

ANALYSER LE TRAVAIL DES AESH RÉFÉRENTS AU SERVICE DE LA FORMATION

ANALYSING THE WORK OF AESH REFERENTS IN THE SERVICE OF TRAINING

Clara VIELCANET

*Université de Caen, UR 7454 - CIRNEF - Centre Interdisciplinaire de Recherche
Normand en Éducation et Formation, France*

RÉSUMÉ

Les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) représentent la deuxième catégorie professionnelle en milieu scolaire. Depuis 2020, une nouvelle fonction peut leur être attribuée : la fonction d'AESH référent. C'est sur cette fonction que la recherche doctorale porte son analyse du travail, dans une approche de didactique professionnelle, en vue d'élaborer une formation adaptée à l'activité réelle des AESH référents. Cet article examine les transformations de leur travail, dans ce passage du métier d'AESH à la nouvelle fonction de référent, à travers l'identification des finalités ainsi que des activités emblématiques et critiques de cette fonction. Il interroge également l'utilisation du terme « fonction » pour qualifier les actions menées par les AESH référents. Enfin, des éléments en vue de la construction d'une formation ajustée à l'expérience vécue des AESH référents seront abordés, tels que la mobilisation de méthodes visuelles (« *photo elicitation interview* », *photographie adressée*) comme outils de formation.

Mots-clés : AESH référents, analyse du travail, didactique professionnelle, *photo elicitation interview*.

ABSTRACT

Accompanying Persons for Students with Disabilities (AESH, Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap) constitute the second largest professional group in schools. Since 2020, a new role may be assigned to them: the position of AESH Referent. This doctoral research focuses on analysing the work associated with this role, adopting a professional didactics approach to design training tailored to the actual activities of AESH Referents. This article examines the transformations in their work as they transition from the role of AESH to that of Referent through the identification of the objectives and emblematic and critical activities of this function. It also questions the use of the term “function” to qualify the actions carried out by AESH Referent. Finally, elements for the construction of a training, adjusted to the actual activity of referers AESH, will be discussed: such as the mobilization of visual methods (*photo elicitation interview*, *addressed photograph*) as training tools.

Keywords: AESH Referent, work analysis, professional didactics, *photo elicitation interview*.

INTRODUCTION

Depuis 2020, une nouvelle fonction a émergé dans le paysage de l'éducation inclusive en France : la fonction d'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap référent (AESH référent). Ce sont des AESH recrutés sous conditions d'expérience, qui ont pour mission d'apporter « *aide et soutien aux accompagnants d'élèves en situation de handicap, [...] dans un secteur géographique défini par l'autorité compétente.* » (Légifrance, 2020). L'action trois « *Construire des formations partagées au sein du pôle* », du troisième Programme d'Investissement d'Avenir 100 % Inclusion, un Défi, un Territoire (PIA 3 100 % IDT), s'est intéressée à cette nouvelle fonction. En effet, alors même que l'arrêté du 29 juillet 2020 relatif aux missions et aux conditions de désignation des AESH référents, stipule qu'ils doivent bénéficier d'actions de formation, les membres de l'action trois remarquent que l'application de cette prescription est peu implémentée au sein des académies et que les temps de formation existants ne sont pas adossés à une réelle analyse du travail. Ils vont donc élaborer un projet doctoral ayant pour objectif d'analyser le travail des AESH référents, en vue de la construction d'une formation adaptée à leur activité. Cette recherche doctorale dispose ainsi d'une visée compréhensive du travail des AESH référents sur la région de Normandie et sur la région des Hauts-de-France (les deux régions partenaires du PIA 3 100 % IDT). Il s'agit, entre autres, d'identifier les invariants de l'activité des AESH référents sur lesquels une formation pourra s'appuyer.

Cet article tente de comprendre les transformations du travail des AESH référents dans ce passage du métier d'AESH à la nouvelle fonction de référent. Il présente dans un premier temps la méthode d'analyse du travail, ancrée dans l'approche de la didactique professionnelle. Puis, il expose dans un second temps les transformations *attendues* envers les AESH référents et *vécues* par les AESH référents. Enfin, au prisme des transformations identifiées et de l'analyse de l'activité effectuée, l'article questionne l'appellation « fonction » ainsi que la formation à destination des AESH référents.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Pour analyser le travail des AESH référents, c'est l'approche de la didactique professionnelle (Pastré et al. 2006) qui a été choisie. En effet, un de ces objectifs premiers, l'analyse du travail orientée formation (Petit et al., 2023), correspond à l'objectif de recherche qui est d'analyser le travail des AESH référents pour construire un dispositif de formation adapté à leur activité.

Pour analyser le travail, l'approche de la didactique professionnelle emprunte à la psychologie ergonomique le « paradigme de Leplat » (Pastré, 2011) qui soutient l'existence d'un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Ce paradigme est pris en compte par la didactique professionnelle dans sa méthode d'enquête pour l'analyse du travail.

Ainsi, la recherche débute par une analyse de la tâche entendue comme « *le but donné dans des conditions déterminées* » (Léontiev, 1975/1984, p. 118) (Lussi Borer et al., 2015, p. 16). Nous y analysons les tâches prescrites (Rogalski, 2003), à partir de l'arrêté du 29 juillet 2020 relatif aux missions et aux conditions de désignation des AESH référents, ainsi que les tâches attendues (Rogalski, 2003) déduites à partir des

entretiens semi-directifs enregistrés, réalisés avec les « prescripteurs locaux¹ » préalablement sélectionnés. L'analyse de la tâche permet d'identifier les transformations des conditions de travail des AESH référents ainsi que les transformations identitaires attendues par l'institution et les prescripteurs.

