



**HAL**  
open science

# Étude des ressorts et obstacles de la coopération entre professeurs, enseignants spécialisés et auxiliaires de vie scolaire dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés

Alexandre Ployé, Valérie Barry

► **To cite this version:**

Alexandre Ployé, Valérie Barry. Étude des ressorts et obstacles de la coopération entre professeurs, enseignants spécialisés et auxiliaires de vie scolaire dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01184734

**HAL Id: hal-01184734**

**<https://hal.science/hal-01184734v1>**

Submitted on 18 Aug 2015

**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.

**Type de communication:** communication de recherche

**Nom de l'atelier :** Handicap

**Numéro de la communication :** 615

**Titre:** Étude des ressorts et obstacles de la coopération entre professeurs, enseignants spécialisés et auxiliaires de vie scolaire dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés

**Title:** Study of the springs and obstacles of cooperation between teachers, specialist teachers and auxiliaries of school life through the education of pupils with disabilities

**Auteurs :**

**Alexandre PLOYÉ**

Doctorant en sciences de l'éducation

Laboratoire CIRCEFT

Formateur et responsable des formations pour l'ASH

ESPE de l'université Paris-Est Créteil

[alexandre.ploye@u-pec.fr](mailto:alexandre.ploye@u-pec.fr)

**Valérie BARRY**

Maître de conférences en sciences de l'éducation

Laboratoire LIRTES

Formatrice pour l'ASH

ESPE de l'université Paris-Est Créteil

[valerie.barry@u-pec.fr](mailto:valerie.barry@u-pec.fr)

**Résumé :** Cette communication interroge ce qui sous-tend la coopération entre des professeurs (spécialisés ou non) et des auxiliaires de vie scolaire (AVS) dans un contexte d'école inclusive. La recherche s'appuie sur des entretiens cliniques réalisés dans le premier et le second degré auprès de responsables institutionnels, d'enseignants et d'AVS.

La contribution est construite autour de trois développements :

- mettre en regard les notions d'école inclusive et de coopération, en termes d'enjeux et de réalités actuelles ;
- analyser le discours croisé d'enseignants et d'AVS, et développer l'hypothèse selon laquelle des représentations en termes de partage de stigmates (entre professionnels vus comme non qualifiés et élèves handicapés) sont susceptibles d'entraver la coopération et l'inclusion ;
- étudier le regard porté par des responsables institutionnels et des enseignants spécialisés sur le lien existant entre réalité de la coopération et réalité de l'école inclusive. Le propos prend appui sur l'hypothèse selon laquelle le discernement réciproque des besoins des professionnels comme de ceux des enfants est central dans la construction de ce lien.

**Summary:** This communication asks what underlies the cooperation between (specialist or not) teachers and auxiliaries of school life in a context of inclusive school. The research is based on clinical interviews conducted in the first and second degree with institutional leaders, teachers and auxiliaries.

The contribution is built around three developments:

- the first one studies the concepts of inclusive school and cooperation, in terms of issues and realities;
- the second one analyzes the speech of teachers, specialist teachers and auxiliaries of school life, and develops the hypothesis according to which representations in terms of sharing of stigma (between professionals seen as non-qualified and pupils with disabilities) may hinder both cooperation and inclusion;
- the third one consider the perception of institutional officials and specialist teachers about the link between the reality of cooperation and the reality of inclusive school. The purpose is based on the hypothesis that a mutual discernment of the needs of professionals and children is central to the construction of this link.

**Mots-clefs :** école inclusive, handicap, coopérer, enseignant, auxiliaire.

**Key words:** inclusive school, handicap, cooperate, teacher, auxiliary.

# Étude des ressorts et obstacles de la coopération entre professeurs, enseignants spécialisés et auxiliaires de vie scolaire dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés

## I. Questionnement de recherche

Le point de départ de cette recherche est le constat d'une évolution marquée, au cours de cette dernière décennie, des nécessités de travail collaboratif au sein de l'Éducation nationale. En effet, depuis la loi du 11 février 2005, c'est-à-dire depuis que l'accueil en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap a été rendu obligatoire au plan législatif et réglementaire<sup>1</sup>, un « panel » composite de personnes exerçant une responsabilité auprès de ces élèves s'est progressivement constitué à l'intérieur et autour du lieu scolaire : professeurs (désormais responsables de tous types d'élèves), enseignants spécialisés, auxiliaires de vie scolaire ou autres aidants, enseignants référents auprès de la MDPH, coordinateurs de réseaux... Cette évolution ne se résume pas à une réorganisation des tâches à l'intérieur des espaces de travail. Elle induit la rencontre de cultures professionnelles, de représentations du handicap, de façons d'agir, etc.

