



**HAL**  
open science

# Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire

Marie Toullec-Théry, Isabelle Nédélec-Trohel

## ► To cite this version:

Marie Toullec-Théry, Isabelle Nédélec-Trohel. Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. *Alter: European Journal of Disability Research / Revue européenne de recherche sur le handicap*, 2008, 2 (4), pp.337-358. 10.1016/j.alter.2008.06.007 . hal-04199240

**HAL Id: hal-04199240**

**<https://hal.science/hal-04199240v1>**

Submitted on 3 Jun 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ELSEVIER  
MASSON

Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)



ALTER, European Journal of Disability  
Research 2 (2008) 337–358

Alter

[www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)

Article original

## Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire

### Study and categorization of practices between teachers and school-life assistants in primary school

Marie Toullec-Théry<sup>a,\*</sup>, Isabelle Nédélec-Trohel<sup>b</sup>

<sup>a</sup> MCF, Cren, université de Nantes, IUFM des Pays-de-La-Loire, chemin de la Sensive-du-Tertre,  
44000 Nantes, France

<sup>b</sup> Ater, Cread, UBO, IUFM de Bretagne, France

Reçu le 3 décembre 2007 ; accepté le 30 juin 2008

---

#### Résumé

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », datée du 11 février 2005, impose d'inscrire tous les élèves dans leur école de secteur et de privilégier leur scolarisation dans l'école « ordinaire », le plus souvent possible. Des emplois d'auxiliaire de vie scolaire (AVS) voient le jour pour aider et accompagner les élèves handicapés. Il existe deux types d'AVS, des AVS individuels (AVSi) qui accompagnent un élève handicapé en classe « ordinaire » et des AVS collectifs (AVS co) qui interviennent en classe spécialisée auprès d'élèves déficients. Dans cet article, nous mettons au jour comment un AVSi et un AVS co traduisent, dans leurs pratiques in situ, les deux termes polysémiques d'aide et d'accompagnement. Nous montrons comment s'organise et évolue chaque « système bicéphale » dissymétrique [Rev Fr Pedagog 151 (2005) 91–109], professeur et AVS, pour aider un élève handicapé. Notre recueil de données s'est effectué dans une classe spécialisée – CLIS – et une classe d'école maternelle – moyenne section. Nous avons filmé les deux dyades professeur-AVS dans des conditions « ordinaires » de pratiques et avons mené des entretiens. Nous avons constaté l'existence de systèmes divergents entre ces deux classes. Les modes de travail in situ et de collaboration professeurs–AVS montrent

---

\* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : [marie.thery@univ-nantes.fr](mailto:marie.thery@univ-nantes.fr) (M. Toullec-Théry), [isa.nedelec-trohel@aliceadsl.fr](mailto:isa.nedelec-trohel@aliceadsl.fr)  
(I. Nédélec-Trohel).

en effet que les places respectives des acteurs et la partition de leurs tâches dépendent du système dans lequel ils évoluent.

© 2008 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

## Abstract

The law “for equal rights and opportunity, the participation and the citizenship of disabled persons”, dated February the eleventh, imposes to register all the students in their school district and to make it easy for disabled people to be schooled within the mainstream education system, as often as possible. School-life assistant or *auxiliaire de vie scolaire* (AVS) appear to aid and to guide disabled students. There are two types of AVS: the AVS individual (AVSi) who guides only one disabled student schooled in an ordinary class and and the AVS collectif (AVS co) who acts in special classes with disabled students. In this article, we throw light on the way the AVSi and the AVS co speak of the aid and guidance they provide in their practice in situ. We show how is organised and evolves each dissymmetrical system (*système bicéphale dyssimétrique*, [Rev Fr Pedagog 151 (2005) 91–109]) made up of a teacher and a AVS, to help a disabled student. We collected the data in a special class (Classe d’intégration scolaire or Clis) for students suffering from a mental handicap and in an ordinary mid-class in French preschool education. We filmed two dyads composed of a teacher and an AVS in their ordinary practice and we interviewed these four actors. We observe the existence of differing systems between these two classes. The particular form of collaboration between teacher and AVS, shows that in fact, the actors’ respective places of and the way they share out the task depend on the system in which they work.

© 2008 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

*Mots clés* : Handicap ; Auxiliaire de vie scolaire ; Aide et accompagnement ; Places des acteurs ; Partition des tâches ; Intégration scolaire ; École maternelle ; Didactique

*Keywords*: Handicap; School-life assistant; Aid and guidance; The actors’ respective places; The sharing task; School integration; Primary education; Didactics

## Introduction

La politique éducative française en matière de handicap rompt actuellement avec la démarche intégrative<sup>1</sup>, marquée par la création des Clis<sup>2</sup> puis des UPI<sup>3</sup>, et s’engage dans la voie d’une démarche inclusive<sup>4</sup>. La loi « pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », datée du 11 février 2005, entérine et accentue ces évolutions récentes. L’école doit aujourd’hui inscrire tous les élèves et relever le défi de désormais privilégier le plus souvent possible la scolarisation, dans les classes « ordinaires », des enfants et adolescents handicapés. Depuis la fin des années 1990, divers décrets ont déjà soutenu le développement d’aménagements<sup>5</sup> facilitant leur accès à la scolarisation. Ainsi, des emplois d’auxiliaire de vie

<sup>1</sup> « Cette possibilité d’intégration était réservée à des élèves qui, au terme d’une action réparatrice ou rééducative, pouvaient apporter la preuve de leur capacité d’adaptation au milieu scolaire ordinaire » (Benoît, 2004).

<sup>2</sup> Classe d’intégration scolaire.

<sup>3</sup> Unité pédagogique d’intégration.

<sup>4</sup> L’inclusion correspond à l’idée d’interdiction de toute forme de discrimination. Une école inclusive correspond donc à l’école pour tous quel que soit l’origine sociale, les difficultés d’apprentissage ou le handicap.

<sup>5</sup> L’école doit être accessible à tout élève : cette accessibilité ne se réduit pas à l’accessibilité des locaux, elle signifie également la possibilité d’obtenir du matériel spécifique ou un accompagnement humain. Se pose alors l’adaptabilité de l’environnement de l’élève (et non de l’élève) pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages.

scolaire (AVS) voient le jour. La circulaire du 11 juin 2003<sup>6</sup> fixe le cadre de leurs missions « d'accompagnement de la scolarité des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant » et d'« aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne<sup>7</sup> ». Ces emplois font l'objet de cet article.

Deux catégories d'AVS existent, « l'une centrée sur un accompagnement individualisé (AVSi), l'autre davantage orientée vers une aide au groupe et au fonctionnement du dispositif collectif au sein de l'école (AVS co) » (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2006). Cette double dénomination correspond-elle à des pratiques différentes ? Comment un AVSi<sup>8</sup> et un AVS co<sup>9</sup> traduisent, dans leurs pratiques in situ, les deux termes polysémiques d'aide et d'accompagnement ? Comment s'organisent les deux « systèmes bicéphales » dissymétriques<sup>10</sup> (Leroy, 2005) et inédits, mis en place dans un milieu didactique particulier pour aider des élèves en situation de handicap ?

Nous avons filmé deux couples AVS–professeurs<sup>11</sup> dans leurs pratiques « ordinaires » de classe et nous avons procédé à des entretiens avec chacun d'entre eux. L'ensemble des données a été transcrit.

Après une présentation de la fonction d'AVS telle qu'elle est définie dans la circulaire (partie 1), nous nous intéresserons au travail conjoint entre AVS et professeur (partie 2). Nous présenterons ensuite le cadre théorique et la méthodologie sur lesquels nous nous appuyons (partie 3) pour analyser quelques épisodes (partie 4). Nous confronterons enfin l'analyse des pratiques en classe ordinaire et en Clis avec les discours des enseignants et des AVS (partie 5).

## La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (AVS)

Même si la circulaire 2003-92 caractérise les fonctions d'AVSi, on peut considérer que certains objectifs sont communs aux AVSi et AVS co. Tous deux prodiguent en effet une « aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne, en vue d'optimiser l'autonomie (de l'élève) dans les apprentissages, de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles et d'assurer son installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort »<sup>12</sup>. Si cette phrase introduit les termes-clés définissant les buts de la fonction, elle ne permet pas de saisir les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Que peut alors signifier concrètement cette aide humaine ?

### *Aider et accompagner*

Les termes « aide » et « accompagnement », fortement polysémiques, peuvent être différemment interprétés par les AVS et par les enseignants (Tableau 1).

<sup>6</sup> Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (circulaire n° 2003-093 du 11-6-2003).

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Intervenant dans une classe maternelle auprès d'un élève autiste.

<sup>9</sup> Intervenant dans une Clis auprès d'élèves déficients intellectuels.

<sup>10</sup> Ce système AVS-professeur est dissymétrique, les deux acteurs n'ont en effet pas le même statut. Ajoutons que celui de l'AVS est précaire : son contrat de trois ans n'est renouvelable qu'une fois.

<sup>11</sup> Cette recherche, inscrite dans un projet national (Réseau de l'économie sociale et solidaire pour l'égalité des chances et la conciliation des temps) « RESPECT », a été sélectionnée dans le prolongement de projets européens coordonnés par le collège coopératif en Bretagne.