L'analyse de l'activité constitue la deuxième étape de la méthode d'analyse du travail en didactique professionnelle. Pour une approche subjective et authentique du travail, dans une démarche orientée activité², l'analyse de l'activité se fait *avec* les AESH référents (Lieberman, 1986). Dans la « nébuleuse des recherches participatives » (Lescouarch et Dupont, 2022), notre recherche ne s'inscrit pas strictement dans une de ces démarches. Toutefois, même si elle ne relève pas de la recherche collaborative, au sens de Desgagné et al. (2001), elle se situe dans une dynamique collaborative, notamment en raison de l'existence d'« intérêts respectifs » (Desgagné et al., 2001) entre AESH référents et chercheuse (portant sur des objectifs de visibilité du travail et de production de connaissances). Par ailleurs, les praticiens sont engagés dans une démarche de réflexion à travers les méthodes de recueil de données.

L'analyse de l'activité se réalise en quatre étapes distinctes : la première étape est une récolte des données par la réalisation de *photo elicitation interview* avec les AESH référents (ce dispositif méthodologique sera détaillé ultérieurement), de récolte de traces écrites du travail, ainsi que des observations de certaines situations de travail. La seconde étape correspond à la réalisation d'une première catégorisation de l'activité (à partir des données précédemment recueillies), à l'aide du logiciel Nvivo, permettant l'identification des activités emblématiques (et critiques) et des activités connexes (à partir du nombre de fichiers associés). La troisième étape, du protocole d'analyse de l'activité, est une deuxième phase de récolte des données, actuellement en cours, qui s'effectue à travers la réalisation de *focus group*³. Ces *focus-group* comportent deux objectifs principaux pour la recherche : évaluer les catégorisations et modélisations effectuées (à partir de la précédente analyse), mais également apporter de nouvelles pistes de réflexion dans l'analyse de l'activité des AESH référents. Enfin, la quatrième étape est effectuée par la chercheuse et consiste en un ajustement des catégorisations précédemment effectuées à partir des retours et des commentaires des AESH référents lors des *focus-group*.

Les résultats de l'article sont issus de l'analyse de la tâche et de la première étape de récolte des données sur l'activité des AESH référents – comprenant les *photo elicitation interviews*, les traces écrites du travail et les observations de situations de travail. La *photo elicitation interview* fait partie des méthodes visuelles (Boulidoires et al., 2017) et se définit comme « une méthode d'enquête particulière, où l'entretien de recherche est mené sur la base d'un support photographique considéré comme susceptible de provoquer ou susciter (du latin *elicere*) des réactions verbales et émotionnelles chez la personne interviewée. Les photographies utilisées lors de l'entretien peuvent soit correspondre à des documents photographiques déjà existants, soit avoir été réalisées pour l'occasion par l'enquêteur lui-même ou directement par l'informant. ⁴ ». Elle se différencie de la *photographie adressée* (Félix et Mouton, 2018) qui dispose d'une dimension

¹ Les « prescripteurs locaux » enquêtés dans la recherche sont 2 conseillers techniques École inclusive (CT École inclusive), 5 inspecteurs de l'éducation nationale École inclusive (IEN École inclusive) et 6 chargés du dossier des AESH référents au sein du département.

² Il s'agit d'une démarche qui ne se limite pas à l'analyse de la tâche, mais qui se centre sur l'activité réelle des professionnels, en les impliquant activement.

³ « Les focus groups sont des groupes restreints de personnes sollicitées pour donner leur avis sur un thème dans le but de recueillir des données qualitatives (Vagn, Shay Schumm & Sinagub, 1996). Ils permettent, outre la production d'un discours sur un sujet donné à des fins d'analyse, l'émergence de nouvelles idées inattendues pour le chercheur (Duchesne & Haegel, 2004). » (Savournin et al., 2020, p.36).

⁴ Pour notre recherche, ce sont les enquêtés (les AESH référents) qui prennent les photographies.

formation et repose sur une méthodologie composée de différentes phases⁵ réalisables sur un temps long. La *photo elicitation interview* a été préférée, car la recherche ne dispose pas d'objectif de formation, que les phases conséquentes de la *photographie adressée* pourraient nuire à l'engagement des AESH référents, et que l'intention n'est pas de partir des difficultés professionnelles rencontrées par les AESH référents, mais bien de leur activité. Malgré tout, les deux dispositifs comportent des étapes communes, notamment dans la consigne adressée et la confrontation de l'enquêté à la photographie.

Pour la recherche, 12 *photo-élicitation interviews* ont été menées avec 17 AESH référents (dont nous pouvons retrouver les caractéristiques principales dans le tableau 1 ci-dessous). Certains AESH référents étaient donc en binôme. Avant la réalisation des *photo-élicitation interviews*, il a été demandé à chaque AESH référent de prendre trois ou quatre photos qui représentent, selon eux, leur fonction de référent. Ceci a été réalisé dans un objectif de recherche, pour accéder aux représentations que les AESH référents se font de leur propre fonction, mais aussi dans l'objectif éthique d'impliquer les professionnels pour une recherche *avec*, et non pas *sur* (Lieberman, 1986). Les *interviews*, qui s'en sont suivis, comprenaient un temps de présentation (par la chercheuse) du dispositif et de ses intérêts pour la recherche, un temps de recueil des photographies capturées par les AESH référents, puis un temps de présentation de ces photographies par les référents, en parallèle d'échanges avec la chercheuse.

Le dispositif de *photo elicitation interview* ainsi employé dispose de plusieurs avantages pour la récolte des données de recherche. En effet, celui-ci permet de disposer de traces d'activités sur lesquelles les AESH référents vont s'appuyer pour établir un discours sur leur activité. Les AESH référents effectuent donc une double production, à la fois verbale et visuelle (Bigando, 2013). Également, la mobilisation des photographies dans les *photo elicitation interviews* permet de disposer de « réponses plus étoffées » (Trépos, 2015) et assure une certaine « structuration » de l'entretien (Papinot, 2017).

