

Reçu le 16/07/2025

Accepté le 26/11/2025

**LES BESOINS SPÉCIFIQUES DES AUXILIAIRES DE VIE SCOLAIRE  
DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN : UNE ÉTUDE  
EMPIRIQUE**

**THE SPECIFIC NEEDS OF SCHOOL SUPPORT WORKERS IN THE  
ALGERIAN EDUCATION SYSTEM: AN EMPIRICAL STUDY**

**Souraya BOUZIDI\*<sup>1</sup>, Rawnek NECER<sup>2</sup>, Noue Elhouda RAHIM<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université Abbas Laghrour / Khenchela, Laboratoire ILLAAC, Algérie, bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

<sup>2</sup>Rawnek NECER, Algérie, rawneknrc@gmail.com

<sup>3</sup>Nour Elhouda RAHIM, Algérie, rahimnourelhouda90@gmail.com

**Résumé**

L'introduction récente des Auxiliaires de Vie Scolaire en Algérie (AVS) marque une évolution significative vers l'éducation inclusive. Cette recherche examine les besoins spécifiques de ces professionnels, en termes de formation et de soutien, pour optimiser l'accompagnement des élèves en situation de difficulté au primaire.

Une enquête quantitative par questionnaire a été menée auprès de 30 AVS répartis dans 18 wilayas algériennes. Les données ont été analysées selon une approche mixte combinant statistiques descriptives et analyse thématique.

Cette étude révèle des lacunes importantes dans la formation et l'accompagnement des AVS, nécessitant une réforme structurelle du système de formation et une amélioration de la coordination interprofessionnelle.

**Mots-clés :** auxiliaires de vie scolaire, éducation inclusive, besoins de formation, handicap, Algérie

**Abstract**

The recent introduction of School Life Assistants (SLA) in Algeria marks a significant shift toward inclusive education. This research examines the specific training and support needs of these professionals to optimize support for students with disabilities.

A quantitative questionnaire survey was conducted among 30 SLAs across 18 Algerian provinces. The data were analyzed using a mixed-methods approach combining descriptive statistics and thematic analysis.

---

\* bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

This study reveals significant gaps in the training and support of SLAs, requiring structural reform of the training system and improved interprofessional coordination.

**Keywords:** school support workers, inclusive education, training needs, disability, Algeria

## **Introduction**

L'éducation inclusive constitue un enjeu majeur des politiques éducatives contemporaines (UNESCO, 2017). En Algérie, la création du poste d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) en 2023, suite aux directives présidentielles, représente une avancée significative vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire. Cette initiative s'inscrit dans la continuité des directives ministérielles 141 du 9 septembre 2021 sur la scolarisation des enfants autistes et 1500 du 19 septembre 2021 sur l'accompagnement des élèves à besoins spéciaux.

Les années 1990 ont marqué une redéfinition des droits des élèves favorisant leur participation active à la vie scolaire, notamment dans les conseils de classe et autres instances décisionnelles (Condette, 2010). Cette évolution s'inscrit dans une démarche plus large visant à rendre le système éducatif plus réceptif aux divers besoins des élèves, incluant ceux en situation de handicap, notamment à travers la mise en place des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) qui facilitent l'intégration en offrant un cadre sécurisant et permettant une co-construction de l'expérience éducative (Toullec-Théry, 2021 ; Marchive, 2003). L'analyse historique révèle une transition d'un modèle de surveillance strict vers un modèle d'accompagnement (Monin, 2007), passant d'une fonction disciplinaire à une approche centrée sur le soutien et l'assistance. Le bien-être en milieu scolaire constitue un élément fondamental pour une scolarisation inclusive, déterminant l'efficacité des apprentissages et l'intégration des élèves dans la communauté scolaire (Mikaïloff, 2017). Les AVS jouent un rôle clé dans la promotion de valeurs d'empathie et de solidarité, étant en première ligne pour observer et soutenir les élèves en difficulté (Focquenoy, 2019). Leur impact dépasse le cadre individuel en contribuant à une culture scolaire valorisant la diversité et luttant contre les inégalités scolaires (Tambone, 2014). Cette transformation reflète les adaptations des pratiques éducatives face aux changements socioculturels, favorisant l'inclusion et le droit à l'éducation pour tous (Lahire, 2008). Le développement du concept d'auxiliaire de vie scolaire est indissociable des discours sur l'inclusion scolaire et les droits des élèves, les réformes éducatives modernes incorporant des valeurs reconnaissant la diversité comme une force nécessitant des adaptations significatives du curriculum et des méthodes d'enseignement (Paquin & Papillon, 2021).

L'application de la théorie de Maslow (1943) aux besoins des AVS permet d'identifier cinq niveaux d'exigences successifs : les besoins physiologiques correspondant aux conditions de travail adéquates, les besoins de sécurité liés à la stabilité de l'emploi et au cadre réglementaire, les besoins d'appartenance relatifs à l'intégration dans l'équipe éducative, les besoins d'estime associés à la reconnaissance professionnelle, et enfin les besoins d'accomplissement concernant le développement des compétences.

La littérature internationale souligne l'importance de la formation des accompagnants scolaires (Giangreco *et al.*, 2010 ; Webster *et al.*, 2010). En France, l'évolution des AVS vers les AESH (Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap) a démontré la nécessité d'une professionnalisation accrue de ces métiers (Plaisance, 2013). Cependant, l'efficacité de cette mesure dépend largement de la qualité de la formation et du soutien apportés à ces nouveaux professionnels.

## **PROBLÉMATIQUE**

Bien que l'introduction des AVS en Algérie représente une avancée considérable vers l'inclusion scolaire, plusieurs interrogations subsistent quant à leur intégration effective dans le système éducatif algérien. En effet, si la création de ce nouveau corps professionnel témoigne d'une volonté politique forte d'améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap, les conditions concrètes d'exercice de cette fonction et les besoins spécifiques de ces professionnels demeurent largement méconnus dans le contexte algérien.

Cette lacune dans la connaissance empirique pose un problème majeur pour l'optimisation de l'efficacité de ces dispositifs d'accompagnement. Comment peut-on garantir une inclusion scolaire de qualité sans une compréhension approfondie des besoins, des défis et des attentes des professionnels chargés de la mettre en œuvre ? Cette question devient d'autant plus cruciale que la réussite de l'inclusion scolaire dépend largement de la qualité de l'accompagnement fourni par les AVS.

