

AUXILIAIRES DE VIE SCOLAIRE

QUELLES CONDITIONS D'EMPLOI POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ ?

Alette VÉRILLON¹ Brigitte BELMONT²,

- Le développement d'une politique éducative visant à promouvoir la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire a suscité une forte demande de moyens supplémentaires. La création de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire à l'Éducation nationale est une des réponses, apportées à cette demande, en termes de ressources humaines.

Les auxiliaires de vie scolaire, que l'on désigne couramment par le sigle AVS, ont essentiellement pour mission, selon les textes officiels³, d'assurer un accompagnement de ces élèves dans les actes de la vie quotidienne (toilette, repas, déplacements...) et de faciliter leur autonomie dans les situations d'apprentissage.

- D'année en année, le nombre d'emplois créés est en constante augmentation : pour 2007-2008 notamment, l'Éducation nationale estimait à 20.000 le nombre des personnels chargés de l'accompagnement scolaire ; pour 2008-2009, cette estimation atteint 27000 emplois. Cette augmentation atteste de la reconnaissance, par les pouvoirs publics, du bien fondé de cette fonction. Cette reconnaissance s'appuie sur un consensus sociopolitique qui apparaît à la lecture de différents rapports et études sur cette question. Par exemple, la Commission nationale consultative des Droits de l'Homme (CNCDDH) a établi un bilan sur la scolarisation des élèves handicapés, en 2008 dans lequel il est dit que «*les AVS sont une condition nécessaire pour atteindre les objectifs de la loi du 11 février 2005*».

- L'apparition de ces emplois s'inscrit dans une histoire. À l'origine, dans les années 80, les premiers «*auxiliaires d'intégration scolaire*» sont recrutés à l'initiative de parents ou de militants. Plus tard des associations de parents d'enfants handicapés créent des services d'auxiliaires d'intégration. Pour cela, elles se saisissent des aides proposées, dans un contexte de crise de l'emploi, pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Elles recrutent sur des emplois temporaires, considérés comme une aide aux études et en partie financés par l'État, les «*emplois-jeunes*». Les demandes faites à ces services se multipliant, les associations souhaitent la pérennisation de cette fonction d'accompagnement et dans cette perspective, demandent à l'État d'assumer complètement la rétribution de ces personnels. En 2003, l'Éducation nationale décide de prendre en charge, non seulement le financement mais aussi la gestion (recrutement, formation) de ceux qui seront alors appelés «*assistants d'éducation*» et elle confie à une partie d'entre eux la tâche d'accompagner des élèves en situation de handicap. Elle distingue deux sortes d'AVS, les AVSi chargées de suivre individuellement des enfants handicapés scolarisés en classe ordinaire, les AVSco qui assurent un accompagnement collectif d'élèves de CLIS ou d'UPI. (Alors que les AVSi sont affectés à des enfants, les AVSco sont donc affectés à des classes.)

- Si cette mesure qui instaure la fonction d'assistant d'éducation-AVS revient pour le ministère à reconnaître que l'accompagnement scolaire des enfants handicapés correspond à un besoin permanent dans le système éducatif, elle consiste également à proposer des recrutements sur des emplois qui demeurent précaires (3 ans renouvelables, d'année en année, jusqu'à 6 ans) et faiblement rétribués. La solution proposée est loin de faire l'unanimité⁴. Les modalités de recrutement et des conditions de travail, déterminées par le statut de ces personnels, suscitent en effet de vives critiques et des prises de position divergentes quant aux améliorations à envisager. Deux tendances se dégagent dans les propositions :

.Ou bien stabiliser ces emplois par différentes mesures (possibilité d'emplois à plein temps, amélioration de la formation, des conditions de valorisation des acquis...) mais, en demeurant dans une logique d'aide à l'insertion professionnelle, et donc en proposant ces emplois, pour une période limitée, à des personnes se préparant à assurer d'autres fonctions dans des métiers déjà existants⁵,

.Ou bien mettre en place une qualification conduisant à la reconnaissance d'un métier de l'accompagnement, avec éventuellement un élargissement des fonctions : auxiliaire de vie scolaire et extrascolaire, auxiliaire de vie sociale avec une qualification permettant d'accompagner différents publics⁶.

