



HAL
open science

**D'une recherche sur le travail conjoint
AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une
ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les
pratiques ?**

Marie Toullec-Théry

► **To cite this version:**

Marie Toullec-Théry. D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ?. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2019. hal-02503411

HAL Id: hal-02503411

<https://hal.science/hal-02503411v1>

Submitted on 28 Mar 2020

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.

Des pratiques coopératives pour renouveler le travail partagé enseignants Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH)

Cooperative practices to renew the work sharing between teachers and assistants to handicapped students

Marie TOULLEC-THERY
MCF, CREN, université de Nantes et Espé
marie.toullec@univ-nantes.fr

Résumé

Cet article reconsidère les résultats de recherches qualitatives que nous avons menées sur les relations qu'entretiennent des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) et des enseignants. Nous discutons ce qui fait que les AESH ont tendance à se positionner à une distance intime des élèves qu'ils accompagnent. Pour ce faire nous développons deux études de cas d'AESH individuels que nous confrontons ensuite à deux autres situations d'AESH collectifs et aux dernières circulaires ministérielles. Nous montrons ainsi que le caractère individuel de l'accompagnement d'un AESH joue sur ses actions et les représentations qu'ont les enseignants de ses missions, mais **aussi que les circulaires pilotent les pratiques**. Ces résultats de recherche ont soutenu la mise en oeuvre d'une ingénierie coopérative qui a contribué à déplacer les attentions de dyades enseignants-AESH et envisagé des solutions inédites d'organisation du travail.

Abstract

This article reconsiders the results of researches about the relationships between a few AESH and a few teachers when students with disabilities are in school. Are the actions of teachers and of AESH exclusively the responsibility of these professionals and their relation to disability, or do the institutional recommendations act on the respective places (topos) of these actors?

In a perspective of an inclusive school, our analyzes served as a foundation for cooperative training practices. We show how they have moved the attentions of teacher-AESH dyads and built new positions.

Mots clé : Ecole inclusive, Accompagnement, Individuel et collectif, situations d'enseignement-apprentissage,

Keywords : Inclusive school, Support of handicapped childs, individual and group, Situations of teaching- learning

Introduction

L'Ecole inclusive « prône des ajustements multiples, différenciés et sans cesse à renouveler par chaque membre de la communauté afin d'améliorer la participation sociale de tous, en

agissant sur les conditions de l'environnement » (introduction de ce numéro de la Nouvelle Revue). Au titre de la compensation¹, l'un de ces ajustements, en France, consiste en l'accompagnement d'élèves en situation de handicap par un moyen humain. Pourtant, il s'avère que l'ajout d'un adulte non enseignant dans un milieu scolaire peut engendrer un certain nombre de problèmes qui peuvent ne pas concourir à l'émancipation de l'enfant ou l'adolescent accompagné (auteur, xxx). « La bienveillance et l'accompagnement sont [ainsi] des conditions nécessaires, mais insuffisantes pour améliorer les résultats tant scolaires que sociaux des élèves et réduire les inégalités en éducation » (Lingard, 2011, pp. 46).

Dans cet article, nous questionnons ce qui fait que les AESH sont très souvent placés à une distance intime de l'élève. Nous développons, dans un premier temps, deux situations où l'AESH accompagne individuellement un élève (« classe ordinaire »). Nous mettons ensuite en regard ces résultats avec deux autres situations où l'AESH accompagne collectivement plusieurs élèves, puis avec des injonctions ministérielles récentes².

Pour comprendre les intentions et les formes que revêt l'accompagnement des élèves en situation de handicap par une aide humaine, nous avons ainsi analysé, des situations d'enseignement-apprentissage *in situ*, en prenant appui sur des concepts, issus de la théorie de l'action conjointe en didactique -TACD- (Sensevy, 2007, 2011). Cette recherche, fondée sur les pratiques effectives des enseignants et des AESH, tente de déceler leurs déterminations, leurs effets, leurs alternatives, dans un contexte qui véhicule certes les phénomènes d'enseignement-apprentissage avec un accompagnement humain, mais aussi les institutions, le social, le personnel.

Notre souci, au fil de cette recherche, a été d'associer les acteurs, pour dépasser les recherches « sur » les pratiques d'accompagnement et engager des recherches « avec » les praticiens (Vinatier & Morrissette, 2015), au travers d'une ingénierie coopérative³ (Sensevy, 2011) réunissant chercheur-enseignants-AESH. Or, il ne suffit pas de placer ces acteurs ensemble

¹ Un des principaux apports de la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » réside dans la création d'un droit individuel à la compensation des désavantages liés à des déficiences, dû par la collectivité, aux personnes en situation de handicap. C'est un système de prestations financières, techniques ou humaines.

² La Circulaire n° 2017-084 du 3-5-2017, intitulée « Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap » et la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

³ Il s'est agi d'un collectif (des enseignants, des AESH et un chercheur) prenant progressivement la forme d'une *ingénierie coopérative* (Sensevy, 2011), dont l'ambition première a été d'engager une réflexion pluri-catégorielle, centrée sur la scolarisation d'enfants et d'adolescents handicapés accompagnés d'AESH, pour créer un espace de rapprochement entre deux cultures différentes.

pour qu'ils produisent une analyse réflexive, il faut que soient créées les conditions de la construction de significations partagées (Marlot, Toullec-Théry & Daguzon, 2017) au sein d'un « espace interprétatif partagé » (Berdnaz, 2013).

