

RT6

Politiques sociales, protection sociale, solidarités

Working papers

Politique d'intégration scolaire des enfants
en situation de handicap et nouvelles
politiques de l'emploi : une alliance
innovante mais inadaptée

Suzy Bossard (Clersé, Université Lille 1)

suzy.bossard@orange.fr

n° 2012-2

AFS
Association
Française de
Sociologie

Contact : bureau du réseau RT6,
voir www.rt6-afs.org

Politique d'intégration scolaire des enfants en situation de handicap et nouvelles politiques de l'emploi : une alliance innovante mais inadaptée¹.

Suzy Bossard (Clersé, Université Lille 1)

¹ Article communiqué lors du Congrès de l'AFS à Grenoble, 5-8 juillet 2011 - RT6 : Protection sociale, politiques sociales et solidarités.

Introduction

En 2003, en France, dans le cadre d'une politique d'intégration des enfants en situation de handicap, les pouvoirs publics ont créé la fonction d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). La loi *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, loi n°2005-102 du 11 février 2005, a renforcé la place de ces AVS par une obligation de scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles. Cette scolarisation passe par un accompagnement individuel (ou collectif) en classe. Des emplois d'auxiliaires de vie scolaire ont été créés afin de répondre aux besoins. Quels sont ces emplois ? Comment allie-t-on une politique de scolarisation des enfants en situation de handicap et une politique d'emploi, de réduction du chômage et de réinsertion professionnelle ? Quelles applications de ces politiques publiques constate-t-on sur le terrain, des recrutements aux emplois ? Cette communication vise à comprendre, par une approche par le « bas » (Colomb, 2009), l'application des politiques de l'emploi et leurs conséquences dans un secteur non-marchand et dans le cadre de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

« Les politiques publiques véhiculent des contenus, se traduisent par des prestations et génèrent des effets. Elles mobilisent des activités et des processus de travail. Elles se déploient à travers des relations avec d'autres acteurs sociaux collectifs ou individuels. [...] Quelle autorité particulière ? Quel secteur d'intervention ? A quel moment ? Vers quelle cible ? » (Thoenig, 2010). Ainsi dans une première partie, je définirai les politiques susvisées et leurs intentions. Dans une deuxième partie, j'aborderai le processus de recrutement d'AVS mis en place. Enfin, je mettrai en perspective les deux politiques afin d'analyser leur application sur le terrain.

Ces éléments de recherche émanent de mon mémoire de master 2 (Bossard, 2009) et de mon travail de thèse en cours. L'enquête s'appuie sur des observations directes des pratiques dans deux Inspections Académiques² et des entretiens avec des membres de celles-ci, des services de gestion des AVS notamment ; des entretiens avec des agents de Pôle emploi et avec les AVS elles-mêmes. Une analyse des textes législatifs et des documents administratifs a également été effectuée.

I- D'une politique d'intégration des enfants en situation de handicap à une politique d'emploi des exclu-e-s du marché du travail.

Dans cette première partie, j'analyserai les dispositifs mis en place par les politiques de l'emploi, les outils utilisés (réduction du coût du travail, incitation à l'activité professionnelle,

² Dans un souci de confidentialité, je ne mentionnerai pas la situation géographique de ces deux Inspections Académiques ; il n'y a pas de liens professionnels entre l'une et l'autre, les services observés sont organisés de manière différente (l'un est à l'échelle du département, l'autre gère une circonscription) et ont à faire face à des situations socio-économiques peu semblables.

etc.) et les populations visées dans le cadre global d'une politique d'intégration (désormais d'« inclusion ») des enfants en situation de handicaps. Il s'agira d'introduire les objectifs contenus dans les lois et leur difficile application.

- **Une toile de fond : l'intégration des enfants en situation de handicap**

La scolarisation des enfants en situation de handicap a émergé sur l'agenda politique (Padioleau, 1982) suite à de nombreuses mobilisations d'associations, de parents, d'enseignant-e-s. En 1882, l'obligation scolaire est inscrite dans la loi mais la question se pose en terme d'éducabilité (ou non) des enfants handicapés (Lerch, 2009). L'accueil de ces enfants se fait souvent dans des structures spécialisées, éducatives mais pas scolaires. La question d'une éducation et d'une scolarisation reste donc plus ou moins en suspens jusqu' en 1975, date à laquelle le problème émerge dans l'espace public, militant et politique, et on reconnaît légalement la situation de handicap et les droits des personnes handicapées. Mais l'effectivité de ces lois tarde à se faire sentir. Depuis une dizaine d'année, l'intégration des personnes handicapées est portée comme un problème politique à résoudre et l'accompagnement scolaire semble apporter une solution quant à la scolarisation.

Après avoir présenté rapidement deux grandes lois sur la scolarisation, j'évoquerai le passage d'une intégration scolaire à un accompagnement individualisé.

Des lois édictant l'obligation de scolarisation des enfants en situation de handicap: loi de 1975 et loi « d'égalité des chances » de 2005

La scolarisation des enfants en situation de handicap a eu du mal à s'imposer comme un droit inaliénable. Depuis les années 1970, les différentes institutions se renvoient la question de la scolarisation: Éducation Nationale, Institutions médico-sociales et associations se rejettent les responsabilités de l'intégration sociale des personnes et notamment des enfants en situation de handicap.

La loi de 1975, loi d'*orientation en faveur des personnes handicapées*, reconnaît la situation de handicap et ouvre des droits aux personnes handicapées. Elle instaure notamment que « *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative* » (Article 4). L'Etat est alors désigné comme responsable de l'intégration sociale des personnes handicapées, quelles soient mineures ou majeures, et doit leur permettre un égal accès aux soins, à l'éducation, à la formation et à l'emploi. Ainsi, le handicap doit être pris en charge politiquement, par la société toute entière. Cependant, en 2004, on constate que « les décrets d'application de la loi de 1975 ne sont, vingt-neuf ans après, pas tous publiés », ce qui pose question au moment du débat sur la nouvelle loi (Moreau de Bellaing, 2010).