Dans ce contexte, la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves s'est rapidement modifiée pour laisser place à la figure composite d'un professionnel faisant face à une recrudescence de partenaires diversifiés (Tardif & al., 2007). Comme le remarque Merini (1994), ces formes de coopération qui émergent de l'espace professionnel sont souvent régies par des « contrats de collaboration » implicites, c'est-à-dire un ensemble de règles « qui organisent silencieusement la nature des échanges entre les partenaires ». De plus, le travail collaboratif réalisé autour des élèves « charrie des dimensions imaginaires sur la scène du pédagogique » (Canat, 2010, p. 209), en ce sens que les interactions mettent en jeu les relations humaines « dans toutes leurs dimensions : conscientes et inconscientes, transférentielles ou résistantes, conflictuelles ou pacifiées » (*idem*).

Il semble alors pertinent d'interroger de quelle façon l'action conjointe est négociée, vécue, et quels effets elle produit sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques.

Deux études récentes apportent de premiers résultats significatifs sur ces pratiques collaboratives émergentes. On peut se référer tout d'abord à la recherche collective menée en 2011 au sujet des conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire, en lien avec la qualité de l'accompagnement des élèves handicapés en milieu scolaire (Belmont, plaisance & Vérillon). Les auteurs mettent en évidence que le statut qui est réservé aux AVS « ne semble pas être à la hauteur de la fonction attendue, qui implique un fort engagement personnel et sollicite des compétences diverses » (*idem*, p. 91). Cette recherche pointe également le fait que l'action des AVS s'inscrit davantage dans un processus de « division du travail » (*idem*) que dans une démarche co-construite. Autrement dit, selon cette étude, en réponse à la complexité des situations professionnelles rencontrées, une coopération inter-professionnelle dans l'espace de la classe risque de renvoyer davantage à un partage opératoire qu'à une collaboration.

En second lieu, la recherche menée par Toullec-Théry & Nédélec-Trohel (2010) pointe une contradiction entre une culture enseignante, teintée d'individualisme de par les modalités usuelles d'exercice professionnel, et la revendication par les professeurs d'un droit à être aidé en classe par un auxiliaire de vie scolaire (p. 124). La question de la complémentarité des actions se pose de nouveau, et l'étude menée montre une tendance à déléguer à l'AVS la responsabilité de l'élève handicapé, quand ce professionnel est considéré comme étant compétent, au regard des aides qu'il apporte en classe. Ici, la coopération renvoie davantage à une relégation qu'à une co-élaboration.

Aussi, il nous a semblé intéressant de croiser les regards de professionnels de l'éducation, dont des AVS, autour des formes de coopération mises en place en milieu scolaire au bénéfice d'élèves handicapés. C'est pourquoi la recherche présentée ci-après s'est construite autour du questionnement suivant : que sous-tend, en termes d'obstacles et de ressorts, la coopération entre des professeurs (spécialisés ou non) et des auxiliaires de vie scolaire (AVS) dans un contexte d'école inclusive ?

Dans ce qui suit, nous allons tenter d'étayer les deux hypothèses suivantes :

- des représentations en termes de partage de stigmates (entre professionnels vus comme non qualifiés et élèves handicapés) sont susceptibles d'entraver la coopération et l'inclusion.
- le discernement réciproque des besoins des professionnels comme de ceux des enfants est centrale dans la construction de ce lien.

---

<sup>1</sup> Excepté en cas d'impossibilité majeure.

Ces deux hypothèses sont présentées en introduction de cette communication dans un souci de respect des conventions relatives à un écrit de recherche. Au niveau de la chronologie de la recherche, elles n'ont pas été définies en amont des entretiens effectués mais ont progressivement été révélées par ceux-ci, comme nous nous proposons de le montrer dans ce qui suit.