Nous allons, après avoir présenté les cadre théoriques et méthodologiques de notre travail de recherche, rendre compte de résultats issus de deux études de cas (Yohan et Manon) et identifier ainsi certains obstacles qui agissent sur l'action des AESH. Nous discuterons ces résultats en les mettant en regard avec deux autres études de cas (Maud et Adeline) et aux circulaires en cours. Dans une dernière partie, nous monterons ce qu'une démarche coopérative faisant travailler ensemble chercheur-enseignants-AESH, a construit comme premiers repères et leviers pour varier les distances de l'AESH avec l'élève accompagné.

Éléments du cadre théorique

L'épistémologie pratique

Pour accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes travaillant en dyade avec un AESH, nous convoquons un outil théorique, l'épistémologie pratique (Sensevy & Mercier, 2007). Brousseau définissait « l'épistémologie professorale » comme une « *théorie implicite des savoirs enseignés servant de modèle pour la pratique* » (Brousseau, 1986). L'épistémologie pratique est affiliée à ce concept broussaldien, avec l'idée supplémentaire qu'elle « *renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il [l'enseignant] fait et dit dans sa classe, sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (Amade-Escot, 2014). Les théories des savoirs enseignés sont en effet principalement issues des connaissances que l'enseignant a construites au cours de sa formation et de ses expériences, sur le métier, sur la difficulté scolaire, sur le handicap, ... L'épistémologie est donc pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, qu'elle est « *produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'actions que l'enseignant a construites lors de son enseignement* » (Sensevy, 2006) et parce qu'« *elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle [la pratique] révèle* » (Sensevy, 2007). Cette épistémologie pratique est donc à comprendre comme des éléments qui préexistent à la situation d'aide, sorte d'arrière-fond, mais aussi comme un certain nombre d'éléments produits par la situation elle-même. Tout se passe en effet comme si certains aspects de la situation convoquaient certains éléments d'épistémologie pratique, plutôt que d'autres (Toullec-Théry & Marlot, 2013). Nous pouvons donc inférer des éléments d'épistémologie

pratique en croisant ce que disent les enseignants de leurs pratiques, ce qu'ils tiennent pour vrai avec ce qu'ils font de manière effective en classe. C'est ce que nous proposons de faire, en prenant en considération, dans cet article, non seulement l'enseignant, mais aussi l'AESH.

Eléments du cadre méthodologique et recueil de données

Nous avons, depuis plusieurs années, mené des études de cas (Passeron et Revel, 2005) mettant en jeu des enseignants, des AESH et des élèves. Nous avons, dans un premier temps de notre recherche, à l'école, au collège comme au lycée, mené des entretiens avec ces différents protagonistes, opéré des films de leurs pratiques effectives lors de séances « ordinaires »⁴, des auto-confrontations croisées (l'enseignant et l'AESH réagissant à des épisodes de la séance). Tout ce matériau a été retranscrit puis analysé par le chercheur. Un lent travail d'enquête a débuté et une réduction des données s'est opérée : l'élaboration de synopsis des séances et des entretiens, la rédaction de récits de séances et d'entretiens, des comparaisons entre les logiques de discours (ce que les enseignants et les AESH disent de leurs attentes, de leurs pratiques) et les logiques des pratiques (ce que les enseignants et les AESH font). Puis, au fil des collectes de données, à mesure des recoupements des observations collectées *via* les différents cas, nous avons progressivement construit un dispositif méthodologique où il s'est agi d'engager divers acteurs dans des conditions qui rendaient possible un travail réflexif, à partir de leurs propres pratiques ou de celles exercées par d'autres. Un certain nombre d'épisodes, issus des études de cas ont ainsi pris un statut d'épisodes emblématiques qui « *pourraient jouer un rôle dans la formation des professeurs et des chercheurs, et dans leur travail coopératif. Ils pourraient en effet contribuer à la fois à mieux faire saisir certains déterminants de la pratique et à ouvrir l'imagination de ses possibles* » (Sensevy & Vigot, 2016). Nous avons alors mis en place une ingénierie coopérative, lieu de partage des pratiques, fondée sur un *principe de symétrie des places des acteurs* (Sensevy, 2011), un espace de confiance réciproque entre ses acteurs, reposant sur un travail collectif d'enquête centré sur la résolution d'un problème commun de métier (Perraud, 2019).

⁴ Nous n'avons adressé aucune demande spécifique aux enseignants ou aux AESH filmés. Ils ont tous été filmés pendant une séance de leur choix d'une durée de 40 à 50 minutes.

Cet article est construit selon la temporalité de la recherche. Un premier temps d'analyse est fondé sur de deux cas emblématiques⁵ (celui de Yohan et celui de Manon).

Yohan, 9 ans, élève avec des troubles autistiques, est scolarisé à mi-temps dans une classe de CE2 – 3^{ème} primaire- de 19 élèves ; il est accompagné par un AESH quand il est scolarisé (équivalent d'un mi-temps). L'enseignant titulaire de cette classe est quasi novice (3 ans d'ancienneté).

Manon, 5 ans et demi, présente des troubles moteurs, elle est scolarisée à plein temps dans une classe de Grande Section maternelle de 22 élèves (dernière année de préélémentaire) et accompagnée par une AESH. L'enseignant de la classe est expérimenté (plus de 20 ans d'ancienneté).

Ces deux cas soulèvent des problèmes de pratiques qui ont construit une question de métier (la question de la distance AESH-élève).