La loi de 2005, *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, précise les droits des personnes en situation de handicap et leur confère une place dans la société. Trois principes sont (ré)affirmés : l'accessibilité (aux droits et aux bâtis), la participation (sociale et citoyenne) et la compensation (allocations, moyens humains, etc.). Concernant la scolarisation, cette loi

institue l'obligation à toute école et notamment à « l'école de référence », c'est-à-dire la plus proche, celle du quartier ou de la commune, d'accepter un enfant handicapé. Elle en définit les modèles d'application de cette mesure : évaluation des besoins, accompagnement, formation du personnel, etc. En 2004, les débats à l'Assemblée Nationale autour de cette loi font état de ces chiffres : entre 35000 et 45000 enfants en situation de handicap n'étaient pas scolarisés ; 45 % des personnes de vingt ans et plus hébergées dans des établissements pour adultes handicapés (hors établissements psychiatriques) disent ne savoir ni lire ni écrire ni compter. On y évoque également les faibles moyens alloués pour l'application de la loi : « un député de l'opposition [à gauche] note que « les associations ont dénoncé un projet de loi a minima aux moyens financiers décevants ». Il ajoute : « l'attention portée aux personnes en situation de handicap va se traduire par une aide de 40 centimes d'euro par handicapé » » (Moreau de Bellaing, 2010). La loi est donc votée mais la question des moyens prévus pour son application reste problématique.

Ces lois visent à développer l'intégration des personnes en situation de handicap, via la scolarisation notamment. Les enfants en situation de handicap et leurs familles sont les destinataires de ces lois qui viennent apporter une aide sociale, matérielle et financière.

D'une intégration scolaire à un accompagnement individualisé

La scolarisation obligatoire des enfants en situation de handicap répond à une exclusion de fait de ces enfants des institutions scolaires « ordinaires » et à un manque de moyens de l'éducation spécialisée. Il a donc fallu permettre une intégration de ces enfants dans un parcours « ordinaire » et proposer des aménagements pour que l'intégration se fasse dans les deux sens : de l'enfant à l'institution mais aussi de l'institution à l'enfant. Dans certains cas, l'aménagement peut être moindre. Il peut s'agir de matériels pédagogiques adaptés comme un ordinateur, un clavier braille, un guide-doigts ou encore de tiers-temps³. Mais d'autres solutions sont également proposées au moment de l'examen du dossier par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) : une scolarisation en milieu ordinaire avec un accompagnement individuel ou collectif, un placement en institution médico-sociale, voire hospitalière. En théorie, une fois cette notification de besoins effectuée par la MDPH, l'Etat doit offrir les moyens nécessaires à son application : création de postes d'AVS, ouverture de places dans les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) dans le premier degré ou dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) pour le second degré (les CLIS et les ULIS sont des dispositifs collectif), développement de l'accueil dans les centres médico-sociaux, etc...

A la rentrée 2010, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, premier et second degrés confondus, est de 197 000 et d'environ 70000 en milieu médico-social et 7000 en milieu hospitalier, d'après le Ministère de l'Education Nationale. On voit se développer depuis le début des années 2000 un accueil massif des enfants en situation

³ La MDPH peut proposer un aménagement des examens en donnant droit à un temps d'épreuve majoré d'un tiers de la durée prévue.

de handicap dans les écoles, collèges et lycées ordinaires : leur nombre a plus que doublé (Espagnol P., Prouchandy P., 2007).

Un accompagnement individuel peut être nécessaire dans le cadre d'une scolarisation en milieu ordinaire. Depuis 2003 (bien que ce concept d'accompagnement soit plus ancien, mis en place par des associations ou des parents), l'Education Nationale nomme des Auxiliaires de Vie Scolaire. Le rôle des AVS, défini dans les textes législatifs, est de compenser le handicap ; l'AVS peut être une aide individuelle et accompagne l'enfant dans sa classe afin qu'il puisse suivre au mieux les enseignements. A la rentrée 2010, 57 000 élèves bénéficiaient d'un accompagnement via les auxiliaires de vie scolaire, soit 21 800 emplois équivalent temps plein selon le Ministère de l'Education Nationale.

Cet accompagnement individuel a conduit les pouvoirs publics à créer une nouvelle fonction, soutenue pour des politiques de l'emploi.

- **De nouvelles politiques de l'emploi**

Nous présenterons ici les politiques de l'emploi récemment mises en place et sur lesquelles se basent l'embauche des AVS. Après avoir exposé les outils de ces politiques, nous évoquerons leurs destinataires.

Barbier et Théret (2009) ont été amenés à définir quatre « sous-domaines » des politiques de l'emploi : l'indemnisation du chômage ; les dispositifs d'insertion ; les réformes dites « structurelles » du marché du travail ; et les dispositifs visant à permettre le retrait du marché du travail (pour les travailleurs âgés). Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement aux dispositifs d'insertion sur le marché du travail. Cependant il semblerait, sans vouloir nier l'intérêt heuristique de cette « typologie », que les frontières entre chaque sous-domaine se chevauchent : le temps partiel défini dans les contrats aidés contribue à une réforme structurelle du marché du travail, par exemple.

Les outils de ces politiques : des réponses aux maux du marché du travail ?

« La crise financière de 2008 et la forte remontée du chômage au cours de 2009 ont entériné un certain retour des politiques d'emplois en Europe. En France, le plan de mobilisation pour l'emploi d'octobre 2008 a notamment relancé le dispositif de contrats aidés déjà renforcé par le Plan de cohésion sociale (PCS) de 2005. [...] Par ailleurs, l'introduction du Revenu de solidarité active (RSA) au 1^{er} juin 2009 en remplacement du Revenu minimum d'insertion (RMI) entend permettre aux bénéficiaires de minima sociaux de réels gains lorsqu'ils retournent en emploi. La création du contrat unique d'insertion au 1^{er} janvier 2010 en remplacement des contrats aidés du PCS participe également du renforcement de l'activation des politiques d'emploi » (Le Clainche, 2010). Ces différentes mesures prises « pour l'emploi », pour résorber le chômage, utilisent des outils économiques et sociaux comme la réduction du coût du travail pour les employeurs pour favoriser l'embauche, l'incitation au travail pour lutter contre « l'assistanat » du système de protection

sociale, le partage du travail et plus globalement l'adaptation aux conjonctures économiques du moment.

Quand la conjoncture économique est défavorable, il s'agit de créer des formes de solidarité afin d'éviter des crises sociales trop importantes. Actuellement, les réponses politiques tendent vers plus de « libéralisme » (Barbier et Théret, 2009) et des mesures incitatives :

- La réduction du coût du travail pour les employeurs consiste, via les politiques publiques à accorder des subventions lors des embauches inhérentes ou à pratiquer des abattements des cotisations sociales. On estime alors qu'en diminuant la charge salariale pour l'employeur (qu'il soit marchand ou non), il aura une tendance plus grande à recruter.
- La durée du travail constitue un levier d'intervention pour l'Etat ; d'après Erhel (2009), il peut agir sur le temps de travail individuel ou collectif : d'abord « le temps partiel réalise une forme de partage du travail, qui permet d'augmenter le nombre d'emploi disponible » (Erhel, 2009). On constate cependant que le développement du temps partiel tend à augmenter le nombre de travailleur-se-s pauvres puisque les salaires sont calculés au prorata du temps travaillé. Ce sont les femmes qui sont essentiellement touchées par ce temps partiels, et très souvent de manière subie. Ainsi, dans un objectif de solidarité entre les travailleur-se-s, la réduction du temps de travail collectif apparaît comme une solution en période de chômage. Pour cela, il convient de ne pas faire diminuer les salaires (cf. la réforme « des 35 heures » en 1998).
- Des mesures d'incitation au travail ont également été prises. Elles ont pour objectif de faire de la prise ou reprise d'emploi un avantage pécuniaire pour les bénéficiaires d'allocations. C'est notamment le cas du Revenu de Solidarité Active. On pointe alors le comportement individuel comme responsable de la situation de non-emploi (Holcblat, 2004).