Dès lors, la question de recherche qui guide cette étude peut être formulée ainsi : Quels sont les besoins spécifiques des Auxiliaires de Vie Scolaire dans le système éducatif algérien et comment ces besoins influencent-ils leur pratique professionnelle et l'efficacité de l'inclusion scolaire ?

Pour répondre à cette question de recherche et explorer de manière approfondie la réalité professionnelle des AVS algériens, une approche empirique s'impose. Il convient d'aller au-

delà des considérations théoriques pour recueillir des données directement auprès des professionnels concernés, afin de saisir leurs perceptions, leurs expériences vécues et leurs attentes. Cette démarche permettra d'identifier les écarts potentiels entre les orientations officielles et la réalité du terrain, tout en mettant en lumière les défis concrets auxquels font face ces nouveaux acteurs de l'inclusion scolaire. C'est dans cette perspective qu'une méthodologie de recherche descriptive et exploratoire a été développée.

## 1. MÉTHODOLOGIE

### 1.1. Design de l'étude

Une étude transversale descriptive a été conduite via un questionnaire en ligne structuré, administré entre octobre et novembre 2023.

### 1.2. Population et échantillonnage

L'échantillon comprend 30 AVS répartis dans 18 wilayas algériennes, sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage de convenance. Les critères d'inclusion étaient :

- Statut d'AVS actif.
- Expérience minimum d'un mois.
- Consentement éclairé à la participation.

### 1.3. Instrument de mesure

Le questionnaire comprend 30 questions réparties en cinq sections :

- Informations sociodémographiques (8 items) ;
- Formation et connaissances (4 items) ;
- Relations professionnelles (6 items) ;
- Besoins en formation (8 items) ;
- Propositions d'amélioration (4 items).

### 1.4. Analyse des données

Les données quantitatives ont été analysées par statistiques descriptives. Les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique selon l'approche de Braun et Clarke (2006).

## 2. RÉSULTATS ET ANALYSE

### 2.1. Caractéristiques sociodémographiques

**Tableau 1 : Répartition par sexe (n=30)**

Sexe	Effectif	Pourcentage
Femmes	25/30	83,3%
Hommes	05/30	16,7%

La répartition révèle une très forte prédominance féminine dans le métier d'AVS, avec plus de 8 AVS sur 10 étant des femmes.

Cette prédominance féminine (83,3%) s'inscrit dans la théorie du « *care* » de Gilligan (1982) et confirme les observations de Hochschild (2003) sur la féminisation des métiers de soin. Cette répartition en genre interpelle sur les représentations sociales du handicap et de l'accompagnement, suggérant que la société associe ces missions aux qualités dites « naturellement féminines » (empathie, patience, douceur). Ce phénomène révèle également les inégalités structurelles du marché du travail où les femmes sont surreprésentées dans les métiers relationnels souvent moins valorisés socialement et financièrement.

**Tableau 2 : Répartition par âge (n=30)**

Tranches d'âge	Effectif	Pourcentage
21-25 ans	08/30	26,7%
26-30 ans	07/30	23,3%
31-35 ans	10/30	33,3%
36-40 ans	04/30	13,3%
41-48 ans	01/30	03,3%

L'échantillon se compose principalement de jeunes adultes et d'adultes d'âge moyen, avec une concentration notable dans la tranche 31-35 ans (33,3%) et une représentation faible des professionnels plus âgés.

Cette distribution d'âge reflète plusieurs phénomènes sociologiques. D'abord, l'attractivité du métier pour les jeunes diplômés en quête d'insertion professionnelle dans un contexte de chômage élevé. Selon la théorie du « parcours de vie » de Elder (1994), cette période correspond à la phase d'établissement professionnel. La faible représentation des tranches d'âge supérieures pourrait s'expliquer par les exigences physiques et émotionnelles du métier, ainsi que par la recherche de stabilité professionnelle après 40 ans.

**Tableau 3 : Répartition géographique (n=30)**

Région	Nombre de wilayas représentées	Effectif AVS
Nord (littoral)	06/18	15/30
Hauts plateaux	08/18	11/30
Sud	04/18	04/30

L'échantillon couvre 18 wilayas sur 58, avec une représentation équilibrée entre les régions du nord et des hauts plateaux, mais plus faible pour le sud du pays.

Cette répartition géographique révèle les inégalités territoriales dans l'accès aux services éducatifs spécialisés. Selon la théorie de la « fracture territoriale » (Davezies, 2012), les régions du sud, moins densément peuplées et plus éloignées des centres de formation, semblent sous-représentées. Cette situation questionne l'équité territoriale dans l'accès aux services d'accompagnement pour les élèves en situation de handicap.

**Tableau 4 : Ancienneté professionnelle (n=30)**

Durée d'expérience	Effectif	Pourcentage
Moins d'1 mois	01/30	03,3%
1 à 6 mois	04/30	13,3%
Plus de 6 mois	25/30	83,3%

La grande majorité des AVS (83,3%) ont plus de 6 mois d'expérience, indiquant une certaine stabilité dans l'emploi malgré la nouveauté du métier.

Cette relative stabilité contredit les théories sur la précarité des métiers émergents (Castel, 2009). Cependant, avec un métier créé en 2023, même les plus « expérimentés » restent novices. Cette situation illustre le concept de « professionnalisation en cours » où les praticiens construisent leur expertise par l'expérience faute de formation initiale structurée.

**Tableau 5 : Niveau de qualification (n=30)**

Niveau de qualification	Effectif	Pourcentage
Niveau Bac	08/30	26,7%
Bac+2	01/30	03,3%
Bac+3	10/30	33,3%
Bac+4 ou plus	11/30	36,7%

Paradoxalement, 70% des AVS possèdent un niveau supérieur au Bac alors que ce dernier constitue le niveau requis pour le poste.

Cette « surqualification » relative illustre le phénomène de « déqualification institutionnelle » analysé par Demailly (2008). Malgré des niveaux de formation élevés, ces professionnels acceptent des postes moins qualifiés, créant une dissonance cognitive au sens de Festinger (1957). Cette situation peut générer frustration et démotivation, mais offre aussi un potentiel de développement professionnel important si valorisé dans la formation.