<sup>12</sup> Circulaire n° 2003-093 du 11-6-2003.

Tableau 1  
Des termes polysémiques.

Aider	Accompagner
Donner un coup de main, seconder, assister, soutenir, épauler, appuyer, contribuer à, concourir, favoriser, permettre, faciliter, soulager.	Venir avec, aller avec, escorter, convoier, protéger, couvrir, assister, suivre, chaperonner.

Ces synonymes dévoilent un éventail de conceptions parfois peu compatibles qui identifient des rapports divergents à l'individu et produisent des actions dont les effets pourront être en rupture avec les attentes d'autonomie de l'élève.

Pour affiner la fonction d'AVS, la circulaire décline alors quatre activités répondant aux missions d'aide et d'accompagnement que l'AVS effectue :

- des interventions dans la classe, définies en concertation avec l'enseignant ou en dehors du temps scolaire ;
- des participations aux sorties de classes ;
- l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale ;
- une collaboration au suivi des projets d'intégration (réunions d'élaboration ou de régulation du projet individualisé de l'élève, participation aux rencontres avec la famille, réunions de l'équipe éducative. . .).

Cette multiplicité de champs d'intervention fait de l'AVS « un des rares acteurs de l'intégration à être en position stratégique pour appréhender la situation de l'élève selon ses aspects pratiques, sociaux, pédagogiques et psychologiques » (Laurent-Cognet, 2005). Cette polyvalence est soulignée dans les tâches déclinées par la circulaire :

- aide à l'installation matérielle de l'élève ;
- aide pratique, rapide et discrète permettant à l'élève de trouver la disponibilité maximale pour sa participation aux activités de la classe ;
- aide aux tâches scolaires lorsque l'élève handicapé rencontre des difficultés pour réaliser, dans des conditions habituelles d'efficacité et de rapidité, les tâches demandées par les situations d'apprentissage ;
- optimiser l'autonomie de l'élève dans les apprentissages ;
- faciliter la participation de l'élève aux activités collectives et aux relations interindividuelles.

Les activités et des tâches de l'AVS sont définies en articulation et en juxtaposition au travail de l'enseignant de la classe. Il est alors naturel que le terme de concertation soit mentionné à plusieurs reprises.

### *La concertation*

La circulaire emploie les termes de concertation, collaboration et ajustements entre AVS et professeur. Ce système bicéphale est donc coordonné. On perçoit même l'existence d'une évaluation et de critères communs entre l'AVS et l'enseignant : « L'ajustement de ces interventions doit se faire en fonction d'une appréciation fine de l'autonomie de l'élève et tenir compte de la nature

et de l'importance des activités. Il est donc indispensable qu'elles résultent d'une concertation avec chaque enseignant et s'adaptent aux disciplines, aux situations, et aux exercices. »

Cette présentation des contenus de la circulaire nous permet de confronter les activités et tâches d'aide et d'accompagnement, prescrites par le texte, aux pratiques effectives et aux types de collaboration in situ développés par deux dyades AVS–professeur.

### *Une posture à inventer*

#### *Un travail conjoint dans un milieu particulier*

L'AVS opère dans un système scolaire<sup>13</sup>, système didactique qui « s'occupe des conditions où une institution dite « enseignante » tente de modifier les connaissances d'une autre dite « enseignée » alors que cette dernière n'est pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressent pas nécessairement le besoin » (Brousseau, 2003, p.1). L'enseignant et l'AVS font alors partie d'un système didactique que l'on peut nommer « conjoint » dans la mesure où leur association met « en scène une instance didactique auxiliaire ayant la responsabilité de contenus spécifiques, complémentaire de l'instance didactique principale » (Leroy, 2005).

Des systèmes didactiques conjoints existent déjà à l'école, ainsi, le professeur et l'Atsem<sup>14</sup> à l'école maternelle. Mais, dans cette configuration, le système auxiliaire représenté par l'Atsem est disponible pour tous les élèves tandis que l'AVSi est présent pour un seul élève.

L'arrivée d'un AVSi comme d'un AVS co dans une classe modifie le système didactique classique par un système didactique « bicéphale », comprenant un système central, le professeur et un système auxiliaire, l'AVS. Concrètement, l'intervention simultanée de deux acteurs dans une classe pose d'emblée la question suivante : qui fait quoi, quand, où, et comment ?

Des questions émergent alors concernant l'aménagement et l'organisation de ce système didactique bicéphale : quel(s) type(s) de collaboration, existe-t-il entre l'enseignant de la classe et l'AVS (en amont de la séance, pendant la séance, après) ? Sur quels objets précis portent les concertations effectives entre ces deux acteurs ? Quelles actions spécifient plus le rôle de l'enseignant, le rôle de l'AVS ?

## **Le cadre de la recherche**

### *Le cadre théorique*

Pour repérer et analyser les finalités et contraintes de chaque acteur dans la spécificité des situations d'enseignement présentées, leur fonctionnement et leurs effets, nous nous appuyons sur des cadres théoriques développés initialement par la didactique des mathématiques. Nous convoquons notamment le concept de contrat didactique (Brousseau, 1998), envisagé comme un « système d'attentes » souvent implicite, entre le professeur et les élèves à propos du savoir. De plus, « on ne peut comprendre le déroulement de la relation didactique si on ne perçoit pas comment l'intention d'enseigner du professeur s'actualise en un certain nombre d'attentes » (Sensevy et Quillio, 2002, p. 50). Dans l'objet d'étude qui est le nôtre, comment le professeur transmet-il ses intentions à l'AVS, comment lui donne-t-il à voir les divers éléments du projet d'apprentissage construit pour le ou les élèves concernés ? Comment l'AVS s'en empare-t-il ?

<sup>13</sup> Pour favoriser la cohabitation dans la classe, il nous semble qu'au cœur de la concertation entre le professeur et l'AVS, un temps de réflexion pourrait porter sur la construction d'une partition des tâches respectives.

<sup>14</sup> Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

À la notion de contrat est associée la notion de milieu, le contrat didactique n'ayant de sens qu'en tant que système d'habitudes qui se construit par rapport au milieu (Brousseau, 1998). Nous nous interrogerons alors sur le milieu offert à l'élève handicapé : est-il aménagé de manière spécifique ? Les réaménagements sont-ils de la responsabilité du professeur ou de l'AVS ?

Pour décrire le contrat didactique et le milieu au sein des situations étudiées, nous utilisons des catégories<sup>15</sup> issues du cadre théorique de l'action du professeur (Sensevy, Mercier, Schubauer-Léoni, 2000), dans une perspective anthropologique (Chevallard, 1992).

### *La méthodologie*

Notre choix s'est porté sur l'étude de situations « ordinaires »<sup>16</sup>. Ces situations, nous les observons, décrivons, interprétons, expliquons pour mieux comprendre ce qui se passe et se joue dans l'action et l'interaction maître/AVS/élève.

Chaque séance filmée<sup>17</sup> a permis la sélection d'événements remarquables (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002) qui ont donné matière à analyse et comparaison<sup>18</sup> des pratiques dans notre échantillon. Même si ce dernier est réduit, l'idée consiste à les comparer dans la mesure où « pour décrire la particularité, il est nécessaire de disposer d'un terme de comparaison (*Tertium comparationis*), faute de quoi la particularité observée apparaît justifiée par son existence même » (Mercier, Schubauer-Léoni, Sensevy, 2002, p.10).

Nous allons, dans cette quatrième partie, présenter chacun des deux contextes retenus et analyser quelques épisodes, d'abord en Clis, puis en classe maternelle (PS : petite section ; MS : moyenne section).

## **Analyse et compréhension des pratiques**

### *Pratique d'une AVS dans une classe Clis*

Maureen, AVS depuis quatre ans, a effectué sa troisième rentrée dans cette Clis de 12 élèves de sept à 12 ans, présentant tous une déficience intellectuelle. Elle y travaille à mi-temps.

Comme tous les matins après les rituels de démarrage (date, distribution des cahiers...), Maureen se tient près du groupe des « petits » et s'occupe plus particulièrement de Jules, élève présentant, outre une déficience intellectuelle, des difficultés motrices. Il dispose d'un ordinateur portable car il a nécessairement besoin d'un traitement de textes pour s'acquitter des tâches d'écriture (Fig. 1). Nous avons isolé un épisode caractéristique de cette classe, le moment très emblématique de la dictée de mots. L'enseignant (MC) dicte des mots à l'ensemble des élèves, le groupe des « petits » doit seulement écrire les quatre premiers. Ces derniers sont écrits sur des pan-

<sup>15</sup> La topogénèse ou les places symboliques qu'occupent professeur et élèves ; la chronogénèse ou l'avancée des savoirs sur l'axe du temps didactique ; la mésogénèse ou la production des objets de savoirs et l'aménagement ou réaménagement du milieu.

<sup>16</sup> C'est-à-dire selon une « étude des conditions d'enseignement et d'apprentissage telles qu'elles se présentent couramment » (Leutenegger, 2000, p. 212).

