POUR

LES SERVICES PUBLICS

FSU

REVUE DE LA FÉDÉRATION SYNDICALE UNITAIRE - FSU - NUMÉRO 237, DÉCEMBRE 2021

Appel unitaire face à l'extrême droite

La FSU ouvre son 10e congrès

AESH : précarité à l'Éducation nationale

AESH : précarité à l'Éducation nationale

Dossier réalisé par :
Sandrine Charrier, Matthieu Leiritz,
Marie-Rose Rodrigues-Martins,
Alain Senée, Valérie Soumaille.

© CADIEU/NAJA

Désormais indispensables pour l'école inclusive, les 125 000 Accompagnant-es d'élèves en situation de handicap (AESH) connaissent une situation précaire tant en termes de salaire que de statut.

Depuis les auxiliaires d'intégration scolaire créé-es et recruté-es par les familles dans les années 80 jusqu'aux accompagnant-es d'élèves en situation de handicap (AESH), les missions des personnels ont été précisées en même temps que la notion d'intégration était remplacée par celle d'inclusion. Mais le travail de ces nouveaux personnels, devenus incontournables, est insuffisamment reconnu par l'institution. Face la précarité imposée, les AESH réclament un statut, et des droits.
En l'espace de quinze années, le nombre d'accompagnant-es d'élèves en situation de handicap, dont 93 % sont des femmes, est passé de 6 000 à 125 000 soit un-e agent-e de l'Éducation nationale sur 10. Les AESH sont issu-es d'une longue lignée de contractuel-les précaires dont les assistant-es de vie scolaire (AVS) qui étaient destiné-es à assurer une fonction d'accompagnement temporaire. La fonction a évolué avec deux grandes lois ; celle sur le handicap et l'accessibilité en 2005 et celle sur le développement de l'école inclusive en 2013. Cette année-là le rapport Komitès affirme la nécessité de créer un diplôme et un statut pour les

...

...

personnels accompagnants. Ce rapport aboutit en 2014 à la création d'un « métier » d'AESH. Mais cette évolution ne résout cependant pas les conditions précaires de ces professionnel-les.
Temps partiel imposé, très bas salaires, formation avec un DEAES (diplôme d'État d'*accompagnement éducatif et social spécialité accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire)* mais sans que le financement et l'accompagnement soient assurés, les AESH se sont fortement mobilisé-es cette dernière année pour dire stop et réclamer des droits en termes de qualification, diplôme, affectation et carrière. Construites avec la FSU et ses syndicats, les actions menées et fortement suivies ont permis d'obtenir une avancée significative avec l'avancement d'échelon automatique et la prise en compte de l'intégralité de l'ancienneté d'AESH et d'AED/AVS dans le reclassement. Il s'agit d'une première étape dans la reconnaissance du travail d'AESH. Reste la question de la construction de leur professionnalité. Une professionnalité qui exige une formation de qualité afin qu'ils et elles puissent réellement prendre leur place auprès des enseignant-es et au sein des équipes pluriprofessionnelles au plus près des besoins des élèves, loin de la gestion comptable mise à l'œuvre dans les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL). Le droit à une formation commune, notamment avec les enseignant-es, acté dans la circulaire du 5 juin 2019 doit devenir effectif. Des revendications légitimes pour ces professionnel-les devenu-es incontournables dans l'école inclusive.

Un demi-siècle de réformes

© DR

Texte de référence créant la politique publique sur le handicap, la loi d'orientation du 30 juin 1975 définit trois droits fondamentaux pour les enfants et adultes handicapé-es : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressources par le biais de prestations et le droit à l'intégration scolaire et sociale, en priorité en établissements scolaires ordinaires.

Interpellée par des organisations de parents pour faire vivre une fonction *« d'auxiliaire de vie scolaire »*, l'Éducation nationale a d'abord recours, pour cela, aux objecteurs de conscience ou volontaires de service civil puis à des personnes sous contrats aidés par l'État (TUC, CES ou CEC).
En 1996, la FNASEPH (fédération nationale pour l'accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap) est créée avec la volonté de *« faire reconnaître le besoin d'un accompagnement individualisé, l'instauration d'un cadre institutionnel pour la gestion de ce service et la reconnaissance des auxiliaires d'intégration scolaire au moyen d'un statut professionnel »*.
En 1999, une des 20 mesures du plan HANDISCOL est que *« des auxiliaires d'intégration peuvent intervenir auprès des élèves handicapés qui ne disposent pas d'une autonomie suffisante pour effectuer les actes de la vie courante à l'école »*.