Tableau 1. *Caractéristiques principales des enquêtés*⁶

| Pseudonyme | Sexe | Tranche d'âge | Plus haut niveau de diplôme | Expérience dans le métier d'AESH | Expérience dans la fonction d'AESH référent |
|------------|------|---------------|-----------------------------|----------------------------------|---|
| Alizée | F | 30-40 ans | Bac | 10-15 ans | 3 ans |
| Aurore | F | 40-50 ans | Bac+3 | 10-15 ans | 4 ans |
| Béatrice | F | 40-50 ans | Bac | 10-15 ans | 3 ans |
| Bernadette | F | 50-60 ans | CAP, BEP | 10-15 ans | 4 ans |
| Carla | F | 50-60 ans | Bac | 15-20 ans | 2 ans |
| Cécile | F | 30-40 ans | Bac | 10-15 ans | 4 ans |
| Claire | F | 50-60 ans | Bac+3 | 10-15 ans | 4 ans |

⁵ « Consignes et choix d'une photographie adressée », « Autoconfrontation et réaction des pairs », « Écoute et écriture à partir de l'enregistrement » (Félix et Mouton, 2018).

⁶ Ces caractéristiques sont extraites d'un questionnaire en ligne envoyé à l'ensemble des AESH référents participant à la recherche. Quatre AESH référents manquent au questionnaire. Deux AESH référents se sont désengagés de la recherche, et deux autres AESH référentes n'ont pas eu le temps de répondre avant la clôture du questionnaire.

| | | | | | |
|----------|---|-----------|-------|-----------|-------|
| Naomie | F | 40-50 ans | Autre | 10-15 ans | 4 ans |
| Nicole | F | 50-60 ans | Bac+2 | 15-20 ans | 5 ans |
| Romane | F | 50-60 ans | Bac | 10-15 ans | 4 ans |
| Sandrine | F | 40-50 ans | Bac | 10-15 ans | 3 ans |
| Séverine | F | 40-50 ans | Bac | 5-10 ans | 3 ans |
| Sofian | H | 50-60 ans | Bac+3 | 15-20 ans | 3 ans |

RÉSULTATS

LES TRANSFORMATIONS ATTENDUES ENVERS LES AESH RÉFÉRENTS

L'analyse de la tâche prescrite, à travers les documents prescripteurs institutionnels, met en évidence des *transformations des conditions de travail* entre le métier d'AESH et la fonction de référent.

Une première transformation concerne *les destinataires de la fonction* : il ne s'agit plus d'accompagner les élèves en situation de handicap, mais d'apporter « aide et soutien »⁷ aux pairs AESH. L'accompagnement d'un public adulte, qui plus est dans une relation de pairité, implique une reconfiguration des postures professionnelles (Mulin, 2023) et des modalités d'intervention.

Les *transformations des conditions de travail* concernent également la *prescription*. Contrairement au métier d'AESH, qui bénéficie d'un nombre conséquent de documents prescripteurs institutionnels⁸, la fonction de référent fait face à un *déficit de prescriptions*. En effet, seul l'arrêté du 29 juillet 2020 définit, à travers 5 phrases seulement, les quatre objectifs de la fonction :

« 1° Assurer un appui méthodologique, à leur demande ou à la demande du pilote du PLAL ou de l'IEN ASH, aux accompagnants d'élèves en situation de handicap. Cet appui méthodologique peut reposer sur le partage de gestes professionnels, donner lieu à des conseils personnalisés et à la diffusion d'outils ;

2° Apporter un soutien spécifique aux accompagnants d'élèves en situation de handicap nouvellement recrutés en vue de faciliter leur prise de fonctions et leur appartenance à la communauté éducative ;

3° Contribuer aux travaux conduits à l'échelon départemental, académique ou national en vue de mutualiser les bonnes pratiques et outils en matière d'accompagnement d'élèves en situation de handicap ;

4° Contribuer aux actions de formation suivies par les accompagnants d'élèves en situation de handicap. »

Ces objectifs renvoient à des tâches dites *discrétionnaires* (Valot, cité par Pastré, 2008), c'est-à-dire que les finalités de la fonction sont définies, mais que les moyens pour les atteindre ne sont pas mentionnés (à l'exception du premier). Également, la délégation de la mise en œuvre de la fonction aux IEN ASH⁹ et aux PIAL¹⁰ conduit à une *multiplicité de sources de prescriptions*. Les transformations des conditions de travail concernant les prescriptions contrastent ainsi avec le cadre plus défini du métier d'AESH dont les missions sont davantage circonscrites.

⁷ Être accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). (sd). Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

⁸ Circulaires, article L917-1 du code de l'éducation, guide national des accompagnants des élèves en situation de handicap

⁹ Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés.

¹⁰ Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé.

Outre les transformations des conditions de travail, l'analyse de la tâche prescrite révèle également des *recompositions identitaires attendues par l'institution*. En effet, au sein des documents prescripteurs, on remarque qu'il est attendu des AESH référents qu'ils endossent d'autres rôles et postures non investis dans le cadre de leur métier d'AESH. Les AESH référents doivent, notamment, endosser la *fonction « de personne-ressource »*. Il n'en est pas explicitement fait mention dans l'arrêté du 29 juillet 2020 ; pour autant, la définition de personne ressource donnée par Julia Midelet et Laurence Leroyer¹¹ correspond à la fonction d'AESH référent. Les AESH référents se voient également assumer une *posture de « formateur »* afin de réaliser la quatrième mission définie dans l'arrêté.

