

Notes du CREN n°10

Avril 2012

Centre de recherche en éducation de Nantes



Depuis la loi du 11 février 2005¹, de plus en plus d'enfants ou d'adolescents handicapés sont scolarisés dans le milieu « ordinaire ». Au titre de la compensation², certains d'entre eux sont accompagnés par un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)³ pour leur permettre de tirer au maximum profit de leur scolarisation. Un système inédit enseignant - AVS voit le jour au sein des classes, système que nous nommons *bicéphale dissymétrique* (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009) puisque deux adultes aux fonctions et missions différentes vont agir pour que l'inclusion de l'élève handicapé dans la classe soit effective. Travailler à deux dans un espace commun va alors nécessiter de trouver une forme d'équilibre : quelles formes d'entendement et quelle réciprocité dans la relation existent entre enseignant et auxiliaire de vie ? Quelle division du travail s'opère ? Le concept d'inclusion suppose en effet de la part du professeur « *de passer d'une grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons de chaque type d'interventions professionnelles se déroulaient parallèlement, à une grammaire de type syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières* » (Benoit, 2012). Qu'en est-il vraiment dans les pratiques effectives sachant qu'il existe ce que l'on pourrait nommer un « *consensus sociopolitique* » (Belmont, Plaisance, Vérillon, 2011) qui laisse entendre que la collaboration, prise dans le sens de « *logique d'action commune* » (Ebersold, 2003, p.19), est indispensable à la réussite de l'inclusion d'un élève. Dans cette note, nous ferons le point, partir de résultats de notre recherche, sur ces pratiques collaboratives enseignants-AVS.

Marie
Toullec-Théry

¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

² « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie » (Article L114-1-1 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005).

³ La circulaire n°2003-093 du 11. .2003 stipule deux types d'AVS : des AVS individuels (AVSi) qui accompagnent un seul élève handicapé et des AVS collectifs (AVSco) qui accompagnent un groupe d'élèves handicapés au sein des classes et dispositifs spécialisés (Classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) ou Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)).

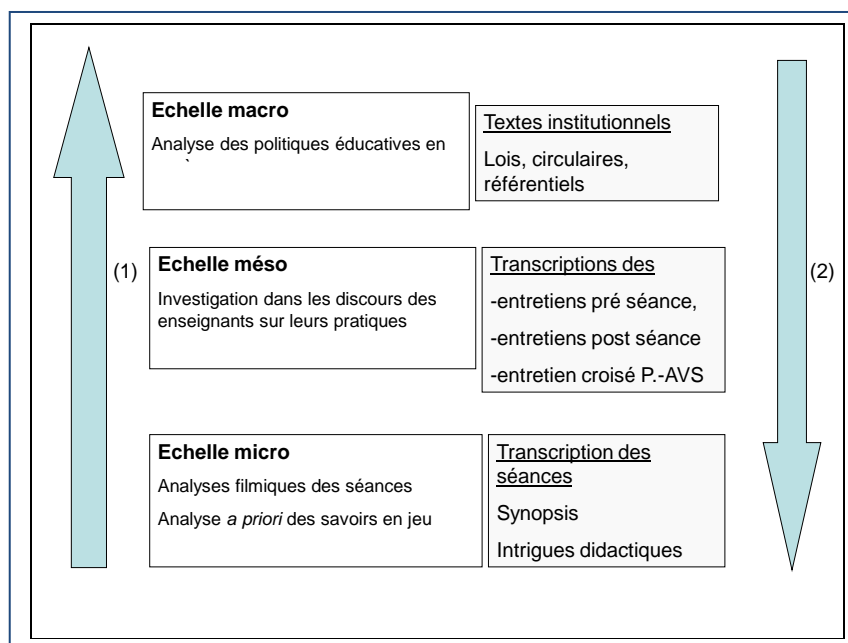
1. Des études de cas à l'école primaire

Nos travaux de recherche sont inscrits dans l'approche comparatiste (Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy, 2000) et ancrés dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique⁴ (Sensevy & Mercier, 2007). *Via l'analyse d' épisodes filmés au cours de séances de pratiques « ordinaires »*⁵, il s'agit de :

- comprendre comment le professeur, au cours de ses actions de régulation, ramène progressivement le milieu de l'étude⁶ pour que l'élève en situation de handicap, comme tout autre élève, adhère à la situation d'apprentissage ;
- définir le rôle endossé dans ces situations d'enseignement-apprentissage par l'Auxiliaire de Vie Scolaire.

