Collaboration du binôme enseignant-AVS en milieu scolaire ordinaire et en CLIS

Annabelle Hivon

▶ **To cite this version:**

Annabelle Hivon. Collaboration du binôme enseignant-AVS en milieu scolaire ordinaire et en CLIS. Education. 2014. dumas-01097777

HAL Id: dumas-01097777

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097777

Submitted on 22 Dec 2014

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.

Université de Nantes, d'Angers et du Maine

Etablissement Supérieur du Professorat et de l'Education

Site de Nantes

Collaboration du binôme Enseignant-AVS en milieu scolaire ordinaire et en CLIS

Annabelle HIVON

Directrice de mémoire : Betty Toux

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Sommaire

Introduction.....p 3

1° Partie : De l'intégration vers l'inclusion, naissance du métier d'AVS.....p 6

1. Repères chronologiques.....p 6

1.1. Politique de l'intégration : loi de 1975.....p 6

1.2. Dans les années 1980 / 1990.....p 7

1.3. La loi du 11 février 2005.....p 7

1.4. L'accompagnement, aujourd'hui.....p 9

2. Emergence du métier d'AVS.....p 10

2.1. Compétences à développer pour les fonctions d'AVS.....p 10

2.2. Ses missions.....p 11

2° Partie : La collaboration AVS/Enseignant du point de vue sociohistorique.....p 13

1. Logique de concurrence de territoires.....p 13

1.1. Un territoire d'action important à définir, des choix à effectuer dans le recueil de données.....p 13

1.2. Des propriétés du métier d'AVS entraînant des lacunes sur le territoire d'action.....p 14

2. Des pratiques relationnelles de l'AVS à analyser.....p 14

2.1. Un rapport plutôt binaire à l'enseignant.....p 14

2.2. Confrontation à des agents précis en milieu éducatif.....p 15

3. Des pratiques hétéroclites entre enseignant/AVS.....p 15

3.1. Une posture d'accompagnant à déterminer.....p 15

3.2. Une dépendance possible à l'AVS de la part de l'enseignant.....p 16

3° Partie : La collaboration AVS/Enseignant du point de vue didactique.....p 18

1. La collaboration AVS/Enseignant vue d'une approche didactique.....p 18

1.1. Définition de l'entrée didactique.....p 18

1.2. Des concepts théoriques repris pour mes recherches.....p 19

2. Une situation d'enseignement-apprentissage à partager entre les deux acteurs.....p 20

2.1. Une « *organisation commune* » mise en place ?.....p 20

2.2. Le partage du temps didactique souvent problématique.....p 21

3. D'une aide individualisée qui pose problème à une aide collective.....p 22

3.1. Le poste d'AVS-i à bout de souffle.....p 22

3.2. Le poste d'AVS-co à développer ?.....p 24

4° Partie : Un recueil de données au cœur des binômes « bicéphales dissymétriques » en milieu scolaire ordinaire et en CLIS.....p 28

1. Une enquête au cœur des relations.....p 28

1.1. Le choix méthodologique.....p 28

1.2. Les profils des binômes interrogés.....p 29

1.3. Relation du binôme influencée par différents facteurs.....p 33

2. Une organisation du travail collaboratif analysée selon la catégorisation de Maëla Paul (cf annexe 1).....p 37

2.1. Des avis différents sur le travail de collaboration dans les binômes.....p 37

2.2. Le regard d'expert de l'AVS-i indispensable pour l'enseignant .....p 40

2.3. Une collaboration à double-sens et un partage du territoire distinct en CLIS, des AVS-co plutôt interprètes du discours professoral.....p 41

3. Les outils envisageables pour rendre plus opérante la relation.....p 42

3.1. Un cahier de liaison / d'observation.....p 43

3.2. Le cahier journal.....p 44

3.3. Des réunions par période.....p 44

4. **Synthèse de mon travail de recherche et d'analyse**.....p 45

4.1. Résumé des différents résultats.....p 45

4.2. Apports de ce travail sur ma professionnalisation.....p 45

Conclusion.....p 47

Sources et références bibliographiques.....p 48

Table des annexes.....p 50

Annexes.....p 51

Introduction

Dans ce mémoire de recherche, le sujet d'étude se porte sur les formes de relations professionnelles qui se créent entre un enseignant et un auxiliaire de vie scolaire (nous utiliserons l'acronyme AVS pour la suite du mémoire) dans une classe du premier degré que ce soit en maternelle ou en primaire. Nous ferons la distinction entre les AVS-i et les AVS-co. En effet, au cours du temps le système éducatif a connu une évolution en passant d'un système intégratif à un système inclusif. La loi du 11 février 2005 dite « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » (cf Loi n°2005-102 du 11 février 2005) accentue la nécessité d'un nouveau poste, celui d'AVS. Ainsi, ces personnes sont chargées d'accompagner dans les classes les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP). Cette loi abroge donc toute discrimination au sein du système éducatif « ordinaire » et impose « *une scolarisation de tous et de chacun, quelle que soit son origine sociale, ses difficultés d'apprentissage ou son handicap* » (Toullec-Théry, Brissiaud, 2012, p.2).