<sup>17</sup> Nous sommes conscients du biais que peut produire l'introduction d'une caméra dans une classe, mais cet aspect ne sera pas développé dans cet article.

<sup>18</sup> Nous restons très prudents sur les éléments qui émergeront des comparaisons : l'idée de forme idéaltypique, instrument d'analyse à usage heuristique, nous permet de réfléchir le spécifique car « il accuse les traits et s'oppose au générique » (Veyne, 1971, p.192). Il cherche en effet à « guider l'élaboration d'hypothèses » (Weber, 1965, p.172).

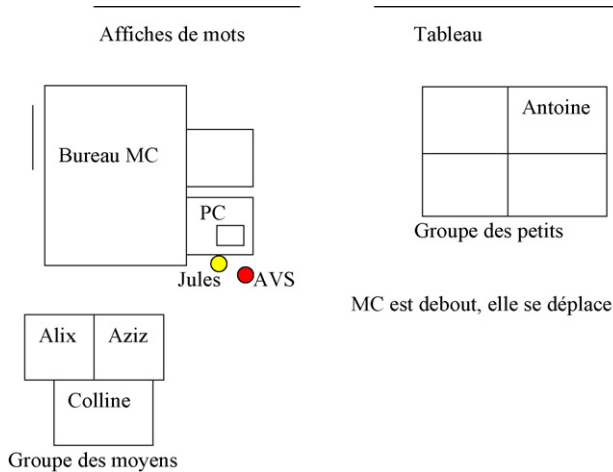


Fig. 1. Schématisation de la disposition d'une partie de la classe.

neaux rouges : les élèves accomplissent donc une tâche de reconnaissance de mots, non une tâche de rappel en mémoire d'orthographe. Ensuite, l'enseignant effectue une correction individuelle.

Nous allons étudier trois microépisodes qui se succèdent de façon rapprochée, tous issus de la tâche de dictée. Nous les présentons selon un axe de lecture horizontal de gauche à droite qui permet d'identifier le nombre d'acteurs qui interagissent et de dégager les articulations des interactions. Cette présentation a l'avantage de faciliter le repérage immédiat des énoncés respectifs des acteurs principaux ainsi que des pôles d'échanges.

#### *Microépisode 1 : jeux de regards, « jeux de distance » et positionnement de l'AVS*

Jules est assis devant son ordinateur portable, l'AVS derrière lui. L'enseignant dicte chaque mot à écrire (Tableau 2).

L'enseignant mène la séance de manière collective. Il se déplace (et varie ainsi les distances entre les élèves et lui), il regarde les productions des élèves et glane ainsi des informations sur les performances de chacun. L'enseignant dicte chaque mot, puis l'AVS le répète, d'abord pour Jules (AVS1), ensuite immédiatement pour les élèves du groupe des « moyens » (AVS2).

Il apparaît un jeu incessant dans le mouvement du regard de l'AVS, passant de Jules aux autres élèves. Le fait de se tourner en répétant le mot dicté montre que l'AVS se rend disponible à d'autres, elle soutient ainsi leur travail et provoque un éloignement symbolique de Jules. Elle met ainsi une distance entre elle et l'élève qu'elle aide. La place assise occupée par l'AVS renforce cette distance : elle se tient juste derrière<sup>19</sup>, hors champ de vision de Jules. Elle ne fait donc pas écran entre lui et son travail. Cette technique permet à l'élève une autonomie d'action. L'effet inhibiteur d'une constante présence rapprochée serait ainsi évité.

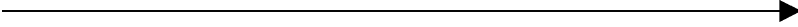
Un autre élément de cet épisode retient notre attention. L'AVS montre une certaine forme de réticence (Sensevy et Quillio, 2002) puisqu'elle ne donne pas d'indication à Jules sur la validité de sa réponse. L'AVS joue l'ignorante en disant à Jules « je ne sais pas » (Tdp 5), puis elle hausse les épaules (Tdp 7). Ici l'AVS montre son intention d'offrir à l'élève des occasions de faire face

<sup>19</sup> Nos diverses observations de situations de classe montrent que cette place est très souvent occupée par l'AVS lors d'une aide individuelle.



Tableau 2

Dictée du mot « devant ».

Sens de la lecture 			
MC	Élèves (E)	Jules	AVS
<b>Tdp 1. MC1</b> : ( <i>se déplace dans la classe</i> ) DEVANT, on écrit DEVANT, comme les moyens	<b>Tdp 2. E1</b> : DEVANT, DEVANT		<b>Tdp 3. AVS1</b> ( <i>à Jules</i> ) : Allez, DEVANT (l'AVS <i>regarde Jules</i> )
		<b>Tdp 4. J1</b> : Là ? ( <i>Jules montre une affiche rouge du doigt</i> )	<b>Tdp 5. AVS2</b> : Je ne sais pas, tu écris, DEVANT. ( <i>L'AVS quitte Jules du regard, se retourne vers les autres élèves et s'adresse à eux</i> ) DEVANT
		<b>Tdp 6. J2</b> : ( <i>Jules désigne un mot et regarde l'AVS</i> ) Là. ( <i>Jules écrit le mot qu'il a trouvé sur son ordinateur</i> )	<b>Tdp 7. AVS3</b> : Ah ( <i>L'AVS hausse les épaules.</i> )
			<b>Tdp 8. AVS4</b> : ( <i>L'AVS regarde ce qu'écrit Jules puis adresse un regard périphérique vers les autres</i> )
<b>Tdp 9. MC2</b> : DEVANT ? Tu écris Colline ? Voilà. On est prêt ? Attention les moyens, AVANT	<b>Tdp 10. E2</b> : AVANT		<b>Tdp 11. AVS5</b> : AVANT, AVANT. ( <i>L'AVS jette un regard périphérique</i> )

**Tdp** : tour de parole.**J1, J2** : premier et second tours de parole de l'élève Jules ; **AVS1, AVS2, AVS3** : premier, second et troisième tours de parole produit par l'AVS ; **E1, E2** : premier et second tours de parole d'un autre élève.

Les caractères gras et italiques servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

seul à la tâche. Jules est ainsi sur le même pied d'égalité que les autres élèves, bien qu'assisté par un adulte.

Dans ce cas précis, la validation n'est pas du ressort de l'AVS. Elle laisse en effet l'élève agir, ensuite le professeur effectue la tâche de correction individuelle. Nous pouvons dire que cette manière de faire constitue une « habitude de travail » dans la mesure où plusieurs épisodes montrent cette partition des tâches.


Voici maintenant un second épisode dans lequel l'enseignant et l'AVS entretiennent des relations en cours d'action et partagent les tâches.

### Microépisode 2 : interrelation MC–AVS en cours d'action

Le professeur a dicté trois mots : « avant », « devant », « comme ». Il s'approche alors de Jules et de l'AVS, s'ensuivent quelques échanges (Tableau 3).

Ici le rôle de chaque acteur apparaît clairement : le professeur conserve la main (MC4, MC5, MC6) pour guider l'élève qui n'a pas encore produit (après s'en être informé auprès de l'AVS). L'enseignant indique la méthode à mettre en œuvre pour repérer et localiser le mot rouge et identifier sa graphie, tandis que l'AVS répète à plusieurs reprises le mot dicté, puis donne une indication sur l'opération d'impression du document. Ces manières de faire laissent à penser

Tableau 3  
Partition des tâches AVS–MC.

Sens de la lecture 		
MC	AVS	Jules
<b>Tdp 1.</b> MC1 aux élèves : regardez	<b>Tdp 2.</b> AVS1 à Jules : COMME	
<b>Tdp 3.</b> MC2 à AVS : ( <i>MC se rapproche du poste de travail de Jules, elle dit à l'AVS</i> ) C'est bon ?	<b>Tdp 4.</b> AVS2 à MC : non, pas le COMME	
<b>Tdp 5.</b> MC3 à Jules : COMME	<b>Tdp 6.</b> AVS3 à Jules : COMME	<b>Tdp 7.</b> J1 : COMME
<b>Tdp 8.</b> MC4 à Jules : c'est un nouveau mot rouge	<b>Tdp 9.</b> AVS4 à Jules : COMME	
<b>Tdp 10.</b> MC5 à Jules : où est-ce qu'il est mis le nouveau mot rouge ?		Tdp 11. J2 : là ( <i>montre du doigt le panneau rouge</i> )
<b>Tdp 12.</b> MC6 à Jules : alors, on regarde ici, les yeux sont là pour chercher comme. Tu le vois ? Alors, tu l'écris sur ton PC ( <i>MC s'éloigne de Jules et va corriger le travail d'un autre élève juste derrière Jules</i> )		<b>Tdp 13.</b> J3 : là ( <i>montre du doigt un mot sur le panneau rouge et écrit sur son ordinateur</i> )
	<b>Tdp 14.</b> AVS5 : ( <i>L'AVS suit MC des yeux, puis se retourne vers Jules</i> ). À voix basse : COMME, tu vas chercher pour imprimer	<b>Tdp 15.</b> J4 : moi ?
	<b>Tdp 16.</b> AVS6 : oui	

Les caractères gras et italiques servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

que les aspects pédagogiques (ici plutôt d'ordre méthodologique, d'aide à la localisation du mot nouveau COMME) relèvent, dans ce cas précis, du territoire du professeur. En revanche, les aspects techniques et le guidage de l'action sont du ressort de l'AVS. La partition des tâches et les territoires respectifs semblent être définis avec finesse et respectés scrupuleusement.