Il est nécessaire de travailler et de naviguer différentes échelles d'analyse que sont le micro, le méso et le macro. Notre démarche clinique et ascendante (cf. schéma, flèche (1)) consiste à décrire et à analyser au niveau micro les pratiques d'enseignants et d'AVS, à partir d'épisodes filmés. Pour mieux comprendre ces pratiques et leurs déterminations, il faut aussi aller investiguer dans les discours des enseignants sur leurs pratiques (niveau méso) et dans les prescriptions (niveau macro). Des allers-retours (2) entre les différentes échelles sont fondamentaux. Ces jeux d'échelles – à la fois temporels et conceptuels impliquent un mode de circulation et de porosité entre les niveaux.

Figure 1 : Jeu d'échelles d'analyse



⁴ Centrés sur les savoirs en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage, nos analyses sont résolument didactiques, terme dont nous reprenons la définition à Brousseau (2003, p. 1) pour qui la didactique « s'occupe des conditions où un Professeur tente de modifier les connaissances des élèves alors que ces derniers ne sont pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressentent pas nécessairement le besoin ».

⁵ Nous n'effectuons de demande spécifique ni aux enseignants ni aux AVS.

⁶ D'après Brousseau (1998), le milieu est l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un de ses aspects. Chevallard (1992) définit le milieu comme l'ensemble des objets matériels et symboliques sur lesquels agissent le professeur et les élèves. Dans notre étude nous ajoutons aussi l'AVS.

L'enjeu méthodologique, pour cette étude, est de construire une collection de cas qui répond à une forme de raisonnement à partir de prototype bâti sur « *diverses similarités avec d'autres cas présentés* » (Livet, 2005, p. 229). Ce raisonnement permet alors de déterminer au sein de cette collection de cas « *un degré global de ressemblance* » (Ibid. p. 230) et de « *faire des inférences normales par similarité avec d'autres cas sans qu'on s'émeuve du fait que ces cas ne présentent pas de similarité sur tous les points avec le prototype. Le prototype permet de rassembler des cas par similarité partielle* » (Ibid., p 236).

Dans cette note, nous ne décrirons ni n'analyserons chaque cas⁷, mais mettrons au jour certains de nos résultats. L'observation *in situ* des situations dans des classes ordinaires (GS, CE1, CE1, CM2) et spécialisées (CLIS, ULIS) révèle un positionnement variable des AVS et permet d'ériger quatre types de pratiques (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009, 2010) :

1. **Une partition des rôles entre enseignant et AVS** qui marque des territoires respectifs identifiés par chaque acteur. La planification et l'anticipation des activités sont de mise. L'accompagnement effectué par l'AVS est alors indexé au discours et aux actions pédagogiques du professeur. L'enseignant représente le système didactique central (donc didactique) et l'AVS le système didactique auxiliaire. Cette configuration s'illustre plus dans les classes spécialisées du collège (CLIS ou ULIS) que dans les classes « ordinaires » du primaire.
2. **Une position surplombante de l'AVS** quand il est considéré par l'enseignant comme l'expert sur le handicap. L'AVS prend alors la main dans les situations scolaires, il peut même aller jusqu'à proposer des activités d'apprentissage spécifiques pour l'élève qu'il accompagne et, dans ce cas, faire souvent écran au projet d'apprentissage de l'élève avec la classe. Cette position est plus fréquente quand l'écart de compétences scolaires entre l'élève handicapé et les autres élèves de la classe est important.
3. **Une position surplombante du professeur** quand le professeur mène les apprentissages en insistant l'élève en situation de handicap, avec ou sans aménagements spécifiques pour lui. On constate alors une certaine inutilité de la présence de l'AVS. Cette position est plus fréquente quand il n'existe pas ou peu d'écarts de compétences scolaires entre l'élève handicapé et les autres élèves de la classe.