La création de ce poste d'AVS (cf Circulaire n°2003-093 du 11 Juin 2003) engendre l'apparition d'un nouveau binôme au sein même de la classe, c'est la dyade Enseignant/AVS. Ces binômes inédits, depuis quelques années, sont aussi présentés comme des « *systèmes bicéphales dissymétriques* » (Toullec-Théry, Nédélec-Trohel, 2009, 2010) dans les classes. Selon les circulaires n°2003-093 du 11 juin 2003 intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire », la circulaire n°2004-117 du 15 Juillet 2004 intitulée « Intégration des élèves handicapés » , la loi n°2005-102 du 11 février 2005 ainsi que la circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 intitulée « Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS) », les enseignants de milieu scolaire ordinaire sont alors soumis à un partage de leurs territoires et doivent mettre en place une « *logique d'action commune »* (Ebersold, 2003, p. 19, cité par Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p 3) pour que l'inclusion de l'enfant soit effective. Ce qui nous intéresse donc dans cette étude est de voir comment évolue ce binôme inédit, dans ses pratiques en classe, par rapport à ce qui est préconisé dans les textes, mais aussi comment chaque acteur (enseignant et AVS) met en place une organisation pour que l'accompagnement de l'enfant soit des plus bénéfique. Ainsi lorsque Gardou trace les *« Traits caractéristiques d'une posture professionnelle " inclusive"»* (2006, cité par Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p 3), il inscrit la *« coopération avec les*

professionnels extérieurs, les différents acteurs scolaires et les parents » comme un élément fondamental. Etant future professeure des écoles, il me semble alors important de me pencher sur cet aspect de ma profession car il est probable que je sois confrontée à cette situation dès le début de ma carrière. Par ce travail, je pourrais mieux appréhender cette forme d'entendement entre les deux acteurs et voir ses bénéfices ou non qui sont observés pour rendre l'inclusion de l'enfant effective.

En effet, cette forme de collaboration fait ressortir différentes questions auxquelles certains auteurs tentent de répondre. Bourget, dans son mémoire intitulé *A l'école des AVS* (2010), pose le problème explicitement : Qu'est ce qui est alors « *attendu socialement et politiquement* » des AVS par un professeur ? (Bourget, 2010, p31) En effet, l'AVS arrive dans la classe d'un enseignant pour apporter une aide à l'enfant scolarisé. Il est donc inévitable que l'enseignant ait des attentes particulièrement destinées à l'AVS mais celles-ci sont-elles alors en lien avec ce qui est écrit dans la loi de 2005 ? D'autres questions se posent aussi lorsque l'on étudie ce binôme. Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2008) abordent cette étude en se posant la question suivante : Quel(s) type(s) de collaboration, existe(nt)-t-il(s) entre l'enseignant de la classe et l'AVS ? Quelles actions spécifient plus le rôle de l'enseignant, le rôle de l'AVS ? Comment les places du professeur et de l'AVS s'organisent-elles, comment ces deux acteurs ajustent-ils leurs interventions pour concourir à l'autonomie de l'élève ? (Ibid., 2010).

Il me semble donc important par cette recherche de tenter de répondre à la question suivante : en quoi la scolarisation d'un élève en situation de handicap accompagné par un AVS nécessite-t-elle une articulation entre le professeur et l'AVS ? et sous quelles formes se fait-elle ?

Cette problématique posée, nous nous sommes penchée plus précisément sur les textes de lois, notamment sur la loi de 2005 pour émettre des hypothèses. Ainsi, cette loi préconise que les deux corps de métiers différents travaillent ensemble pour que l'élève à BEP se trouve inclus dans l'école. De plus, l'AVS est susceptible de trouver clairement sa place car une mutualisation avec le professeur des écoles se fait naturellement en lien avec le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève en question. Dans ce PPS, il est « *définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des*

élèves présentant un handicap. » (cf Code de l'éducation de la loi de 2005, Article D351-5). Le professeur peut alors prendre connaissance et discuter avec l'AVS d'activités à mettre en place en classe pour l'inclusion de l'enfant. De plus, il est légitime de croire qu'il n'y a pas de hiérarchisation dans les classes entre l'enseignant et l'AVS car l'un peut apporter à l'autre car ils n'ont pas les mêmes missions. Pourtant, Guillaume Bourget ou encore Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel font des bilans beaucoup moins idylliques que ce qui se dit dans les prescriptions. En effet, ces chercheurs se sont penchés sur les formes de collaboration qui existent entre cette dyade mais ils montrent bien souvent que ce binôme ne fonctionne pas bien en classe.

Dans ce mémoire de recherche, nous examinerons d'abord ce qui se dit explicitement dans les textes ministériels et dans les lois. Le terme d'accompagnement engendre la mise en place d'un binôme mais de quelle manière le rôle de l'AVS et celui du professeur sont-ils définis ? Ensuite, la deuxième partie portera sur une approche historique de cette collaboration AVS/Enseignant. Nous tenterons de comprendre comment se décline l'articulation entre ces deux acteurs. Pour finir, une approche didactique nous permettra d'analyser ce qui se passe sur le terrain entre l'intervention de l'enseignant et celle de l'AVS quand un apprentissage est en jeu pour l'enfant accompagné. La perspective est de comprendre comment s'organise le binôme sur un même territoire et pour le but commun de rendre effective l'inclusion de l'enfant.

