce poste du jour au lendemain, sans formation, sans même savoir ce que l'on attendait de moi, je suis donc devenue auxiliaire de vie scolaire. Cette arrivée hasardeuse dans la fonction, je l'ai retrouvée chez la plupart de mes enquêtés, comme nous allons le voir dans une première partie.

## **Transition # 1 : Devenir AVS**

### *Comment peut-on être AVS?*

Sarah a 27 ans, et vit en couple avec son compagnon, qui est boulanger. Sa mère est contrôleur des impôts, et son père ouvrier chez Michelin. Elle a eu un Baccalauréat professionnel « Service en milieu rural », et a été confrontée au handicap notamment lors d'un stage dans une Maison d'Accueil Spécialisée (MAS), stage dont elle dit que ce fut « une catastrophe » : face à des personnes très lourdement handicapées, elle en est venue à être « dégoûtée » par le handicap. Elle a ensuite suivi une formation en animation gérontologie, son « dada » étant les personnes âgées. Elle n'a pas eu son diplôme, mais a travaillé un an à mi-temps avec des personnes âgées. Cela lui plaisait, mais n'était pas rentable, car elle devait louer un appartement sur place et n'effectuait que peu d'heures, et elle a donc arrêté. Après différents petits boulots, elle est devenue AVS. Elle avait entendu parler de cette fonction par un ami de sa mère, enseignant, qui lui a dit « qu'ils avaient besoin de monde dans les écoles pour aider les enfants ». N'ayant pas été reconduite l'année suivante, elle est devenue aide à domicile. L'expérience, qui a duré un peu moins d'une année, a été très difficile, et elle a finalement démissionné, puis est redevenue AVS.

Elizabeth, 51 ans, a un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) en sciences économiques. Elle a travaillé dans les assurances jusqu'à la naissance de ses filles puis, une fois celles-ci plus âgées, elle a voulu reprendre une activité professionnelle, et après plusieurs demandes restées sans réponse, elle est enfin devenue AVS. Presque tous les jours après l'école, elle donne des cours particuliers, auxquels elle se dit « accro », et qui sont également pour elle l'occasion de « retomber dans la normalité ». Elle se verrait bien continuer son activité d'AVS pendant 8 ou 9 années, le temps que son mari arrive à la retraite, après quoi elle se contenterait des cours particuliers.

Aurélie, quant à elle, possède un diplôme de monitrice éducatrice. Elle a d'abord travaillé en IME (Institut Médico-Educatif) avec des SDF, et en MAS comme monitrice éducatrice. Puis elle a suivi son conjoint, muté à Barcelone pour raison professionnelle. Là, ne parlant pas catalan, elle n'a pas travaillé, d'autant que ce déménagement a correspondu avec la naissance de son fils. Elle s'est donc occupée de lui pendant deux ans et demi, et en 2013, sachant qu'ils allaient rentrer en France durant l'été, elle a postulé comme AVS auprès de l'Inspection Académique. Aurélie connaissait ce dispositif, car sa mère est enseignante et a eu des AVS dans sa classe. En parallèle, elle a fait une cinquantaine de demandes pour trouver un poste de moniteur-éducateur, mais aucune n'a abouti. Cela fait maintenant trois ans qu'Aurélie est AVS.

Ces trois parcours parmi tant d'autres illustrent la diversité de diplômes, d'expériences professionnelles, et de situations personnelles et familiales des AVS que j'ai rencontrés. Cependant, j'ai pu observer plusieurs points communs : il s'agit, en très grande majorité, de femmes<sup>3</sup> devenues AVS suite à une rupture dans leur trajectoire professionnelle et/ou personnelle, et qui, souvent, ont soit un faible niveau de diplôme, soit sont restées loin du marché du travail salarié pendant plusieurs années. La notion d'« emploi refuge » (Avril, 2006) permet alors d'expliquer pourquoi les postes d'AVS regroupent de tels profils, en

---

<sup>3</sup> Sur les vingt AVS interrogés, je n'ai rencontré qu'un homme.

raison d'une part de leur facilité d'accès, d'autre part du domaine d'intervention, les deux étant étroitement liés.

### *Une facilité d'accès*

Revenons tout d'abord rapidement sur l'historique<sup>4</sup> de l'accompagnement scolaire par les AVS, afin de voir en quoi ces emplois se sont inscrits dans une logique d'aide à l'insertion professionnelle.

#### Historique

**Années 1980** : mise en place des premiers Auxiliaires d'Intégration Scolaire (AIS), recrutés par des associations ou parents, sous contrat Travaux d'Utilité Collective (TUC), puis, à partir de 1990, Contrat Emploi Solidarité (CES), un contrat aidé (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2006 ; Paumier, Lagisquet et Philbert, 2009).