Cette question de distance est reconsidérée à l'aune de deux autres études (Maud et Adeline) dont nous avons cette fois sélectionné des photos, emblèmes de positionnements spécifiques des deux AESH. Maud et Adeline sont deux AESH en poste dans des Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire, la première en école, la seconde en collège après chacune d'une enseignante spécialisée. Elles accompagnent chacun un groupe d'une dizaine élèves avec des troubles des fonctions cognitives.

Suite à cette phase de recherche où il s'est agi d'analyser des cas et d'amorcer un lent travail d'interprétation des pratiques, nous avons mis en place un dispositif d'ingénierie coopérative qui a œuvré collectivement (enseignants-chercheure-AESH) à la recherche solutions, discutées et négociées, pour varier les distances entre AESH et élèves accompagnés.

Construction du problème

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) impose de scolariser tous les élèves, quels qu'ils soient, dans leur hétérogénéité, au plus proche des classes « ordinaires ». Dès l'article 2, l'école inclusive y est clairement affichée : Le service public de l'éducation « *reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les*

⁵ Ces deux cas sont présentés plus conséquemment dans un article déjà publié (Toullec-Théry, M., 2013).

enfants, sans aucune distinction ». Cette loi a alors des conséquences sur les pratiques des professeurs et une tension se crée entre la réglementation et les mises en œuvre professorales. La diversité des publics entraîne en effet une diversification de leurs tâches, donc des pratiques d'adaptation, c'est-à-dire des « *moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion* » (Nootens & Debeurme, 2010). Or les enseignants se sentent fréquemment démunis dans leurs pratiques auprès de ces élèves (Zaffran 2007). La majorité des enseignants déclare ainsi ne pas effectuer de gestes d'adaptation spécifiques vis-à-vis d'un élève en situation de handicap, notamment si le handicap est d'ordre cognitif (Mazereau, 2011). Ils ont tendance à déléguer de manière implicite une partie des responsabilités pédagogiques à l'AESH (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, xxx ; Chauvot, 2011) et donc à conditionner la scolarisation des élèves en situation de handicap à la présence d'un AESH⁶; d'où leur nombre de plus en plus important dans les écoles et établissements⁷. Pourtant, le Conseil National Consultatif des Personnes handicapées (CNCPH), dès son rapport de 2010, « *déplore la situation actuelle de l'accompagnement individuel où se confondent la mise en accessibilité de l'école et les besoins d'aide humaine pour assurer l'accompagnement d'un élève* ». La place, le territoire et les responsabilités accordés à l'AESH sont donc questionnées. Les extraits de trois entretiens que nous avons menés dans un lycée (classe de 1^{ère}- deuxième année de lycée) cristallisent, au sens de « rassemblent dans un tout », ce que nous avons maintes fois entendu :

« Y a certains profs qui vont vraiment essayer de s'adresser qu'à nous et l'AESH, elle sera transparente et d'autres qui vont directement parler à l'AESH comme si on n'était pas là. Y a les deux extrêmes » (Octave, élève).

« Ils ont leur rôle d'enseignant et ils s'adressent à la classe. Moi, je fais partie un peu du décor » (AESH d'Octave).

« Donc, de temps en temps, j'aurais eu peut-être tendance à ne pas m'occuper d'Octave parce qu'y avait l'AESH » (Enseignant d'histoire-géographie d'Octave).

Si les territoires enseignant- AESH-élève « frottent », les diverses études de cas que nous avons menées montrent pourtant que la solution d'accompagnement est souvent identique :

⁶ Le rapport Blanc (2011) signale que « les constats sont unanimes: la prescription d'AESH individuels, retenue souvent par défaut d'autre solution, ne favorise pas forcément une scolarisation de l'enfant dans de bonnes conditions et peut nuire à son autonomie; le recours à des contrats précaires, quelle que soit la qualité des personnes recrutées, ne permet pas un accompagnement dans la durée ».

⁷ L'évolution de la part des enfants accompagnés dans les premiers et second degré est de 47% entre 2006 et 2017, portant le nombre d'AESH à environ 125000 (chiffres du Ministère de l'Education Nationale, *Source : enquêtes 3/12 - 2017-18*).

quand un AESH accompagne un élève en situation de handicap, il se tient très majoritairement à une distance intime de l'élève handicapé, même si les acteurs prônent la nécessaire émancipation de l'élève. Qu'est-ce qui occasionne ce fait ? Qu'est-ce que cette distance produit ? En étudiant, dans la partie suivante, les cas de scolarisation de Manon et Yohan, accompagnés chacun par un AESH, nous tenterons un début de réponse partiel à ce problème récurrent « distance-émancipation », mis au jour. Dans ces deux cas, en effet, les enseignants imposent que chaque AESH se tienne à une distance intime de l'élève qu'il accompagne. Nous nous centrerons, sur les discours des enseignants et AESH mais aussi sur leurs pratiques effectives.

Analyse des discours Croisés aux pratiques effectives, dans deux contextes où un enseignant et un AESH travaillent dans le même espace

Nous présentons ci-dessous, sous une forme schématisée, des éléments issus des discours et des pratiques effectives en classe, dans chaque étude de cas. Nous avons ainsi décliné les attentes de chaque enseignant et AESH (ce qu'ils veulent), ce que dit l'enseignant de ce qu'il fait pour concourir à ces attentes et enfin, ce qui se passe en classe de manière lors de chaque séance filmée. Nous mettons ainsi au jour les logiques d'action et leurs effets dans chaque classe et nous inférons ainsi les épistémologies pratiques des deux enseignants. Nous tentons ainsi de comprendre ce qui fait que chaque enseignant assigne l'AESH à une distance intime de l'élève qu'il accompagne.

