



HAL
open science

En France, quels paradoxes et problèmes génèrent les prescriptions de collaborations pour la mise en oeuvre d'une école dite inclusive ?

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. En France, quels paradoxes et problèmes génèrent les prescriptions de collaborations pour la mise en oeuvre d'une école dite inclusive ?. Le bord de l'eau. Vers une école maternelle inclusive. Perspectives européennes pour une alliance éducative, pp.175-182, 2023, Critiques éducatives, 978-2-35687-952-3. hal-04193003

HAL Id: hal-04193003

<https://hal.science/hal-04193003>

Submitted on 4 Sep 2023

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.

En France, quels paradoxes et problèmes génèrent les prescriptions de collaborations pour la mise en œuvre d'une école dite inclusive ?

Marie Toullec-Théry, maîtresse de conférences HDR, Nantes Université et Inspé

marie.toullec@univ-nantes.fr

Introduction

En France, avec la mise en œuvre d'une école dite inclusive (qui apparaît avec la loi de 2013), les prescriptions réglementaires sont nettes : « il faut collaborer », partant du principe que cette collaboration est essentielle pour soutenir les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » (BEP). Des chercheurs acquiescent : « les besoins pédagogiques et éducatifs de tous les élèves exigent des interventions nécessitant différentes formes de collaboration entre les professionnels impliqués » (Allenbach, et al., 2016, p.72). Toutefois, l'étude minutieuse des pratiques montre que cette collaboration n'est pas si évidente, surtout quand il s'agit de faire face à l'hétérogénéité grandissante des compétences des élèves. Si les collaborations s'instaurent essentiellement sur la base d'affinités électives (Barrère, 2002), la mutualisation des tâches est en revanche rare. En effet, « une manière de tenter une division de la difficulté est repérable dans l'externalisation du travail des élèves qui obéit largement à des préoccupations corporatives et d'accord politique sur l'école (Savoie, 2003 ; Rayou, 2009) » (Rayou, 2014).

Mes travaux, ancrés dans la didactique (Théorie de l'action conjointe en didactique, Sensevy, 2011, CDPE, 2019) mettent au jour les conséquences de l'externalisation de l'aide aux élèves à BEP. Cette externalisation a en effet de fortes tendances à produire des phénomènes de délégation et de relégation des élèves à BEP (Toullec-Théry, 2020a, 2021).

Nous interrogerons, dans cet article, deux situations de travail nettement prônées par la réglementation ministérielle lorsqu'il s'agit de scolariser des élèves à BEP, à savoir 1) le travail à deux enseignants (plus généralement nommé cointervention dans ces textes) et 2) le travail d'un enseignant et d'un AESH.

Comment faire alors pour dépasser les obstacles des pratiques externalisatrices prenant leur origine dans des conceptions d'un « déjà-là » et qui déterminent certaines formes collaboratrices et œuvrer à des pratiques inédites qui mèneraient vers une coopération (Laurent, 2018) ?

Collaborer, quels paradoxes dans une école inclusive ?

Le cas de deux enseignant.e.s

Afin de mieux prendre en compte les élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP), une première solution de collaboration peut consister à faire travailler ensemble deux enseignant.e.s, et ainsi agir avec plus de souplesse et ajuster les apprentissages aux besoins des élèves dit « à besoins éducatifs particuliers ». Toutefois, quand ces deux enseignant.e.s rencontrent un problème de pratique (à enseigner à ces élèves à BEP), alors chacun.e peut prôner une réponse divergente. L'un.e peut favoriser une internalisation de l'aide au sein de la classe (et encourager ainsi le maintien d'un seul système didactique, la classe), l'autre, une externalisation de l'aide (et encourager ainsi la mise en œuvre de deux systèmes didactiques séparés et parfois étanches, la classe et le groupe d'aide). Il existe alors, avec cette externalisation, un risque de rupture avec le principe inclusif, c'est-à-dire d'exposition de tous les élèves à un savoir commun, avec une attention à une mise en accessibilité des savoirs pour chacun (que l'on pourrait nommer « différenciation pédagogique »).

