



**HAL**  
open science

## Qui sont les AESH ? Morphologie professionnelle et “ prolétarisation ” de l’éducation

Christophe Chevalier, Arthur Imbert, Alicia Jacquot

### ► To cite this version:

Christophe Chevalier, Arthur Imbert, Alicia Jacquot. Qui sont les AESH ? Morphologie professionnelle et “ prolétarisation ” de l’éducation. *Empan*, 2023, 4 (132), pp.35-42. 10.3917/empa.132.0035 . hal-04237044

**HAL Id: hal-04237044**

**<https://hal.science/hal-04237044v1>**

Submitted on 1 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# Qui sont les AESH ?

## Morphologie professionnelle et « prolétarisation de l'éducation »

Depuis une quinzaine d'années, la question de « l'inclusion » s'est invitée dans le débat public et est devenue centrale dans les politiques publiques éducatives. L'émergence de ce problème public est la conséquence d'un travail de pression d'institutions internationales comme l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) qui depuis la déclaration de Salamanque en 1994 incite vivement ses Etats membres à scolariser l'ensemble des élèves en situation de handicap, mais également des associations de parents comme la Fédération nationale des Associations au Service des Élèves présentant une Situation de Handicap (FNASEPSH). Concrètement, depuis la Loi du 30 juin 1975<sup>1</sup>, l'État devrait proposer des solutions de scolarisation à l'ensemble des enfants en situation de handicap. Pourtant jusqu'au début des années 2000, la question de « l'inclusion » des élèves « à besoins éducatifs particuliers » est restée un angle mort de l'action publique éducative. Depuis une vingtaine d'années, l'Éducation nationale a mis en place un accompagnement individualisé de ces élèves par des travailleuses d'abord appelées « Auxiliaire de Vie Scolaire » (AVS) puis à partir de 2014 « Accompagnantes des Élèves en Situation de Handicap » (AESH). Ces personnels ont pour mission de « favoriser l'autonomie de l'élève »<sup>2</sup> en adaptant les contenus scolaires à leur handicap et en les aidant dans leur vie quotidienne. Ces travailleuses sont recrutées en justifiant d'un contact avec la question du handicap, sans qualifications spécifiques. Elles bénéficient théoriquement de 60 heures de formation à leur entrée dans le métier. Ces professionnelles sont en grande majorité dans des situations de précarité vis-à-vis de l'emploi, étant recrutées en CDD (Contrat à Durée Déterminée), en temps partiel et touchant un salaire entre 600 et 800€ par mois, bien loin du seuil de pauvreté (1102 euros en 2023).

Depuis la mise en place de ce dispositif, le nombre d'élèves à accueillir tout comme celui des personnels en charge leur accompagnement a explosé. En douze ans, le nombre d'AESH a été multiplié par six, passant de 21 800 en 2011 à 132 500 en 2023. Cette croissance spectaculaire des effectifs d'AESH interroge la sociologie des groupes professionnels. En effet, on peut se demander qui sont ces très nombreuses travailleuses qui acceptent de prendre en charge des élèves en situation de handicap pour un salaire parmi les plus faibles de l'Éducation nationale ? Qu'est-ce que la croissance

---

<sup>1</sup> Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

<sup>2</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188> consulté le 06 mars 2023

spectaculaire de ce groupe professionnel nous apprend sur la gestion de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'institution scolaire ?

Les données présentées dans cet article reposent sur une enquête sociologique en deux temps. Nous avons d'abord conduit une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des AESH afin de comprendre la spécificité de cette situation de travail (Chevalier, Imbert et Jacquot, 2022). Dans un deuxième temps, nous avons conduit une enquête par questionnaires afin d'élargir nos connaissances sur le parcours et la situation professionnelle de ces travailleuses. Ce questionnaire a été administré en ligne auprès de 1590 AESH, en activité, dans toute la France.