**1997** : développement des services d'AIS à travers l'utilisation du contrat emplois-jeunes, dont 80 % du salaire est financé par le ministère de l'Emploi. Grâce à ce contrat, les associations recrutent des AIS, et l'Éducation nationale des aides-éducateurs, notamment pour l'intégration scolaire (Belmont et *al.* 2006).

**2001**: publication du Rapport Malot, demandé par Jack Lang. Apparition de la dénomination « Auxiliaire de Vie Scolaire ».

**30 avril 2003** : les aides-éducateurs sont remplacés par les assistants d'éducation (AED), qui peuvent notamment être employés pour des missions d'AVS. Si cela correspond à une prise en charge de l'accompagnement par le ministère de l'Éducation nationale, le statut des AED reste néanmoins lié à la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes (Belmont et *al.* 2006).

**2005**: mise en place des Emplois Vie Scolaire (EVS), embauchés sous contrat aidé, et pouvant eux aussi assurer des missions d'accompagnement. Une circulaire<sup>5</sup> demande ainsi, dans les classes de maternelle, « de mobiliser préférentiellement [...] des personnels recrutés sur des contrats d'accompagnement vers l'emploi pour assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH). »

**1<sup>er</sup> janvier 2010** : entrée en application du Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi (CUI-CAE), sous lequel sont recrutés les Emplois Vie Scolaire (EVS), et au sujet duquel le site du Ministère du Travail dit : « Le contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) est un contrat aidé dans le secteur non marchand qui facilite, grâce à une aide financière pour l'employeur, l'accès durable à l'emploi des personnes rencontrant des difficultés d'insertion professionnelle. »<sup>6</sup>

Cet historique montre que « le recrutement des premiers accompagnants s'est très naturellement lié à la lutte contre le chômage des jeunes, puis à la création des contrats aidés. » (Paumier et *al.* 2009, p. 21). La circulaire de 2005, concernant les EVS, ne pourrait

<sup>4</sup> L'historique ci-dessous reprend des points majeurs, mais est loin d'être exhaustif. Il s'appuie sur Belmont, Plaisance et Vérillon (2006) et Paumier, Lagisquet et Philbert (2009), auxquels le lecteur est invité à se référer pour plus de détails.

<sup>5</sup> Circulaire n° 2005-129 du 19-8-2005

<sup>6</sup> travail-emploi.gouv.fr

être plus claire : il s'agit pour ces personnels de « trouver l'occasion d'une expérience professionnelle facilitant leur retour à un emploi durable dans les métiers de la petite enfance ou du travail social. » (Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005)

Or, cet emploi devant n'être qu'une première étape vers une insertion professionnelle plus pérenne, il n'y a pendant longtemps aucune condition de diplôme ou de formation en dehors du baccalauréat pour les AED<sup>7</sup>, tandis que pour les EVS, ce diplôme n'est pas obligatoire. C'est ainsi qu'interrogé sur les compétences à détenir pour être AVS, un principal de collège, chargé du recrutement pour son secteur, ne cite que des qualités relationnelles : le sens de l'écoute, du dialogue, la capacité de se remettre en question, etc. De même, dans les offres d'emploi et lors des entretiens, seules des compétences « humaines » sont évoquées : « capacité d'écoute, de communication, relation confiance, compétences relationnelles, capacité d'adaptation, discrétion et réserve » peut-on ainsi lire dans une seule et même annonce. Finalement, les « seules » conditions à remplir sont celles d'éligibilité au CUI-CAE, dans le cas des EVS.

Le premier facteur expliquant que cet emploi soit devenu un « refuge » (Avril, 2006) est donc directement corrélé à l'historique de la fonction, qui ne devant être que transitoire, et permettre une (ré) insertion professionnelle, ne nécessitait pas de formation ou diplôme spécifique.

### *Un emploi féminin*

Le second facteur est quant à lui lié à la question du genre, comme en témoigne le fait que dans les Deux-Centres, seuls 7 % des AVS sont des hommes, ce que regrette l'une des coordonnatrices du dispositif, qui affirme que malgré leur volonté de recruter plus d'hommes, les candidats sont rares. Cela s'explique par le domaine d'intervention, les missions des AVS étant à la fois marquées du sceau de la dépendance/difficulté, et du travail auprès des enfants, deux domaines d'activité très féminisés. Cela est cohérent avec l'affirmation d'Avril (2006) citée précédemment, selon laquelle le travail auprès d'enfants ou de personnes âgées permettrait à des femmes faiblement qualifiées de se réinsérer professionnellement.

Par ailleurs, selon Flahault, pour les femmes, la question de l'insertion professionnelle ne se limite pas « à la phase de primo-insertion », définie comme la « période d'accès et de stabilisation dans l'emploi qui suit la sortie du système de formation initiale », mais se pose à de multiples reprises (interruptions d'activités pour grossesse, chômage...) (2006, p. 14). Plusieurs des femmes rencontrées expliquent en effet être devenues AVS après avoir passé des années à élever leurs enfants. Le temps de travail, partiel, ainsi que la concordance entre leurs heures de travail et les heures de classe de leurs enfants, semblent alors être des critères importants.

