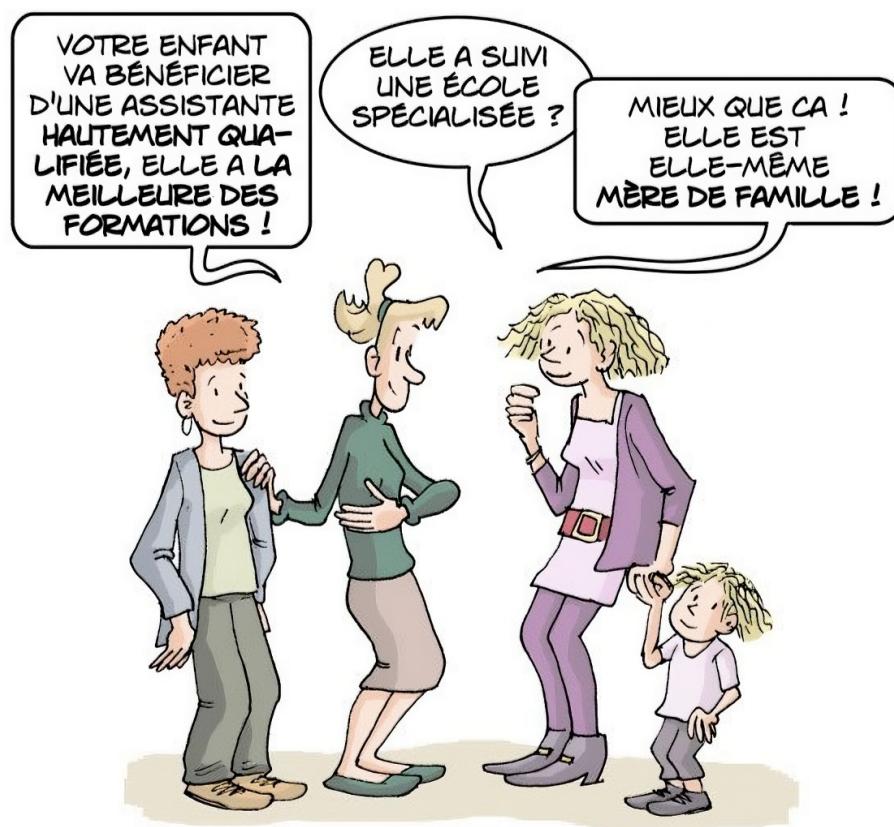


## PH13 : PENSER, VOIR ET DESIGNER LE TRAVAIL



---

### Enquête sur le métier d'AESH

---

*Élève :*

Benjamin To  
Thomas SCHAPMAN

*Encadrant :*

Nicolas SALZMANN

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Le métier d'AESH sur le papier</b>	<b>1</b>
1.1	Introduction, définitions et axes . . . . .	1
1.2	Étude documentaire . . . . .	3
1.2.1	Sources . . . . .	3
1.2.2	Formation et profil des AESH . . . . .	4
1.2.3	Le rôle de l'AESH pour la visée d'autonomie de l'élève . . . . .	5
1.2.4	La collaboration AESH/enseignant . . . . .	5
1.2.5	Relations avec les familles et l'équipe éducative . . . . .	6
1.3	Revue de presse . . . . .	7
<b>2</b>	<b>Problématisation et méthodologie</b>	<b>8</b>
2.1	Tableau guide . . . . .	8
2.2	Geste méthodologique . . . . .	9
<b>3</b>	<b>Synthèse de l'étude</b>	<b>10</b>
3.1	Le réel du travail . . . . .	10
3.1.1	Journée-type 1 . . . . .	10
3.1.2	Journée-type 2 . . . . .	11
3.1.3	Journée-type 3 . . . . .	12
3.1.4	Représentativité des journées-types . . . . .	13
3.2	Le cœur du métier . . . . .	13
3.2.1	Des registres de perception et d'action multiples face à la diversité des handicaps . . . . .	13
3.2.2	La négociation constante entre les prescriptions des différents acteurs . . . . .	14
3.2.3	Résistances et difficultés psychologiques face aux élèves . . . . .	16
3.2.4	Entre proximité et distance . . . . .	17
3.3	Les entraves pour les travailleurs . . . . .	19
3.3.1	Naturalisation des compétences . . . . .	19
3.3.2	L'AESH comme prothèse . . . . .	20
3.3.3	Le glissement du scolaire au comportemental . . . . .	22
<b>4</b>	<b>Conclusion</b>	<b>23</b>

# 1 Le métier d'AESH sur le papier

## 1.1 Introduction, définitions et axes

Ah, avoir des enfants. C'est avoir plus de vaisselle à faire, devoir passer plus de temps dans les magasins, c'est se lever au milieu de la nuit pour répondre à leurs pleurs. La charge de travail domestique est décuplée, et, en plus, les parents découvrent un nouveau type de travail : l'éducation des enfants. En ce sens, ils deviennent professeurs à leur manière, sur le tas, sans y être formés, et apprennent eux-aussi à apprendre et à faire apprendre. Certains blaguent en disant que s'ils étaient payés pour s'occuper de l'éducation de leurs enfants, ils seraient déjà riches ! Heureusement qu'il y a l'école, qui décharge les parents la journée, leur permettant de se consacrer à leur profession pendant ce temps, et qui réunit les élèves autour de personnes dont les connaissances et les compétences, qu'ils mobilisent tous les jours, en font des professionnels de l'enseignement.

Et puis vous apprenez que votre enfant est handicapé. Et là, les projections s'effondrent. Le système scolaire traditionnel ne peut alors pas tenir ses promesses. Inefficacité des méthodes pédagogiques ou impossibilité de se déplacer à certains endroits, ou alors communication effective irréalisable, ou encore condamnation à l'isolement social : toutes les faiblesses d'une telle organisation se révèlent. En guise de solution, systématique dans les années 1970, les établissements spécialisés, dans lesquels on met tous ceux qui ne peuvent pas rentrer dans le système scolaire habituel. Mais, véritablement mis de côté par les politiques publiques, ces lieux n'ayant même pas la prétention d'être des écoles n'étaient en fait pas beaucoup plus qu'une case alternative où on entassait les « différents ». Ceux-ci étaient entièrement disqualifiés de la vie « normale », ne leur laissant de place que dans les marges de l'existence sociale.

Face à cette condamnation avant l'heure, les associations de familles se multiplièrent, tout comme les lettres au ministère. Dans quelques départements, l'initiative de scolarisation d'enfants handicapés dans les écoles traditionnelles fut prise, et elle a été rendue possible grâce à l'accompagnement des enfants en question par des membres de ces associations, le plus souvent des parents eux-mêmes. Quelques contrats emplois solidarité associés à cette nouvelle tâche (service civique par exemple) sont créés en 1984 et 1985 et les travailleurs sont nommés Auxiliaires d'intégration scolaire (AIS). C'est seulement en 2003 que l'activité acquiert un statut national sous le sigle Auxiliaire de vie scolaire (AVS), mais les personnes exercent souvent avec des Contrats d'avenir et des Contrats d'accompagnement dans l'emploi ; autrement dit, ce travail est destiné à des personnes peu qualifiées sans perspective professionnelle dessinée, voire au chômage. Activité de qualité donc insuffisante pour les parents qui voient l'accompagnement de leur enfant n'être qu'un geste artificiel de la part du gouvernement : la pression continue d'augmenter, ce qui mène finalement, en 2014, à la redéfinition de l'activité en profession. Les grands changements sont la possibilité d'un CDI rémunéré à hauteur de 1440 € bruts à temps plein (après deux CDD de 3 ans chacun) ... et un changement de dénomination : les AVS deviennent AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap). Cette loi constitue la première cohérence entre l'activité professionnelle du tout nouveau métier AESH et les politiques nationales d'inclusion.

Qui est donc l'AESH aujourd'hui ? C'est une personne qui accompagne des élèves atteints par un handicap dans le monde scolaire, dans l'enceinte de l'établissement principalement, mais parfois aussi en dehors (dans le cadre de stages par exemple, ou lorsqu'il faut attendre le taxi). Il s'agit d'être avec eux pendant les heures de cours pour aider à la compréhension, à l'expression ou à la prise en note, de les assister dans leurs déplacements si besoin et de les aider à s'intégrer socialement.

Il existe trois modes d'exercice de la profession :

- Les AESHi pour individuels, assignés à un seul et unique élève car la situation de celui-ci demande un accompagnement constant et stable ;
- Les AESHm pour mutualisés, assignés à plusieurs élèves, c'est-à-dire que ceux-ci ne sont pas toujours avec cet AESH et, le reste du temps, sont soit seuls soit suivis par d'autres AESH ;
- Les AESHco pour collectif, qui sont présent dans une classe d'Ulis (Unité locale d'intégration scolaire) et qui aident tous les élèves nécessitant de l'aide.

Les AESH sont rattachés, depuis 2019, à un Pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) qui regroupe quelques lycées, collèges et écoles primaires d'une certaine zone géographique, ce qui signifie qu'il est possible que l'AESH, s'il est mutualisé ou qu'il a aussi un rôle d'accompagnant collectif, soit amené à se déplacer entre les établissements pendant la semaine voire pendant la journée. Les PIAL sont des entités administratives qui coordonnent la « gestion des ressources ».

Dans le cadre de notre enquête, nous ne nous sommes pas penchés sur le cas des AESHco (travaillant avec une classe entière) ni de l'enseignement primaire, préférant interroger des personnes travaillant en collège ou en lycée avec un ou plusieurs élèves, d'abord car cela représente une majorité des cas, et parce que ce choix permet de mieux mettre en lumière les problématiques que posent la situation de handicap de l'enfant, qui se retrouve dans un environnement plus formalisé que l'école primaire et avec des adolescents qui gagnent en maturité. Cependant, en raison de la mutualisation, nous n'avons pas complètement pu l'exclure totalement.

Les AESH, recrutés après un entretien d'embauche et témoignant d'une expérience dans l'aide à la personne, sont immédiatement plongés « sur le tas » face à une grande diversité de handicaps, sans véritable formation initiale ni formation continue adaptée, ce qui suscite un sentiment d'inadéquation entre compétences et missions : de l'aide à la prise de notes ou à la cantine à l'adaptation de supports (sous la responsabilité des enseignants), en passant par la gestion de crises ou l'accompagnement social. Les 60 heures de formation lors de leur arrivée sont très générales et viennent parfois après le début de l'exercice.