1° Partie : De l'intégration vers l'inclusion : naissance du métier d'AVS

Cette première partie est basée sur l'étude des textes officiels. Cet historique est nécessaire car la politique d'accompagnement est impactée par l'évolution des lois. Nous pourrons ainsi comprendre pourquoi l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap nécessite forcément une articulation avec l'enseignant et l'AVS. Il est aussi primordial de fixer les fonctions et les missions de l'AVS pour appréhender ensuite les pratiques en classe. De plus, notre étude se base sur la comparaison entre ce qui est dit dans les textes et ce qui est fait en pratique. Les travaux de Bourget, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel nous y aideront. Cette partie tente de mieux appréhender la complexité du rapport qui existe entre enseignant et AVS dans une classe.

1. Repères chronologiques

1.1. Politique de l'intégration : loi de 1975

L'intégration des enfants en situation de handicap commence à se mettre en place dans le système éducatif avec la loi d'orientation du 30 juin 1975 (cf Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 « d'orientation en faveur des personnes handicapées »). L'article 4 de cette loi « *en faveur des personnes handicapées* » préconise en effet une éducation qui devrait s'effectuer de préférence dans le milieu ordinaire. Dans cet article, on trouve une manifestation d'une des dynamiques fondamentales, à savoir que l'entrée dans l'éducation spéciale s'effectue par rapport à la mesure de non-conformité scolaire. En effet, il est dit que tous les enfants reçoivent « *soit une éducation ordinaire soit, à défaut, une éducation spéciale* ».

Si cette loi annonce que l'enfant doit pouvoir être scolarisé dans le milieu ordinaire, il n'y est pas vraiment question d'y acquérir des connaissances institutionnelles. Il est plutôt mis l'accent sur le fait que l'enfant handicapé va, à l'école, entrer en contact avec la société de son âge et apprendre à vivre en groupe, donc être socialisé. On ne parle d'ailleurs pas d'accompagnant comme des AVS auprès des enfants.

1.2. Dans les années 1980 / 1990

Le personnel accompagnant scolaire des enfants en situation de handicap émerge dans le champ scolaire français au début des années 1980. On voit apparaître des « auxiliaires d'intégration scolaire » (AIS) dans les classes auprès des enfants handicapés. Cependant, ce poste n'est pas encore du ressort de l'éducation nationale. Ces AIS sont embauchés par des associations, voire aussi par des parents d'élèves, donc par des initiatives purement privées. Même s'il n'est pas question d'aide humaine dans la loi, des parents se battent pour que leur enfant ait le meilleur accès possible au système éducatif.

Quelques années plus tard, en 1995, la Fédération Nationale Pour l'Accompagnement Scolaire des Elèves Présentant un Handicap naît : la FNASEPH. Elle rassemble de nombreuses associations parentales porteuses d'un projet d'aide à l'intégration scolaire. Elle affirme rapidement sa volonté de « *Faire reconnaître le besoin d'un accompagnement individualisé, l'instauration d'un système, d'un cadre institutionnel pour la gestion de ce service, la mise en place de formations de qualité et la reconnaissance des auxiliaires d'intégration scolaire au moyen d'un statut professionnel* » (cf http://www.fnaseph.fr).

En 1999, le plan dit « *Handiscol'* » (cf http://education.gouv.fr, rubrique « Handiscol'») voit le jour. Il est conduit par le ministère de l'éducation nationale en relation avec le ministère en charge des personnes handicapées, afin d'améliorer la capacité du système éducatif à scolariser les élèves en situation de handicap. Il relance la politique d'intégration, dont les effets tardent à se concrétiser.

1.3. La loi du 11 février 2005

La loi de 2005 dite « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » vient rénover celle de 1975 (et l'abroge) pour les enfants handicapés et leur situation face à l'école. Le Handicap est pour la première fois défini : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».* L'accueil dans le milieu ordinaire des enfants en situation

de handicap est fortement rappelé dans cette présente loi et met en place de nouvelles institutions pour y parvenir : « *La loi crée une Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) dans chaque département sous la direction du Conseil général. Elle a une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap. Chaque MDPH met en place une équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne handicapée, et une Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne.* »

Ainsi, l'accueil d'un enfant handicapé en milieu scolaire ne se réduit plus au simple processus de socialisation de l'élève mais appelle un processus d'inclusion et de scolarisation où il est donc question d'apprendre un savoir. Même si le terme d'inclusion n'est pas mentionné dans le texte de loi. Pour aller dans le sens d'une politique d'inclusion, il n'y a plus mention « d'éducation spéciale » pour ces élèves. Elle implique alors que « *les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal* » (Armstrong, 1998, p.53, cité par Belmont, Plaisance, Vérillon, 2006, p 2). Cette loi repose donc sur des concepts clé de non discrimination, d'accessibilité généralisée « *intégrant tous les handicaps qu'ils soient d'ordre physique, visuel, auditif ou mental* » (cf Loi n°2005-102 du 11 février 2005) et de compensation des besoins pour tous. Le principe de compensation est défini dans l'article 11 de la loi de 2005 ainsi : « *la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* ». Par cette accessibilité généralisée au milieu scolaire ordinaire, le métier d'AVS se trouve plus sollicité qu'avant et prend une véritable dimension dans les écoles.
L'introduction des principes inclusifs en France par cette loi provoque donc à l'école un « *nouvel arrangement des choses et des gens* » (Akrich, 2006, cité par Bourget, 2010, p 141) concernés par cette loi que ce soit les enseignants, les élèves, les accompagnants. Il y a donc la consécration en un droit de la scolarisation pour tout enfant en situation de handicap « *dans l'école de son quartier* » (cf Loi n°2005-102 du 11 février 2005).