Enfin, il est essentiel de noter que ces deux facteurs sont interdépendants, et se renforcent mutuellement, en un cercle vicieux : ce domaine étant très féminisé du fait de son objet d'intervention, on considère que seules des compétences qu'auraient « par nature » les

---

<sup>7</sup> Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 : « les assistants d'éducation doivent être titulaires du baccalauréat, ou d'un titre ou diplôme de niveau IV ou d'un titre ou diplôme de niveau égal ou supérieur. »

femmes suffisent, attirant en retour toujours plus de femmes, et disqualifiant d'autant plus l'activité. Étudiant le cas des assistantes maternelles et des aides à domicile auprès des personnes âgées, Cresson et Gadrey (2004) observent que malgré la nécessité de diverses compétences pour exercer leurs missions :

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 " [...] (p. 35-36).

Ce sont ces mêmes représentations que l'on retrouve dans le domaine de l'accompagnement scolaire des élèves handicapés, d'une part chez certains professionnels – une enseignante spécialisée me demanda ainsi « ce qu'il s'était passé » pour que je devienne AVS, comme si cela était un échec et résultait forcément d'un accident – d'autre part, chez les AVS eux-mêmes, dont beaucoup semblent les avoir en partie intégrées, ne manquant pas de dire qu'il faut être patient, polyvalent, savoir observer, et ne citant pas de savoir spécifique à détenir.

Pour résumer cette première transition, nous avons vu que les types de contrats mis en place dès le départ témoignent d'une inscription dans le court-terme, occuper la fonction d'AVS étant conçu comme une manière de gagner en expérience professionnelle, avec pour objectif de trouver par la suite un autre emploi, souvent qualifié de « vrai » travail par les AVS et professionnels. C'est pourquoi cette activité cumule les signes caractéristiques que l'on retrouve « à la périphérie du marché de l'emploi » (Paugam, 2013) : peu d'exigence de qualification, temps partiel, bas salaire. L'importance de la question du genre a également été soulignée, ainsi que le fait que l'arrivée dans la fonction se fasse de manière soudaine, presque inattendue, et non pas réfléchie et programmée longtemps à l'avance, alors que Fouad et Bynner (2008) affirment que les théories sur les transitions partent souvent de l'hypothèse que celles-ci résultent de la *volonté* d'individus qui sont *capables* de les mener à bien, et qui le font dans les *meilleures circonstances* qui soient (p. 246).

Malgré tout, depuis plusieurs années, une réflexion est menée afin de professionnaliser l'accompagnement des élèves en situation de handicap. C'est à ces mesures, et à leurs effets sur les parcours – actuels et projetés – des AVS, que nous allons maintenant nous intéresser.



## Transition # 2 : Devenir un professionnel de l'accompagnement

Dès la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » est affiché l'objectif de professionnalisation de l'accompagnement :

Dans un délai d'un an à compter de la publication de la présente loi, le Gouvernement présentera un plan des métiers, qui aura pour ambition de favoriser la complémentarité des interventions médicales, sociales, scolaires au bénéfice de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant. Ce plan des métiers répondra à la nécessité des reconnaitances des fonctions émergentes, l'exigence de gestion prévisionnelle des emplois et le souci d'articulation des formations initiales et continues dans les différents champs d'activités concernés. Il tiendra compte des rôles des aidants familiaux, bénévoles associatifs et accompagnateurs.<sup>8</sup>

Ce n'est pourtant qu'en juin 2013 qu'un rapport est remis par le groupe de travail<sup>9</sup> installé par Vincent Peillon, et présidé par Pénélope Komitès. Dans un communiqué de presse du 22 août 2013, Vincent Peillon, George Paul-Langevin et Marie-Arlette Carlotti<sup>10</sup> expriment alors la nécessité d'une formation adaptée, et évoquent que lors des « travaux menés par le ministère des Affaires sociales, visant à refondre les diplômes relatifs à l'accompagnement des personnes<sup>11</sup>, les spécificités liées à l'accompagnement des élèves en situation de handicap pourront être reconnues »<sup>12</sup>.

Qu'en est-il plus de trois ans plus tard?<sup>13</sup>

*Quel métier pour les AVS?*

Lors de la conférence de presse d'août 2013 est annoncée la possibilité, sous certaines conditions, d'obtenir un Contrat à Durée Indéterminée (CDI) pour les AVS-AED. Puis, le 8 juillet 2014, une circulaire vient modifier les conditions d'embauche et introduit la nouvelle dénomination Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) :

La professionnalisation des personnels chargés d'accompagner les élèves en situation de handicap justifie l'exigence d'une qualification spécifique. Par conséquent, les candidats aux fonctions d'AESH doivent être titulaires d'un

---

<sup>8</sup> Article 79 de la loi n° 2005-102 du 11-02-2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » ; je souligne.