**Tableau 6 : Expérience professionnelle antérieure (n=30)**

Type d'expérience	Effectif	Pourcentage
Aucune expérience	09/30	30,0%

<b>Métiers éducatifs/sociaux</b>	06/30	20,0%
<b>Métiers de santé</b>	03/30	10,0%
<b>Autres secteurs</b>	12/30	40,0%

Seulement 30% des AVS ont une expérience directement liée au domaine éducatif ou social, tandis que 30% n'ont aucune expérience professionnelle antérieure.

Cette diversité des parcours illustre la théorie de la « reconversion professionnelle » de Négroni (2007). Pour les 40% venant d'autres secteurs, le métier d'AVS représente une « bifurcation biographique » nécessitant une resocialisation professionnelle. Cette hétérogénéité des profils, si elle apporte richesse et diversité, soulève la question cruciale de la « transférabilité des compétences » (Le Boterf, 2000).

**Tableau 7 : Domaines de spécialisation (n=30)**

<b>Domaine de spécialisation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Psychologie (toutes spécialités)</b>	09/30	30,0%
<b>Éducation/Pédagogie</b>	03/30	10,0%
<b>Sciences juridiques</b>	04/30	13,3%
<b>Sciences exactes/Techniques</b>	06/30	20,0%
<b>Autres domaines</b>	08/30	26,7%

Seuls 40% des AVS ont une spécialisation directement liée à leur mission (psychologie et éducation), révélant un décalage entre formation initiale et exigences du poste.

Cette inadéquation formation-emploi illustre le concept de « dépossession professionnelle » (Dubet, 2002) où les travailleurs exercent des métiers pour lesquels ils n'ont pas été spécifiquement préparés. Paradoxalement, cette diversité peut être une richesse si canalisée par une formation adaptée, selon la théorie des « intelligences multiples » de Gardner (1983).

## **2.2. Formation et connaissances académiques**

**Tableau 8 : Type de fonction AVS (n=30)**

<b>Type d'AVS</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>AVS-I (Individuel)</b>	22/30	73,3%
<b>AVS-M (Mutualisé)</b>	06/30	20,0%
<b>AVS-CO (Collectif)</b>	02/30	06,7%

La fonction d'accompagnement individuel (AVS-I) domine largement, représentant près des trois quarts des répondants.

Cette prédominance de l'AVS-I (73,3%) révèle une conception individualisée de l'accompagnement, cohérente avec le modèle médical du handicap (Oliver, 1996) plutôt qu'avec le modèle social inclusif. Cette répartition questionne les pratiques d'inclusion véritable au sens de Booth et Ainscow (2002), où l'objectif serait une participation naturelle de tous les élèves dans la classe ordinaire. La faible proportion d'AVS-CO (06,7%) suggère une approche encore timide de l'inclusion collective.

**Tableau 9 : Formation initiale reçue (n=30)**

Type de formation	Effectif	Pourcentage
<b>Formation complète et adaptée</b>	06/30	20,0%
<b>Formation partielle et insuffisante</b>	12/30	40,0%
<b>Aucune formation</b>	12/30	40,0%

Seuls 20% des AVS ont reçu une formation jugée complète, tandis que 80% expriment un déficit de préparation (formation insuffisante ou absente).

Ces résultats illustrent parfaitement la théorie de l'« improvisation organisationnelle » de Weick (1998) où les professionnels doivent « faire avec » les moyens du bord. Cette situation génère ce que Dejours (2000) appelle la « souffrance éthique » : l'impossibilité de faire un travail de qualité faute de préparation adéquate. Selon la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997), cette absence de formation initiale peut considérablement affecter la confiance des AVS dans leur capacité à accomplir leurs missions, créant un cercle vicieux d'incompétence perçue.

**Tableau 10 : Auto-évaluation - Handicaps et troubles (n=30)**

Niveau d'évaluation	Effectif	Pourcentage
<b>Très insuffisantes</b>	03/30	10,0%
<b>Insuffisantes</b>	05/30	16,7%
<b>Moyennes</b>	15/30	50,0%
<b>Bonnes</b>	06/30	20,0%
<b>Excellentes</b>	01/30	03,3%

La majorité des AVS (66,7%) évaluent leurs connaissances comme moyennes ou insuffisantes, révélant un besoin important de renforcement dans ce domaine fondamental.

Cette auto-évaluation révèle un phénomène d'« incompétence consciente » au sens du modèle de Howell (1982), étape positive vers l'apprentissage. La concentration sur les niveaux « moyens » (50%) suggère une prise de conscience des lacunes sans pour autant tomber dans l'autodépréciation totale. Cette lucidité constitue un terreau favorable pour l'apprentissage selon la théorie de la motivation d'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

**Tableau 11 : Auto-évaluation - Techniques d'accompagnement (n=30)**

Niveau d'évaluation	Effectif	Pourcentage
<b>Très insuffisantes</b>	02/30	06,7%
<b>Insuffisantes</b>	11/30	36,7%
<b>Moyennes</b>	10/30	33,3%
<b>Bonnes</b>	06/30	20,0%
<b>Excellentes</b>	01/30	03,3%

C'est dans ce domaine que les AVS expriment le plus de difficultés, avec 43,4% jugeant leurs compétences insuffisantes ou très insuffisantes.

Cette faiblesse particulière en techniques d'accompagnement correspond aux observations de Giangreco et ses collaborateurs (2010) sur l'importance des compétences pratiques immédiatement opérationnelles. L'écart entre besoins du terrain et préparation professionnelle illustre le concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky (1978) : les AVS identifient clairement l'écart entre leurs compétences actuelles et celles nécessaires à leurs efficacités professionnelles.

**Tableau 12 : Auto-évaluation - Pédagogie adaptée (n=30)**

Niveau d'évaluation	Effectif	Pourcentage
<b>Très insuffisantes</b>	03/30	10,0%
<b>Insuffisantes</b>	05/30	16,7%
<b>Moyennes</b>	13/30	43,3%
<b>Bonnes</b>	09/30	30,0%
<b>Excellentes</b>	00/30	00,0%

Bien que 30% des AVS estiment avoir de bonnes compétences pédagogiques, l'absence totale d'évaluations « excellentes » et la concentration sur le niveau « moyen » révèlent des marges de progression importantes.

L'absence de niveau « excellent » suggère une modestie professionnelle ou une méconnaissance des standards de qualité en pédagogie adaptée. Cette situation illustre le concept d'« environnement pédagogique sous-optimal » où faute de références claires, les professionnels développent leurs propres critères d'évaluation potentiellement inadéquats (Tomlinson, 2017).