¹ INRP Unité mixte de recherche ADEF

² CERLIS (Université Paris-Descartes, CNRS)

³ Loi 2003-400 du 30 avril 2003

⁴ Éric Plaisance dans un ouvrage récent (2009) évoque cette période en ces termes : «*Cette reprise en main par l'État a pu laisser croire que les conditions étaient réunies pour la pérennisation et la professionnalisation des AVS...rien n'a fondamentalement changé en ce qui concerne leur statut et leurs perspectives professionnelles.*»

⁵ Propositions de l'APAJH, 2007 ; Blanc, 2007, Gohet, 2007 ; Salines, 2009

⁶ Propositions de l'UNAÏSSE, 2008 ; la FNASEPH, 2007 ; la CNCDDH, 2008

Problématique

Quelles que soient les pistes proposées, il y a une forte attente sociale quant à la qualité des services assurés par ces personnels, notamment de la part des associations qui ont, antérieurement, expérimenté des dispositifs de formation afin que ces personnels soient en mesure d'assurer les tâches qui leur sont confiées.

Or le statut actuel qui implique précarité, niveau de salaire minimal, absence de développement en termes de carrière, correspond à celui d'emplois de service qui requièrent un faible niveau de qualification. Cette situation paraît contradictoire avec ce qui est attendu de la part de ces personnels, si on se réfère à des textes législatifs définissant leurs fonctions ainsi qu'à divers travaux qui se sont attachés à les analyser. Le travail d'AVS y apparaît comme relativement complexe et subtil.

Par exemple, une étude (CREAI Alsace, 1998) évoque une des difficultés majeures dans l'exercice de cette fonction où il s'agit en permanence de trouver le juste milieu entre des attitudes opposées : apporter un soutien à l'enfant, mais sans entraver son autonomie, suivre les directives de l'enseignant tout en étant capable de prendre des initiatives, développer des relations avec les parents sans se substituer à l'enseignant.

J'évoquerai encore des travaux de Serge Ébersold (2009) qui mettent l'accent sur la dimension partenariale de cet emploi et qui montre l'importance pour les AVS de pouvoir s'inscrire dans ce qu'il appelle un « système équitable de coopération » afin que leurs interventions puissent se définir en complémentarité avec celles des autres acteurs impliqués dans un même « projet personnalisé de scolarisation ».

Dans le cadre de cet atelier, nous avons pensé vous présenter une recherche que nous avons menée, avec Éric Plaisance, dans le cadre du laboratoire du CERLIS de l'Université Paris-Descartes. L'objet de cette recherche était de nous attacher à cerner le point de vue des AVS eux-mêmes sur les compétences que l'on sollicite de leur part. L'objet de la recherche était également de savoir s'ils considèrent que les modalités de travail qui leur sont proposées leur permettent, et dans quelle mesure, de développer ces compétences.

Méthodologie

La recherche s'est déroulée en deux étapes :

Tout d'abord nous nous sommes attachés à établir un état des lieux de ces conditions de travail. Dans cette perspective, nous avons réalisé une enquête à l'échelle d'un département, à partir d'un questionnaire adressé à l'ensemble des personnels d'accompagnement pour les élèves handicapés (AVSi, AVSco), en fonction en Seine-Saint-Denis, en 2006 (entre Janvier et Juin)⁷. Les questions portaient sur les modalités de recrutement, d'affectation, de formation en tant qu'AVS, et de travail dans les établissements. Les principaux résultats de cette enquête (Belmont et al, 2009) font apparaître que :

- les AVS recrutés, dans leur grande majorité, projettent de s'engager professionnellement dans le domaine de l'éducation ou du social, ce qui laisse penser que le choix de cet emploi répond, le plus souvent, à une motivation en lien avec la nature du travail proposé ;
- la grande majorité des AVS reçoit une formation, mais rarement plus qu'une semaine « d'adaptation à l'emploi » ;
- tous les AVS n'ont pas les mêmes possibilités de profiter d'échanges professionnels pour développer leurs compétences. Les AVSi, qui généralement suivent individuellement plusieurs enfants, dans plusieurs établissements, ont moins que les AVSco de contacts avec d'autres partenaires que les enseignants d'accueil (autres enseignants, directeurs, professionnels spécialisés)

La deuxième étape de la recherche, a été réalisée à partir d'entretiens individuels menés auprès de 34 des AVS sollicités pour le questionnaire.

