École et inclusion

Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ?

Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/222>

DOI : 10.4000/rechercheformation.222

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 123-138

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel, « École et inclusion », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/222> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.222

Débats & controverses

École et inclusion

Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ?

> Marie TOULLEC-THÉRY

Université de Nantes, CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes, EA 2661),
IUFM des Pays de la Loire

> Isabelle NÉDÉLEC-TROHEL

Université de Picardie-Jules-Verne, Habiter-PIPS (Processus identitaires, processus
sociaux, EA 4287), IUFM de l'académie d'Amiens

RÉSUMÉ • La scolarisation des élèves en situation de handicap s'accompagne fréquemment de la présence d'un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). Si les auteurs des textes du dossier 61 de Recherche et formation s'accordent à dire qu'il faut que les acteurs mobilisent une « organisation conçue en commun » (Plaisance, 2009, p. 27), nous questionnons la nature et les modes de collaboration qui sont de mise entre l'enseignant et l'AVS. Nous explorons plus spécifiquement, dans cette configuration nouvelle, les transactions didactiques (Sensevy, 2007), spécifiques au système enseignement-apprentissage, au travers des discours et des pratiques effectives de trois binômes en CLIS, ULIS et classe « ordinaire ».

MOTS-CLÉS • éducation des jeunes à besoins éducatifs particuliers, approche inclusive, personnel non-enseignant, pratique pédagogique

Cet article vient en écho au dossier « Former à accueillir les élèves en situation de handicap »¹ qui met l'accent sur la nécessité d'« une organisation conçue en commun par l'équipe éducative » (Plaisance, 2009, p. 27) pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Nous proposons, ici, d'étudier le passage des prescriptions de la loi de 2005² à sa mise en œuvre en revisitant, au sein du système enseignant-

1 Publié dans le n° 61 de *Recherche & Formation* (2009).

2 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Auxiliaire de vie scolaire (AVS), cette interrogation : les mises en œuvre vont-elles dans le sens de l'injonction à la coopération ?

Les différents auteurs du dossier s'accordent à dire que la scolarisation des élèves handicapés implique de nouvelles modalités de travail. Nous passons « d'une logique de filières séparées à une logique de complémentarité en fonction de leurs besoins et de leurs évolutions » (*ibid.*, p. 6). Ces ruptures de logiques imposeraient donc des mutations dans les conceptions et les modes d'intervention à l'école. Mais l'hypothèse de l'inclusion³ d'élève soumise à la mobilisation d'un système basé sur la coopération va à l'encontre des pratiques ordinaires des professeurs. L'enseignant français, en effet, « est marqué par un fort individualisme dans l'exercice de ses fonctions » (*ibid.* p. 22). Est-il alors possible d'instaurer une logique de complémentarité dans la relation enseignant-AVS quand ils ne partagent ni le même statut, ni les mêmes missions, ni les mêmes ancrages épistémologiques ?

Les injonctions institutionnelles érigent les emplois d'AVS en moyen « d'élargir sensiblement les possibilités d'accueil dans les établissements scolaires » (circulaire n° 2003-093). L'institution introduit donc, via l'accompagnement humain, une modification de l'environnement pour rendre plus accessible le milieu ordinaire, et plus exactement « l'accessibilité aux savoirs » (Plaisance, 2009, p. 26). Notre enjeu est de repérer si l'aménagement de la scolarisation des élèves handicapés se réduit à un accompagnement humain ou si la présence d'un AVS remet effectivement en cause les pratiques professorales « ordinaires ».

Notre parti pris est d'étudier, dans les discours et les actions du quotidien de ces acteurs, comment les transactions⁴ spécifiques à ce système didactique conjoint⁵ enseignant-AVS-élève(s) évoluent et s'actualisent. Nous mettons donc en débat la place de la didactique dans la réflexion sur l'inclusion, en nous appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy *et al.*, 2007). Il nous semble, en effet, que si la dimension de coopération est importante aux yeux des auteurs du dossier, la dimension didactique est absente dans leurs propos.

Dans un premier temps, nous présenterons quelques résultats de notre recherche⁶ (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009). Nous discuterons de la nature hétérogène de la collaboration et/ou la coordination de ces systèmes

3 Le terme « inclusion » désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (Chauvière & Plaisance, 2008).

4 Une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions (Sensevy, 2007, p. 15).

5 « Une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner » (Sensevy, 2007, p. 14).