⁷ Plusieurs études de cas ont déjà fait l'objet de publications (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2008, 2009, 2010, Toullec-Théry & Brissiaud, 2012).

4. **Une certaine symétrie entre l'AVS et le professeur**, c'est-à-dire que l'AVS fait comme le professeur, avec l'élève qu'il accompagne, mais sans parfois maîtriser les enjeux d'apprentissage de la situation. On peut alors constater généralement un « court-circuit » des objectifs que s'était fixés le professeur. L'AVS peut ainsi donner la réponse aux élèves alors que l'enseignant voulait qu'ils trouvent seuls la procédure.

Sans remettre en cause ces résultats, mais par « l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation » (Passeron & Revel, 2005, p.9), nous reconsidérons cette première typologie. Des quatre types de fonctionnement localisés, nous envisageons aujourd'hui plutôt de les reconfigurer en deux prototypes :

1. le prototype d'un système de relations plutôt « horizontales » ;
2. le prototype d'un système de relations plutôt « verticales ».

En effet, nos études pointent, dans certains cas, des « apparences d'entendement » et dans d'autres, des « empêchements d'entendement » entre enseignants et AVS. Ces deux formes d'entendement ont en commun d'être massivement « non formalisées » (sauf dans une CLIS où l'enseignant et l'AVS se sont accordés conjointement sur des manières d'agir) et se traduisent par des relations :

- soit « égalitaires » (donc plutôt horizontales) où l'on remarque une coopération fondée sur des régulations fréquentes et informelles, mais reposant sur le « bon vouloir » réciproque. Un tel partenariat peut se révéler fragile et peu évolutif (Lesain Delabarre, 1999).
- soit « inégalitaires » (donc verticales) où l'on pointe une collaboration, marquée par le caractère ponctuel, très dépendant des personnes, et souvent source de conflits (Ibid, 1999).

Si nous localisons deux prototypes différents, nous constatons pourtant des effets comparables qui laissent augurer que l'AVS n'est pas seulement présent dans une perspective de compensation du handicap (comme l'établit la circulaire de cadrage des AVS de 2003), mais qu'il a la plupart du temps pour responsabilité de rendre accessibles les situations d'enseignement-apprentissage.

Nous proposons ci-après des éléments saillants de compréhension des systèmes enseignants-AVS, issus de la comparaison de nos études de cas. Nous focaliserons notre discussion sur les AVS individuels (AVSi) en classe « ordinaire ».

Les douze études de cas réalisées révèlent que la relation entre enseignant et AVS est peu interrogée par les acteurs : elle est souvent considérée comme « simple, très simple » dit une

des enseignantes interviewée (Grande Section maternelle), opinion majoritairement partagée par les autres enseignants de notre échantillon. L'enseignant serait ainsi, dans leurs propos, le garant de la pédagogie et l'AVS celui des aspects matériels. Pourtant, quand on compare les discours et les pratiques, on voit poindre des dissonances.

Des actions concurrentielles et des territoires qui s'empêtent (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012).

L'analyse filmique met au jour que, souvent, l'AVS agit en même temps que le professeur, privant de ce fait l'élève handicapé d'une part des interactions avec le professeur. Cet élève se trouve alors aux prises avec un dédoublement du temps didactique : comme les attentes du professeur et ceux de l'AVS ne sont pas coordonnées, l'élève est maintenu par l'AVS dans une tâche, alors que les élèves de la classe l'ont déjà résolue. Se produit donc un ralentissement du temps didactique pour l'élève, non synchrone avec les autres élèves de la classe (Nédélec-Trohel & al, 2012).

Une position spatiale de l'AVS non questionnée

L'AVSi est très majoritairement voire tout le temps à une distance intime de l'élève qu'il accompagne. L'un des professeurs étudiés (scolarisation d'un élève TED¹¹ en classe de CE2) dit de l'AVS : « *elle drive par derrière en fait* ». Les discours des professeurs de notre corpus attestent qu'ils acceptent difficilement, dans le cas d'un accompagnement individuel, que l'AVS s'occupe de l'élève handicapé. Deux raisons interviennent surtout :

- la crainte que la situation de classe échappe au professeur (surtout quand l'élève handicapé présente des comportements atypiques),
- la crainte d'une déprise, d'une perte de contrôle de la classe et l'envie de maintenir, de conserver la main sur le groupe (c'est ici une question de position professorale dans la classe : le maître doit rester le *maître* pour les élèves).