Par cette loi, l'enseignant et l'AVS sont dans l'obligation pour le bien de l'enfant scolarisé de travailler ensemble pour que l'inclusion soit effective. La circulaire du 19 juin 2003 sur les

AVS emploie d'ailleurs les termes de « *coopération* », « *collaboration* » et d' « *ajustement* » entre les différents acteurs.

1.4. L'accompagnement, aujourd'hui

Belmont, Plaisance et Vérillon (2006, p 1) définissent l'accompagnement comme le fait de « *mutualiser les compétences professionnelles afin de répondre aux besoins des enfants, là où ils peuvent se trouver en difficulté dans les établissements scolaires ordinaires, plutôt que de les déplacer dans une structure spéciale, marginale, en vue de les préparer à une éventuelle insertion en milieu ordinaire à plus long terme* ». Cet accompagnement se présente donc dans les classes sous la forme d'une équipe composée de l'enseignant et de l'AVS.

L'AVS peut être une personne titulaire du baccalauréat ou plus. Il est recruté pour un contrat de droit public, à durée déterminée, renouvelable jusqu'à une durée totale de six ans.

Dans la circulaire de 2003 (cf Circulaire n°2003-093 du 11 Juin 2003 intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire »), on distingue deux types d'auxiliaires chargés d'accompagnement:

- des auxiliaires de vie scolaire individuels (AVS-i) qui ont pour mission d'assurer un suivi individualisé des élèves handicapés dans des classes ordinaires ; c'est une aide individualisée ;

- des auxiliaires de vie scolaire collectifs (AVS-co) qui ont pour mission d'apporter une aide à l'intégration pour des élèves handicapés dans les dispositifs collectifs (CLIS : Classe d'Intégration Scolaire ou ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) ; c'est plutôt une aide orientée vers le groupe et le fonctionnement du dispositif collectif au sein de l'école.

L'arrivée dans les écoles des auxiliaires de vie scolaire permet de montrer une nouvelle considération pour l'accueil des élèves en situation de handicap. Les AVS sont attribués par la MDPH au titre de la compensation pour les élèves à BEP.

2. Emergence du métier d'AVS

« Leur mission (des AVS) consiste à apporter une aide tout en se plaçant dans une perspective favorisant le développement de l'autonomie » (Belmont, Plaisance & Vérillon, 2006, p8). La fonction d'accompagnement scolaire comporte alors nécessairement une dimension de collaboration, « *une concertation avec les uns et les autres, et des réajustements constants* » (Ibid. 2006). Cette collaboration peut être complexe, elle se fait sur un territoire déjà occupé par l'enseignant même si ces deux personnes tendent vers un même objectif qui est celui d'accompagner l'élève dans sa scolarisation.

2.1. Compétences à développer pour les fonctions d'AVS

Les compétences que l'AVS doit développer à l'aide d'une formation pour remplir au mieux les fonctions qui lui sont dévolues sont définies par le cahier des charges pour la « Formation des assistants d'éducation exerçant les fonctions d'auxiliaires de vie scolaire » (Note DESCO B2 n° 2004-0270 du 29 mars 2004 et DESCO/MAIS/MC.C/ n° 2004-0135 du 3 mai 2004).

L'AVS doit développer des éléments de connaissances relatifs aux besoins des élèves handicapés et aux situations de handicap. Il doit avoir des connaissances sur le développement de l'enfant, sur la diversité des besoins en fonction du handicap, sur la représentation du handicap mais aussi sur la notion d'aide, d'autonomie et de risque de dépendance.

Il apporte aussi une aide à l'élève sur le plan matériel, sur le plan scolaire, mais aussi sur la facilitation de la communication et de la socialisation. Il doit donc se doter de compétences :

- « *en matière de gestes d'hygiène et de gestes techniques (installation et déplacements de l'élève, soins d'hygiène, aide aux repas...) ;*
- *en matière d'aide aux tâches scolaires : programmes scolaires et compétences à acquérir ; situation d'apprentissage et situation d'évaluation ; compréhension et explicitation des consignes ; diversité des supports d'apprentissage, diversité des documents, adaptation des documents ; utilisation des TICE ;*
- *en matière de communication (langue/langage, oral/écrit, textes/images...) ;*
- *en matière de méthodes éducatives et de démarches de médiation...* » (Ibid., 2004)

L'AVS doit aussi développer une réflexion sur :

- « *la place et le rôle de l'AVS dans l'école, au sein de l'équipe pédagogique et éducative ; dans la classe, auprès de l'élève accompagné, des autres élèves ; dans l'environnement de l'enfant, la relation aux familles, aux équipes de soins ;*
- *savoir écouter/savoir s'exprimer* » (Ibid., 2004).