**Tableau 13 : Auto-évaluation - Connaissance du système éducatif (n=30)**

Niveau d'évaluation	Effectif	Pourcentage
Très insuffisantes	04/30	13,3%
Insuffisantes	10/30	33,3%
Moyennes	07/30	23,3%
Bonnes	08/30	26,7%
Excellentes	01/30	03,3%

Près de la moitié des AVS (46,6%) jugent leurs connaissances du système éducatif insuffisantes, révélant une méconnaissance problématique de leur environnement de travail.

Cette méconnaissance du système éducatif illustre le concept d'« environnement institutionnel » de DiMaggio et Powell (1983) : sans compréhension du contexte organisationnel, l'efficacité professionnelle est limitée. Selon la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), la compréhension des différents systèmes (microsystème classe, mésosystème école, exosystème éducation nationale) est essentielle pour une intervention efficace.

### 2.3. Relations interprofessionnelles et collaboration

Tableau 14 : Mode de collaboration en classe (n=30)

Mode de travail	Effectif	Pourcentage
Ensemble (en collaboration)	20/30	66,7%
Chacun de son côté	10/30	33,3%

Bien que la majorité des AVS déclarent travailler en collaboration avec les enseignants, un tiers significatif (33,3%) fonctionne de manière indépendante.

Cette répartition illustre la tension entre « co-intervention » et « intervention parallèle » analysée par Friend et Cook (2017). Les 33,3% travaillant séparément révèlent une conception « para-médicale » de l'accompagnement où l'AVS devient un « mini-thérapeute » isolé, extrayant l'élève de la dynamique de classe. Cette situation contredit les principes de l'éducation inclusive qui prônent la collaboration interdisciplinaire (Thousand et *al.*, 2006). Selon la théorie des organisations de Mintzberg (1982), cette fragmentation nuit à l'efficacité du système éducatif en créant des « silos professionnels ».

Tableau 15 : Outils de communication avec les enseignants (n=30)

Type d'outils	Effectif	Pourcentage
Oui, des outils variés et efficaces	10/30	33,3%
Seulement le téléphone	06/30	20,0%

<b>Aucun outil efficace</b>	14/30	46,7%
-----------------------------	-------	-------

Près de la moitié des AVS (46,7%) déplorent l'absence d'outils de communication efficaces, et seuls 33,3% disposent d'outils diversifiés.

L'absence d'outils communicationnels efficaces (46,7%) illustre le concept de « silos professionnels » d'Alter (2009). Cette situation génère ce que Watzlawick et ses collaborateurs (1972) appellent des « pathologies de la communication » : malentendus, non-dits, conflits latents. La théorie de l'information de Shannon (1948) souligne que sans canaux adaptés, le message se dégrade et l'efficacité diminue. Cette carence communicationnelle empêche la construction d'une « intelligence collective » (Lévy, 1997) pourtant nécessaire à l'inclusion réussie.

**Tableau 16 : Fréquence des rencontres avec les enseignants (n=30)**

<b>Rencontres régulières</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	14/30	46,7%
<b>Non</b>	16/30	53,3%

Plus de la moitié des AVS (53,3%) n'ont pas de rencontres régulières avec les enseignants, révélant un déficit de coordination interprofessionnelle.

L'absence de rencontres pour plus de la moitié des AVS contredit les principes de la « communauté de pratique » de Wenger (1998). Cette situation empêche la construction d'une « intelligence collective » (Lévy, 1997) nécessaire à l'inclusion. Sans échanges réguliers, les professionnels développent des « théories profanes » (Jodelet, 1989) potentiellement contradictoires, nuisant à la cohérence de l'accompagnement. La théorie de la coordination de Malone et Crowston (1994) montre que l'efficacité collective dépend de la synchronisation des actions individuelles.

**Tableau 17 : Thématiques des rencontres AVS-Enseignants (n=14)**

<b>Sujets abordés</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Niveau et besoins de l'élève</b>	04/14	28,6%
<b>Stratégies d'adaptation pédagogique</b>	03/14	21,4%
<b>Difficultés comportementales</b>	03/14	21,4%
<b>Évaluations et progrès</b>	02/14	14,3%
<b>Sujets non structurés/vagues</b>	02/14	14,3%

Parmi les AVS ayant des rencontres, les sujets abordés sont diversifiés mais révèlent une absence de cadrage méthodologique pour 14,3% d'entre eux.

La diversité des sujets sans cadrage révèle une « improvisation permanente » peu efficace. L'absence de protocoles structurés contredit les principes de l'analyse systémique de Bertalanffy (1968) qui préconise une approche organisée et méthodique. Cette situation illustre le besoin de « routines organisationnelles » (Nelson, Winter, 1982) pour optimiser les échanges interprofessionnels.

**Tableau 18 : Perception de l'utilité des rencontres (n=16)**

Réponses	Effectif	Pourcentage
<b>Oui, absolument nécessaire</b>	12/16	75,0%
<b>Oui, avec réserves</b>	02/16	12,5%
<b>Non, pas utile</b>	01/16	06,3%
<b>Sans opinion claire</b>	01/16	06,3%

La quasi-totalité des AVS sans rencontres (87,5%) en reconnaissent l'utilité, révélant une demande non satisfaite de coordination professionnelle.

Cette forte demande (87,5%) confirme la théorie des besoins professionnels de Maslow adaptée au travail : après les besoins de sécurité (emploi stable), viennent les besoins d'appartenance (intégration équipe) et d'estime (reconnaissance professionnelle). Cette demande illustre également la théorie de l'« apprentissage social » de Bandura (1986) : les professionnels comprennent intuitivement qu'ils apprendraient mieux en interaction avec leurs pairs.

#### **2.4. Besoins en formation : Analyse détaillée**

**Tableau 19 : Domaines de formation prioritaires (n=30)**

Domaines de formation	Effectif	Pourcentage
<b>Méthodes d'accompagnement et d'assistance</b>	11/30	36,7%
<b>Fonctionnement du système éducatif</b>	10/30	33,3%
<b>Diversité des handicaps et troubles</b>	06/30	20,0%
<b>Pédagogie et adaptations pédagogiques</b>	03/30	10,0%

Les méthodes d'accompagnement arrivent en tête des priorités, suivies par la connaissance du système éducatif. La pédagogie adaptée, pourtant cruciale, n'est citée que par 10% des répondants.