Placés sous l'autorité conjointe du chef d'établissement et de l'enseignant, ils peinent à s'intégrer pleinement à l'équipe pédagogique : parfois cantonnés à un rôle de dactylographes ou d'aide matérielle, parfois investis de la responsabilité de bien s'occuper de l'élève, ils vivent un paradoxe entre la prescription de rendre l'élève autonome et la nécessité d'être suffisamment présents pour l'aider. Cette tension revient entre la proximité familiale nécessaire pour comprendre les besoins et l'injonction institutionnelle de distance. Les AESH entretiennent des relations fluctuantes avec les parents, souvent contraintes par le cadre officiel mais outrepassées dans la pratique. Les conditions de travail (temps partiel imposé, heures non décomptées pour la préparation ou la surveillance de récréation, contrats précaires, salaires bas et indemnités REP réduites) et l'organisation en PIAL dénoncée comme pure « rationalisation comptable »<sup>1</sup> renforcent un sentiment de faible reconnaissance et de prolétarisation : les affectations tardives, le partage d'élèves entre collègues AESH, l'absence d'évaluation claire ou de progression de carrière, et le manque de moyens pour la formation font que beaucoup abandonnent, tandis que les autres s'adaptent inlassablement à un métier en tension, qu'ils ne veulent pourtant pas lâcher. À quoi ces travailleurs s'accrochent-ils ? Qu'est-ce qui les maintient en position de force envers eux-mêmes alors que tout semble s'attaquer à eux ?

---

1. [snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE\\_SNALC\\_AESH.pdf](https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE_SNALC_AESH.pdf)

## 1.2 Étude documentaire

### 1.2.1 Sources

Nous avons commencé cette enquête métier en survolant les documents officiels disponibles en ligne, pour disposer d'informations formelles de bases sur le métier et trouver des points de départ pour notre enquête. Le « guide académique des AESH » de l'académie d'Amiens, d'une soixantaine de pages, est le document officiel sur lequel nous nous sommes principalement attardés puisqu'il regroupe toutes les informations nécessaires pour comprendre les grandes lignes d'exercice du métier. Il date de février 2025. Nous l'avons complété avec diverses ressources comme la fiche Onisep associée, un diaporama de prérentrée qui nous a été transmis et les textes de loi associés aux divers changements. Enfin, nous avons lu le livre *L'aide humaine à l'école. Le livre des AESH* écrit sous la direction de Corinne Gallet et José Puig, réédité en 2021 après d'importants changements d'organisation de 2019.

Nous avons tout d'abord cherché à nous représenter le paysage plus clairement et à identifier le rôle de l'AESH auprès des élèves suivis. Pour cela, nous avons regardé la description présente sur le guide des AESH, dont l'objectif est de décrire les conditions de travail, allant des modalités de recrutement au tutoriel d'usage de la messagerie académique. Peu de résultats : sur les 64 pages du document, seuls quatre paragraphes y sont consacrés.

Le premier indique :

« Les activités des AESH sont divisées en 3 domaines, sur tous les temps et lieux scolaires (stages, sorties, voyages) :

- accompagner dans les actes de la vie quotidienne ;
- accompagner dans l'accès aux activités d'apprentissage ;
- accompagner dans les actes de la vie sociale et relationnelle. »

Le suivant n'apporte aucune précision, si ce n'est celle que les détails sont présent dans le Projet personnalisé de scolarisation des élèves. Les deux derniers décrivent le rôle de l'AESH pendant les examens. Face à tant de clarté, nous avons décidé de regarder du côté de l'Onisep. Celle-ci se compose de trois rubriques distinctes, dont seule la dernière est dédiée aux missions, qui apportent un peu quelques éléments supplémentaires. Mais, contrairement aux autres, cette fiche-métier de l'Onisep semble tout de même être plus destinée aux parents qu'aux personnes s'intéressant à la profession pour l'exercer ...

Dans tous les cas, les ressources officielles laissent clairement sur la faim lorsqu'il s'agit de décrire les tâches de l'AESH, et la raison apparaît vite avec la récurrence de l'adjectif « personnalisé » : il n'y a pas de missions précisément prédéfinies, car il y a autant de modes du travailler que d'élèves, il est impossible de formaliser le concret du métier qui varie constamment. À défaut, on ne peut que fixer des grandes lignes génériques et vagues. Autrement dit, dès que l'AESH change d'élève, il change de travail.

On conçoit bien que l'accompagnement d'un élève sourd n'est pas l'accompagnement d'un élève avec des troubles du comportement, ni l'accompagnement d'un élève paraplégique, ni l'accompagnement d'un élève autiste. Et l'accompagnement d'un élève autiste n'est pas celui d'un autre élève autiste. C'est ce qui est suggéré derrière les descriptions nébuleuses des documents étudiés : les travailleurs rencontrent des handicaps très divers, de types et de degrés très différents. Pourtant, c'est le même métier, et il est difficile de trouver ce qu'il y a de commun à toutes les situations.

À vrai dire, il nous semble bien que le seul point d'intersection est caché sous le terme abstrait de « handicap », dont la polysémie est évidente, et qui indique suffisamment bien à elle seule la complexité essentielle et structurelle de la profession d'accompagnant d'élève en situation de « handicap ». Le plus concret qui peut être trouvé est la circulaire n°2017-084, qui donne une liste plus précise des activités des AESH. De ce texte juridique plus précis que les autres ressortent des formulations plus nettes mais parfois encore assez étranges. Parmi les plus claires : « aider à la prise des repas », « faciliter les déplacements de l'élève dans l'établissement », « assister l'élève dans la prise de notes ». Mais, en général, les phrases sont du genre « s'assurer que les conditions de confort et de sécurité sont remplies », « stimuler les activités sensorielles, motrices et intellectuelles », « favoriser la communication et les interactions entre l'élève et son environnement ».

De cette tentative de dépeindre des scènes plus précises, issue du caractère juridique et définitoire du document, ressort finalement une longue énumération qui reste plutôt abstraite et dont les éléments n'ont pas toujours de lien évident. L'AESH semble être un personnage pris dans un brouillard constant, et ses tâches apparaissent comme une purée faite de divers ingrédients. Comment alors peut-il gérer cette pluralité et réussir à correctement s'installer dans tous les scénarios auxquels il est affecté, d'autant plus que certains cas font intervenir des élèves aux comportements très difficiles ou aux handicaps très lourds ? De plus, ce flou quant au rôle du travailleur pose également des questions juridiques : quelles responsabilités peuvent lui être attribuées ? Lesquelles ne peut-il pas prendre ?

### 1.2.2 Formation et profil des AESH

Face à cette multitude de situations qui apporte déjà une grande complexité au métier, contrairement à l'image de simplicité parfois attachée à la profession, nous avons cherché à mieux identifier le profil des travailleurs et leurs études en particulier. Citons le guide des AESH :

« 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 (ex : CAP petite enfance, baccalauréat professionnel soins et service à la personne ...);
- les candidats qui justifient d'une expérience professionnelle d'au moins neuf mois dans les domaines de l'accompagnement des personnes en situation de handicap [...];
- les candidats justifiant d'un titre ou d'un diplôme classé au moins au niveau IV ou d'une qualification reconnue au moins équivalente à l'un de ces titres ou diplômes (baccalauréat ou équivalent). »

Récapitulons : les candidats peuvent avoir des formations et des expériences très variées. Le troisième point, pour le reformuler, implique que n'importe quel détenteur du baccalauréat peut devenir AESH sans études supplémentaires et sans jamais avoir rencontré de handicap. Or, les aménagements nécessaires pour un élève peuvent prendre des formes extrêmement diverses. Ils demandent des compétences allant de la reformulation en pictogrammes à la maîtrise des certains logiciels en passant par la langue des signes, par exemple, et des connaissances précises du handicap qui touche l'enfant.

Comment les AESH qui arrivent sans bagages appropriés réussissent-ils à offrir un accompagnement adapté ? N'y arrivent-ils juste pas, ce qui pourrait se traduire par de nombreuses

démissions ? Ou n'y a-t-il pas de candidats sans bagages appropriés ? Ou acquièrent-ils ces outils lors de formations ?

Il est précisé, dans les modalités de recrutement, que les nouveaux AESH reçoivent 60 heures de formation au début de leur nouvelle carrière, soit moins de trois semaines. Néanmoins, la capacité de cette formation à couvrir la réalité pratique du métier peut facilement être remise en question lorsqu'on constate que les documents officiels, censés pouvoir décrire assez précisément les missions associées, ne sont pas du tout satisfaisants sur ce point. À l'instar du guide de l'académie pour la profession, on peut s'attendre à ce que la plupart des propos tenus pendant ces heures relèvent plus des droits et des devoirs génériques du métier (médecine du travail, comptabilisation des heures, contacts utiles) avec, peut-être, quelques mises en situation comme c'est le cas lors de l'entretien d'embauche. Cette hypothèse semble être confirmée par le diaporama de prérentrée que nous avons reçu. En plus de cela, le *Livre des AESH* remarque que ces 60 heures sont parfois dispensées après plusieurs semaines de travail et peuvent être dispersées sur de longues périodes, laissant parfois les nouveaux venus livrés à eux-mêmes.

Sans formation appropriée, il est d'autant plus difficile de trouver des solutions face aux résistances rencontrées, lorsque ça ne va pas comme prévu, lorsque la réalité présente des obstacles que l'on n'avait pas imaginés. Ces résistances du réel sont encore plus fréquentes et intenses dans cette profession, puisqu'il faut travailler avec des enfants qui ont parfois des comportements très imprévisibles (hyperactivité, troubles du comportement) ou extrapolés (timidité extrême, forte impudeur, irrespect frontal). Ce manque de formation et le rapport à l'enfant, combiné à une grande proportion de femmes mentionnée dans le livre étudié nous a également fait penser à une naturalisation des compétences féminines, une forme d'instinct maternel pour s'occuper de ces situations qui pourrait mettre un filtre de simplicité devant le métier, qui pourrait mener à des propos du type « de toute façon, c'est pas très difficile comme métier, ça va tout seul et il faut gérer à l'instinct ».

### **1.2.3 Le rôle de l'AESH pour la visée d'autonomie de l'élève**

La mission fondamentale de l'AESH est d'apporter une aide humaine qui vise à accroître l'autonomie de l'élève en situation scolaire. L'accompagnement ne doit pas créer une dépendance, l'objectif est de permettre à l'élève de faire ce qu'il peut par lui-même, sans que l'AESH ne fasse à sa place, en adaptant l'aide (gestes, paroles, guidance). L'AESH doit favoriser l'accès à l'autonomie et non devenir une personne dont l'enfant ne pourrait plus se passer.

L'accompagnement de l'élève se fonde sur son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) défini par la CDAPH. Ce document définit les modalités de scolarisation et les actions nécessaires, prenant en compte les besoins particuliers de l'élève. L'AESH contribue au suivi et à la mise en œuvre du PPS. Une approche par les besoins de l'élève, plutôt que par ses troubles, est d'ailleurs proposée comme plus naturelle pour les non-spécialistes, incluant enseignants et accompagnants.