6 Cette recherche s'est effectuée dans le cadre d'un programme européen RESPECT (Réseau de l'économie sociale pour l'égalité des chances et la conciliation des temps), centré sur la professionnalisation des nouveaux champs de pratiques professionnelles visant l'inclusion des personnes handicapées.

enseignant-AVS. Enfin, nous envisagerons les conséquences de ces résultats pour la formation des enseignants et des AVS.

1. Éléments méthodologiques et théoriques

1.1 Une approche clinique et empirique

Notre méthodologie est fondée sur la clinique afin de saisir les pratiques des enseignants au plus près de ce qu'ils font.

D'une part, chaque séance est filmée. Nous pouvons ainsi construire des formes sémiotiques (synopsis, photogrammes) où les échelles d'analyse de l'action varient et donnent accès à une pluralité de niveaux de grains (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010). Nous recueillons aussi le point de vue des acteurs via des entretiens pour accéder aux « déterminants généraux de l'activité du professeur, qui bornent son action par des ensembles de contraintes et de ressources » (Sensevy, 2007, p. 44). Chaque professeur dévoile ainsi son épistémologie pratique, produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'action qu'il a construites.

Nous avons ensuite bâti un questionnaire, nourri des premiers résultats de l'enquête qualitative, pour ainsi opérer une certaine montée en généralité. Cette enquête a été réalisée, fin 2007, auprès de cent dix-neuf AVS, tous recrutés, par l'inspection académique du département d'Ille et Vilaine, sur des postes d'assistant d'éducation.

1.2 Une approche didactique

Étudier les relations à l'école implique de comprendre les aspects spécifiques d'un système didactique puisqu'il y est question d'apprentissages. La didactique, selon une définition anthropologique, « s'occupe des conditions où une institution dite "enseignante" tente de modifier les connaissances d'une autre dite "enseignée" » (Brousseau, 2003, p. 1).

Dans la classe, l'enseignant a bien l'intention d'apprendre à ses élèves, mais le système se transforme lorsqu'un d'entre eux est accompagné par un AVS. Un système bicéphale s'érige, constitué par un enseignant représentant le système didactique principal et l'AVS qui constitue le système didactique auxiliaire. Ce système est dissymétrique puisque les fonctions des deux acteurs diffèrent : l'enseignant produit et gère la situation pédagogique globale tandis que l'AVS produit un accompagnement adapté pour des élèves handicapés, l'objectif étant d'amener ces élèves à un gain d'autonomie.

Nous allons, à partir de résultats de notre recherche, explorer comment opère ce système bicéphale dissymétrique et, en quoi, il agit sur les situations d'enseignement-apprentissage.

2. Quelques résultats issus de l'enquête

2.1 Une polarisation des interactions autour des apprentissages

Les AVS ont pour mission l'« aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne » (circulaire n° 2003-093). L'accompagnement spécifique des tâches scolaires n'est pas précisément prescrit par cette même circulaire. Pourtant, les apprentissages focalisent manifestement les échanges entre l'enseignant et l'AVS, comme le montrent les réponses au questionnaire (tableau 1).

Nature de la réunion	informelle		formelle	
	nombre	%	nombre	%
Apprentissages en classe : évolutions, difficultés, aides à mettre en œuvre, etc.	70	63,6	50	56,8
Handicap de l'élève : prises d'information mutuelles relatives à la pathologie de l'élève.	14	12,7	21	23,9
Socialisation, vie de classe : place de l'élève au sein de la classe.	14	12,7	9	10,2
Partage des tâches entre le professeur et l'AVS.	10	7,3	5	5,7
Connaissance de l'enfant sur le plan affectif.	4	3,6	3	3,4
Total	112		88	

Tableau 1 : thématiques abordées entre le professeur et l'AVS lors des réunions formelles ou informelles

Les attentes professorales se situeraient donc majoritairement dans l'aide scolaire à apporter aux élèves en inclusion. Se posent alors les questions du recrutement des AVS et des ajustements enseignants-AVS.

2.2 La question du recrutement des AVS

Comme le montre le tableau 1, la multiplicité des champs d'intervention fait de l'AVS « un des rares acteurs de l'intégration à être en position stratégique pour appréhender la situation de l'élève selon ses aspects pratiques, sociaux, pédagogiques et psychologiques » (Laurent-Cognet, 2005, p. 122). D'ailleurs, dans le département d'Ille et Vilaine, au moment de l'enquête, le recrutement des AVS était effectué à un niveau de diplôme équivalent ou même supérieur au baccalauréat (pour plus de 50 %). Que penser alors du recrutement de plus en plus fréquent des « emplois de vie scolaire » - aujourd'hui majoritaires sur les emplois d'AVS -, issus des agences Pôle emploi sans condition de niveau de recrutement ?