Nous avons sélectionné les personnes à interviewer de façon à couvrir dans notre échantillon les différents cas de figure : types de personnels (AVSi, AVSco)⁸, types de difficultés des élèves (troubles psychologiques ou cognitifs, déficience motrice, auditive ou visuelle), niveaux de scolarité (maternelle, élémentaire, collège, lycée).

Résultats

Un fort investissement malgré un statut contesté

Un premier résultat sur lequel débouche l'analyse des entretiens est la grande motivation des AVS interviewés et le fort investissement dans le travail qui en résulte et dont ils témoignent.

Cet investissement est tout d'abord motivé par des perspectives professionnelles dans le champ de l'éducation. Cet emploi est considéré comme un moyen de se préparer au métier visé (notamment, enseignant ou éducateur

⁸ Il existait également d'autres type d'emplois dans le département, notamment, les EVS (emplois de vie scolaires) mais que nous n'avons pas sollicité parce que de recrutement très récent en 2005-2006.

spécialisé), ou d'explorer une nouvelle orientation par rapport à des études ou des situations professionnelles insatisfaisantes.

Mais leur motivation tient également à la nature même du travail qui correspond à leur intérêt pour un travail éducatif avec des enfants et les AVS interrogés évoquent la satisfaction qu'ils y trouvent. Elle repose de plus sur une position éthique par rapport à l'éducation des enfants handicapés et ils défendent l'importance de leur scolarisation en milieu ordinaire.

Cependant, ils contestent fortement le statut attribué à l'emploi d'AVS: faible rémunération, précarité, absence de véritable formation. Le refus de l'institution de reconnaître cet emploi comme un métier dévalorise tant la fonction que les personnes qui l'assurent, ce qui ne facilite pas (entrave) leur insertion dans l'établissement où ils sont affectés. Son caractère temporaire ne leur semble pas favoriser (encourager) l'investissement nécessaire pour répondre aux attentes. Ils ont l'impression d'être utilisés puis renvoyés en fin de contrat, sans considération pour le travail effectué et les compétences acquises.

Si malgré ces difficultés, ils ont persévéré et se sont impliqués dans ce travail, c'est parce qu'ils estiment cette fonction importante pour les enfants. C'est aussi qu'ils ont trouvé localement, de la part d'acteurs de terrain, une reconnaissance qui leur fait défaut sur le plan institutionnel.

Ils considèrent que le statut n'est pas à la hauteur de la fonction. En effet, au regard de leur expérience, c'est un travail difficile, exigeant, qui suppose un fort engagement personnel et des compétences diverses. Il ne peut être assimilé à un simple « petit boulot » (service que quiconque pourrait effectuer).

À leur avis, il suppose tout d'abord ce qu'ils appellent des « qualités personnelles » :

- la tolérance, la patience indispensables à l'égard d'enfants qui ont des difficultés,
- l'écoute, l'attention nécessaires pour essayer de comprendre ces difficultés,
- l'adaptabilité pour s'ajuster à chaque enfant et à chaque contexte,
- le dynamisme, l'inventivité pour chercher des moyens d'action.

Au-delà d'un minimum de savoirs scolaires, il suppose également des savoirs faire professionnels :

- sur le plan relationnel (savoir « dialoguer » tant avec les enfants qu'avec les adultes),
- sur le plan de l'accompagnement : savoir trouver la bonne distance, l'équilibre entre l'aide aux enfants et le développement de leur autonomie, un juste niveau d'exigence qui tienne compte de leurs difficultés,
- mais aussi sur le plan "pédagogique"

En effet, leurs interventions pour aider les élèves dans la réalisation du travail ne se limitent pas à une simple répétition des consignes. Il s'agit de les reformuler différemment, de donner des explications supplémentaires, parfois de simplifier ou aménager le travail demandé.