### **1.2.4 La collaboration AESH/enseignant**

Le binôme AESH/professeurs doit être complémentaire, chacun dans son champ d'action et dans le respect de celui de l'autre. « L'AESH exerce sous le contrôle de l'enseignant »<sup>2</sup>. L'enseignant est responsable de l'élève et de la mise en œuvre de son Projet personnalisé de scolarité (PPS). Il est de sa responsabilité de guider l'AESH pour mettre en place la compensation nécessaire à l'élève, car l'AESH ne peut en aucun cas se trouver seul face aux choix pédagogiques

---

2. Circulaire 2019-090 du 5 juin 2019 et circulaire 2019-088 du 5 juin 2019

des adaptations<sup>3</sup>. Les propositions d'adaptation faites par l'AESH (des supports, démarches, environnement) restent toujours dans le cadre pédagogique et didactique qui demeure de la responsabilité de l'enseignant. L'AESH ne peut se substituer aux compétences propres de l'enseignant notamment en matière d'adaptations pédagogiques<sup>4</sup>, car il n'a parfois pas la connaissance du cours requise pour cela.

Cependant, la mise en place de cette collaboration n'est pas toujours simple. L'AESH arrive souvent « au pied levé » et peut ne pas connaître le handicap de l'enfant, rencontrant des difficultés à trouver les adaptations nécessaires. Il a du mal à travailler avec l'enseignant : « À l'issue du premier trimestre, je commence tout juste à m'adapter au quotidien et aux attentes de la maîtresse. Le rythme de la classe ne laisse que trop peu de temps à l'échange avec l'enseignante. C'est un réel manque que je tente de combler en discutant avec d'autres AVS de l'école qui partagent mes difficultés et mes interrogations »<sup>5</sup>.

On retrouve dans le livre des AESH deux attitudes extrêmes : certains enseignants, par manque de préparation ou d'acceptation peuvent ignorer l'AESH, ne lui confiant pas de tâches, l'invisibilisant et ne l'intégrant pas réellement dans le binôme. À l'inverse, d'autres déléguent excessivement, attribuant à l'AESH la responsabilité des adaptations pédagogiques, voire des tâches qui ne relèvent pas de ses missions, comme la surveillance d'une classe<sup>6</sup>.

Mais il est clairement établi dans les textes de lois que l'AESH ne peut pas se substituer à l'enseignant, ni aux professionnels spécialisés<sup>7</sup>. La surveillance des récréations par exemple ne peut pas être confiée en pleine responsabilité à un AESH, même si l'accompagnement d'un élève durant ce temps est possible si inscrit dans le PPS.

Pour optimiser cette collaboration AESH/Prof, des temps de concertation et d'échange sont nécessaires. Il est recommandé de prévoir 10 minutes de concertation quotidienne pour que l'enseignant présente le travail prévu et ce qu'il attend de l'AESH<sup>8</sup>.

### 1.2.5 Relations avec les familles et l'équipe éducative

L'AESH n'interagit pas seulement avec l'élève et son enseignant. Il se situe à un carrefour d'informations et de relations, faisant de lui un acteur central dans le suivi de l'élève. L'AESH peut être amené à échanger avec la famille, mais ces relations doivent s'inscrire dans un cadre professionnel institutionnel, sous l'autorité de l'enseignant, et dans le respect de la discréetion professionnelle<sup>9</sup>. Il est recommandé de ne pas transmettre de coordonnées personnelles et de ne pas intervenir en dehors du cadre scolaire, sauf si cela est spécifié dans une convention pour les temps périscolaires<sup>10</sup>.

L'AESH fait partie du collectif de travail de l'école et est membre de la communauté éducative. Il est placé sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement pendant son

3. <https://eduscol.education.fr/document/21181/download>

4. [https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE\\_SNALC\\_AESH.pdf](https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE_SNALC_AESH.pdf)

5. Bintz, Élisabeth. *Scolariser un enfant avec un AVS-AESH*

6. Bintz, Élisabeth. *Scolariser un enfant avec un AVS-AESH*

7. [https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE\\_SNALC\\_AESH.pdf](https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE_SNALC_AESH.pdf)

8. Bintz, Élisabeth. *Scolariser un enfant avec un AVS-AESH* : « Dans l'emploi du temps de la journée, il est nécessaire de prévoir 10 minutes de concertation tous les jours afin que l'enseignant présente à l'AVS le travail prévu et ce qu'il attend de lui. »

9. <https://eduscol.education.fr/document/21181/download>

10. La loi 2024-475 du 27 mai 2024 dispose que les AESH sont rémunérés par l'État durant le temps scolaire et le temps de pause méridienne (article 917-1 du code de l'éducation). Cette loi entre en vigueur à la rentrée scolaire 2024.

temps de service. Il peut être associé aux réunions pédagogiques et participer à des temps d'échanges de pratiques avec d'autres AESH ou enseignants. Il peut également être en lien avec les professionnels spécialisés (SESSAD, RASED, personnels de santé) <sup>11</sup>.

### 1.3 Revue de presse

<p><b>TRIBUNE</b></p> <p><b>Il faut consacrer la place des accompagnants des élèves en situation de handicap à l'école et renforcer leur formation</b></p> <p>Publié le 31 août 2023 à 08h00, modifié le 01 septembre 2023 à 10h05 ▪ Elsa Donati et Radouan Raoui</p>	<p><b>DÉCRYPTAGE</b></p> <p><b>Face aux défaillances de l'Etat, des accompagnants privés pour les élèves en situation de handicap</b></p> <p>Publié le 13 septembre 2022 à 11h00, modifié le 13 septembre 2022 à 17h16 ▪ Carla Monaco</p>
<p><b>REPORTAGE</b></p> <p><b>Le parcours d'obstacles des AESH, piliers oubliés de l'école inclusive : « Je suis au bout du rouleau, à passer d'un élève à l'autre »</b></p> <p>Publié le 10 janvier 2025 à 06h30, modifié le 10 janvier 2025 à 06h30 ▪ Manon Boquet</p>	<p><b>DÉCRYPTAGE</b></p> <p><b>Les accompagnants d'élèves en situation de handicap en grève et en colère : « Se lever pour moins de 800 euros, c'est insultant »</b></p> <p>Publié le 04 juin 2021 à 14h28, modifié le 08 février 2023 à 15h23 ▪ Yassine Bnou Marzouk</p>
<p><b>REPORTAGE</b></p> <p><b>Les accompagnants des élèves en situation de handicap, très précaires piliers de l'école inclusive</b></p> <p>Publié le 03 mai 2023 à 17h01, modifié le 03 mai 2023 à 18h02 ▪ Eléa Pommiers</p>	<p><b>DÉCRYPTAGE</b></p> <p><b>A bout de souffle, les accompagnants d'élèves en situation de handicap se mobilisent</b></p> <p>Publié le 11 février 2021 à 07h00, modifié le 11 février 2021 à 08h54 ▪ Rachel Rodrigues</p>
<p></p>	

Nous avons ensuite souhaité alimenter nos axes de problématisation de sources médiatiques afin d'avoir un aperçu des problèmes sociétaux rencontrés et afin d'obtenir l'image publique du métier. Pour cela, nous avons consulté deux plateformes numériques : le site Internet du journal *Le Monde* et Google Actualités. Avec des navigateurs les plus vierges de données possible (pas de compte connecté, de localisation activée...), nous avons recherché « Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap ». Voici quelques-uns des premiers résultats.

La presse est éloquente. La question de la formation est abordée, un manque de personnel

11. [https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE\\_SNALC\\_AESH.pdf](https://snalc.org/snalc2023/wp-content/uploads/2022/10/GUIDE_SNALC_AESH.pdf)

également, mais c'est surtout un cruel manque de reconnaissance qui transparaît dans ces articles, à travers des manifestations pour les conditions de travail mais surtout pour l'acquisition d'un statut de fonctionnaire, qui assurerait une sécurité juridique pour les travailleurs tout en leur garantissant un meilleur salaire que ce qui est avancé dans ces titres...

Les changements de noms, d'AIS à AESH en passant par AVS, témoignent d'une marche titubante vers la définition. Vers la définition des missions, vers la définition de la formation, vers la définition d'un corps de métier bien délimité. Mais, alors même que le travailleur passe ses journées à bricoler des aménagements pour les enfants dont il s'occupe, il est sujet à de très nombreuses prescriptions : une interdiction formelle de développer une relation trop affective avec l'enfant, des ordres donnés par les parents qui souhaitent que l'AESH fasse ceci ou cela pour le bien-être de leur progéniture, des professeurs qui leurs confient la tâche de rendre leur travail accessible aux élèves handicapés, etc. L'AESH est pris dans un cercle de recommandations, d'obligations, d'interdictions fortes alors même que ses tâches sont mal définies et que son métier déborde d'imprévisibilités de tous les types. Il ne s'agit pas de dire qu'il faut lever ces contraintes, que nous trouvons pour la plupart justifiées ; mais il faut bien admettre qu'il y a quelque chose d'assez paradoxal. Au lieu de mettre des barrières le long du chemin pour bien centrer le promeneur, on l'entoure simplement de barrières, car on ne sait pas où il va.

## 2 Problématisation et méthodologie

Résumons notre propos par ce qui devient notre problématique :

Étant donné que l'AESH est un travailleur qui apporte une aide humaine à un enfant affecté par un handicap qui ne le rend pas comparable à un élève-type, à travers l'assistance pour les gestes de la vie quotidienne (déplacement, accompagnement aux toilettes, hygiène...), à travers une adaptation de la charge de travail scolaire et du contenu des tâches, et à travers une favorisation de l'intégration sociale de l'élève, comment assurer un accompagnement approprié des élèves tout en garantissant un travail individualisant à l'AESH, alors que :

1. L'AESH doit faire preuve d'une grande polyvalence, autant dans ses missions mal définies que dans la diversité des handicaps rencontrés, et ce avec une formation quasi inexistante ;
2. Il doit entretenir une relation paradoxale avec l'élève (le comprendre et le connaître versus ne pas interférer dans son développement personnel, le rendre indépendant) ;
3. Sa relation avec les enseignants est très peu claire, en termes d'adaptation des travaux d'un côté, en termes de répartition des tâches de l'autre (certains professeurs lui délèguent tout, tandis que d'autres refusent la présence d'un autre adulte dans la classe et l'invisibilisent) ;
4. Son travail semble être très mal reconnu, par les familles, les professeurs ou encore les élèves mais surtout par l'État qui les paie peu et qui ne leur a toujours pas accordé un statut de fonctionnaire.