Cette hiérarchisation révèle une approche pragmatique conforme à la théorie de l'« apprentissage expérientiel » de Kolb (1984) : les AVS privilégient d'abord le « comment faire » avant le « pourquoi ». La priorité accordée aux méthodes d'accompagnement (36,7%) illustre le besoin de « compétences opérationnelles » immédiatement mobilisables.

Paradoxalement, la pédagogie adaptée n'arrive qu'en dernière position (10%), révélant une méconnaissance de son importance centrale dans l'inclusion selon les travaux de Tomlinson (2017) sur la différenciation pédagogique.

**Tableau 20 : Besoin de formation - Handicaps et troubles (n=30)**

Niveau de besoin	Effectif	Pourcentage
<b>Très faible besoin</b>	00/30	00,0%
<b>Faible besoin</b>	01/30	03,3%
<b>Besoin modéré</b>	08/30	26,7%
<b>Fort besoin</b>	09/30	30,0%
<b>Très fort besoin</b>	12/30	40,0%

70% des AVS expriment un fort à très fort besoin de formation sur les handicaps, avec 40% déclarant un très fort besoin.

Cette forte demande (70% fort/très fort besoin) révèle une prise de conscience professionnelle mûre. Selon la théorie de la « zone proximale de développement » de Vygotsky (1978), cette demande massive indique un écart important entre compétences actuelles et compétences requises. L'absence de « très faible besoin » confirme l'universalité de cette lacune, illustrant ce que Goffman (1963) décrit comme la nécessité de dépasser les représentations stigmatisantes du handicap pour développer une approche professionnelle éclairée.

**Tableau 21 : Besoin de formation - Techniques d'accompagnement (n=30)**

Niveau de besoin	Effectif	Pourcentage
<b>Très faible besoin</b>	00/30	00,0%
<b>Faible besoin</b>	01/30	03,3%
<b>Besoin modéré</b>	06/30	20,0%
<b>Fort besoin</b>	08/30	26,7%
<b>Très fort besoin</b>	15/30	50,0%

C'est le domaine où le besoin est le plus intense : 76,7% expriment un fort à très fort besoin, avec la moitié des répondants déclarant un très fort besoin.

Cette demande massive (76,7%) pour les techniques d'accompagnement illustre parfaitement la théorie de l'« anxiété professionnelle » de Spielberger (1972) : sans outils concrets, les AVS ressentent une insécurité face à leurs responsabilités. Cette situation correspond au

concept de « stress occupationnel » de Karasek (1979) où la charge émotionnelle élevée (accompagner des enfants vulnérables) se combine à un faible contrôle (manque de techniques maîtrisées). L'intensité de cette demande révèle également l'écart entre formation théorique et compétences pratiques immédiatement transférables.

**Tableau 22 : Besoin de formation - Pédagogie adaptée (n=30)**

Niveau de besoin	Effectif	Pourcentage
<b>Très faible besoin</b>	00/30	00,0%
<b>Faible besoin</b>	01/30	03,3%
<b>Besoin modéré</b>	14/30	46,7%
<b>Fort besoin</b>	14/30	46,7%
<b>Très fort besoin</b>	01/30	03,3%

La répartition est équilibrée entre besoin modéré et fort besoin (46,7% chacun), avec très peu de demandes extrêmes.

Cette répartition équilibrée masque l'importance cruciale de cette compétence. La concentration sur les niveaux « modéré » et « fort » sans « très fort » suggère une sous-estimation de l'importance de la pédagogie adaptée. Cette situation illustre l'effet de Dunning et Kruger (1999) : sans connaissance approfondie du domaine, on en sous-estime la complexité. Selon la théorie de l'« enseignement différencié » de Tomlinson (2017), cette compétence est pourtant le cœur de l'inclusion réussie.

**Tableau 23 : Besoin de formation - Système éducatif (n=30)**

Niveau de besoin	Effectif	Pourcentage
<b>Très faible besoin</b>	00/30	00,0%
<b>Faible besoin</b>	04/30	13,3%
<b>Besoin modéré</b>	15/30	50,0%
<b>Fort besoin</b>	06/30	20,0%
<b>Très fort besoin</b>	05/30	16,7%

La moitié des AVS expriment un besoin modéré, tandis que 36,7% déclarent un fort à très fort besoin de formation sur le système éducatif.

Cette demande plus modérée (36,7% fort/très fort) révèle une vision « micro » du métier négligeant l'environnement « macro ». Selon la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), la compréhension des différents systèmes (microsystème-classe, mésosystème-école,

exosystème-éducation nationale) est pourtant essentielle à l'efficacité professionnelle. Cette sous-estimation illustre ce que DiMaggio et Powell (1983) appellent l'« isomorphisme mimétique » : les AVS reproduisent les pratiques observées sans comprendre les logiques institutionnelles sous-jacentes.

## 2.5. Propositions d'amélioration : Vision prospective des AVS

**Tableau 24 : Propositions d'amélioration du système (n=30)**

Propositions d'amélioration	Effectif	Pourcentage
<b>Renforcement coordination interprofessionnelle</b>	10/30	33,3%
<b>Programmes de formation continue</b>	08/30	26,7%
<b>Encadrement et suivi régulier</b>	07/30	23,3%
<b>Formation initiale complète obligatoire</b>	04/30	13,3%
<b>Réponses non exploitables</b>	01/30	03,3%

La coordination interprofessionnelle arrive en tête des préoccupations (33,3%), suivie par la formation continue (26,7%). La formation initiale obligatoire n'est citée que par 13,3% des répondants.

Cette hiérarchisation révèle une maturité professionnelle remarquable. La priorité accordée à la coordination (33,3%) illustre la théorie des « communautés de pratique » de Wenger (1998) : les AVS comprennent intuitivement que l'efficacité provient de la synergie entre professionnels. Cette demande s'inscrit dans le paradigme de l'« intelligence collective » (Surowiecki, 2004) où la somme des compétences individuelles dépasse leurs parties. Le faible score de la formation initiale (13,3%) peut sembler paradoxal mais révèle l'effet Dunning-Kruger (1999) : ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation structurée en sous-estiment l'importance.

## 4. DISCUSSION GÉNÉRALE

### 4.1. Synthèse des résultats principaux

Cette première étude empirique sur les AVS algériens révèle un paysage professionnel contrasté, marqué par des défis considérables mais aussi par un potentiel de développement important.