Ils pointent la "contradiction" entre leur fonction officielle et leurs interventions effectives qui relèvent, de fait, d'une approche pédagogique, bien qu'aucune compétence de cet ordre ne leur soit reconnue. Ces résultats rejoignent les conclusions de différents travaux qui mettent en avant la complexité de la fonction d'AVS (FNASEPH, 2002) et le fait qu'elle met en jeu des compétences proches de celles des métiers de l'éducation et de l'enseignement (Bordeau et Bourget, 2009 ; Philip 2009).

Une formation insuffisante pour répondre aux attentes et aux besoins

Pour acquérir ces compétences qu'ils estiment nécessaires à leur fonction, les AVS disposent, d'après les textes qui les régissent, d'une formation à l'emploi de 60 heures obligatoires. Cette formation s'avère insuffisante pour répondre à leurs attentes.

- Si elle leur apporte des informations qu'ils jugent utiles (principalement sur les différents types de handicaps ainsi que sur leur rôle d'AVS), ces informations leur sont cependant données de façon trop tardive. Ils ont l'impression d'être "parachutés" sur le terrain, sans rien connaître du fonctionnement de l'établissement, ni des difficultés des enfants. Ils en sont réduits à une totale improvisation sur le terrain. Cette situation est source d'angoisse pour eux.

- La formation est également décrite comme trop "théorique", c'est-à-dire trop générale, trop éloignée des pratiques. Elle ne leur permet pas de savoir comment agir concrètement auprès des élèves. Par contre, toutes les occasions d'aborder les pratiques, au cours de la formation, sont unanimement appréciées, en particulier, les moments d'échanges entre AVS qu'ils estiment enrichissants et ont un effet rassurant. Ils évoquent également : des interventions de professionnels et de parents faisant part de leur expérience avec des enfants handicapés, le témoignage de personnes handicapées elles-mêmes, des rencontres entre enseignants de CLIS ou d'UPI et AVS, ou encore la visite d'établissement spécialisé.

Il apparaît ainsi que les attentes des AVS en termes de formation, concernent essentiellement les répercussions du handicap sur le fonctionnement des enfants et les pratiques professionnelles qu'il est possible d'envisager.

- Cette formation leur paraît de plus trop limitée⁹. Ils souhaitent qu'une suite lui soit donnée, pour approfondir ou compléter leurs acquis et bénéficier d'un suivi face aux problèmes auxquels ils sont confrontés sur le terrain.

Relations avec les enseignants des classes d'accueil

L'établissement de relations avec les enseignants ayant la charge des enfants qu'ils suivent (enseignants de classe ordinaire pour les AVS i, de Clis ou d'UPI pour les AVS co) apparaît comme un facteur pouvant contribuer au développement de leurs compétences professionnelles. Cependant, leur intérêt dépend de la qualité des échanges qui s'instaurent entre partenaires. La situation sur ce plan s'avère contrastée entre AVSi et AVSco.

Les AVSco font état d'une collaboration étroite avec l'enseignant spécialisé de leur classe.

Le fait de partager l'encadrement d'un même groupe d'élèves facilite les échanges. Ils se font à tous moments, en fonction des besoins. Les AVS Co sont associés à tout ce qui concerne le fonctionnement de la classe, les modalités de travail étant définies en concertation. Ils se considèrent comme des "assistants" de l'enseignant.

Les enseignants assurent un encadrement permanent auprès d'eux, en leur donnant de premières indications sur leur rôle, des explications sur les difficultés des enfants, des pistes de travail. Ils sont considérés comme un guide ou un recours, en cas de problèmes.

Les AVSco interviewés évoquent des rapports de confiance : ils apprécient la professionnalité de l'enseignant, qui de son côté leur laisse une marge d'initiative. Ce climat de reconnaissance mutuelle apparaît propice à leur engagement dans le travail.

Dans ces conditions, la collaboration avec les enseignants spécialisés a un rôle formateur. Les AVS Co s'approprient leurs savoir faire, au point que certains se disent en mesure de les transmettre à d'autres enseignants.