<sup>9</sup> Intitulé « Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap ».

<sup>10</sup> Alors respectivement ministre de l'Éducation nationale, ministre déléguée à la réussite éducative et ministre déléguée aux personnes handicapées et à la lutte contre l'exclusion.

<sup>11</sup> Diplôme d'AMP (Aide médico Psychologique) et d'Aide à la Vie Sociale

<sup>12</sup> Notons que le 4 novembre 2013, l'Assemblée Générale a voté un amendement concernant la contractualisation des accompagnants scolaires, et il a notamment été décidé que le terme « d'assistant d'éducation » soit remplacé par « accompagnant des élèves en situation de handicap » (AESH).

<sup>13</sup> Il ne s'agit pas ici de dresser l'historique des débats et le rôle de chaque acteur, mais de donner quelques points importants pour comprendre les parcours des AVS.

diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne. Actuellement, il s'agit principalement des diplômes suivants : diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale, diplôme d'État d'aide médico-psychologique ou mention complémentaire aide à domicile. Ces trois diplômes vont être prochainement remplacés par un diplôme professionnel unique<sup>14</sup>.

L'une des interrogations concerne le niveau du diplôme, certains souhaitant un niveau IV (niveau baccalauréat), voire III (BAC+2), qu'ils justifient notamment par la complexité de la position de l'AVS, en lien avec les différents acteurs, alors que d'autres réclament un niveau V. Au sein même du groupe de travail, les acteurs n'ont pas réussi à s'entendre sur ce point, et le rapport ne tranche pas :

Au regard des comparatifs effectués il semblerait plus opérationnel d'opter pour un diplôme AJH<sup>15</sup> de niveau V ou IV. Si les pouvoirs publics compétents décidaient d'opter pour un positionnement au niveau V, il serait souhaitable d'envisager le plus rapidement possible l'intégration de la fonction d'AJH dans le diplôme unique envisagé actuellement par la DGCS<sup>16</sup> pour regrouper les fonctions d'accompagnement (AMP et AVSociale) (p. 40).

Finalement, c'est cette dernière solution qui a été adoptée (l'arrêté 2016-74 du 29 janvier 2016) qui crée le Diplôme d'État d'Accompagnement Éducatif et Social (DEAES), diplôme de niveau V. La formation théorique et pratique se décompose en quatre domaines de formation (DF)<sup>17</sup> :

- DF1 « Se positionner comme professionnel dans le champ de l'action sociale »;
- DF2 « Accompagner la personne au quotidien et dans la proximité »;
- DF3 « Coopérer avec l'ensemble des professionnels concernés »;
- DF4 « Participer à l'animation de la vie sociale et citoyenne de la personne ».

Il y a trois choix de spécialités :

- accompagnement de la vie à domicile;
- accompagnement de la vie en structure collective;
- accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire.

Cette dernière spécialité correspond au travail des Auxiliaires de Vie Scolaire, et est présentée de la manière suivante :

Dans le cadre d'un projet personnalisé fixé par le plan personnalisé de compensation, la mission de l'accompagnant éducatif et social consiste à faciliter, favoriser et participer à l'autonomie des enfants, adolescents et des

---

<sup>14</sup> Circulaire 2014-083 du 8-7-2014, je souligne. Notons cependant que sont dispensées de cette condition de diplôme, entre autres, les personnes recrutées en CUI-CAE.

<sup>15</sup> Accompagnant de Jeune Handicapé

<sup>16</sup> Direction Générale de la Cohésion Sociale

<sup>17</sup> Pour chaque domaine de formation, les heures sont réparties entre socle commun et spécialité.

jeunes adultes en situation de handicap dans les activités d'apprentissage, et les activités culturelles, sportives, artistiques et de loisirs. Il inscrit obligatoirement son intervention en complémentarité, en interaction et en synergie avec les professionnels responsables de la mise en œuvre du projet personnalisé du jeune et la famille. Les principaux lieux d'intervention : structures d'accueil de la petite enfance, établissements d'enseignement et de formation, lieux de stages, d'apprentissage, d'alternance, ou d'emploi, lieux d'activités culturelles, sportives, artistiques et de loisirs, établissements et services médico-sociaux, lieux de formation professionnelle<sup>18</sup>.

Cependant, ces derniers développements sont encore très récents, et il faudra attendre que les premiers Accompagnateurs Éducatifs et Sociaux aient été formés pour en savoir davantage, d'autant que certains syndicats et associations ne sont pas entièrement satisfaits de cet arrêté. Les désaccords portent notamment sur le niveau de diplôme, la Validation des Acquis de l'Expérience pour les AESH, et la CDIisation, jugée toujours précaire, et à la place de laquelle certains réclamaient une titularisation de ces personnels.