### *Microépisode 3 : la validation du travail*

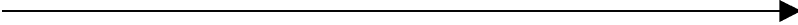
Jules a quitté l'ordinateur pour rejoindre sa place au sein de l'îlot. L'AVS se tient debout juste derrière lui. Elle a poursuivi son aide technique, l'a guidé dans le collage de la dictée sur son cahier et lui a demandé de le laisser ouvert (AVS1), sous-entendant que c'est l'enseignant qui validera le travail. Le professeur a fini de dicter les mots. C'est le moment de la correction (Tableau 4).

Le professeur félicite chaque élève pour ses réussites : elle congatule Aziz puis Antoine (MC1). L'énoncé qu'elle adresse à Antoine diffuse aux élèves du groupe des « petits » ce qu'elle attend d'eux : elle fixe ainsi l'étape à venir, à savoir l'obligation future d'écrire les mots sans modèle (MC2). Vient ensuite le tour de Jules : l'AVS se déplace alors vers deux autres élèves (Alix et Aziz) dont elle félicite le travail (AVS 3). Elle laisse ainsi le territoire de la validation à l'enseignant.

Les territoires sont à nouveau très lisibles : le domaine didactico-pédagogique revient au professeur, tandis que l'aide technique est du ressort de l'AVS. Les deux acteurs se partagent en revanche l'action de complimenter.

Ces trois microépisodes montrent que les actions du professeur et celles de l'AVS s'organisent selon deux niveaux d'intervention qui révèlent un système didactique central, porté par l'enseignant et un système auxiliaire, porté par l'AVS.

Tableau 4  
La validation du travail.

Sens de la lecture 			
MC	Élèves	AVS	Jules
<b>TP1.</b> MC1 : ( <i>à Aziz</i> ) J'ai mis un très bien ( <i>à Antoine</i> ) Ben dis donc hein, t'as vu, Antoine ? ( <i>MC s'accroupit près d'Antoine</i> ). C'est très bien hein	<b>TP3.</b> Antoine à MC : je vais faire après comme Aziz ?	<b>TP2.</b> AVS1 à Jules : laisse ouvert pour que la maîtresse regarde et sors ta trousse pour travailler après	
		<i>L'AVS quitte sa place près de Jules et se dirige vers Alix et Aziz</i>	
<b>TP4.</b> MC2 à Antoine : comme Aziz et Alix. Maintenant il faut que ces mots-là soient dans votre tête sans qu'il y ait les mots rouges d'affichés. D'accord, la semaine prochaine ? Alors, à Jules ( <i>MC se dirige vers Jules et se penche vers son travail pour le corriger</i> )	<b>TP6.</b> Aziz à AVS : j'ai bien écrit ?	<b>TP5.</b> AVS2 : ( <i>L'AVS regarde Aziz</i> ). Super !	
		<b>TP7.</b> AVS3 : ( <i>à Aziz</i> ) Super, tout bien !	
<b>TP8.</b> MC3 à Jules : ouah ! Très bien Jules, super, très bien			

Les caractères gras et italiques servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

Nous pouvons alors représenter la partition du travail qui se dessine ici entre enseignant et AVS (Tableau 5).

Nous poursuivons maintenant l'étude des formes de travail, cette fois, en classe ordinaire. Y retrouve-t-on ces deux niveaux d'intervention ?

### *Pratique d'une AVSi en maternelle auprès de Fabrice, élève autiste*

Aline est AVS depuis deux ans. Elle travaille dans une classe de petite et moyenne sections d'une école maternelle où elle accompagne Fabrice, un élève de quatre ans atteint d'autisme. Aline

Tableau 5  
Un système central et un système auxiliaire.

Deux niveaux d'intervention	
<i>Système didactique central</i> <i>L'enseignant</i>	<i>Système didactique auxiliaire</i> <i>L'AVS</i>
Décision et préparation de la situation donnée aux élèves	Réitération–répétition des énoncés de l'enseignante (sorte de soutien à la mémoire des élèves)
Prise en charge de la situation collective	Aide matérielle (technique) individuelle
Discours méthodologique, met en mots les objectifs à viser ultérieurement	Importance du regard et de ses changements de direction
Explication des procédures à adopter	Réticence à valider
Validation	Proximité physique de Jules, mais stratégies d'éloignement symbolique
Félicitations	Encouragements aux élèves après la validation de MC

Tableau 6  
Énoncés centrés sur les semis.

Énoncés centrés sur les semis	
Semis sur la pelouse	Semis sur les rebords de fenêtre
<p><b>MC2</b> : il a plu, alors, est-ce qu'on a besoin d'arroser s'il a plu ?</p> <p><b>MC3</b> : non, mais en revanche ce qu'il faut vérifier dans les barquettes (...)</p> <p>Vous allez vérifier s'il y a pas trop d'eau</p> <p><b>MC4</b> : vous allez regarder dehors si les pots n'ont pas trop d'eau, parce que s'il y a trop d'eau dans les barquettes, qu'est-ce qu'il va falloir faire ?</p> <p><b>MC5</b> : qu'est-ce qu'il va falloir faire s'il y a trop d'eau ? Ça va pou/ ?</p> <p><b>MC6</b> : il va falloir enlever s'il y a trop d'eau</p>	<p><b>MC6</b> : en revanche les jardinières qui sont dans les fenêtres, est-ce qu'elles, elles ont eu l'eau de la pluie ?</p> <p><b>MC7</b> : non, pourquoi ?</p> <p><b>MC8</b> : elles étaient, ouais, sous l'abri au niveau de la classe à Sylvie</p>

Les caractères gras servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

veut devenir professeur des écoles. Nous avons isolé deux épisodes, un premier correspondant à la définition par l'enseignant de la tâche envisagée pour un groupe d'élèves (dont Fabrice), un second relatif à la conduite de l'atelier par l'AVS.

Les élèves sont assis sur des bancs, Fabrice sur une chaise, l'AVS se tient assise juste derrière lui. L'enseignant, face aux élèves, définit d'abord, comme elle le fait tous les jours, l'objet d'un des ateliers (celui du « groupe des bleus » dont Fabrice fait partie). Les élèves et leur enseignant ont semé dans le jardin extérieur des graines dont il faut s'occuper (observation de la pousse, arrosage). L'enseignant demande aux trois élèves E1, E2, E3 (« groupe des bleus ») d'accompagner Fabrice sous la responsabilité de l'AVS.

Quelles sont les attentes de l'enseignant lors de cet atelier ?

Pour une lecture simplifiée de l'épisode, nous avons repris uniquement les énoncés du professeur<sup>20</sup>, nous les avons découpés selon leur contenu et organisés en tableau selon deux critères : de quoi parlent ces énoncés ? À qui sont-ils adressés ? Nous pouvons ainsi mettre au jour que, dans son discours, l'enseignant cible deux dimensions : l'organisation du « groupe des bleus » (composition du groupe et attitudes vis-à-vis de Fabrice) et la tâche de surveillance des semis (semis posés sur la pelouse et sur le rebord des fenêtres).

Dans les Tableaux 6 et 7, nous avons catégorisé les contenus de discours du professeur.

Dans le Tableau 6, nous retenons, au sein des énoncés de l'enseignant, les éléments concernant les semis, ceux sur la pelouse (MC2–MC6), ceux sur les rebords de fenêtre (MC6–MC8).

Dans le Tableau 7, nous reprenons au sein de ces mêmes énoncés les éléments s'intéressant à l'organisation de l'atelier et à la place de Fabrice au sein de cet atelier.

<sup>20</sup> En effet, c'est essentiellement l'enseignante qui parle. Quelques élèves répondent par oui ou non à ses questions.

Tableau 7

Énoncés centrés sur l'organisation du groupe.

Énoncés centrés sur l'organisation du groupe

Sur le groupe lui-même

**MC3** : qui est dans les bleus ? Levez la main, les bleus (des doigts se lèvent). Alors il y a E1, E2, E3, c'est tout ? Victor n'est pas là, Noé est chez les bleus aussi ?

**MC9** : et ensuite le groupe des bleus vous viendrez à la peinture

Sur les actions du groupe vers Fabrice

**MC3** : le groupe des bleus, vous allez amener Fabrice avec vous tout à l'heure dans le jardin.

**MC4** : et elle n'est pas là. Bon tant pis, vous serez que trois avec Fabrice. Ça fera 4, tous les 4 avec Fabrice

**MC9** : voilà, donc, avec Fabrice, donc, vous lui donnez aussi quelque chose pour arroser à Fabrice, un petit gobelet. Vous faites avec lui le geste, vous lui montrez. Vous lui dites, vous lui montrez. Aline est là aussi avec vous. Tu lui donnes la main si tu veux E1 pour qu'il sache où il doit aller

Les caractères gras servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

Les attentes du professeur sont plurielles, le discours est touffu et complexe. Ainsi, le tour de parole MC3 se partage en trois types de contenus, donc sur plusieurs objets (Tableaux 6 et 7) : l'enseignant y aborde l'arrosage des semis sur la pelouse, des questions relatives à la constitution du groupe et une consigne de l'attitude à adopter vis-à-vis de Fabrice.

