

**DOCUMENT DE PRESENTATION  
ET DE REFLEXION  
SUR LE METIER D'ACCOMPAGNANT  
A LA VIE SCOLAIRE,  
PERI-SCOLAIRE ET DE LOISIRS**

**PAR L'UNAÏSSE**



**Union Nationale pour l'Avenir de  
l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative,  
pour la création d'un métier qualifié  
d'accompagnant scolaire et social des élèves  
en situation de handicap.**

## SOMMAIRE

|   |    |
|---|----|
| PREAMBULE.....  | 3  |
| Intervention de Madame Marie-Anne Montchamp.....  | 4  |
| I/ L'ENFANT FACE A LA NORME, L'ECOLE FACE AU HANDICAP.....  | 6  |
| A/ A la croisée du pédagogique et de l'éducatif.....  | 6  |
| B/ Entre normalisation et stigmatisation : la question du tabou du handicap.....  | 7  |
| C/ La relation à la famille.....  | 8  |
| II/ NOTRE RESPONSABILITE EDUCATIVE.....   | 9  |
| A/ La fonction évaluative.....  | 9  |
| B/ La fonction d'accompagnement.....  | 9  |
| C/ La fonction de médiation.....  | 10 |
| Conclusion.....   | 10 |
| III/ LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNANT DES ENFANTS HANDICAPES : NECESSITES DE QUALIFICATION.<br>.....  | 11 |
| A/ Compétence évaluative de la situation de l'élève et de la situation d'accompagnement.....  | 11 |
| B/ Compétence d'accompagnement : socialisation, soutien dans les apprentissages scolaires, aide au développement de<br>l'autonomie..... | 12 |
| C/ Compétence de médiation entre tous les acteurs de l'inclusion.....   | 13 |
| IV/ LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNANT DES ENFANTS HANDICAPES : NECESSITE DE CREATION D'UN<br>METIER STATUTAIRE.....                            | 14 |
| A/ Les exigences professionnelles de la pratique des accompagnants scolaires.....   | 15 |
| 1- Les compétences psychosociales.....  | 15 |
| 2- Des compétences pédagogiques minimums.....   | 16 |
| B/ L'actuel dispositif : le bricolage des contrats precaires, la médiocrité du service.....   | 16 |
| Conclusion.....   | 18 |
| NOS PROPOSITIONS.....   | 18 |
| ANNEXES.....  | 19 |
| TEMOIGNAGES.....  | 19 |
| TEMOIGNAGE N°1.....   | 19 |
| Transferts.....   | 19 |
| Socialisation.....  | 19 |
| Déplacements.....   | 19 |
| TEMOIGNAGE N°2.....   | 20 |
| TEMOIGNAGE N°3.....   | 22 |
| Présentation de l'UNAISSSE.....   | 25 |

## PREAMBULE

La loi du 11/02/2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées prévoit et affirme, au volet « citoyenneté et participation à la vie sociale » :

**« la présentation dans un délai de un an par le gouvernement d'un plan des métiers qui aura pour ambition de favoriser la complémentarité des interventions médicales, sociales, scolaires au bénéfice des personnes handicapées ».**

Ainsi, la loi a presque trois ans et nous attendons toujours la mise en application de tous les volets qu'elle prévoit. Dans ce cadre, nous, Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) de terrain depuis plusieurs années déjà, proposons des réflexions communes issues de plusieurs travaux de groupes d'AVS de diverses régions. Regroupés en association et en collectifs départementaux, plusieurs d'entre nous ont élaboré un travail de réflexion depuis plusieurs mois pour tenter de répertorier quelles compétences sont requises pour professionnaliser les AVS. Certains d'entre eux (exceptions rarissimes ayant bénéficié de dispositifs expérimentaux restés sans suite) ont eu la chance de bénéficier de formations d'éducateur spécialisé, de moniteur éducateur ; d'autres ont pu bénéficier d'un diplôme universitaire (D.U.) en sciences de l'éducation ; d'autres initiatives se sont mises en place ailleurs. Cependant, nous constatons la grande inégalité qui règne entre les régions. Pour d'autres encore (EVS, contrat CAV,CAE), rien n'a été prévu. Nous avons tenté de regrouper tous les acquis de l'expérience enrichissante de chaque groupe de travail. Les documents présentés ici prennent appui sur ces expériences diverses et variées.

Nous demandons **qu'un même statut soit accordé à tous ceux qui exercent ces fonctions, ainsi qu'une formation donnant lieu à la reconnaissance d'un réel métier.**

Est-il concevable, en effet, que tous les intervenants auprès de l'enfant, qu'ils soient spécialisés ou non, aient eu besoin d'une formation professionnelle pour exercer leurs fonctions (enseignants, éducateurs, orthophonistes, rééducateurs...) tandis que l'AVS n'a aujourd'hui aucune qualification professionnelle reconnue pour accompagner au quotidien l'enfant dans son insertion scolaire et sociale ?

La scolarisation en milieu ordinaire et le concept d'inclusion qu'elle sous-tend est une exigence éthique pour la formation des futurs citoyens de demain. La société inclusive donne place à chaque citoyen et s'est engagée, par la loi 2005, à réduire les écarts creusés par l'inaccessibilité de la société dans son ensemble aux personnes en situation de handicap. Cette exigence éthique doit se réaliser concrètement : la scolarisation en milieu ordinaire est d'une importance capitale pour le partage d'un futur commun, d'une société plus juste. Ainsi, le handicap en milieu ordinaire nécessite une grande considération et forcément des moyens à la hauteur de cette ambition. Prendre en compte les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap nécessite, au minimum, une **sensibilisation du milieu accueillant, une information diffusée par les professionnels des secteurs médico-sociaux et une formation des personnes favorisant cette inclusion.** En aucun cas elle ne peut être laissée au hasard des volontés, au bon (ou au mauvais) vouloir de chacun. Cette tâche est trop importante pour laisser les enfants livrés à la loterie de personnes elles-mêmes dans la précarité de l'emploi et la non reconnaissance absolue de leur travail. Professionnaliser les AVS, faire de cette fonction un vrai métier est la seule façon de leur permettre de faire leur travail convenablement et rendre concrète l'inclusion.

## INTERVENTION DE MADAME MARIE-ANNE MONTCHAMP

Secrétaire d'Etat aux Personnes handicapées, Lundi 17 mai 2004, Lyon, Congrès de l'UNAPEI (Union Nationale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés).

« L'enjeu du projet de loi est de donner un contenu au droit à la compensation du handicap, inscrit dans la loi du 17 janvier 2002 et réaffirmé dans la loi du 4 mars 2002. Il est aussi d'aménager le droit de la personne handicapée à participer sans entrave à la vie en société. Ces deux droits sont indissolublement liés. L'un sans l'autre n'est qu'un contresens sur le handicap. La notion de handicap à laquelle je me rallie prend en compte à la fois les caractéristiques de la personne et celles de son environnement. Considérées en elles-mêmes, les déficiences de la personne conduisent à des politiques de réparation, de réadaptation ou de compensation fonctionnelle. Considérées dans leurs relations à l'environnement dans lequel se trouve la personne, elles conduisent à aménager l'environnement pour le rendre accessible (...) D'abord, n'entrons pas dans les arguties sémantiques. J'ai été étonnée de l'opposition qui s'est formée dans le vocabulaire entre « personnes handicapées » et « personnes en situation de handicap ». Appelons les choses comme l'on veut. L'essentiel est bien de reconnaître, d'une part, que l'environnement peut aggraver ou réduire le handicap selon qu'il est plus ou moins aménagé et, d'autre part, qu'il reste une déficience génératrice d'incapacités qu'il faut compenser quel que soit l'aménagement de l'environnement. (...) Ensuite, ne nous trompons pas de débat. **La question n'est pas de savoir si le droit à compensation est premier par rapport à l'accessibilité ou bien l'inverse. La question est de savoir quelle place notre démocratie fait à la diversité.** (...) Ainsi, compensation et accessibilité ne sont ici que les deux faces de la même réalité. J'ajoute qu'elles sont une même exigence de notre démocratie. Dans ma conception de la démocratie, nous devons faire en sorte que la société reconnaisse la diversité des êtres humains qui la composent et en tire parti. Et les incapacités fonctionnelles sont parmi les multiples variations naturelles au sein d'une population. Au demeurant, la diversité est importante pour la démocratie. La rencontre entre des personnes ayant des expériences et des antécédents différents permet de refléter la pluralité des perspectives. Et, de surcroît, cela conduit à la prise de décisions plus complètes et plus représentatives. **Sur ce point, L'Etat a une responsabilité particulière. Il doit donner un signal normatif sur ce que doit être notre attitude.** »

*Notre pratique d'accompagnant à mis en lumière la zone d'intervention spécifique que constitue notre pratique, qui a vocation à devenir professionnelle. Nous sommes actuellement, en tant que personnel travaillant depuis plusieurs années (pour certains, plus de dix ans !), dans un mouvement d'émergence d'une véritable culture professionnelle. Selon notre point de vue, et avant que la part la plus ancienne (donc la plus qualifiée) de l'actuel personnel ne soit poussée vers la sortie, le législateur a la responsabilité historique d'entendre ce en quoi constitue cet espace professionnel naissant, et d'en tirer les conséquences politiques.*