### 2.1 Tableau guide

Thème de recherche	Questions d'entretien
Comment l'AESH essaie de comprendre chaque handicap qu'il rencontre et comment gère-t-il le manque d'information et de formation par rapport à ceux-ci ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quels handicaps avez-vous rencontré jusque là ? [listing] Si ça fait beaucoup → Mais comment gérez-vous cette pluralité ?</li> <li>— Concrètement, on fait quoi pour aider un élève (exemple précis) ? Et comment vous avez appris à faire ça ?</li> </ul>
Quelle est la voie d'équilibre entre l'accompagnement personnalisé et humain de l'élève et la finalité de l'AESH qui est de se faire oublier, de rendre l'élève autonome ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Quelle relation avez-vous avec vos élèves ?</li> <li>— Et vous essayez parfois d'être particulièrement proches/distants de lui ? C'est ce qu'on vous demande de faire ?</li> <li>— À quel point êtes-vous proche d'eux ? Cette relation affective/dépersonnalisée, à quel point est-elle importante ?</li> </ul>
Comment le professeur voit-il la présence de l'AESH dans la classe ? Quel rôle lui accorde-t-il de manière globale, et en particulier dans les aménagements pour l'élève handicapé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Comment ça se passe avec les enseignants ? Quelle attitude ont-ils envers vous ? Vous travaillez beaucoup avec eux ?</li> <li>— Qu'est-ce que vous faites avec les profs pour l'élève ? Avez-vous des échanges réguliers ? Quand ? Où ?</li> <li>— Comment le professeur voit-il votre présence dans la classe ?</li> </ul>
Les AESH estiment-ils que leur travail est reconnu ? Partant du principe que non : comment est-il vécu ? Est-il compensé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Qu'est ce qui vous motive au quotidien ?</li> <li>— Cette motivation est-elle comprise par l'administration/par les enfants/par les parents ?</li> <li>— Comment votre travail est-il évalué ? Quand ? Par qui ? Et ça marche ?</li> </ul>

Au total, nous avons interrogé trois AESH et deux professeurs en sept entretiens (nous avons parfois demandé à approfondir notre échange avec une seconde rencontre)

## 2.2 Geste méthodologique

Ce rapport vise à rendre compte de ce que nous avons découvert en mettant en relation l'étude documentaire avec les éléments qui nous ont été relatés dans nos entretiens. Les points que nous voulons mettre en avant sont la réalité du travail, en donnant des exemples précis et

concrets d'actions que les AESH peuvent être amenés à faire, le cœur du métier, c'est-à-dire les savoir-faire, la beauté et les difficultés qui en font la spécificité, et enfin les entraves pour les travailleurs pouvant expliquer le mal-être tant exprimé dans les médias.

### 3 Synthèse de l'étude

#### 3.1 Le réel du travail

L'objectif de cette première partie est de décrire, de manière très concrète, ce à quoi ressemble le métier, pour dépasser les abstractions trouvées dans les documents officiels dont nous avons déjà souligné le flou. Il nous semble que cette généralisation à travers des phrases peu précises et non illustrées donnent une fausse impression d'une bonne définition du poste, alors qu'il est en fait sujet à de nombreuses instabilités, ce qui peut également poser problème vis-à-vis des droits et des devoirs du travailleur. Pour immerger le lecteur dans l'univers (réel) des AESH, nous proposons de reconstituer quelques scènes en décrivant les gestes physiques et intellectuels qu'ils peuvent réaliser au cours de leurs journées. Elles sont inspirées par celles que nos interviewés vivent actuellement.

 Juliette <b>18 ans d'expérience</b>  <b>Accompagne actuellement :</b> Elève autiste non-verbale  Travaille en collège	 Camille <b>8 ans d'expérience</b>  <b>Accompagne actuellement :</b> Elève non-voyante  Travaille en lycée	 Lucille <b>11 ans d'expérience</b>  <b>Accompagne actuellement :</b> Elève avec troubles du comportement Elève hémiplégique Travaille en école primaire et en lycée
 Bruno  <b>Connaît très bien les élèves handicapés et les AESH</b>  Professeur de SVT  Travaille en lycée	 Mireille  <b>Connaît bien les élèves handicapés mais très peu les AESH</b>  Professeure de phys.-chimie  Travaille en lycée	

##### 3.1.1 Journée-type 1

**7h55 :** Arrivé au collège, Julien se dirige vers la première salle de cours de la journée. Comme les autres élèves, il attend l'arrivée de la professeure, mais aussi celle de son élève de quatrième autiste, Léo.

**8h00-12h00 :** Pendant les quatre heures de cours de la matinée, Julien suit Léo en cours, il s'assoit à côté de lui pour pouvoir intervenir dès qu'il a besoin d'aide et pour pouvoir lui parler en chuchotant. Dès qu'une consigne n'est pas claire, il lui réexplique avec d'autres mots ou doit trouver des exemples. Il mime la photosynthèse avec un tube de colle pour représenter la lumière, refermant sa main dessus pour décrire la rétention de cette lumière. Mais ensuite, il va falloir lui expliquer ce que sont les glucides pour la plante ... Comme son élève peut écrire mais que cette activité lui demande beaucoup de temps et d'énergie, l'AESH le laisse écrire les titres en rouge et note le reste du cours pour lui. Léo lui pose une question sur le prochain contrôle, mais Julien ne peut pas lui répondre, car ce n'est pas lui qui prépare l'évaluation. Or, le collégien refuse de lever la main ou d'aller voir la professeure de SVT à la fin de l'heure. Alors, il faut l'en convaincre, l'accompagner pour le rassurer mais le laisser faire sa demande lui-même.

**12h15 :** À la cantine, Julien lui demande à Léo ce dont il a envie, peut l'aider à choisir car il est parfois très indécis. Il faut surtout lui laisser le temps car, sans AESH, il se sent pressé par les autres collégiens derrière lui et n'ose pas prendre les assiettes ou choisir, donc il se retrouve avec un plateau presque vide et ne mangera pratiquement rien.

**14h30-16h30 :** Dans son emploi du temps, Léo a une heure de mathématiques, sur laquelle une évaluation est prévue, et une heure de permanence. En début d'heure, le professeur indique à l'AESH les exercices que Léo doit faire en priorité, ceux qui sont moins importants, et l'adaptation inhérente du barème à laquelle il a pensé. L'AESH s'isole au fond de la classe avec son élève pour ne pas perturber les autres et y reste trente minutes après la fin du cours pour respecter, et même un peu élargir, le tiers-temps de Léo.

### 3.1.2 Journée-type 2

**7h40 :** Raïssa se gare sur le parking devant le lycée. Elle est tout juste à l'heure, car le taxi de Noémie, élève de terminale non-voyante, arrive au moment où elle ferme sa portière. Elle l'accueille, lui fait traverser le collège et la guide vers la salle de cours.

**8h00-8h55 :** En cours de SES, elle recopie le cours que le professeur écrit au tableau sur l'ordinateur de Noémie, auquel est branché une plage braille qui lui permet de percevoir ce que le professeur ne lit pas à voix haute. Elle lui lit les consignes écrites, et doit essayer de lui décrire les documents graphiques, les images, les schémas ... Il lui arrive de prendre sa main et de la bouger sur la table pour l'aider à positionner deux éléments relativement l'un à l'autre.

**8h55-9h00 :** Pendant les interclasses, il faut orienter Noémie dans les couloirs. Plus difficile que l'orienter, le défi est surtout de lui frayer un chemin : car les lycéens sont des êtres agités, parfois un peu brusques, et Raïssa doit veiller à ce qu'elle ait assez d'espace pour utiliser sa canne, à ce que personne ne la bouscule ou ne lui marche sur le pied.

**10h00-10h15 :** L'AESH doit rester avec son élève pendant les récréations puisque celle-ci n'a presque aucune autonomie sans accompagnant. Ce qui signifie que Noémie n'a pas d'ami avec qui discuter, et c'est toujours Raïssa qui échange avec elle pendant ces moments. Cependant, la récréation est aussi le moment pour aller aux toilettes, et Raïssa lui propose systématiquement. En cas de besoin, elle l'aide à s'y déplacer ; lui trouve une cabine libre et l'attend devant la porte. Ensuite, elle la guide vers le lavabo et lui indique où sont le savon et le sèche-mains. Puis rebelote : en route vers la prochaine salle.

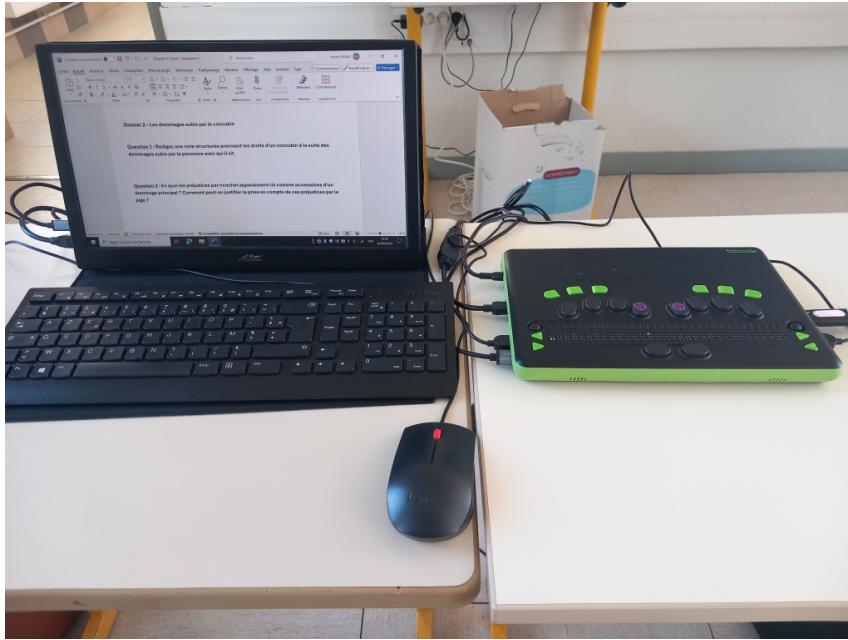


FIGURE 1 – Ordinateur branché à la plage braille

### 3.1.3 Journée-type 3

**8h25** : Cinq minutes avant le début de la matinée, Séléna accueille Arthur dans la salle de classe des CM1 pour discuter un peu avec lui et évaluer son humeur, son état de fatigue, ses émotions.

**8h30-10h00** : La première période de la matinée se passe bien, le plus souvent. Le petit garçon, atteint de troubles du comportement assez variés, est normalement bien reposé.

**10h00-10h20** : Lors des pauses, l'AESH doit surveiller Arthur de loin. Elle reste avec les instituteurs mais garde toujours un œil sur lui, car il arrive qu'il devienne agressif avec ses camarades.

**10h20-12h00** : La seconde moitié de la matinée est en revanche une lutte permanente. Arthur regarde par la fenêtre, contemple les oiseaux et se met à les dessiner, se déconnecte du cours pour regarder son ami Georges et dire à son AESH qu'il est *vraiment* moche. Séléna doit régulièrement le reconcentrer, canaliser son attention sur les propos du professeurs ou sur son cahier. Pour cela, elle a découvert que les dessins fonctionnent bien : pour chaque exercice où son inattention se manifeste, elle doit rapidement trouver une manière de lui présenter la consigne avec des dessins. Pour l'imparfait, elle a préparé à la maison des illustrations avec des personnages différents portant des pancartes sur lesquelles les terminaisons sont inscrites. Arthur doit écrire le radical, choisir le bon personnage, et reproduire la pancarte. L'AESH doit aussi constamment veiller à ce qu'il ne s'énerve pas. Lorsque c'est le cas, elle doit le sortir de la salle et le calmer. Car c'est un enfant très sensible, pouvant prendre certaines expression au sens littéral (elle lui avait dit, en rigolant, « Tu es vraiment un clown, toi » ; Arthur d'abord fier de sa précédente blague s'est soudainement emporté en lui disant qu'il détestait le cirque et que les clowns faisaient peur aux gens). L'énerverment peut arriver à tout moment, et il faut à tout prix l'éviter.