Ce besoin d'une présence continue de l'AVS auprès de l'élève, attente souvent implicite de l'enseignant, peut parfois provoquer des ruptures de relations entre l'AVS et l'élève handicapé, ce dernier voulant être confronté aux mêmes conditions que ses camarades.

La formation des AVS récriminée, même si certains AVS sont diplômés¹²

Les enseignants souhaitent « *des AVS qui soient compétents* » et partagent l'idée que : « *c'est quand même des gens qui sont pris comme ça un petit peu au hasard de leurs disponibilités ou qui sont en vacation, qui sont pas formés* » (enseignante de GS). Pourtant, l'AVS présente dans cette classe de grande section est titulaire d'une licence de psychologie et d'un diplôme de conseiller d'orientation. Il y a donc des hiatus entre le niveau de formation des AVS et les représentations professorales de ce que peut être une formation

¹¹ TED : Trouble Envahissant du Développement

¹² Les AVS sont recrutés à un niveau baccalauréat minimum (ce qui n'est pas le cas des Emplois de Vie Scolaire (EVS) pour lesquels aucun diplôme n'est requis), pour une période maximale de 6 ans. Ils bénéficient d'une formation annuelle de 60 heures organisées par les Inspections académiques.

des AVS (attentes qui ne sont jamais détaillées par les enseignants étudiés). On peut se demander si la centration de ces enseignants sur le manque de formation ne sert pas à masquer la non localisation ou le refus d'un espace de compétences propre à l'AVS. Si les enseignants déplorent un déficit de formation des AVS, ils souhaitent paradoxalement de ces derniers une grande qualité dans les observations en classe : « *Elle a bien vu en quoi Manon avait besoin d'un adulte pour l'aider dans ses gestes moteurs* » (GS). On perçoit ici toute l'ambiguïté de la situation : même si l'enseignante considère l'AVS comme peu formé, il doit quand même faire preuve d'expertise pour créer les conditions de l'aide.

Des attentes professorales centrées sur la connaissance du handicap

Pour ces enseignants de classe « ordinaire » (ce qui n'est pas le cas dans les classes spécialisées), l'AVS doit faire preuve de connaissances fines sur le type de handicap dont est atteint l'élève. Cette centration laisse supposer que l'attention professorale se polarise surtout sur le type de handicap et ses manifestations génériques et met au second plan les aspects situationnels du handicap. Nous rejoignons ici les propos d'Ebersold (2012) qui souligne que le positionnement puéro centré véhiculé dans le métier « *incite (...) à résumer la relation éducative à un service délivré aux élèves au détriment des dimensions pédagogiques et didactiques, sous-jacentes à la déficience ou au trouble de l'apprentissage* ».

L'étude des pratiques effectives montre en effet :

- des aménagements des situations d'apprentissage non anticipés pour répondre aux besoins de l'élève handicapé et surtout non réfléchis en amont par rapport à la spécificité de la situation d'enseignement-apprentissage (souvent les aménagements s'en tiennent en la répétition ou la reformulation de la consigne, mais se centrent très peu sur les savoirs en jeu).
- des aménagements des situations d'apprentissage par les professeurs peu effectifs, c'est-à-dire l'AVS de les envisager et de les créer au fur et à mesure du déroulement de l'activité et des difficultés prouvées par l'élève. L'AVS s'appuie alors sur les manières de faire du professeur et mobilise des éléments travaillés lors de la séance précédente ou agit de sa propre gouverne, comme il ferait, lui, pour résoudre la situation.

Les adaptations, c'est-à-dire l'accessibilité de la situation d'apprentissage de l'élève handicapé, est donc souvent laissée aux soins de l'AVS.