En 1999, *« des auxiliaires d'intégration peuvent intervenir auprès des élèves handicapés qui ne disposent pas d'une autonomie suffisante pour effectuer les actes de la vie courante à l'école »*.

Le texte précise que ces auxiliaires sont des emplois-jeunes, contrats aidés crées en 1997 par Martine Aubry.
La loi Ferry de 2003 crée le corps des assistant-es d'éducation (AED) pour remplacer progressivement les maîtres-ses d'internat et surveillant-es d'externat. Les emplois-jeunes disparaissent dans le même temps. Aux fonctions notamment de surveillance, d'aide à l'étude ou d'encadrement d'activités culturelles, artistiques et sportives des AED, est ajoutée l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés. Les AED prennent alors, dans le cadre de cette mission, le titre d'*« Auxiliaire de Vie Scolaire »* (AVS). La fonction d'aide à l'accueil et à l'intégration individualisés des élèves handicapé-es des AVS-i est distinguée de celle d'aide à l'intégration des élèves handicapé-es dans les dispositifs collectif (CLIS puis ULIS) des AVS-co.
La mise en œuvre de la loi de 2005 *« relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés »* provoque une réelle augmentation des demandes de scolarisation en classe ordinaire et d'accompagnement d'élèves handicapé-es.
Le gouvernement autorise alors le

PIAL : le choix de la productivité

385 000 élèves scolarisé-es

118 000 élèves en situation de handicap étaient scolarisé-es en 2006, pour 340 000 en 2018 et 385 000 en 2020. La volonté de désinstitutionnaliser la scolarité des élèves en situation de handicap a fait émerger la notion d'intégration puis d'inclusion scolaires à l'origine de la fonction d'accompagnant-e. En l'espace d'un peu plus de quinze ans, leur nombre est passé de 6 000 à 100 000.
Si 26 000 élèves étaient accompagné-es en 2006, pour 186 000 en 2019 et 220 000 élèves à la rentrée 2020, soit une augmentation de 18 % en un an. Les accompagnant-es des élèves en situation de handicap (AESH), très majoritairement des femmes, représentent dorénavant près du quart des adultes employé-es par l'Éducation nationale.

© DR

Dans certains PIAL, l'agent-e arrive le matin et découvre son emploi du temps, son lieu d'exercice, le nombre d'élèves à suivre dans la journée.

recrutement en contrats aidés courts (24 mois) d'Emplois de vie scolaire (EVS) majoritairement « *pour assurer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés* », principalement à l'école maternelle. Non affecté-es à l'accompagnement individuel des élèves handicapé-es, les EVS sont là pour « *renforcer la présence d'adultes* ».

À l'automne 2006, face à des demandes d'accompagnement de plus en plus nombreuses, une partie des personnes recrutées comme EVS est autorisée à remplir les missions des AVS-i.

Depuis 2014 la fonction d'accompagnement tend à se spécialiser à l'Éducation nationale et au ministère de l'Agriculture. En juin 2014, le statut d'AED-AVS disparaît alors qu'est créé celui d'AESH. En 2016 est mis en place le Diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES) dont la spécialité « *Accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire* » est créée pour les AESH.

En 2019, des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) sont présentés comme des outils de gestion des AESH à l'échelle du territoire ou de l'établissement.

Avec l'arrivée massive et précipitée des accompagnant-es dans le système éducatif, des difficultés sont apparues dans la gestion des personnels et dans la mise en œuvre des notifications.

Plus de 125 000 AESH sont arrivé-es dans les établissements avec des contrats divers (temps de travail, salaire, fonctions…) rendant la gestion souvent complexe et peu lisible.

Le ministère n'a pas fait le choix de l'humain dans la gestion de ces personnels. Inscrit dans une démarche de « *new management Public* », l'objectif du PIAL est défini dès sa création comme devant être efficace et contribuer à la rationalisation du service (vademecum paru en annexe de la circulaire du 5 juin 2019). Le pilotage et la coordination sont donnés à des personnels qui ont déjà d'autres tâches et d'autres missions à exercer (directions de SEGPA ou d'école, enseignant-es référent-es ou la coordination d'ULIS par exemple).

Cette fonction n'est pas conçue comme une réelle fonction d'encadrement à part entière, qui pourrait prendre en considération dans son organisation et sa gestion de l'humain, la formation des personnels, leur bien-être au travail, l'aide au respect de leurs missions, le développement d'une professionnalité… Au contraire c'est le choix du « *gestionnaire* » qui remplit des cases vides, en faisant la chasse au temps libre des AESH. Résultat, dans certains PIAL, l'agent-e arrive le matin et découvre son emploi du temps, son lieu d'exercice, le nombre d'élèves à suivre dans la journée.