**12h00-13h00** : Séléna mange et reprend sa voiture pour un trajet d'une vingtaine de kilomètres vers le lycée où elle passe le lundi et le mardi après-midi. Lorsqu'elle arrive, elle passe à la vie scolaire pour récupérer le jeu de clés des ascenseurs.

**13h00-14h00 :** Elle est à présent en cours avec Marjorie, en première, hémiplégique (paralysée du côté droit). Elle doit prendre en note le cours pour elle, l'aider à parler car une partie de son visage est aussi très peu mobile. Pendant le petit test de début d'heure, Séléna joue le rôle de secrétaire.

**14h00-14h05 :** Entre les cours, il faut pousser le fauteuil roulant dans les couloirs et dans les ascenseurs, tout en portant son lourd sac à dos car il ne peut pas être accroché sur le fauteuil.

### 3.1.4 Représentativité des journées-types

Après avoir donné ces exemples très particuliers, nous souhaitons brièvement préciser ce qu'il en est de manière plus générale, d'après les documents exploités jusqu'ici et d'après les dires des personnes interrogées. D'abord, la proportion des handicaps psychologiques (groupe des dys-, Troubles du spectre de l'autisme, Troubles envahissants du développement ...) est à la hausse depuis ces dernières années. Ce qui ne signifie pas pour autant que les autres handicaps (moteurs, sensoriels) ne baissent en nombre, parce que tout augmente de manière générale : les dossiers d'élèves qui doivent être suivis par des AESH et également l'effectif des AESH. Celui-ci, cependant, ne semble pas croître assez vite, car nos trois interviewées ont l'impression d'être en sous-nombre. Il est fréquent que les AESH soit affectés à des handicaps différents d'année en année, ou même simultanément dans le cas des AESHm (mutualisés donc sur plusieurs élèves), impliquant de possibles déplacements entre les établissements du PIAL.

## 3.2 Le cœur du métier

Ce qui est frappant, c'est qu'on peut imaginer des milliers de journées-types différentes, sans même avoir à entrer dans le détail de ce qui pourrait s'y passer. C'est la diversité des établissements, des handicaps et des élèves rencontrés qui fait que les années, au moins, ne se ressemblent pas entre elles. Au-delà de ces tâches et de ces gestes si variés, au-delà des prescriptions sur le papier, où est le cœur du métier ? Il est loin d'être évident, car jusqu'ici, l'impression qui est rejetée est celle que l'AESH assiste « simplement » l'élève dans ce qu'il ne peut pas faire. Que développent les travailleurs, qu'est-ce qui, dans le réel du travail, distingue cette profession de toutes les autres ? Où sont les savoir-faire ? Où est l'expertise ? Où est le beau du métier ?

### 3.2.1 Des registres de perception et d'action multiples face à la diversité des handicaps

Nous avons mis en avant, à plusieurs reprises, la pluralité des handicaps que l'AESH rencontre. Contrairement à d'autres professionnels du soin ou de l'éducation spécialisée qui se concentrent sur un type de trouble, l'AESH doit pouvoir passer rapidement d'un élève autiste à un élève malvoyant, d'un trouble du comportement à un handicap moteur. Comment gèrent-ils cela ? Car cette polyvalence ne s'acquierte pas certainement pas dans les 60 heures de formation initiale. Elle se construit sur le terrain, par une adaptation constante (« j'observe, j'adapte, j'observe, j'adapte. De toute façon, c'est que un métier d'adaptation »). Mais l'expérience apporte tout de même une aide à cette adaptation : comme dans tous les métiers, le travailleur développe des registres de perception et d'action. En plus de ceux-ci, génériques, la particularité des AESH est qu'ils semblent en développer un pour chaque handicap et qu'ils jonglent tout le temps entre ceux-ci. Certaines compétences qu'ils développent sont transversales, comme la capacité à communiquer avec les professeurs sur ce que l'élève peut ou ne peut pas faire et à travailler avec eux dans le cadre de l'aménagement des évaluations, par exemple. Un des éléments centraux mentionné en

entretien est également la capacité à discerner les moments où l'élève joue de son handicap de ceux où il est honnête. Lorsqu'il dit « Non, je ne peux pas faire ça ! », l'AESH expérimenté sait s'il fait un caprice pour ne pas réaliser la tâche, ou s'il ne le peut véritablement pas, ce qui est possible car les documents ne sont jamais complets. Camille, par exemple, a découvert après plusieurs semaines que si l'élève portait des vêtements étranges, qui faisaient « combinaison de Spiderman », c'était parce qu'il avait le syndrome d'Ehlers-Danlos (peau très élastique et fragile). Il y a aussi des handicaps non diagnostiqués ; dans ces situations, l'AESH doit s'improviser médecin pour déterminer si l'élève exagère ou non.

En plus de ces connaissances générales, d'autres sont spécifiques à certains handicaps. Prenons quelques situations qui ont été objets de discussion pendant nos entretiens.

Face à un élève présentant des troubles du comportement, l'AESH développe une capacité à anticiper les signes avant-coureurs d'une crise. Il apprend à repérer quand l'attention de l'élève commence à dériver, quand la fatigue s'installe, ou quand la frustration monte. Avec un élève en fauteuil roulant, on sent à l'avance les potentielles difficultés de circulation (couloirs étroits, lieux très fréquentés, gestion des ascenseurs).

De l'autre côté, les AESH développent des répertoires d'action pour chaque situation. Pour un élève autiste, il peut s'agir de structurer l'espace de travail d'une certaine manière, d'utiliser des pictogrammes pour la communication, ou de respecter des habitudes qu'il a pu prendre à la maison. Pour un élève malvoyant, c'est la maîtrise d'outils comme la plage braille, la capacité à décrire oralement des schémas, celle de guider physiquement, ou encore une manipulation assez fine de logiciels de traitement de texte pour pouvoir agrandir des documents (dont la mise en page saute systématiquement dès qu'on agrandit un texte ou une image).

Cette multiplicité des registres devient encore plus complexe quand les AESH suivent plusieurs élèves avec différents handicaps. La journée-type que nous avons reconstituée montre un AESH passant le matin avec un élève présentant des troubles du comportement en primaire, puis l'après-midi avec une élève hémiplégique au lycée. On demande à l'AESH de passer de stratégies de canalisation de l'attention à des gestes d'assistance physique. En somme, on lui demande de mobiliser des connaissances totalement différentes entre les années et parfois dans une seule et même journée. Ce ne sont pas juste des registres liés à différentes tâches. Il s'agit de trouver le bon livre dans la bibliothèque, de l'ajuster de manière permanente, ou d'écrire un nouveau dictionnaire lorsqu'on rencontre un handicap jusqu'alors inconnu.

### **3.2.2 La négociation constante entre les prescriptions des différents acteurs**

La deuxième partie du noyau du métier d'AESH est la capacité à naviguer dans un environnement saturé de prescriptions provenant d'acteurs multiples. Cette compétence est d'autant plus importante que ces prescriptions sont souvent incohérentes, voire contradictoires entre elles. En fait, le travailleur est en lien avec un nombre incalculable d'acteurs : l'État, le ministère de l'Éducation Nationale, l'Académie, les services de l'Inspection académique, les associations et les syndicats, la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées), le PIAL, la direction de l'établissement (directeur, adjoint, secrétariat), les enseignants référents du PIAL qui gèrent les dossiers des élèves, les AESH référents qui ont un rôle d'aide entre collègues, de coordination et de conseil, les professeurs principaux qui dirigent l'accompagnement de l'élève par l'équipe éducative, les autres professeurs, les parents d'élèves, le personnel médical de l'établissement, les collègues et évidemment l'élève lui-même. Il est susceptible d'être directement contacté ou de directement contacter chacune de ces entités. Et le plus souvent, les échanges sont des consignes,

des directives, des conseils, des requêtes ou des ordres. Les sources de prescription sont tellement nombreuses qu'il est fréquent qu'elles se contredisent.

L'exemple le plus parlant nous est fourni par l'histoire de Maxence, racontée par une AESH. L'AESH précédente, Anaëlle, communiquait beaucoup avec les parents qui lui demandaient de faire faire tous les devoirs à l'élève pendant les heures d'aide aux devoirs. Or, il s'est avéré que les parents voulaient cela pour que leur fils puisse jouer aux jeux vidéo le soir sans contrainte. L'AESH suivant s'est retrouvé face à un dilemme : respecter la demande des parents (prescription informelle mais forte), suivre les consignes de l'établissement sur l'aide aux devoirs (prescription formelle), ou privilégier l'autonomie de l'élève (objectif pédagogique fondamental). L'élève lui-même faisait pression en invoquant ce que faisait l'AESH précédente.

	<b>Formelles</b>	<b>Informelles</b>
<b>Objectifs</b>	Textes de loi (loi handicap) Circulaires/décrets, code de l'éducation Guide académique des AESH GEVA-Sco ESS Réunions formelles parents/prof principal/AESH Fiche de poste, contrat et avenants Échanges avec l'administration	Déclamations syndicales Notifications par les enseignants référents et les coordinateurs PIAL Échanges non autorisés avec les parents (mails, messages ...) Échanges avec l'infirmierie (prise de médicaments par ex.) Articles, littérature Consignes des professeurs Échanges entre collègues
<b>Moyens</b>	Circulaires/décrets, code de l'éducation Guide académique des AESH GEVA-Sco (exemple : matériel à utiliser) ESS Réunions formelles parents/prof principal/AESH Contrat, avenants Échanges avec l'administration (exemple : répartition des heures)	Déclamations syndicales Notifications par les enseignants référents et les coordinateurs PIAL Échanges non autorisés avec les parents Échanges avec l'infirmierie Échanges en classe avec l'élève Échanges non autorisés avec l'élève Consignes des professeurs Échanges entre collègues

Le savoir-faire de l'AESH est là : composer avec toutes ces prescriptions en s'assurant à la fois de l'individuation de l'élève et de sa sécurité.

Les sources de prescriptions sont, comme on le voit, multiples, et opèrent sur différents plans. Au niveau formel, on trouve les textes officiels, les directives de l'établissement, les consignes des professeurs, le GEVA-sco qui définit les besoins spécifiques de l'élève, etc. Mais au niveau informel, les prescriptions fusent de toutes parts : demandes des parents (en contradiction avec le cadre officiel qui interdit tout contact), besoins exprimés par l'élève lui-même, conseils des collègues AESH, suggestions du personnel médical, injonctions des syndicats ... Face à cette complexité, l'AESH doit constamment arbitrer, prioriser et transgresser certaines règles pour en respecter d'autres jugées plus importantes, créant ainsi son auto-prescription. Par exemple, la communication avec les parents est officiellement très encadrée, devant passer par des temps formalisés avec l'accord du professeur principal. Pourtant, il arrive régulièrement que les AESH

échangent avec eux, comme le reconnaît Juliette : « J'ai toujours eu des contacts avec eux, mais professionnels, par messagerie scolaire par exemple. » Et c'est nécessaire ! Elle donne l'exemple d'un changement de traitement médical dont elle n'avait pas été informée, elle ne comprenait pas pourquoi l'élève était « infect ». Quant à la légalité d'une telle communication, les textes officiels restent approximatifs, mais elle devrait être interdite car elle n'est pas un des « temps formalisés qui respectent des règles définies avec la direction de l'établissement et l'enseignant en charge de la classe ». Pour les autres AESH interrogées, les réponses varient : l'une a annoncé, sans hésitation, souvent avoir les numéros de téléphone de la famille et même de l'élève, donnant un écart prescrit-réel plus qu'évident. L'autre AESH nous a indiqué qu'elle aimeraient avoir plus de contact avec les parents, mais qu'elle n'ose pas échanger avec eux par peur de sanction.