Si le métier n'est pas encore entièrement défini et en place, il nous faut néanmoins nous interroger quant à l'impact de ces mesures de professionnalisation sur les parcours des AVS.

#### *D'une transition à l'autre*

La plupart des personnes rencontrées étant devenues AVS « par hasard », à la suite de ruptures dans leur vie personnelle ou professionnelle, on peut se demander si la possibilité d'obtenir un CDI et la mise en place du DEAES influencent leur projet d'avenir, et en quel sens.

Pour répondre à cette question, j'ai élaboré trois catégories d'AVS, à partir de trois critères : ancienneté dans la fonction, contexte d'arrivée dans l'activité et projet. Si elles ne peuvent refléter la complexité de la réalité empirique, ces catégories aident néanmoins à réfléchir au sens que les AVS attribuent à leur expérience, ainsi qu'à l'impact des mesures de professionnalisation sur leurs parcours.

La première catégorie est celle que j'appelle les « AVS par défaut ». Elle regroupe des auxiliaires en fonction depuis peu d'années, et qui ne sont donc pas arrivés au terme des six ans initialement prévus par les textes. Ils sont devenus AVS à la suite d'un échec à un concours, ou d'une mauvaise orientation dans les études, par exemple, qui les laissent sans diplôme supérieur au niveau IV ou V. Cette activité professionnelle n'est pas tout à fait leur première, mais fait suite à des expériences courtes. Quant à l'avenir, ils ne savent pas trop quoi faire, et s'ils disent qu'ils aimeraient pouvoir continuer cette activité et espèrent que « cela va devenir un vrai métier », ils ne se renseignent cependant pas sur les actualités de la professionnalisation, et ne connaissent ni les syndicats ni les associations militant en ce sens, ce qui ne semble par ailleurs guère les intéresser.

---

<sup>18</sup> Arrêté 2016-74 du 29-01-2016

La deuxième catégorie regroupe les « AVS de carrière ». Auxiliaires depuis six ans ou plus, ils ont un diplôme de niveau I ou II. Après avoir eu connaissance de ce dispositif par le biais d'amis ou à travers la médiatisation autour de la loi de 2005, ils ont tout fait pour devenir AVS – même si cela leur a parfois demandé plusieurs années et des demandes répétitives – et se sont battus pour le rester. En lien avec les associations et/ou les syndicats, ces AVS se renseignent non seulement sur l'évolution des débats en cours concernant la professionnalisation, mais témoignent également d'un intérêt et de connaissances poussées dans le domaine du handicap, auquel ils consacrent du temps en dehors du travail.

Enfin, la troisième catégorie, les « AVS de passage », désigne les AVS en poste depuis un an ou deux maximum, et qui occupent cette fonction pour financer leurs études, un concours (éducateur spécialisé, professeur des écoles, etc.), et/ou pour acquérir de l'expérience pour le futur poste visé. Ces AVS ne souhaitent pas continuer à l'être plus que nécessaire ni ne désirent être en contact avec les syndicats et associations.

Il est important de noter que la frontière entre la première et la troisième catégorie est perméable : il n'est en effet pas rare qu'un AVS « de passage » devienne un AVS « par défaut », à la suite par exemple d'échecs répétés à un concours, ou d'une proposition de travail qui tarde à venir. Cela est d'autant plus à même d'arriver s'ils ont un(e) conjoint(e) qui travaille, ce qui permet de compléter leur salaire. Leur activité est alors perçue comme une source de revenus complémentaire, qui les maintient malgré tout dans le monde du travail, et qui leur permet en plus de bénéficier des vacances scolaires.

Mais peut-être ces trois catégories sont-elles autant de manières de « faire avec », de justifier cette situation aux yeux des autres, mais aussi à ses propres yeux. Comme cela a déjà été dit, Paugam, parle de construction de « rationalisations ». De Gaulejac et Taboada Leonetti (1994), quant à eux, étudient ce qu'ils nomment la « désinsertion sociale », et définissent la notion de « stratégie », qui « se situe à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique ; elle permet de lire, dans les comportements, individuels ou collectifs, les diverses manières donc les acteurs « font avec » les déterminants sociaux [...] » (p. 80). Ils distinguent alors trois stratégies : de contournement, de dégageant et de défense, dont la première peut être rapprochée de la stratégie des AVS de carrière en ce que toutes deux consistent à inverser le sens du stigmat. Ces trois auteurs nous aident donc à penser le cas des AVS, qui construiraient différents types de rationalisations, de stratégies, présentés dans le tableau suivant :

| Catégorie       | Stratégie                   | Consiste à   |
|-----------------|-----------------------------|--|
| AVS de carrière | Inversement du stigmaté     | Adopter une attitude la plus professionnelle qui soit, une juste distance, dans la classe et avec les parents.<br>Se renseigner sur le handicap en dehors du temps de travail (lectures, conférences).<br>S'engager dans les syndicats et les associations, dans l'espoir de voir leur travail officiellement reconnu. |
| AVS de passage  | Distanciation <sup>19</sup> | Affirmer n'être là que le temps de passer un concours ou de trouver un autre poste correspondant à leurs qualifications.<br>Prendre de la distance (notamment dans les discours) par rapport aux autres AVS, aux associations et aux syndicats.  |
| AVS par défaut  | Attente                     | Justifier le maintien dans cette fonction par l'absence d'alternative, et par le processus de professionnalisation en cours.   |

Nous allons maintenant voir en quoi le processus de professionnalisation impacte les parcours des AVS.