Son discours s'adresse uniquement à trois élèves du « groupe des bleus ». L'enseignant n'envisage pas la possibilité d'un mode d'échange avec l'élève handicapé : il ne s'adresse jamais directement à Fabrice (ou à l'AVS). L'appartenance de Fabrice au « groupe des bleus » n'est donc pas affirmée, il semble « juxtaposé » à ses camarades (MC3 ; MC4). L'enseignant est-il dérouté, mal à l'aise par le fait que Fabrice ne communique pas verbalement ?

Le discours de l'enseignant s'adresse indirectement à l'AVS. Les images filmées montrent que cette dernière écoute très attentivement : c'est « via » le discours de l'enseignant que l'AVS prend connaissance des attentes du professeur pour mener l'atelier. Ainsi, en MC9, Aline saisit les actions que l'enseignante attend. Il n'y aura aucun échange direct entre le maître et l'AVS pour que cette dernière puisse ajuster ses actions.

Nous tentons de voir maintenant quelles indications peuvent glaner l'AVS dans le discours du professeur (Tableau 8).

Le discours du professeur n'explicite pas aux élèves des attentes précises : doivent-ils s'intéresser à la croissance des plants, aux conditions environnementales nécessaires au développement des semis ? Dans la classe, on ne trouve d'ailleurs pas d'écrits qui institutionnalisent des savoirs (affiches, documents pour comparer), aucun élément d'observation ne sera rapporté au groupe-classe.

Tableau 8

Éléments du discours de l'enseignant.

Éléments du discours

Mais des questions restent en suspens

Vérifier s'il y a trop d'eau

Pas d'indicateurs permettant de savoir comment juger s'il y a trop ou pas assez d'eau

Enlever l'eau

Arroser les jardinières sur le rebord

Pas d'estimation du volume d'eau à verser

Comment l'AVS s'empare-t-elle du discours de l'enseignant ? Quels vont être ses choix pour mener la situation de travail ?

### L'AVS mène l'atelier

La présentation de l'atelier achevée, l'AVS se dirige vers le jardin, accompagnée des élèves du « groupe des bleus ». E1 prend la main de Fabrice et le dirige vers l'extérieur. Dès la porte franchie, E1, E2 et E3 se dirigent d'emblée vers les semis-placés sur la pelouse. Fabrice explore le jardin, il vaque. L'AVS le suit. Voici les propos échangés par les trois élèves laissés seuls :

- Tdp E1 (en regardant les pots) : oh punaise, ça a trop poussé ! Y a trop d'eau !
- Tdp E2 : là, y a pas trop d'eau, là ;
- Tdp E3 : y a trop d'eau !
- Tdp E2 : là, y a pas trop d'eau.

L'AVS ramène maintenant Fabrice près de E1, E2 et E3, placés autour des semis (Tableau 9).

### Positionnement ambigu de l'AVS

Les adultes n'ont pas anticipé le fait qu'un espace ouvert aille à l'encontre de l'implication et la participation de Fabrice. L'AVS est contrainte de ramener l'élève vers le lieu de l'activité. Elle n'est donc pas disponible pour les trois autres élèves et délaisse, de ce fait, la gestion de

Tableau 9  
Début de l'observation des semis.

AVS	Élèves	Fabrice
<b>Tdp1.</b> AVS1 ( <i>à Fabrice</i> ) : regarde Fabrice, regarde, ça a poussé. Tu te rappelles, non ? Ca ne t'intéresse pas	<b>Tdp 2.</b> E3 : là, y avait de l'eau	
<b>Tdp 3.</b> AVS2 ( <i>montre les pots du doigt et regarde Fabrice</i> ) : alors, qu'est-ce qu'on fait E2, s'il y a trop d'eau ?	<b>Tp4.</b> E3 : on, un p'tit peu/jette	<i>Quitte le groupe et s'éloigne. Fait quelques gestes compulsifs</i>
<b>Tp5.</b> AVS3 ( <i>n'intervient pas, reste avec les trois autres élèves</i> ) : On enlève ?	<b>Tp6.</b> E3 : oui, on enlève	
<b>Tp7.</b> AVS4 : y en a trop là ? C'est bon, là ? <i>L'AVS et les trois élèves se dirigent vers les rebords de fenêtre sur lesquelles il y a des plantes. L'ATSEM est là</i>		
<b>Tp8.</b> AVS5 ( <i>à Fabrice</i> ) : tu vas arroser aussi Fafa ? <i>Deux élèves puisent de l'eau avec des gobelets dans un seau. L'AVS fait de même. L'ATSEM est présente</i>		<i>Arrive près de l'AVS, gratte la terre, prend des cailloux</i>
<b>TP9.</b> ATSEM ( <i>à une des élèves</i> ) : doucement E1. Fais doucement. Prends ton temps, prends ton temps		
<b>TP10.</b> AVS7 : Fabrice, Fabrice ! C'est pas pour boire hein c'est pas pour boire ( <i>en lui tendant le gobelet</i> ). C'est pour mettre dedans ( <i>L'AVS désigne du doigt les godets de terre</i> )		<i>S'éloigne</i>

Les caractères gras et italiques servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

Tableau 10  
Interactions AVS et E3.

---

E3 : là, y avait de l'eau  
**AVS2** : alors, qu'est-ce qu'on fait Maëlle s'il y a trop d'eau ?  
 E3 : on, un p'tit peu/jette  
**AVS3** : on enlève ?  
 E3 : oui, on enlève  
**AVS4** : y en a trop là ? C'est bon, là ?

---

Les caractères gras servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

l'atelier. Quand E1, E2 et E3 formulent leurs premiers constats au sujet des semis, l'AVS n'est pas présente et ne peut donc les prendre en compte pour amorcer le travail. L'AVS tente de diriger l'attention de Fabrice vers les pots, mais ne peut que constater son désintérêt. Dès que l'AVS se rend disponible pour le groupe (AVS2), Fabrice s'éloigne. Il y a impossibilité pour l'AVS de gérer simultanément l'activité de découverte des quatre élèves. L'AVS accepte alors le départ de Fabrice et renoue avec les objectifs de l'atelier (AVS2), mais de manière très rapide, les énoncés sont succincts (Tableau 10).

L'AVS ne cherche pas à connaître (en faisant formuler aux élèves) les indices qui mettent en évidence le « trop d'eau ». Les objectifs d'apprentissage sont sans doute flous pour elle. L'absence d'intention didactique explicite lui fait dire aux élèves ce qu'elle attend. En effet, selon un « effet Jourdain »<sup>21</sup>, l'AVS traduit ce que dit E3, « il y a de l'eau » par « s'il y a trop d'eau ». Elle provoque certes une accélération du temps didactique, mais elle induit surtout l'étape suivante, c'est-à-dire la tâche consistant à enlever l'eau des pots. L'AVS modifie également de son propre chef le lexique utilisé par l'élève E3, elle transforme « on jette » en « on enlève ».

Le retour de Fabrice et l'arrivée de Atsem éloignent définitivement l'AVS des trois élèves (E1, E2, E3), elle va en effet se consacrer entièrement à Fabrice. Le positionnement de l'AVS est alors paradoxal. Elle ne fait pas en sorte que Fabrice réponde aux attentes du professeur. Elle tente juste de faire participer Fabrice et réduit l'objectif au simple arrosage. Ainsi, pour réaliser ce qu'elle attend, l'AVS contraint la situation de manière drastique et n'hésite pas à prendre la main de Fabrice pour guider, voire contraindre son geste. En maintenant Fabrice dans le faire, elle n'essaie aucune reformulation pour contextualiser l'action. Cette réduction d'objectif provoque également une action contre-productive : il arrose trop abondamment et noie les semis.

Ce constat questionne la relation professeur–AVS, mais également le positionnement institutionnel de l'AVS<sup>22</sup> : si les intentions du professeur ne sont pas exprimées explicitement, l'AVS ne peut alors offrir, sans formation, un environnement connecté aux apprentissages. De plus, le fait de contraindre l'action de l'élève ne permet ni à l'enseignant ni à l'AVS de s'appuyer sur l'analyse des démarches mises en œuvre de manière spontanée par l'élève handicapé et sur ses capacités d'adaptation à la situation.

### *Les choix de l'aménagement du milieu par l'AVS*

L'AVS tente des aménagements de la situation à l'adresse de Fabrice : elle exclut ainsi certains usages de l'eau (AVS6) : « C'est pas pour boire, hein, c'est pas pour boire » et en désigne le bon : « C'est pour mettre dedans ». Aux mots, elle joint les gestes et désigne l'endroit où Fabrice devra

<sup>21</sup> Il y a « effet Jourdain » quand l'adulte attribue à une production d'élève une connaissance qui n'y est pas.

<sup>22</sup> Elle vit un conflit entre l'aide à Fabrice et l'animation de l'atelier.

