

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

Marie Toullec-Théry

DANS LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES 2019/1 (N° 85), PAGES 19 À 36
ÉDITIONS INSEI

ISSN 2609-5211

ISBN 9782240049063

DOI 10.3917/nresi.085.0019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-1-page-19.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

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

Marie TOULLEC-THÉRY**

Maître de conférences

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN - EA 2661)

Université de Nantes et Espé

Résumé : Cet article reconsidère les résultats de recherches qualitatives que nous avons menées sur les relations qu'entretiennent des Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et des enseignants. Nous discutons ce qui fait que les AESH ont tendance à se positionner à une distance intime des élèves qu'ils accompagnent. Pour ce faire nous développons deux études de cas d'AESH individuels que nous confrontons ensuite à deux autres situations d'AESH collectifs et au cadre réglementaire récent. Nous montrons ainsi que les circulaires ministérielles pilotent les pratiques : ainsi le choix français de plutôt accompagner individuellement un élève en situation de handicap par AESH joue sur les actions de ce dernier et sur les représentations qu'ont les enseignants de ses missions. Ces résultats de recherche ont soutenu la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative qui a contribué à déplacer les attentions de dyades enseignants-AESH et envisagé des solutions inédites d'organisation du travail.

Mots-clés : Accompagnement - École inclusive - Individuel et collectif - Situations d'enseignement-apprentissage.

From a research on the joint work of Accompanying Students with Disabilities (AESH)-Teachers to the implementation of a cooperative engineering: a way to renew practices?

Summary: This article reconsiders the results of qualitative researches about the relationships between a few Accompanying Students with Disabilities (AESH) and a few teachers, when students with disabilities are in school. We discuss what makes the AESH tend to position themselves at an intimate distance from the students they accompany. To do this, we develop two case studies of individual AESH that we then confront with two other situations of collective AESH and the recent regulatory framework. We show that ministerial circulars pilot the practices: the French choice to support individually a student with disabilities by an AESH plays on the actions of the latter and the representations that teachers have of its missions. These research results have supported the implementation of a cooperative engineering that has helped to shift the attentions of teacher-AESH and envisaged unprecedented work organization solutions.

Keywords: Inclusive education - Individual and collective - Support of children with disability - Teaching-learning situations.

* Accompagnants des élèves en situation de handicap.

** marie.toullec-thery@univ-nantes.fr

L'École inclusive « *prône des ajustements multiples, différenciés et sans cesse à renouveler par chaque membre de la communauté afin d'améliorer la participation sociale de tous, en agissant sur les conditions de l'environnement* » (Argumentaire du colloque *Vers une société inclusive*, Université de La Réunion, 2018). Au titre de la compensation¹, l'un de ces ajustements, en France, consiste en l'octroi d'un moyen humain d'Accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH). Cet ajout d'un adulte non enseignant dans un milieu scolaire engendre pourtant un certain nombre de problèmes qui peuvent ne pas concourir à l'émancipation de l'enfant ou l'adolescent accompagné (Toullec-Théry, 2013 ; Toullec-Théry, Nédélec-Trohel, 2010). Ainsi, « *la bienveillance et l'accompagnement sont des conditions nécessaires, mais insuffisantes pour améliorer les résultats tant scolaires que sociaux des élèves et réduire les inégalités en éducation* » (Lingard, 2011, p. 46).

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

Dans cet article, nous questionnons cet accompagnement qu'il soit individuel ou collectif² et surtout ce qui fait que les AESH sont très souvent placés à une distance intime de l'élève. Nous traquons également, dans les réglementations ministérielles récentes³, ce qui pourrait déterminer une différence dans les pratiques, selon les contextes.

Notre souci, dans un deuxième temps de cette recherche, a été d'associer les acteurs, pour dépasser les recherches « *sur* » les pratiques d'accompagnement et engager des recherches « *avec* » les praticiens (Vinatier et Morrissette, 2015), au travers d'une ingénierie coopérative⁴ (Sensevy, 2011) réunissant chercheur-enseignants-AESH. Or, il ne suffit pas de placer ces acteurs ensemble pour qu'ils produisent une analyse réflexive, il faut que soient créées les conditions de la construction de significations partagées (Marlot, Toullec-Théry et Daguzon, 2017) au sein d'un « *espace interprétatif partagé* » (Berdnaz, 2013). Nous mettrons au jour les pistes effectives de travail initiées par cette ingénierie.

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

2. Il existe des AESH octroyés individuellement à un élève en situation de handicap et d'autres octroyés au collectivement à des dispositifs spécialisés, les Ulis (Unités localisées pour l'inclusion scolaire).

3. La circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017, intitulée *Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap* et la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

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

Après avoir présenté les cadres théoriques et méthodologiques de notre travail de recherche, nous rendrons compte de résultats issus de l'étude de deux études de cas (Yohan et Manon) et identifierons ainsi certains obstacles qui agissent sur l'action des AESH. Nous discuterons ces résultats en les mettant en regard avec deux autres études de cas (celles des AESH Maud et Adeline) et avec le cadre réglementaire en cours. Dans une dernière partie, nous monterons ce qu'une ingénierie coopérative, faisant travailler ensemble chercheur-enseignants-AESH, a construit comme premiers repères et leviers pour moduler et varier les pratiques de l'AESH quand il travaille individuellement avec un élève.