2.3 La question de la présence des AVS dans la classe

Les interactions enseignant-AVS se centrent d'abord sur les apprentissages, mais est-ce pour une recherche d'ajustements réciproques, une mise en question des pratiques usuelles ? La prise en compte de l'élève handicapé pourrait, en effet, se réduire à la présence d'un AVS. Dans ce cas, on se satisferait « d'une intégration

des élèves à besoins éducatifs particuliers, faisant de ceux-ci des élèves qui sont “dans l’école”, mais qui ne sont pas membres “de l’école” » (Hégaty, 1993, cité par Ebersold, 2009, p. 71) ; ils deviendraient des « exclus de l’intérieur », pour reprendre l’expression de Bourdieu (1993).

Lors des entretiens, les trois enseignants revendiquent que la scolarisation des élèves handicapés soit assortie de la présence d’un AVS. L’enseignant de maternelle scolarisant un élève atteint de troubles autistiques fait même un constat de l’obligation de la présence d’un AVS : « *en tant qu’instit, on n’est pas vraiment arrivés à entrer en communication avec lui [l’élève handicapé]. Tout passe par Sabine. [l’AVS]. Il arrive maintenant un petit peu à venir me chercher par la main quand il a un truc. Mais il ne connaît qu’une personne, c’est Sabine, en fait. C’est vraiment son référent. Moi ça me semble difficile autrement* ». Ici, le rôle de l’AVS est prépondérant, jusqu’à même faire écran à la relation didactique enseignant-AVS. Or, la collaboration avec les intervenants ne doit pas être considérée comme « une façon de déléguer, mais comme la possibilité de s’ouvrir à différentes connaissances, en recueillant les aspects intéressants de réflexion pour l’action éducative » (De Anna, 2009, p. 60). La place de l’enseignant comme principal acteur décisionnel au sein de la classe serait donc à redéfinir et à consolider.

2.4 La question de la partition des rôles et des tâches entre enseignant et AVS

Entre l’AVS et l’enseignant « la répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd’hui encore les rapprochements et les collaborations problématiques » (Chauvière & Plaisance, 2008, p. 39). Si, dans les tâches générales, il existe une concertation préalable, il n’en est pas de même sur les actions plus spécifiques. En effet, près des 3/4 des AVS enquêtés disent convenir de la nature de leurs tâches avec l’enseignant, en début d’année : un cadre d’activité existe donc pour eux (notons que 17,2 % des AVS disent avoir carte blanche pour organiser les activités de l’élève). Le moment choisi par le professeur pour préciser à l’AVS la nature des situations d’apprentissage et ses attentes, montre des divergences. Elle a lieu :

	Nombre ⁷	%
Le matin avant l’arrivée des élèves	18	20,2 %
Juste avant l’activité	38	42,7 %
Au cours de l’activité	6	6,7 %
La veille	15	16,9 %
Pas du tout	5	5,6 %
Autre	7	7,9 %

Tableau 2 : moment de communication des situations d’apprentissage

7 Le total des réponses est inférieur à 119, certains AVS n’ayant pas renseigné cet item.

Lorsque l'enseignant communique les situations à l'AVS, en amont de l'activité (la veille ou avant l'arrivée des élèves : 37,1 %), ce dernier est alors en mesure de planifier et d'anticiper son action ; une co-élaboration avec l'enseignant de ses gestes d'aide devient possible. Mais une grande part des AVS (42,7 %) est acculée à agir *on line* puisqu'ils prennent connaissance de la tâche au même moment que les élèves. L'urgence réduit l'action de l'AVS à ce qu'il pense qu'il faut faire. Comme nous n'avons pas à faire, tel en Italie, à des « professeurs de soutien [...] progressivement formés en université » (Plaisance, 2009, p. 56), les termes polysémiques « aider » et « accompagner » revêtent des conceptions personnelles certainement hétérogènes.

Aider	Accompagner
Donner un coup de main	Venir avec
Seconder	Aller avec
Assister	Escorter
Soutenir	Convoyer
Épauler	Protéger
Contribuer à	Couvrir
Concourir	Assister
Favoriser	Suivre
Permettre	Chaperonner
Faciliter	
Soulager	

Ainsi « soutenir » et « assister » ou « suivre » et « protéger » identifient des rapports à l'individu divergents et produisent des actions aux effets parfois incompatibles avec les attentes affichées d'autonomisation de l'élève.