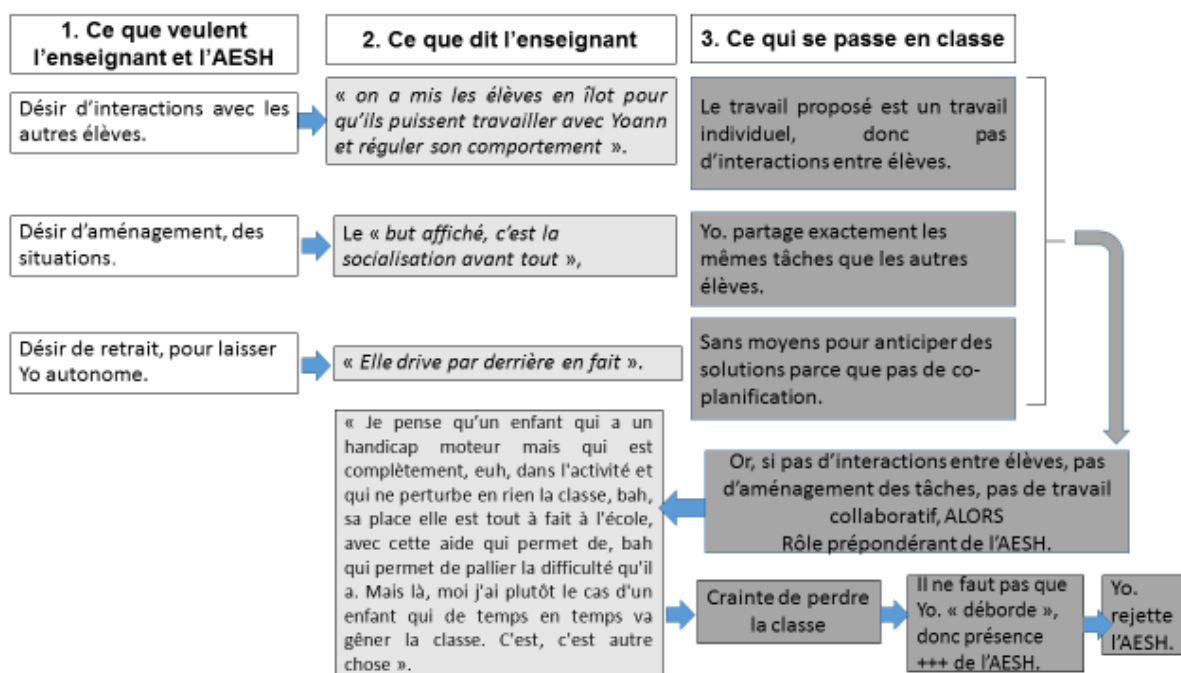
Le cas de Yohan

L'enseignant et l'AESH disent s'entendre très bien. Leurs discours respectifs attestent qu'ils ont des attentes communes en termes d'interactions entre Yohan et ses pairs, d'autonomie⁸ de l'élève et d'accessibilité de ce dernier aux situations d'apprentissage. Ces propos questionnent pourtant. En effet, si l'enseignant et l'AESH disent attendre que Yohan s'engage dans les situations d'apprentissage, l'enseignant n'évoque en revanche pas ce que Yohan a à apprendre, mais évoque plutôt sa socialisation (« *Le but affiché, c'est la socialisation avant tout* »). Du coup, l'enseignant dit qu'il n'a pas besoin de préparer les séances avec l'AESH. Il n'accorde en effet pas une priorité aux aménagements spécifiques des situations d'apprentissage ; le film montre d'ailleurs que Yohan est assujéti exactement aux mêmes

⁸ Ce terme revient fréquemment dans leurs discours.

exercices que ses camarades, sans aménagements spécifiques. C'est à l'AESH de lui apporter une aide directe. En conséquence, cette aide minore l'accès autonome aux tâches par l'élève, ce qui pourtant est recherché par les deux adultes. Les aides apportées par l'AESH sont, de plus, pensées dans l'urgence, puisqu'il n'y a pas eu d'anticipation sur de potentielles pistes d'aide entre l'enseignant et l'accompagnant.