ÉLÉMENTS DU CADRE THÉORIQUE

L'épistémologie pratique

Pour accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes et de celles des AESH quand ils travaillent en dyade, nous convoquons un outil théorique, l'épistémologie pratique (Sensevy et Mercier, 2007). Brousseau définissait « *l'épistémologie professorale* » comme une « *théorie implicite des savoirs enseignés servant de modèle pour la pratique* » (Brousseau, 1986). L'épistémologie pratique est affiliée à ce concept broussaldien, avec l'idée supplémentaire qu'elle « *renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce que l'enseignant fait et dit dans sa classe, sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (Amade-Escot, 2014). Nous reprenons cette définition et l'étendons à l'AESH.

Les théories des savoirs enseignés sont principalement issues des connaissances que l'enseignant a construites au cours de sa formation et de ses expériences, sur le métier, sur la difficulté scolaire, sur le handicap, ... On peut dire la même chose pour l'AESH à propos des théories de l'accompagnement. L'épistémologie est alors pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, qu'elle est « *produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'actions que l'enseignant [ou l'AESH] a construites lors de son enseignement* » (Sensevy, 2006) et parce qu'« *elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle [la pratique] révèle* » (Sensevy, 2007). Cette épistémologie pratique est donc à comprendre comme des éléments qui préexistent à la situation, sorte d'arrière-fond, mais aussi comme un certain nombre d'éléments produits par la situation elle-même. Tout se passe en effet comme si certains aspects de la situation convoquaient certains éléments d'épistémologie pratique, plutôt que d'autres (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Nous pouvons donc inférer des éléments d'épistémologie pratique en croisant ce que disent les enseignants et les AESH de leurs pratiques, ce qu'ils tiennent pour vrai, avec ce qu'ils font de manière effective en classe. Nous nous en tiendrons, dans cet article, aux épistémologies pratiques des deux enseignants étudiés.

ÉLÉMENTS DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET RECUEIL DE DONNÉES

Nous avons, depuis plusieurs années, mené des études de cas (Passeron et Revel, 2005) mettant en jeu des enseignants, des AESH (individuels et collectifs)

et des élèves. Nous avons, dans un premier temps de notre recherche⁵, mené des entretiens avec ces protagonistes, opéré des films de leurs pratiques effectives lors de séances *ordinaires*⁶, entrepris des auto analyses et des analyses croisées (l'enseignant et/ou l'AESH réagissant à des épisodes de la séance, ou des photos sur ses propres pratiques mais aussi sur les pratiques de l'autre). Une grande partie de ce matériau a été retranscrit ou a occasionné des descriptions fines. Le chercheur en a ensuite fait l'analyse. Un lent travail d'enquête a débuté et une réduction des données s'est opérée : l'élaboration de synopsis, la rédaction de récits des *séances* et des entretiens, l'élaboration de catégories pour comparer des éléments internes à chaque individu, à chaque dyade, puis entre les dyades. Nous y avons analysé les logiques de discours (ce que les enseignants et les AESH disent de leurs attentes, de leurs pratiques) et les logiques des pratiques (ce que les enseignants et les AESH font).

Dans notre corpus, des différences apparaissant entre accompagnement collectif et accompagnement individuel, nous avons opéré une variation de grain d'analyse, étudié alors des textes règlementaires et ainsi reconsidéré nos cas et leurs comparaisons, *via* une analyse de contenus (Bardin, 2013). Nous avons ainsi pu réinterpréter les pratiques à l'aune de cette analyse de contenus et gagner en intelligibilité des pratiques. S'est ouvert un nouveau champ d'investigation : est-il possible, à partir de nos résultats et de certains obstacles, de faire *bouger* les pratiques ?

Nous avons alors construit un dispositif méthodologique où il s'est agi d'engager divers acteurs dans des conditions qui rendaient possible un travail réflexif, à partir de leurs propres pratiques ou de celles exercées par d'autres ou encore de celles analysées par le chercheur. Nous avons créé un « *espace interprétatif partagé* » (Berdnaz, 2013), qui s'inscrit dans une visée d'amélioration des pratiques, c'est-à-dire une aide plus effective aux élèves en situation de handicap. Cette ingénierie coopérative (Sensevy, 2011 ; Perraud, 2018, 2019), réunissait un chercheur, deux AESH individuels, deux enseignants de classes ordinaires, un enseignant spécialisé d'Ulis. Il a offert à ces professionnels, lors de 7 réunions sur un laps de temps de 5 mois, de se saisir ensemble, progressivement, de ces problèmes d'enseignement et des contraintes de métier pour les mettre en débat.