Lola, soutenue par une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), est scolarisée en classe « ordinaire » à hauteur de 50% du temps hebdomadaire. L'enseignante spécialisée l'y accompagne 3 heures par semaine, et, dans leur projet de coenseignement elle va ainsi contribuer à l'aide à la compréhension d'une pièce de théâtre (internalisation de l'aide). Elle va aussi organiser, au sein de l'ULIS, un atelier¹ pour soutenir les apprentissages liés à ce texte (externalisation de l'aide). Voici ce qu'elle dit de ses intentions à l'enseignante de la classe : « *Moi, en ULIS, je peux très bien reprendre effectivement ce petit ouvrage et le lire en collectif parce que je le fais, on a **une lecture plaisir**, alors pourquoi pas le théâtre. On n'a pas encore fait le théâtre, on a fait les contes, on a fait la poésie mais on n'a pas encore fait le théâtre. Pourquoi pas le théâtre? C'est des petites choses et ils ont l'habitude, donc je peux très bien **le lire en collectif, discuter en collectif** déjà dans le dispositif Ulis, voire avec le SESSAD², son éducatrice, partager le projet en parler avec elle. **Elle revoit éventuellement des choses avec elle tout ça. Ça fait des petits marqueurs d'intention qui fait que, du coup, ça va être environnemental** ».*

Avec la mise en place de cet atelier, l'enseignante spécialisée désolidarise Lola du collectif « classe » pour soutenir les apprentissages faits en classe. Si cette enseignante a une intention

¹ Cet atelier s'adresse à l'ensemble des 10 élèves soutenus par le dispositif, même si Lola est la seule à être scolarisée dans la classe ordinaire.

² Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) dont des personnels peuvent intervenir à l'école. Une éducatrice spécialisée intervient auprès de Lola deux fois par semaine.

d'aider Lola, toutefois, dans ses propos, elle n'identifie pas de savoirs spécifiques à aborder avec Lola au sein de l'ULIS (elle parle d'une lecture plaisir). On peut alors se questionner sur la plus-value de cet atelier pour Lola puisque les obstacles spécifiques qu'elle rencontre en classe « ordinaire » ne font pas l'objet d'un travail de reprise spécifique au sein de l'ULIS.

L'invisibilité de la connexion entre les deux systèmes didactique questionne, surtout lorsque l'on sait que, dans le contexte français de scolarisation inclusive, les enseignant.e.s (spécialisés ou non) ont plutôt tendance à penser l'aide comme un temps externalisé, souvent en dehors de la classe (ce que l'on voit dans cet exemple). Cette externalisation de l'aide ne réintroduit pas explicitement ce qui a été fait en classe. Quelle solidification des objets d'apprentissage se fait alors en ULIS et quels sont ces savoirs que Lola pourra remobiliser au sein du collectif de la classe ? Plus que des compétences spécifiques à la compréhension d'un texte, l'enseignante spécialisée développe en effet une forme de sollicitude à l'égard des élèves soutenus par l'ULIS en privilégiant des activités comme la lecture plaisir, la discussion. Les enjeux d'apprentissage de cet atelier n'ont pas été négociés entre les deux enseignantes, et sans cette négociation épistémique entre les acteurs (qui ici se multiplie, ici avec la présence d'une éducatrice) les deux systèmes didactiques risquent d'être étanches.

Il en va souvent de même avec les ateliers communément mis en place à l'école maternelle. S'ils ne sont pas pensés dans un continuum des apprentissages au sein du collectif qu'est la classe, ils peuvent présenter un risque de discontinuité des apprentissages. Le temps didactique est alors morcelé ce qui présente un obstacle pour les apprentissages des élèves à BEP, surtout si ces ateliers sont pensés comme des espaces-temps de regroupement d'élèves aux compétences homogènes. Dans ce cas, avec les élèves à BEP, les enseignants disent très souvent adapter spécifiquement les situations d'apprentissage travaillées dans le sens où les tâches sont rendues plus faciles, jusqu'à parfois un évanouissement des savoirs (Toullec-Théry, 2006). Cet évanouissement des savoirs est manifeste chez l'enseignante spécialisée de l'ULIS. Les écarts avec les autres élèves ne peuvent alors que s'accroître, si ces regroupements s'avèrent très fréquents.