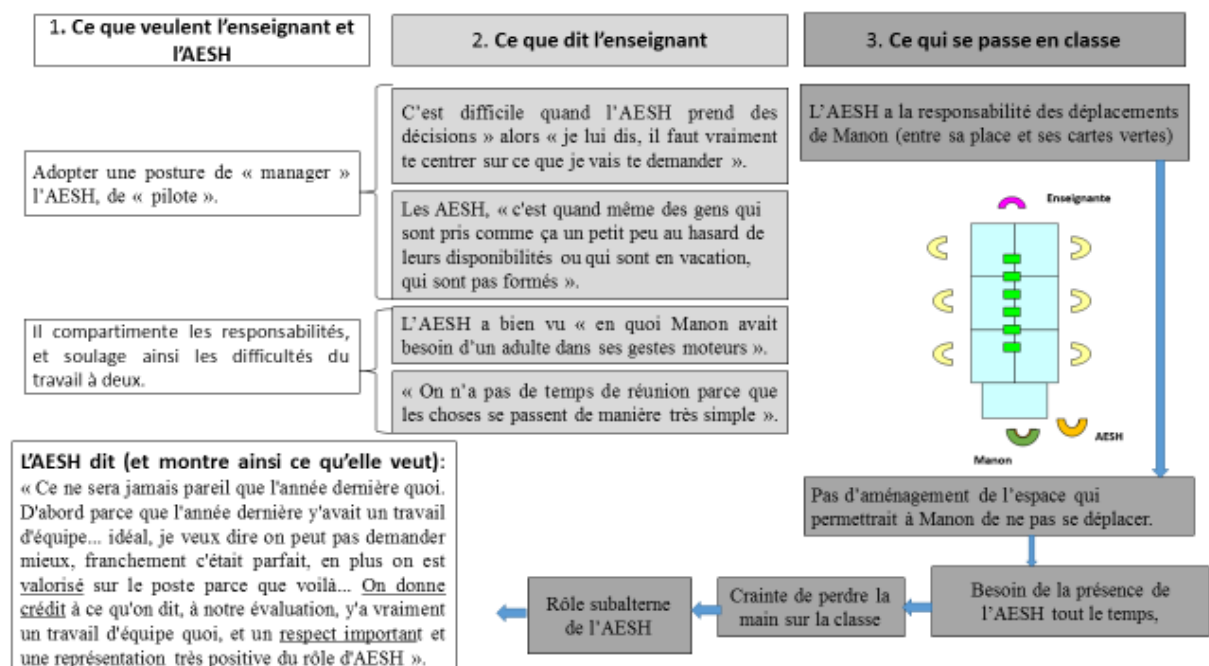
L'affichage par l'enseignant de la socialisation comme essentielle, peut laisser penser que ce qui le préoccupe surtout, ce sont les débordements dont Yohan peut être l'auteur à certains moments. L'AESH serait donc principalement là pour maintenir Yohan dans une attitude acceptable pour l'enseignant et de non perturbation pour la classe. Cette crainte des débordements amènerait alors l'enseignant à demander à l'AESH d'être physiquement au plus proche de Yohan. Cette distance intime a une conséquence : Yohan, rejette son accompagnant, à cause de sa trop grande présence.



Le cas de Manon

Dans cette classe, les pros de l'enseignant et l'AESH montrent qu'ils ne partagent pas d'attentes communes. Ainsi, l'enseignant se définit, comme celui qui a la main, celui qui « manage » et « pilote ». Il évoque, lors de l'entretien, un premier problème. Il pense ainsi que, d'une manière générale, les AESH, parce qu'ils sont « peu formés », ne sont pas investis dans leur tâche d'accompagnement. Pourtant, l'AESH de cette classe est titulaire d'un master

1 de psychologie. De plus, malgré ce sentiment d'incompétence de la majorité des AESH sur lequel il revient plusieurs fois, cet enseignant laisse pourtant à l'AESH avec lequel il travaille, des tâches complexes comme celle d'évaluer les besoins de Manon. D'un certain point de vue, il confie à l'AESH une compétence qui nécessite des connaissances pointues, mais, en même temps, en pratique, lors de la séance, seuls les déplacements de Manon incombent à l'accompagnant. L'analyse de la situation, telle qu'elle est organisée, révèle un autre problème. Dans l'atelier, Manon est l'élève la plus éloignée des cartes. Si elle avait occupé la place d'un des autres six autres élèves, il lui aurait été épargné de se déplacer (il s'agit en effet, dans cette situation, que les élèves posent leurs propres cartes sur les cartes vertes placées au milieu de l'îlot, selon les syllabes qu'elles ont en commun). Dans ce cas, sans déplacement, la présence de l'AESH n'était pas nécessaire. Le non travail en commun entre l'enseignante et l'AESH maintient donc l'AESH au plus près de Manon sans que l'accompagnant ne sache en amont ce qu'il a à faire (il découvre au fil de l'atelier que son rôle se réduit aux déplacements, Manon n'ayant aucune difficulté avec la phonologie). Cet épisode révélerait alors la crainte de l'enseignante de perdre la main sur sa classe, ce qui lui ferait préférer de maintenir l'AESH dans un rôle de subalterne et au plus proche de l'élève et qui la contraint alors à ne pas endosser d'autres responsabilités auprès d'autres élèves. L'AESH signifie alors son inconfort professionnel et son désaccord avec les manières de faire de l'enseignante.