*Il a le devoir de réaliser la spécificité de ce métier émergeant de l'accompagnement inclusif, qui a vocation à pouvoir évoluer au sein de tous les espaces de vie sociale des personnes handicapées. Il a le devoir de réaliser également la chance que représente pour la société la possibilité de consacrer par un métier un mouvement de travailleurs précaires qui se trouve en phase avec l'esprit de la loi n°2005-102 du 11 février 2005. C'est dans cette optique que nous fournissons ci-dessous (partie I et II) une analyse professionnelle qui traduit par elle-même l'importance de ce devoir.*

# I/ L'ENFANT FACE A LA NORME, L'ECOLE FACE AU HANDICAP

## A/ A LA CROISEE DU PEDAGOGIQUE ET DE L'EDUCATIF

L'inclusion des personnes handicapées dans la société passe notamment par la scolarisation en milieu ordinaire. Pour que celle-ci soit efficiente, il s'agit **d'articuler le pédagogique et l'éducatif c'est-à-dire se servir des situations d'apprentissages comme support à la relation éducative.**

L'aspect pédagogique, entendu ici au sens de l'accès aux savoirs et aux savoir-faire enseignés, permet à l'enfant en situation de handicap de développer ses capacités d'apprentissage et permet par-là une restauration de l'image de soi souvent « abîmée » par le handicap ; par la découverte de ses potentialités intellectuelles et sociales, l'enfant accède au statut de sujet de connaissance et partage ainsi des significations culturelles communes avec ses pairs. Cela est un versant essentiel de la scolarisation puisque, par ce partage d'une culture commune et par des capacités mises en évidence, l'enfant accède à un statut d'élève au même titre que ses pairs et la communauté peut ainsi modifier son regard sur lui : grâce à ses capacités d'apprenant, il trouve sa place dans une dimension sociale de participation à la culture commune. De plus, l'aspect pédagogique engendre un aspect éducatif pour les pairs au sens où ceux-ci apprennent à modifier leur regard et leur représentation en découvrant du même dans la différence, en apprenant à voir en cet autre différent un élève au même titre qu'eux, avec des capacités et des compétences. Le statut d'élève permet de faire partie d'une même communauté ; le pédagogique donne lieu à de l'éducatif pour l'environnement.

Mais l'aspect éducatif est plus vaste : il est le passage de la norme à la singularité car il englobe la prise en compte des besoins spécifiques de l'enfant différent et s'inscrit dans une dimension socialisante. La socialisation est tout aussi importante à développer que les apprentissages : l'école est un des premiers lieux de socialisation, de confrontation aux règles de vie en commun, à la norme sociale et il s'agit de favoriser cette socialisation parfois difficile de l'enfant en situation de handicap. Il s'agit, de la place d'AVS, tout autant « d'éduquer » l'environnement accueillant en informant sur les spécificités du handicap rencontré de manière à modifier les représentations, que d'enseigner à l'enfant en situation de handicap les codes pour qu'il puisse s'adapter à cet environnement, s'y repérer afin de répondre au mieux à ses attentes. C'est dans cet interstice que se situe, au sein de la classe et de l'école, la relation d'accompagnement et la responsabilité éducative : la proximité et la connaissance que l'accompagnant a de l'enfant permettent d'adapter les consignes, de le rassurer lorsqu'il doute de ses capacités, de favoriser les échanges et l'entraide entre pairs. Par la fréquentation quotidienne de l'enfant dans sa façon d'être au monde de l'école, l'accompagnant acquiert ainsi une vue globale mais précise des ses besoins et cela ne s'arrête pas au « scolaire », au pédagogique mais permet d'introduire la dimension éducative en agissant sur l'environnement autant qu'auprès de l'enfant dans son rapport avec le collectif, son rapport aux règles de vie de la classe et de l'école, son rapport à la norme.

La norme scolaire représente une façon de se comporter en classe, vis-à-vis de l'adulte et des pairs et définit également des critères de réussite et d'acquisitions dans les apprentissages cognitifs par rapport à une classe d'âge. Cette norme scolaire est en quelque sorte l'objectif à atteindre dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Cela implique un cheminement, des aménagements, des voies particulières pour que l'élève parvienne à se conformer à cette norme par ses propres facultés adaptatives et trouve par-là son autonomie. Il s'agit d'un va-et-vient, d'un équilibre à trouver entre la manifestation du symptôme de l'enfant, sa particularité hors norme et ce que l'on attend de lui à l'école d'un point de vue comportemental et cognitif.

Ainsi, l'accompagnant peut constater combien cette confrontation à l'environnement ordinaire permet à l'enfant d'évoluer, de ne pas rester enfermé en lui-même. La confrontation aux situations d'apprentissages qu'offre l'école lui fait découvrir ses potentialités, qu'il apprend à exprimer avec un soutien individualisé. La confrontation aux règles du vivre ensemble lui offre la possibilité de se sentir faire partie de ce groupe qu'est la classe : le fait d'être soumis aux mêmes règles de fonctionnement que ses pairs favorise l'identification à cette communauté dont il fait parti puisqu'il est « contraint » par les mêmes règles que tout un chacun. Ce pourrait être ici une première interprétation de la norme scolaire.

Cependant, l'écueil parfois rencontré chez les enseignants consiste à ne pas oser solliciter l'élève différent par peur de le mettre en échec ; à l'inverse, la non-considération du handicap peut conduire au rejet et à la maltraitance psychologique. « L'éducation inclusive »<sup>1</sup> concerne tout d'abord le milieu accueillant : informer, sans stigmatiser, les enseignants, les autres élèves de la classe, l'ensemble de l'équipe enseignante est indispensable pour que l'intégration au sens d'une « *interdépendance plus étroite entre les membres d'une société* » (Le Robert) soit réussie.

Il s'agit, dans cette pratique éducative en milieu ordinaire, d'un fin dosage à établir dans un va-et-vient perpétuel entre pédagogique et éducatif, notions dont les sens s'entrecroisent sans cesse dans ce type d'accompagnement. Les situations d'apprentissages sont des outils à la dimension éducative et favorisent la relation éducative entretenue avec les élèves accompagnés.

## **B/ ENTRE NORMALISATION ET STIGMATISATION : LA QUESTION DU TABOU DU HANDICAP**

Cependant pour passer du modèle intégratif, qui demande au sujet en situation de handicap de s'adapter, au modèle participatif et inclusif, qui ouvre une réelle interaction entre le sujet et l'environnement pour parvenir à modifier le regard sur l'autre différent, il faut d'abord travailler sur plusieurs champs. La scolarisation repose encore trop sur l'aidant : l'enseignant, représentant de l'école, se décharge volontiers sur ce tiers qu'est l'accompagnant ; sans sa présence au sein de la classe, la situation peut facilement basculer : tentative de normalisation se traduisant par des réactions vives face aux difficultés de l'enfant à « entrer dans le moule » telles que : « Il fait exprès, il n'a rien fait ce matin alors je l'ai grondé ». Et cela même de la part d'enseignants engagés dans le projet de scolarisation.

A l'inverse, la tentation de la stigmatisation est toujours là, de manière latente : « Il est comme ça, ne lui en demandons pas trop ». Se pose alors le problème de l'évaluation de « cet enfant pas comme les autres » mais qui est « un enfant comme les autres »<sup>2</sup> : peut-on le noter comme les autres vu qu'il est aidé dans ses démarches cognitives ? Doit-on l'évaluer sur les mêmes critères que les autres ? Quel rythme lui imposer ?

Il existe ici un danger : celui de la rigidité d'application du principe d'égalité. En effet, sous prétexte d'égalité de traitement, réclamé et revendiqué par les personnes en situation de handicap, l'école risque à tout moment de tomber dans une position de normalisation quant aux modalités d'apprentissage, aux questions de rythme de travail, aux questions d'évaluations. Et cette attitude conduit inévitablement au rejet de ce qui n'entre pas dans la norme et donc à l'échec de l'inclusion. Mais n'est-ce pas là paradoxalement « le prix à payer » ? Si l'enfant différent doit être inclus, ne doit-on pas obligatoirement le considérer comme les autres donc avoir envers lui les mêmes

---

<sup>1</sup> Eric Plaisance « Les mots de l'éducation spécialisée », *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou intégrative*. Paris PUF 2000, p.24 à 26

<sup>2</sup> J.S.Morvan : « Handicap de l'enfant, enfant du handicap : perspectives psychodynamiques », *L'enfance handicapée en France*. Observatoire de l'enfance sous la direction de G. Langouët p.220

exigences qu'envers les autres élèves ? Ou bien, l'école est-elle enfin prête à se tourner véritablement vers une pédagogie différenciée adaptable et adaptée à tout un chacun ? Entre norme et normalisation la pente est très glissante car si le rapport de l'enfant à la norme doit être utilisé comme un outil lui permettant de développer ses capacités sociales et cognitives ainsi que son autonomie, cette confrontation doit se faire avec prudence et attention afin qu'il n'y ait pas déni de la spécificité de l'enfant différent pour ne pas lui faire violence.