Il est nécessaire de noter que « ces mesures ont rendu le marché plus flexible et créé des emplois qui, très souvent, ont été de basse qualité, voire pour certains très précaires, ce qui a introduit ou renforcé des inégalités de protection sociale» (Barbier et Théret, 2009).

Les destinataires de ces politiques

Le constat a été fait : certaines catégories sociales n'accèdent pas de manière aisée au marché du travail, et encore moins au salariat⁴. Ainsi, les politiques de l'emploi ont été construites à destination de publics spécifiques, visant les jeunes et les seniors, les chômeurs de longue durée et les non-qualifié-e-s, les étudiant-e-s ou encore les personnes en situation de handicap. Des dispositifs publics vont être mis en place pour favoriser l'insertion, l'emploi voire l'employabilité de ces groupes d'exclu-e-s du marché du travail (Barbier et Téret, 2009 ; Demazière, 1995).

⁴ Ici, dans une définition « positive », c'est-à-dire comme socle des droits des travailleur-se-s et permettant l'accès à la protection sociale.

Cette tendance des politiques de l'emploi a été amorcée dans les années soixante et n'a cessé de se développer ; les « publics en difficulté » sont directement ciblés. « L'expression administrative « publics en difficulté » résume diverses situations de précarité ou de précarisation, de désinsertion, désaffiliation, d'exclusion ou encore des situations défavorisées face au marché du travail » (Abrossimov, 1997). En 2004, on a tenté une simplification des dispositifs d'emploi en créant les contrats de professionnalisation pour les jeunes, les contrats d'avenir et les contrats d'accompagnement dans l'emploi pour le secteur non-marchand et les contrats d'insertion et les contrats initiative emploi pour le secteur marchand (Erhel, 2009). Depuis 2010, ces contrats ont disparu pour certains et les autres ont été remplacés par des Contrats Uniques d'Insertions (CUI). Ils sont distribués sous des conditions d'éligibilité, définies en détails chaque année par des décrets préfectoraux. « [Les critères d'éligibilité] répondent soit à la nécessité de se référer à des outils de gestion locaux les plus complets possible (et donc les plus clairs et précis au niveau de la définition des publics éligibles), soit à des préoccupations d'ordre politique (afficher des priorités d'action envers tel ou tel financeur ou public... électeur) » (Abrossimov, 1997).

Nous traiterons ici de deux cas en particulier : celui des jeunes et celui des populations en difficultés ciblées par les contrats aidés, puisque ce sont les principaux destinataires des emplois d'auxiliaires de vie scolaire.

L'embauche des jeunes et des étudiant-e-s : un tremplin vers le marché du travail.

En 1982, des « missions locales » ont été mises en place, suite au rapport de Schwartz (1981), afin d'apporter des réponses au chômage important des jeunes et plus particulièrement des jeunes sorti-e-s des études sans diplôme et sans qualification. Ces missions locales sont des lieux ressources pour les 16-25 ans en difficulté d'insertion professionnelle et visent une approche globale par des aides sociales, un accompagnement sur les questions de logement, de santé, par exemple. Il existe 433 missions locales (et 39 Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation – PAIO) qui ont reçu 1,2 million de jeunes (chiffres du bilan d'activité 2009). Les jeunes fréquentant ces missions locales signent pour la plupart des contrats d'insertion dans la vie sociale (CIVIS), contrat formalisant l'adhésion à un dispositif d'aide et ouvrant certains droits – contrats aidés, allocations, formations par exemple –.

Des emplois pour les étudiant-e-s ont également été créés pour préparer la sortie des études mais aussi, et surtout, pour leur permettre d'avoir un revenu pour payer leurs études. On justifie alors une politique de mise au travail à destination des étudiant-e-s par une rhétorique de constitution d'un capital d'expérience(s) professionnelle(s) permettant une insertion plus rapide à l'issue des études. Ces politiques s'intègrent dans une lutte contre la pauvreté des jeunes et des étudiant-e-s. On le verra par la suite avec l'exemple des assistant-e-s d'éducation.

Des contrats aidés comme réintégrant sur le marché du travail : les populations en difficultés sociales visés

Lancés en 1977, les contrats aidés sont, depuis, fréquemment utilisés pour donner une réponse politique aux problématiques liées à l'emploi et à l'exclusion du marché du travail. De plus en plus, ces contrats aidés visent des publics spécifiques, particulièrement remarquables dans leur exclusion sociale de l'emploi. Le chômage et le sous-emploi ne touchent pas de manière uniforme tous les groupes sociaux ; ainsi, par exemple, les femmes, les non-qualifié-e-s, les immigré-e-s et les handicapé-e-s seront plus touché-e-s que les hommes, les diplômé-e-s et les français-e-s d'origine. Face à ce constat, les politiques de l'emploi tendent à être dirigées vers tel(s) ou tel(s) destinataires.

Selon un rapport produit par la DARES (Berger et Klein, 2005), les contrats aidés semblent contribuer à l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires. Via cette initiative d'insertion dans l'emploi, les personnes sous contrat aidé voient leurs conditions de vie progresser : un (meilleur) logement, une (plus forte) autonomie et stabilité financières, une (meilleure) insertion professionnelle et une augmentation de l'employabilité. Cependant, les contrats aidés demeurent précaires puisqu'ils ont une durée limitée, sont faiblement rémunérés et que fréquemment, l'employeur ne respecte pas les termes du contrat, en particulier concernant la formation (Gratadour et Remy pour la DARES, 2010). Berger et alii (2004 in Berger, Klein, 2005) constatent également que, « si les bénéficiaires de contrats aidés du secteur marchand se sont très massivement insérés ou réinsérés dans l'emploi, le taux d'emploi ne dépasse guère 50 % pour les dispositifs du secteur non marchand ».

Ces nombreux dispositifs pour l'emploi ont permis, par la création des contrats d'Assistant-e-s d'Education en 2003 et par la « simplification » des contrats aidés et l'obligation scolaire pour les enfants en situation de handicap en 2005, d'organiser une embauche massive d'auxiliaire de vie scolaire.