Si nous poursuivons la comparaison avec le système italien (De Anna, 2009), une autre différence fondamentale apparaît : l'enseignant « de soutien » italien vient en appui au système d'enseignement et non directement à un élève. Le choix français de l'attribution d'AVS individuel a des effets sur leurs actions et leur posture. Nous avons comparé des situations d'aide individuelle et collective (avec un groupe d'élèves comprenant l'élève en inclusion). Ainsi, en Classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) étudiée, l'AVS se retrouve, selon les besoins et les moments, dans l'une ou l'autre de ces configurations. Dans les situations d'aide individuelle, l'AVS dit avoir un éventail limité d'actions, c'est l'enseignant qui a la main : « *En individuel, on n'a rien à faire. Les attentes [vis-à-vis de moi] ne sont pas les mêmes au niveau de l'enseignant en individuel. On est assis avec un enfant, on n'a des interactions qu'avec cet enfant-là et la relation n'est pas la même avec l'enseignant, c'est moins approfondi qu'en collectif* ».

En revanche, en aide collective, l'enseignant laisse à l'AVS un champ d'actions plus large. L'enseignant définit trois registres d'action qu'il confie à l'AVS :

- un encadrement de tâches d'entraînement : la veille ou le matin, l'enseignant « *précise [à l'AVS] un peu plus les choses à faire et qui ne sont pas des apprentissages bruts, mais plutôt des entraînements, des outils spécifiques à utiliser ou des tâches qui ne sont pas toujours les mêmes* » ;
- une validation du travail : l'enseignant laisse la possibilité à l'AVS de « *réorienter [un élève] sur "non tu t'es trompé", utiliser tel support pour le faire* » ;
- une vérification des tâches des élèves et leur évaluation : « *après, au final, ils [les élèves] viennent lui [l'AVS] montrer ce qui a été fait* ».

L'aide en situation individuelle agirait donc sur la nature des tâches incombant à l'AVS. Elle semblerait plus indexée à la position du professeur et laisserait donc à l'AVS moins de latitude et d'autonomie.

Nous allons examiner maintenant les actions effectives d'enseignant et d'AVS, et le partage de leurs territoires.

3. Quelques résultats issus des pratiques effectives

Les résultats permettent une première catégorisation des actions des enseignants et des AVS.

L'échantillon étudié se compose de trois binômes enseignant-AVS⁸ qui, selon les protagonistes, fonctionnent bien. Dans ces classes sont scolarisés des élèves atteints de handicaps relevant d'altérations des fonctions mentales, cognitives ou psychiques. Nous ciblons, ici, plus particulièrement, les moments d'accompagnement individuel.

Cas 1 : la CLIS, une partition des rôles pour des territoires respectifs

Deux niveaux d'intervention apparaissent clairement, mettant au jour un système didactique central détenu par l'enseignant et un système didactique auxiliaire détenu par l'AVS. L'accompagnement de l'AVS est dépendant des discours et des actions pédagogiques du professeur.

Dans cette classe, nous constatons :

- une anticipation du travail puisque généralement l'AVS et le professeur se concertent la veille ou le matin ;
- une organisation des formes scolaires instituées par le professeur (via des activités très routinisées dans un emploi du temps ritualisé) et acceptées par l'AVS ;
- des registres d'actions prédéfinies, différentes selon la modalité de travail (groupe ou individuel) et selon l'étape de travail dans l'apprentissage.

Plus spécifiquement, lors de l'accompagnement individuel d'un élève qui nécessite l'utilisation d'un ordinateur pour les tâches d'écriture, on peut observer la répartition suivante :

8 Une CLIS, une ULIS (unité locale d'inclusion scolaire) au collège, une classe ordinaire d'école maternelle.

Un système didactique central : l'enseignant	Un système didactique auxiliaire : l'AVS
<ul style="list-style-type: none"> - décide et prépare la tâche donnée aux élèves ; - a la responsabilité et prend en main la situation collective ; - détient le discours pédagogique ; - explique les procédures à adopter ; - valide ; - félicite. 	<ul style="list-style-type: none"> - s'assoit à proximité physique de l'élève accompagné, mais stratégies d'éloignement symbolique (orientation du corps et du regard) ; - répète des énoncés de l'enseignant ; - ne valide pas la dictée de l'élève ; - quand l'élève commet une erreur, la signifie au maître ; - apporte une aide technique ; - encourage et l'élève ; - attribue des louanges après la validation par l'enseignant.