La confrontation à la norme est ainsi essentielle car elle est un réel moteur pour l'enfant ; mais il faut cependant toujours veiller à ce que cela ne devienne pas une façon détournée de nier les difficultés. Apparaît alors ici le thème du rapport qu'entretient le sujet avec le handicap ce qui implique également le rapport qu'entretient sa famille avec « cette effraction traumatique »<sup>3</sup>. En imposant la norme scolaire à cet enfant, on le confronte à ses propres limites ou à ses propres façons d'exister, de communiquer. Il est comme dans l'obligation de s'identifier aux autres : mais sont-ils ses pairs eux qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés ? Qui est-il ? Le « fou » de la classe qui ne progresse pas au même rythme que les autres, avec une aide humaine pour y parvenir ce qui lui confère un statut encore plus particulier et tend à le stigmatiser davantage ? « Il est l'autre mais semblable à qui ? ». Or, « il a besoin de rencontrer d'autres enfants qui, comme lui, sont porteurs d'une anomalie. Cela lui permettra d'affirmer son appartenance à un groupe, condition nécessaire à la construction de l'identité. Avoir des semblables, ne pas être seul de son espèce, ce qui serait l'expérience la plus effrayante qui soit »<sup>4</sup>. C'est là que la relation avec la famille est essentielle et que la dimension environnementale de l'enfant ne doit pas être ignorée : c'est ici que l'accompagnement prend toute sa dimension éducative.

## **C/ LA RELATION A LA FAMILLE**

En effet, ne pas parler de la différence et ne pas justifier, devant les autres enfants et donc les autres familles, la présence quotidienne de l'aidant dans la classe traduit le fait de pas vouloir réduire l'enfant à sa déficience, demande qui émane très souvent des familles. Il s'agit également de respecter un élément médicalement avéré qui ne regarde pas autrui. Il s'agit aussi de ne pas étiqueter l'enfant en le stigmatisant par son handicap. Cependant, il n'y a là qu'un pas à franchir du côté des familles pour être dans le déni du handicap, paradoxalement rappelé par la présence de l'aidant pour la poursuite de la scolarité. La scolarisation en milieu ordinaire peut ainsi donner l'illusion que le handicap sera dilué, voire même disparaîtra au fur et à mesure que l'enfant parviendra, et d'autant plus s'il y parvient, à répondre aux exigences du milieu scolaire. Le cheminement est souvent très long et très pénible pour la famille car l'annonce du handicap fait l'effet d'une « effraction traumatique, d'un ébranlement identitaire, d'une atteinte de l'estime de soi souvent colmatés par la négation et la minimisation du handicap pour sauvegarder l'intégrité de soi »<sup>5</sup>. La perspective ouverte par la scolarisation donne espoir aux familles : perspectives d'avenir, d'insertion au sein de la communauté, échappatoire face au milieu spécialisé qui fait peur par l'image de clôture sur soi qu'il véhicule encore dans les représentations. Pour l'accompagnant, il s'agit d'être à l'écoute de ces familles en souffrance et de saisir le bon moment pour pouvoir aborder avec elles le handicap de leurs enfants. Pour pouvoir progresser, l'enfant doit se connaître : en connaissant ses difficultés, en les ciblant, en en parlant, il pourra y faire face et trouver ses propres stratégies compensatoires. Cette connaissance, il l'acquiert en s'expérimentant dans le cadre scolaire tant au niveau cognitif que social, dans la communication et les relations aux pairs et en sachant pourquoi il ne fonctionne pas « comme tout le monde ». N'étant pas thérapeute, notre regard n'est pas celui d'un spécialiste mais celui d'un témoin journalier des facultés adaptatives de l'enfant.

---

<sup>3</sup> J.S.Morvan : « Handicap de l'enfant, enfant du handicap : perspectives psychodynamiques », *L'enfance handicapée en France*. Observatoire de l'enfance sous la direction de G. Langouët p.220

<sup>4</sup> Simone Sausse : *Le miroir brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris, Calmann Lévy, 1996

<sup>5</sup> Simone Sausse : *Le miroir brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris, Calmann Lévy, 1996



## II/ NOTRE RESPONSABILITE EDUCATIVE

### A/ LA FONCTION EVALUATIVE

Un des premiers outils utilisé dans la fonction d'accompagnant est l'évaluation : elle a pour but d'« apprécier les aptitudes et les limites du sujet, afin de lui proposer un champ d'échanges et de réalisations lui permettant de se développer »<sup>6</sup>. Pour cela, il utilise différents outils tels que :

- les informations récoltées auprès de la famille, des enseignants ayant eu l'élève en classe, des divers membres de l'équipe éducative (enseignant référent chargé du dossier à la CDA, psychologue scolaire et extérieur, orthophoniste ou tout autre intervenant.
- la consultation du dossier scolaire de l'élève dans lequel se trouvent les PPS renouvelés à chaque rentrée, les évaluations scolaires de la CDA, les bilans de l'accompagnant, de l'orthophoniste, du médecin du service spécialisé dans lequel l'enfant se rend en soins, les différentes prises en charges et leur fréquence, les coordonnées de tous les intervenants spécialisés
- l'observation directe de l'enfant en situation d'apprentissage, en situation de relation avec l'environnement (les autres enfants, les enseignants, sa famille) afin de cibler l'aide à apporter sur des points précis tant pédagogiques qu'éducatifs (ex : remédiation des consignes, adaptation du matériel pédagogique, développement des interactions avec les pairs, tutorat... ) ;
- la recherche d'informations sur le handicap par la lecture d'ouvrages et la consultation de sites spécialisés afin de mieux comprendre la pathologie de l'enfant, savoir quelle aide appropriée lui apporter, informer l'enseignant sur des points particuliers de cette pathologie pour faciliter l'acceptation de comportements hors normes et trouver ensemble des ajustements adéquats ; par exemple : les enfants autistes ont des difficultés graphiques, il peut donc s'agir de remplacer l'écriture manuelle par l'apprentissage du clavier et remplacer la copie par des photocopiés ce qui permet à l'élève un gain de temps considérable.

La fonction d'évaluation contribue à cibler le projet éducatif et pédagogique pour l'année en cours.

### B/ LA FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT

Une autre des fonctions éducatives en milieu ordinaire est l'accompagnement. En effet, l'accompagnant observe, décode le comportement de l'enfant au sein de la classe afin de développer avec lui une relation d'aide sécurisante pour qu'il puisse répondre, dans la mesure de ses capacités, aux exigences du milieu scolaire. Il s'agit ici d'apporter une aide dans le développement des potentialités et des compétences tant intellectuelles que relationnelles et sociales. Pour cela, l'enfant doit d'abord prendre conscience de ses potentialités car sa déficience peut engendrer un grand manque de confiance en lui et en son potentiel. Cette phase de l'accompagnement sert à renarcissiser l'enfant par une parole sécurisante et encourageante de manière à ce qu'il s'expérimente dans les activités proposées et découvre par-là son propre fonctionnement organisationnel. Il ne s'agit pas ici de lui donner un « mode d'emploi » mais de le laisser expérimenter, en le guidant, de sorte qu'il découvre son propre fonctionnement cognitif, émotionnel et interactionnel. Cette fonction englobe un soutien émotionnel et psychologique, un contenant pour l'enfant de manière à lui permettre de s'adapter à la réalité de la classe et à ses exigences. C'est là qu'entre en jeu une autre fonction : la médiation.

---

<sup>6</sup> M.Capul, M.Lemay : *De l'éducation spécialisée*. Erés 2004 p.126

## C/ LA FONCTION DE MEDIATION

L'étymologie latine du mot médiation signifie à la fois *entremise* (« *mediatio* »), mais aussi *au milieu* au sens de central (« *medius* ») ainsi que *s'interposer, partager en 2* (« *mediare* »)<sup>7</sup>. Cette fonction de médiation se joue à divers niveaux :

- Tout d'abord **entre l'élève et les situations nouvelles d'apprentissage données par l'enseignant** que le personnel accompagnant peut être amené à « retraduire » pour l'élève de sorte qu'il ose entrer dans cette nouvelle expérience de ses capacités. Cette médiation lui permet de s'approprier les consignes et de les mettre en pratique. Il s'agit d'une médiation cognitive « pour que l'autre s'approprie l'information »<sup>8</sup>.
- Il y a également médiation **entre l'enfant et l'ensemble de la classe (élèves et enseignants)**. L'accompagnant est ici comme le « porte-parole » de l'enfant : l'ayant observé dans ses réactions et dans ses capacités, dans sa manière de communiquer ou de ne pas communiquer, il est en mesure de dire à l'enseignant s'il faut, ou non, adapter tel exercice et avec quel outil ainsi que d'expliquer aux pairs les réactions particulières de l'enfant de telle sorte qu'elles ne soient pas un obstacle à son insertion sociale au sein de la classe. Cette médiation permet « d'établir un contexte de relations favorisant une connaissance mutuelle de la situation »<sup>9</sup>. Il s'agit de créer des liens, mettre en place des interactions entre pairs en s'appuyant sur eux par la mise en place du tutorat de manière à ce que, peu à peu, la médiation dans la relation aux pairs s'estompe et disparaisse pour qu'il y ait relation sans intermédiaire.
- Il y a médiation aussi **entre l'enfant et sa famille aux moyens de rencontres fréquentes, d'éventuels cahiers de liaisons, permettant de donner à voir les progrès tout comme les difficultés rencontrées afin de trouver des solutions communes avec la famille** dans la mesure où le développement des capacités sociales et cognitives donnent aux parents à redécouvrir leur enfant sous un nouvel angle généralement positif puisqu'il leur montre qu'il sait s'adapter à la réalité. Il peut s'agir ici d'une « médiation symbolique » au sens de « permettre une prise de conscience du sens du vécu par les personnes concernées et de leur inscription dans une histoire sociale et culturelle. (...) Les médiations sont existentielles »<sup>10</sup>.