Tout d'abord, l'effet sur les AVS « de carrière » est peut-être le plus évident, puisqu'ils ont déjà obtenu un CDI, ce qui est le cas de 46 d'entre eux dans les Deux-Centres. Cela leur permet une inscription à plus long terme dans cette fonction, mais leurs conditions de travail demeurent les mêmes (temps partiel, bas salaire).

En ce qui concerne les AVS « par défaut », l'impact est important puisque l'espoir d'un CDI semble prendre le dessus sur tout éventuel projet élaboré dans le but de sortir de la précarité. C'est le cas de Sarah, qui bien avant la création du DEAES, affirme vouloir passer la VAE donnant accès au travail d'AMP, car elle dit ne pas pouvoir continuer dans cette situation aussi instable. Mais un an plus tard, alors que des CDI ont été signés dans son département, et que cette possibilité est mieux connue, elle ne s'est finalement pas engagée dans une quelconque démarche de VAE, et continue son activité d'AVS.

Ces mesures de professionnalisation ont donc des conséquences non négligeables sur ces deux catégories, car elles maintiennent les AVS dans leur activité, dont la temporalité passe alors du court au long-terme, et ceci bien que le travail soit à temps partiel, le salaire bas,

<sup>19</sup> Paugam et de Gaulejac et Taboada Leonetti utilisent également ce terme, dans des contextes différents.

et la situation toujours précaire. Car comme le formule très clairement Elizabeth : « Je sais pas ce que je peux faire tu sais, à mon âge<sup>20</sup>... Je sais pas. »

Quant aux parcours des AVS de passage, ils peuvent également être affectés, dans le cas par exemple où ils échoueraient au concours préparé, et décideraient alors de rester AVS, comme cette fonction est en passe de devenir plus pérenne.

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.

Enfin, il semblerait qu'une autre conséquence concerne les profils des nouveaux AVS. D'une part, le principal de collègue chargé du recrutement des AVS est formel : aujourd'hui, les candidats qu'il reçoit en entretien sont préparés, savent en quoi consiste le travail, tout comme ils savent qu'existe la possibilité d'obtenir un CDI, leur objectif professionnel étant de s'installer à long terme dans le domaine de l'accompagnement. Or, l'enquête montre que jusqu'à présent, les candidats à un poste d'AVS témoignaient dans l'ensemble d'une profonde méconnaissance de leurs missions avant de commencer. Tel ne serait donc plus le cas, ce qui s'expliquerait en partie par le fait que la fonction d'AVS est de plus en plus connue, ce que confirme le nombre de demandes croissant que reçoit la MDPH. Ainsi, d'après le référent du Pôle enfance de la MDPH des Deux-Centres, l'accompagnement dans le premier degré a été multiplié par quatre. Par ailleurs, au début des vacances scolaires de la Toussaint, en 2013, il restait 31 dossiers de demande d'AVS à étudier. En 2014, ce nombre avait été multiplié par deux, pour atteindre, en 2015, 93 dossiers, alors que le nombre d'équipes examinant ces demandes a augmenté.

D'autre part, la circulaire de juillet 2014, requérant dorénavant d'être titulaire « d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne » pour exercer cette fonction, induit un changement direct de profil des candidats, puisque cela implique qu'il n'est par exemple plus possible de recruter d'étudiants, à moins qu'ils aient un tel diplôme.

Toutes ces évolutions semblent annoncer une complexification dans les statuts des futurs accompagnants, avec la mise en place d'un système à trois vitesses :

- des accompagnants recrutés sous le statut d'AESH, titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne;
- des accompagnants recrutés en CUI-CAE;
- des accompagnants titulaires du DEAES.

Pour l'heure, et en attendant de nouveaux développements dans les mesures de professionnalisation, c'est bien à une nouvelle transition que les auxiliaires déjà en place

---

<sup>20</sup> « à mon âge » pouvant être remplacé, selon les cas, par « avec mes/sans diplômes ».

sont confrontés, une transition vers un emploi peut-être plus durable, mais toujours faiblement rémunéré et considéré.