Discussion

Si ces deux enseignants maintiennent l'AESH à une distance intime de l'élève qu'ils accompagnent, cette distance intime ne relève pas des mêmes raisons. Ces dernières trouvent en effet leur source dans des dimensions personnelles que chaque enseignant entretient avec son métier et sa classe. Nous avons inféré deux types d'épistémologies pratiques reposant chacune sur des craintes, 1) celle de perdre l'attention de la classe et 2) celle de perdre la main sur la classe et l'ensemble des élèves. Dans le cas de Yohan (1), les raisons de la crainte sont à attribuer à ses dérapages (sonores, langagiers, gestuels), mais aussi sans doute à la courte expérience professionnelle de l'enseignant (3 ans d'ancienneté). Dans le cas de Manon (2), l'enseignante qui se vit comme pilote et manager de l'AESH, lui assigne des tâches pour qu'elle ne déborde pas sur son propre territoire. Si les raisons des craintes ne sont pas les mêmes, leurs conséquences en revanche similaires : les AESH sont tenus de rester à une distance intime de l'élève qu'ils accompagnent, comme si s'exprimait, *via* cette exigence, une sorte de dé-saisissement professionnel (Toullec-Théry, 2013). La présence d'un élève avec un handicap perturbe en effet la relation pédagogique que ces enseignants avaient l'habitude de construire avec les classes. Ils éprouvent alors du mal à la re-stabiliser. Parce qu'il existe un handicap, chacun de ces enseignants pense ne pas être en capacité d'agir seul. Alors, la scolarisation de Yohan et Manon est assujettie à un accompagnement humain qui rime avec une présence de l'AESH au chevet de l'élève, mais sans obligation de travail préparatoire commun en amont. Chaque enseignant a en effet construit un rapport à l'AESH qui récuse une anticipation des situations d'enseignement apprentissage, partagée avec l'AESH. Les choix opérés par ces deux enseignants de maintenir l'AESH à une distance intime de l'élève qu'il accompagne ont alors des conséquences négatives: une rupture des relations entre Yohan et l'AESH, pour le premier cas, une rupture des relations entre l'enseignant et l'enseignant, pour le second cas.

Dans ces deux situations, les dimensions personnelles en jeu révélées, par les craintes enseignantes de voir leur classe (cas de Yohan) ou leur métier (cas de Manon) leur échapper, sont-elles alors seules à déterminer leurs pratiques? En d'autres termes, leurs manières de faire relèvent-elles exclusivement des personnes et de leur rapport au handicap ? Si ces deux cas d'accompagnement individuel prônent une distance intime à l'élève, existe-t-il d'autres postures, dans d'autres cas étudiés ?

Nous présentons très succinctement deux autres situations d'accompagnement (celles de deux AESH collectives, Maud et Adeline), dans des Unités localisées pour l'inclusion scolaire

(ULIS), dispositifs de scolarisation collectifs pour des élèves avec des troubles cognitifs. Pour cet article, nous ne ferons qu'illustrer leurs positionnements *via* des photos emblématiques.

Voici d'abord ci-dessous deux photos que nous avons sélectionnées dans le cas⁹ d'accompagnement de Maud. Cette AESH accompagne, au début de la matinée, Charles, à un tâche d'écriture de mots dictés par l'enseignante. Elle est installée à une distance intime de l'élève. Maintenant, la chaise sur laquelle Maud est assise, est décalée par rapport à l'élève et orientée de biais ce qui permet à l'AESH d'opérer des coups d'œil sur les autres groupes d'élèves (qui sont juste derrière, hors du champ de la photo). En détournant à certains moments le regard de l'élève qu'elle accompagne, l'AESH laisse ainsi symboliquement à Charles la responsabilité de sa production. Quand le jeune garçon cherche l'assentiment ou l'aide de l'AESH et qu'il ne rencontre pas son regard, alors il sait qu'il doit faire seul.



C'est la solution qu'a trouvée Maud pour ne pas faire à la place de l'élève. Cette situation de dictée quotidienne dans la classe (tous les jours, un quart d'heure y sont consacrés) joue d'elle, lors de l'entretien, en faveur de rituels pratiques construits pas à pas pour s'ajuster au mieux aux besoins de la situation.

Dans une autre classe, montrée par la photo ci-dessous, avant d'agir auprès d'une élève (que l'on voit de dos), Adeline, l'AESH, debout (à gauche) à proximité de cette dernière s'autorise à rester debout pour observer l'enseignante, avant d'agir. Elle écoute la définition que l'enseignante effectue de la situation (c'est une définition de la situation qui est la même pour tous les élèves). Son attention est donc et avant tout portée sur les enjeux d'apprentissage du groupe. L'AESH prend en même temps connaissance de l'exercice photocopié sur une feuille A4.

⁹ Plus spécifiquement étudié dans l'article publié de Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2010).



Qu'est ce qui fait alors, que, dans ces deux situations dont nous venons de produire des photos, l'attention de l'AESH n'est pas portée seulement à l'individuel, mais aussi au collectif ? En poste dans une ULIS (la première en école élémentaire, la seconde au collège), elles assurent un accompagnement qui s'adresse le plus souvent au collectif (c'est-à-dire à l'ensemble des élèves du groupe), elles assument donc une variété de tâches et d'accompagnement.

Une circulaire récente de l'éducation nationale (Circ. n° 2017-084 du 3-5-2017) intitulée « missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap) redéfinit la fonction d'AESH en fonction de trois modalités distinctes : l'aide individuelle, l'aide mutualisée, l'accompagnement dans les ULIS (collective). Intéressons-nous, pour cet article, à la première et à la dernière. Notons aussi que pour les ULIS, c'est le terme d'accompagnement qui a été choisi et non celui d'aide collective (les raisons n'en sont pas explicitées dans la circulaire).