Belmont, Plaisance & Vérillon (Ibid., 2006) écrivent d'ailleurs que « *dans le cadre de l'Education Nationale, la fonction d'AVS-i s'est élargie par rapport à la façon dont elle a été déterminée dans le cadre associatif* ». Ils appuient cette assertion par l'examen du contenu du cahier des charges élaboré en 2004 pour la formation « d'adaptation à l'emploi » des AVS dans lequel ils notent l'apparition de thèmes nouveaux comme « *les méthodes enseignantes d'acquisition du savoir sur le plan pédagogique* » ou des éléments de formation prenant en compte le fonctionnement global de la classe. Ainsi, ce cahier des charges précise mais développe considérablement les compétences des AVS. (Bourget, 2010, p213)

2.2. Ses missions

D'après la circulaire MEN du 11 juin 2003, l'auxiliaire de vie scolaire peut accompagner l'élève en situation de handicap :

- Dans les actes de sa vie quotidienne (déplacements, installation au poste de travail, prise de notes, passage aux toilettes, restauration scolaire, soins d'hygiène…)

- Dans les activités d'apprentissages scolaires proposées et dans l'assistance méthodologique à l'élève (répétition des consignes de travail, manipulation du matériel scolaire adapté ou non, prise de notes adaptée, stimulation, communication, sécurisation, aide à la concentration, motivation, prise d'autonomie, préparation et assistance aux épreuves d'évaluation…)

- Dans le but d'améliorer sa socialisation (mise en relation avec les autres, développement de l'autonomie, participation aux travaux collectifs, gestion des situations de crise, observation et respect des règles de vie en groupe…)

- Dans certaines activités extérieures à l'école (restauration scolaire, piscine, sorties régulières ou exceptionnelles…)

Avec ces différentes missions, il est inévitable qu'une articulation s'instaure entre l'enseignant et l'AVS lorsqu'un accompagnement d'un élève à BEP est mis en place.

Cette première partie m'a permis d'enrichir mes connaissances des textes sur la question de la scolarisation des élèves handicapés. Les deux parties suivantes vont me permettre d'esquisser un début de méthodologie pour mon travail de M1. Je me suis donc penchée sur différents travaux, basés sur la collaboration entre enseignant et AVS pour voir quelles sont les modalités d'action de chacun sur le terrain et comment elles s'articulent entre elles. Il est donc question dans les lignes suivantes, à travers différentes approches, de comprendre plus précisément de quelle manière l'AVS et l'enseignant communiquent et travaillent ensemble pour rendre l'inclusion de l'enfant effective.

2° Partie : La collaboration AVS/Enseignant du point de vue socio-historique

Pour cette deuxième partie de mon mémoire de recherche, nous nous appuyons sur les travaux de Guillaume Bourget. En effet, il a effectué une recherche sur la collaboration entre AVS et enseignant à l'aide d'outils sociologiques. Ainsi, il a tenté de dresser un portrait de cette relation sur le terrain. Il a interrogé des néo et des anciens AVS recrutés pour faire son étude. Grâce à la catégorisation de l'accompagnant (Maëla Paul, 2004), je pourrais analyser comment l'AVS et l'enseignant se positionnent face à l'accompagnement et quelles sont les postures qu'ils utilisent pour aborder les situations d'enseignement-apprentissage.

1. Logique de concurrence de territoires

1.1. Un territoire d'action important à définir, des choix à effectuer dans le recueil de données

Guillaume Bourget (Ibid., 2010) a choisi d'analyser et d'observer des binômes AVS/Enseignant dans un milieu rural. C'est un critère qui me parait intéressant car les enseignants de milieux ruraux peuvent être amenés plus fréquemment à travailler avec un AVS. Il y a en effet moins de classes spécialisées comme les CLIS.

Les deux acteurs se partagent un même territoire pourtant « *la formation professionnelle des enseignants, basée sur la connaissance des théories et des pratiques didactiques et pédagogiques, semble peu aborder l'exercice de ce métier avec les logiques de territoires* » (Ibid., p31). L'enseignant n'est alors pas vraiment formé à partager sa classe avec un autre acteur. C'est une source de dysfonctionnements significatifs.

Même si « *le premier et le second degré induisent pour les accompagnants scolaires des modalités de travail avec les enseignants qui sont largement différenciées, et qu'il conviendrait d'analyser spécifiquement*. » (Ibid., p249), je choisis d'analyser des situations en école primaire. En effet, je me destine à être professeure des écoles et, dans ce milieu, le professeur enseigne toutes les matières donc est en contact permanent avec l'élève et l'accompagnant. Il y a donc une omniprésence de l'AVS dans la classe ce qui induit forcément que chacun doit articuler sa pratique en fonction de l'autre. C'est un point que je travaillerai particulièrement dans la suite de ce travail, en M2.

De plus, selon la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, 2009), près de 70% des élèves *handicapés* scolarisés le sont dans le premier degré – et plus des deux tiers de ces 70% le sont en maternelle. Ainsi, c'est l'école primaire pour les AVS-i qui constitue le cadre central et dominant de son environnement de travail.