Alors que le ministère communique sur l'amélioration de la qualité du suivi des élèves, le constat sur le terrain est tout autre. Les PIAL contribuent à la dégradation des conditions de travail des personnels. Cette nouvelle forme managériale provoque de la souffrance au travail et renforce les difficultés de travail et de cohésion entre les AESH, les enseignant-es, les parents et les partenaires du soin. Cette situation est particulièrement ressentie au collège, ou dans les PIAL inter-degrés qui cherchent la rationalisation des moyens humains, au risque de dégrader la qualité de l'accompagnement des élèves.

Pour inverser cette tendance managériale, il faut remettre le projet de scolarisation de l'élève au centre, le rendre prioritaire pour les élèves en situation de handicap.

AESH : collectivité et État

Le 20 novembre 2020, le Conseil d'État a rendu une décision sur l'accès aux activités périscolaires pour les enfants en situation de handicap lorsqu'elles sont organisées par une collectivité locale. Il lui incombe *« de veiller à assurer que les élèves en situation de handicap puissent (…) y avoir effectivement accès »*.
Avec *« le concours des aides techniques et des aides humaines »* dont la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) a notifié le besoin.
Mais il n'incombe pas à l'État d'assurer la prise en charge financière du coût de l'AESH chargé-e d'assister l'enfant en cas d'intervention en dehors du temps scolaire. L'État, employeur de l'AESH sur le temps scolaire doit déterminer avec la collectivité territoriale qui organise ce service et ces activités, comment cette même personne peut intervenir auprès de l'enfant durant ce service et ces activités, de façon à assurer, dans l'intérêt de l'enfant, la continuité de l'aide qui lui est apportée. Le cadre d'emploi des AESH intervenant en dehors du temps scolaire peut se décliner suivant trois modèles : l'AESH recruté-e par l'Éducation nationale est mis-e à la disposition de la collectivité territoriale ; ou employé-e directement par la collectivité territoriale pour ces heures accomplies en dehors du temps scolaire ; troisième solution, un recrutement conjoint par l'État et la collectivité territoriale. Il arrive parfois que les heures d'accompagnement à la cantine soient prises sur le volume dédié à l'encadrement pédagogique.
Si ce choix s'impose de par la nature du handicap de l'élève, les collectivités territoriales refusant de prendre la charge financière qui leur revient, le temps d'accompagnement et donc de la quotité de service doit être augmenté en conséquence.

Des mobilisations inédites

© RIVAUD/MAJA

Les liens créés avec les équipes pluriprofessionnelles, les discussions avec les parents, le soutien des organisations syndicales – dont celui de la FSU – ont permis de construire des actions très suivies.

Le 19 octobre dernier marque un tournant dans les mobilisations : les rassemblements étaient dynamiques et revendicatifs, la journée de grève et de manifestations a assuré une visibilité médiatique du combat des AESH.

Un cap a été franchi dans la capacité à exprimer la fierté que les AESH peuvent avoir d'exercer leur métier. Leur précarité institutionnalisée s'est affichée au grand jour : salaires sous le seuil de pauvreté, absence de reconnaissance professionnelle et gestion humaine désastreuse au sein des PIAL.
Tout au long de l'année 2020-2021, et notamment le 3 juin dernier, la mobilisation a permis de mettre sur le devant de la scène la situation des AESH : les liens créés avec les équipes pluriprofessionnelles, les discussions avec les parents, le soutien des organisations syndicales – dont celui de la FSU – ont permis de construire des actions très suivies.
Grâce aux mobilisations, une grille de salaire commune, l'assurance d'un avancement uniforme ainsi que la reprise de l'ancienneté ont été arrachées au ministère. Mais le salaire est encore infiniment trop faible, les temps partiels très largement imposés, ce qui a pour effet de laisser les AESH dans une très grande précarité financière. Le premier niveau de la grille, fixé initialement à l'indice majoré 335, a même dû être relevé à l'indice 340 pour tenir compte de la hausse du SMIC au 1er octobre. Les niveaux des dix autres échelons de la grille ne permettent pas d'envisager une