Malgré leur nombre important, les données permettant d'établir une morphologie de ce groupe professionnel font cruellement défaut. Pour ce type d'exercice, nous nous appuyons sur deux types de sources : l'« Enquête Emploi » de l'INSEE et les données produites par les instituts de recherches de chaque ministère. Dans le cas des AESH, il serait extrêmement difficile d'exploiter la base de données de l'Enquête Emploi dans la mesure où ces travailleuses n'ont pas de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) propre. Elles sont classées dans la catégorie « professions intermédiaires », 422e, intitulée « Surveillants et aides-éducateurs des établissements d'enseignement ». Avec elles sont classés une multitude de personnels aux profils très hétérogènes comme les AED (Assistants d'Éducation), les animateurs et animatrices (recrutés directement par les établissements scolaires) et les maîtres et maîtresses d'internat. Notons que de ce point de vue, elles subissent le même flou que d'autres personnels non-enseignants subordonnés comme les ATSEM (Agentes Territoriales Spécialisées des Écoles Maternelles), classées dans la PCS 525a avec les « agentes d'entretien et de restauration des établissements scolaires du premier degré ». Elles sont donc mélangées avec des travailleuses qui n'ont pas de missions pédagogiques à proprement parler.

La deuxième possibilité est donc de s'orienter vers les données de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance). Malheureusement, contrairement aux riches données sur les enseignant-es, la DEPP ne nous renseigne que sur trois variables pour ces AESH : leur nombre, leur âge et leur genre. Ainsi, à la rentrée 2022-2023, l'Éducation nationale recensait 132 500<sup>3</sup> AESH, accompagnant plus de 213 800 élèves considérés comme « à besoins éducatifs particuliers ». Le nombre de personnels chargé de cet accompagnement a explosé depuis que la mission s'est institutionnalisée dans l'Éducation nationale. Ainsi en 2010-2011, elles n'étaient que 21 800 à effectuer cette mission. Ce chiffre a été multiplié par trois en 7 ans puisqu'en 2017-2018, on comptait 61 400 AVS et AESH en France. La croissance continue d'être forte puisque ce chiffre a encore doublé depuis.

---

<sup>3</sup> Toutes les données en matière de nombre et d'âge proviennent des Repères et Références statistiques publiés par la DEPP chaque année.

Notons néanmoins que cette croissance semble connaître un léger ralentissement dans la mesure où le nombre d'AESH n'a augmenté que de 15 000 personnels depuis 2 ans. Ceci s'explique en partie par l'augmentation du nombre d'élèves accompagnés par AESH. En 2015, chaque AESH accompagnait en moyenne 1,41 contre 1,84 en 2022. Ainsi, c'est moins l'accroissement du nombre d'élèves qui ralentit que la pression qui pèse sur les AESH.

Ce chiffre à lui seul devrait attirer notre attention. Peu de groupes professionnels, qui plus est dans l'Éducation nationale, ont connu dans leur histoire une croissance aussi spectaculaire. Surtout, à ce niveau-là d'effectifs, les AESH sont rapidement devenues le premier groupe de travailleuses non-enseignantes dans l'école. Par comparaison, on compte par exemple 58 200 AED ou 53 000 ATSEM.

En matière d'âge, la DEPP nous indique que les AESH sont beaucoup plus âgées que les autres personnels de vie scolaire subordonnés puisqu'elles ont en moyenne 45 ans contre seulement 29 ans pour les AED. De ce point de vue-là, elles se rapprochent des enseignantes qui ont 43,9 ans en moyenne. Notons qu'au fur et à mesure que ce groupe professionnel grandit, il vieillit également puisque l'âge moyen des AESH était de 41,5 ans en 2015.

Enfin, le monde éducatif est un milieu très féminisé, le groupe des AESH ne fait pas exception à la règle puisqu'en 2019, la DEPP recensait 92,9%<sup>4</sup> de femmes parmi elles. Du point de vue de leur genre, les AESH s'approchent d'autres personnels subordonnés comme les ATSEM qui sont 98,3%<sup>5</sup> à être des femmes, mais s'éloignent des AED (60,3%). En réalité, ce qui peut expliquer cet écart tient moins au statut subordonné qu'aux tâches effectuées. Les AESH ont en commun avec les ATSEM d'effectuer un travail de *care*, c'est-à-dire un travail de veille au bien-être physique et affectif des enfants dont elles ont la charge. Ces missions sont traditionnellement dévolues aux femmes dans la division genrée du travail (Molinier, Laugier et Paperman, 2009). D'ailleurs, le groupe des enseignantes de maternelle, pourtant hiérarchiquement mieux positionnées que les ATSEM ou les AESH, est également très féminisé (90,0%).