## II. Méthodologie de recherche

Dans un premier temps, cette recherche s'est construite autour d'entretiens individuels menés auprès de huit professionnels de l'éducation : trois enseignantes titulaires d'un certificat de spécialisation, deux auxiliaires de vie scolaire (AVS), trois encadrantes, exerçant (ponctuellement ou à plein temps) une responsabilité pédagogique ou institutionnelle auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives et/ou du comportement. Plus précisément :

- les trois professeurs spécialisés exercent à plein temps au collège, dans une ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ;
- les deux AVS accompagnent chacune collectivement un dispositif ULIS, en travaillant à la fois au sein du dispositif, avec un enseignant spécialisé, et dans les classes dites ordinaires, lors des temps d'inclusion de certains élèves en situation de handicap ;
- les trois responsables institutionnels sont respectivement une consultante dans le domaine du handicap, attachée à la MDPH<sup>2</sup>, une directrice d'école et une principale de collège.

Le cadre des entretiens est le lieu d'exercice professionnel des personnes interviewées.

Les entretiens qui ont été menés sont cliniques. Plus précisément, dans ce type d'entretien, la personne interviewée est invitée « à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée "consigne" » (Yelnik, 2005, p. 135). Dans le cadre de cette recherche, la consigne a invité chaque interlocuteur à raconter quelle expérience il avait de l'inclusion scolaire. La question de la coopération n'a volontairement pas été évoquée dans le lancement de l'entretien, afin d'observer si le professionnel de l'éducation en parlait spontanément, et de quelle façon. Comme le travail avec autrui a été au cœur de chacun des échanges, notre questionnement de recherche s'en est trouvé justifié. L'analyse croisée des retranscriptions a nécessité une étude de contenu qui a suivi une double perspective : « celle contenu manifeste et celle du contenu latent » (*idem*) du discours produit. Ici, à la différence de leur usage étymologique en psychologie clinique, les entretiens cliniques que nous avons menés ont relevé des sciences de l'éducation et n'ont eu aucune visée thérapeutique. Leur dimension clinique a résidé d'une part dans la posture bienveillante et empathique du chercheur, attentif à toute déstabilisation pouvant être induite par l'entretien, et, d'autre part, dans le fait de produire des connaissances à partir du singulier situé et contextualisé d'une personne.

Comme notre investigation a porté sur les obstacles et ressorts d'une coopération professionnelle, il nous semble important d'indiquer comment nous avons envisagé ce concept, en tant qu'objet méthodologique. Nous considérons qu'il n'est pas uniquement constitué des modalités d'interactions réalisées avec des partenaires (internes ou externes à la structure scolaire). La coopération se construit également au niveau postural et représentationnel, et, de façon plus intime, dans la singularité du psychisme du professionnel, par les contenus psychiques inconscients qu'il actualise et projette dans son exercice quotidien. Cl. Blanchard-Laville (2001) nomme cette projection le « transfert didactique » ; il s'agit de souligner que la salle de classe, et plus généralement le lieu scolaire, sont des lieux de transfert, au sens psychanalytique de ce terme. Les objets<sup>3</sup> rencontrés font écho à une vie fantasmatique, laquelle, en retour, donne une couleur singulière à des investissements de nature professionnelle. Poser, sous un jour clinique, la question de la coopération, c'est donc s'intéresser, au travers d'une analyse de contenu du discours produit, aux dimensions manifestes et latentes, aux dynamiques intrapsychiques qui caractérisent cette coopération ; c'est également regarder comment se créent au sein des collectifs de travail des relations interpsychiques dont naissent des dynamiques d'équipe. Dans notre propos, l'interaction d'un sujet avec ses pairs se situe alors à la rencontre des deux dimensions de l'inter et de l'intrapsychique. Travaillé par ces deux dimensions, le sujet est ainsi envisagé comme étant à la fois singulier et pluriel (Kaes, 2007), et l'analyse construite en devient systémique.

---

<sup>2</sup> Maison Départementale des personnes Handicapées.

<sup>3</sup> Au sens général de la relation d'objet.