## Conclusion

L'on peut dire avec C. Rogers que « la personne est un lieu d'échanges (...) qui se construit dans et par le rapport à l'autre »<sup>11</sup>. Réflexion qui résonne d'une manière toute particulière concernant les enfants en situation de handicap. Le rapport à l'autre pour les enfants porteurs de différences n'est pas évident car la différence effraie voire isole. L'inclusion des personnes différentes dans la société passe par la médiation : médiation qui permet à l'enfant de s'adapter aux normes de la société par son insertion à l'école et qui donne au milieu ordinaire de découvrir positivement la différence en y étant confrontée et en dépassant ainsi les représentations négatives qui y sont rattachées.

Ainsi, cette confrontation de l'enfant à la norme est possible grâce à la médiation réalisée par le tiers accompagnateur. Cette confrontation transforme l'enfant tout autant que le milieu

---

<sup>7</sup> M.F. Freynet : *Les médiations du travail social. Contre l'exclusion, (re)construire les liens. Comprendre la société, Chronique sociale, chapitre 10 p.173*

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Cité par G.Lerbert : *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne. Maurecourt mésonnance, 1981, p.16*

ordinaire accueillant et participe à changer le regard sur la différence. Mais ce tiers est un « support de contradiction et de négociation car il est nécessairement engagé dans une dynamique polémique : en effet, le travail social établit des relations avec les exclus, (...) mais jusqu'où peut-il reconnaître leur altérité sans renoncer à leur inclusion ? Jusqu'à quel point les considérer comme identiques sans compromettre leur droit à la différence ? »<sup>12</sup>. Cette question, rapportée par l'auteur à l'ensemble du travail social, le personnel accompagnant le rencontre tout au long des accompagnements effectués auprès des enfants et jeunes adultes en situation de handicap dans le milieu ordinaire.

[Réflexions issues d'une AVS en formation d'éducatrice spécialisée en cours d'emploi financée par l'Education Nationale.]

***Nous, Auxiliaires de Vie Scolaire AVS et Emploi de Vie Scolaire EVS, exerçant des missions d'AVS, exprimons ci-dessous les compétences transversales nécessaires à la pratique d'accompagnant d'enfant en situation de handicap, compétences que tout projet cohérent de formation se doit d'avoir comme objectif de développer, et que tout professionnel se doit d'habiter.***

### III/ LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNANT DES ENFANTS HANDICAPES : NECESSITES DE QUALIFICATION.

#### A/ Compétence évaluative de la situation de l'élève et de la situation d'accompagnement

*Cela nécessite de savoir :*

- 1/ Recueillir et analyser des informations concernant le handicap et la situation particulière de l'enfant ;
- 2/ Observer les comportements et attitudes de l'enfant en situation d'apprentissage, de relation avec ses camarades, avec les adultes qui l'entourent, en fonction des situations vécues ;
- 3/ Connaître les théories relatives aux voies de développements (psychologiques, cognitifs, moteurs...) de la personne ;
- 4/ Connaître les différentes approches didactiques favorisant l'accompagnement scolaire (relatives à l'adaptation scolaire, en collaboration avec l'enseignant-e) ;
- 5/ Connaître et prendre en compte la place et le rôle de la famille ;
- 6/ Connaître les champs et domaines d'interventions des différents professionnels intervenants auprès de l'enfant ;
- 7/ Connaître le fonctionnement du milieu scolaire et son organisation ;

---

<sup>12</sup> M.F. Freynet : *Les médiations du travail social. Contre l'exclusion, (re)construire les liens. Comprendre la société, Chronique sociale, chapitre 10 p.173*

8/ Connaître le fonctionnement des instances décisionnaires et l'organisation du champ du handicap ;

9/ Rendre compte de son action en faisant le bilan des actions menées et des objectifs atteints ou non dans l'accompagnement ;

10/ Evaluer son intervention par rapport aux objectifs posés en équipe pour la réajuster aux besoins de l'élève ;

11/ Identifier et réguler son implication personnelle en évaluant la distance nécessaire au développement de l'autonomie ;

12/ Identifier ses propres représentations à l'œuvre dans tout accompagnement éducatif afin de respecter la singularité et la spécificité de l'enfant.

## **B/ Compétence d'accompagnement : socialisation, soutien dans les apprentissages scolaires, aide au développement de l'autonomie**

*Cela nécessite de savoir :*

1/ Développer une écoute attentive, produire un accompagnement adapté et créer des liens sains ;

2/ Posséder une connaissance des différentes situations de handicap ;

3/ Intervenir en informant le milieu scolaire et les partenaires des difficultés propres dues au handicap et mettre en valeur les compétences et progrès de l'élève ;

4/ Favoriser l'apprentissage des règles de vie en collectivité et en expliquer l'importance pour permettre à l'élève de se situer au sein du groupe ;

5/ Connaître les fonctionnements des phénomènes et de vie de groupe ;

6/ Expliquer les normes et les codes sociaux en vigueur au sein de la communauté scolaire et de la vie en collectivité ;

7/ Se positionner en tant qu'adulte de référence en sachant poser un cadre et des limites à l'enfant dans le respect de sa personne ;

8/ Contribuer à l'épanouissement de l'enfant au sein du collectif en gérant les situations d'angoisse, de stress, de crise éventuelle ;

9/ Repérer et mobiliser les potentialités de l'élève, le rassurer, le valoriser ;

10/ Accompagner l'élève dans la découverte de ses potentialités et de ses limites ;

11/ Discerner ce qui est du domaine de la déficience et ce qui est compensé ;

12/ Soutenir l'élève dans son positionnement et ses interactions.

## **C/ Compétence de médiation entre tous les acteurs de l'inclusion**

*Cela nécessite de savoir :*

- 1/ Clarifier des objectifs de travail précis et être en mesure de les communiquer non seulement à l'enfant pour qu'il en comprenne le sens et y soit associé en tant qu'acteur, mais aussi à la famille et aux professionnels ;
- 2/ Identifier ses propres représentations à l'œuvre dans tout accompagnement éducatif afin de respecter la singularité et la spécificité de l'élève ;
- 3/ Instaurer une coopération avec la famille, avec les enseignants et d'autres professionnels, solliciter leur avis, leurs connaissances et compétences ;
- 4/ Créer du lien entre l'équipe enseignante, la famille et les intervenants spécialisés pour que le projet soit cohérent et que tous travaillent aux objectifs définis lors des réunions d'équipe.

## IV/ LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNANT DES ENFANTS HANDICAPES : NECESSITE DE CREATION D'UN METIER STATUTAIRE.

Les auxiliaires d'intégration scolaire (AIS), puis les auxiliaires de vie scolaire (AVS), se sont succédés depuis 1996 en tant que personnel accompagnant la scolarisation des enfants handicapés. Aujourd'hui, alors que les AIS ont disparu avec les emplois jeunes, ce sont les contrats aidés (Contrat d'Accompagnement vers l'Emploi CAE, Contrat d'Avenir CAV) nommés Emplois de Vie Scolaire (EVS) et les AVS qui co-existent en tant que personnel oeuvrant à cet accompagnement, le **personnel accompagnant scolaire** (nommé ici **PAS** par commodité). Les EVS sont même aujourd'hui plus nombreux que les AVS, selon les chiffres du ministère : ils seraient environ 9000 équivalents temps plein, pour 6000 AVS.

La précarité des statuts de ce personnel et incidemment ses conditions de travail sont tout à fait déplorables, et il est remarquable de constater qu'**à chaque changement de statut** (d'AIS à AVS, d'AVS à EVS) **ce dernier se précarise davantage**.

On peut aujourd'hui dresser un tableau précis de la situation de ce personnel : salaire se situant en moyenne entre 600 et 700 euros, temps partiels ou mi-temps imposés, absence de fonctionnement de service (pas de formation, pas de soutien, pas de ressource professionnelle ni documentaire, pas d'analyse de pratique, individualisation du rapport au travail, grand isolement...), et, au terme des contrats, aucune perspective professionnelle. Les Validations de l'Acquis de l'Expérience (VAE), dont les dirigeants politiques vantent actuellement les louanges et qu'ils présentent comme « la » porte de sortie des PAS, connaissent peu de réussites et les initiatives ne sont que des exceptions rares : en effet, l'ensemble du personnel, pour des raisons de plusieurs ordres (l'absence de référentiel de métier qui empêche toute comparaison d'écrits légaux entre professions, la longueur de la procédure, son coût financier...), mais surtout parce que, en grande majorité, il souhaiterait s'inscrire dans ce métier en devenir, n'est pas dans le mouvement de rebond. **Le PAS habite sa fonction comme un métier et désire continuer à y progresser**, dans l'intérêt de tous. Le service rendu serait d'une qualité sans cesse croissante si on permettait au personnel actuel de s'inscrire durablement dans un emploi dont la culture professionnelle naissante traduit une dynamique que le bon sens politique devrait obliger à saisir. L'« emploi tremplin » n'en est pas, sauf pour servir de prétexte au législateur ne pas créer de métier.