Il ne suffit pas d'être favorable à l'inclusion

La valeur accordée par les acteurs à l'inclusion ne suffit pas à changer les habitudes d'enseignement : en effet, tous les enseignants interrogés se sont déclarés favorables à la présence des élèves handicapés à l'école, mais en insistant plus sur la socialisation que la scolarisation. En revanche, nous n'avons pas mis au jour de *nouveau style de pensée* des situations scolaires. Sans doute faudrait-il des nécessités pour changer et qu'émergent de nouvelles pratiques. Or, ces nécessités n'existent pas vraiment. Le fait de scolariser un élève

handicapé ne semble pas majoritairement contraindre ces professeurs à modifier leurs pratiques usuelles de classes « ordinaires » ; l'AVS renforce fr quemment ce ph nom ne puisqu'il est l pour souvent rendre accessible la situation l l ve.

Au vue de ces études de cas, il est possible d'avancer que nous assistons encore pour le moment, dans les classes « ordinaires », à une grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les d clinaisons de chaque type d'interventions professionnelles (enseignantes et AVSi) se déroulent plutôt parallèlement¹³. Les attentions et les actions se centrent plus volontiers sur le type de handicap que sur la situation de handicap. Pourtant, ce n'est pas fondamentalement le type de handicap qui agit comme le levier essentiel d'volution ou de transformation des pratiques inclusives. Alors qu'ils sont majoritairement d'accord pour accueillir des élèves handicapés, les professeurs étudiés semblent s'interdire des formes renouvel es de pratiques, plut t qu'ils ne s'en autorisent. Ils semblent englués dans cette dichotomie « pédagogie » (du côté du professeur) - « aspects matériels » (du c t de l'AVS). Pourtant, nous pouvons qualifier cette dichotomie de factice dans la mesure o elle ne s'av re pas dans les faits : l'AVS, en r am nageant les t ches, ne s'en tient pas aux seuls aspects mat riels. Il se situe la fois sur le double registre de la compensation du handicap et de l'accessibilit des situations d'enseignement-apprentissage.

L' tude met au jour une difficulté professorale, celle de rendre lisibles, à un autrui non professeur, ses pratiques et ses intentions d'apprentissage pour la classe et plus sp cifiquement pour l l ve handicap . Pour ces enseignants de classes « ordinaires », un travail en commun enseignant-AVS n'est pas primordial, la pr sence permanente de l'AVS aupr s de l l ve handicap tant en soi quasi suffisante. Nous pouvons alors questionner les décideurs : pourquoi avoir plut t fait le choix de la pr sence d'un AVS pour un l ve et non pour un syst me d'enseignement-apprentissage? En effet, cette deuxième solution aurait, à notre sens, nécessit plus de collaboration, d'ajustements et aurait permis d'op rer un partage du territoire de la classe plus évident entre enseignant et AVS, et ainsi établir une réelle réciprocité dans la relation. Le d cret en attente sur la fonction d'AVS fournira peut être, et nous l'esp rons, d'autres modalit s de fonctionnement.

Marie Toullec-Théry
Maître de conférences en Sciences de l'Education
CREN, Université de Nantes

¹³ Nous ne pouvons en dire plus dans cette note, mais les pratiques dans les classes spécialisées que sont les CLIS ou les ULIS présentent des pratiques collaboratives plus effectives.

Belmont, B., Plaisance, É. & Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue Française de Pédagogie*, n° 174, pp. 91-106.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. In M Toullec-Théry & T. Assude (coord.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp. 65-78.

Éberdold, S. (2003). Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement. *Handicap*, n°99, p.17-32.

Ebersold, S. (2012) Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. In M Toullec-Théry & T. Assude (coord.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp. 55-64.

Lesain Delabarre, J-M, (1999). Partage, convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *La Nouvelle Revue de l'AS*, n° 6, p 139-151.

Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS). *Carrefours de l'Education*. n°29. pp.161-180.

Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. & Magnen, M. (2012) Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. In M Toullec-Théry & T. Assude (coord.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, pp. 155-167.

Passeron, J-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas, Enquête*, Paris : éditions de l'EHESS.

Sensevy G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Toullec-Théry, M & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement individualisé effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). In M Toullec-Théry & T. Assude (coord.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57 pp. 139-154.

Toullec-Théry M., Nédélec-Trohel I. (2010). Ecole et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation. *Recherche et formation*, n°64, pp. 123-138.

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, pp.129-138.

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*, vol.2, pp. 337-358.

<http://www.ccb-formation.fr/respect2/respect2.org/respect2.htm>