Dans un second temps, nous avons souhaité observer le travail coopératif en classe, entre les enseignants spécialisés et les auxiliaires de vie scolaire précités, afin d'avoir accès à une traduction en postures et en gestes professionnels coopératifs des propos exprimés. Ces observations (non participantes) ont eu lieu en classe, soit au sein du dispositif ULIS, soit pendant les temps d'inclusion des élèves handicapés dans les classes dites ordinaires. Les binômes professionnels (enseignant et AVS, ou enseignant spécialisé et AVS) ont chacun été observés deux fois. Les observations ont là aussi été de nature clinique, c'est-à-dire qu'elles ont été portées par les observables et les aléas des situations de classe, sans grille de lecture prédéfinie. Cependant, compte tenu de la question initiale de recherche, nous avons manifesté un intérêt pour tout ce qui pouvait toucher au travail coopératif, que ce soit en termes d'occupation partagée de l'espace, de modalités organisationnelles, d'interactions, d'interpellations, de silences, de regards (ou d'absences de regards), etc.

### III. Effets d'un partage de stigmates sur la coopération

Dans la partie qui suit, nous allons croiser les discours de deux auxiliaires de vie scolaire (AVS) dites « collectives »<sup>4</sup> qui se sont succédé dans le même collège et d'une enseignante spécialisée. Nous évoquerons également, pour éclairer ces entretiens, des moments de cours pendant lesquels des élèves appartenant au dispositif ont été inclus en classe ordinaire. Le collège dans lequel ces trois professionnels œuvrent est réputé pour son ULIS, « qui tourne », aux dires de la principale. Au début de cette recherche, cette dernière nous avait accordé un entretien qui ne sera pas analysé dans cette partie, mais dont on peut cependant souligner qu'il témoignait fortement d'une réussite exemplaire. Si, au cours de l'année de sa fondation, l'ULIS, alors dénommée UPI<sup>5</sup>, avait soulevé de graves difficultés et clivé l'équipe enseignante (entre professeurs favorables et défavorables à l'intégration), le travail conjoint de la direction et des équipes avait contribué à apaiser les tensions. La principale nous a alors prévenus qu'il ne faudrait pas se laisser abuser par les propos négatifs tenus « en salle des profs », propos résiduels et non-représentatifs du travail de coopération entrepris par elle, les enseignants spécialisés (au nombre de trois à avoir occupé le poste de coordonnateur de l'ULIS) et un groupe « d'enseignants volontaires ». Ainsi donc la principale nous a-t-elle fait passer un message que nous avons ainsi interprété : le fonctionnement de l'ULIS, excellent, repose sur une coopération bien huilée entre les enseignants ordinaires et spécialisés et la direction.

Ce qui apparaît cependant dans le discours des deux AVS — Céline et Mallorie — et de l'enseignante spécialisée que nous nommerons Laura<sup>6</sup>, contredit largement cette vision. Ainsi, leurs représentations au sujet de la coopération des acteurs de l'inclusion que sont l'enseignant spécialisé, les enseignants ordinaires, les AVS et les élèves de l'ULIS, renvoient nettement au sentiment d'une dysharmonie constitutive : non seulement les rôles n'y seraient pas valorisés de manière identique, mais le regard porté sur les AVS par les enseignants du second degré trahirait mépris et relégation. Céline témoigne violemment de ce mépris : « Ils (les enseignants) pensent qu'on est stupide, qu'on n'a pas de diplôme. (...) Des fois c'est vexant, un peu frustrant ». Cette référence à l'absence de qualification professionnelle constitue une blessure narcissique profonde pour Céline qui y répond par une attitude de combat. Elle évoque une bataille à livrer pour aider aux inclusions, en récupérant les cours des enseignants, en les adaptant, en préparant les évaluations. Derrière le mépris, se cache de son point de vue la réalité peu visible d'un travail de fourmi. Une sentence sévère adressée aux professeurs ponctue l'entretien de Céline, cette sentence étant directement adressée aux enseignants disciplinaires : « J'ai pas bac + 5 mais moi je m'en sors mieux avec les élèves que toi ».

Mallorie est moins vindicative mais son quotidien est envahi du même sentiment de frustration professionnelle : « Ils me prennent pour leur larbin », dit-elle. Elle évoque les demandes pressantes d'accompagnement que lui font les professeurs, peu enclins à inclure l'élève handicapé dans leur classe si l'AVS n'est pas aux côtés de celui-ci.