L'enseignant conserve ici la maîtrise de la situation didactique et pédagogique. L'AVS soutient ce système central et porte une attention particulière à ce que l'élève conserve une autonomie face à la tâche, même en se tenant à une distance physique très proche.

Cas 2 : la classe de moyenne section maternelle avec la scolarisation d'un élève autiste, un système didactique central dédoublé avec une position surplombante de l'AVS

Deux niveaux d'intervention existent ici. L'enseignant gère le groupe classe mais délègue à l'AVS l'accompagnement de Florian, atteint de troubles autistiques, et de trois autres élèves.

De manière générale, nous constatons dans cette classe :

- peu de concertations entre l'enseignant et l'AVS en amont des séances. L'AVS prend majoritairement connaissance de la situation en même temps que les élèves ;
- des ateliers en groupe préparés par l'enseignante. L'AVS encadre la plupart du temps le groupe dans lequel est inscrit Florian ;
- des formes scolaires instituées par l'AVS qui choisit et organise, seul, des tâches spécifiques (puzzle, tri d'objets, perles).

Plus précisément, dans un des épisodes que nous avons analysé concernant l'arrosage de semis dans le jardin, nous pouvons dresser le tableau suivant :

L'enseignant	L'AVS
<ul style="list-style-type: none"> - ne précise pas les objectifs d'apprentissage à l'AVS en amont ; - formule sa consigne sans donner de critères de réussite de la tâche d'arrosage ; - ne définit pas ses attentes pour Florian ; - n'a pas aménagé la situation pour la rendre accessible à Florian et compatible à la spécificité de son handicap ; - délègue l'ensemble de la situation d'accompagnement du groupe à l'AVS ; - n'adresse aucun énoncé à Florian ; - ne jette à aucun moment un œil sur le groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - mène l'activité avec quatre élèves sans consigne plus précise que celle donnée par l'enseignant aux élèves ; - face aux difficultés de rassembler le groupe, confie les trois élèves à l'ATSEM et se consacre à Florian ; - n'a pas aménagé la situation ; - montre et fait quasi à la place de Florian ; - adresse à Florian des énoncés courts et prescriptifs ; - favorise la tâche d'arrosage au détriment des enjeux de la tâche (arroser ni trop peu, ni pas assez).

On assiste, ici, à une autonomie de l'AVS vis-à-vis de l'enseignante et des tâches collectives. Le temps didactique de Florian est alors majoritairement déconnecté de celui de la classe, avec une supervision lointaine de l'enseignant.

Cas 3 : ULIS, un système enseignant-AVS a priori interchangeable

L'enseignant gère le groupe lors de la définition et la validation de la situation. Pendant les temps d'aide, l'enseignant et l'AVS ont une posture comparable d'accompagnement des binômes⁹.

Dans cette classe, généralement, nous constatons :

- peu de concertations en amont des séances entre l'enseignant et l'AVS, la transmission des consignes se faisant simultanément à l'AVS et aux élèves ;
- des registres d'actions prédéfinies, différentes selon la modalité de travail (groupe) et selon l'étape de travail dans l'apprentissage (mise en recherche) ;
- des formes scolaires instituées par le professeur et acceptées par l'AVS.

Plus spécifiquement, lors de l'aide à la résolution d'un problème, les rôles et les tâches se répartissent ainsi :

⁹ L'enseignant d'ULIS accepte, en effet, un partage des tâches entre l'AVS et lui : « *Oui, je peux déléguer, par contre, c'est moi qui prépare la classe, et après je peux déléguer sans problème* ».

L'enseignant	L'AVS
<ul style="list-style-type: none"> - organise une phase de rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente ; - présente le nouveau texte problème ; - donne les consignes : surligner les informations utiles, puis résoudre le problème, enfin, écrire sur une affiche la phrase réponse et l'opération ; - passe auprès des différents binômes et aide localement. 	<ul style="list-style-type: none"> - prend connaissance de la situation en même temps que les élèves ; - n'est pas destinataire ni ne demande de renseignements complémentaires ; - aide deux binômes, dont un élève longuement jusqu'à la production de la réponse attendue.