II- Un recrutement massif – et précaire – pour poursuivre l'obligation de scolarisation des enfants en situation de handicap

Je montrerai ici qu'un recrutement large et important d'AVS se met en place et j'en décrirai ses modalités particulières sur le terrain.

Depuis la rentrée 2010, environ un tiers des AVS travaille sous des contrats d'assistant-e-s d'éducation (les, dites, « AVS-i », Auxiliaires de Vie Scolaire en accompagnement Individuel) et deux tiers exercent sous Contrats Uniques d'Insertion (les Employées de Vie Scolaire, les EVS). Les premiers avaient pour objectif l'emploi des jeunes et notamment, des étudiant-e-s, les autres, la réinsertion sur le marché du travail et la réduction du chômage. Malgré la différence de statut, ces personnels se voient confier les mêmes tâches⁵ quant à

⁵ « Leur fonction au sein de l'école consiste à compenser les handicaps des élèves afin de leur permettre des parcours scolaires classiques. Ainsi, elles prennent des notes, aident à l'installation en classe, répètent les consignes, les reformulent, stimulent la curiosité et l'intérêt aux apprentissages, discutent, participent au processus d'intégration auprès des autres élèves, accompagnent pendant les temps hors de la classe,

l'accompagnement des élèves handicapés même si les EVS peuvent également, selon les décrets préfectoraux, faire de l'aide administrative à l'école sur le résidu d'heures, le temps de travail prévu par le contrat étant souvent supérieur au temps d'accompagnement de l'élève.

Dans la suite de cet article, nous prendrons le parti de distinguer AVS et EVS puisque cette distinction émane de deux politiques d'emploi séparées, que nous devons identifier comme telle, même si la démarche apparaît similaire : contrats courts, précaires, faible rémunération, quasi absence de formation et de perspectives professionnelles minimales.

- **Le recrutement des AVS-i : un contrat d'assistant-e d'éducation**

Le contrat d'assistant-e d'éducation a été créé par la loi du 30 avril 2003 (n°2003-400) ; il s'agit d'un contrat d'un an (le plus souvent mais pouvant aller de 6 mois à 3 ans), renouvelable dans la limite de 6 ans. Le niveau requis est le baccalauréat (ou équivalent). Un contrat de droit public est signé entre la salariée et l'Inspection Académique. Il s'agit d'un contrat de 1600 heures annuelles pour un équivalent temps plein, réparties sur 39 à 45 semaines (dont 60 heures de formation-adaptation au poste). La plupart des contrats sont à temps partiel ; les AVS bénéficient pour beaucoup de contrats allant de temps très partiel (3h par semaine, par exemple) à du quasi-temps plein (peu nombreux cependant). Le salaire est calculé au prorata du temps de travail et sur la base d'une rémunération nette mensuelle de 980,98 euros⁶, pour un temps plein. On fait une distinction entre AVS-i et AVS-co. Les AVS-i font un suivi individuel dans une classe ordinaire : elles⁷ organisent une aide individualisée à l'accueil et à l'intégration. Les AVS-co travaillent dans les dispositifs collectifs en milieu ordinaire : CLIS dans les écoles primaires et ULIS dans les collèges et les lycées ; elles aident les enseignant-e-s dans les actions éducatives et pédagogiques, dans la mise en place de projets.

Ce contrat a été construit, en priorité, à destination des étudiant-e-s dans l'objectif de développer une expérience professionnelle, pour celles et ceux, notamment, qui se destinaient à des carrières dans l'enseignement ou le travail social.

Extrait d'un entretien avec un gestionnaire d'une Inspection Académique : « *Alors, le profil [...] alors, au départ, l'esprit, c'était quoi ? C'était de recruter des personnes qui se destinaient prioritairement aux métiers des carrières sociales, et cætera, moniteur éducateur, éducateur spé'... [...] Maintenant, on a été obligé un petit peu d'assouplir très (insiste) largement pour 2 raisons : d'abord parce qu'on ne trouve pas forcément [...] [et parce qu'on] a besoin de beaucoup de monde.* »

Notre observation éclaire le fait que les AVS employées sous contrat d'assistante d'éducation ne soient majoritairement pas des étudiantes, constat plus fortement marqué en

encouragent la participation aux différentes activités à l'école et dans la classe, etc. Elles suivent l'élève dans toutes les activités des temps scolaires et l'accompagnent dans ses démarches. » (Bossard, 2010)

⁶ Le Salaire Minimum de Croissance (SMIC) en France, au 1^{er} janvier 2010, est de 1055,42€ net, sur la base de 151,67 heures/mois.

⁷ Ces salariées sont environ 90% des femmes. A ce titre, je féminiserai les lignes de cet article, sachant que le groupe « AVS » contient également des hommes.

dehors des espaces urbains. D'abord les horaires en journée (horaires scolaires : 9h-12h et 14h-17h approximativement) sont difficilement conciliables avec le suivi d'études. Et si l'on compare la moyenne d'âge des AVS et celle des étudiant-e-s, elle est de 34 ans (Unaisse, 2008) pour les premières et 22 ans pour les second-e-s (selon l'Observatoire National de la Vie Etudiante).

Mon enquête de terrain menée dans deux académies (par observations et entretiens notamment) a montré que ce sont sur ces contrats que se constituaient, depuis 2003 –date de leur création– la très grande part des postes d'accompagnantes, les autres étant soutenus, à très petite échelle, par des associations ou des communes. Aujourd'hui, ils représentent un tiers des postes d'AVS. Après avoir augmenté jusqu'en 2007, ils tendent à stagner voire diminuer. L'essentiel des postes sont pourvus dès la rentrée scolaire, en septembre, par reconduction pour la plupart, c'est-à-dire pour les personnels n'ayant pas encore atteint les six ans maximum, ou par glissement de contrat entre EVS et AVS, c'est-à-dire les personnels EVS ayant atteint les deux ans maximum et possédant un baccalauréat. Peu de postes sont toutefois libérés d'une année sur l'autre. Enfin, quelques postes sont mis en attente par les gestionnaires pour faire face aux imprévus, aux urgences de remplacement (absences prolongées, congés maternité, etc.).