Depuis cinq ans, parfois plus pour les anciens AIS, un regard et une analyse interne au dispositif et à la pratique ont été développés par des PAS et étoffés par une mise en commun et une confrontation de leurs points de vue. Ces échanges ont abouti au bout de trois ans à la création de l'Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative (**U.N.A.I.S.S.E.**) en juillet 2007. Son conseil d'administration est composé d'administrateurs de 7 régions différentes. L'objet de cette association est d'œuvrer à la reconnaissance professionnelle de la pratique du PAS et à la traduction de cette reconnaissance par la création d'un métier statutaire. (*Confère Annexe.*)

Les analyses produites convergent vers deux points principaux, intimement liés :

1- **La pratique des PAS répond à des exigences véritablement professionnelles**, mobilisant des compétences croisées entre les champs de l'éducatif, de l'enseignement et du médico-social dans un espace professionnel d'intervention qui est tout à fait spécifique, et donc non supplétif. Dont acte : permettre la consécration légale de cette culture professionnelle en pleine éclosion est une nécessité.

2- Les PAS savent, quotidiennement, ce que signifie vivre la précarité. Cette dernière est un frein à ce que réclame le contenu de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 : une politique cohérente et qui se donne les moyens de son ambition, ayant substitué la notion d'inclusion à celle de scolarisation (Cf. I/, II/)

**On ne construit rien de cohérent en institutionnalisant la précarité**, si ce n'est l'assurance de faire des économies sur le dos du personnel et au détriment de la qualité du travail fourni avec les enfants. La précarité est en effet la cause directe d'une médiocrité générale des accompagnements et des situations de souffrances ressenties comme des échecs personnels, touchant autant les enfants, les familles, les enseignants, que le PAS.

Le maintien de la précarité du personnel accompagnant nous semble s'inscrire dans une stratégie politique qui refuse de considérer le travail de ce personnel comme relevant d'actes professionnels. Les raisons de cet état de fait incontestable, quelles qu'elles soient, doivent s'incliner face aux nécessités que porte le quasi-consensus associatif et syndical sur la question de la création d'un métier. Il s'agit de l'intérêt général, et un pays comme la France ne peut prétendre qu'il n'a pas les moyens de mettre en œuvre ce processus là où des pays comme le Québec, le Canada ou l'Italie ont prouvé que ce que nous exigeons est possible.

Dans le domaine de la place du handicap dans la société, l'inclusion de la diversité semble constituer, pour les responsables politiques, davantage un outil de communication qu'une réalité concrète et sensible réclamant des moyens conséquents, étant donné le retard de notre pays dans ce domaine. Aux associations, syndicats de l'éducation et au personnel d'œuvrer à inverser cette tendance. Aux personnes en situation de décision de savoir entendre la cohérence et l'expertise d'un discours qui est construit par le personnel de terrain.

## **A/ LES EXIGENCES PROFESSIONNELLES DE LA PRATIQUE DES ACCOMPAGNANTS SCOLAIRES**

Malgré la diversité des situations d'accompagnement (conséquence de la diversité des handicaps), il y a des invariants de compétences dans la pratique des PAS. Ces compétences sont au service de leur polyvalence ; et si certaines technicités sont incontournables pour accompagner certains enfants au handicap spécifique (exemple : la langue des signes française, LSF, pour les enfants sourds), il existe une base commune de compétences professionnelles du personnel accompagnant scolaire (Cf. parties I/, II/).

Il est notable de constater que ces compétences ont vocation à pouvoir être mise en œuvre dans d'autres espaces de vie sociale que l'école, comme les centres de loisirs et le périscolaire. **Ce qui justifie peut-être l'évolution de l'acronyme « PAS » vers celui de « PASPELO », Personnel Accompagnant Scolaire, Périscolaire et de Loisirs.**

### **1- LES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES**

Le PAS (personnel accompagnant scolaire) travaille au quotidien, à l'école, au plus près de l'enfant handicapé, dans un objectif permanent d'accession de l'enfant à la plus grande autonomie possible face aux contraintes et aux exigences du temps et de l'espace scolaire. Il intervient par le biais d'une relation humaine, d'adulte à enfant, qui est une **relation éducative**.

Son intervention est **une** solution à la scolarisation des enfants handicapés et n'est en aucun cas **la** solution.

Néanmoins, du fait de sa position privilégiée située dans le quotidien scolaire de l'enfant accompagné, le PAS a une vision de la scolarisation qui a vocation à être considérée à sa juste valeur au sein des équipes de suivi de la scolarisation et des équipes éducatives. Force est de constater que seul un statut professionnel qualifié, dont la compétence d'évaluation (Cf. III/ A/) ferait partie intégrante, pourrait permettre au PAS d'avoir une place reconnue au sein des ces

instances collectives que réclame l'esprit de la loi du 11 février 2005, et lui permettre également d'offrir un service de qualité auprès des enfants et des institutions les accueillants.

Partant, le personnel accompagnant scolaire doit intervenir dans le cadre général d'une politique engageant l'institution scolaire dans son ensemble, au même titre que les autres institutions accueillantes (centre de loisirs, accueil périscolaire).

C'est l'expression de la personne handicapée et de sa famille, croisée avec le regard des différents personnels (enseignant, enseignant référent, personnel spécialisé, personnel accompagnant scolaire), qui permet de construire au mieux un projet de scolarisation cohérent et porteur de sens, partie d'un projet de vie global. La collaboration avec parents, enseignants et personnel spécialisé est donc partie intégrante de la pratique du PAS, au même titre que la relation qu'il construit avec l'enfant dans le cadre de ses interventions quotidiennes à l'école.

Cette double position induit des nécessités indiscutables de mobilisations de compétences (dites psychosociales) qui relèvent d'exigences véritablement professionnelles.

Pour permettre au PAS d'avoir une pratique réflexive rendant possible l'investissement professionnel, condition du développement croissant de la qualité de leurs interventions, une **formation qualifiante et diplômante** comprenant des disciplines comme la psychosociale, le droit, la psychologie, la sociologie, la relation d'aide professionnelle... doit leur être dispensée.

## **2- DES COMPETENCES PEDAGOGIQUES MINIMUMS**

La collaboration entre le PAS et le personnel enseignant est toujours fondamentale et, dans certains cas (pour accompagner des enfants autistes, par exemple) absolument décisive.

Afin de faciliter les échanges avec les enseignants (voire, dans certains cas, afin même de les rendre seulement possibles), le PAS doit avoir une formation minimum aux notions, à la pratique et au vocabulaire spécifique de la **pédagogie, sans que cela n'engage sa présence en classe comme celle d'un second concepteur.**

La condition expresse de cette collaboration est la possibilité d'un échange professionnel basé sur **la complémentarité du rôle et de la position de chacun.**

En aucun cas cette compétence n'implique une prise de fonction supplétive à l'enseignant ou à l'enseignant spécialisé. Nous considérons sur ce point précis que l'actuel dispositif concourt largement à majorer ce risque bien réel.

La spécificité du champ d'intervention du PAS consiste, comme l'ensemble du champ des travailleurs sociaux, à rendre caduque la raison même de son travail c'est-à-dire viser la plus grande autonomie possible de sorte que la relation d'aide s'estompe au fur et à mesure de la prise d'autonomie de l'élève accompagné. La notion d'autonomie n'indiquant pas nécessairement la disparition de l'aide humaine, mais la possibilité pour la personne handicapée de pouvoir décider elle-même des domaines dans lesquels l'aide lui est nécessaire et sous quelle forme.

## **B/ L'ACTUEL DISPOSITIF : LE BRICOLAGE DES CONTRATS PRECAIRES, LA MEDIOCRITE DU SERVICE.**

Les conditions de travail actuelles sont le point d'achoppement de l'absence de cohérence politique quant à l'application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 et quant à tout bon sens éducatif.



## **Comment en effet justifier l'actuel système, basé sur la précarité institutionnalisée ?**

Cette dernière induit une rotation incessante de personnel, donc une perte de compétences permanente et un personnel composé d'éternels débutants qui, à peine entré dans des pratiques cohérentes et à caractère professionnel, doivent partir et laisser leur place. Elle crée aussi des situations parfois dramatiques d'un personnel en grande partie en survie économique sur tout le territoire, gagnant en moyenne entre 600 et 700 euros.

Les conséquences de la situation précaire du personnel accompagnant scolaire et de l'absence de fonctionnement de service sont multiples :

- médiocrité générale des interventions due au changement incessant des personnes ce qui peut déstabiliser l'élève, surtout quand cela se produit en cours d'année et qui entraîne une perte de temps pour lui dans ses acquisitions scolaires (il faut du temps pour créer une relation d'aide digne de confiance sur laquelle l'élève peut s'appuyer) ; cela entrave l'efficacité du suivi régulier de l'élève ;
- perte de compétences ;
- impossibilité de créer des relations de collaboration sereines entre PAS et personnel enseignant ;
- situations parfois très difficiles pour les enfants et les familles ;
- rigidité du système d'attribution des heures d'accompagnement ;
- déficit de personnel dû aux difficultés de recrutement dans une fonction pas du tout attractive ;
- aucune cohérence territoriale due aux disparités départementales très importantes dans la gestion du dispositif.