Les professeurs aussi ont leurs attentes, parfois contradictoires. Certains déclinent entièrement l'adaptation des supports à l'AESH, d'autres refusent toute modification de leurs cours. Dans tout les cas le savoir-faire de l'AESH est là : composer avec toutes ces prescriptions en s'assurant à la fois de l'individuation de l'élève et de sa sécurité.

### **3.2.3 Résistances et difficultés psychologiques face aux élèves**

Le troisième aspect du métier d'AESH concerne les sources continues de résistances ainsi que la dimension psychologique et émotionnelle du travail. Les trois AESH interrogés ont tous évoqué des situations de détresse psychologique, ponctuelles mais significatives, révélant que cette dimension est loin d'être anecdotique, mais que le fait de surmonter ces résistances est structurelle au métier.

La première forme de difficulté psychologique tient à la patience extraordinaire requise au quotidien. Comme l'explique une AESH, face à un élève qui refuse de travailler avec elle, il faut maintenir le dialogue. Il doit réaliser une certaine tâche (comme aller chercher ses cahiers dans le casier ou recopier l'énoncé d'un exercice) et rejette complètement la consigne de l'AESH, voire remet sur celui-ci la responsabilité de le faire. Ce qui arrive souvent lorsqu'on est parent (« - Mets la table Jérémy ! - Non ! J'veux pas ! - Dépêche-toi, sinon tu n'auras pas de dessert ! »). Or, cette négociation permanente se déroule dans le cadre de la classe ou de l'établissement, où l'AESH ne peut ni élever la voix, ni manifester son énervement, ni abandonner. D'autres fois, la résistance est l'incompréhension maintenue de l'élève face à un concept ou un exercice.

Les AESH font aussi face à une fracture structurelle au métier : comment réexpliquer quelque chose à un élève si on ne l'a pas soi-même compris ? En effet, il n'est pas rare qu'ils se retrouvent dans des cours où les notions leurs sont étrangères. Et comme ils ne suivent que rarement tous les cours d'une matière, il leur manque régulièrement des connaissances et des compétences. Ils sont un peu aussi élèves dans la classe, et les AESH peuvent s'en réjouir : car il est fréquent qu'ils n'aient pas fait d'études poussées, ils réapprennent les bases du collège et du lycée, ce qu'ils soulignent être aussi pratique lorsqu'ils ont des enfants (ils peuvent reprendre les cours ou la pédagogie des enseignants). Les professeurs, de leur côté, soulignent la saturation des effectifs dans les classes et l'impossibilité de s'occuper individuellement de chaque élève, et le renforcement de ce problème quand les AESH posent eux-aussi des questions sur le cours. Car, de ce fait, ils sont à leur tour un peu handicapés et ne peuvent pas correctement accompagner leur élève ; c'est pour ça qu'ils préfèrent demander les cours et les évaluations adaptées à l'avance pour pouvoir l'aider en cas de besoin. Cette démarche n'a rien d'impossible, mais les AESH aimeraient qu'elle soit systématisée, pour ne pas avoir à toujours faire la demande (qui, par ailleurs, traduit une forme de dépendance de l'AESH au professeur et renforce la hiérarchie informelle entre les deux) et pour que les professeurs ne puissent pas ignorer leur demande, comme certains le font

actuellement.

Il arrive également que l'expression de son potentiel en tant que travailleur soit limité, comme dans cette forme de difficulté que nous a évoqué Camille avec son élève malentendant : l'impossibilité de communiquer. « J'étais très malheureuse. Je ne pouvais pas parler avec lui. » Cette absence d'échange la réduisait à un rôle d'exécutante, l'empêchant de co-construire avec l'élève, qui constitue pourtant le cœur de la relation d'accompagnement. Les fonctions de l'AESH peuvent aussi être impactées dans le cas d'un élève qui repousse l'aide, qui refuse la présence de l'AESH, ne lui accorde aucune importance et le méprise parfois même.

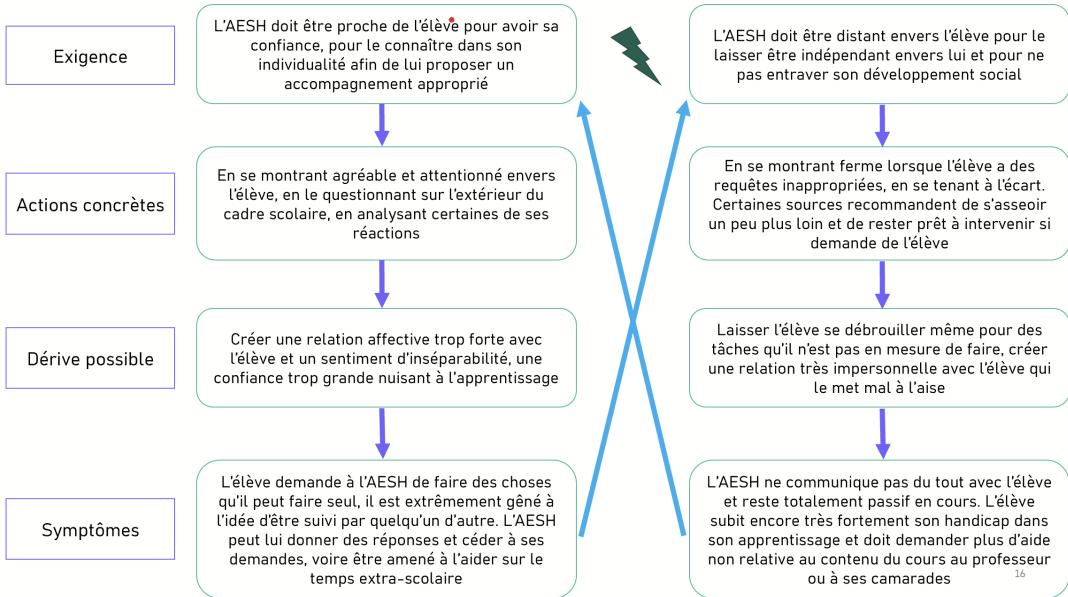
Mais en plus de ces peines du quotidien, les AESH sont parfois confrontés à des situations d'une gravité extrême, différents scénarios sources de malaises. Juliette nous relate des expériences traumatisantes : une élève qui s'est soudainement volatilisée, retrouvée mutilée à sang dans les toilettes ; une autre admet avoir été violée à plusieurs reprises par un membre de sa famille. Cette AESH devient alors, malgré elle, la première confidente et la première témoin des souffrances personnelles de l'élève, rôle pour lequel elle n'est absolument pas formée. Sa demande de formation pour apprendre à recueillir la parole d'enfants en souffrance a d'ailleurs été refusée car elle aurait eu lieu sur son temps de travail.

La violence constitue une autre source de mal-être au travail, toujours inhérente à celui-ci. D'un côté, la violence verbale, les insultes dont l'AESH peut être la cible – soit en toute conscience de cause, soit car l'élève a des troubles du langage qui ne lui permettent pas de mesurer ce qu'il dit. De l'autre, la violence physique. Lucille raconte s'être fait frapper régulièrement par un élève violent totalement obnubilé par la virilité et la force de son père, comme en témoignent ses propos : « De toute façon tu peux rien faire. Mon père est plus fort que toi. » Face à cette agression, elle se trouve dans une position impossible : elle ne peut ni répliquer, ni simplement s'en aller car, si elle part, elle abandonne son métier.

Face à ces épreuves, les AESH développent des stratégies de protection personnelle. Juliette explique qu'elle arrive à « faire la vraie coupure » une fois rentrée chez elle. Mais cette capacité de distanciation n'est pas donnée à tous, et le soutien institutionnel est quasi-inexistant. Les AESH se débrouillent entre eux, s'appuient sur la solidarité du collectif quand il existe, mais restent largement seuls face à ces difficultés.

### **3.2.4 Entre proximité et distance**

Le quatrième des savoir-faire de l'AESH est sa capacité à maintenir un équilibre entre proximité nécessaire et distance prescrite avec l'élève. Cet art peut être réalisé sous la forme d'un antagonisme.



D'un côté, l'AESH doit être suffisamment proche de l'élève pour établir une relation de confiance, pour le connaître dans son individualité afin de lui proposer un accompagnement approprié. Cette proximité est indispensable pour proposer une aide véritablement adapté à son handicap et à son profil. Comme l'explique Lucille à propos d'un élève difficile très réservé, il faut parfois du temps pour « gagner sa confiance ». Sans cette proximité relationnelle, l'AESH reste dans un rôle purement prescrit et limite considérablement son accompagnement.

Mais d'un autre côté, l'AESH doit maintenir une distance suffisante pour le laisser être indépendant, pour permettre à l'élève de développer son autonomie et ne pas entraver son développement social. Les documents officiels insistent lourdement là-dessus : « aucun contact avec la famille de l'élève ou avec l'élève lui-même », « il faut rester très professionnel ». Dans les réunions, on répète aux AESH « ne soyez pas trop empathiques ».

La difficulté est que cet équilibre n'a rien d'évident et ne peut s'apprendre dans l'abstrait. Juliette observe avec son expérience que « les nouvelles, elles ont tendance à faire copain-copine avec les élèves ». Cette tendance à la proximité excessive chez les débutantes révèle que la juste distance est un savoir-faire qui se construit. Il ne s'agit pas simplement d'appliquer une règle (« soyez distants »). L'objectif fondamental, rappelons-le, est de « savoir comment apprendre à l'élève à être autonome » – formulation on ne peut plus complexe qui révèle toute la subtilité du positionnement de l'AESH. Il ne s'agit pas de rendre l'élève autonome comme par magie, ni de faire à sa place, mais de lui apprendre l'autonomie. Cela implique parfois d'être très proche pour comprendre ses blocages, parfois de s'éloigner pour le laisser expérimenter par lui-même, parfois d'être présent sans intervenir, parfois d'anticiper pour éviter l'échec, etc.