- **Le recrutement des EVS : les contrats aidés**

Les contrats uniques d'insertion, les CUI, sont une forme de contrats aidés. Ils viennent s'ajouter à ceux d'assistant-e d'éducation pour les missions d'accompagnement du handicap à l'école. Il s'agit des Employées de Vie Scolaire en Aide à la Scolarisation d'Elèves Handicapés (EVS-ASEH), créés en août 2005 (circulaire ministérielle n°2005-129). Ces employées interviennent exactement dans les mêmes modalités que les AVS à la différence près qu'elles sont embauchées sous un contrat privé, des Contrat d'Accompagnement vers l'Emploi (CAE) et des Contrats d'Avenir (CA), remplacés depuis janvier 2010 par des CUI. L'objectif de l'utilisation de ces contrats par les pouvoirs publics est de lier la scolarisation des enfants en situation de handicap et la politique d'emploi de réduction du chômage et de réinsertion professionnelle. Le recrutement des AVS passe par le Pôle Emploi⁸ puis les procédures internes de recrutement des Inspections Académiques. Il n'y a pas de niveau de qualification requis et les formations d'adaptation à l'emploi ne sont bien souvent pas proposées. Sont éligibles au CUI (au 1^{er} janvier 2011, avec des variations d'une région à l'autre) : les personnes en chômage de longue durée (DELD), celles qui touchent certains minima sociaux (l'Allocation de Solidarité Spécifique, l'Allocation aux Adultes Handicapés et le Revenu de Solidarité Active) et celles qui ont la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH).

Extrait d'un entretien avec une cadre au Pôle Emploi : « *En fait, on a une offre d'emploi, nous allons, nous, rechercher des candidats. On va dire : « quels sont les candidats éligibles ? » parce que notre travail, contrairement à d'habitude, est un peu*

⁸ Organisme français de recherche d'emploi, résultant de la fusion en décembre 2008 de l'ANPE et de l'ASSEDIC.

paradoxal. On ne nous demande pas d'évaluer le degré professionnel, c'est-à-dire « est-ce que la personne que j'envoie sur ce poste est apte à faire ce travail ? ». Ce n'est pas ce qu'on nous demande d'évaluer. Ce qu'on nous demande d'évaluer, c'est l'éligibilité à la mesure CAE. C'est la première fois que je travaille comme ça. »

Dans les textes, les EVS-ASEH disposent, avec le CUI, d'un contrat de 20 heures, annualisé 24 heures, pendant 6 mois à 1 an (selon les régions) dans la limite de 2 ans et de 5 ans pour les travailleur-e-s handicapé-e-s et les plus de 50 ans. Le salaire est de 632,93€ net par mois. Il s'agit d'un statut plus flexible puisque des tâches administratives peuvent s'ajouter au travail d'accompagnement. L'EVS exerce sa fonction sous la responsabilité du/de la directeur-trice d'école.

Le nombre de ces contrats est en augmentation constante depuis leur apparition dans le système de recrutement de l'Education Nationale pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Aujourd'hui, sur mes deux terrains de recherche, ils représentent les deux tiers des postes. Ils sont mis en place en gestion constante avec Pôle Emploi puisque c'est lui qui permet la signature des conventions pour les contrats aidés.

Globalement, et encore plus fortement dans les zones rurales, il y a une candidature pour un poste. Sur 63 entretiens d'embauche observés depuis septembre 2010, les recruteur-e-s n'ont écarté que 5 personnes. Qu'elles soient qualifiées ou non, expérimentée ou non, l'entretien se porte sur une mise en situation, où la candidate doit se montrer active, discrète et adaptable. L'embauche ayant bien souvent lieu après réception de la notification de la MDPH d'un besoin d'un accompagnement individuel, les services des Inspections Académiques doivent être réactifs et efficaces pour éviter des plaintes des enseignant-e-s, directions d'établissements scolaires, des associations de parents et des parents eux-mêmes. Une fois notifié, l'accompagnement a obligation d'être mis en place, sous peine de voir les parents de l'enfant aller devant les tribunaux. La médiatisation est également fréquemment utilisée pour faire pression sur les Inspecteur-trice-s Académiques afin d'accélérer la procédure. Ainsi, le système et les individus en cause (parents, hiérarchie et équipes éducatives) amènent les services de gestion des AVS à faire un recrutement rapide. Une gestionnaire se voit donc contrainte par certaines situations délicates d'accepter en entretien des « petits profils » comme elles les appellent, c'est-à-dire des personnes n'ayant, de près ou de loin, aucune expérience ni aucune formation dans l'animation, l'éducation, l'accompagnement, les services à la personne, le domaine du handicap, etc.

Extrait d'un entretien avec une cadre au Pôle Emploi : C'est le premier employeur qui nous fait travailler comme ça. Je n'ai jamais travaillé sans prendre en compte l'aspect professionnel, que ce soit la formation ou que ce soit l'expérience. [...]. En aucun cas on nous dit « envoyez des personnes qui –je ne sais pas, moi – pourraient avoir a minima un CAP petite enfance, ou avoir fait un cursus pour se préparer peut-être dans un avenir X, à un métier de l'enseignement ou à un métier de la petite enfance ou à un métier du soin »... On n'est absolument pas là-dessus. »

Extrait d'un entretien avec un gestionnaire d'une Inspection Académique : « *On a besoin de beaucoup de monde, on recrute massivement et dans certains secteurs géographiques, on a peu de candidat. Et on trouve très rarement des personnes... bon, le critère premier est qu'il s'agit de demandeurs d'emploi ou de personnes en difficultés sociales et voilà. Ce qui fait qu'on n'a pas de personne qui répondent au profil attendu au départ. Alors, du coup, qu'est-ce qu'on va évaluer ? Ce sont des capacités. Ce n'est pas vraiment des compétences [...] il ne s'agit pas de connaissance non plus mais il s'agit de capacité. Il s'agit de capacité d'écoute, d'adaptation, voilà. C'est vraiment ça qui va être... parce qu'on recrute des personnes qui ont... un CAP coiffure, un... enfin, des profils divers et variés, et cætera.* »

Les « jurys » de recrutements ont progressivement pris conscience qu'ils avaient en face d'eux des personnes en difficulté sociale et/ou professionnelle, difficulté dont ils font état à chaque fin d'entretien (sur la maîtrise d'« un bon français », sur la confusion face aux questions posées par exemple). Cependant, face à l'urgence des situations d'accompagnement mais également face à l'urgence des situations sociales et/ou professionnelles, on aboutit à une sélection clémente des candidatures.

Les EVS n'ayant, à de rares exceptions, aucune formation, les entretiens d'embauche servent à prescrire les règles de « bonnes conduites » : « faites attention à ne pas prendre la place de l'enseignant-e auprès de l'élève ! », « faites attention de ne pas être une barrière à l'intégration ! », « veillez à l'intimité de l'enfant ! », « veillez à ne pas créer une relation trop forte avec les parents ! », etc. La formation des EVS est prévue dans les contrats aidés mais aucun moyen financier n'est alloué à cette mission. Ainsi, bien souvent, aucune formation ni même un accompagnement autour d'un projet professionnel ne peuvent être fournis.