Un certain nombre d'épisodes, issus des études de cas, ont ainsi pris un statut d'épisodes emblématiques qui « *pourraient jouer un rôle dans la formation des professeurs et des chercheurs, et dans leur travail coopératif. Ils pourraient en effet contribuer à la fois à mieux faire saisir certains déterminants de la pratique et à ouvrir l'imagination de ses possibles* » (Sensevy et Vigot, 2016). Nous avons alors mis en place une ingénierie coopérative, lieu de partage des pratiques, fondée sur un *principe de symétrie des places des acteurs* (Sensevy, 2011), un espace de confiance réciproque, reposant sur un travail collectif d'enquête centré sur la résolution d'un problème commun de métier (Perraud, 2019).

5. à l'école, au collège comme au lycée.

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

Contexte des cas étudiés

Un premier temps de cet article est fondé sur deux cas emblématiques⁷ d'accompagnement individuel, celui de Yohan et celui de Manon, accompagnés chacun par une AESH individuelle.

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

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

Nous comparons les deux cas Yohan et Manon à ce qui se passe dans deux autres classes où exercent les deux AESH collectives Maud et Adeline, en poste dans des Unités locales pour l'inclusion scolaire, la première en école, la seconde en collège, chacune auprès d'une enseignante spécialisée. Elles accompagnent l'une et l'autre un groupe d'une dizaine élèves avec des troubles des fonctions cognitives.

CONSTRUCTION DU PROBLÈME

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) impose de scolariser tous les élèves, quels qu'ils soient, dans leur hétérogénéité, au plus proche des classes ordinaires. Dès l'article 2, l'école inclusive y est clairement affichée : le service public de l'éducation « *reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ». Cette loi a alors des conséquences sur les pratiques des professeurs et une tension se crée entre la réglementation et les mises en œuvre professorales. La diversité des publics entraîne en effet une diversification de leurs tâches, donc des pratiques d'adaptation, c'est-à-dire des « *moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion* » (Nootens et Debeurme, 2010). Or les enseignants se sentent fréquemment démunis dans leurs pratiques auprès de ces élèves (Zaffran, 2007). La majorité des enseignants déclare ainsi ne pas effectuer de gestes spécifiques d'adaptation vis-à-vis d'un élève en situation de handicap, notamment si le handicap est d'ordre cognitif (Mazereau, 2011). Ils ont alors tendance à déléguer de manière implicite une partie des responsabilités pédagogiques à l'AESH (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010 ; Chauvot, 2011) et donc à conditionner la scolarisation des élèves en situation de handicap à la présence d'un AESH⁸ ; d'où leur nombre de plus en plus important dans les

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

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

écoles et établissements⁹. Pourtant, le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), dès son rapport de 2010, « *déplore la situation actuelle de l'accompagnement individuel où se confondent la mise en accessibilité de l'école et les besoins d'aide humaine pour assurer l'accompagnement d'un élève* ». La place, le territoire et les responsabilités accordés à l'AESH sont donc questionnés. Les extraits de trois entretiens que nous avons menés dans un lycée (classe de 1^{re} - deuxième année de lycée) cristallisent, au sens de *rassemblent dans un tout*, ce que nous avons maintes fois entendu :

« *Y a certains profs qui vont vraiment essayer de s'adresser qu'à nous et l'AESH, elle sera transparente et d'autres qui vont directement parler à l'AESH comme si on n'était pas là. Y a les deux extrêmes.* » (Octave, 17 ans, élève).

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

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

Si les territoires enseignant-AESH-élève ont du mal à s'ajuster ou à être cohérents, les diverses études de cas que nous avons menées montrent pourtant que la solution mise en œuvre pour accompagner les élèves est souvent identique : quand un AESH accompagne un élève en situation de handicap, il se tient très majoritairement à une distance intime de l'élève, même si enseignants et AESH prônent la nécessaire émancipation de l'élève. Qu'est-ce qui occasionne ce fait ? Qu'est-ce que cette distance produit ? En étudiant, dans la partie suivante, les cas de scolarisation de Manon et Johan, accompagnés chacun par un AESH, nous tenterons un début de réponse – partiel – à ce problème récurrent *distance-émancipation*, mis au jour. Dans ces deux cas, en effet, les enseignants imposent que chaque AESH se tienne à une distance intime de l'élève qu'il accompagne. Nous nous centrerons, sur les discours des enseignants et AESH mais aussi sur leurs pratiques effectives.

ANALYSE DES DISCOURS ET DES PRATIQUES EFFECTIVES, DANS LES DEUX CONTEXTES ÉTUDIÉS (MANON ET YOHAN¹⁰) : MISE AU JOUR DE LEURS ÉPISTÉMOLOGIES PRATIQUES

Nous présentons ci-dessous, sous une forme schématisée, des éléments issus des discours et des pratiques effectives, dans chaque étude de cas. Nous ainsi décliné trois catégories : les attentes de chaque enseignant et AESH (ce qu'ils veulent), ce que dit l'enseignant de ce qu'il fait pour concourir à ces attentes et enfin, ce qui se passe *in situ* pour le trio enseignant-AESH-élève lors de chaque séance filmée (une séance pour chaque cas). Il nous est ainsi possible de mettre au jour les logiques d'action

9. L'évolution de la part des enfants accompagnés dans les premier et second degrés est de 47 % entre 2006 et 2017, portant le nombre d'AESH à environ 125 000 (chiffres du ministère de l'Éducation nationale. Source : *enquêtes 3/12 - 2017-18*).