Pendant la recherche de la procédure de résolution de problème, l'AVS comme le professeur aident les élèves en passant dans les divers groupes. L'AVS calque en quelque sorte « ses méthodes » sur celles du professeur. À partir de discussions et d'observations, il a forgé ses manières de faire sur celle du professeur.

L'enseignant « *a pu me mettre à l'aise tout de suite et moi, j'ai pu lui dire tout de suite quand ça me posait problème : là je sais pas, je suis bloquée par telle situation. Comment je peux faire ? C'est là qu'il m'a expliqué, puis je suis restée aussi beaucoup à l'observer, j'ai donc pris un peu ses méthodes* » (entretien post-observation de l'AVS).

Nous constatons un partage des modes d'intervention et des types d'énoncés. Pourtant, ces systèmes enseignant et AVS qui semblent *a priori* interchangeables, ne le sont pas : un écart existe entre les attentes de l'enseignant et les mises en œuvre effectives de l'AVS.

Attentes de l'enseignante	Mises en œuvre de l'AVS
<ul style="list-style-type: none"> - permettre aux élèves d'inscrire leur procédure spontanée sur une affiche ; - mutualiser les procédures des élèves et sélectionner, par la confrontation des résultats, la procédure adéquate. 	<ul style="list-style-type: none"> - faire trouver aux élèves la « bonne » procédure.

Dans les faits, l'AVS a transgressé l'objectif de l'enseignant puisqu'elle a guidé un élève vers le résultat adéquat. On assiste donc à un glissement des enjeux de la tâche opéré par l'AVS, de la production d'une procédure personnelle de l'élève à la procédure attendue.

4. Discussion

Si Plaisance soutient que la scolarisation des élèves handicapés est principalement question d'organisation commune, notre recherche montre que, non seulement, cette organisation commune n'existe pas forcément au sein de binômes travaillant

en « bonne intelligence », mais qu'elle ne répond pas à tous les problèmes qui se posent, particulièrement à ceux dans le champ de la didactique.

Dans les trois systèmes didactiques étudiés, les organisations révèlent des attentes et des mises en œuvre hétérogènes. Le professeur, en CLIS, orchestre les agencements langagiers, corporels et didactiques, et la partition des tâches est anticipée et ritualisée par un travail conjoint AVS-professeur. Les conditions d'une avancée du temps didactique existent alors pour l'élève. Dans les deux autres classes, le travail conjoint réduit engendre un implicite sur les enjeux de l'apprentissage qui condamne l'AVS, soit à s'immiscer sur le territoire de l'enseignant (l'AVS en ULIS tente de faire comme le professeur), soit à occuper toute la place (le professeur déléguant l'organisation à l'AVS en classe maternelle). Dans ces configurations, l'apprentissage est parfois éludé au profit de la socialisation. Les professionnels observés dans ces classes, maternelle et ULIS, sont, en fait, plus dans la sollicitude¹⁰ que Renaut nomme le soutien moral, même si ces enseignants sont très fortement convaincus de la pertinence de la politique de non-discrimination à l'adresse des élèves handicapés.

Il semble que la déstabilisation de l'enseignant face aux comportements scolaires atypiques de certains élèves handicapés peut aller jusqu'à un certain dessaisissement de ses savoirs professionnels, surtout quand l'élève montre un écart de compétences par rapport aux autres élèves de la classe. Dans la classe maternelle étudiée, le professeur n'envisage pas qu'une grande part de ses pratiques « ordinaires » puisse se relever pertinente avec cet élève. L'inclusion de l'élève handicapé est alors soumise à l'intervention de l'AVS car le professeur a tendance à lui déléguer l'aide. L'AVS prend une position prédominante dans le système. Si cet enseignant interagit avec l'AVS, il n'adresse pas un seul énoncé en direction de l'élève handicapé. Ce dernier ne bénéficie alors pas d'une inclusion effective, au même titre que les autres élèves, dans le système de la classe. Cette manière d'opérer provoque, dans les faits, une certaine « différenciation scolaire passive » (Sensevy *et al.* 2008).