## **Conclusion**

L'enquête mériterait d'être étendue à un plus grand nombre d'individus et à d'autres départements. Il conviendrait notamment de contextualiser les parcours des AVS par rapport aux trajectoires familiales, d'une part pour mieux saisir les caractéristiques sociales des AVS, mais aussi parce que les « rationalisations » ou « stratégies » dont il a été question semblent influencées par cette variable : être AVS n'est pas perçu de la même façon selon que toute sa famille travaille dans le secteur social, ou que ses parents aient été professeurs dans l'enseignement supérieur, ou ouvriers. L'objectif de cet article, cependant, était autre, puisqu'il consistait à souligner l'importance de logiques externes (économiques, politiques et sociales) contribuant à ancrer les parcours des AVS dans une transition durable.

Ainsi, dans un premier temps, il a fallu resituer l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans son contexte historique, social, politique et économique. En effet, sans cette prise en compte globale, l'analyse des parcours à un niveau microsociologique aurait été incomplète. Qu'accompagnement des élèves en situation de handicap et lutte contre le chômage aient été étroitement liés n'est pas anodin, et cette logique prédomine encore aujourd'hui. Les AVS témoignent ainsi du fait que le développement des emplois aidés s'est accompagné de celui de « la zone intermédiaire entre l'emploi stable et le chômage » (Paugam, 2013, p. XIV).

Nous avons ensuite pu nous intéresser aux parcours des AVS à un niveau plus individuel, en prenant en compte à la fois les dimensions personnelles, familiales, professionnelles, etc. Cela a permis de ne pas limiter l'entrée dans la fonction à une seule et unique variable telle que le niveau d'étude, qui selon Denave (2014) serait l'un des facteurs déterminants dans la probabilité d'avoir connu au moins une rupture professionnelle, mais qui ne peut, dans le cas des AVS, éclairer l'intégralité des parcours. En effet, comme nous l'avons vu, certains AVS ont des diplômes de niveau I ou II. De plus, une enquête menée par l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative (UNAISSSE) en décembre 2007 montre que 38 % des AVS ayant répondu possédaient un diplôme de niveau inférieur ou égal au baccalauréat (CAP, BEP, baccalauréat), contre 57 % ayant un niveau supérieur (de BAC+1 à BAC +5)<sup>21</sup>. La comparaison des situations a alors permis de mettre en évidence une constante : l'entrée dans la fonction aurait été précédée d'une rupture personnelle, familiale ou professionnelle, qui ne leur a pas laissé beaucoup d'options. Ainsi, même pour les AVS « de carrière », plus hautement diplômés et parlant de leur orientation vers le travail d'AVS comme d'un choix, la (ré)insertion sur le marché du travail serait rendue difficile par le fait d'être restés loin de l'emploi salarié pendant des années pour élever leurs enfants, ou d'avoir enchaîné les expériences professionnelles courtes. Car, « que les bifurcations professionnelles soient ou non pensées comme volontaires par les enquêtés, elles sont soumises à des déterminismes sociaux [...] » (Denave, 2014, p. 31).

---

<sup>21</sup> 4 % ayant un diplôme « autre » et 1 % ne s'étant pas prononcé

Cette situation intermédiaire semble s'être pour beaucoup étendue au-delà de ce qui était envisagé initialement. Entrés dans une transition durable souvent synonyme de précarité et d'insécurité, certains seraient alors pris au "piège", incapables d'envisager le long-terme, et se maintenant par défaut dans leur activité. Ce "piège", je l'ai observé au quotidien chez d'autres Assistants d'Éducation : ceux recrutés pour la surveillance et le travail administratif dans les établissements secondaires. Même contrat, même bas salaire, même limite des six ans d'activité maximum, mais sans possibilité de CDI à la fin. Et chaque année, des AED arrivent au terme de leurs six ans sans avoir de solution professionnelle pour la suite, car six ans, finalement cela passe vite, car ils ont échoué au concours qu'ils préparaient, car ils n'avaient que peu de temps pour s'investir dans une activité en parallèle, car ils percevaient malgré tout un salaire et ont "oublié" que leur situation n'était que temporaire.

Ainsi, s'intéresser au projet de professionnalisation de l'accompagnement des élèves en situation de handicap a permis de saisir un changement en cours dans les trajectoires des AVS rencontrés. S'ils ont en commun le fait d'être devenus AVS "en attendant", sans qu'il y ait, à l'origine, de projet professionnel élaboré consistant à se maintenir à long terme dans cette fonction, la possibilité d'obtenir un CDI viendrait modifier leurs plans. Cela semble en effet avoir amené certains AVS à renoncer à leur objectif de départ, et à ne plus envisager d'autre avenir que l'accompagnement des élèves en situation de handicap, parfois par choix, souvent par défaut.

Avec ces mesures, les AVS sont donc entrés dans une nouvelle transition, vers le métier, peut-être plus pérenne, mais toujours précaire, d'accompagnant éducatif et social. La temporalité de leur vie professionnelle, qui s'inscrit depuis le début dans l'éphémère, tendrait donc dorénavant vers plus de stabilité, mais les modalités et conditions de cette pérennisation restent encore à préciser, prolongeant en attendant l'inscription de ces travailleurs dans une transition durable.