Le groupe professionnel des AESH est donc à la fois dans une situation de croissance spectaculaire et de flou quant à ses contours sociodémographiques. Autrement dit, qui sont les si nombreuses travailleuses recrutées par l'Éducation nationale pour l'accompagnement des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » ?

---

<sup>4</sup> DEPP, « Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes 2019-2020 »

<sup>5</sup> Les données concernant les ATSEM sont issues de l'Enquête Emploi de l'INSEE exploitées dans une recherche doctorale sur le binôme ATSEM/enseignante (Imbert, 2023).

En sociologues, la variable centrale faisant défaut à notre appréhension des contours de ce groupe était leur origine sociale. Les AESH sont des travailleuses largement issues des classes populaires : 53,3% de leurs pères et 65,8% de leurs mères étaient soit ouvrier/ères soit employé-es. Cet élément les rapproche des ATSEM qui ont 61,7% de leurs pères et 65,4% de leurs mères dans cette situation. Notons néanmoins la part importante de cadres et professions intellectuelles supérieures chez les pères des AESH, 17,3%, soit 2,5 fois plus que chez les ATSEM (7,1%). Ces données suggèrent donc un groupe professionnel à l'origine sociale contrastée avec d'un côté une grande majorité de travailleuses issues des classes populaires, à l'instar d'autres travailleuses subordonnées comme les ATSEM, et de l'autre une minorité non négligeable d'AESH issues des classes supérieures.

Une des hypothèses d'explication est que les AESH, à la différence des ATSEM, ne prennent pas en charge de travail d'entretien dans les établissements où elles travaillent. Elles sont donc moins associées à la figure discréditée de la « femme de service » qui colle à la peau des ATSEM. Pour aller dans le sens de cette idée, nous remarquons qu'au fur et à mesure que les missions éducatives croissent dans la fiche de poste des ATSEM, le nombre d'entre elles ayant un père cadre augmente également. Ainsi, ce taux a été multiplié par trois en 30 ans, puisqu'il était de 2,3% en 1990.

Dans ce groupe professionnel très majoritairement issu des classes populaires, une donnée étonne sociologiquement : leur niveau de diplôme. Seulement 11,1% de notre échantillon possèdent un diplôme de niveau CAP/BEP ou inférieur. Un tiers - 34,7% - est titulaire du baccalauréat et surtout, plus de la moitié - 54,2% - est diplômé de l'enseignement supérieur. Ce niveau est largement supérieur à la moyenne nationale. En effet, la grande majorité de notre échantillon a entre 40 et 60 ans, l'INSEE estime que pour les individus né-es entre les années 1960 et 1980, le niveau de diplômés du supérieur pour l'ensemble de la population française (toutes origines sociales confondues) oscille entre 20 et 40%. Lorsque l'on sait que les enfants des classes populaires accèdent beaucoup plus difficilement que les autres aux diplômes de l'enseignement supérieur, le niveau de diplôme des AESH surprend.

Cette surreprésentation de travailleuses diplômées parmi les AESH peut s'expliquer par le niveau de qualification de leurs parents, lui aussi supérieur à la moyenne nationale. Ainsi, 20,4% de leurs pères et 19,9% de leurs mères ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur. Si l'on estime que leurs parents les ont eus autour de 25 ans - âge moyen pour devenir parents dans les années 1970 - ils sont nés entre 1935 et 1955. Pour ces générations, le taux de diplômés du supérieur varie entre 7% et 17%, il y a donc une surreprésentation des parents diplômés chez les AESH.