Nos observations *in situ* nous donnent à penser que dans le vif du cours, ces enseignants disciplinaires *délèguent* leur travail à l'AVS : explicitation des tâches, évaluations formative et sommative, correction de la prise de notes ; et la *relèguent* à la même place que celle de l'élève de l'ULIS : une paillasse en retrait en SVT,

---

<sup>4</sup> Ce qui signifie qu'elles ont été missionnée pour une aide concernant le groupe complet d'élèves. D'autres AVS peuvent être missionnées pour apporter une aide individuelle à un élève spécifique.

<sup>5</sup> Unité pédagogique d'intégration. Premier nom du dispositif avant sa transformation en ULIS.

<sup>6</sup> Laura est nommée à la rentrée 2014. Elle remplace dans la fonction de coordinatrice Sandrine, dont il sera question plus loin.

une table décrochée des autres, ailleurs... L'AVS participe alors d'un double travail, paradoxal, de stigmatisation et d'invisibilisation qui la touche aussi bien que l'élève qu'elle accompagne. Nous ne constatons pas d'interactions croisées entre l'élève, son AVS et l'enseignant. Les deux premiers forment un binôme en situation d'exceptionnalité pédagogique dans la classe, le handicap de l'élève étant ainsi rendu visible et formant ce que E. Goffman (1963, 1975) nomme un stigmate, et leur activité cognitive étant rendue invisible par l'absence de toute interaction avec l'enseignant et les autres élèves.

Ce double mouvement de stigmatisation et d'invisibilisation construit selon nous une perte du sentiment de légitimité professionnelle des deux AVS qui transparait de manière différenciée dans les entretiens. Si Céline y répond par une combattivité qu'exacerbe la véhémence de son ton, par une capacité à nourrir elle-même son narcissisme professionnel (« les compétences c'est ce que tu fais sur le terrain, qui tu es vraiment. Je fais mon boulot correctement, c'est ma fierté à moi »), Mallorie y réagit en adoptant une position dépressive : « le métier d'AVS « On peut pas dire que c'est une voie de garage, c'est une voie en attendant. Je voulais faire beaucoup plus j'ai été bloquée ».

À rebours, chacune à leur manière, les deux AVS pensent qu'elles constituent cependant une pièce essentielle du dispositif inclusif. Elles évoquent toutes deux l'importance de leurs missions : Céline considère que par une main ferme et une autorité sans faille, elle parvient à transformer ces enfants handicapés, possiblement turbulents et décrochés du travail, en élèves appliqués. Mallorie, quant à elle, décrit par le menu l'importance de son activité en amont et en aval des inclusions, son travail de renforcement cognitif et affectif des élèves, ses élèves : elle évoque ainsi sa grande tendresse, son empathie envers eux.

Les deux AVS partagent une même tendance à l'identification aux élèves de l'ULIS, identification dont nous pensons qu'elle co-construit le mouvement de stigmatisation dont elles seraient victimes de la part des professeurs. Ainsi Céline déclare : « On trouve des liens avec certains enfants donc au final on se rend compte qu'ils ont les mêmes les mêmes (sic) problèmes que nous. On arrive justement à parler avec eux sur certains problèmes parce que justement nous aussi on a eu ce genre de problèmes. » Mallorie évoque en parallèle des difficultés des élèves à comprendre certains cours, ses propres difficultés en « techno » (« Il y a des matières ou je n'y comprenais absolument rien, notamment en technologie ; la prof n'adaptait rien »), ou plus généralement au-delà du niveau de la classe de cinquième. Ainsi, il apparaît que ces deux AVS se représentent partager avec les élèves le stigmate d'un déficit cognitif qui leur vaut de ne pas être reconnues professionnellement mais qui leur permet de coller aux élèves, de les comprendre et de les aider ; toutefois ce stigmate partagé rend délicate leur coopération avec les enseignants disciplinaires : « Tout ce qui est contact avec les profs, j'ai peur de blesser, de mal dire. On m'a dit que les profs étaient des gens qu'il fallait caresser dans le sens du poil » (Mallorie).