1.2. Des propriétés du métier d'AVS entraînant des lacunes sur le territoire d'action

L'AVS et l'enseignant sont potentiellement en relation professionnelle avec une multiplicité d' « acteurs/agents » (élèves, directeur, inspection académique, ATSEM, parents…) lorsqu'il s'agit de la scolarisation d'enfants en situation de handicap (Mazereau, 1998, cité par Bourget, 2010, p 14) et avec des acteurs non humains (dispositifs didactiques et pédagogiques, le système d'enseignements, les lois…). Les textes mentionnant les missions de l'AVS énoncent les termes suivants : « *aide* » et « *accompagnement* » (cf Circulaire n°2003-093 du 11 Juin 2003 intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire »), envisagés de manière strictement individuelle et individualisée. Mais cela n'est ni forcément pertinent ni facile à mettre en place sur le terrain sachant qu'enseignant et AVS ne sont pas formés à travailler ensemble.

De plus, apparaissent de véritables lacunes dans l'aide mise en place car le poste d'AVS n'est pas dans une position stabilisée en termes de procédures de recrutement, de types de contrat, de durée d'occupation du poste, de formation. Les AVS sont encore trop souvent placés dans des situations d'emplois précaires, avec faible revenus… L'AVS rencontre alors des difficultés pour s'intégrer dans le système éducatif, pour mener à bien la mission d'accompagnement. Cette position délicate semble ralentir le processus de collaboration entre l'enseignant et l'AVS. Pourtant, Ebersold (2003, cité par Belmont, Plaisance, Vérillon, 2006, p 7) déclare que « *la qualité du travail d'accompagnement réside dans la cohérence des liens et des relations qui s'instaurent entre les différents acteurs* ».

2. <u>Des pratiques relationnelles de l'AVS à analyser</u>

2.1. Un rapport plutôt binaire à l'enseignant

Bourget questionne des AVS sur leur positionnement vis-à-vis de l'enseignant. Il utilise certaines notions comme celles d'autonomie ou d'hétéronomie vis-à-vis de l'enseignant. Il dégage alors des discours que « *la position du poste d'AVS-i reste soumis au poste*

d'enseignant ». Il me paraît intéressant dans mon analyse d'investiguer comment les deux acteurs qualifient leur relation pour pouvoir mieux comprendre comment ils s'articulent.

L'hétéronomie de l'AVS est une position de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, l'AVS définit le plus son travail en fonction des nécessités et contraintes enseignantes, il ne prend aucune initiative d'accompagnement. L'enseignant est alors consacré comme « le métronome » de tous ses positionnements.

L'autonomie, elle, est qualifiée comme une bonne maîtrise des enjeux et des invariants de la relation professionnelle avec un enseignant. Cette autonomie est souvent relative à une durée importante d'occupation du poste qui contribue à ce que l'AVS-i soit perçu par l'enseignant comme un expert de sa propre position.

2.2. Confrontation à des agents précis en milieu scolaire

Dans l'analyse des rapports qui s'installent entre un professeur et un AVS dans une classe, il est impossible de négliger le fait que ces deux acteurs sont confrontés à des agents non-humains comme la didactique, la pédagogie et la conduite de classe.

De part sa formation, l'enseignant a certes des connaissances dans ces domaines, mais l'AVS ne dispose pas du même bagage. C'est souvent ce qui engendre des difficultés dans la mise en place d'une collaboration bénéfique entre ces deux acteurs.

Dans ma troisième partie, j'aborderais plus en détail cette idée car il me semble que l'aspect didactique de cette relation ne peut pas être écarté de mon étude. L'AVS entre dans un système d'enseignement binaire (enseignant-élève) qui devient alors ternaire (enseignant-AVS-élève).

3. <u>Des pratiques hétéroclites entre enseignant/AVS</u>

3.1. Une posture d'accompagnant à déterminer

Les pratiques entre enseignants et AVS diffèrent d'une dyade à l'autre mais il est intéressant d'observer sur le terrain les différentes postures qui existent dans cette collaboration. Bourget tente de répondre à la question suivante : « *Quelles sont, dans les pratiques développées entre AVS-i et enseignant, les parts respectivement prises par chacun, et au-delà des crispations induites par des défenses de principe de territoire professionnel, sur les deux pôles de la didactique et de la pédagogie ?* »(Ibid., p275)

Pour cela, il reprend la catégorisation de Maëla Paul (2004, p108-109). Je pense réutiliser cette catégorisation pour caractériser la posture des AVS par rapport à l'enseignant et à la situation d'apprentissage. Tout d'abord, l'accompagnant (ici l'AVS) peut se placer en « *pourvoyeur* » en fournissant des diagnostics et des pronostics sur la marche à suivre pour accompagner l'élève. Il a donc ici un rôle d'expert et permet d'apporter une solution aux difficultés enseignantes. L'AVS peut aussi être défini comme un « *intercesseur* ». Il prend alors « *part à une action, et tente d'influer sur le déroulement tout en se situant en extériorité* ». Cette position d'accompagnement peut dériver vers une possible intrusion dans la relation d'apprentissage qui s'avère être néfaste pour l'accompagnement. L'AVS peut aussi se placer en tant qu' « *interprète* », il caractérise à la fois la séparation et la jonction entre l'élève et la situation d'apprentissage. C'est alors un traducteur pour l'enseignant. Il répète ce qu'il dit pour qu'une réalisation ait lieu et non un changement ou une évolution de stratégie de la part de l'élève. De nombreux AVS semblent adopter cette posture. Pour finir, l'accompagnant peut se placer en tant que « *passeur* » pour l'élève. Il tente ici de faire des opérations de médiation entre la savoir et l'élève mais ce dernier doit franchir certains caps seul et l'AVS en est conscient. L'AVS ouvre la voie pour l'élève en difficulté en lui donnant des indices pour résoudre la tâche mais ne lui donne pas la réponse.