Dans le tableau suivant, nous avons repris mot pour mot ce qui est inscrit dans la circulaire, c'est nous qui, en revanche, soulignons certains termes ou expressions (en caractères gras).

| L'aide individuelle | Accompagnement dans les Ulis |
|---|--|
| La nécessité d'avoir une aide soutenue et continue s'applique à tout élève qui ne peut pratiquer les activités d'apprentissage sans aide durant un temps donné. Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins d'accompagnement de l'élève en situation de handicap. | Ces personnels apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif , soit au sein de l'Ulis, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ils assistent l'enseignant sans pour autant se substituer à lui pour les tâches qui ne relèvent pas spécifiquement de l'activité d'enseignement, conformément au référentiel d'activités ci- |

| | |
|---|-----------------|
| <p>La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées¹⁰ (CDAPH) détermine les activités principales de la personne chargée de l'aide humaine individuelle</p> | <p>dessous.</p> |
|---|-----------------|

La lecture de cette circulaire montre que les logiques entre ces deux types d'accompagnement diffèrent au-delà de la question d'aide individuelle ou collective. Ainsi, l'AESH individuel est désigné par une instance extérieure pour aider un seul élève et est auxiliaire d'un individu, alors que l'AESH collectif est, en revanche, auxiliaire à l'enseignant. Leurs fonctions sont donc organiquement distinctes. L'AESH en ULIS est intimement connecté au système d'enseignement. Ce dernier porte alors de fait son attention plus sur les apprentissages et les savoirs à atteindre collectivement que l'AESH individuel qui, lui, est attentif aux comportements de l'élève qu'il accompagne dans la classe. L'empan des pratiques (des formes d'intervention) de l'AESH en ULIS est du coup plus varié et conditionne une insertion plus évidente au système d'enseignement : *« Lors des temps de regroupements au sein du dispositif spécialisé, l'AESH Collectif participe, sous la conduite et sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant, à la mise en œuvre d'activités collectives. Il peut également, dans les mêmes conditions prendre en charge une partie de l'effectif pendant un temps déterminé, dans le cadre d'une organisation pédagogique différenciée. Ponctuellement, il pourra travailler avec un enfant pris individuellement pour une action de tutorat définie en collaboration avec l'enseignant »* (circ. 2017).

Ce modèle d'accompagnement collectif se différencie donc de ceux que nous avons étudiés dans le cas de Yohan (où l'AESH a une position haute auprès de Yohan que ce dernier finit par rejeter) et Manon (où l'AESH a un rôle si minoré que cette dernière ne voit pas son utilité). Les AESH adoptent des topos plus larges que le seul chevet de l'élève. La question de la distance intime est alors revisitée et fait place à d'autres topos.

Les choix institutionnels, exprimés par les circulaires impactent fortement les pratiques, ils les pilotent. Le choix français d'accompagner un élève par un AESH très majoritairement individuel, « attaché à un élève » 1) a des conséquences sur les actions en classe, sur les positionnements de chacun, et 2) influe sur les représentations des enseignants et des AESH sur le handicap. Avec les AESH individuels (comme Dans le cas de Yohan et le cas de

¹⁰ La CDAPH prend toutes les décisions concernant les aides et les prestations à la lumière de l'évaluation menée par l'équipe pluridisciplinaire mise en place au sein des Maison Départementale des Personnes Handicapées (besoins de compensation et élaboration du plan personnalisé de compensation du handicap).

Manon), un système se met en place centré sur l'élève et son comportement qui risque de minorer la question des apprentissages et un travail conjoint pour mieux insérer l'élève dans les apprentissages.

Une dimension coopérative de recherche

Comment alors permettre à des professionnels de se saisir de ces problèmes de positionnement, mis en lumière par l'analyse du chercheur ? Comment donner à ces professionnels une puissance d'agir sur 1) la question de distance de l'AESH à l'élève et 2) les paradoxes entre discours professoraux et pratiques.

Au-delà d'une visée compréhensive, **une ingénierie coopérative** a été alors mise en place, en créant un « espace interprétatif partagé » (Berdnaz, 2013), qui s'inscrit dans une visée transformative des pratiques. Il a offert la possibilité à des enseignants et des AESH de se saisir ensemble progressivement de ces problèmes d'enseignement et des contraintes de métier pour les mettre en débat. Il s'est alors agi pour les enseignants et les AESH de solliciter et de développer des savoirs d'action qui les amènent à mieux répondre à la prescription associée au dispositif d'accompagnement, à savoir apporter une aide plus effective aux élèves en situation de handicap. Pour le chercheur, il s'est agi de rendre plus explicites les processus générés par la mise en œuvre de cette modalité d'accompagnement individuel, processus susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves en situation de handicap. La double explicitation des contextes et des processus en jeu est alors propre à construire chez les enseignants, les AESH et les chercheurs un consensus susceptible d'orienter leur action, tout en restant attentifs à la manière dont ce consensus fait sens pour l'activité de chacun des acteurs. La mise au jour des deux problèmes soulevés par les analyses du chercheur a ainsi engagé enseignants et AESH à reconsidérer leurs places respectives et à envisager de possibles reconfigurations de leurs pratiques. Après un travail d'analyse de situations spécifiques (celles présentées dans cet article, mais aussi de situations vécues et rapportées par les enseignants et les AESH impliqués dans cette ingénierie) nourries par des auto-confrontations simples, **mais aussi des autoconfrontations croisées**, deux principes généraux ont été mis au jour et les énoncés suivants ont été construits par l'ensemble des acteurs.

1) Si les obstacles rencontrés sont imputés à l'élève handicapé (c'est-à-dire des difficultés d'ordre ontologique) et non à la situation d'apprentissage, alors il existe des ruptures de tous

ordres, parce que le compassionnel prime et alors l'AESH - surtout quand il est individuel - se retrouve acculé à une distance intime à l'élève.