Dans le cadre de notre enquête, AVS et professeurs ne forment pas des pairs, construisant une action commune en vue de l'inclusion. Éléves de l'ULIS et AVS ont en commun de porter certains stigmates invalidants : se vivant comme étant ressentis plus faibles « cognitivement », ils ne participent pas d'un même projet d'enseignement-apprentissage. Ainsi, il nous est apparu que dans le « transfert didactique » opéré par les deux AVS, transfert qu'on pourra définir comme l'ensemble des contenus inconscients et du rapport au savoir investis en classe pendant les situations d'inclusion, s'actualisent des représentations de soi marquées par le manque, le déficit de compréhension que viennent compenser des compétences expérientielles qui, elles (selon le dire des AVS) feraient défaut aux enseignants du secondaire.

Dans ce contexte, *quid* de la coopération entre les AVS et les enseignants spécialisés ? Les deux AVS n'ont pas les mêmes modalités de coopération avec les enseignantes spécialisées avec lesquelles elles ont eu à travailler. Cependant, elles s'entendent pour définir ces spécialistes comme des étayages indispensables à leur fonction. En miroir, les deux enseignantes spécialisées que nous avons pu rencontrer sur les deux années qu'a duré la recherche, savaient partager leurs fonctions avec les AVS. Mallorie résume ainsi ce qui nous apparaît comme une définition en acte d'une coopération dans l'ULIS : « Laura m'a laissé gérer les inclusions. Quand il y a des soucis, je lui demande, quand il y a des contrôles, je la préviens pour qu'elle fasse le travail de révision ». Une répartition informelle des tâches définit la coopération. Laura, la seconde enseignante spécialisée que nous avons pu observer cette année, n'hésite pas à outrepasser les missions traditionnellement confiées aux AVS. Elle laisse Mallorie prendre des initiatives pédagogiques, construire des projets d'une certaine envergure et animer des séances aussi bien en sa présence qu'en son absence. On assiste alors à une sorte de front renversé dans lequel l'AVS occupe le devant de la scène : elle organise des apprentissages au sein de l'ULIS et délègue à Sandrine les tâches afférentes au maintien de la discipline pour lesquelles elle ne sent pas à l'aise. Un an plus tôt, Laura, dans le même sens, témoignait que le dispositif inclusif dans son ensemble

reposait sur Céline, AVS déjà en poste quand elle fut nommée à la coordination de l'ULIS, qui gérait au quotidien les inclusions et accompagnait des élèves à chaque heure de cours. Ainsi donc, ces deux binômes successifs (Céline / Sandrine; Mallorie / Laura) ont-ils construit un partenariat qu'elles jugent efficace quoiqu'il soit en décalage avec ce qu'imposent les textes. Reconnues par cette coopération où les enseignantes spécialisées délèguent des tâches de confiance, les AVS peuvent donner un supplément d'âme à leurs missions. Elles se représentent comme capables, si ce n'est de transmettre des savoirs au sens strict du terme, au moins de donner aux élèves de l'amour (Mallorie : « Je les aime tous »), de la réassurance (Céline : je me suis dit que j'ai envie de pouvoir modifier la vie de certains enfants qui sont pas bien chez eux, qui ont des problèmes à l'école, un handicap et tout ça, j'ai envie de leur donner le sourire »).

Toutes deux peuvent alors, dans l'entretien, affirmer qu'une ambition professionnelle naît du terreau constitué par la coopération avec les enseignantes spécialisées : l'une souhaite devenir monitrice-éducatrice auprès de jeunes handicapés tandis que l'autre souhaite « travailler dans le social ». Si la coopération avec les enseignants du secondaire est susceptible de mobiliser chez les AVS frustration, sentiment d'infériorité et partage du stigmatisme des élèves handicapés, la coopération au quotidien avec des enseignantes spécialisées qui les investissent comme des pairs réhabilite une estime de soi dont découle un désir professionnel refondé.

#### **IV. Effets du discernement des besoins sur la coopération**

Dans cette partie, nous allons tenter d'identifier, au travers du discours d'une enseignante spécialisée et de deux encadrantes au sujet du travail qu'elles ont pu mener avec des professeurs et des auxiliaires de vie scolaire, des ressorts d'une coopération professionnelle qui puisse se construire au bénéfice des élèves porteurs de troubles cognitifs et/ou comportementaux.