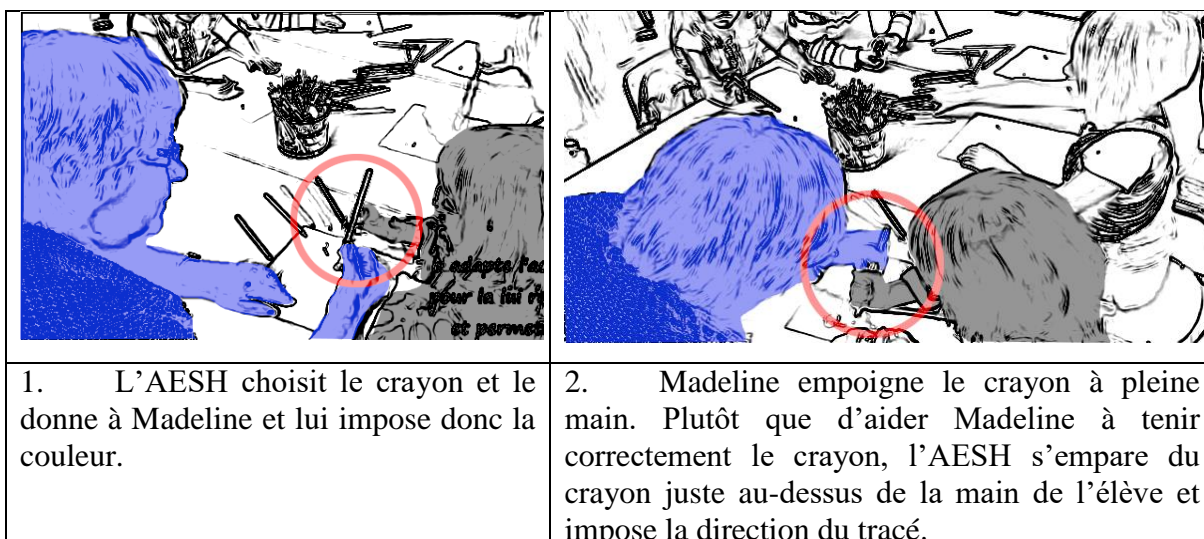
Il existe donc, à l'école, dès la maternelle, un premier paradoxe. Si les enseignants partagent éthiquement le principe d'une école inclusive, il s'agit plus nettement d'un accueil de tous les élèves qui minore encore souvent leur scolarisation (et les apprentissages inhérents à cette scolarisation). Lorsqu'il s'agit d'aide, les pratiques professorales « habituelles », même lorsqu'ils travaillent à deux, demeurent fondées sur l'idée qu'il est plus efficace de séparer certains élèves du collectif (externalisation de l'aide) dans des regroupements d'élèves jugés

« faibles ». Ces pratiques que l'on peut qualifier d'incorporées peinent à concourir à cette dynamique inclusive récemment prônée par les textes réglementaires. La modification d'une simple collaboration des enseignants vers une coopération reste donc à penser, nous y reviendrons dans la partie suivante.

Le cas d'un enseignant et d'un AESH

Toujours dans l'objectif de mieux prendre en compte les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » (BEP), une seconde solution de collaboration peut consister à faire travailler un enseignant.e et un.e Accompagnant.e aux Elèves en Situation de Handicap (AESH), et ainsi d'agir avec plus de souplesse. Après demande de la famille, la situation de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap est examinée par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui évalue s'il y a « nécessité d'avoir une aide soutenue et continue » (Circ. n° 2017-084 du 3-5-2017). Une notification de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) notifie alors, si décision de la CDAPH, la présence d'un.e AESH individuel ou mutualisé pour un nombre d'heures déterminé. « Ainsi, sous le contrôle des enseignants, ils [les AESH] ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève, sans se substituer à lui, sauf lorsque c'est nécessaire » (Ibid.). L'AESH individuel ou mutualisé agit donc auprès de l'élève, dans ses activités au sein de la classe ou de l'école. Si une très forte majorité d'enseignants 81% (enquête de la DEPP, 2018) pensent que l'AESH facilite l'autonomie de l'élève accompagné, toutefois, cette aide « au plus près de l'élève » peut engendrer des formes de délégation des responsabilités de l'enseignant à l'AESH et de relégation de l'élève.

Voici un exemple que l'on peut qualifier d'emblématique de la posture d'un.e AESH, dans la mesure où nous avons relevé ce type de geste dans une très grande majorité des études de cas que nous avons menées. Nous sommes dans une classe maternelle d'élèves de 5 ans (fin de moyenne section). Madeline, élève en situation de handicap, y est scolarisée à plein temps, avec un accompagnement d'AESH. Lors de cet atelier proposé à 5 élèves, il s'agit de tracer, sur une feuille, des traits verticaux. Le point d'origine du tracé est matérialisé, des crayons de diverses couleurs sont à disposition des élèves pour accomplir la tâche. L'AESH de Madeline se place juste à côté de la petite fille.