Tableau 11  
Tête-à-tête Fabrice–AVS.

AVS	Fabrice
<b>AVS8</b> ( <i>appelle Fabrice et lui montre le verre d'eau</i> ) : Fabrice !	<i>Va arroser les godets de terre qui sont par terre en haut de l'escalier.</i>
<b>AVS9</b> : Super, super ! Encore ? Encore ? Fafa ? Encore ?	<i>Est accroupi près des godets. Verse l'eau dans les godets quand il est sollicité</i>
<i>Fabrice se retourne et amorce la descente de l'escalier, il manque de tomber, l'AVS le retient et l'oriente vers elle</i>	
<b>AVS10</b> : Encore ? ( <i>lui tend un gobelet plein d'eau</i> ). Oui, encore ? ( <i>L'AVS remplit à nouveau le gobelet d'eau</i> ). Ah, ben ça te plaît. ( <i>L'AVS désigne certains godets du doigt</i> ) Sur celle-là, sinon tu vas la noyer, l'autre	<i>Verse de l'eau</i>
<b>AVS11</b> : à côté, à côté. Voilà. Encore ? ( <i>L'AVS remplit le godet et le donne à Fabrice</i> )	<i>Veut verser encore de l'eau dans les mêmes godets</i>
<b>AVS12</b> : Là, non, ici Fabrice ( <i>désigne l'autre caissette</i> ). Non, tu arroses là ( <i>dirige la main de Fabrice vers la deuxième caissette</i> ). Ici Fabrice	<i>À finalement arrosé les godets de la première caissette</i>
<b>AVS13</b> : Non, tu veux pas. Ici Fabrice ( <i>montre la deuxième caissette et dirige son bras</i> )	<i>S'exécute</i>
<b>AVS14</b> : Voilà, c'est bien !	<i>Verse de l'eau en quantité importante toujours dans la même caissette, noie les plantes. Pousse de petits cris et tape dans ses mains (geste compulsif). Laisse tomber le verre</i>
<b>AVS15</b> : Oui, t'en as marre	<i>Se lève et part. À des gestes compulsifs, saute en tapant dans les mains. Revient dans le groupe</i>
<b>AVS16</b> : ( <i>donne la main à Fabrice, le porte pour qu'il regarde les plantations sur le rebord de la fenêtre</i> ). Viens voir avec E2. Ha ! ( <i>rires</i> ). Là, y a de l'eau, je crois Regarde Fabrice. T'as vu ?	<i>Fabrice gratte un peu la terre puis repousse les pots</i>
<b>AVS17</b> : Non, ça ne t'intéresse pas <i>L'AVS quitte le rebord de la fenêtre avec Fabrice</i>	

Les caractères gras et italiques servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

verser l'eau. L'AVS use du terme « encore », répété à six reprises (AVS 9, 10, 11), pour maintenir strictement Fabrice dans l'action et plus exactement dans la réitération de l'action (Tableau 11).

### *Un tête-à-tête entre l'AVS et Fabrice*

Dans cet épisode, l'AVS maintient Fabrice dans une forme de behaviorisme. Dès que Fabrice arrose, l'AVS le félicite (AVS : « super »), même si l'arrosage est bien trop abondant. Les interactions initiées par l'AVS ne sont pas de grande qualité : l'AVS perçoit-elle leur importance face à un élève qui n'a pas acquis le langage ? Comme l'intention didactique n'apparaît pas clairement, on est plutôt dans une tâche occupationnelle. L'AVS interprète la pensée de Fabrice (AVS1 : « ça ne t'intéresse pas », AVS13 : « tu ne veux pas », AVS15 : « t'en as marre »), elle comble le vide langagier par une monopolisation de la parole et de l'action, sans doute par crainte de voir s'échapper l'élève. On ressent, dans les énoncés de l'AVS, ce désengagement « des affaires d'apprentissage » par cette tendance à parler des actions (ou de leur absence) de Fabrice, en mettant en valeur son intérêt ou son désintérêt (Tableau 12) comme si cela constituait un objectif aussi important que l'apprentissage lui-même.

Ces énoncés révèlent le système binaire dans lequel l'AVS évolue et fait évoluer Fabrice : intérêt/absence d'intérêt. On est alors dans le « faire » et non dans les enjeux du « faire ». Elle



Tableau 12

Énoncés de l'AVS tentant une traduction des pensées de Fabrice.

AVS	
Énoncés « désintéressé »	Énoncés « intéressé »
<b>AVS1</b> : ça ne t'intéresse pas	<b>AVS10</b> : ah, ben ça te plaît
<b>AVS7</b> : oui, t'en as marre	<b>AVS 13</b> : non, tu ne veux pas
<b>AVS8</b> : non, ça ne t'intéresse pas	<b>AVS 15</b> : oui, tu en as marre
	<b>AVS 17</b> : non, ça ne t'intéresse pas

Les caractères gras servent à mettre en évidence les tours de parole (tdp).

ne décrit pas l'action « via » des énoncés qui pourraient soutenir un apprentissage (par exemple, « regarde, tu verses de l'eau dans les pots, tu arroses seulement les plantes qui ont besoin d'eau »). Le fait que Fabrice ne parle pas provoque un abandon par l'AVS des usages langagiers tenus avec des enfants de quatre ans. Un enfant « non communicant » par le langage perturbe donc le système ordinaire d'interactions et devient un facteur de déstabilisation pour l'AVS (nous le constatons également chez le professeur). Les conclusions d'une recherche du **CREAI (2001)** montrent d'ailleurs qu'un des éléments qui prime dans le milieu scolaire, c'est l'évolution du langage de l'élève.

Nous pouvons alors avancer que les diverses actions étudiées de l'AVS et de l'enseignant de cette classe maternelle montrent l'existence d'un système central double. On peut même avancer que l'AVS constitue le système central d'attentes pour Fabrice. Nous hésitons à parler de système didactique dans la mesure où nous constatons un certain évanouissement des savoirs. Nous préférons donc la formule « système central » (Tableau 13).

Tableau 13

Un système central double.

*Un système central double*

Parfois l'enseignant injecte la tâche, parfois c'est l'AVS qui la choisit  
 Autonomie de l'AVS vis-à-vis de l'enseignante et des tâches collectives  
 Temps didactique de Fabrice en partie désolidarisé de celui de la classe

*L'enseignante*

Délégation de l'activité à l'AVS  
 Pas d'explicitation directe à l'AVS de ses attentes vis-à-vis de Fabrice en termes d'apprentissage  
 Pas d'énoncés (ni pédagogiques ni méthodologiques) adressés directement à Fabrice

*L'AVS*

Gestion de la situation  
 Gestion du groupe : quand elle est avec le groupe, l'AVS laisse Fabrice vaquer ; quand l'AVS en a fini avec le groupe, elle ramène Fabrice dans l'activité  
 Physiquement presque toujours proche de Fabrice, mais prend parfois de la distance : une élève donne la main à Fabrice pour sortir  
 Peu d'énoncés verbaux finalisés descripteurs des actions de Fabrice  
 Montre à Fabrice comment faire ou fait quasiment à sa place  
 Attribue des louanges, mais pas vraiment appropriées

### *Comparaison des pratiques des deux dyades*

La gestion des tâches par l'AVS semblerait facilitée par leur caractère usuel, répétitif : les deux acteurs connaissent alors le rôle et la place qu'ils doivent tenir, comme c'est le cas dans la séance de dictée de mots en Clis. D'ailleurs, dans les discours des deux enseignants, l'expression « comme d'habitude » revient fréquemment au cours des entretiens. L'aide ne semble pas liée à la particularité des objets de savoir, mais à une croyance dans une certaine généralité des situations. Or, l'absence d'analyse de la situation par le professeur et le manque de concertation entre AVS et professeur provoquent des difficultés à mener la tâche chez l'AVS. Si, comme dans la classe maternelle, l'enseignant ne transmet pas ses propres attentes à l'AVS<sup>23</sup>, si ce dernier ne glane pas plus de renseignements que les consignes données aux élèves, alors l'enseignant délègue la gestion de l'activité à l'AVS.

Quand l'aide se résume à la seule présence de l'AVS, elle peut parfois être contre-productive : l'AVS n'est pas en mesure de transmettre les enjeux de l'apprentissage, d'où un certain évanouissement des savoirs. On peut alors dire que, comme l'enseignant n'assume pas pleinement le rôle didactique central (cas de la classe maternelle étudiée), alors l'AVS ne sait pas comment mener la tâche et improvise. Chez l'AVSi, un dilemme se pose quant à la distance à adopter avec Fabrice : si elle l'accompagne à chaque instant, elle lui permet peu d'autonomie, si elle s'occupe d'un groupe, elle est alors fragilisée par la gestion du collectif surtout quand Fabrice ne peut participer à la situation, car celle-ci n'a pas été adaptée pour lui.

Nous allons, dans cette cinquième partie, mettre en regard les pratiques in situ avec les discours sur les pratiques. Y a-t-il adéquation entre ce qui est fait et ce qui est dit ? Nous tentons ainsi de vérifier si les pratiques étudiées précédemment prennent leur origine dans les conceptions du métier des professeurs et des AVS.