10. Ces deux cas ont été développés dans l'article de Toullec-Théry et Brissiaud (2012).

et leurs effets dans chaque classe, ce qui nous permet d'inférer les épistémologies pratiques des deux enseignants. Qu'est-ce qui fait que chacun des deux enseignants assigne l'AESH à une distance intime de l'élève qu'il accompagne ?

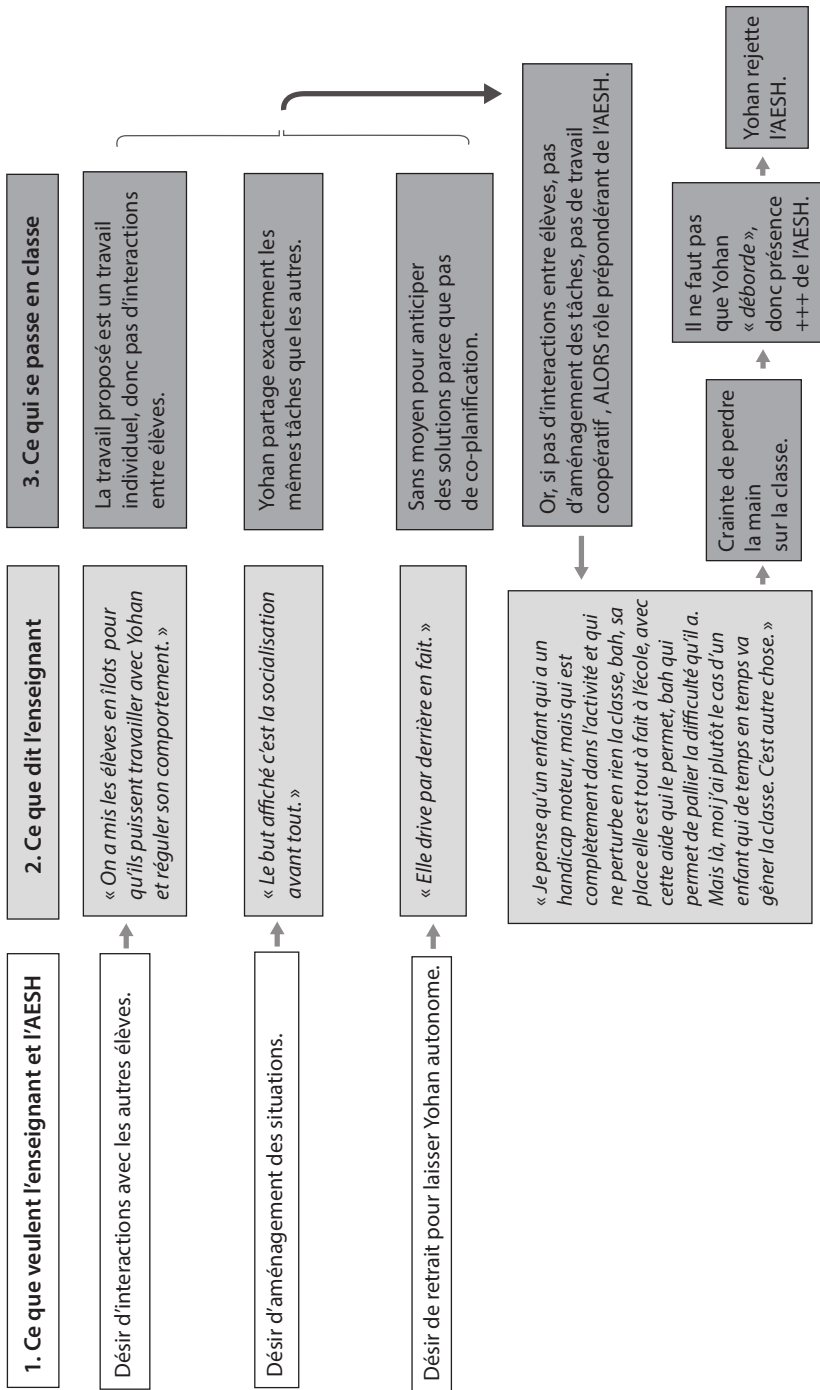
Le cas de Yohan

L'enseignant et l'AESH disent s'entendre très bien, ils se rencontrent souvent, de manière non formelle, pour parler des comportements de Yohan. Cet enseignant dit qu'il n'a en revanche pas besoin de temps de préparation des séances avec l'AESH. Leurs discours respectifs attestent qu'ils ont des attentes communes en termes d'interactions entre Yohan et ses camarades, d'autonomie¹¹ de l'élève et d'accessibilité de ce dernier aux situations d'apprentissage. Ces propos questionnent pourtant. En effet, si l'enseignant et l'AESH disent attendre que Yohan s'engage dans les situations d'apprentissage, l'enseignant n'évoque pas ce que Yohan a à apprendre, mais