Ainsi pour résumer le profil des AESH, nous avons affaire à un groupe en pleine croissance de ces effectifs depuis une vingtaine d'années. Plus âgées que les autres travailleur/ses de la vie scolaire, les

AESH sont très majoritairement des femmes, à l'instar des autres positions éducatives ayant comme mission centrale le travail de *care*. Ce sont également des travailleuses issues des milieux populaires, mais avec une part importante de filles de cadres. Surtout, c'est leur niveau de diplômes qui surprend, plus de la moitié d'entre elles sont diplômées de l'enseignement supérieur. À cet instant de notre réflexion, une question se pose, pourquoi ces femmes surqualifiées pour la mission qu'elles occupent, acceptent de travailler pour un salaire en dessous du seuil de pauvreté et dans l'immense majorité des cas dans des situations d'emploi précaires ?

Une des réponses à cette question réside dans l'idée que ces AESH disent choisir cette activité moins pour des raisons matérielles que symboliques. Ainsi, seuls 9,3% disent être devenues AESH pour les aménagements d'emploi du temps, 6,4% pour se rapprocher de leur domicile et 0,2% pour la rémunération. À l'inverse, plus de la moitié sont venues dans le métier pour des raisons morales : 30,2% par « sentiment d'utilité » et 22,4% par « convictions ».

Une première interprétation de ces données pourrait être de considérer que les désavantages matériels liés à l'activité d'AESH seraient compensés par les rétributions symboliques associées à l'activité d'AESH. C'est la théorie des « externalités positives » développée par l'économiste étasunienne Anne Preston à propos des travailleurs du secteur privé à but non lucratif (associations, mutuelles, coopératives, etc.) (Preston, 1989). Cette logique se retrouve dans le discours de Liliane une AESH installée dans le métier depuis 10 ans :

« Pendant plusieurs années j'étais à l'école élémentaire « Olympe », la dernière année, j'étais plus qu'avec un seul enfant et on m'a envoyé à « Joseph Carinelli » sur une maternelle à l'autre bout de la ville. J'étais le matin dans l'une et l'après-midi dans l'autre, je devais faire le trajet vite fait, heureusement que j'avais un scooter. La, pour moi c'était très fatigant, mais je me suis dit « je vais continuer », même si on gagne pas bien sa vie, ça me plait vraiment de faire ça, d'aider ces enfants. (...) Le fait de voir que grâce à nous l'enfant pouvait changer, prendre confiance et évoluer alors qu'au départ on vous disait « de toute façon il ira pas plus loin que la maternelle, il est là parce qu'il y a pas de place ailleurs pour lui ». Une fois, j'ai un enfant en grande section qui s'appelait Jordan je l'ai suivi pendant trois ans et demi jusqu'en CE2, il a réussi à lire à écrire, c'était vraiment génial, on pensait pas du tout, c'était un gamin en insécurité complète, qui était violent, qui avait aucune confiance en lui. »

(Liliane 58 ans, AESH depuis 10 ans)

Liliane décrit des conditions de travail difficiles, où elle est contrainte de jongler entre deux élèves situés dans deux écoles, éloignées l'une de l'autre, et sur des niveaux différents, le tout pour un salaire qui n'est pas vu comme satisfaisant. Pourtant Liliane ne pense pas à quitter le métier, elle trouve une satisfaction dans l'accompagnement des élèves qu'elle suit. En particulier, elle pointe le plaisir lié à la

réussite éducative de ces enfants qui accèdent comme les enfants valides aux savoirs dits « fondamentaux » que sont la lecture et l'écriture.

Pourtant, cette lecture « économique » des satisfactions liées à l'exercice d'une activité précaire occulte une partie du rapport professionnel en jeu ici. Il y aurait comme un accord tacite entre l'employeur – ici l'Éducation nationale – et les AESH sur les bases d'un bas salaire compensé par des rétributions symboliques. Or, ce rapport entre employeur et employée est loin d'être égalitaire. Pour le sociologue du monde associatif Matthieu Hély, la théorie des « externalités positives » ou du « don de travail » masque les profits réalisés par ses structures qui peuvent conduire leur activité en faisant pression sur les salaires. Dit autrement, ces associations employeuses de salariés fonctionnent en partie parce que les travailleurs et les travailleuses qui les font tourner acceptent des conditions d'emplois moins bonnes qu'ailleurs (Hély, 2009).