#### 4.1.1. Profil sociodémographique : Entre tradition et modernité

Le profil type de l'AVS algérien - femme de 31 ans, diplômée de l'enseignement supérieur - illustre les transformations du marché du travail féminin en Algérie. Cette « féminisation qualifiée » (83,3% de femmes, 70% Bac+3 ou plus) contraste avec la représentation traditionnelle des métiers du *care* comme peu qualifiés. Cependant, cette surqualification relative génère une « dissonance cognitive » (Festinger, 1957) entre formation initiale et poste occupé, source potentielle de frustration professionnelle.

#### 4.1.2. Formation : Un système en construction

L'état de la formation révèle un système encore balbutiant : 80% des AVS expriment des besoins de formation, confirmant l'« improvisation organisationnelle » (Weick, 1998) qui caractérise ce métier émergent. Cette situation génère une « souffrance éthique » (Dejours, 2000) où les professionnels peinent à réaliser un travail de qualité faute d'outils appropriés.

#### 4.1.3. Relations professionnelles : Entre collaboration et isolement

Si 66,7% des AVS déclarent collaborer avec les enseignants, l'absence d'outils de communication efficace (46,7%) et de rencontres régulières (53,3%) révèle une coordination insuffisante. Cette situation contredit les principes de l'« éducation inclusive » qui nécessite une approche systémique et collaborative.

#### 4.1.4. Besoins exprimés : Une demande de professionnalisation

La hiérarchisation des besoins - techniques d'accompagnement (76,7%), handicaps (70%), puis pédagogie (50%) - révèle une approche pragmatique cohérente avec l'apprentissage expérientiel. Cependant, la sous-estimation de la pédagogie adaptée interroge sur la représentation du métier.

### 4.2. Implications théoriques

#### 4.2.1. Vers un modèle de professionnalisation spécifique

Les résultats suggèrent un processus de professionnalisation original, distinct des modèles classiques. Contrairement aux professions établies qui partent de corpus théoriques pour aller vers la pratique, les AVS construisent leur expertise par l'expérience avant d'accéder à la théorisation. Cette « professionnalisation ascendante » nécessite des dispositifs de formation adaptés.

#### 4.2.2. L'inclusion comme défi systémique

L'étude révèle que l'inclusion ne peut se réduire à la présence d'un AVS en classe. Elle nécessite une transformation systémique incluant formation des acteurs, outils de coordination, et évolution des représentations. Le modèle algérien semble encore ancré dans une logique « d'intégration » plutôt que d'« inclusion » véritable.

### 4.3. Recommandations pour les politiques publiques

#### 4.3.1. Architecture de formation : Un modèle hybride

Basée sur l'analyse des besoins, nous proposons une architecture de formation combinant :

**Tableau 25 : Architecture générale de la formation proposée**

<b>Formation initiale obligatoire (120h minimum)</b>	<b>Formation continue (40h/an)</b>
<b>- Module 1 : Fondements inclusion et éthique (25h)</b>	- Spécialisations par type de handicap (20h)
<b>- Module 2 : Connaissance des handicaps (30h)</b>	- Groupes d'analyse de pratiques (15h)
<b>- Module 3 : Techniques d'accompagnement</b>	- Auto-formation accompagnée (5h)

(35h)

**- Module 4 : Pédagogie adaptée (30h)**

**4.3.2. Dispositifs de coordination interprofessionnelle**

- Création d'outils numériques de communication ;
- Protocoles de rencontres interprofessionnelles ;
- Formation conjointe AVS-enseignants ;
- Supervision par psychologues scolaires.

**4.3.3. Statut professionnel et reconnaissance**

- Définition d'un référentiel métier national ;
- Création d'un statut professionnel spécifique ;
- Perspectives d'évolution de carrière ;
- Reconnaissance financière adaptée aux qualifications.

**4.4. Limites et perspectives de recherche**

**4.4.1. Limites méthodologiques**

Cette étude présente plusieurs limites qu'il convient d'expliciter :

- Échantillon restreint (n=30) limitant la généralisation ;
- Biais d'auto-sélection dans l'échantillonnage de convenance ;
- Auto-évaluation pouvant être biaisée (effet Dunning-Kruger) ;
- Design transversal ne permettant pas l'analyse des évolutions.

**4.4.2. Perspectives de recherche futures**

Recherche longitudinale : Suivre l'évolution des compétences après formation pour mesurer l'impact réel des dispositifs proposés.

Étude comparative : Analyser les modèles d'accompagnement dans d'autres pays du Maghreb pour identifier les bonnes pratiques transférables.

Recherche-action : Implémenter et évaluer la maquette de formation proposée dans un échantillon d'AVS pour valider son efficacité.

Analyse systémique : Étudier l'impact des AVS sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves accompagnés pour valider l'efficacité du dispositif.

Étude qualitative approfondie : Réaliser des entretiens ethnographiques pour comprendre les pratiques réelles et les stratégies d'adaptation développées par les AVS.

**4.5. Conclusion prospective**

Cette recherche constitue une première cartographie des besoins des AVS en Algérie, révélant un métier en construction nécessitant un accompagnement structuré. Les résultats plaident pour une approche systémique de la professionnalisation, dépassant la simple formation

technique pour inclure reconnaissance statutaire, coordination interprofessionnelle et évolution des représentations sociales du handicap.

L'enjeu dépasse la seule formation des AVS : il s'agit de construire un véritable système d'éducation inclusive, où chaque élève, quels que soient ses besoins, peut s'épanouir dans l'école de la République. Cette ambition nécessite un engagement politique durable et des investissements conséquents, mais constitue un impératif de justice sociale et d'équité éducative.

## **5. DISCUSSION**

### **5.1. Principaux résultats et cadrage théorique**

Cette étude révèle des lacunes importantes dans la formation et l'accompagnement des AVS algériens. Le taux de 80% d'AVS exprimant des besoins de formation souligne l'urgence d'une réforme du système de préparation professionnelle.

#### **5.1.1. Le paradoxe de la qualification**

La prédominance féminine (83,3%) dans ce métier confirme les analyses de Molinier (2013) sur la genrisation des métiers du *care*. Plus troublant, le niveau élevé de qualification (70% ont Bac+3 ou plus) pour un poste ne requérant que le Bac révèle un phénomène de « déqualification institutionnelle » (Dubar, 2015). Cette situation génère une dissonance cognitive (Festinger, 1957) potentiellement source de démotivation.