évoque plutôt sa socialisation (« *Le but affiché, c'est la socialisation avant tout* »). Du coup, comme la socialisation prime, il n'accorde pas de priorité aux aménagements spécifiques des situations d'apprentissage. Le film montre d'ailleurs que Yohan est assujéti exactement aux mêmes exercices que ses camarades, sans aménagements spécifiques. C'est à l'AESH de lui apporter une aide directe, et comme l'accessibilité de la situation n'est pas envisagée pour Yohan, l'AESH intervient beaucoup et minore l'accès autonome aux tâches par l'élève, ce qui pourtant est recherché par les deux adultes. Les aides apportées par l'AESH sont de plus pensées dans l'urgence, puisqu'il n'y a pas eu d'anticipation sur de potentielles pistes d'aide entre l'enseignant et l'accompagnant.

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

11. Ce terme revient fréquemment dans leurs discours.

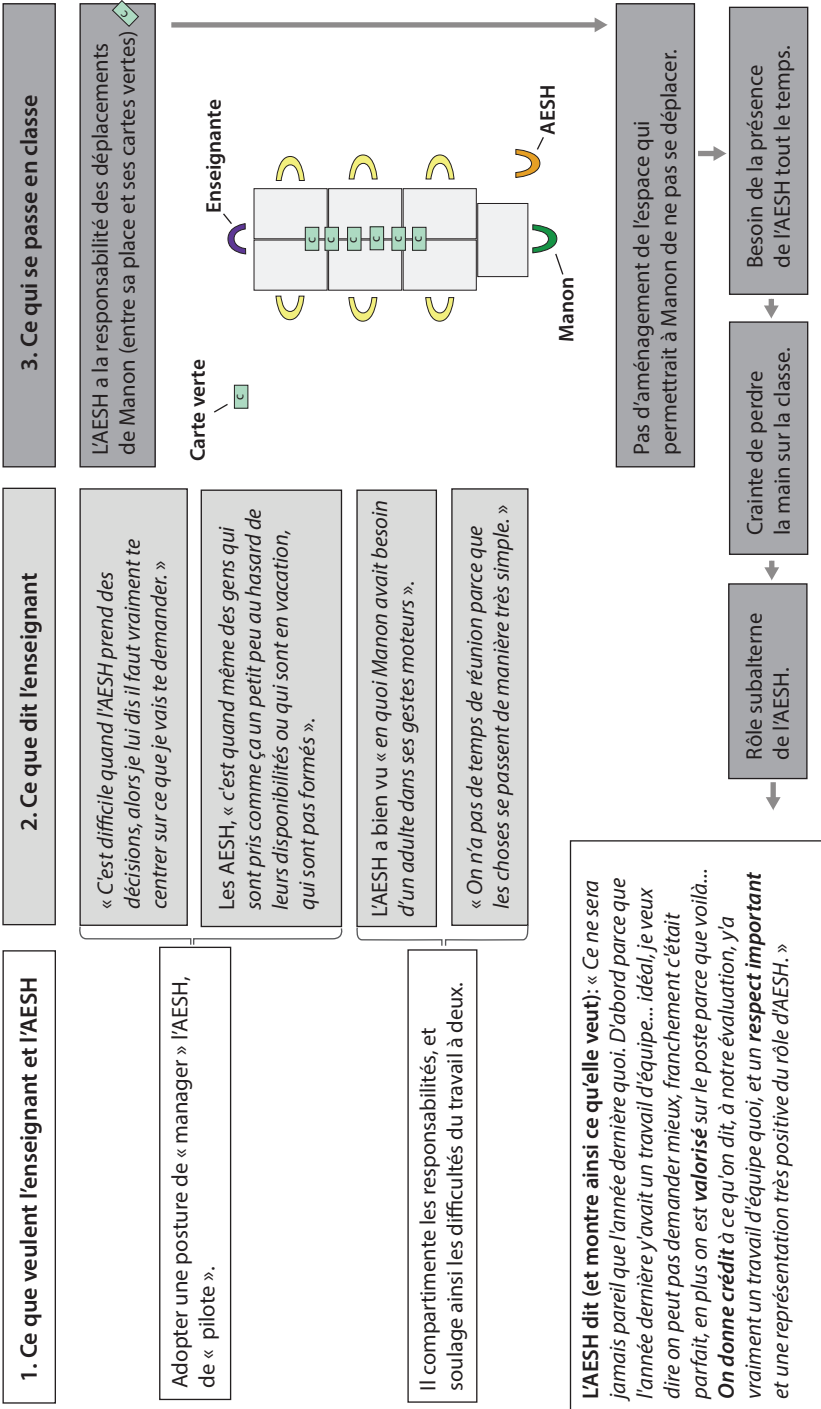
Schéma 1 : Attentes, discours et pratiques effectives de l'enseignant et de l'AESH (cas de Yohan)