Dans le cas de l'Éducation nationale, l'institution est confrontée à une double injonction particulièrement difficile à concilier. D'un côté, les politiques d'austérité budgétaire initiée depuis la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) de 2001 et la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) obligent les ministères à réduire au maximum leurs dépenses, en particulier salariales. De l'autre, la pression des institutions internationales et des associations pour la reconnaissance des troubles handicapant le parcours scolaire a pour but de faire croître le nombre d'élèves à accueillir par l'institution. Ainsi selon la DEPP, le nombre d'élèves en situation de handicap accueillis dans l'école a été multiplié par 3,5 en 10 ans passant de 61 300 en 2010 à 213 800 en 2021. Faisant une homologie avec le monde associatif étudié par Matthieu Hély on peut donc estimer que l'Éducation nationale profite du « don de travail » des AESH afin de concilier des injonctions quasi contradictoires : accueillir toujours plus d'élèves avec le moins de moyens possible.

Cette stratégie apparaît parfois de manière plus qu'explicite dans le discours des personnalités politiques chargées de financer ces dispositifs d'inclusion scolaire. Ainsi le 27 janvier 2023, la députée de la majorité et suppléante du ministre des comptes publics à la commission des finances, Claire Guichard, a déclaré durant l'examen du projet de réforme des retraites en réponse à un député qui critiquait les bas salaires des AESH : « La vie est faite de choix, personnellement, je connais beaucoup d'AESH qui sont des mères qui avaient arrêté de travailler et choisissent aujourd'hui ce statut, elles assument, c'est un choix. Elles sont heureuses de ce qu'elles font. »<sup>6</sup>

Pour beaucoup d'AESH enquêtées, cette activité professionnelle n'est pas la première dans le monde socio-éducatif ou du soin. En effet, notre questionnaire pointe qu'un tiers d'entre elles ont déjà occupé

---

<sup>6</sup><https://www.midilibre.fr/2023/01/30/elles-assument-les-aesh-choisissent-davoir-les-mercredis-et-les-vacances-scolaires-estime-une-deputee-renaissance-10962139.php>

des positions professionnelles subordonnées dans le champ éducatif (assistante d'éducation, auxiliaire de puériculture, assistante maternelle, ATSEM, etc.). 11,5% d'entre elles ont également connu une position hiérarchiquement similaire dans le champ du soin (aide-soignante, auxiliaire de vie, agente de services hospitaliers, etc.).

Ainsi, certains parcours sont marqués par l'occupation successive ou simultanée, de trois ou quatre de ces emplois avant de devenir AESH. C'est le cas par exemple de Chantal. Elle a 40 ans lorsque nous la rencontrons et est ATSEM depuis 5 ans. Elle dit avoir subi une orientation vers un BEP « Accueil-Secrétariat » qui l'a conduit à devenir secrétaire pour un huissier de justice pendant 5 ans à la sortie du lycée. L'office où elle est embauchée est contrainte de déposer le bilan, et dans le cadre de son licenciement économique elle suit un bilan de compétences qui l'oriente vers les métiers socio-éducatifs. Elle devient alors Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS ; ex-AESH) pendant une dizaine d'années où elle va accompagner un élève de la moyenne section jusqu'au collège. Pendant ce temps, elle prend des responsabilités dans une association locale de promotion de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. En parallèle, elle passe le CAP Petite Enfance qu'elle obtient et devient également animatrice puis directrice du centre aéré de sa commune pour compléter ses revenus d'AVS. À la naissance de ses deux enfants, elle décide de changer de métier pour accéder à une position qui s'adapte mieux aux horaires de la gestion de jeunes enfants et devient ATSEM.

Le parcours de Chantal témoigne de la fluidité existant entre toutes ces positions socio-éducatives subordonnées. Deux éléments facilitent ces passages. Premièrement, ces activités professionnelles ne requièrent que peu de qualifications et deuxièmement elles sont toutes composées de missions proches, relatives au travail de *care*.