L'analyse des tâches attendues, à partir des entretiens avec les « prescripteurs » au sein des académies, a permis d'approfondir l'identification des *transformations des conditions de travail* des AESH référents et de révéler les *transformations attendues par les « prescripteurs »*. Malgré des conditions de travail diverses entre AESH référents, on remarque que la *zone d'exercice* pour la fonction est bien plus conséquente que la *zone d'exercice* du métier d'AESH qui se « limitait » à une ou plusieurs classes pour l'accompagnement d'un ou des élèves en situation de handicap. Effectivement, les AESH référents sont, majoritairement, rattachés à un PIAL, voir à des circonscriptions ou des bassins dans certains départements, ce qui implique un nombre conséquent d'AESH à accompagner. Le *temps consacré à la fonction* est également différent du temps consacré au métier d'AESH. Il s'agit soit d'une décharge ou d'un temps supplémentaire sur le contrat, qui demandent, l'un comme l'autre, une certaine organisation de travail. Également, *le lieu de travail* pour exercer la fonction, *le matériel* (notamment informatique) disponible, l'existence de *temps de réunion, d'information, ou de formation* sont tout autant d'éléments qui ont été identifiés et qui participent à la transformation de leurs conditions de travail. Enfin, *les différents « sollicitants »* (AESH, acteurs du PIAL, membres de l'Éducation Nationale en général) et les *modalités d'accompagnement possibles des AESH référents* (à distance ou en présentiel) participent à des transformations continues de leur activité.

L'analyse des tâches attendues, à partir des entretiens avec les prescripteurs locaux, a également permis d'inférer les missions qu'ils attendent des AESH référents. Bien que leur discours tente de s'aligner avec les prescriptions institutionnelles, l'analyse identifie quatre grandes missions attendues par ces « prescripteurs locaux ».

- Accompagner les AESH (débutants et/ou en difficulté avec les besoins d'un élève en situation de handicap) dans leur pratique professionnelle avec une analyse, préalable, de pratiques :
« [...] soit ils vont rencontrer les AESH sur le terrain, ils peuvent faire une observation dans la classe pour voir les gestes, les pratiques et les postures professionnelles et aider l'AESH à trouver des réponses par rapport à l'accompagnement, soit aussi ils le font par téléphone ou ils s'organisent des visio avec les AESH pour avoir un échange, ou ils se déplacent sur place sans observation dans la classe [...]. » (Chargé de dossier 9).
- Accompagner administrativement les AESH : « On attend que cet AESH référent réponde aux besoins professionnels des AESH lorsqu'ils estiment en avoir besoin, et réponde aussi aux problèmes administratifs que les AESH pourraient avoir. » (CT ASH 3).
- Intervenir dans des dispositifs de formation à l'intention d'AESH ou de futurs AESH.
- Être médiateur en cas de conflit entre AESH et équipe éducative : « Elle peut aussi servir de médiatrice parfois entre l'école et l'AESH quand il y a une difficulté avec les enseignants ou le PIAL. » (IEN ASH 10a).

¹¹ « [...] personne ressource est une personne qui a des connaissances dans un domaine particulier, à qui on peut faire appel car elle constitue un moyen de se tirer d'embarras ou d'améliorer une situation difficile et qui permet de se ressourcer. » (Midelet, et Leroyer, 2023, p. 64)

Ces missions attendues des AESH référents diffèrent grandement des missions prescrites aux AESH. Également, les postures professionnelles attendues (Mulin, 2022) par les prescripteurs sont distinctes de celles associées au métier d'AESH. En effet, ils attendent des AESH référents qu'ils adoptent une posture de « pair expert » pour accompagner les AESH ainsi qu'une posture de médiateur, d'interface entre les différents acteurs.

LES TRANSFORMATIONS D'ACTIVITÉS VÉCUES PAR LES AESH RÉFÉRENTS

Les transformations d'activités vécues par les AESH référents sont identifiées à partir de la première analyse avec catégorisation, c'est-à-dire de l'analyse des *photos-elicitation interviews*, des traces écrites d'activité et des observations de situations de travail. Les activités emblématiques identifiées mettent en évidence que les activités exercées, dans le cadre de la fonction d'AESH référent, sont largement différentes de celles exercées dans le métier d'AESH.

Nous pouvons évoquer trois finalités à la fonction d'AESH référent.

- Développer la fonction d'AESH référent.
- Étayer les AESH.
- Répondre aux sollicitations du PIAL.

Six activités emblématiques, dont deux sont critiques, contribuent à l'accomplissement de ces trois finalités. L'activité « *Aider les AESH à l'ajustement de leur posture professionnelle* » a pour finalité d'étayer les AESH et de répondre aux sollicitations du PIAL. Elle consiste en la réalisation d'un entretien, ou d'une intervention des AESH référents, auprès d'un AESH ayant une posture inadaptée face à l'élève et/ou à l'équipe éducative. Cette activité emblématique est également considérée comme une activité critique puisque les AESH référents n'interviennent pas à la demande des AESH (n'ayant pas conscience de leur posture inadaptée ou ne souhaitant pas faire appel à l'aide), mais plutôt à la demande « de leurs supérieurs ». Cette prescription émanant des supérieurs peut engendrer de la méfiance, voir des résistances chez les AESH, nécessitant ainsi la mise en place de stratégies de la part des AESH référents.

« [...] sur un de mes collègues on m'a demandé de le contrôler quoi... Le PLAL... [...] C'est difficile de trouver sa place, je trouve, dans les lycées, quand on est jeune et qu'on travaille comme ça auprès de... [...] J'ai passé 1 h 30 à lui re-expliquer le rôle, le positionnement dans la classe auprès des profs, parce que c'est ça qu'on rappelle souvent. Mais se positionner pour certaines personnes ça ne veut rien dire. » (Bernadette)

L'activité emblématique « *Accompagner les AESH en difficulté dans l'accompagnement de leur(s) élève(s) en situation de handicap* » a pour finalité d'« étayer les AESH » et est majoritairement effectuée à distance. Les AESH référents sont contactés par des AESH qui rencontrent des difficultés pour répondre aux besoins de leur(s) élève(s) accompagné(s).