Le cas de Manon

Dans cette classe, les propos de l'enseignant et de l'AESH attestent qu'ils ne partagent pas d'attentes communes. Ainsi, l'enseignant se définit comme celui qui a la main, celui qui « *manage* » et « *pilote* ». Lors de l'entretien, Il évoque un problème qu'il rencontre. Il pense que, d'une manière générale, les AESH, parce qu'ils sont « *peu formés* », ne sont pas « *investis dans leur tâche* » d'accompagnement. Pourtant, l'AESH de cette classe est titulaire d'un master 1 de psychologie. De plus, malgré ce sentiment d'incompétence de la majorité des AESH sur lequel il revient plusieurs fois, cet enseignant laisse à l'AESH avec lequel il travaille des tâches complexes, comme celle d'évaluer les besoins de Manon. D'un certain point de vue, il confie à l'AESH une compétence qui nécessite des connaissances pointues, mais, en même temps, en pratique, lors de la séance, l'accompagnant est seulement responsable des déplacements de Manon. L'analyse de la situation, telle qu'elle est organisée, révèle un autre problème. Dans l'atelier, Manon est l'élève la plus éloignée des cartes. Si elle avait occupé la place d'un des autres six autres élèves, tout déplacement lui aurait été épargné (il s'agit en effet, dans cette situation, que les élèves posent leurs propres cartes sur les cartes placées au milieu de l'îlot, selon les syllabes qu'elles ont en commun). Sans déplacement, la présence de l'AESH n'était alors pas nécessaire. L'absence de travail en commun entre l'enseignant et l'AESH maintient donc l'AESH au plus près de Manon, sans qu'il ne sache en amont ce qu'il a à faire : il découvrira ainsi au fil de l'atelier que son rôle se réduit aux déplacements, Manon n'ayant aucune difficulté avec la phonologie. Cet épisode révèle alors une épistémologie pratique sans doute mue par la crainte de l'enseignant de perdre la main sur sa classe, ce qui lui ferait préférer de maintenir l'AESH dans un rôle subalterne et au plus proche de l'élève. L'AESH est alors contraint à ne pas endosser d'autres responsabilités auprès d'autres élèves. Elle signifie d'ailleurs son inconfort professionnel et son désaccord avec les manières de faire de l'enseignant.

Schéma 2 : Attentes, discours et pratiques effectives de l'enseignant et de l'AESH (cas de Manon)



Les épistémologies pratiques des deux enseignants

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

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

CE QUE RÉVÈLENT DEUX CAS D'AESH COLLECTIFS ET CE QU'INDIQUENT LES TEXTES RÉGLEMENTAIRES

Étude de photos des deux AESH

Nous présentons très succinctement deux autres situations d'accompagnement, celles de deux AESH collectives, Maud et Adeline, travaillant dans des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs de scolarisation collectifs pour des élèves avec des troubles cognitifs. Pour cet article, nous ne ferons qu'illustrer leurs positionnements *via* des photos emblématiques.

Voici d'abord ci-dessous deux photos que nous avons sélectionnées dans le cas¹² d'accompagnement de Maud. Cette AESH accompagne, au début de la matinée, Charles, à une tâche d'écriture de mots dictés par l'enseignante. Elle est installée à une distance intime de l'élève. Maintenant, la chaise sur laquelle Maud est assise, est décalée par rapport à l'élève et orientée de biais, ce qui permet à l'AESH d'opérer des coups d'œil sur les autres groupes d'élèves (qui sont juste derrière, hors du champ des photos). En détournant à certains moments le regard de l'élève qu'elle accompagne, l'AESH laisse ainsi symboliquement à Charles la responsabilité de sa production. Quand le jeune garçon cherche l'assentiment ou l'aide de l'AESH et qu'il ne rencontre pas son regard, alors il sait qu'il doit faire seul.

Photo 1 : L'AESH détourne le regard.

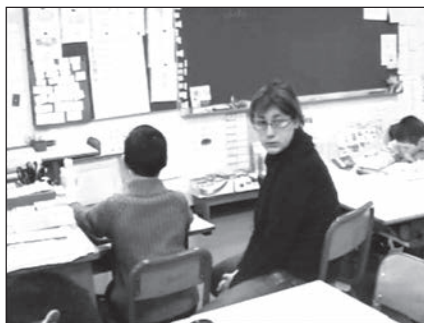


Photo 2 : L'élève cherche l'aide de l'AESH.



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

Dans une autre classe (photo 3 ci-dessous), avant d'agir auprès d'une élève (que l'on voit de dos), Adeline, l'AESH, debout (à gauche) s'autorise à rester debout pour observer l'enseignante, avant d'agir. Elle écoute la définition que l'enseignante donne de la situation (c'est le moment de la définition de la situation qui est la même pour tous les élèves). Son attention est donc et avant tout portée sur les enjeux d'apprentissage du groupe. L'AESH prend, en même temps, connaissance de l'exercice photocopié sur une feuille A4.

12. Plus spécifiquement étudié dans l'article publié de Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010).

Photo 3 : L'AESH
(à gauche) écoute
l'enseignante
définir
la situation
avant d'agir.