Cette AESH occupe tout l'espace décisionnel et en prive l'élève. Sans prendre le temps d'observer comment s'y prend l'élève, elle fait pour elle, à sa place, sans accompagner le geste de mots le décrivant. Pourtant, un apprentissage réside dans le fait que l'élève « doit gagner de son propre mouvement (clause *proprio motu*), l'enseignement, quel qu'il soit, doit permettre l'apprentissage *en première personne, de soi-même*, et l'élève doit précisément assumer d'apprendre en première personne, d'apprendre de lui-même » (Sensevy, 2011). Cette délégation implicite par l'enseignante de la classe, d'une partie des responsabilités pédagogiques (Chauvot, 2011) fabrique alors une relation de dépendance élève-AESH (Bathélémy, 2014).

Sans clarification par l'enseignant ce qui est à apprendre, l'aide est souvent contreproductive : ce ne sont pas les progrès de l'élève qui sont privilégiés, mais sa réussite immédiate à une tâche. L'absence d'un travail partagé enseignant-AESH, en amont de cette séance, contraint l'AESH (qui ne dispose pas d'une formation d'enseignant) à « se débrouiller, à improviser, sollicitant un dramatique usage de soi (Schwartz, 2000) au travers duquel il fait appel à ses propres normes, à son éthique ou à ses valeurs personnelles » (Chauvot, 2011), selon la représentation qu'il de sa mission inclusive (Maguet et Panissal, 2019). Cette délégation de l'enseignement opérée par l'enseignante de cette classe à l'AESH a alors tendance à reléguer l'élève (Toullec-Théry, 2020a, 2021), dans la mesure où l'accès à l'apprentissage (tracer des lignes verticales) par l'AESH n'est ni pensé conjointement ni explicitement exprimé par l'enseignante à l'AESH.

Un second paradoxe est ici mis au jour : les enseignants pensent majoritairement qu'un AESH développe l'autonomie de l'élève en situation de handicap. Pourtant les pratiques attestent que sans négociation *a priori* des tâches avec l'enseignant et l'autonomie intellectuelle de l'élève est entravée, surtout lorsque l'AESH est positionné à une distance intime de l'élève.

De la collaboration vers la coopération

Il ne suffit pas que les relations entre deux enseignants (exemple 1) ou entre enseignant et AESH (exemple 2) soient cordiales pour que les apprentissages des élèves dits « à Besoins éducatifs particuliers » soient systématiquement optimisés. Contrairement à ce que pensent très majoritairement les enseignants, la relation à l'autre et l'organisation des temps ne sont pas des éléments centraux (même s'ils sont importants). Si nous suivons les propos de Laurent, 2018, c'est ici que s'opère la différence entre collaboration et coopération.

« A l'échelle de la société, la coopération assure les mêmes fonctions que l'intelligence individuelle : elle permet l'ordonnement et la synthèse du monde existant (l'organisation) tout en faisant émerger l'inattendu et le nouveau (la création). La collaboration peut remplir la première fonction, mais pas la seconde » (Laurent, 2018, p.16).

Les exemples pris au fil de ce texte attestent d'organisations envisagées à deux (entre la classe et l'ULIS pour Lola ; en classe pour Madeline). Toutefois, toujours selon Laurent (Ibid.), « si l'on collabore pour faire, on coopère pour savoir » (Ibid., p. 16) et ces savoirs sont peu de mise au sein des deux dyades, dans les épisodes étudiés ici.

Il s'agit, dans les deux cas, d'une collaboration (que l'on peut qualifier de minime), où les deux enseignantes de classe délèguent à l'autre (à l'enseignante spécialisée ou à l'AESH) la responsabilité de l'aide aux élèves à BEP. Cette délégation s'avère peu opérante du point de vue des apprentissages dans la mesure où il n'existe pas de quête de connaissances partagées (Ibid., p. 74) qui tiendraient cette fois d'une coopération.