Cet outil sociologique me semble intéressant car on accède à une grille de lecture qui permet de comprendre comment l'AVS se positionne entre l'élève, l'enseignant mais aussi la situation d'apprentissage. Il me permettra ainsi d'analyser mes observations précisément en lien avec l'aspect didactique de la situation.

3.2. Une dépendance possible à l'AVS de la part de l'enseignant

Certes, il sera important que je définisse la posture de l'AVS, pour cela j'observerai aussi la relation qu'entretient l'enseignant par rapport à l'AVS. En effet, l'AVS répond aux besoins spécifiques de l'élève mais parfois il répond plus aux besoins de l'enseignant. Par conséquent, « *où se situe alors la question de la dépendance* ? » (Bourget, 2010, p293). En effet, on pourrait penser que l'enfant crée une dépendance à l'AVS mais parfois c'est tout autre. L'enseignant en difficulté dans son rapport avec l'enfant voit en la présence de l'AVS comme une délivrance. Il y a alors une certaine dépendance de l'enseignant à l'AVS.

Albert Memmi (cf *La dépendance*, Paris, Gallimard, 1979, cité par Bourget, 2010, p 293) définit la dépendance comme « *une relation contraignante, plus ou moins acceptée, avec un être, un objet, un groupe ou une institution, réels ou idéals, et qui relève de la satisfaction d'un besoin*. ». Ainsi, la présence de l'AVS serait plus un besoin pour l'enseignant que pour l'élève ?

Les pratiques montrent donc des paradoxes entre ce qui est préconisé dans les lois et ce qui se passe réellement. Mon étude se fera donc forcément sur plusieurs observations de faits de classe pour pouvoir faire une possible comparaison entre les différentes dyades.

En conclusion préliminaire à cette seconde partie, il est clair que l'étude de la collaboration entre le binôme Enseignant-AVS entraîne des paramètres d'observation à organiser et à définir. Pour mes futures observations, je choisirai de me centrer sur les différentes postures que peuvent prendre les différents acteurs l'un par rapport à l'autre dans une situation d'apprentissage. De plus, le contexte d'observation en milieu rural sera à confirmer par la suite de mes investigations. Ainsi, dans ma troisième partie, des travaux de l'aspect didactique de cette relation seront analysés pour comprendre comment les interventions de l'AVS et de l'enseignant s'articulent.

3° Partie : La collaboration AVS/Enseignant du point de vue didactique

Pour cette troisième et dernière partie de mon mémoire de recherche, nous allons présenter l'une des visions possible de l'aspect didactique de la collaboration entre un AVS et un enseignant. Mon travail de Master 2 sera orienté vers une approche didactique de l'articulation Enseignant-AVS car l'AVS s'insère dans un processus d'enseignement-apprentissage lorsqu'elle accompagne un enfant en milieu ordinaire. Pour cela, nous nous appuyons sur des travaux faits en didactique par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2009,2010). .

1. La collaboration AVS/Enseignant vue par une approche didactique

1.1. Définition de l'entrée didactique

Mon étude future se placera dans le champ de la didactique. L'AVS accompagnant un élève à BEP s'immisce dans « *un système didactique* » où quelqu'un apprend quelque chose à quelqu'un d'autre.

Brousseau définit le système didactique comme un système 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, p1, cité par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2008, p 6). Ainsi, il est nécessaire d'observer comment s'articulent les interventions des deux acteurs et de quelles manières ils agissent sur ce système didactique. Ce système est aussi qualifié comme « *conjoint* » (Leroy, 2005, cité par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2008, p 6). En effet, il se voit modifier par la présence de l'AVS aux côtés de l'enfant handicapé. A partir d'une relation en binaire, il se construit une relation triangulaire entre l'AVS, l'enseignant et l'élève.

Ce système didactique initial, selon Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, se trouve alors modifié et il devient un « *système didactique bicéphale dissymétrique* ». Un système bicéphale s'érige, constitué par un enseignant représentant « *le système didactique principal* » et l'AVS qui constitue « *le système didactique auxiliaire* ». Ce système est « *dissymétrique puisque les fonctions des deux acteurs diffèrent : l'enseignant produit et gère la situation pédagogique globale tandis que l'AVS produit un accompagnement adapté pour un ou des*

élèves handicapés, l'objectif étant d'amener ces élèves à un gain d'autonomie ». (Toullec-Thery & Nédhéléc-Trohel, 2010, p3)

Par l'apparition de ce nouveau binôme d'accompagnement qui intervient simultanément en situation d'enseignement-apprentissage, il est primordial de se demander : « *qui fait quoi, quand, où, et comment ? 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 ?* » (Ibid., 2008,p 6). Mon étude tentera d'apporter d'autres réponses à ces questions qui en tant que future enseignante me sont importantes.