En premier lieu, les personnes interviewées se rejoignent sur la nécessité d'incarner, en tant que responsable institutionnel comme en tant que collègue, un garant de l'opérationnalité de la coopération : « Il faut être disponible, être présent à tout moment du processus, de telle façon que l'enseignant se sente jamais seul et puisse penser « Je sais que si ça ne va pas, je peux l'appeler » » (Christelle) ; « On a également un travail pédagogique à effectuer en direction des collègues. [...] Il faut être en mesure de donner, non pas des recettes, mais des éléments précis, concrets, pointus, ciblés, qui peuvent désamorcer une situation problématique, ou déclencher des raisonnements chez l'élève » (Annie) ; « Il y a toujours des interstices où on peut aider les collègues, notamment quand ils viennent spontanément me parler de leurs difficultés à enseigner » (Bérénice). On peut remarquer ici que l'écoute et la prise en compte des besoins des enseignants concernés par l'accueil des élèves handicapés semble essentielles au travail coopératif. Comme le dit Bérénice, « C'est par la prise en compte des besoins de l'adulte qu'on va aider à la prise en compte de l'enfant ».

De plus, la question du travail coopératif n'est jamais une question technique, dans leur discours : « En tant que responsable, s'en tenir strictement aux termes d'une convention pose le risque d'une déshumanisation du processus » (Christelle) ; « Aider, c'est déjà une question de posture » (Annie) ; « J'ai appris à accueillir les inquiétudes de mes collègues » (Bérénice) ». On peut remarquer ici que l'inscription de ces professionnels de l'éducation dans des actions collectives est avant tout une inscription symbolique prenant en compte toute la complexité du sujet humain. On peut ici faire le lien avec le propos de Bonjour (2008, p. 175) quand il définit l'être humain : « L'homme, [...] c'est 100 % de cognitif, 100 % de psychoaffectif, etc. Seule cette métaphore mathématiquement absurde peut rendre compte de la paradoxalité de l'être humain, puisque négliger un des quatre champs, ce n'est pas seulement amputer l'homme, c'est le tuer symboliquement ».

Il est cependant intéressant de noter que chaque personne interviewée prend en considération dans son discours le risque d'un transfert (vers eux) de la responsabilité pédagogique d'autrui : « Il faut être soi-même inclus, il faut être *corporate*, mais il faut aussi veiller à ne pas devenir la personne en charge de toutes les adaptations pédagogiques, car ça, c'est un risque réel de l'inclusion » (Bérénice) ; « Quand on m'appelle pour me parler d'un problème qui n'est pas de mon ressort, il faut que j'accueille cet appel. J'essaie alors de proposer quelques clés, et avec quelques subtilités je fais le lien avec les personnes plutôt concernées » (Christelle) ; « L'enseignant doit être en mesure de formaliser suffisamment ses propres pratiques, mais sans les verrouiller, pour que ses collègues aient une lisibilité de ce qui est fait avec l'élève handicapé sans se sentir exclus ou non concernés par ce qu'ils entendent » (Annie). En résumé, du point de vue des personnes interviewées, le fait d'être une personne ressource pour d'autres professionnels s'associe à une volonté de leur fournir des clés pour être leur propre personne ressource.

En second lieu, les personnes interviewées insistent sur la nécessité de contribuer à une redéfinition du handicap pour qu'un travail co-élaboratif puisse s'engager : « Dans l'imaginaire collectif, le handicap est encore attaché à des stigmates physiques ou mentaux. Il n'est pas pensé comme la nécessité de prendre en compte, à un moment donné, certains besoins. Ça me semble être une des innovations à mettre en place à l'école, mais peut-être que la société n'en est pas encore là » (Annie) ; « J'ai réalisé que la classification du handicap, c'est un outil très peu opérationnel. Pour moi, c'est la question de la compensation du handicap qui est centrale, pas l'arsenal des difficultés » (Christelle) ; « Mes élèves sont handicapés, oui, et alors ? Le mot handicapé, je le conjugue à tous les temps, pour éviter qu'il soit associé à une tare ou qu'on l'utilise comme une insulte ». [...] Dans mon discours, « désavantage » et « compensation » sont toujours associés à « handicap » » ((Bérénice). On peut noter ici une double nécessité : traduire les incapacités liées au handicap en besoins de compensation ; normaliser et universaliser cette démarche (sans la banaliser).