Entretien avec une enseignante référente : « *on est forcément en lien avec les auxiliaires de vie scolaire puisque... depuis qu'ils ont été embauchés, il n'y a pas vraiment eu d'encadrement prévu pour eux sur le terrain. Donc ça veut dire que bien souvent, c'est un peu sur nous que ça retombe, alors qu'on est surchargés de travail [...]. Bon, moi j'essaie de le faire dans la mesure de mes possibilités, parce qu'ils sont complètement perdus quand ils m'appellent, ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire, etc. Donc j'essaie de leur expliquer... parfois même de qui ils dépendent parce que parfois ils ne le savent pas.* »

Récemment, des employées en contrats aidés, et notamment des EVS, sont allées devant les prud'hommes pour faire reconnaître les défauts d'application des contrats. Ceux-ci ont été requalifiés en CDI et la fin de contrat s'est transformée en licenciement abusif (jugements du 2 décembre 2010 à Montluçon et du 14 avril 2011 à Angers, par exemple).

Ainsi, pour affronter les besoins d'accompagnement individuel des élèves en situation de handicap, l'Education nationale a utilisé les politiques de l'emploi à l'œuvre. On l'a vu, les AVS et les EVS représentent 21800 emplois équivalents temps plein, soit presque le double de salariées puisqu'elles sont à temps partiels pour la plupart. On peut parler de recrutements massifs permettant une scolarisation massive des élèves en situation de handicap. Mais quels

sont les effets de cette alliance originale entre politiques de l'emploi et politiques d'intégration des personnes en situation de handicap ?

III- Une alliance innovante mais inadaptée

Dans cette dernière partie, j'aborderai les conséquences du rapprochement des deux politiques susnommées. Il s'agira de repérer les points positifs et négatifs de cette association d'objectifs puisque ceux-ci ont été en partie atteints – scolarisation importante, création d'emplois, insertion sur le marché du travail – mais laisse des problèmes en suspens – des besoins encore non couverts, des recrutements à répétition, pérennisation de la précarité des femmes –.

- **Un besoin social qui reste important**

Globalement, la loi de 2005, quand bien même elle se trouvait dans l'élan de scolarisation du moment, a renforcé activement l'intégration des enfants en situation de handicap dans les écoles. Les chiffres présentés précédemment parle d'eux-mêmes : ces politiques ont permis à beaucoup d'enfants en situation de handicap d'être scolarisés, alors qu'ils ne l'étaient pas - ou peu - avant. Les procédures de reconnaissance du handicap, de ses effets sur la vie quotidienne et les besoins qu'il implique, sont désormais facilitées par un « guichet unique » à la MDPH et le « parcours du combattant » qu'évoquaient les associations auparavant s'est un peu atténué pour les parents. Les enfants autistes, dyslexiques, dysphasique, trisomique, avec des troubles envahissants du comportement ont désormais une place légitime à l'école, et notamment dans leur école de quartier. Dans bien des cas, ils peuvent être accompagnés d'une AVS qui facilitera son apprentissage, sa marche vers l'autonomie et vers l'intégration (voire l'inclusion ?) avec ses pairs.

Cependant, tout au long de l'année, de nouvelles notifications d'accompagnement sont données par la MDPH. Il faut alors recruter pour couvrir les besoins. Cependant, bien souvent, les moyens alloués sont insuffisants pour couvrir entièrement les demandes : nombreux sont les enfants en attente d'un accompagnement. D'abord parce que les dossiers reçus à la MDPH sont de plus en plus nombreux et les procédures, même si à l'élaboration ont été simplifiées, sont longues à aboutir. Il n'est pas rare de devoir attendre un an avant de recevoir la notification des droits délivrée par la MDPH.

Ensuite on constate des fonctionnements internes aux administrations qui « ralentissent » l'accession au droit. Ainsi, sur un de mes terrains de recherche, il ne faut pas moins de 3 mois pour renouveler un contrat d'EVS, contrat de 6 mois renouvelable 3 fois. La procédure fait passer les conventions par plusieurs institutions (Inspection Académique, lycée employeur, Rectorat, Pôle Emploi), plusieurs fois de suite et le temps de traitement peut être long. Sur l'autre terrain d'enquête, alors que ces procédures sont beaucoup plus courtes (environ 8 jours), c'est la rupture totale et brutale des contrats que j'ai pu observer faute de moyens et d'anticipation. Ainsi, pendant presque deux mois, des EVS embauchées se sont retrouvées en attente de la signature de leur contrat. Dans ces conditions, les enfants dans les écoles sont en attente, au grand damne des enseignant-e-s, et sont parfois tout simplement déscolarisés. De

multiples exemples de médiatisations de ces cas montrent souvent la détresse des parents dans ces situations. Des mères témoignent alors qu'elles ont dû arrêter de travailler pour s'occuper de leur enfant déscolarisé.

Enfin, il y a un manque de moyens financiers, dans certains départements notamment, qui bloque l'application de cette politique d'intégration des enfants en situation de handicap. Ainsi, un exemple de médiatisation et les discussions informelles avec les gestionnaires du service AVS montrent que, pour répondre à des parents médiatisant le défaut d'accompagnement de leur enfant, l'Inspection Académique a « déshabillé Pierre pour habiller Paul », c'est-à-dire qu'elle a déplacé deux AVS de leur poste habituel (laissant deux élèves sans accompagnement) pour affirmer avoir réglé le problème de l'élève jusqu'alors sans accompagnement. Les pouvoirs publics tendent ainsi à cacher des défaillances du système et de la politique public en place. A l'instar des discours gouvernementaux d'autosatisfaction sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, la situation présente des difficultés notamment liées aux moyens alloués à la gestion du handicap à l'école, une « scolarisation low-cost » comme la désigne Lucie Delaporte, journaliste à Mediapart (article du 30 juin 2011, « Elèves handicapés : ce que taisent les chiffres »).

- **Recruter à nouveau... comme un puits sans fond**

Les contrats d'AVS ont permis à de nombreuses personnes d'obtenir une expérience professionnelle, de (ré)intégrer le marché du travail et d'avoir un contrat de travail pendant au moins 2 ans. Ces objectifs affichés par les politiques de l'emploi sont atteints. On l'a vu, les recrutements sont massifs. Chaque semaine, dans les deux Inspections Académiques observées, il y a plusieurs recrutements et notamment des campagnes de recrutements importantes avant et après chaque rentrée scolaire. Avec les chantiers d'insertion, l'Education Nationale est le plus grand employeur sous contrats aidés.