## Références

- Avril, C. (2006). Aide à domicile pour personnes âgées : un emploi refuge. Dans É. Flahault (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation* (p. 207-217). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire : Politique, pratiques et acteurs. *Contraste*, 24 (1), 247-266.
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2009). Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de compétences professionnelles. *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3 (4), 320-339.
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174, 91-106.



- Centre d'Analyse Stratégique (CAS). (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France? *La note d'analyse*, 314. Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/scolarisation-enfants-handicap%C3%A9s-NA314.html#les-ressources>
- Cresson, G. et Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du *care*. *Nouvelles Questions Féministes*, 23 (3), 26-41.
- De Gaulejac, V. et Taboada Leonetti I. (1994). La désinsertion sociale [Déchéance sociale et processus d'insertion]. *Recherches et Prévisions*, 38 (1), 77-83.
- Demonque C. et Zorman, M. (2014). Dossier Quel métier pour l'accompagnement du handicap? *Profession Éducation*, 227, 7-10. Repéré à <http://sgencfdt-bretagne.fr/index.php/contractuels/asen-evs-avs/70-quel-metier-pour-l-accompagnement-du-handicap>
- Denave, S. (2014). *Reconstruire sa vie professionnelle : sociologie des bifurcations biographiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 2 (3), 193–208.
- Ebersold, S. (2009). Auxiliaires de vie scolaire. Légitimité professionnelle et système équitable de coopération. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 139–150.
- Flahault, É. (Dir.). (2006). Introduction. S'adapter à l'emploi... l'insertion professionnelle des femmes. Dans É. Flahault (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation* (p. 13-29). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fouad, N. A. et Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63 (4), 241–251.
- Hamel, J. et Sfia, M. (1990). Présentation : Sur la transition. *Sociologie et sociétés*, 22 (1), 5-14.
- Komitès, P. (2013). *Rapport du groupe de travail "Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap" : État des lieux – Préconisations*. Récupéré du site de l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Éducative. Repéré à <http://www.unaisse.fr/wp-content/uploads/2013/06/rapport-pkomites-2013.pdf>
- Ministère de L'Éducation nationale (2003). *Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 relative aux assistants d'éducation*. (Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2003). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>
- Ministère de L'Éducation nationale (2005). *Circulaire n° 2005-129 du 19-8-2005 Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2005*. (Bulletin officiel n° 31 du 1<sup>er</sup> septembre 2005). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501834C.htm>
- Ministère de L'Éducation nationale (2014). *Circulaire 2014-083 du 8-7-2014 Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap*. (Bulletin officiel n° 28 du 10 juillet 2014). Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=80953](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80953)

- Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des femmes (2016). *Arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941478>
- Paugam, S. (2013). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté* (5<sup>e</sup> éd., coll. Quadrige). Paris: Presses universitaires de France.
- Paumier, G., Lagisquet, P. et Philbert, M.-C. (2009). Un si long chemin! *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 9–22.
- Peillon V., Paul-Langevin G. et Carlotti M.-A. (2013). Accompagnement des élèves en situation de handicap : la reconnaissance d'un vrai métier. *Communiqué de presse du 22 août 2013*. Repéré à [http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/DP\\_Accompagnement\\_des\\_eleves\\_en\\_situation\\_de\\_handicap\\_jeudi\\_22\\_aout\\_2013.pdf](http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/DP_Accompagnement_des_eleves_en_situation_de_handicap_jeudi_22_aout_2013.pdf)
- Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2008). Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 2 (4), 337-358.
- Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 129–138.
- Transition (1996). Dans M. Legrain (dir.), *Le Robert illustré d'aujourd'hui* (p.1443). Paris: France Loisirs
- UNAISSSE (2008). *Enquête nationale sur les conditions de travail des accompagnants scolaires (AVS et EVS)*. Repéré à [http://unaisse.free.fr/actu\\_07\\_08/actu\\_resultat\\_enquete\\_18avril08.html](http://unaisse.free.fr/actu_07_08/actu_resultat_enquete_18avril08.html)

### **Notice biographique**

Titulaire d'une licence en Langues Étrangères Appliquées (anglais-arabe) et d'un master d'ethnologie, je suis aujourd'hui en troisième année de doctorat d'anthropologie au sein du CERCE-LERSEM, à l'Université Montpellier III, sous la direction du Professeur Alain Babadzan. Après avoir consacré mon mémoire de master à l'analyse du bénévolat comme étant une forme de travail dénié comme tel, ma thèse s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle des Auxiliaires de Vie Scolaire, en lien avec l'évolution du rapport à l'École, ce qui m'amène à explorer les problématiques du travail, du handicap, et de l'école.