Notre recherche révèle qu'une « organisation commune » ne peut se concevoir sans les questions de partage des situations d'apprentissage entre professeur et AVS et d'instauration de modes de transaction didactique. Il est en effet nécessaire pour l'AVS de comprendre quelles sont les intentions du professeur et les enjeux d'apprentissage afin d'accompagner le plus efficacement possible un élève handicapé dans son travail. Nous avons vu que les aménagements et réaménagements de la situation didactique sont alors à anticiper : même si cette mission incombe au professeur, l'AVS doit les maîtriser si l'on veut éviter le danger d'une mise à distance

10 « La sollicitude désigne ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons pour autrui, y compris en l'absence de toute revendication de sa part, au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable, ce que nous désignons avec le plus de simplicité et de précision quand nous parlons d'un soutien moral » (A. Renaut, 2002).

des savoirs en jeu. Toute situation de rencontre interprofessionnelle nécessiterait donc une réelle vigilance pour qu'il existe un positionnement didactique discuté et partagé. Il apparaît, dans cette étude, que le partage des tâches « sur le champ », tel qu'il s'opère dans deux cas sur trois, est certainement la solution la moins coûteuse quand les partenaires savent que leur collaboration est de courte durée.

L'enseignant, responsable des apprentissages de l'ensemble des élèves de la classe, reste aussi responsable de la coordination des actions au sein de la classe, il intervient si nécessaire auprès de l'AVS pour lui indiquer des modes d'action possibles selon la situation. L'enseignant d'ULIS indique qu'il observe les manières dont l'AVS s'y prend avec les élèves, qu'il intervient si nécessaire sur les pratiques de l'AVS mais sans délégitimer l'AVS aux yeux des élèves, ni mettre en jeu ses « bonnes » relations avec lui :

« C'est difficile quand on est en situation de groupe comme ça d'avoir une écoute, c'est un exercice assez périlleux. Quelquefois, je l'entends poser des explications, quelquefois, nous ne sommes pas forcément d'accord, elle peut aller trop loin et induire quelque chose, ça m'arrive d'en parler ou de réajuster s'il faut. Je suis très prudente par rapport à ça car je trouve que les enfants sont là et quelquefois, on peut ne pas être d'accord sur l'approche que l'autre personne a, c'est arrivé, mais on n'intervient que s'il faut vraiment intervenir ».

L'enseignant n'ose pas pénétrer sur le territoire de l'AVS. « À l'image du soliste (l'instituteur traditionnel seul dans sa classe, chargé de tout faire), l'institution entend substituer celle de l'enseignant "chef d'orchestre" qui doit coordonner et mettre en cohérence les interventions conduites auprès des élèves par des adultes différents » (Jarousse & Leroy-Audouin, 2001, p. 98). Cette orchestration est délicate d'autant plus que le temps alloué aux réajustements est minime (il n'est pas rétribué à l'AVS). La collaboration est rendue difficile quand le cadre institutionnel n'est pas suffisamment pensé et structuré pour soutenir l'évolution des exercices professionnels alors que certains éléments identitaires se trouvent bousculés.

La mise en œuvre effective de la loi de 2005, dans les écoles, s'avère également souvent défailante. Le fonctionnement de la Maison des personnes handicapées (MDPH) et d'outils spécifiques comme le Projet personnalisé de scolarisation (PPS) n'est pas maîtrisé par les enseignants. Le travail de repérage engagé en amont de la scolarisation, précisant les besoins spécifiques de l'élève n'est jamais valorisé comme un outil de collaboration interinstitutionnel. Ainsi, cet enseignant d'un CE2 dit : *« en fait, les modalités [de scolarisation de l'élève handicapé] viennent de changer puisque, là, on a reçu un certificat médical indiquant que les journées scolaires étaient un peu longues pour Johan et donc il allait être scolarisé à mi-temps »*. Quand on lui demande quel a été le parcours de scolarisation de l'élève inclus dans la classe, il répond : *« quand j'ai parlé avec les gens du RASED¹¹, [j'ai appris que] l'année dernière*

11 Réseaux d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté

il avait déjà une AVSI dans l'école où il était ». Aucun dossier ne semble faire état du parcours scolaire de l'élève. Le RASED supplée le travail de l'enseignant référent, censé détenir toutes les pièces constitutives du dossier de l'élève. Comprendre les arcanes des institutions aiderait pourtant les enseignants à trouver des points d'appui et des interlocuteurs dans leur quotidien.

Si personne n'a fait allusion aux notifications de la MDPH, aucun enseignant n'a non plus présenté de PPS. Quand il existe, il n'est pas considéré comme un outil au service de la scolarisation, mais comme une contrainte institutionnelle supplémentaire. Leur lecture, par ailleurs, révèle une faible didactisation de la relation à l'élève handicapé. Pourtant, l'enjeu d'une scolarisation est de construire, pour eux, un environnement favorisant l'apprentissage (Beattie & Thiessen, 1997).