Par contre, les AVS i rencontrent des difficultés avec certains enseignants qui acceptent mal leur présence dans la classe. Les échanges avec ces enseignants sont très limités et c'est sur les AVS que repose la responsabilité d'adapter le travail de la classe pour l'enfant qu'ils accompagnent. La méconnaissance de leur rôle par les enseignants conduit à des malentendus et contribue, de leur point de vue, à la méfiance ou au rejet dont ils sont parfois l'objet.

Même quand une collaboration se développe entre AVS-i et enseignant avec la préoccupation commune de rechercher des situations adaptées aux enfants, l'enseignant n'étant pas spécialisé, ils peuvent se retrouver, l'un comme l'autre, démunis devant certains enfants qui posent problème.

Ces résultats mettent en lumière:

- l'importance d'une préparation de l'ensemble des enseignants non seulement à l'accueil d'élèves handicapés mais aussi au travail en collaboration avec des AVS
- l'apport d'enseignants spécialisés, qui s'appuient à la fois sur une connaissance du milieu scolaire et leur expérience des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Ceci conduit à s'interroger sur la façon dont l'apport de ces enseignants spécialisés, qui en France sont en majorité dans les dispositifs collectifs d'intégration ou dans des établissements spécialisés, pourraient également bénéficier à l'ensemble d'équipes d'écoles (enseignants et AVS).

Relations avec les autres enseignants

Les échanges avec d'autres enseignants de l'établissement peuvent également être source d'apprentissage pour les AVS. Plusieurs facteurs contribuent à leur développement.

Quand les enseignants se montrent dans l'ensemble favorables à l'intégration, les contacts s'établissent facilement. Quand de plus un travail d'équipe existe, l'AVS est inscrit dans le réseau d'échanges et bénéficie du climat de réflexion collective qui règne dans l'école.

Les AVS soulignent également que l'attitude du directeur a une incidence importante sur le développement de relations de coopération et sur la façon d'accueillir les élèves handicapés dans l'établissement. Son implication personnelle dans la résolution des problèmes rencontrés, constitue un soutien pour l'AVS comme pour les enseignants.

Relations avec les professionnels spécialisés

Les professionnels spécialisés sont considérés par les AVS comme des personnes ressources, sur lesquelles ils souhaitent pouvoir compter. Mais les contacts avec ces professionnels restent, à leur avis, insuffisants et trop espacés.

⁹ Rappelons que sur l'ensemble de la population d'AVS du département, seule une minorité a bénéficié de plus d'une semaine de formation (49% des AVSi et 30% des AVS Co)

Par contre, des rencontres fréquentes dans le cadre scolaire facilitent l'instauration d'une collaboration, comme cela se produit avec les enseignants (ce que nous avons mis en évidence dans une précédente étude) (Belmont et Vérillon, 2004). Par exemple, le fait d'assister à la séance hebdomadaire de kinésithérapie dans l'école permet à une AVS de mieux connaître l'évolution des capacités motrices d'un élève et d'acquérir de nouveaux savoir faire (comment le porter, l'aider dans ses mouvements...). La présence de la psychologue d'un SESSAD dans une UPI, une journée par semaine, est l'occasion de nombreux échanges sur le travail des élèves et permet de mieux comprendre leurs difficultés.

Mais, il ne suffit pas que les rencontres soient matériellement possibles. Encore faut-il que le développement de relations de collaboration avec l'école fasse partie des conceptions de travail des professionnels.

Conclusion

L'opinion que, à la lumière de leur expérience, les AVS eux-mêmes portent sur la fonction d'accompagnement, fait écho au consensus qui se dégage actuellement à ce sujet, et ce sur deux points :

- la nécessité d'améliorer le statut de ces personnels,
- celle de renforcer leur formation (qui est liée à leur statut).

Concernant le statut d'AVS, celui-ci ne leur semble pas offrir les meilleures conditions pour assurer un accompagnement de qualité, qui est pourtant l'objet d'une forte attente sociale. Dans le débat concernant leur professionnalisation, les AVS interrogés estiment nécessaire que cette fonction, qu'ils considèrent comme un « vrai métier », bénéficie d'une reconnaissance sociale.