Cependant, ces contrats à durées limitées impliquent des recrutements sans fin, puisqu'il ne suffit pas de renouveler les contrats, il faut aussi trouver de nouvelles personnes pour prendre la succession de celles arrivées au terme de leur période contractuel possible. Dans le secteur non marchand, les employeurs recrutent presque aussi souvent pour remplacer une salariée précédemment recrutée sur contrat aidé (40 % des cas), que pour pourvoir un nouveau poste (Fendrich, Gratadour et Rémy, 2010). Ici, plusieurs problèmes se posent. D'abord ces échanciers discontinus demandent une organisation sans faille dans les services de gestions des AVS. Or, autant il y a 6 ans (avant la loi de 2005), ces services étaient en capacité numérique de faire face aux candidatures, recrutements et gestion quotidienne, autant aujourd'hui les moyens humains tendent à être insuffisants. Le nombre d'élèves suivi a augmenté de manière exponentielle, de même que le nombre d'AVS et d'EVS. Ainsi, sans recrutement supplémentaire au niveau académique ces dernières années, les gestionnaires arrivent à saturation dans le travail fourni. Ces gestionnaires doivent être constamment attentif-ve-s aux périodes de fin de contrats, de renouvellement, des congés maladie et autres arrêts mais également à l'organisation des formations et des nouveaux recrutements. Il va sans dire, qu'ici, on met l'accent sur une gestion matérielle des contrats et que le temps consacré à

la gestion des personnes en poste, et des conditions de travail dans les écoles, est largement réduit.

De plus, les personnes, arrivant non formées pour la plupart sur le terrain, apprennent sur le tas. Mais deux ans après (six ans maximum pour les AVS), alors qu'elles se sont adaptées au poste, de nouvelles personnes, non formées, doivent être recrutées pour les remplacer. Le travail de formation et d'adaptation se répète à l'infini pour les gestionnaires mais également les enseignant-e-s et l'équipe éducative, les élèves accompagnés et les AVS elles-mêmes. Ces personnes arrivant à termes de leur contrat se retrouvent dans une situation professionnelle difficile, sans emploi, sans possibilité pratique de faire des validations d'acquis de l'expérience. Ainsi, récemment, on a vu des personnes ayant eu un contrat d'EVS, se retrouvant au chômage au terme de leur contrat puis étant ré-éligibles au contrat aidé un an après : elles candidatent alors à nouveau pour être EVS. 87% des personnes souhaiteraient s'inscrire durablement dans le métier d'AVS, si celui-ci était reconnu, changeait de statut, donnait lieu à une formation diplômante (Unaisse, 2008).

Enfin, on constate un turnover important dû aux diverses démissions, loin d'être justifiées par la quête aboutie d'un « meilleur » emploi. La ré-insertion dans le milieu professionnel est parfois compliquée après de nombreuses années de chômage ou d'inactivité ; se retrouver dans un milieu scolaire, milieu qu'on a peut-être fui ou dans lequel on n'a pas pu rester, dans lequel les normes sociales et professionnelles sont fortes et omniprésentes, peut amener à adaptation longue et difficile au poste, notamment quand il faut aider l'élève à maîtriser des savoirs non-acquis pour l'EVS/AVS ; enfin l'absence de formation et d'expérience chez certaines EVS amène à des situations de conflits avec les enseignant-e-s et/ou un sentiment d'inefficacité face à un enfant en situation de handicap. Ainsi, nombreuses sont les démissions en cours de contrat.

Le recrutement n'a de cesse d'être réalisé, les unes remplaçant les autres.

- **Un renforcement des carrières discontinues des femmes**

Ces contrats ont permis à de nombreuses personnes un retour à l'emploi, et notamment le retour ou l'entrée dans l'emploi de nombreuses femmes puisqu'environ 90 % des AVS et EVS sont des femmes.

Cependant, ces femmes sont dans des carrières professionnelles discontinues (Testenoire, 2001). Les contrats courts renforcent ce phénomène et les enferment dans des spirales de précarité. Les AVS pâtissent d'un statut précaire et d'une reconnaissance professionnelle et sociale fragile. Cette précarité intervient dans un parcours professionnel chaotique et dans un contexte de faible ascension sociale.

La définition institutionnelle de la fonction des AVS se révèle comme un référentiel, au sens de la sociologie des politiques publiques, construit autour du genre et de la précarité. « Les politiques publiques ne sont pas seulement les espaces où s'affrontent des acteurs en fonction de leurs intérêts, elles sont aussi le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel

qu'il est perçu » (Muller, 2010). Ici le « référentiel sectoriel » semble genré, comme il l'est largement dans les métiers de services aux personnes, du *care* (Bossard, 2010). Une enseignante référente commente en entretien : « *Il ne suffit pas d'avoir eu 1, 2 ou 3 enfants [soi-même] pour savoir s'occuper d'un enfant autiste !* ». Être une femme, avec les qualités qui sont attribuées socialement à ce sexe, ne suffit pas à l'exercice du rôle. Une apparente universalité rend « souvent invisible le genre des politiques publiques » (Dandurand, Jenson et Junter, 2002). « D'une politique publique d'ouverture de l'école aux enfants en situation de handicap, nous sommes passés à une politique publique de précarisation d'une main d'œuvre féminine » (Bossard, 2010).

Le type d'entrée dans l'emploi et le recrutement, l'absence de formation et de qualification et les termes du contrat eux-mêmes – salaire, temps partiel, ... – déterminent la précarité des salariées. Auparavant, elles étaient étudiantes, demandeuses d'emploi, bénéficiaires de minima sociaux, et elles demeurent dans des conditions de vie peu favorables à une reconnaissance sociale et professionnelle ; ce qui conforte l'hypothèse d'un renforcement du précarité⁹, via ces politiques publiques, plus particulièrement du précarité féminin (Castel, 2009 ; Gadrey, 2009).

Conclusion

Ces politiques apparemment et prétendument généreuses nous amènent à des constats plus ambigus sur les effets réels de ces lois et réformes sociales. On peut ici se demander quelles sont la définition et la place de la « qualité » de l'accompagnement et de la « qualité » du travail et de l'emploi.

Nous pouvons conclure avec les propos de Castel (2006) au sujet des politiques d'insertion : « Le plus souvent incapables d'assurer une véritable intégration en débouchant sur un travail stable, elles ont pris en charge des individus et des groupes en difficulté en leur procurant un soutien souvent indispensable pour lutter contre la pauvreté et l'isolement social. Le fait qu'elles n'aient pas complètement changé leur condition et qu'elles ne les aient pas sauvés de la précarité n'autorise pas à conclure qu'elles aient été inutiles, ni à dire que ces populations n'auraient bénéficié d'aucune attention de la part des pouvoirs publics ». Cependant, ces politiques publiques et leur application demeurent loin d'un *féminisme d'Etat*¹⁰ et d'un *gender mainstreaming*¹¹ (Dauphin, 2006).