« On a des cas où c'est les troubles de l'élève qui mettent en difficulté l'AESH, donc on est là pour conseiller, amener des petites pistes d'adaptation un peu plus ludiques, on va dire, pour l'AESH. » (Séverine)

L'activité « *Informé et conseiller administrativement les AESH* » a pour finalité d'étayer les AESH, et renvoie au traitement, par les AESH référents, des questions administratives qui leur sont adressées (sur les contrats et affectations annuelles, les congés et arrêts maladie, ou encore les sorties scolaires).

L'activité « *Produire des traces de son activité* » contribue aux trois finalités. Cette activité emblématique est généralement effectuée en parallèle d'autres (comme pour l'activité « *aider les AESH à l'ajustement de leur posture professionnelle* » ou encore « *accompagner les AESH en difficulté dans l'accompagnement de leurs élèves en situation de handicap* »). Les AESH référents produisent et conservent des traces de leur activité pour, éventuellement, en rendre compte, mais aussi et surtout pour pouvoir se référer à leurs actions passées.

La cinquième activité emblématique « *Guider les AESH dans leur prise de poste* » renvoie à la finalité « étayer les AESH » et plus spécifiquement les AESH nouvellement recrutés. En effet, ces AESH peuvent bénéficier d'une guidance, d'intensité variable, à travers des échanges à distance, ou bien en présentiel, sous forme d'entretiens, ou de temps d'accueil.

« Là, j'ai une nouvelle qui est arrivée, qui est sur l'établissement, donc j'accompagne plus dans les démarches administratives, emploi du temps [...]. Enfin voilà donc ça, ça se fait un peu tous les jours. [...] Elle vient me voir sur mon temps de pause. On échange un peu comme ça pour l'instant. [...] elle se greffe avec moi, on sympathise, on regarde en même temps sa boîte mail. Là, hier, c'était des questions sur l'élaboration de son emploi du temps par rapport aux élèves, donc ça s'est fait un peu comme ça quoi. » (Aurore)

Enfin, l'activité « *Conseiller pour l'amélioration des relations AESH/membres de l'équipe éducative* » satisfait les finalités : « *Étayer les AESH* » mais également « *Répondre aux sollicitations du PIAL* ». En effet, les AESH référents sont contactés soit par les AESH, ou par leurs supérieurs (membres du PIAL ou de l'inspection ASH), afin d'agir pour l'apaisement de situations conflictuelles. Cette activité emblématique revêt un caractère critique puisque les AESH référents doivent adopter une posture diplomatique, afin de soutenir leurs collègues AESH, sans compromettre leurs relations avec les équipes éducatives, avec lesquelles ils peuvent être amenés à travailler, dans le cadre de leur métier d'AESH.

« Donc on a trouvé des solutions ensemble. Je lui ai dit : toi il faut que tu apportes ça à l'institut, doucement, tranquillement, et on a réussi. On a réussi ensemble à la poser, à trouver des solutions, à redialoguer avec l'institut, et après, elle m'envoyait des mails : "Voilà ça s'est bien passé, on a mis ça, ça n'a pas marché, mais du coup, on a fait ça". Et en fait, le dialogue s'est renoué, et c'est reparti. » (Alizée)

Ces activités sont donc largement différentes de celles exercées dans leur métier d'AESH. En effet, les AESH ont pour principales missions de « *favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap* » (ministère de l'Éducation nationale). L'aide qu'ils apportent aux élèves en situation de handicap (à travers un accompagnement individuel, mutualisé ou collectif) est divisée en trois domaines principaux que sont : « *les actes de sa vie quotidienne* », « *l'accès aux activités d'apprentissage* », et « *les activités de la vie sociale et relationnelle* ». ¹²

DISCUSSION

AESH RÉFÉRENT : UNE « SIMPLE » FONCTION ?

L'analyse du travail des AESH référents, à travers l'analyse de la tâche et de l'activité, révèle les nombreuses transformations entre le métier d'AESH et la « fonction » d'AESH référent. Nous avons pu identifier : des

¹² Être accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). (sd). Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

transformations des conditions de travail, des transformations des tâches attendues, des recompositions identitaires attendues, et surtout des transformations d'activités emblématiques. Finalement, face à tant de transformations, l'appellation « fonction » ne devrait-elle pas être questionnée ? La « fonction » d'AESH référent ne tendrait-elle pas à se constituer en « métier » ? Le terme de fonction est employé par la prescription qui a regroupé l'ensemble des actions des AESH référents sous ce terme, pourtant, même si la « fonction » d'AESH référent s'appuie sur l'expérience antérieure du métier d'AESH, il s'agit davantage d'une réelle transformation avec le métier que de continuité dans l'exercice de leurs activités.

« Pour qu'un métier apparaisse et se développe à partir d'un poste, il faudrait, selon La Treille¹³, que trois paramètres soient réunis : existence d'une formation spécifique, reconnaissance du métier par autrui, et regroupement des personnes concernées. » (Tourmen, 2007, p. 518). Isabelle Olry-Louis et Paul Olry (2016), quant à eux, précisent que : « [...] le métier s'enracine dans l'exercice d'un art, où se nouent un travail de production, une identité professionnelle (se reconnaître), un statut social (être reconnu par les autres), ensemble qui fonde la qualité du travail. » (p. 296).

Les AESH référents réalisent un travail difficilement quantifiable mais investissent activement les différentes activités emblématiques formulées précédemment.

Encore émergente, la « fonction » d'AESH référent peine à être pleinement reconnue, aussi bien par les AESH eux-mêmes que par les membres du PIAL, se traduisant ainsi par des sollicitations parfois limitées, allant jusqu'à « *un sentiment d'isolement relationnel* » (Suau, 2023). La reconnaissance vers le « métier » reste donc une étape importante à franchir.