Ce système a pour conséquence d'envoyer travailler avec les enfants un personnel qui n'est nourri que de bonne volonté et de dévouement là où une **culture professionnelle, des compétences solides et une stabilité du personnel sont nécessaires.**

Les enfants handicapés scolarisés semblent ainsi, aux yeux du législateur, **un terrain d'expérimentation qui ne mérite rien de plus au quotidien qu'un personnel précarisé, incompetent, paupérisé, et temporaire.** On peut légitimement s'interroger sur une politique qui consiste à mettre un personnel dans de telles conditions pour travailler auprès de tels enfants : n'y aurait-il pas là, sous-tendue derrière les mesures ici décrites, une pensée, un soubassement inconscient, qui consisterait à ne voir dans ces enfants que des « incapables », que d'autres « incapables » pourraient très bien accompagner là où c'est nécessaire ?

Nous revendiquons un statut professionnel pour dispenser un service de qualité à une population qui mérite autre chose que les bidouillages temporaires qui se succèdent depuis plus de dix ans.

**Seule une formation qualifiante et diplômante aboutissant à la création d'un nouveau métier statutaire serait à même de remédier à cet état de fait déplorable.** Ce ne sont pas soixante heures de formation réparties sur trois ans qui peuvent parvenir à infléchir quoi que ce soit, a fortiori quand ces formations (essentiellement des interventions théoriques très courtes) sont des investissements destinés à disparaître avec le personnel qui les a reçues, sans que ce dernier n'ait aucun moyen de le faire fructifier à moyen et long terme dans son parcours professionnel.

Le PAS reçoit, dans le cadre de ces « soixante heures sur trois ans », quelques demi-journées d'interventions qu'il ne peut jamais travailler et discuter avec ses collègues puisqu'il est toujours seul et sans service pour le soutenir, qu'il est incapable d'amortir sur le long terme puisqu'il doit partir vite, soit pour une activité plus rémunératrice qui le sortira de sa pauvreté, soit parce que son contrat est arrivé à terme.

Dans ces conditions, quelle cohérence, quel respect pour les personnels, pour les enfants, pour les familles, pour l'école ? Quelle est cette politique actuellement menée ? D'où provient le flagrant aveuglement des responsables politiques sur le sujet ?

Les pistes pour remédier à cette situation ubuesque existent pourtant.

## Conclusion

### **La création d'un métier qualifié est nécessaire.**

**Le personnel accompagnant n'est pas un simple exécutant, il doit avoir compétences d'évaluation et de collaboration reconnues.** Il doit pouvoir s'inscrire dans ce métier **durablement**, y vieillir s'il le veut. Des évolutions professionnelles doivent être possibles vers les métiers de l'enseignement et du médico-social, dans les deux sens.

Il doit être **constitué en nouveau corps professionnel afin de contribuer au service public d'éducation dans les lieux de vie sociale et collective que sont l'école et les centres de loisirs.** La réussite de la scolarisation des enfants handicapés est un défi sociétal majeur auquel une loi seule ne peut répondre si on ne lui donne pas les moyens de ses ambitions ; cette réussite nous semble passer par la nécessaire constitution d'une culture professionnelle constituée autour des savoir-faire et savoir être propres au PAS, et d'une politique qui s'affranchisse de son obsession du chiffre et du quantitatif en s'intéressant enfin à la qualité du service.

**Le personnel accompagnant n'est pas un supplétif.** Il n'est pas un danger pour les métiers du médico-social ni pour les enseignants. Nous pensons que cette crainte du supplétif, qui est une réalité dans nombres d'actuelles situations de scolarisation, est une conséquence de la précarité du PAS et de l'absence de culture professionnelle. L'embryon de cette dernière est aujourd'hui en capacité de mettre en lumière la spécificité des interventions qu'elle définit, que ce soit à actuellement à l'école, ou comme ce pourrait être si les pratiques étaient importées vers les autres espaces de vie sociale.

Il en va de même pour les craintes de constitution d'une culture de la dépendance à l'aide, argument souvent avancé pour rejeter toute création de métier. Il apparaît à tous ceux qui côtoient au plus près le PAS que chaque domaine de sa pratique, exploré avec un regard professionnel, débouche sur la conclusion que la création d'un nouveau corps professionnel qualifié est nécessaire.

## **NOS PROPOSITIONS**

**UNAISSE, adhérent FNASEPH (Fédération Nationale des Associations au Service des Elèves Présentant un Handicap), revendique la professionnalisation des AVS dans le cadre d'un métier et la mise en place de services départementaux d'accompagnement en préservant la nécessaire responsabilité de l'Etat dans ce domaine : le service rendu doit rester public et relever du droit commun.**

**Nous renvoyons le lecteur à la note FNASEPH qui décrit de manière exhaustive les propositions cohérentes de financement et de responsabilité institutionnelle croisées.**

# ANNEXES

## TEMOIGNAGES

*Les prénoms utilisés ici sont fictifs pour respecter l'anonymat.*

### TEMOIGNAGE N°1

**Accompagnement (sur 2 ans) d'un enfant amputé des 2 jambes suite à une méningite foudroyante à purpura (une jambe amputée au-dessus du genou, l'autre jambe en dessous du genou). André a 3 ans.**

Dans un premier temps, André n'est pas appareillé.

#### TRANSFERTS

(sur le fauteuil André accepte la sangle)

- Il arrive en bus à l'école, je monte le chercher, le porte et l'installe dans son fauteuil (qui reste dans les locaux de l'école).
- Installation à son bureau sur une chaise, car le fauteuil ne passe pas sous la table.
- Veille **constamment** à ce que l'enfant ne tombe pas car peu d'appui au niveau des cuisses, et il accepte très mal le fait d'être attaché sur une chaise...
- Transfert de l'enfant fauteuil/parterre, fauteuil/chaise.
- Transfert du fauteuil au WC, tenir l'enfant sur la cuvette, aucun appui pour le déshabiller ou l'habiller, aucun équipement prévu donc sur mes genoux où à 2 avec l'ATSEM lorsqu'elle est disponible.
- Lors des récréations, il parvient par endroit à gérer les déplacements de son fauteuil, je laisse faire et favorise l'action, tout en restant très vigilante.

#### SOCIALISATION

- Assure une présence visuelle permanente et discrète lorsqu'il est avec ses camarades.
- Repère et anticipe les difficultés relationnelles éventuelles qui risquent de se créer au vu de son état.
- Favorise les échanges entre les enfants surtout dans les moments de récréation où André risque de se retrouver seul dans son fauteuil.
- Instaure des jeux (ballon, jeux de paroles...) pour que les enfants jouent ensemble.

Ensuite André est appareillé, prothèses aux 2 jambes.

#### DEPLACEMENTS

André est toujours en fauteuil roulant, mais il doit apprendre à gérer la marche avec ses prothèses le plus rapidement possible.

- Il m'est impossible physiquement de soulever André et de le porter.

- Pour les transferts, je le tiens par les 2 mains et il tente de « marcher », action très difficile car c'est déjà un enfant lourd de par le fait qu'il est musclé du haut du corps et l'appareillage étant relativement lourd, la marche n'est pas aisée...
- Les récréations se font un moment sans fauteuil, pour instaurer la marche, je le tiens toujours des 2 mains et l'aide à se remettre dans son fauteuil.

Des douleurs apparaissent très rapidement au niveau des 2 jambes à l'endroit où appuient les prothèses.

- André étant à la cantine, donc toute la journée à l'école, j'ai à plusieurs reprises, suite aux conseils de la maman et après avis du directeur, enlevé et remis les prothèses aux jambes d'André à chaque fois que cela semblait nécessaire.
- Accueille les émotions négatives d'André suite à ses douleurs quotidiennes.
- Rassure, motive et stimule André au quotidien.

Petit à petit, il se familiarise avec son appareillage, je le tiens ensuite avec une seule main et par la suite, il tente de lui-même de me lâcher dans un premier temps sur un sol plane, dans la classe, et quelque temps après dans la cour.

Aujourd'hui, après 4 ans d'appareillage, André gère tout à fait son handicap physique, il joue au foot avec les copains et si l'on ne sait pas qu'il est amputé cela passe totalement inaperçu.

Il est évident que pour André, l'accompagnement par un AVS était essentiel pour qu'il soit accueilli en classe.

## **TEMOIGNAGE N°2**

### **Accompagnement d'Antoine, atteint d'une myopathie, sur l'année scolaire 2006-2007.**

Antoine est né en 1999, scolarisé en 2006-2007 en CE1. C'est en octobre 2005 que ses problèmes croissants de motricité, jusqu'ici attribués à un problème de hanche, ont été identifiés comme provenant d'une myopathie.