#### **5.1.2. L'improvisation comme mode de fonctionnement**

L'absence de formation pour 80% des AVS illustre parfaitement la théorie de l'« improvisation organisationnelle » de Weick (1998). Cette situation force les professionnels à développer des « théories profanes » (Jodelet, 1989) potentiellement inadéquates.

### **5.2. Défis identifiés et analyses théoriques approfondies**

#### **5.2.1. Formation inadéquate : Entre bricolage et professionnalisation**

**Cadre théorique :** La théorie de la professionnalisation de Bourdoncle (1993) identifie cinq étapes : l'émergence, la structuration, l'institutionnalisation, la légitimation et l'autonomisation. Les AVS algériens se situent encore à la première étape.

**Analyse :** Seuls 20% des AVS ont reçu une formation complète, ce qui contraste avec les standards internationaux recommandant une formation minimale de 60 heures (European Agency, 2018). Cette situation génère ce que Dejours (2000) appelle la « souffrance éthique » : l'impossibilité de faire un travail de qualité faute de préparation.

#### **5.2.2. Communication interprofessionnelle défaillante**

**Cadre théorique :** La théorie des organisations de Mintzberg (1982) montre que l'efficacité dépend de la coordination entre les parties. L'absence d'outils de communication efficace pour 46,7% des AVS illustre un dysfonctionnement organisationnel majeur.

**Analyse :** Cette situation crée des « silos professionnels » (Alter, 2009) nuisant à l'objectif d'inclusion. La collaboration effective nécessite ce que Nonaka et Takeuchi (1995) appellent un « ba » (espace de partage) physique et symbolique.

### 5.2.3. Besoin de reconnaissance professionnelle

**Cadre théorique :** La théorie de la reconnaissance d'Honneth (2000) distingue trois niveaux : affectif, juridique et social. Les AVS semblent en déficit sur les trois plans.

**Analyse :** L'absence de statut clair et de formation crée une « invisibilité professionnelle » (Avril, 2014) préjudiciable à l'efficacité et au bien-être au travail.

## 5.3. Implications pour la maquette de formation : Un modèle théorique intégré

### 5.3.1. Architecture générale de la formation

**Niveau 1 - Réaction :** Satisfaction des apprenants.

**Niveau 2 - Apprentissage :** Acquisition de connaissances et compétences.

**Niveau 3 - Comportement :** Transfert en situation professionnelle.

**Niveau 4 - Résultats :** Impact sur les élèves accompagnés.

### 5.3.2. Approche pédagogique : Constructivisme social

La formation s'appuiera sur la théorie socio-constructiviste de Vygotsky (1978) privilégiant :

- L'apprentissage collaboratif entre pairs ;
- La zone proximale de développement ;
- La médiation par des tuteurs expérimentés ;
- L'ancrage dans des situations authentiques ;

### 5.3.3. Modalités d'apprentissage hybrides

Selon la théorie de la flexibilité cognitive de Spiro et ses collaborateurs (1988), la formation combinera :

- Présentiel (60%) : interactions, simulations, jeux de rôle.
- Distanciel (25%) : apports théoriques, auto-formation.
- Terrain (15%) : stages, observations, analyses de pratiques.

## 5.4. Modèle de compétences cibles

### 5.4.1. Référentiel basé sur la taxonomie de Bloom révisée

En se basant sur les six niveaux de la taxonomie de Bloom, nous avons proposé le tableau suivant :

**Tableau 26 : Trois niveaux d'acquisition des compétences cognitives**

Niveau Cognitif	Niveau Affectif	Niveau Psychomoteur
(Krathwohl et al., 1964)		

<b>Connaitre : Les différents handicaps et troubles.</b>	Recevoir : Être sensible aux différences.	Imiter : Reproduire des gestes techniques.
<b>Comprendre : Les enjeux de l'inclusion scolaire.</b>	Répondre : Manifester de l'empathie.	Manipuler : Utiliser les outils adaptés.
<b>Appliquer : Les techniques d'accompagnement.</b>	Valoriser : Adhérer aux principes inclusifs.	Préciser : Affiner ses interventions.
<b>Analyser : Les besoins individuels des élèves.</b>	Organiser : Hiérarchiser ses valeurs professionnelles.	Articuler : Coordonner ses actions.
<b>Évaluer : L'efficacité des interventions.</b>	Caractériser : Intégrer l'éthique du <i>care</i> .	Naturaliser : Automatiser les bonnes pratiques.
<b>Créer : Des adaptations pédagogiques innovantes.</b>		

## 5.5. Préconisations pour la maquette de formation des AVS

### 5.5.1. Structure modulaire de la formation (120h + 40h stage)

Pour mieux comprendre l'organisation de notre formation, le tableau ci-dessous présente de manière synthétique la structure ainsi que le contenu des quatre modules proposés :

**Tableau 27 : Structure des quatre modules proposés**

Module	Contenu	Base théorique
<b>MODULE 1 : Fondements de l'éducation inclusive (25h)</b>	Théorie : Modèles du handicap, historique de l'inclusion (8h). Cadre légal : Textes algériens et internationaux (5h). Éthique professionnelle : Déontologie et posture (7h). Témoignages : Rencontres avec personnes handicapées (5h).	Modèle social du handicap (Oliver, 1996) et approche par les droits (CDPH, 2006)
<b>MODULE 2 : Connaissance des handicaps et troubles (30h)</b>	Déficiência intellectuelle et troubles cognitifs (8h) ; Troubles du spectre autistique (8h) ; Handicaps sensoriels et moteurs (7h) ; Troubles des apprentissages et comportementaux (7h).	Classification ICF de l'OMS (2001) et approche bio-psycho-sociale
<b>MODULE 3 : Techniques</b>	Communication adaptée et alternative (10h) ;	Théorie de l'autodétermination

<b>d'accompagnement (35h)</b>	Techniques de guidance et d'étayage (10h) ; Gestion des comportements défis (8h) ; Autonomisation et autodétermination (7h).	(Deci, Ryan, 1985) et approche comportementale positive
<b>MODULE 4 : Pédagogie adaptée et différenciée (30h)</b>	Principes de la différenciation pédagogique (8h) ; Adaptations et aménagements (10h) ; Évaluation adaptée (6h) ; Co-enseignement et collaboration (6h).	Modèle de la réponse à l'intervention, en anglais <i>Response To Intervention</i> (RTI) ; et conception universelle de l'apprentissage, en anglais : <i>Universal Design for Learning</i> (UDL)

### 5.5.2. Méthodes pédagogiques innovantes

#### Apprentissage par problèmes (APP) :

- Études de cas réels d'élèves.
- Résolution collaborative de problèmes.
- Analyse critique de pratiques.