Glossaire

AED :	assistant-e d'éducation
AESH :	accompagnant-e d'élèves en situation de handicap
AVS :	assistant-e de vie scolaire *(i : individualisé-co :collective)*
CDAPH :	commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CEC :	contrat d'emploi consolidé
CES :	contrat emploi solidarité
CLIS :	classe d'inclusion scolaire
DEAES :	diplôme d'Etat d'accompagnement éducatif et social
ESS :	équipe de suivi de scolarisation
EVS :	emploi vie scolaire
FNASEPH :	fédération nationale pour l'accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap
MDPH :	maison départementale pour les personnes handicapées
PIAL :	pôle inclusif d'accompagnement localisé
RASED :	réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté
SEGPA :	section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD :	service d'éducation spéciale et de soins à domicile
TUC :	travail d'utilité collective
ULIS :	unité localisée pour l'inclusion scolaire

Dans les lycées professionnels et agricoles

Les AESH sont des professionnel-les de l'accompagnement. Leur champ d'intervention concerne tous les élèves en situation de handicap et s'étend de la petite section de maternelle à la terminale en lycée. Cet accompagnement « *large* » et la gestion comptable faite par les PIAL pour leurs affectations peut les amener à travailler dans des lycées professionnels ou agricoles. Dans ce cas cette affectation exige une formation sur la sécurité lors de l'accompagnement à l'utilisation des machines ainsi qu'une prise en charge des équipements de protection individuelle (casques, chaussures de sécurité, combinaison…) Si la circulaire n°2017-084 est claire quant à la prise de médicaments encadrée dans un projet d'accueil individualisé, elle est floue concernant certains gestes techniques spécifiques dont beaucoup sont exigés en lycée professionnel ou agricole.
Les AESH revendiquent un cadre précis, à commencer par la création d'une filière du baccalauréat professionnel.

progression sensible de la rémunération car, en l'absence d'augmentation de la valeur du point d'indice, les effets des changements d'échelons seront annulés par l'inflation.
L'intersyndicale dont fait partie la FSU juge nécessaire de poursuivre et d'amplifier la mobilisation pour augmenter la rémunération des AESH sur toute la carrière, avec comme objectif l'alignement sur la grille de catégorie B, leur garantir la possibilité de contrats à temps complet, abandonner les PIAL et la politique de mutualisation, créer un véritable statut de la fonction publique, donner accès à des formations qualifiantes à la hauteur des missions d'inclusion, recruter des AESH à la hauteur des besoins. Ces mobilisations doivent se poursuivre avec l'ensemble des personnels, notamment dans le cadre d'une prochaine journée nationale d'action fin janvier.

Les AESH, nouveau maillon de la communauté éducative

© TREVERS/VALIA

La réussite d'une école plus inclusive passera par une meilleure compréhension des besoins de chaque élève dans un collectif.

L'école inclusive inscrite depuis la loi d'orientation de 2013 aura modifié l'ensemble des pratiques pédagogiques, de la maternelle au lycée avec notamment l'arrivée importante d'élèves, parfois très éloignés des attendus scolaires ou en décalage avec le niveau de leur classe.
Cette nouvelle politique éducative s'est faite à moyens constants, en faisant reposer la réussite de ce changement sur les enseignant-es de classe ordinaire avec parfois l'aide individualisée ou mutualisée d'un-e accompagnant-e directement auprès de l'élève.
Dans les écoles du premier degré le collectif enseignant a une part plus importante dans la prévention, l'analyse et la construction de situations d'apprentissages en fonction de besoins spécifiques d'un ou de plusieurs élèves. Malgré la suppression des RASED et l'affaiblissement du collectif ces dernières années, l'apport d'enseignant-es spécialisé-es et l'organisation non hiérarchique du collectif au sein de l'école, ont contribué à faire porter la responsabilité des choix pédagogiques sur un collectif.
Les AESH dans ce contexte devraient contribuer à l'édifice collectif, à condition que l'organisation le permette : temps de concertation institutionnalisé, formation conjointe, temps de travail des AESH comprenant le temps de préparation, de concertation et de formation.
Dans les établissements du second degré, le collectif n'est pas constitué de la même façon, les équipes sont plus atomisées, avec des temps de coordination non institutionnalisés, et un manque de personnels ressources. La diversité des enseignements et la complexité des emplois du temps rendent parfois plus difficile la concertation. Les AESH, en stabilité sur le suivi d'un élève sur plusieurs jours dans la semaine, peuvent permettre de faire des liens entre les disciplines, et d'agir de façon plus cohérente avec l'ensemble des enseignant-es dans les adaptations proposées. Les AESH devraient être le maillon de la chaîne pédagogique, à condition qu'il existe des temps de concertation entre l'ensemble des professionnel-les.
La réussite d'une école plus inclusive passera par une meilleure compréhension des besoins de chaque élève dans un collectif, par la capacité collective d'intervention des professionnel-les avec l'objet commun d'accès aux apprentissages pour les élèves. Cela passera par le renforcement de la professionnalité des AESH, l'accès à un statut et à une stabilité de leur champ d'intervention, afin d'assurer leur place dans la communauté éducative.
Dans ce contexte, l'adhésion à un syndicat de la FSU permet aux AESH de participer pleinement à l'action collective et à la vie syndicale des écoles et des établissements.