Le « regroupement » d'AESH référents, pouvant participer à la construction d'une identité professionnelle (Dubar, 2010), est en cours de constitution dans certaines académies. Celles-ci organisent des temps de réunion entre référents du département, favorisant les échanges entre pairs et la formation de « binômes » de travail.

Cependant, la formation reste un enjeu majeur pour que la fonction d'AESH référent soit reconnue comme un « métier » à part entière. Bien que « des actions de formation dédiées » soient mentionnées dans l'arrêté du 29 juillet 2020, leur mise en œuvre effective reste encore très limitée et ne fait pas l'objet d'une ingénierie de formation.

Finalement, même si la fonction d'AESH référent se structure progressivement à travers des activités emblématiques (plutôt complexes face à des situations toujours singulières et parfois critiques) et l'émergence de dynamiques collectives, sa reconnaissance en tant que « métier » nécessite encore des efforts significatifs.

ÉLABORER UNE FORMATION, À DESTINATION DES AESH RÉFÉRENTS, APPUYÉE SUR LEUR EXPÉRIENCE VÉCUE

Outre la valorisation des compétences, et ainsi la plus grande reconnaissance de la fonction pouvant ensuite se formaliser en « métier », la création d'une *formation formelle* (Bourgeois, 2009) revêt un caractère essentiel pour d'autres aspects.

¹³ La Treille G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-75*. Presses Universitaires de Lyon.

En effet, les transformations identifiées précédemment ont permis de mettre à jour les nouvelles activités emblématiques investies par les AESH référents, qui ne font pas partie de leur profession d'AESH, et donc pour lesquelles ils n'ont pas bénéficié de formation. Certes, l'activité est à la fois productive et constructive, mais le développement des compétences par l'apprentissage incident peut s'avérer insuffisant. Pierre Pastré met notamment en avant trois limites de cet apprentissage incident : la « *dimension opportuniste* » (Pastré, 2011, p.259), « *le fait qu'il soit lié à l'aspect productif de l'activité fait qu'il laisse très peu de place à l'erreur pour les apprenants* » (Pastré, 2011, p. 259), et enfin l'inexistence d'une progression de l'apprentissage (Pastré, 2011). Or, le développement professionnel des AESH référents peut être source d'impact positif, pour la fonction en elle-même, mais également pour l'éducation inclusive de façon plus générale. Les AESH référents, formés à leur fonction, seront plus à même d'accompagner les AESH, qui à leur tour accompagneront plus efficacement les élèves en situation de handicap.

L'analyse de l'activité révèle 6 activités emblématiques qui répondent à trois finalités, dont la finalité « étayer les AESH » est largement représentée. Nous considérons l'étayage comme « *Le mot-clef du champ sémantique auquel appartient l'accompagnement [...]* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.36), un terme générique regroupant l'ensemble des pratiques comme « *[...] l'accompagnement et la direction, le suivi, le guidage, le "conseilling", le coaching, le mentorat, etc. [...]* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.36). Cependant, pour faciliter la compréhension de l'article, nous emploierons le terme « accompagnement », communément mobilisé. L'accompagnement peut être considéré comme une relation, une posture, une pratique ou encore une activité. Nous considérons ici l'accompagnement comme une activité. Former à l'accompagnement est complexe puisque « *[...] avec l'accompagnement, on rentre dans des savoirs flous* » (Boutinet et al., 2009, p. 120) alors que les formations mobilisent principalement des savoirs formels. Ainsi, comment pouvons-nous former les AESH référents à l'accompagnement des AESH, et plus généralement à leur fonction de référent ?

Les actions de formation doivent avant tout s'appuyer sur l'analyse du travail des AESH référents comme objet de développement professionnel mais également comme moyen.

Les trois éléments d'analyse du travail qui peuvent guider la conception de formation, selon Claire Tourmen, ont notamment été identifiés dans la recherche. Ainsi, comme « *Les situations critiques du travail, une fois identifiées deviennent des objectifs de formation (en assurer la maîtrise) mais aussi des moyens de formation (Métral, 2012) [...]* » (Tourmen, 2014, p. 15), la formation des AESH référents doit s'assurer de la maîtrise des deux activités emblématiques et critiques de la fonction que sont : « *Aider les AESH à l'ajustement de leur posture professionnelle* » et « *Préconiser des conseils pour l'amélioration des relations AESH/membres de l'équipe éducative* ». Ces activités devront aussi être investies en tant que moyens de formation.

Également, Claire Tourmen déclare que « *Les activités soumises à l'étude deviennent ce qu'il faut susciter/provoquer chez les personnes [...]*. » (2014, p. 15). Les modalités, comme des études de cas ou des temps d'analyse réflexifs en individuel ou en collectif, doivent permettre d'entrer dans les activités emblématiques identifiées. Par exemple, l'activité « *Accompagner les AESH en difficultés dans l'accompagnement de leur(s) élève(s) en situation de handicap* » peut être mobilisée à partir de l'étude d'un extrait d'entretien :

« *Je n'ai pas eu le détail, mais tu vois, élève de 5 ans, très violent dans ses paroles, tape, mort, crache. Donc là, tu vois, elle me marque : "je souhaite vous en parler car psychologiquement, je me sens perdue."* » (Cécile)