Passer d'une collaboration à une coopération nécessiterait en effet d'un apprendre à connaître ensemble pour faire « émerger l'inattendu et le nouveau (la création) » (Ibid, xx). La coopération engagerait alors les enseignants à une expérimentation qui implique de faire des choses nouvelles (Sennett). Cet « agir ensemble » (Laurent, p. 10) dont relève la coopération éviterait une juxtaposition des pratiques parce qu'advierait « le besoin, la nécessité de déstabiliser ses pratiques pour les recomposer différemment » (Toullec-Théry, 2019). Cette coopération produirait une attention renouvelée à l'expérience des élèves (Sennett, 2012) et concourrait alors à une plus grande *vigilance didactique* (Charles-Pézard, 2010), donc à une accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage pour tous (Toullec-Théry, 2019). Une coopération modifie donc en profondeur la *structure cellulaire du travail scolaire* (Tardif & Lessard, 1999) car elle contraint les protagonistes à la mise en commun des intentions d'enseignement et d'apprentissage, à la négociation de ce qu'ils ont à faire apprendre aux

élèves, à la clarification des rôles qu'ils jouent et à l'anticipation ensemble des types d'interventions qu'ils privilégient.

Ces 4 professionnels sont très impliqués dans leur travail, il ne s'agit pas ici d'un problème de personnes, mais un problème qui aurait à voir avec l'institution. Je rejoins ici les propos de Laurent (Ibid) qui soutient que l'invocation à tout propos de la confiance (rappelons que la dernière de l'école s'intitule « pour une « école de la confiance ») « occulte la responsabilité du politique et relève de la pensée magique (Laurent, p. 21). Selon lui, « la coopération est aujourd'hui dévorée par la collaboration » (Laurent, p. 21) et « laisse la place à des sociétés frénétiques, mais dévitalisées, nerveuses, mais instables et finalement conservatrices car incapables d'innovation et d'adaptation » (Laurent, p. 22).

Conclusion

Si, comme le montre Sennet (2012), la liberté est une conséquence de l'expérience de la coopération, cette liberté pédagogique que les enseignants défendent va alors de pair avec cet apprentissage de penser et agir ensemble. Le travail collectif précède en effet celui qui se fait individuellement : « la coopération est le fondement du développement humain, en ce sens que nous apprenons à être ensemble avant d'apprendre à nous tenir à l'écart » (Sennet, p. 16).

Toutefois, si cette coopération peine à exister, c'est qu'elle nécessite un apprentissage, donc du temps, de la formation, de la négociation, surtout pour la mise en œuvre d'une école dite inclusive, déstabilisante car elle implique des changements de conceptions et de pratiques. Des dispositifs d'ingénierie coopérative (Sensevy, 2011 ; Perraud, 2022 ; Toullec-Théry, 2020b), entre enseignants et chercheurs pourraient apprendre à œuvrer conjointement dans cette dynamique inclusive.

Bibliographie

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dirs.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 95-118). De Boeck Supérieur.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. L'Harmattan.

Bathélémy, V. (2014). Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation dans le construction bipartite enseignant/AVS ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 68 (4), 239-252.

Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.

Chauvot, N. (2011). « Habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste : étude de cas ». *Travail & formation en éducation*, 2011, n°8.

DEPP (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école - Élèves et apprentis. *Note d'information*, n°18.26. octobre 2018.

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.

Maguet, U et Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ? *Pensée plurielle*, 49 (1), 49-59.

Perraud, C. (2022). *Travail, handicap et coopération en ESAT*. Presses universitaires de Rennes.

Charles-Pézarid, M. (2010). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 30(2), 197-261.

Rayou, P. (2009), (Ed.). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses universitaires de Rennes.

Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. *Travail réel des enseignants et formation*, 35- 47.

Savoie, P. (2003). L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu. *Education et Formation*, 65, 127-133.

Sennett, R. (2012). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.

Toullec-Théry, M. (2006). *Aider les élèves « peu performants » en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Thèse de doctorat, non publiée. Université Rennes 2.

Toullec-Théry, M. (2021). *Ecole et scolarisation « inclusives » : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professoral*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Bretagne occidentale, Brest

Toullec-Théry, M. (2020a). « Il ou elle va en inclusion », paradoxes d'une école inclusive. *Revue Ressources*, 22.

Toullec-Théry, M. (2020b). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Education et francophonie*, 148(2), 114-136.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en oeuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La Nouvelle Revue - Education et société inclusive*, 85, 9-26.