Témoignages sur le métier

Catherine est AESH depuis 12 ans à temps plein dans le second degré en collège puis en lycée à Brive-la-Gaillarde.

« Mon ancienneté me permet d'avoir du recul sur l'évolution des missions AESH. J'ai suivi d'année en année la transformation du statut d'AESH, la mise en place des PIAL, la généralisation de l'accompagnement mutualisé.

Pendant 10 ans, j'ai été AESH individuelle, depuis 2 ans je suis AESH mutualisée c'est-à-dire que j'accompagne six élèves répartis sur mon emploi du temps pour chacun 2 à 6 heures par semaine. Certains sont dans la même classe et ont des handicaps différents (troubles du comportement, dyslexie, spectre autistique) des niveaux et des orientations diverses (CAP, BAC, BTS) adolescents, jeunes adultes.

J'adapte mes missions d'accompagnement au handicap des élèves, à leur niveau scolaire, leur âge, aux disciplines enseignées.

Catherine à Brive-la-Gaillarde.

© DR

Mes missions s'orientent sur trois axes : les actes de la vie quotidienne pour permettre aux élèves un bien-être physique et moral, une inclusion réussie dans l'établissement scolaire. Les apprentissages pour qu'ils puissent accéder comme leurs pairs aux savoirs par des aménagements (relecture, prise de note, adaptation des consignes, stimulation de l'attention et de la concentration, facilitation de l'expression orale ou écrite), acquisition de l'autonomie, en tenant compte de leur handicap. Je devrais également favoriser les activités sociales et relationnelles, mais la mutualisation ne me permet plus de développer cet axe comme je pouvais le faire avant, je n'en ai plus le temps.

Je travaille avec l'équipe éducative mais nos emplois du temps respectifs ne permettent que de brefs entretiens. J'ai peu de relations avec les parents et occasionnellement avec les professionnels du service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). »

Corinne est devenue AESH en 2009, recrutée sur entretien. Elle a enchaîné les CDD jusqu'en 2015.

« Mes contrats variaient en fonction de la mission qu'on me confiait, entre 20 heures et 28 heures. À la rentrée 2015, au terme de mes six années consécutives en CDD, je suis passée en CDI à 20 heures hebdomadaire, puis à 24 heures à la rentrée 2021. J'ai été surtout sur des notifications mutualisées sauf une année où j'ai suivi un élève en fauteuil roulant, y compris sur le temps de cantine, je faisais cette année-là 28 heures.

Cette année, je suis deux élèves, en cycle 2 et 3, avec chacun une notification de 6 heures. Ces deux élèves ont de gros problèmes de concentration et de lenteur, je transcris sur leurs cahiers ce qu'ils écrivent sur leurs ardoises. J'ai 12 heures de ressources et c'est la première année qu'on me demande de faire des remplacements. Je suis intervenue pour suivre des élèves à l'ULIS au collège de secteur et 2 autres jours dans un village voisin. L'organisation de mes remplacements se fait au niveau de la DSDEN du Cher et le lieu et le temps de remplacement arrive par mail à l'école de rattachement. Lors de mon remplacement au collège, nous avons dû refaire tout mon emploi du temps car mon intervention se situait sur la pause méridienne, de 11 heures à 14 heures, ce qui a eu des incidences sur l'encadrement initialement mis en place pour les deux élèves de l'élémentaire.

Corinne à Sancerre.

© DR

En classe, je m'adapte directement au travail de l'enseignant mais il n'y a pas de préparations communes en amont. Je participe à toutes les équipes de suivi de scolarisation (ESS) et l'enseignante référente prend en note mon analyse de l'élève concernant son comportement et ses progrès. Avec les enseignantes, nous faisons régulièrement des bilans, ainsi qu'avec la psychologue scolaire. À la sortie des classes, il m'arrive d'avoir des échanges avec les parents de ces élèves. »

Grégoire Cochetel : « *L'accompagnement, c'est l'affaire d'une équipe* »

Ancien enseignant à l'INSPE de Clermont-Ferrand, maître-formateur, enseignant spécialisé, coordinateur des aides humaines pour élèves en situation de handicap ; auteur de *AESH et enseignants, collaborateurs dans une école inclusive*, Canopé, 2019.