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

Ce que disent les textes règlementaires

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

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

L'aide individuelle	Accompagnement dans les Uli
La nécessité d'avoir une aide soutenue et continue s'applique à tout élève qui ne peut pratiquer les activités d'apprentissage sans aide durant un temps donné . Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins d'accompagnement de l'élève en situation de handicap. La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ¹³ (CDAPH) détermine les activités principales de la personne chargée de l'aide humaine individuelle	Ces personnels apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif , soit au sein de l'Uli, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ils assistent l'enseignant sans pour autant se substituer à lui pour les tâches qui ne relèvent pas spécifiquement de l'activité d'enseignement, conformément au référentiel d'activités.

13. La CDAPH prend toutes les décisions concernant les aides et les prestations à la lumière de l'évaluation menée par l'équipe pluridisciplinaire mise en place au sein des Maisons départementales des personnes handicapées (besoins de compensation et élaboration du plan personnalisé de compensation du handicap).

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

Ce modèle d'accompagnement collectif se différencie donc de ceux que nous avons étudiés dans le cas de Yohan (où l'AESH a une position haute auprès de Yohan) et dans le cas de Manon (où l'AESH a un rôle si minoré que cette dernière ne voit pas son utilité). Ces AESH collectifs adoptent des topos plus larges que le seul *chevet* de l'élève. La question de la distance intime est alors revisitée: il existe d'autres topos possibles dont les AESH individuels ne se saisissent (ou dont ils ne peuvent se saisir).

Les choix institutionnels, *exprimés* par les circulaires, impactent donc fortement les pratiques, ils les pilotent. Le choix français d'accompagner un élève par un AESH très majoritairement individuel, *attaché à un élève*, 1) a des conséquences sur les actions en classe, sur les positionnements de chacun, et 2) influe sur les représentations des enseignants et des AESH.

Comment alors engager des professionnels à renouveler leurs actions, alors qu'existent des injonctions paradoxales dans les textes réglementaires qui préconisent une « *autonomie* » de l'élève et, en même temps, un accompagnement individuel de l'AESH ?

UNE DIMENSION COOPÉRATIVE DE LA RECHERCHE

Il s'est alors agi, lors de l'ingénierie coopérative, pour des enseignants, des AESH, de solliciter et de développer des savoirs d'action, à partir des expériences effectives *in situ* de chacun. Pour le chercheur, il s'est agi de rendre explicites les processus générés par la mise en œuvre de cette modalité d'accompagnement individuel. La double explicitation des contextes et des processus en jeu par les praticiens et par le chercheur a été propre à construire chez l'ensemble des participants, un consensus susceptible d'orienter leur action, tout en restant attentifs à la manière dont ce consensus faisait sens pour l'activité de chacun des acteurs. Le problème cristallisé

autour de la distance et de l'émancipation des élèves est devenu un problème collectif (et non seulement celui du chercheur) et a ainsi engagé enseignants et AESH à reconsidérer leurs places respectives et à envisager de possibles reconfigurations de leurs pratiques. Après un travail d'analyse de situations spécifiques (celles présentées dans cet article, mais aussi de situations vécues et rapportées par les enseignants et les AESH impliqués dans cette ingénierie), nourries par des analyses collectives des situations, deux principes généraux ont été mis au jour et les énoncés suivants ont été construits par l'ensemble des acteurs.

1) Si les obstacles rencontrés sont imputés à l'élève en situation de handicap (aspect ontologique des difficultés) et non aux caractéristiques de la situation d'apprentissage, alors il peut exister des ruptures épistémiques et relationnelles : quand l'élève est en effet présumé ne pas pouvoir assumer l'apprentissage en cours, c'est le compassionnel qui prime. Le risque est alors de laisser de côté les apprentissages et l'AESH – surtout quand il est individuel – se retrouve acculé à une distance intime à l'élève. Sans la médiation des apprentissages, des mécanismes de fusion ou de rejet avec l'AESH s'expriment.

2) Si l'aspect situationnel prime, l'accessibilité de la situation devient centrale. Des ajustements didactiques et pédagogiques sont de mise où l'AESH détient une place, à la condition que les situations d'enseignement-apprentissage soient planifiées et co-instruites par l'enseignant et l'AESH (la préparation didactique relevant de l'enseignant). L'observation par l'AESH de l'élève en situation donne alors des indices précieux aux deux adultes – s'il les communique à l'enseignant – pour pouvoir agir au mieux avec lui. Les distances AESH-élèves deviennent alors variables selon les besoins, soit d'aide directe à l'élève soit d'aide indirecte, centrée sur l'aménagement de la situation.

D'où des pistes de conduites inédites ont émergé et des expérimentations mises en place qui ont contribué à la modulation des places de l'AESH :

- Une anticipation de la situation conjointe enseignant-AESH avec au moins une transmission par l'enseignant des enjeux d'apprentissage visés *via* une fiche de préparation de la situation adressée spécifiquement à l'AESH. Y sont consignés des objectifs d'apprentissage clairement libellés pour la classe et pour l'élève accompagné et des attentes explicites d'actions de l'AESH ;
- Une organisation plus fréquente de travaux de groupes qui prennent en compte les besoins individuels de l'élève en situation de handicap dans un collectif (spécifiés en amont), pour assurer à chacun une place dans l'apprentissage commun. L'AESH peut alors mener un groupe ;
- La mise en place régulière d'un tutorat d'un élève plus avancé vers l'élève en situation de handicap. La présence de l'AESH n'est alors pas nécessaire ;
- La mise en place d'un cahier tenu par l'AESH qui consigne ses observations de l'élève en situation de travail et permet un partage avec l'enseignant.