Mon accompagnement de l'année scolaire 2006-2007 est la première situation d'aide qu'Antoine ait connue. En moins d'un an, lui et sa famille ont vécu l'annonce du diagnostic de sa maladie, l'urgence de la demande d'AVS-i et une entrée douloureuse dans un projet de vie nouveau.

Antoine et sa mère entretenaient, avant le diagnostic, une relation caractérisée par une opposition et des confrontations assez dures et très fréquentes, selon le témoignage de la maman. Idem avec son frère, son aîné de deux ans, scolarisé dans l'école privée de la même commune rurale depuis deux années. Leurs parents ont pris cette mesure car les relations entre les deux frères étaient beaucoup trop dures.

Antoine est un enfant colérique, très nerveux, impatient. Il s'emporte très facilement dans une situation d'échange, avec les enfants comme avec les adultes, en s'enfermant dans une attitude mutique (très expressive) ou en vociférant des grossièretés. Les années précédentes ont été pour lui source d'une grande souffrance, à la fois physique et morale : sa douleur n'était pas reconnue, ses incapacités croissantes, et rien ne venait, aux yeux des adultes, expliquer rationnellement ses difficultés.

Maintenant qu'est posé ce mot de « myopathie », Antoine est reconnu dans sa souffrance, et la prévenance des adultes et des enfants est grande. Et je suis arrivé, moi l'AVS-i.

Le rapport qu'Antoine entretient avec sa maladie est celle d'un rejet violent, d'une négation totale. Les circonstances ont fait que tout concourrait à ce que, lors de mon arrivée pour travailler avec lui, je sois destiné à *incarner* cette maladie (au premier sens du terme) : je lui donnais chair.

Ainsi, malgré le fait que je ne sois pas là pour travailler directement avec Antoine sur son rapport à sa situation d'enfant malade, je ne pouvais absolument pas faire l'économie de le prendre en compte dans mes interventions auprès de lui.

Antoine est, à la rentrée, encore capable de marcher (il utilise un fauteuil pour aller à la cantine, à 800 mètres de l'école), de sortir ses affaires, d'écrire, de colorier, de mettre son manteau... mais au prix d'efforts coûteux avec un temps très en deçà de ce qu'exige le rythme scolaire. Quelle difficulté pour lui de demander et d'admettre une aide pour des choses qu'il sait faire mais juste *pas assez vite* !

Aux vues de tous ces éléments, les objectifs de mon accompagnement (produits de l'évaluation de la situation) se sont rapidement centrés sur deux points :

1. Travailler à lui faire accepter l'aide, quitte à le laisser en ressentir la nécessité. Ne jamais l'imposer sans sa demande. L'accompagner à trouver des stratégies honorables pour lui afin qu'il formule cette demande et pour qu'il identifie les moments où il en a besoin.
2. Créer une relation de collaboration (Antoine ayant une tendance très forte – et de bonne guerre – à tenter d'utiliser l'aide comme une décharge *totale* de travail). Travailler à rendre cette collaboration lisible et compréhensible : verbalisation des ressorts et de la construction de cette collaboration, dans l'optique de poser avec Antoine les fondations de la relation « accompagnant/accompagné », dont il aura à renouveler l'expérience dans son avenir.

Pour résumer, Antoine a appris le nom de sa maladie (qui a fait beaucoup d'effet) et vu arriver un accompagnant scolaire censé l'aider à s'acquitter de gestes qu'il parvenait encore à faire. Pour lui, et au-delà de tout ce qu'il ignorait explicitement des conséquences de sa maladie (travaillé en dehors de l'école avec un psychologue), ce fut une situation douloureuse et difficile à accepter. J'incarnais donc l'existence de sa maladie. De plus, j'étais personnellement identifié dans son école, et depuis deux ans, comme travaillant avec un petit garçon autiste ; les représentations qu'Antoine a pu avoir de mon travail et de sa maladie n'ont sans doute pas, dans un premier temps, été rendues plus claires par cette situation.

L'essentiel du travail de l'année 2006-2007 a donc été un travail sur la relation d'aide dont l'objectif était la préparation de son proche futur d'enfant dépendant des gestes d'un adulte.

Les gestes sont indissociables de la relation, et cet ensemble est d'une exigence *professionnelle* aiguë.

Pour parvenir à cet objectif, les échanges avec l'enseignante, la maman, l'enseignante référente, l'équipe enseignante de l'école, la psychologue scolaire, ont été très fournis et décisifs.

Il a été décidé de mettre en place les interventions suivantes :

1. Un temps hebdomadaire d'initiation à l'informatique avec des groupes de grande section, séance bien entendu préparée par l'enseignante, avec des temps de bilans entre elle et moi.
2. La responsabilité du temps hebdomadaire de BCD (bibliothèque de l'école) pour les trois groupes de la classe de CE1 d'Antoine.

Ces deux temps ont été fondés sur le même principe : qu'Antoine sache que malgré le fait que je sois là pour lui – ce qu'il ne pouvait ni ignorer ni oublier – je travaillais *aussi* avec d'autres enfants de sa classe et d'autres classes. Ceci pour lui permettre de faciliter la formulation de ses besoins d'aide, de les accepter plus facilement et de construire avec moi une relation certes privilégiée mais

*non exclusive*, ce dont il avait encore énormément besoin. Le bilan global de cette stratégie a été extrêmement positif.

3. La fabrication d'un emploi du temps au format de sa trousse qui lui permette de visualiser très rapidement les trois temps de notre relation : soit *absent dans une autre école*, soit *présent mais occupé*, soit *présent et disponible*. Dans ce dernier cas, je suis installé dans la salle des maîtres jouxtant la classe et il peut venir me chercher en cas de besoin.
4. Un temps uniquement individuel pendant le sport, où lui et moi allons en salle informatique jouer à des jeux éducatifs fournis par la maîtresse (l'utilisation du matériel informatique étant lui aussi important pour son avenir). Un temps plus privilégié où on peut discuter du cadre de notre relation et travailler la collaboration. Finalement un temps de respiration, de « débriefing », très bénéfique pour tout le reste des temps collectifs.
5. Un accompagnement dans le cadre des sorties piscine, pendant douze semaines. Après accord médical, nous avons réfléchi et mis en place ce temps. Antoine y a découvert la proximité physique avec un adulte qui n'est ni un parent ni son enseignante (même si à certains moments cette dernière venait prendre ma place avec Antoine quelques minutes). Ce travail en piscine a été très important car dans le milieu aquatique, Antoine était en dépendance totale, contrairement à l'extérieur.

Avec ces dispositions, l'année scolaire passant, nous avons observé une demande croissante d'aide, une grande progression dans les capacités d'Antoine à identifier ces moments, et une détente très nette dans son comportement. Il a beaucoup avancé dans la construction d'un éventail de compétences caractérisant la collaboration nécessaire entre accompagnant et accompagné.

Je tiens à ajouter qu'il est manifestement possible de travailler avec d'autres enfants sans renier notre objectif d'AVS, et dans l'intérêt de l'enfant accompagné.

Antoine a quitté l'école pour un centre spécialisé accueillant des enfants en fauteuil roulant, que lui-même commençait à utiliser de plus en plus.

Le premier objectif de tout accompagnement a été atteint : Antoine a passé une année d'enfant de CE1, qu'il a globalement bien vécue. Son statut d'élève a prévalu sur celui d'enfant malade, *sans que celui-ci soit renié ou refoulé*. C'est le fil très ténu sur lequel évolue tout accompagnant scolaire.

Je dois aussi parler du confort qu'a créé dans mon travail le fait d'accompagner deux enfants dans la même école. Leurs deux volumes horaires de notification MDPH d'attribution d'un AVS-i et une très bonne vie d'équipe ont joué un grand rôle dans la qualité du travail fourni et ont pu nous permettre de nous dégager du caractère mécanique, froid et rigide d'interventions réduites à leur contingence horaire.

Ce dernier point est une caractéristique importante pour toute réflexion sur l'amélioration du statut des AVS, sur un nécessaire métier qualifié.

### **TEMOIGNAGE N°3**

*Le courrier suivant a été élaboré fin juin 2007 par un groupe d'AVS et de parents de l'Ain, suite à une réunion des AVS de la circonscription sur le thème : « échange de pratique et relations parents-AVS ».*

Concrètement, et au-delà des textes, la fonction d'AVS (puisque l'on ne peut pas parler de métier) peut se définir de la façon suivante :

Nous sommes amenés à accompagner des enfants atteints de handicaps très divers :

- Troubles du comportement (autisme...);
- Troubles des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie...);
- Maladies génétiques;
- Accidentés (grand brûlés, ...) etc....

Tout enfant ayant besoin d'une assistance dans ses déplacements, dans son intégration scolaire, dans la compensation de son handicap peut se voir attribuer un AVS s'il remplit les conditions fixées par la MDPH (Maison Départementale de la Personne Handicapée).

Nous devons aider à l'intégration dans la classe et dans l'école, contribuer à créer un climat de confiance où la différence n'est pas un poids pour les autres.

Au sein de la classe, nous devons adapter le travail demandé aux possibilités de l'élève, le reformuler, le raccourcir parfois pour éviter une trop grande fatigue. Nous pouvons écrire pour l'enfant, lire à sa place, l'aider à trouver des méthodes adaptées à sa manière d'apprendre, à s'organiser. Tout cela en favorisant au maximum son autonomie. Il faut savoir être très à l'écoute pour pouvoir gérer ce qui relève de la difficulté, de la fatigue, ou de la tendance naturelle de tout enfant à préférer le jeu au travail.