© DR

Comment définissez-vous l'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers ?

Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un… qui est déjà là, qui est premier, aller là où va cet autre, sans prendre sa place, sans le dépasser, sans savoir s'il arrivera, en même temps que lui : quel programme !

Ce ne peut pas être que l'affaire de l'AESH bien que ces accompagnantes soient devenues incontournables dans les choix faits par l'institution de mise en œuvre de l'école inclusive aujourd'hui ! C'est d'ailleurs ce qu'on pouvait attendre des PIAL à l'origine. Mais depuis leur création, ces PIAL servent davantage la gestion de moyens sous tableur que la qualité de l'accompagnement de l'élève dans un objectif de scolarité réussie.

L'accompagnement, c'est l'affaire d'une équipe : d'un binôme constitué d'un-e enseignant-e et d'un-e AESH, de l'équipe de l'établissement et de leurs « *partenaires* ».

Cet accompagnement peut être très individualisé lorsque l'élève est dépendant d'une aide humaine, mutualisé si les besoins de l'élève ne sont pas de tous les instants, puisque c'est dans tous les cas l'autonomie qui est visée.

Quelles conditions pour une coopération AESH et enseignant-e bénéfique pour l'élève ?

Un temps de travail commun est nécessaire pour définir ensemble les périmètres possibles d'intervention, par exemple la responsabilité, l'autorité au sein de la classe. Mais plutôt que de parler de coopération, je parlerai de collaboration. Car on ne peut pas mettre sur le même plan l'enseignante et l'AESH, tant que le métier d'AESH n'est pas finalisé. Le déséquilibre persiste sur tous les plans : statut, formation, salaire, reconnaissance institutionnelle, responsabilité, …

Il y a au moins trois conditions à une véritable collaboration. D'abord soigner l'accueil de l'AESH. Puis connaitre les missions des uns et des autres et apprendre à se connaître professionnellement. Ensuite, choisir une préoccupation professionnelle partagée – la responsabilité, l'autorité, la recherche de l'autonomie de l'élève… – et la traiter ensemble.

Evidemment cela implique la nécessité d'avoir un temps institutionnel pour cela, ce qui n'est pas encore le cas.

Quelle formation pour les AESH ?

Il faut reprendre le DEAES (diplôme d'État d'accompagnement éducatif et social) « *Accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire* » qui reste aujourd'hui une coquille vide, sinon un gâchis. Il s'agit de saisir l'occasion de construire une formation qui associe l'éducation nationale et le secteur social. Pallier les nombreux rendez-vous manqués entre ces deux mondes !

Avec un tabou à lever (ou non ?) : celui de la formation pédagogique des AESH. On attend l'avis des chercheurs en sciences de l'éducation - rares sur le sujet - qui devraient permettre de faire avancer la réflexion.

La formation d'adaptation à l'emploi doit être reconsidérée dans ce cadre. Les formations conjointes enseignant-AESH seraient également pertinentes. Elles doivent s'inscrire pour cela dans une proximité géographique et une continuité éducative.

> « La mise en œuvre de l'école inclusive reste une usine à gaz »

La reconnaissance du métier d'AESH passe-t-elle par la reconnaissance d'un statut avec un salaire décent et une formation de qualité ?

Oui, bien sûr ! Avec un référentiel inscrit au registre national des métiers. Mme Cluzel, secrétaire d'État auprès du premier ministre, chargée des personnes handicapées, sait bien, puisqu'elle l'a présidée pendant cinq ans, que la Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une situation de Handicap (FNASEPH) a rédigé à la fin des années 90 un référentiel de métier pour les enseignants de l'époque. Les choses ont évolué mais la mise en œuvre de l'école inclusive reste une usine à gaz.

Création d'un nouveau corps de fonctionnaires, pourquoi pas ? En tout état de cause, Il faut arrêter d'embaucher des personnes dans des conditions aussi précaires, juste pour calmer le jeu, mais certainement pas pour une meilleure réussite des parcours scolaires des élèves reconnus en situation de handicap par une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), qui n'a pas d'autre choix ! L'école inclusive pour les élèves handicapés ne peut se réduire aux AESH !