### **Les discours à propos des pratiques**

#### *La collaboration*

#### *Ritualisation et repères pour agir*

Les discours des deux enseignants, des AVSi et AVS co révèlent que c'est la ritualisation de l'emploi du temps qui donne les repères nécessaires aux actions des AVS. La bonne connaissance de ou des élèves permet également à l'AVS d'agir : « elle connaît très bien les enfants donc elle peut participer à la réalisation des exercices » (MC Clis). Mais seule l'enseignant de Clis renseigne plus amplement l'AVS co quand un accompagnement plus pointu est nécessaire : « la veille ou le matin, je lui précise un petit peu plus les choses à faire, qui ne sont pas des apprentissages bruts, mais plutôt des entraînements ».

#### *Interdépendance ou coconstruction des actions AVS co-MC*

S'il y a accord sur cette ritualisation des actions, nous constatons en revanche une articulation très différente des actions entre AVS et enseignant de Clis ou en classe ordinaire.

En Clis, il semble y avoir un équilibre et une réciprocité plus évidents dans la relation. Déjà, l'enseignant prend des renseignements auprès de l'AVS co et peut modifier, ajuster ses propres actions en conséquence : « Je vais lui [à l'AVS] demander comment ça s'est passé avec l'enfant, si

<sup>23</sup> L'AVSi avoue avant l'activité : « Je sais qu'il y aura des ateliers de prévu, mais lesquels, je ne sais pas encore ».

ça a été. L'AVS va pouvoir me faire part de ce qu'elle a observé, et puis, après, elle peut évoquer une évolution, par exemple, un événement qui est nouveau. Donc, je vais prendre tel enfant de cette façon-là » (MC Clis). Il y a prise en compte de ce que chaque acteur communique à l'autre et une certaine coconstruction de leurs actions, élément d'une certaine efficacité dans les pratiques : « pour être efficace, il nous semble notamment important que la collaboration se construise sur la base de rapports équilibrés où chacun apporte ses compétences, sans prédominance du statut professionnel des uns sur celui des autres » (Belmont et Vérillon, 1997).

En revanche, l'enseignant de classe maternelle dit : « si Fabrice n'est pas du tout réceptif ce jour-là, c'est l'AVS qui le prend en charge pour des petites activités dans son coin à lui ». Elle poursuit : « Aline doit être très ferme pour lui faire faire des choses nouvelles » souvent choisies par l'AVSi (puzzles, perles. . .).

### *Les types de collaboration*

Si les deux AVS disent échanger beaucoup avec les enseignants, l'AVS co dit plus précisément qu'elle a « beaucoup appris de l'enseignant », elle s'est calée sur les manières de faire de ce dernier et s'attache à respecter les territoires définis pour chacun. En revanche, l'enseignant de la classe maternelle précise qu'il est dommage que l'AVSi parte bientôt « parce qu'elle a fait tout ce qu'il fallait pour que ça fonctionne bien ». L'AVSi renchérit : « c'est moi qui sollicite Fabrice, qui lui montre ».

Dans cette classe maternelle, l'enseignant attribue à l'AVS le rôle d'expert (accru par le fait que l'AVSi est titulaire d'une licence de STAPS<sup>24</sup> avec une spécialisation handicap). De ce fait, « la façon de s'occuper des enfants, la coordination entre l'action du spécialiste et le travail de la classe sont peu évoqués » (Belmont et Vérillon, 1997) puisque dans cette classe l'enseignante délègue une part des tâches à l'AVS. L'enseignant modifie ses manières de faire dans la mesure où c'est l'AVS qui est responsable des ajustements.

En Clis, il y a une clarification des tâches entre l'enseignant et l'AVS co : « c'est préférable pour les enfants que la maîtresse explique en groupe ce qu'ils vont faire et après ils peuvent venir me voir. Et après, j'explique, s'il y a une incompréhension, je reformule » (AVS co). Ici, le système central de décision et d'action est bien représenté par le professeur. On constate également une partition des tâches entre les deux acteurs : l'AVS co se charge « du niveau logistique et puis ponctuellement de l'aide à la compréhension de Jules » (MC Clis). Toute nouveauté d'apprentissage est menée par le professeur, l'AVS co intervient après. Il existe alors un fonctionnement « par alternance » : le temps de l'apprentissage est mené par l'enseignant de Clis, l'AVS co s'occupe « plutôt des entraînements » (MC Clis).

Cette alternance « temps d'apprentissage–temps d'entraînement » n'existe pas au sein de la classe maternelle. L'enseignante laisse une grande autonomie de l'AVSi dans les activités proposées, dans le travail d'évaluation des compétences et des performances de Fabrice : « ce que l'AVS a créé et je trouve ça très bien, c'est un cahier de réussite » (MC classe maternelle) dans lequel sont consignées les productions réussies de l'élève, montrant ainsi son évolution. Le système central de décision pour Fabrice est donc représenté par l'AVSi, l'enseignant dit même « je ne suis pas l'adulte référent, c'est avant tout l'AVS » ou « il [Fabrice] ne connaît qu'une personne, c'est Aline, en fait. C'est vraiment son référent ». En revanche, en Clis, le système didactique central est clairement tenu par l'enseignant : « c'est l'enseignant qui m'explique ses attentes en fait » (AVS co). La validation est faite majoritairement par l'enseignant.

<sup>24</sup> Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

### *Des questions préoccupantes en classe maternelle*

L'entretien avec l'enseignant de petite section (PS) et moyenne section (MS) montre des déstabilisations dans ses pratiques.

#### *La question de la légitimité : « on nous avait dit »*

Pour cet enseignant de maternelle, le milieu d'expertise est plus du côté du milieu soignant que de l'école. L'enseignant dit « on<sup>25</sup> nous avait dit au départ, ne vous souciez pas trop du contenu, l'essentiel, c'est qu'il [Fabrice] se socialise. Et puis de notre côté, en faisant des choses avec lui, on se rend compte qu'il est capable de faire des choses un peu plus scolaires. Donc on ne sait pas trop comment faire [ . . . ]. On nous a dit qu'il [Fabrice] faut qu'il se socialise et il ne s'est pas trop socialisé, mais en contrepartie, il est arrivé à faire des choses qu'il n'arrivait pas à faire avant [ . . . ]. Avec l'AVS, ce qu'on nous avait dit au début, c'est qu'elle devait adapter les activités qu'on avait préparées pour le groupe classe pour Fabrice ». On observe en effet un assujettissement de la classe au milieu. La classe n'est pas le système central de décision, mais un système subordonné. On peut alors dire à la suite de [Gardou et Develay \(2001\)](#) qu'ici « l'espoir de l'école repose alors sur le possible appui d'une étiologie pour bâtir une « thérapeutique pédagogique » dans laquelle la connaissance de l'élève et de ses troubles précède l'action ». Cette attitude en classe ordinaire s'oppose à la manière d'agir dans la Clis. En effet, la connaissance de l'enfant semble cette fois se faire dans l'action : « dans un premier temps, on observe, on écoute, on voit comment les enfants fonctionnent » (AVS co).

Dans la classe maternelle, on ressent une très forte particularisation du questionnement de la scolarisation de Fabrice : la catégorisation de l'enfant fait alors écran ([Hacking, 2005](#)) à l'ingéniosité pratique, à l'intuition dont le professeur fait preuve quotidiennement avec l'ensemble de ses élèves. Les prescriptions, issues d'un autre milieu que celui de l'école, déstabilisent en partie les pratiques de cet enseignant, elles sont en effet prises à la lettre et à ce titre doivent donc fonctionner. Or, ces prescriptions peuvent mener à des impasses : « des petites phrases comme ça qu'on retient et qu'on essaie d'appliquer au quotidien et puis ça ne colle pas trop » (MC classe maternelle). En effet, les attentes du milieu médical (qui se situent strictement sur le plan de la socialisation) déstabilisent l'enseignant : « Après, en fin d'année, tu fais plus en fonction de ce qu'il sait faire, on essaie d'avancer un petit peu. Ce n'est plus le même travail que les autres. On peut utiliser le même matériel, mais il n'aura pas la même consigne » (MC classe maternelle).

#### *La question de la déstabilisation des pratiques*

Dans la classe maternelle, la présence de Fabrice ne modifie pas les pratiques effectives de gestion de classe. L'enseignant ne conçoit pas d'aménagements spécifiques pour lui. L'AVSi est donc celui qui, par sa présence supplémentaire, modifie si nécessaire le milieu pour mieux l'adapter à cet élève. Mais, nous l'avons vu, l'AVSi n'apporte pas toujours une aide efficace à l'action de Fabrice.

Si l'enseignant de maternelle ne produit pas d'adaptations effectives des situations, il n'est pourtant pas satisfait : « on se sent impuissant [ . . . ] on n'a pas le sentiment de bien faire [ . . . ] on tâtonne ». Pourtant l'enseignant n'ose pas s'engager sur d'autres voies. Il avoue aussi que la scolarisation de Fabrice demanderait de libérer plus de temps « pour préparer », « pour discuter », « pour s'informer et se former », « pour élaborer un vrai projet ». Il déplore également un manque

<sup>25</sup> Ce « on » désigne des professionnels de l'hôpital de jour qui assurent le suivi thérapeutique de Fabrice.

de reconnaissance institutionnelle : il dit ne percevoir que « deux fois 22 euros<sup>26</sup> parce qu'on s'est occupé de l'intégration de Fabrice ». Il considère cette tâche comme externe à ses missions ordinaires.