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

Opérer des modulations de pratiques revient alors à envisager le caractère conjoint du travail enseignants-AESH-chercheur, dans un dispositif de négociation des possibles et des contraintes, au plus près des pratiques. L'hétérogénéité des fonctions et des missions des membres du groupe a enrichi le collectif : enseignants, AESH et chercheur sont chacun connaisseurs de certaines pratiques et d'autres non connaisseurs de ces mêmes pratiques (Perraud, 2019). Il existe donc un principe de symétrie des acteurs. Des discussions, des polémiques, des controverses émergent entre connaisseurs et non connaisseurs qui engagent le groupe vers des négociations, des choix, des décisions. Est alors expérimenté *in situ* un éventail d'actions plus large que ce qui existait jusque lors et qui, pas à pas, renouvelle les configurations. Ce qui était parfois devenu des *allants de soi*, des impensés, est remanié. On assiste alors à un développement professionnel chez chacun, enseignant, AESH comme chercheur.

CONCLUSION

Cette recherche a fait coexister successivement plusieurs recueils de données organiquement centrés autour d'une problématique liée aux territoires respectifs des AESH et des professeurs et à la distance intime que les AESH individuels entretiennent généralement avec l'élève qu'ils accompagnent. L'Épistémologie pratique des professeurs atteste, pour les enseignants de classe ordinaire, que leurs actions et réactions vis-à-vis des AESH tiennent à des craintes de déstabilisation face à la situation de handicap et face à l'accompagnement par un autre adulte. Les pratiques sont plus souples quand il s'agit d'un AESH collectif. Ce dernier devient une aide au système d'enseignement.

Pour concourir au principe d'équité, au cœur du paradigme inclusif, et à un système non discriminant, levier de la loi de 2005, plusieurs éléments sont à prendre en considération.

Tout d'abord, cette recherche montre qu'une école inclusive est une école pour tous où les temps didactiques ne sont pas irrémédiablement séparés, selon les catégories d'élèves et les obstacles qu'ils rencontrent (Toullec-Théry, Marlot, 2013). En effet plus les temps didactiques seront parallèles (plus l'AESH désolidarise l'élève qu'il accompagne du groupe, comme dans le cas de Yohan), plus cet élève sera tenu écarté des apprentissages de la classe. Plus il sera accompagné *trop* individuellement, plus il sera exclu de l'intérieur.

Ensuite, une école inclusive cultive le collectif, dans des formes de différenciation où les situations d'apprentissage sont rendues accessibles (Toullec-Théry, 2017). Le repérage des besoins particuliers est essentiel, ce que l'AESH peut en partie prendre en charge. Une vision inclusive permet alors d'envisager des palettes de propositions, des réajustements, multiples, différenciés et sans cesse à renouveler. Une école inclusive cultive aussi le travail en collectif, dans une équipe pluricatégorielle (enseignants, AESH) pour planifier des actions conjointes, selon les besoins des élèves. C'est l'échelle de l'établissement qui est interrogé. Il serait primordial de donner aux équipes, dans leur hétérogénéité, des espaces- temps de réflexion. Les ingénieries coopératives représentent alors de nouvelles voies car elles suscitent de nouvelles inventivités.

Références

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de recherche en éducation*, Dossier thématique « De l'observation des pratiques enseignantes », 19, 18-29.
- Argumentaire du colloque « Vers une société inclusive » (2018). Université de La Réunion. <http://icare.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ICARE/Documents_t%C3%A9l%C3%A9charger/Argumentaire_colloqueVSI_version_ultime.docx>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenus*. Paris : PUF.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Chauvot, N. (2011). Habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un Auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste : étude de cas. *Travail et formation*, 8.
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée, *ALTER*, 7(2), 102-115.
- Lingard, B. (2011). Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence. *Éducation et sociétés*, 27, 39-52.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M., Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronésis*, 6(1-2), 21-34.
- Mazereau, Ph. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 14 octobre 2018. <<http://journals.openedition.org/tfe/1562>>
- Nootens, P., et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144
- Passeron, J.-C., et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions EHESS
- Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (Esat). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Bretagne occidentale, Brest, France.
- Perraud, C. (2018). Une ingénierie coopérative en Esat, quand travailler ensemble rend capable de créativité. L'exemple emblématique *une idée farfelue*. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 151-171.
- Perez, J.-M. (2019). Égalité d'accès aux savoirs scolaires et culture de l'inclusion. *Ressources*.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Toullec-Théry, M., et Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154.
- Toullec-Théry, M., Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-138.
- Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (pp.125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190, 75-81.
- Vinatier, I., et Morisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La découverte.