Ces divers points développés, l'organisation conjointe du système et des modes d'interaction professeur-AVS, la conception de situations d'apprentissage, la connaissance institutionnelle et les outils potentiels, interrogent la formation de chaque professionnel. Un dispositif de formation apparaît nécessaire pour que les AVS disposent d'une connaissance maîtrisée du contexte et de l'organisation scolaire dans laquelle ils évoluent, mais aussi des enjeux de la scolarisation et des attentes de l'institution et des acteurs. Pour les professeurs, une formation spécifique pourrait opérer « une conversion du regard et une transformation des pratiques hors de l'arsenal pédagogique ordinaire, et loin de la formation qu'ils ont le plus souvent reçue » (Chauvière & Plaisance, 2008, p. 42).

Un champ de co-formation enseignant-AVS s'impose également pour tirer profit des expériences menées au quotidien, telles les articulations opérantes que nous avons mis en évidence dans le cas de la CLIS étudiée. Une dynamique de formation conjointe permettrait aux professionnels de s'approprier non seulement une culture de la coopération et de la coordination, mais aussi de partager les préoccupations didactiques inhérentes au système scolaire qui amèneraient ces acteurs à penser la classe comme un espace créatif dans lequel les décisions ne sont pas uniquement descendantes (de l'enseignant vers l'AVS), mais se construisent aussi horizontalement dans le croisement des points de vue.

Conclusion

Notre incursion dans les pratiques des enseignants et des AVS a mis au jour des manières hétérogènes de penser, de planifier et de mener l'aide à la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Nous ne pouvons, à partir de trois études de cas, conclure de manière générale, mais nous pouvons avancer qu'évoquer ces nouveaux systèmes bicéphales seulement en termes d'organisation et de partenariat s'avère insuffisant. C'est, à notre sens, en prenant aussi en compte les dimensions didactiques qu'enseignant et AVS peuvent échapper au compassionnel qui ne permet pas une réelle inclusion, malgré des intentions louables. La scolarisation

d'un élève handicapé ne peut s'envisager sans repérer et proposer des situations d'apprentissage, en les remaniant selon ses besoins spécifiques. Des positionnements professionnels nouveaux émergeront à la condition que le professeur rende ses intentions et ses attentes explicites à l'AVS. Mais pour apprendre à agir ensemble en tenant compte des aspects didactiques il faudrait faire des essais, opérer des réaménagements successifs, donc prendre du temps (lors de l'action, mais également s'investir hors du temps scolaire) alors que la pérennité de ces binômes n'existe pas.

Des espaces de formation sont alors nécessaires tant pour les AVS que pour les enseignants. En effet, il nous semble que si le travail pluri-catégoriel est aujourd'hui idéologiquement porté, les conditions de ce travail collaboratif restent à définir, du côté de l'organisation, et également, de la diffusion des savoirs.

Marie TOULLEC-THÉRY

Marie.Thery@univ-nantes.fr

Isabelle NÉDÉLEC-TROHEL

isabelle.nedelectrohel@amiens.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BEATTIE M.-P. & THIESSEN D. (1997). « School-based restructuring and curriculum change : teachers' and students' contrasting perspectives », *The Curriculum Journal*, n° 8 (3), p. 411-440.
- BROUSSEAU G. (2003). « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », disponible sur Internet : <http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf>, consulté le 24 septembre 2010.
- BOURDIEU P. (1993). *La misère du monde*, Paris : Seuil.
- CHAUVIÈRE M. & PLAISANCE É. (2008). « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n° 27, vol. 1, p. 31-44.
- JAROUSSE J.-P. & LEROY-AUDOUIN C. (2001). « Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 97-109.
- LAURENT-COGNET J. (2005). « La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ? », *La Nouvelle revue de l'AIS*, n° 30, p. 115-123.
- NÉDÉLEC-TROHEL I. & TOULLEC-THÉRY M. (2010). « Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en Classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) », *Carrefours de l'Éducation*, n° 29, p. 161-180.

- SENSEVY G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR, p. 13-69.
- SENSEVY G., MAURICE J.-J., CLANET J. *et al.*, (2008). « La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 20, p. 105-122.
- TOULLEC-THÉRY M. & NÉDÉLEC-TROHEL I. (2008). « Scolarisation des élèves en situation de handicap, études de pratiques entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) », *Alter European Journal of Disability Research*, n° 2, p. 337-358.
- TOULLEC-THÉRY M. & NÉDÉLEC-TROHEL I. (2009). « Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 129-138.