On peut alors avancer, qu'en classe ordinaire, « beaucoup de résistances sont liées aux conceptions que se forgent les personnels de l'impact des changements à mettre en œuvre, sur la nature de la stabilité de leur emploi, à l'idée qu'ils ont de la pertinence et de l'opportunité des changements auxquels on les invite, aux représentations qu'ils se font des limites de leurs actions en qualité d'enseignant et aux modèles pédagogiques qui leur paraissent prévalents » (Lesain-Delabarre, 2001).

Les interrogations soulevées par l'enseignant de classe ordinaire ne se retrouvent pas dans les discours de l'enseignant de Clis. La formation complémentaire (Capsais<sup>27</sup>) de cette dernière serait sans doute une clé de compréhension. L'enseignant de Clis est spécialisé, a réfléchi aux enjeux des apprentissages, aux rôles de chacun, à des aménagements, des adaptations.

### *La question des situations d'apprentissage et du rôle de l'AVS*

L'accessibilité des situations d'apprentissage n'est pas gérée de la même manière en classe ordinaire et en Clis. Dans le binôme AVSi-enseignant de classe ordinaire, le travail d'aménagement pédagogique des situations relève du domaine de l'AVSi alors qu'en Clis, les situations sont élaborées par l'enseignant et les adaptations faites par l'AVS co sont d'ordre technique.

Nous avons répertorié dans les discours des enseignants et des AVS, ce qui relève des actions des AVS (Tableau 14).

Tableau 14  
Tâches de chaque AVS.

AVS co	AVSi
Répétition des consignes	Insister : « L'AVS a insisté et un jour il a bien voulu faire [le puzzle] et là, il arrive très facilement à faire » (MC classe)
S'assurer de la compréhension	Être ferme : « L'AVS doit être très ferme pour lui faire faire des choses nouvelles » (MC classe)
Encouragements à l'étude	Montrer, imiter : « je lui montre et je pense qu'après il retient » (AVSi)
Empêcher les élèves de s'égarer dans une situation	Solliciter : « c'est moi qui le sollicite, qui lui montre » (AVSi)
Félicitations	Prendre en charge : « c'est l'AVS qui le prend en charge pour des petites activités dans son coin à lui » (MC classe)
Attention portée aux élèves (observer, écouter)	Exiger : « L'AVS exige de lui qu'il montre les PECS <sup>a</sup> » (MC classe)
Réassurer Intervenir (mais la validation est du côté de l'enseignant)	

<sup>a</sup> Système de communication basé sur des images.

L'AVS co veille à ne pas infiltrer le territoire du professeur. Ses actions sont donc plus portées sur l'étayage, la réorientation, la méthodologie.

<sup>26</sup> Quelques heures supplémentaires sont versées en fin d'année scolaire aux enseignants scolarisant un élève handicapé.

<sup>27</sup> Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaires.

En revanche, les actions de l'AVSi montrent un rôle de décideur : elle prend en charge, exige, contraint l'action de l'élève. Elle s'empare donc du territoire de l'enseignante, avec la caution de cette dernière.

## Conclusion

Nous avons montré, dans cet article, que la mise en œuvre de ces deux systèmes bicéphales dissymétriques dans des contextes particuliers pose un certain nombre de questions. Des disparités de fonctionnement existent entre la classe ordinaire et la classe spécialisée.

Dans la Clis, les ajustements réciproques (anticipation fréquente des enjeux d'apprentissage) produits par le binôme étudié montrent l'existence d'un système central (construction des apprentissages et validation) et d'un système auxiliaire (entraînement). L'AVS fait preuve d'une grande vigilance pour faire coexister (sans empiètement) son territoire avec celui de l'enseignant. Le fonctionnement très ritualisé de la classe procure un cadre pensé au préalable selon les types d'activité et d'organisation. Ce mode de fonctionnement permet de préciser la tâche de chaque acteur tout en faisant l'économie d'une concertation trop longue et coûteuse en temps avant toute tâche. Un fonctionnement « en alternance » est de rigueur : les apprentissages d'un nouvel objet de savoir sont menés par l'enseignant, les entraînements par l'AVS. Des routines sont ainsi installées.

En revanche, dans la classe ordinaire, nous constatons une délégation des tâches à l'AVSi. Cette dernière ne connaît pas les enjeux d'apprentissage de la situation donnée aux élèves, de ce fait l'aide tentée par l'AVSi s'avère peu efficace (elle maintient l'élève en situation de handicap dans la tâche). On peut même dire qu'ici l'AVSi fait écran, c'est-à-dire qu'elle isole l'élève en situation de handicap du professeur et du collectif des pairs (« groupe des bleus »). De plus, le projet d'apprentissage de l'élève handicapé est peu explicite, il n'est pas formalisé à l'écrit (ce qui, en revanche, existe en Clis pour chaque élève).

Si l'enseignant de maternelle laisse souvent la main à l'AVSi, c'est parce qu'il nous semble que l'élève handicapé déstabilise, « inhibe » ses pratiques. Nous constatons en effet un certain dessaisissement de ses savoirs professionnels. Nous pouvons avancer que cet enseignant annihile ses manières de faire et sa capacité à concevoir des adaptations et des ajustements. D'une part, il pense que la compétence est ailleurs, sans doute du côté du domaine médical ou de l'AVSi, expérimentée dans le champ du handicap. Il s'empêche de faire, il s'écarte de son rôle de professionnel de l'enseignement. D'autre part, l'ignorance relative au handicap génère chez lui des peurs de mal faire et empêche son ingéniosité pratique usuelle.

La scolarisation d'un élève handicapé fragiliserait donc le professeur en classe ordinaire. Nous avons constaté soit une grande distance vis-à-vis de l'élève porteur de handicap (ce que nous constatons dans la classe maternelle où l'enseignant n'entretient aucune interaction avec Fabrice), soit une proximité extrême (ce que nous observons dans une autre classe de notre échantillon).

On peut alors, à partir de notre étude, distinguer deux obstacles aux pratiques de scolarisation des élèves handicapés.

D'une part, la formation des enseignants est questionnée. En effet, en Clis, l'objectif de l'enseignant spécialisé est d'amener ses élèves à construire du savoir en fonction d'une progression individualisée, pour cela il a appris à anticiper les écueils et à produire des adaptations adéquates en temps réel et relatives aux problématiques d'apprentissage de chacun. Cette compétence spécifique serait moins développée par le professeur de classe ordinaire qui lui, a pour mission principale d'assurer l'avancée du savoir sur l'axe du temps pour l'ensemble de ses élèves, selon une progression contrôlée au sein du cycle. Ce professeur, peu familier des processus d'apprentissages spécifiques relatifs au handicap, est parfois contraint de gérer les obstacles dans l'urgence. Il peut

être déstabilisé pour aider l'élève handicapé inséré dans la classe, aide qui relève alors plus des tâches de l'AVS. En conséquence, la formation initiale des enseignants devrait inclure la construction de cette nouvelle compétence pour favoriser les apprentissages de tous en classe ordinaire.

D'autre part, le rôle de l'AVSi au sein d'une classe ordinaire, habituellement cantonné au suivi d'un seul élève, pourrait s'étoffer par une mission d'aide au fonctionnement de la classe dans laquelle il intervient. Une configuration nouvelle qui mettrait en jeu l'attribution d'un AVS pour une classe ordinaire, favoriserait d'emblée, tout comme en Clis, une collaboration de l'AVS avec l'enseignant pour élaborer une partition des tâches respectives en fonction des missions de chacun. Une instance de formation commune aux maîtres et aux AVS pourrait amorcer la coconstruction de modes de collaboration dans la classe.

## Références

- Belmont, B., & Vérillon, A. (1997). Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. *Revue française de pédagogie*, 119, 15–26.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2006). Accompagnement et intégration scolaire. Politiques, pratiques et acteurs. *Contraste*, 24, 247–266.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf).
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 12(1), 73–112.
- CREAI Rhône-Alpes (2001). L'intégration scolaire des jeunes handicapés, journées d'étude, 14–15 novembre.
- Gardou, C., & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15–24.
- Hacking, I. (2004–2005). Cours n° 1, <http://www.college-de-France.fr/>.
- Laurent-Cognet, J. (2005). La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ? *La Nouvelle Revue de l'AS*, 30, 115–123.
- Leroy, D. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, 151, 91–109.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie*, 134, 47–58.
- Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5–16.
- Schubauer-Léoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Saada-Robert, M., & Leutenegger, F., (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education*, 227–251. Collection Raisons éducatives. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Léoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263–304. Grenoble: la Pensée Sauvage
- Sensevy, G., & Quillio, S. (2002). Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47–56.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Le Seuil.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. trad. J. Freud. Paris: Plon.