Sur le second point, dans la perspective d'assurer une meilleure formation, il semblerait important de tenir compte des besoins exprimés par les AVS, qui se situent sur trois plans:

- une préparation avant la prise de fonction,
- un contenu de formation davantage orientée vers les pratiques avec les élèves,
- un accompagnement sur la durée pour approfondir les acquis professionnels dans la confrontation à l'expérience de terrain.

Cependant, dans les conditions actuelles de statut et de formation, le dispositif d'accompagnement pour les élèves handicapés repose essentiellement sur les motivations personnelles des AVS, et leur capacité à s'assurer une « autoformation », à partir de leurs propres ressources : cursus d'études, expériences antérieures, démarches personnelles.

Les difficultés rencontrées par les AVS pour assurer leur fonction de façon efficace ne sont pas seulement liées à leurs conditions d'exercice spécifiques. Elles paraissent dépendre également, de façon plus large, de failles persistantes dans la mise en œuvre de la scolarisation des élèves handicapés

- le manque de formation des enseignants à l'accueil de ces élèves,
- l'existence encore peu courante du travail en équipe au sein des établissements ,
- une collaboration entre l'école et le milieu médico-social encore trop peu développée.

Les réflexions actuelles sur la formation des différents professionnels mettent l'accent sur l'importance de développer les capacités des enseignants à prendre en charge la diversité des élèves, mais aussi celles de l'ensemble des acteurs à établir des coopérations interprofessionnelles (De Anna, 2009 ; Plaisance 2009).

Le rôle de personnes ressources, pour les AVS comme pour les enseignants, que pourrait jouer les professionnels du milieu spécialisé, suppose une évolution des cultures professionnelles allant vers la construction d'une « culture partagée » (Chauvière et Plaisance, 2008), se fondant sur un partage des savoirs et compétences spécifiques de chacun, dans un projet commun.

BIBLIOGRAPHIE

APAJH (Association pour adultes et jeunes handicapés) 2007. Auxiliaires de vie scolaire et professionnalisation, Salbreux, R.(2006) *Contraste. Enfance et handicap*, 25, p.75-92 (n° spécial : L'accompagnement)

BELMONT B., VERILLON A.(2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In POIZAT D. *Education et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint Agne, Erès, p.57-66.

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

BELMONT B., PLAISANCE E., VERILLON A. 2006). Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs, *Contraste. Enfance et handicap*, n°24 (spécial : L'accompagnement), p.247-266.

BLANC P. (2007). *Rapport d'information, n°359, au nom de la commission des Affaires sociales du Sénat, sur l'application de la loi du 11 février 2005*, déposé le 3 juillet 2007.

BORDEAU M., BOURGET G. (2009). Le personnel accompagnant scolaire, une approche socio-historique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°45, 1er trimestre 2009, p.55-69.

CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, n°27, p.31-44.

CNCDH (Commission nationale consultative des droits de l'homme), (2008) *Projet d'avis sur la scolarisation des enfants handicapés*, adopté en assemblée plénière le 6 novembre 2008.

CREAI Alsace (1998). *Les auxiliaires d'intégration scolaires dans le Bas-Rhin*. CREAI, Strasbourg.

DE ANNA L. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et formation*, n°61, p.71-83.

EBERSOLD S. (2009). Auxiliaires de vie scolaire. Légitimité professionnelle et système équitable de coopération. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°45, 1er trimestre 2009, p.118-149.

FNASEPH (Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap) (2002). *Référentiel d'emploi de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire*.

FNASEPH (Fédération nationale des associations au services des élèves présentant une situation de handicap) (2007). *Pour la reconnaissance du métier d'AVS*.(note de travail)

GOHET P.(2007). Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et la mise en place des maisons départementales des personnes handicapées. Paris, Délégation interministérielle aux personnes handicapées

PLAISANCE E. (2009a). Conférence de consensus 2008 - Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, *Recherche et formation*, n°61, p.11-40.

PLAISANCE E. (2009b). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Editions Autrement.

SALINES, M. (2009). Accueillir et scolariser un élève en situation de handicap dans un établissement « ordinaire ». *Réadaptation*, 557, p.19-20.

UNAÏSSE (Union nationale pour l'avenir de l'inclusion scolaire, sociale et éducative) (2008). *Enquête nationale sur les conditions de travail des AVS/EVS*