Notons néanmoins qu'à aucun moment Chantal n'envisage une carrière verticale dans l'institution scolaire. Rares sont les travailleuses subordonnées qui accèdent à des positions plus dominantes dans l'école (enseignantes, CPE, etc.). Ces observations laissent à penser que se développe dans ce champ scolaire un double marché du travail. D'un côté, des positions professionnelles prestigieuses donnant lieu à des conditions matérielles d'emplois sécurisantes (traitement plus important, sécurité de l'emploi, etc.), assurées par des concours conditionnés par des niveaux de diplômes élevés. De l'autre, un espace de positions professionnelles subordonnées ayant comme point commun de mobiliser - avec plus ou moins d'intensité - des compétences liées au travail de *care*. Majoritairement des femmes ; ces travailleuses ont en commun des conditions d'emplois bien plus défavorables. Les ATSEM gagnent par exemple deux fois moins que les enseignantes avec qui elles travaillent au quotidien, les AESH trois à quatre fois moins.



Cette observation va dans le sens de la thèse d'un accroissement de la division du travail dans les systèmes éducatifs européens et nord-américains développés par Maurice Tardif et Louis Levasseur. Pour ces deux chercheurs québécois, la cause de ce processus est à trouver dans l'accueil d'un public scolaire toujours plus hétérogène. D'une part, la « massification scolaire » a permis à davantage d'élèves des classes populaires d'allonger leur scolarité. Par ailleurs, les auteurs pointent également l'accueil de plus en plus important d'enfants en situation de handicap, ou dit « à besoins éducatifs particuliers ». L'hétérogénéité des élèves a conduit les différents gouvernements à promouvoir ou créer des groupes professionnels pour suppléer les enseignant·es dans leurs missions. Dans un premier temps, ce sont des « Professionnels Non-Enseignants (PNE) » qui ont été mobilisés. On peut penser, en France, aux Conseillères d'Orientation Psychologues (Copsy) ou aux Conseiller·es Principaux/Les d'Éducation (CPE). Dans un deuxième temps, les États, confrontés aux politiques d'austérité, ont recruté des travailleurs et travailleuses plus précaires et moins formé·es, que les auteurs nomment « techniciennes de l'éducation ». Ces travailleuses ont pour caractéristiques d'être moins formées, moins qualifiées, dans de situations d'emplois plus précaire, moins payées et moins représentées dans les instances de négociations professionnelles ce qui les rend plus vulnérables. Tous ces éléments font dire à Tardif et Levasseur que l'émergence de ces travailleuses – ces « cols bleus de l'école » – s'inscrit dans un processus de « prolétarianisation » de l'éducation (Tardif et Levasseur, 2010).

### **Bibliographie**

Chevalier C., Imbert A., Jacquot A., 2022, « L'autonomie dans l'invisibilité. Les Accompagnantes des Élèves en Situation de Handicap », *Nouvelle Revue du Travail*, 20, p. 81-98.

Hély M. 2009 *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses universitaires de France.

Imbert A., 2023, *L'avènement du binôme ATSEM/enseignante à l'école maternelle. Territoires professionnels, pratiques et subordination.*, Thèse de sociologie, Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université.

Molinier P., Laugier S., Paperman P. 2009 *Qu'est-ce que le care ? souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.

Preston A.E., 1989, « The Nonprofit Worker in a For-Profit World », *Journal of Labor Economics*, 7, 4, p. 438-463.

Tardif M., Levasseur L. 2010 *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, Presses universitaires de France.

## **Auteurs et autrice**

### **Christophe Chevalier**

Chercheur associé

LEST, CNRS, Aix Marseille Univ, Aix-en-Provence, France

christophechevalier.ses@gmail.com

### **Arthur Imbert**

Chercheur postdoctorant

1) CREN, Nantes Univ, Nantes, France

2) LEST, CNRS, Aix Marseille Univ, Aix-en-Provence, France

arthurimbert@live.fr

### **Alicia Jacquot**

Maitresse de conférences

1) LIRFE, UCO, Angers, France

2) LEST, CNRS, Aix Marseille Univ, Aix-en-Provence, France

alicia.jacquot@live.fr