Enfin, « *Les ressources identifiées constituent ce que l'on souhaite que les jeunes professionnels développent et acquièrent [...].* » (Tourmen, 2014, p. 16). Ces ressources peuvent être rapprochées des artefacts au sens de Rabardel (1995). Pour chaque activité emblématique, les AESH référents mobilisent des artefacts, qu'ils soient symboliques (des méthodes pour analyser des situations) ou matériels (fiches navettes, comptes rendus d'intervention). Ces artefacts (ou ressources) deviennent des instruments lorsqu'ils sont associés à des schèmes d'utilisation élaborés par les professionnels (Rabardel, 1995). Le pouvoir d'agir des professionnels s'exerce ainsi à travers l'usage qu'ils font de ces instruments, rendant nécessaire leur prise en compte dans les dispositifs de formation. Dans la perspective d'une formation à destination des AESH référents, un temps de formation pourrait viser à les engager dans une posture réflexive par l'analyse de leur propre schème d'utilisation des artefacts. Ce travail d'analyse individuelle pourrait être suivi d'un temps de mise en commun au cours duquel les usages des artefacts peuvent être confrontés et discutés entre AESH référents, ceci favorisant l'appropriation de nouveaux schèmes d'utilisation pour un même artefact et enrichissant ainsi le répertoire d'action de chacun. Ce temps de formation pourrait se conclure par une synthèse collective des artefacts et des schèmes mobilisés s'inscrivant dans un « mouvement de capitalisation » (Rabardel, 2005).

DES MÉTHODES VISUELLES COMME MODALITÉS DE FORMATION DES AESH RÉFÉRENTS

Investie à des fins de recherche, la *photo elicitation interview* s'est également avérée être un dispositif pouvant participer au développement professionnel des AESH référents.

En effet, plusieurs AESH référents, au cours de l'*interview*, prennent conscience des activités qu'ils investissent dans le cadre de leur « fonction » :

« *Qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ? Eh Ben on peut faire des emplois du temps, ça c'est notre grande occupation, on fait des emplois du temps. Parfois, il faut faire le lien, il faut transmettre certaines informations à des professeurs et des familles.* » (Amélie)

« *C'est 3 h par semaine, je me connecte, je regarde après ce que je pourrais faire [réfléchit]... Si, je fais des outils ! Il m'arrive de faire des outils.* » (Nicole)

Outre cette prise de conscience, la *photo elicitation interview* a favorisé l'émergence de nouvelles actions possibles. L'échange suivant, entre deux AESH référentes, met en exergue l'ensemble des idées d'actions qu'elles ont eu par l'explicitation de leur activité : proposer un accueil aux AESH dans le dispositif ULIS d'une des AESH référente ainsi qu'élaborer un questionnaire à destination des AESH de leur zone d'exercice.

« **Béatrice** : *Mais effectivement cette idée de questionnaire... On pourrait diffuser... Leur rappeler de temps en temps qu'on est là et qu'on n'est pas là que...*

Sybille : *Que pour les nouvelles.*

Béatrice : *Alors, accueil en ULIS, questionnaire... On est en train de prendre plein d'idées là, t'as remarqué ?*

Sybille : *Oui, oui.*

Béatrice : *Tu vois quand je t'ai dit que c'était une réunion de travail [rires] !*

Sybille : *Oui, c'est vrai.* »

Ainsi, les méthodes visuelles qui demandent aux enquêtés/formés de prendre une ou plusieurs photographies et d'en faire un retour à une ou plusieurs personnes, présentent des intérêts importants pour la formation. La *photo elicitation interview* et la *photographie adressée* (Félix et Mouton, 2018) en font notamment partie et nous pouvons citer les quelques avantages suivants.

- La photographie est une *trace d'activité* qui va intégrer du « *travail réel en formation* » (Félix et al. 2022). Elle constitue également une autre forme d'expression donnant accès à l'expérience des individus.
- La *photo elicitation interview* et la *photographie adressée* engendrent une réflexivité importante chez les enquêtés/formés. Bigando (2013) évoque même, à propos de la *photo elicitation interview*, le double niveau de réflexion qu'elle induit : lors de la transmission de la « consigne » et lors de la « présentation » des photographies. La première réflexion porte sur les temps d'activité ou les objets du travail qui seront capturés en photographie. Cette première réflexion place d'ores et déjà les praticiens dans une posture d'extériorité par rapport à leur activité. La seconde réflexion a lieu pendant l'activité dialogale en tant que telle : lors de *l'interview* (pour la *photo elicitation interview*) ou lors de *l'autoconfrontation* (pour la *photographie adressée*). Or, l'activité réflexive est source d'apprentissage :
« En effet, l'analyse réflexive suppose une distance d'avec l'effectuation de l'action, permettant de la considérer dans ce qui lui donne sens (et qui dans l'action peut être implicite, incorporé) et donc aussi d'en fournir d'autres descriptions, non plus comme occurrence mais comme configurations de paramètres susceptibles d'autres valeurs et d'autres significations. Par-là se définit la contribution à une resémentation des actions passées et une conceptualisation des actions possibles. » (Astier, 2009, p. 757).
- Enfin, le fait est que, par la *photo elicitation interview* ou la *photographie adressée*, les praticiens effectuent un effort d'explicitation afin de rendre « lisible » leur travail et/ou leurs difficultés à leur(s) interlocuteur(s). Cet effort dans l'activité dialogale renforce l'activité réflexive.

La *photo elicitation interview* et la *photographie adressée*, ayant des objectifs différents à l'origine, ne peuvent être employée indifféremment dans un dispositif de formation. Concernant la formation des AESH référents, il pourrait être pertinent de mobiliser la *photo elicitation interview* dans un premier temps afin de circonscrire, avec les formés, ce qui relève de leur « fonction ». Ensuite, la méthode de la *photographie adressée* permettrait d'identifier les difficultés rencontrées dans chaque activité, offrant ainsi l'opportunité de mettre en lumière des préoccupations partagées, et de co-construire des pistes de solution.

CONCLUSION

En s'appuyant sur la recherche doctorale, cet article a, dans un premier temps, identifié les transformations vécues par les AESH référents à travers l'analyse du travail (comprenant l'analyse de la tâche prescrite et attendue, ainsi que l'analyse de l'activité des praticiens). Ces transformations relèvent des *recompositions identitaires* (« personne ressource », « médiateur », etc.), des *transformations des conditions de travail* (zone d'exercice, public accompagné, interactions avec d'autres membres de l'institution), ainsi que des *transformations dans les activités réalisées* par les AESH référents.