L'exemple du fauteuil roulant et des clés d'ascenseur illustre bien cette complexité. Une AESH raconte avoir voulu apprendre à son élève en fauteuil à aller lui-même chercher les clés à la vie scolaire. L'élève, trop timide et mal à l'aise avec son handicap récent, n'osait pas. Fallait-il respecter cette timidité et continuer à faire à sa place ? Ou insister pour qu'il dépasse ses peurs ? L'AESH a choisi une voie médiane : « Si tu veux, la prochaine fois, j'essaie d'arriver un peu en avance, je me libère. Puis on y va tous les deux, mais tu demandes. »

### 3.3 Les entraves pour les travailleurs

Mais tous ces éléments n'expliquent pas la détresse claire dénoncée dans les médias, que nous avons vue dans la revue de presse. Rien de ce qui est beau n'est mentionné : le métier d'AESH semble être la proie d'une malédiction qui empêche les travailleurs d'être heureux, de vanter leur profession. Où est donc le problème ? Qu'est-ce qui, malgré tous les savoir-faire, freine le bon développement du métier ?

#### 3.3.1 Naturalisation des compétences

La première chose qui nous a interpellé est la forte proportion de femmes dans le métier. Les trois personnes interviewées sont des femmes, tout comme les quatre autres AESH que nous aurions pu rencontrer. Qu'en disent les statistiques ? 93 % de femmes<sup>12</sup>. Pour comprendre cette répartition, nous nous sommes demandé qui elles étaient. Le profil-type que nous avons découvert est celui d'une femme ayant récemment eu un enfant, cherchant un emploi à mi-temps et peu contraignant après leur congé maternité et une période de chômage pour s'occuper de l'enfant en bas-âge (puisque les congés paternité restent rares). Aucune de ces femmes ne veut spécifiquement devenir AESH, il ne s'agit que d'une option parmi d'autres qui offre néanmoins l'avantage d'avoir un temps de travail calqué sur les horaires d'école et celui d'avoir les vacances scolaires libérées.

Le métier d'AESH est accessible, comme on l'a vu en introduction, avec le bac. Quelques efforts sont en cours de route, pour qu'un diplôme particulier de l'aide à la personne soit créé et requis pour devenir AESH. Jusqu'ici, le métier semble ne requérir aucune connaissance particulière et être accessible à tout bon parent. Cela se voit dans le retour que nous a fait Lucille sur l'entretien d'embauche, où les mises en situation qui leur sont proposées relèvent « du bon sens quand on est mère ». Les 60 heures de formation initiale, très génériques et arrivant parfois même après le début de l'exercice professionnel semblent suffire à l'AESH pour acquérir tout ce dont elle a besoin, car le principal bagage qu'elle mobilisera sera intuitif. L'AESH, dans cette optique, ne semble même pas travailler à probablement parler, car tout est naturel, surtout lorsqu'on est parent (vision encore plus légitimée si on admet le dénommé « instinct maternel »).

Au final, c'est presque comme si les AESH n'avaient pas à travailler, car tout serait naturel, sans effort. Et même si l'intention n'est certainement pas affirmée ni même volontaire (nous espérons que personne ne défende explicitement que c'est un emploi très simple en étant bonne mère de famille), elle crée une image autour du métier qui cache tout le savoir-faire. Si les AESH devaient avoir un diplôme d'aide à la personne (qui est donc en cours de création), si la profession n'était pas aussi genrée, l'imaginaire du métier serait probablement sensiblement différent. En effet, le métier est très peu connu à l'extérieur et les savoir-faire des travailleurs sont vraiment masqués. Les professeurs eux-mêmes, dans nos entretiens, admettent : « Entre nous, on ne parle jamais des AESH, il n'y a pas grand chose à dire, si ? » Personne n'écarquille les yeux aux repas de famille lorsqu'on déclare être AESH. En stage, personne ne se questionne sur les AESH, comme nous le rapporte Camille, déçue qu'on ne lui ait jamais proposé un café alors même qu'elle était juste à côté du collectif qui faisait sa pause.

Ce regard implique que les missions de l'AESH n'ont pas à être très spécifiques, puisqu'il faut juste suivre son instinct – ce qui est vrai dans une certaine mesure, mais c'est la conséquence, pas la cause. Aux yeux du grand public et même du collectif de travail, les frontières sont mal marquées. Ainsi, deux des AESH interrogées ont témoigné de demandes décalées par rapport à leur métier : une directrice d'école a demandé à Juliette de faire le ménage, Lucille a rangé un

12. <https://www.sgen-cfdt.fr/actu/prime-exceptionnelle-de-500e-pour-les-aesh/>

CDI au collège et surveillé une classe pendant une heure, requête que l'institutrice lui avait faite car elle devait partir plus tôt. Pourquoi l'AESH a-t-elle accepté ces débordements de missions inappropriées ? Précisément parce qu'elle non plus ne voyait pas le savoir-faire de son métier en tant que débutante et en raison des explications très brumeuses sur son rôle qu'elle avait reçues jusque là. Elle nous a confié : « Même moi, je savais pas quelles étaient mes missions. »

### 3.3.2 L'AESH comme prothèse

#### L'invisibilisation

Au sein du domaine du travail, la conception dominante du métier d'AESH repose sur une vision réductrice qui le cantonne au rôle de simple béquille humaine. Cette invisibilisation se manifeste à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, l'invisibilisation par le corps enseignant est très dichotomique. Certains professeurs considèrent les AESH comme de simples exécutants, voire comme des éléments perturbateurs dans leur classe. Juliette rapporte qu'on lui a dit dès son premier jour : « les AESH, ça sert à faire des enfants fainéants ». D'autres enseignants sont mal à l'aise avec la présence d'un autre adulte dans leur classe, notamment parce que l'AESH devient témoin : « on voit des choses, par exemple quand ils n'ont pas d'autorité ». Cette gêne conduit certains à ignorer complètement l'AESH, ne lui confiant aucune tâche et l'invisibilisant totalement. D'autres en revanche les reconnaissent entièrement, souvent sous le prisme que leur absence laisserait le professeur seul à devoir canaliser l'élève. De manière plus globale, la relation avec les enseignants est assez ambiguë tout en déterminant fortement le confort de l'établissement en tant que lieu de travail ; la question a été évoquée de nombreuses fois dans nos entretiens, sans même que la discussion s'y dirige.

Sur le papier, les AESH sont sous l'autorité des professeurs dans la classe. Or, le risque que ce rapport se prolonge en dehors des moments de cours est toujours présent. Il est assez étrange, pour le travailleur, d'être au-dessus d'un autre dans la hiérarchie seulement une partie du temps. Les AESH ont un indicateur de la qualité d'un collège ou d'un lycée : l'inclusion dans la salle des profs. Les professeurs nous décrivent un groupe de femmes, principalement, présent dans la salle des profs mais isolé des autres enseignants, restant entre elles pendant leurs pauses. D'un côté, le lieu porte son nom : « après, les AESH n'ont pas de raison d'aller dans la partie travail [dans ce lycée, il y a en fait deux salles mitoyennes, une plutôt "travail" et l'autre plutôt "détente"] car ils n'ont pas besoin des ordinateurs ou des imprimantes ». En pratique, c'est évidemment faux, et cette remarque souligne bien que le travail des AESH reste encore assez invisible. Ils en ont besoin pour accéder aux espaces numériques, pour consulter l'emploi du temps de leur élève, pour récupérer des corrections d'exercices qui n'ont pas été faites en classe, pour imprimer des cours lorsque l'élève est absent (puisque l'AESH n'est pas dans la classe sans l'élève pendant ce temps). Dans certains établissements scolaires, ils ont leur propre salle, la salle AESH, ou plutôt salle AVS selon leurs propres mots. Mais dans tous les cas, pour les AESH, leur légitimité à être dans la salle des professeurs est le critère par excellence d'évaluation de la relation. Dans le cas de Juliette en début de carrière, elle ne pouvait pas aller dans la salle des profs, non pas qu'elle en ait eu l'interdiction, mais elle s'y sentait bien trop mal à l'aise pour cela. Camille, au moment où nous lui avons demandé ce qui fait un établissement désagréable pour un AESH, a immédiatement parlé d'un collège qu'elle avait définitivement peu apprécié, indiquant qu'elle était dévisagée en salle des profs. À l'inverse, elle trouve le lycée où elle travaille actuellement agréable car elle peut y aller sans être regardée de travers. La reconnaissance à l'échelle de la société étant très loin d'être acquise, celle par le collectif est d'autant plus importante pour les

travailleurs. Inconnus pour la plupart des personnes, ils ne veulent pas l'être aussi pour leurs collègues et collaborateurs dans l'établissement. À défaut de pouvoir l'imposer et de déclamer haut et fort, dans les couloirs, le beau de leur métier, ils développent certains indicateurs de la qualité de la relation entre AESH et professeurs dans un certain lieu de travail.

L'administration contribue également à cette invisibilisation à travers des pratiques qui nient l'expertise développée par les AESH. Les affectations tardives sont parfois notifiées la veille de la rentrée. Plus grave encore, ces attributions ignorent délibérément les compétences spécialisées développées au fil des années. Camille, après quatre années d'expérience avec des élèves malvoyants, maîtrisant les outils informatiques adaptés et les techniques de description verbale, peut se voir brutalement réaffectée auprès d'un élève présentant des troubles du comportement, leurs vœux d'affectation systématiquement ignorés au nom des « besoins du service ». Aujourd'hui, elle suppose, mais nous a bien précisé qu'elle ne peut que supposer, que son affection à une élève non-voyante vient de son expérience avec ce handicap, ce que l'Inspection ne reconnaît absolument pas. Par ailleurs, dans son PIAL et pour la rentrée de septembre, les AESH ont reçu le même mail que chaque année pour leur fiche de vœux, mais une phrase a été ajoutée : « Pour information, les directeurs/trices d'école et les chef(fe)s d'établissement émettent également des vœux vous concernant, et ces vœux restent prioritaires. » C'est une étape supplémentaire pour marquer une supériorité managériale.

Cette gestion s'accompagne d'une absence de reconnaissance formelle de la qualité du travail. Les entretiens d'évaluation, espacés de trois ans, se résument pour les AESH à des formalités administratives sans impact sur la carrière. Lucille témoigne de l'absurdité de ces évaluations, « Il remplit une grille mystérieuse ». C'est comme si on évaluait un chirurgien sans jamais le voir opérer. Les AESH n'ont par ailleurs aucun retour suite à cet entretien.

Au sommet de la hiérarchie, le ministère de l'Éducation, l'invisibilisation se traduit de la même manière. Les AESH n'ont pas de progression de carrière et les formations proposées sont souvent inadaptées. On note d'ailleurs le passage à des formations en ligne, là où existaient avant des formations en présentiel, qualifiées de « vraies » par deux personnes interrogées, des formations animées par des ergothérapeutes membres de SESSAD. Désormais, les formations se font sur Magistère, où l'on peut « faire défiler les diapositives sans les regarder et valider le questionnaire en trichant ». Et lorsque les AESH trouvent des formations par elles-mêmes, on leur refuse le plus souvent car elles tombent sur leurs heures de travail.