⁹ « Le terme précarité [...] vise à suggérer que, puisqu'un nombre croissant d'individus s'installent de manière durable dans la précarité, celle-ci ne peut plus être pensée comme un état transitoire » (Bresson, 2010)

¹⁰ « Par *féminisme d'Etat*, il faut entendre les activités gouvernementales et administratives qui sont officiellement responsables de la promotion des droits des femmes et plus largement de l'égalité des sexes » (Dauphin, 2006)

¹¹ « L'approche intégrée consiste en la réorganisation de l'ensemble des processus de décision aux fins de faire incorporer les perspectives de l'égalité entre les hommes et les femmes dans tous les domaines et à tous les niveaux pour tous les acteurs généralement impliqués dans la mise en œuvre des politiques correspondantes » (définition du Conseil de l'Europe in Dauphin, 2006)

BIBLIOGRAPHIE

- ABROSSIMOV C., 1997, « Les politiques d'insertion dans l'emploi des publics en difficulté : définir, repérer, évaluer », *Travail et Emploi*, Documentation Française, n°70
- BARBIER J.-C., THERET B., 2009, *Le système français de protection social*, Repères, La Découverte
- BERGER E., DEFOSSEUX M., EVEN K., FLEURET A., MAS S., SANCHEZ R., 2004, « Les bénéficiaires des politiques de l'emploi, trois ans après la sortie d'un contrat aidé : entre consolidation professionnelle et réinstallation dans le chômage », *Premières synthèses*, DARES, n°32.1, août
- BERGER E., KLEIN T., 2005, « Après un contrat aidé : les conditions de vie s'améliorent », *Document d'études*, DARES, N°105 - septembre
- BOSSARD S., 2009, *Les Auxiliaires de Vie Scolaire. Etude de cas d'un « métier » du care*, Mémoire de Master 2 Sociologie et Anthropologie des Sociétés Contemporaines, Université Lille 1
- BOSSARD S., 2010, « Les Auxiliaires de Vie Scolaire en France : comment des compétences relationnelles (« féminines ») sont mises en avant pour invisibiliser les compétences techniques ? », Communication au colloque International de l'Université de Lausanne, du 2-3 septembre 2010, *La dimension relationnelle des métiers de service : cache-sexe ou révélateur du genre ?*
- BRESSON M., 2010 (réed. de 2007), *Sociologie de la précarité*, Armand Colin
- CASTEL R., 2006, « La discrimination négative. Le déficit de citoyenneté des jeunes de banlieue », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4-61e année, p. 777-808
- CASTEL R., 2009, « Les ambiguïtés de l'intervention sociale face à la montée des incertitudes », *Informations sociales*, 2 n° 152, p. 24-29.
- COLOMB F., 2009, « Questions de méthode et application aux politiques de l'emploi », *Présentation au 3ème Congrès de l'AFS*, RT6, Paris
- DEMAZIERE D., 1995, *La sociologie du chômage*, Repères, La Découverte
- DANDURAND R.B., JENSON J., JUNTER A., 2002, "Le genre des politiques publiques : des constats et des actions", *Lien social et politiques*, N°47.
- DAUPHIN S., 2006. « L'élaboration des politiques d'égalité ou les incertitudes du féminisme d'État : une comparaison France/Canada », *Cahiers du genre*, n° hors-série, « Féminismes. Recompositions et mutations » : 95-116.
- ERHEL C., 2009, *Les politiques de l'emploi*, Que sais-je ?, PUF
- ESPAGNOL P., PROUCHANDY P., 2007, « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *Etudes et Résultats*, DRESS, n°564 - mars
- FENDRICH Y., GRATADOUR C., REMY V., 2010, « Les employeurs et les contrats aidés : motivations et processus de recrutement », *Dares Analyses*, n°041 – juin 2010
- GADREY J., 2009, « L'institutionnalisation du « précaire » féminin subventionné », *Travail, genre et sociétés*, 2009/2, N° 22, p. 159-164.

- GRATADOUR C., REMY V., 2010, « Accompagnement et formation pendant les contrats aidés : le point de vue des employeurs », *Dares Analyses*, n°084 - décembre
- HOLCBLAT N. (DARES), 2004, « Politiques de l'emploi et marché du travail » in De Montalembert M. (dir.), « La protection sociale en France », *les Notices de La documentation française*, CNFPT
- LE CLAINCHE C., 2010, « Les perceptions sur les causes du chômage et sur ses solutions : le cas de la France », *Revue de l'OFCE*, avril, n°113
- LERCH D., 2009, « Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école », *Ethnologie française*, 09/3, Tome XXXIX
- MOREAU DE BELLAING L., 2010, « La loi de 2005 sur les personnes en situation de handicap : les débats à l'Assemblée Nationale », pp.207/227, in « Handicaps », *Journal des anthropologues*, AFA, n°122-123
- MULLER P., 2004, *Les politiques publiques*, Paris : PUF
- MULLER P., 2010, « Référentiel », in BOUSSAGET L., JACQUOT S., RAVINET P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Les Presse, SciencesPo.
- PADIOLEAU J.-G., 1982, *L'État au concret*, PUF, Sociologies
- SCHWARTZ B., 1981, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au premier ministre*, la Documentation française.
- TESTENOIRE A., « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et société*, n°5, pp.117/133
- THOENIG J.C., 2010, « Politique publique », in BOUSSAGET L., JACQUOT S., RAVINET P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Les Presse, SciencesPo.
- UNAÏSSE, 2008, *Enquête Nationale sur les conditions de travail des accompagnants scolaires (AVS et EVS)*, http://unaisse.free.fr/actu_07_08/actu_resultat_enquete_18avril08.html

GLOSSAIRE DES SIGLES

AAH	Allocation aux Adultes Handicapés
ASS	Allocation de Solidarité Spécifique
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
AVS-co	Auxiliaire de Vie Scolaire en suivi Collectif (travaille en CLIS et ULIS)
AVS-i	Auxiliaire de Vie Scolaire en suivi Individuel
CAE	Contrat d'Accès à l'Emploi
CA	Contrat d'Avenir
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CIVIS	Contrat d'insertion dans la vie sociale
CLIS	CLasse pour l'Inclusion Scolaire
CUI	Contrat Unique d'Insertion
DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé)
DELD	Demandeur d'Emploi de Longue Durée
DREES	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, secteur Santé)
EVS	Emploi Vie Scolaire
EVS-ASEH	Aide à l'accueil et à la Scolarisation des Elèves Handicapés
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PAIO	Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation
PCS	Plan de Cohésion Sociale (2005)
RQTH	Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé
RSA	Revenu de Solidarité Active (remplace le RMI – Revenu Minimum d'Insertion)
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNAISSSE	Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Educative