2) Si l'aspect situationnel prime, alors les aspects didactiques et pédagogiques deviennent des soubassements de la relation où l'observation de l'élève par l'AESH dans la classe prime et ses distances à l'élève sont variables, à la condition que les situations d'enseignement-apprentissage soient anticipées par l'enseignant et l'AESH.

D'où des pistes de travail et d'expérimentation ont émergé pour contribuer à la modulation des places de l'AESH :

- Une anticipation de la situation conjointe enseignant-AESH ou au moins une transmission par l'enseignant des enjeux d'apprentissage de la situation *via* une fiche de préparation de la situation adressée spécifiquement à l'AESH avec des objectifs d'apprentissage clairement libellés pour la classe et pour l'élève accompagné et les attentes d'action de l'AESH.
- Des travaux de groupe qui prendraient en compte les besoins individuels des élèves dans un collectif, pour assurer à chacun une place dans l'apprentissage commun ;
- La mise en place régulière d'un tutorat d'un élève vers l'élève en situation de handicap ;
- La mise en place d'un cahier tenu par l'AESH qui consigne des observations de l'élève en situation de travail.

C'est la question de l'égalité des places des élèves qui est posée, à l'interne de la classe. Elle *« relève alors non pas d'abord de l'élève, mais de la production d'un savoir-faire et d'un savoir professionnel partagés, où les adultes sont les premiers à s'interroger en tant qu'obstacle et facilitateur de la possibilité pour l'élève d'être autorisé à prendre une place »* (Perez, 2019).

Si l'on veut opérer des modulations de pratiques et envisager leur caractère conjoint enseignants-AESH, ce sont alors ces dispositifs de négociation, au plus près des pratiques qui vont permettre un développement professionnel, dans le sens où ils fournissent un éventail d'actions plus larges pour les professionnels.

Conclusion

Les quelques épisodes issus de discours ou de pratiques effectives que nous avons analysés dans les deux études de cas présentées, confrontés aux positionnements de deux AESH en

ULIS, attestent que, pour concourir aux missions d'une école inclusive, plusieurs éléments sont à prendre en considération.

Tout d'abord, une école inclusive est une école pour tous où les temps didactiques ne sont pas irrémédiablement séparés, selon les catégories d'élèves et les obstacles qu'ils rencontrent (Toullec-Théry, Marlot, 2013). En effet plus les temps didactiques seront parallèles, plus les élèves en situation de handicap seront tenus écartés des apprentissages de la classe, plus ils seront accompagnés « trop » individuellement, plus ils seront exclus de l'intérieur. La pathologisation de leurs difficultés (c'est-à-dire où l'attention première est portée à leur handicap, leur trouble) est aussi une des sources de ces écarts.

Ensuite, une école inclusive cultive le collectif, dans des formes de différenciation où les situations d'apprentissage sont rendues leur accessibilité (Toullec-Théry, 2017). Ce n'est pas à l'élève de s'adapter à la situation d'apprentissage, mais à cette dernière d'être aménagée pour que chaque élève puisse s'y investir. C'est un travail que l'enseignant, seul, ne peut porter. Il y aurait à travailler maintenant sur les besoins particuliers des enseignants et des AESH.

Une école inclusive cultive donc le travail en collectif, dans une équipe d'école pluricatégorielle (enseignants, AESH) pour planifier les actions conjointes, selon les besoins des élèves. C'est à ce grain de l'établissement, du local que l'on donne de la puissance d'agir aux équipes, dans leur hétérogénéité, loin de séquences d'enseignement descendantes, proposées/imposées à des AESH qui, s'ils ne participent pas à leur conception, ne semblent pas conscients *a priori* (ni d'ailleurs *a posteriori*) de leurs raisons d'être.

Une école inclusive, n'est pas celle de la conformité, mais celle de l'engagement rendu possible dans les apprentissages, quelque soient les obstacles potentiels que rencontre l'élève. Une vision inclusive ce sont alors des palettes de propositions, des réajustements, multiples, différenciés et sans cesse à renouveler.

Nous nous éloignons alors de la vision puéro centrée et avançons vers une vision polycentrée où le devenir de la personne devient « au centre des préoccupations des acteurs du système scolaire (Ebersold & Detraux, 2013).

Bibliographie

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de Recherche en Education*, Dossier thématique « De l'observation des pratiques enseignantes », 19, juin, p. 18-29.

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7-2, 33-115.

Chauvot, N. (2011). Habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un Auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste : étude de cas. *Travail et Formation*, 8, XXXX

Ebersold, S. & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée, *ALTER*, 7(2), 102-115.

Lingard, B. (2011). Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence, *Education et sociétés*, 2011/1, 27, 39-52.

Marlot, C., Toullec-Théry, M, Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative, *Phronésis*, vol.6, n° 1-2, 21-34.

Mazereau, Ph. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 14 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1562>

Nootens, P. & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion: proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, 127-144

Passeron et Revel

Perez, J.-M. (2019). Égalité d'accès aux savoirs scolaires et culture de l'inclusion. *Ressources*

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes: PUR.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2) 2006, 205-225.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

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

Gérard Sensevy et Nathalie Vigot, « Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique », *Trema* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 22 juin 2017. URL : <http://trema.revues.org/3536> ; DOI : 10.4000/trema.3536

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry, M. & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 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*, 64, 123-138.

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (Eds.) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. (p.125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Vinatier, I & Morisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1, 39, 137-170.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* Paris: La découverte.