#### Simulation et jeux de rôle :

- Reconstitution de situations de classe.
- Gestion de crises comportementales.
- Communication avec les familles.

#### Apprentissage réflexif :

- Portfolio de développement professionnel.
- Journal de bord de formation.
- Auto-évaluation des compétences.

### 5.5.3. Évaluation certificative multi-modale

Pour notre formation, nous avons proposé trois types d'évaluation certificative

**Tableau 28 : Trois types d'évaluation proposés**

<b>Évaluation théorique (30%)</b>	<b>Évaluation pratique (50%)</b>	<b>Évaluation réflexive (20%)</b>
<b>QCM sur les connaissances fondamentales.</b>	QCM sur les connaissances fondamentales.	Analyse de sa propre pratique.
<b>Études de cas à analyser.</b>	Études de cas à analyser.	Projet d'amélioration continue.
<b>Projet de recherche-action.</b>	Projet de recherche-action.	Présentation d'un dossier professionnel.

#### **5.5.4. Dispositif de formation continue (40h/an)**

##### **Formations spécialisées (20h) :**

- Approfondissement par type de handicap.
- Nouvelles technologies d'assistance.
- Recherches récentes en neurosciences.

##### **Groupes d'analyse de pratiques (15h) :**

- Réunions mensuelles avec supervision.
- Partage d'expériences entre pairs.
- Résolution collective de problèmes.

##### **Auto-formation accompagnée (5h) :**

- Plateforme d'apprentissage en ligne.
- Lectures dirigées et synthèses.
- Veille professionnelle organisée.

#### **5.6. Indicateurs d'impact et d'évaluation**

Les différents indicateurs quantitatifs et qualitatifs peuvent être résumés dans le tableau suivant :

**Tableau 29 : Indicateurs quantitatifs et qualitatifs**

<b>Indicateur</b>	<b>Critères</b>	
<b>Indicateurs quantitatifs</b>	<b>Niveau des apprenants</b>	<b>Niveau organisationnel</b>
	- Taux de réussite à la certification (objectif : 90%).	- Taux de collaboration AVS-enseignants (objectif : 85%).
	- Scores d'auto-évaluation des compétences (progression attendue : +40%).	- Fréquence des rencontres interprofessionnelles (objectif : mensuelle).
	- Indice de satisfaction de la	- Utilisation d'outils de

	formation (objectif : $\geq 4/5$ ).	communication (objectif : 100%).
<b>Indicateurs qualitatifs</b>	<b>Développement professionnel</b>	<b>Impact sur les élèves</b>
	- Évolution des représentations du handicap.	- Amélioration du bien-être scolaire.
	- Qualité des adaptations pédagogiques proposées.	- Progression dans les apprentissages.
	- Capacité de réflexivité sur sa pratique.	- Développement de l'autonomie.

### 5.7. Limites de l'étude et perspectives de recherche

Cette recherche présente certaines limites qu'il convient d'expliciter :

#### Limites méthodologiques :

- Taille limitée de l'échantillon (n=30) ne permettant pas de généralisation statistique.
- Méthode d'échantillonnage de convenance introduisant des biais de sélection.
- Absence de groupe de comparaison avec d'autres pays du Maghreb.
- Design transversal ne permettant pas d'analyse causale.

#### Limites conceptuelles :

- Auto-évaluation des compétences pouvant être biaisée (effet Dunning-Kruger).
- Absence de triangulation avec le point de vue des enseignants et élèves.
- Période d'observation restreinte (AVS en poste depuis moins de 2 ans).

#### Perspectives de recherche futures :

- Étude longitudinale sur l'évolution des compétences après formation.
- Recherche comparative avec d'autres contextes maghrébins.
- Analyse de l'impact des formations sur les résultats scolaires des élèves.
- Recherche-action sur l'implémentation de la maquette de formation proposée.

### Conclusion

Cette étude constitue la première investigation empirique sur les besoins des AVS en Algérie. Elle révèle des défis considérables en matière de formation et d'accompagnement professionnel, nécessitant une intervention politique urgente.

Les résultats plaident pour : la réforme du système de formation initiale ; l'amélioration de la coordination interprofessionnelle ; le développement d'un accompagnement professionnel continu ; la création d'outils de communication adaptés.

Ces mesures sont essentielles pour garantir l'efficacité de l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves en situation de handicap dans le système éducatif algérien.

La recherche future devrait explorer l'impact de ces mesures sur la qualité de l'accompagnement et les résultats scolaires des élèves concernés, tout en élargissant l'échantillon à l'ensemble du territoire national.

## Bibliographie

- Alter, N. (2009). *Donner et prendre : La coopération en entreprise*. La Découverte.
- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile : Un autre monde populaire*. La Dispute.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119. [https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF105\\_7.pdf](https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF105_7.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Convention relative aux droits des personnes handicapées. (2006). Nations Unies.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dejours, C. (2000). *Travail : Usure mentale*. Bayard.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans*. UNESCO.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Presses universitaires du Septentrion.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dunning, D., & Kruger, J. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality*

*and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.

<https://www.researchgate.net/publication/12688660>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion*. Odense.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.

Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Le Cerf.

Howell, W. C. (1982). An overview of models, methods, and problems. In W. C. Howell & E. A. Fleishman (Eds.), *Human performance and productivity* (pp. 1-30). Erlbaum.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. McKay.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.

Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Éditions d'Organisation.

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. La Dispute.

Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire : Changer d'emploi, changer de vie*. Armand Colin.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. OMS.
- Plaisance, E. (2013). *Accompagner les élèves handicapés*. Dunod.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423.  
<https://people.math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Centre of Study of Reading: A Reading Research and Education Center Report*, 1-13.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. Doubleday.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). *Creativity and collaborative learning*. Brookes Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.  
<https://www.researchgate.net/publication/272119551>
- Weick, K. E. (1998). Improvisation as a mindset for organizational analysis. *Organization Science*, 9(5), 543-555. <https://pubsonline.informs.org/doi/pdf/10.1287/orsc.9.5.543>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press