Dans un second temps, face à l'ensemble des transformations, l'appellation « fonction » pour désigner les actions réalisées dans le cadre du travail d'AESH référent a été questionnée. Ce questionnement a conduit à

une réflexion autour de la formation professionnelle à destination des AESH référents. Quelques éléments d'attention, pour la construction d'une formation ajustée à leur expérience vécue, ont été exposés. Enfin, l'article s'est efforcé de démontrer la pertinence de deux méthodes visuelles (la *photo elicitation interview* et la *photographie adressée*) pour une formation s'appuyant sur le travail réel.

Pour approfondir l'analyse des transformations du métier d'AESH vers la fonction de référent, et envisager la construction d'une formation toujours plus ajustée à leur activité, des recherches complémentaires, menées sur un grain plus fin d'analyse, seront nécessaires. Par ailleurs, les travaux de Géraldine Suau, notamment sur les problèmes professionnels rencontrés par les AESH référents lors de leur prise de fonction (2023), offrent des perspectives intéressantes pour concevoir des dispositifs de formation répondant aux besoins des praticiens. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, P. (2009). Travail et formation. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, Chapelle, G, et J-C Ruano-Borblan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (1^{re} éd., p. 733-761). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J. (2019). Analyse de l'activité. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (1^{re} éd., p. 187-191). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0187>
- Bigando, E. (2013). De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante. *Cybergeos*, 645. <https://doi.org/10.4000/cybergeos.25919>
- Bouloires, A., Reix, F. et Meyer, M. (2017). Méthodes visuelles : définition et enjeux. *Revue française des méthodes visuelles*, 1. <https://rfmv.u-bordeaux-montaigne.fr/numeros/1/introduction/>
- Boutinet, J-P., Bourdoncle, R. et Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. *Recherche et formation*, 62, 109-124. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.437>
- Boutonnier, J., Chabridon, C., Grimaud, L. et Jouve, A. (2023). AESH. Accompagnant des élèves en situation de handicap. *Empan*, 132, 10-13.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (1^{re} éd., p. 507-513). Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(8), 9-50.
- De Montmollin, M. (1985). *L'intelligence de la tâche*. Peter Lang
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dubar, C. (2010). 3. La crise des identités professionnelles. Dans C. Dubar, *La crise des identités L'interprétation d'une mutation* (p. 95 -128). Presses Universitaires de France.

- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (1^{re} éd., p. 827-856). Presses Universitaires de France.
- Félix, C. et Mouton, J-C. (2018). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience professionnelle. *TransFormations – Recherches en éducation et formation des adultes*, 18. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/303>
- Germier, C (2017). La prescription, source d'incertitudes. Le cas de la prescription des dispositifs d'individualisation dans l'enseignement agricole. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(60), 59-69. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0059>.
- Guérin, G. (2022). Intérêts de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : apports, apprentissages, transformations. Dans Albero, B. et Thievenaz, J (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (1^{er} éd., Tome 1, p. 120-135). Raison et Passions.
- Légifrance. (2020, 29 juillet). Arrêté du 29 juillet 2020 relatif aux missions et aux conditions de désignation des accompagnants des élèves en situation de handicap prévus à l'article L. 917-1 du code de l'éducation (n° MENH2017998A). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000042185057/>
- Lescouarch, L. et Dupont, N. (2022). La nébuleuse des recherches participatives. *Recherche & formation*, 99(1), 141-154. <https://shs.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2022-1-page-141?lang=fr>.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Lussi Borer, V., Yvon, F. et Durand, M. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation? Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (1^{er} éd., p. 7-29). De Boeck Supérieur
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (1^{er} éd., p. 763-780). Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2025, mai). Être accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>
- Mulin, T. (2022). Posture professionnelle. Dans A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^e éd., p. 311-314). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0311>.
- Midelet, J. et Leroyer, L. (2023). *Enseignant spécialisé personne ressource pour l'éducation inclusive, repères et outils pour une nouvelle fonction*. Champ Social.
- Olry-Louis, I. et Olry, P. (2016). Métier(s). Dans G. Valléry, M. Bobillier-Chaumon, É. Brangier et M. Dubois (dir.), *Psychologie du Travail et des Organisations, 110 notions clés*. (p. 295-298). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0295>.

- Papinot, C. (2007). Le « malentendu productif ». Réflexion sur la photographie comme support d'entretien. *Ethnologie française*, 37(1), 79-86. <https://doi.org/10.3917/ethn.071.0079>.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>.
- Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, et J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (1^{er} éd., p. 763-780). Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (1^{re} éd). Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Petit, L., Muñoz, G., Holgado, O., Inowlocki, P. et Mayen, P. (2023). La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. *Savoirs*, 61-62(1-2), 107-120. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0107>.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation, *Les dossiers de l'ingénierie éducative, Des outils pour le calcul et le traçage des courbes*, 19, 61-65, CNDP.
- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 23(3), 343–388.
- Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É. et Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Suau, G. (2023). La prise de fonction des accompagnants des élèves en situation de handicap Référents (AESH-Référents). Quels problèmes professionnels ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97(3), 31-44. <https://doi.org/10.3917/nresi.097.0031>.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion, *Santé publique*, 19(1), 515-520.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 3(36), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>.
- Trépos, J. (2015). Des images pour faire surgir des mots : puissance sociologique de la photographie. *L'Année sociologique*, 65(1), 191-224. <https://doi.org/10.3917/anso.151.0191>.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). Distinguer l'accompagnement professionnel. Dans Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (dir.), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. (1^{er} éd., p. 19-71). De Boeck Supérieur.