Aussi, au regard de ces discours convergents, on peut voir que la notion de coopération peut être un analyseur de la capacité du système éducatif « à proposer le meilleur contexte possible pour des apprentissages accessibles à tous » (Benoit, 2004, p. 32).

## V. Conclusion

Cette recherche nous a donné l'occasion d'interroger les obstacles et ressorts des pratiques coopératives menées au sein des classes au bénéfice des apprenants à besoins spécifiques. Les résultats qui ont été précédemment exposés pointent que l'effectivité de l'inclusion renvoie à un nécessaire processus d'acculturation partagée, de « changement bidirectionnel » (Nestian, Rus, 2010) dans la dynamique qui génère des échanges ou est générée par ceux-ci. L'étude a également pointé le risque d'une « enculturation » (Mead, 2001) qui se relève stigmatisante, c'est-à-dire, chez certains acteurs éducatifs (et notamment ici les AVS), la construction progressive d'une empreinte psychique marquée par une identification à la situation de handicap, et qui va influencer sur l'identité professionnelle. Aussi, l'inclusion, comme dispositif d'ouverture et de plein exercice de droits fondamentaux, peut se révéler être pour certains sujets un enfermement psychique et relationnel. Il peut exister autour des situations de coopération en milieu scolaire des conflits de représentations susceptibles de révéler ou de cristalliser des conflits internes : la coprésence des professionnels est en effet difficilement sereine quand les difficultés des élèves représentent essentiellement des formes d'énigmes pédagogiques apparemment irréductibles. Aussi, la réalité de l'école inclusive, dans sa forme actuelle, assigne aux personnels des spécificités de coopération pouvant être difficiles à cerner ou à vivre, en raison des délégations de responsabilité opérées et/ou des formes de stigmatisation vécues. La conséquence peut en être le glissement insidieux d'un « agir stratégique » vers un « agir faible » (Soulet, 2003), marqué par le doute ou le renoncement. Face à ces difficultés, notre recherche pointe le fait que la question des besoins (des élèves, des adultes), si elle devient centrale dans la façon de penser autrui, si elle imprègne les discours institutionnels et pédagogiques et surtout les actes qui accompagnent ceux-ci, peut devenir un « vecteur de transitionnalité » (Barry, 2011) permettant de redéfinir les situations relationnelles, en introduisant au cœur de la dualité qu'elles représentent un objet tiers qui suscite une nécessité d'engagement dans l'action conjointe. En effet, l'identification d'un besoin pose immédiatement la question de la réponse qu'il est possible d'apporter ensemble à ce besoin.

## Bibliographie

Barry V., *Identifier des besoins d'apprentissage. Concepts, méthodologie, études de situations*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan, 2011.

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

Benoit H., Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive, *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 28, décembre 2004, p. 27-33.



Blanchard-Laville C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

Bonjour P., L'évaluation du projet individuel : entre technicité et utopie ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44, décembre 2008, p. 173-182.

Canat S., Co-intervenir pour aider dans le cadre de la classe : le rôle du maître E et du professeur des écoles, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51, décembre 2010, p. 203-222.

Goffman E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, collection « Le sens commun », Paris : Éditions de Minuit, 1975, édit. orig. Prentice-Hall, 1963.

Kaës R., *Un singulier pluriel*, Paris, Dunod, 2007.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, *Journal Officiel de la République française*, n° 36 du 12 février 2005, p. 2353.

Merini C., *De la formation en partenariat, à la formation au partenariat*, thèse soutenue à l'université Paris 8 sous la direction de Guy Berger, 1994.

Nestian O., Rus C., *Former des enseignant-e-s pour mieux accueillir les élèves Roms (Roumanie – Timisoara)* », dans : Hugon M.-A., Pezu G., Bordes V. (Coords.). *Éduquer par la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*, collection « Éducation comparée », Paris : L'Harmattan, 2010.

Soulet M.-H., L'exclusion : usages et mésusages d'un concept, *Revue suisse de sociologie*, vol. 24, 2003, p. 431-458.

Tardif M., Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D. (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck, 2007.

Toullec-Théry M & Nédélec-Trohel I., École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ?, *Recherche et formation*, n°64, 2010, p. 123-138.

Yelnik C., « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation », *Recherche & Formation*, 2005, n° 50.