Les changements de nom successifs, d'AVS à AESH, avec un nouveau changement annoncé selon les interrogées, montrent d'un côté d'une instabilité permanente mais aussi, de l'autre, le fait que les décideurs n'hésitent pas à changer la nature même du métier, certainement aussi eu raison de l'imprécision qui tourne autour et qu'ils ne font que renforcer. Juliette ironise : « Il doit y avoir des personnes qui doivent pas avoir grand-chose à faire, à mon avis, à l'Inspection académique, qui doivent se dire : "Tiens, si on changeait de nom ?" ». Résultat : Juliette AESH qui exerce depuis 2007 et qui a donc vécu le changement de nom du métier, continue à se référer d'elle-même et des autres systématiquement comme des AVS. Ces modifications n'ont pour les AESH interrogées qu'un impact cosmétique qui masquent l'absence de réflexion de fond sur le statut du métier.

Cette invisibilisation généralisée conduit à une négation du professionnalisme des AESH, résumée par cette phrase emblématique de nos entretiens : « c'est comme si on n'était pas là ».

## L'interchangeabilité

Si l'accompagnant n'est qu'un complément technique à l'élève, alors n'importe quel AESH peut remplacer n'importe quel autre.

La pratique systématique du changement annuel d'affectation repose d'ailleurs sur une justification officielle : éviter que les élèves ne s'attachent trop à leur AESH. Cette politique révèle une méconnaissance des besoins des élèves en situation de handicap, particulièrement ceux présentant des troubles autistiques qui nécessitent stabilité et continuité. Juliette souligne ce paradoxe, qui en est vraiment un : « on nous dit qu'il faut créer une relation de confiance avec l'élève, mais on nous change tous les ans ».

Dans cette logique, le remplacement d'un AESH absent ne pose théoriquement aucun problème puisqu'ils sont tous équivalents. La réalité est tout autre, les collègues doivent s'organiser entre eux, sur le principe de la bonne volonté pour assurer la continuité de l'accompagnement chez les élèves. L'argument avancé par l'Inspection pour justifier ces changements est d' « éviter l'attachement ». Il présuppose de ce fait que la relation AESH-élève doit rester purement prothétique. C'est d'ailleurs le meilleur moyen pour eux de répondre à l'antagonisme ; plutôt que d'aboutir à la voie d'équilibre formant le savoir-faire de l'AESH, on préfère supprimer entièrement une exigence de l'antagonisme (celle d'être proche, car ce n'est plus une exigence étant donné que c'est « naturel ») en changeant les AESH chaque année, organisation dont les travailleurs s'indignent en répétant incessamment « chaque année, ils nous mettent là où ils veulent ». La maîtrise de la voie d'équilibre par les AESH s'observe dans des scènes très courtes en classe, l'antagonisme ne peut pas être prétendu réglé en bougeant constamment les AESH. En pensant régler la tension, l'Inspection la renforce. Car cette rotation permanente des AESH comme des pions leur demande de retrouver, chaque année, la confiance de l'élève, d'apprendre à les connaître, ce qui leur fait perdre un temps considérable dans les adaptations tout en rendant inutiles les aménagements réussis avec l'élève précédent, que le nouvel AESH devra découvrir de zéro : encore une fois, leur expérience, même celle qu'ils développent pendant l'année, ne vaut rien. Pourtant, la plupart du temps, elles souhaitent rester avec le même élève, pour pouvoir prolonger les méthodes qu'elles ont établi avec celui-ci. Elles sont vraiment heureuses de voir réussir l'élève qu'elles suivent : chacune de nos trois interviewées nous a fièrement annoncé, à leur manière, une phrase du type « Ça n'a jamais marché avec les autres AESH, mais avec moi si. » Fierté rapidement rompue. Ajoutons à cela le manque de stabilité que cela implique pour l'élève, ce qui est d'autant plus crucial pour les élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme et pour qui le changement est une épreuve.

### 3.3.3 Le glissement du scolaire au comportemental

L'extension continue du périmètre du handicap constitue le premier facteur déterminant du transfert institutionnalisé du scolaire vers le comportemental. Si la demande croît, c'est peut-être aussi parce qu'on a élargi la capacité de l'offre en acceptant de traiter des problématiques purement comportementales. Cette extension n'est pas neutre, elle transforme fondamentalement la nature du public accompagné. Là où les AESH accompagnaient initialement des élèves présentant des handicaps identifiés nécessitant des adaptations pédagogiques spécifiques (déficiences sensorielles, motrices, intellectuelles, etc.), Ils se retrouvent aujourd'hui face à des situations beaucoup plus spécifiques incluant des élèves présentant des troubles du comportement, des problématiques psychologiques complexes, voire des situations sociales difficiles rebaptisées en handicap pour permettre l'attribution d'une aide scolaire (ou comportemental).

Cette extension s'accompagne d'une explosion des notifications de la part de la MDPH

(Maison départementale des personnes handicapées). Les AESH rapportent unanimement une augmentation constante du nombre d'élèves à accompagner, avec une proportion croissante d'élèves présentant des troubles du comportement, ce qui leur donne, encore une fois, l'impression d'être en sous-nombre.

La politique de non-redoublement systématique constitue un second facteur aggravant majeur. Juliette l'explique clairement : « Il n'y a plus de redoublement. On a très peu d'élèves, qui ont redoublé, parce qu'on estime qu'il faut toujours que l'élève reste dans sa classe d'âge. » Cette politique des classes d'âge, louable dans ses intentions d'éviter la stigmatisation, maintient artificiellement dans le système scolaire des élèves présentant des retards scolaires massifs qui peuvent progressivement se transformer en souffrance psychologique et en troubles du comportement. Le retard scolaire devient un handicap dont l'AESH doivent s'occuper. Les conséquences sont dramatiques pour celui-ci. Des élèves avec des niveaux CE1 se retrouvent en 5<sup>e</sup>, incapables de suivre les cours, frustrés, humiliés par leur incapacité à répondre aux attentes scolaires. Dans ces conditions, les troubles du comportement deviennent presque inévitables, et l'AESH se transforme en gestionnaire du comportement plutôt qu'en accompagnant scolaire.

La réduction progressive des structures spécialisées représente le troisième facteur critique. Juliette s'alarme : « Ils veulent même arrêter les SEGPA. » Cette disparition progressive des structures adaptées (SEGPA, ULIS, IME sous-dotés) au nom de l'inclusion totale crée une situation paradoxale : on inclut à tout prix des élèves qui auraient besoin d'un accompagnement spécialisé intensif dans des classes ordinaires où ils ne peuvent que souffrir et parfois faire souffrir. On observe, en fait, le dépassement du seuil de contre-productivité. Baccalauréats obtenus pour se « débarrasser des élèves », explosion des demandes d'AESH par rapport aux effectifs, impossibilité de revenir au monde sans les AESH (puisque les conditions dans les établissements spécialisés ne se sont pas améliorées, et ceux-ci sont même devenus encore plus rares).

## 4 Conclusion

Au terme de cette enquête sur le métier d'AESH, nous mesurons l'ampleur du paradoxe qui le structure : alors que ces accompagnants développent quotidiennement des savoir-faire indispensables à la réussite de l'inclusion scolaire, leur travail demeure fondamentalement invisibilisé et dévalorisé par l'institution même qui les engage. Cette contradiction n'est pas accidentelle ; elle révèle les tensions qui traversent notre système éducatif et, plus largement, notre rapport au handicap.

Nous avons découvert un métier qui exige la maîtrise d'une voie d'équilibre : savoir comment apprendre à l'élève à être autonome. Cette formulation, qui peut sembler alambiquée capture pourtant l'essence du métier d'AESH, où ne s'agit pas simplement de rendre l'élève autonome par un processus magique, mais bien de déployer un savoir-faire pédagogique spécifique qui permet à l'élève d'apprendre l'autonomie dans le cadre du collège ou du lycée alors même qu'il a quelque chose qui fait obstacle à l'apprentissage. Cette complexité se décline en quatre dimensions que nous avons identifiées : la gestion d'un poids affectif et psychologique considérable (de l'élève retrouvé mutilé dans les toilettes aux confidences sur des violences subies), la négociation permanente entre des sources de prescription multiples et souvent contradictoires, l'adaptation constante à une diversité de handicaps sans formation adéquate, et surtout, la maîtrise de la tension entre proximité nécessaire et distance professionnelle (qui plus est quand il s'agit d'un métier soumis à autant de sources de prescriptions). Les AESH doivent être des pédagogues et des confidents sans en avoir la formation. Elles naviguent entre les injonctions contradictoires de

l'inspection (« soyez distantes »), des parents (« faites ses devoirs »), des professeurs (« adaptez mes cours »), des élèves (« aide-moi mais rends-moi autonome »).

Mais ce qui frappe le plus dans notre enquête, c'est le processus d'expropriation dont sont victimes les AESH. Ce terme, nous semble particulièrement adapté pour décrire ce qui se joue ; les AESH habitent leur savoir-faire, et ce savoir-faire les habite, pourtant, l'institution les en séparent systématiquement. Cette expropriation s'opère à plusieurs niveaux. D'abord, par le déni de formation : soixante heures, souvent dispensées après la prise de poste, réduites à des diaporamas sur Magistère. Ensuite, par l'interchangeabilité permanente : les AESH sont déplacés sans considération pour l'expertise développée auprès de certains types de handicaps. Camille, spécialisée de fait dans l'accompagnement d'élèves malvoyants, peut se retrouver du jour au lendemain avec un élève autiste, comme si quatre ans d'expérience ne comptaient pour rien. Enfin par la négation de la dimension pédagogique : l'AESH reste cantonné au rôle de bâquille humaine de l'élève, alors même qu'il doit quotidiennement expliquer et adapter, en bref enseigner. La féminisation massive du métier (93% de femmes, rappelons-le) n'est pas un épiphénomène. Comme nous l'avons montré, le profil type de l'AESH, celui d'une mère cherchant un emploi à temps partiel compatible avec la vie familiale, alimente la naturalisation des compétences. « C'est du bon sens quand on est mère ». Cette naturalisation justifie tout : l'absence de formation (elles savent déjà s'occuper d'enfants), les bas salaires (c'est un complément de revenu), l'absence de reconnaissance du savoir faire (ce n'est que le prolongement de leur travail de mère).

Pour autant, ce qui frappe dans tous nos entretiens, c'est la fierté qui transparaît lorsque les AESH évoquent leurs réussites. « Avec les autres AESH, ça n'avait jamais marché, mais avec moi si », nous ont-elles toutes confié. Cette fierté n'est pas de l'orgueil mal placé, mais la conscience de son savoir-faire, d'avoir trouvé la clé qui permet à un élève de comprendre. Cette fierté se nourrit des petites victoires quotidiennes, que ce soit l'élève autiste qui accepte enfin de poser une question au professeur ou l'élève timide en fauteuil roulant qui ose aller demander les clés de l'ascenseur. Les AESH nous ont aussi parlé des cadeaux reçus des familles, des messages d'anciens élèves, des sourires échangés dans les couloirs des années après. Ces marques de reconnaissance sont, pour tenir dans ce métier, plus important que n'importe quelle augmentation salariale.