Il faut savoir aussi s'adapter rapidement à la demande de l'enseignant, en évitant d'être une charge supplémentaire dans la classe. Il faut savoir gérer en silence les problèmes de comportement, pour ne pas être une source d'agitation, souvent contagieuse en classe.

Nous devons adapter notre intervention pour ne pas retirer l'élève à son enseignant, en proposant des temps avec les autres enfants, pour que l'enseignant puisse consacrer un moment à l'enfant. Nous sommes d'autant mieux acceptés au sein de la classe que notre présence profite à tous.

Il faut savoir gérer aussi le matériel nécessaire à l'enfant (ordinateur, imprimante...) et éventuellement assurer certains gestes de soins quotidiens nécessités par l'état de santé de certains enfants. Nous devons pouvoir nous impliquer physiquement, bouger avec l'enfant, en sport ou en motricité, car souvent les mots ne sont pas le meilleur vecteur de compréhension.

Il faut parfois aussi réagir lorsqu'un enfant se sauve ou a un comportement agité. Etant en situation individuelle avec cet enfant, il est impossible de ne pas investir une relation affective, et il faut donc de l'équilibre pour pouvoir faire la part des choses.

Malgré tout cela, notre fonction n'est pas reconnue comme un métier à part entière.

Nous bénéficions, la première année d'une formation théorique de 120 heures au mieux et dans la plupart des cas, seules 60 heures sont dispensées (minimum légal d'après les textes). La partie la plus importante de la formation s'effectue sur le terrain, au contact des enfants.

Malheureusement, lorsqu'au bout de quelques années nous sommes devenus vraiment compétents et aptes à gérer toutes sortes de situations, nous sommes poussés vers la sortie pour être remplacés par d'autres (l'expérience faisant office de formation).

Les enfants en situation de handicap ont le droit d'être accompagnés par une personne compétente, capable de réagir rapidement, de s'adapter à la problématique de l'enfant et de seconder efficacement l'enseignant. Cette personne doit pouvoir adapter les préconisations des intervenants (orthophoniste, ergothérapeute...) pour investir au quotidien les gestes ou les méthodes appris en rééducation. Il faut du temps à l'enfant et à l'AVS pour apprendre à fonctionner ensemble. C'est pourquoi dans certains cas, il est bénéfique pour l'enfant de continuer avec le même AVS au moins deux ans.

Il ne faut pas perdre de vue que les enfants en situation de handicap ont des prises en charge multiples (4 ou 5 adultes différents : psychologues, rééducateurs, etc....) qui leur demandent un effort supplémentaire d'adaptation à une nouvelle personne. Ils ont besoin de repères stables.

Les contrats CAE ne sont pas, par leur définition même, adaptés au temps scolaire. Il y a donc des risques pour des enfants de se retrouver seuls en raison d'une fin de contrat, ou de changer d'AVS en cours d'année.

C'est pourquoi, concrètement, (en tant qu'AVS, parents, enseignants...), il nous semble souhaitable de voir la fonction d'AVS soumise à des règles de qualité :

- Recrutement au niveau Bac minimum, sans conditions discriminatoires ;
- Pérennisation de la profession (CDI) ;
- Suivi et formation continue régulière ;
- Rémunération cohérente.

Pendant la campagne présidentielle, M Sarkozy s'est engagé, s'il était élu, à prendre les mesures nécessaires à la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il doit donc maintenant tenir ses promesses en permettant aux établissements scolaires d'accueillir ces enfants dans de bonnes conditions.

Siège social :

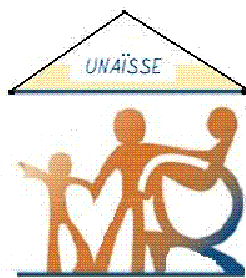
**UNAÏSSE**  
**25 Chemin du Petit Chaperon Rouge**  
**88 000 EPINAL**

Contacts :

Présidente : Justine POULAIN : 02.99.53.50.04  
Vice-président : Guillaume BOURGET : 02.40.79.08.76  
Trésorière : Mona BORDEAU : 04.67.61.15.38



# UNAÏSSE



Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative, pour la création d'un **métier qualifié d'accompagnant scolaire et social des élèves en situation de handicap.**

L'Avenir de l'Inclusion Scolaire et Sociale des élèves en situation de handicap, pour être de qualité, doit passer par des dispositifs pérennisés et une **professionnalisation de l'accompagnement scolaire** qui feront cesser le turn-over des accompagnants, dommageable pour les élèves et la réussite du processus du droit commun à l'école pour tous, prévu par la loi du 11 février 2005. Le terme d'**accompagnant** est un terme général permettant d'englober toutes les personnes effectuant les mêmes missions d'accompagnement auprès des élèves en situation de handicap quel que soit le contrat sous lequel elles ont été recrutées (Assistant d'éducation, CAE, CAV) et quelle que soit l'appellation qui leur est donnée (AVS, EVS, ASEH...).

« **Inclusion** » est le terme européen adopté aujourd'hui remplaçant le terme Intégration. L'inclusion signifie que le handicap provient de la situation environnementale de la personne et que c'est autant à l'environnement de s'adapter à la personne que l'inverse. Celle-ci est comprise dans sa globalité, dans ses potentialités et n'a plus seulement à être « rééduquée » pour se conformer à la norme environnementale, mais c'est à l'environnement de mettre en place des outils, des moyens pour que ses potentialités se développent dans l'espace **Social** commun, fréquenté par tout un chacun.

« **Scolaire** » parce que c'est là que tout commence : le regard sur la différence s'éduque d'abord dans cet espace social ouvert à tous. « **Educative** » car le handicap est une question d'éducation impliquant un travail d'équipe concernant toute la communauté éducative (famille, école, services et professionnels médicaux ou paramédicaux spécialisés...)

## ♥ Quels sont les buts de l'UNAÏSSE ?

L'association a pour but principal la **reconnaissance d'un nouveau métier** : celui d'**accompagnant scolaire et social des élèves en situation de handicap** en milieux ordinaires (école, centres de loisirs, clubs sportifs et culturels, milieux pré et professionnel), et la **défense des droits du personnel accompagnant scolaire et social.**

Ceci est en adéquation avec ce que prévoit la loi de février 2005 à l'article 79 à savoir : « la présentation dans un délai de un an par le gouvernement d'un plan des métiers qui aura pour ambition de favoriser la complémentarité des interventions médicales, sociales, scolaires au bénéfice des personnes handicapées ».

L'association **mène des actions** pour interpeller les décideurs concernés et **une réflexion** commune issue du terrain en lien avec les **associations de familles** d'élèves en situation de handicap, les **professionnels médico-sociaux** et **l'Education Nationale**. Elle a aussi pour but de rassembler tous ceux qui exercent cette mission et désirent poursuivre dans cette voie.

## ♣ Pourquoi adhérer ? ♣ Qui peut adhérer ? ♦ Comment adhérer ?

Les **moyens d'actions** de l'association sont les **cotisations** de ses adhérents. **Cotisation annuelle** : **15 euros minimum**. Tout le monde peut adhérer et devenir membre actif de l'association : **accompagnants, enseignants, parents, personnes concernées, avec handicap** (16ans et plus), **professionnels de soins**, individuellement ou en groupes constitués.

Règlement à envoyer à :

UNAÏSSE

49 RUE DU FBG ST JAUMES, BAT BLEUETS  
34000 MONTPELLIER

Certains départements ont créé une **association départementale affiliée** à l'UNAÏSSE. Les adhérents versent alors directement leur cotisation à l'association locale et sont, de droit, membres de l'UNAÏSSE et de l'association locale. Il existe aussi des **adhérents relais dans certains départements**. Pour voir si votre département est concerné consultez le site : <http://unaisse.free.fr/>

## ♥ Comment fonctionne l'association ?

Elle fonctionne sur un **mode collégial et participatif** : toute décision est prise de manière concertée par l'ensemble des membres du Conseil d'Administration et à partir des propositions des adhérents. Elle fonctionne **exclusivement** par le biais du forum de l'UNAÏSSE ainsi que du site dont l'adresse est : <http://unaisse.free.fr/>

## ♣ Comment contacter ses membres, participer et être au courant des actions ?

L'**adhésion** vous permettra de **participer** à la vie de l'UNAÏSSE au moyen du **forum internet UNAÏSSE**, où la partie « adhérents » vous sera alors accessible.

CONTACTS :



[unaisse@free.fr](mailto:unaisse@free.fr)



UNAÏSSE 25 Chemin du Petit Chaperon Rouge 88 000 EPINAL

Conseil d'Administration 2008-2009 de l'UNAÏSSE :

Mireille JENNEQUIN (IDF), Mona BORDEAU (34), Séverine POMMEREUL (35), Justine POULAIN (35),  
Guillaume BOURGET (44), Aurélie BARBIER (77), Noufissa SIMULA (67), Marianne TISSOT (92),  
Cécile LAMBERT(81), Véronique BOYRIE (88), Anne BESSON-XAVIER (94)