1.2. Des concepts théoriques repris pour mes recherches

Pour le travail de M2, certains concepts, explicités ci-dessous, seront repris pour pouvoir analyser plus précisément ce « *système didactique* » remis en jeu par l'immixtion de l'AVS dans la relation binaire (Enseignant-Elève). Les concepts seront ceux de contrat didactique, de la théorie de l'action conjointe en didactique et de l'épistémologie pratique.

Le premier concept défini est celui de c*ontrat didactique*. Il est *« l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre »* (Brousseau, 1986). En effet, il est présent dans chaque situation d'enseignement-apprentissage. Paradoxalement, ce système d'attentes est implicite entre le professeur et les élèves. Dans cette situation, l'enseignant doit pouvoir transmettre ses intentions au « système auxiliaire » pour que les deux acteurs du binôme accompagnent l'élève d'une même voix. De quelle manière cette transmission se fait-elle ? Il sera aussi observé et questionné comment l'AVS s'empare de ces intentions.

Pour me pencher sur la transmission des attentes dans la dyade, je vais pratiquer des observations directement sur les territoires (comme je l'expliquais dans ma deuxième partie) mais aussi des entretiens avec les deux acteurs pour voir comment ils verbalisent leur posture et si celles-ci sont en accord avec les pratiques.

Je m'appuierai, comme l'on fait Toullec-Théry et Nédélec-Trohel sur « *La théorie de l'action conjointe en didactique* » (TACD) (Sensevy G., Mercier A., 2007). Par cette théorie, les pratiques effectives et les discours d'un enseignant et d'un AVS sont analysés dans le but

de clarifier ce que pourraient être certaines des déterminations de l'action conjointe quand un professeur scolarise un élève en situation de handicap, ce dernier accompagné par un AVS.

Pour analyser au mieux les pratiques enseignantes et auxiliaires, il est important d'insérer dans ma recherche « *l'épistémologie pratique* » du professeur (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p 11). En effet, « *l'épistémologie pratique du professeur oriente l'action de l'enseignant sur la base de certaines théories qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Ces théories peuvent prendre leur origine dans les rapports de l'individu au savoir enseigné, à l'apprentissage, au développement de l'enfant, au handicap…* ».

Lors de mes entretiens de l'année prochaine, l'expérience professorale devra donc être prise en compte. Les travaux précédents ont montré que cette expérience passée induit des certains comportements enseignants. Elle a donc des conséquences sur la collaboration des deux acteurs.

2. Une situation d'enseignement-apprentissage à partager entre les deux acteurs

2.1. Une « *organisation commune* » mise en place ?

Pour que l'inclusion de l'élève en situation de handicap soit effective, les deux acteurs doivent se questionner sur le partage de ces situations. Ainsi, l'AVS doit comprendre les intentions et les enjeux d'apprentissage ainsi que le contrat didactique qui se met en place entre l'enseignant et l'élève. Se met alors en place une « *organisation commune* » entre l'AVS et le professeur (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p9). En effet, l'un et l'autre ne peuvent pas travailler ensemble sans instaurer des règles pour chaque intervention. La recherche montre pourtant que cette organisation n'existe pas forcément au sein du binôme à cause de différents paramètres. Elle ne répond pas à tous les problèmes qui se posent, particulièrement à ceux qui touchent le champ de la didactique.

Cette organisation commune est parfois parasitée par des idées préconçues de la part de l'enseignant sur le poste d'AVS. En effet, l'enseignant peut s'appuyer sur le fait que l'AVS a un déficit de formation qui peut l'empêcher de comprendre les intentions didactiques. Mais, d'un autre côté, l'enseignant peut attendre beaucoup de l'AVS : l'enseignant lui demande en effet souvent d'être très observateur en classe (ce qui nécessite des compétences très fines).

Ainsi, l'AVS, même sans formation, devrait se présenter comme l'expert du handicap pour gérer au mieux les apprentissages d'un élève.

Un danger serait que l'accompagnement de l'élève à BEP se réduise à la présence d'un AVS. Il y aurait alors « *une intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école* » (Hégaty, 1993, cité par Ebersold, p. 71, 2009, cité par Toullec-Théry, 2010, p 5).

Dans mon travail de M2, j'aborderais en entretien et en observation, cette dimension d'organisation commune. J'analyserai ensuite comment elle se met en place entre les deux acteurs du binôme mais aussi comment l'AVS et l'enseignant définissent leurs interventions. Je m'attacherais à voir si cette organisation s'avère bénéfique pour l'élève accompagné.

2.2. Le partage du temps didactique souvent problématique

Certes, se centrer sur les intentions didactiques et les attentes de chaque intervention professorale et auxiliaire dans une situation d'enseignement-apprentissage est important. Mais, il ne faut pas faire l'impasse sur l'impact de chaque intervention sur le temps didactique de l'élève. En effet, sur une même durée, l'élève va être confronté à l'intervention de deux acteurs. Ce partage du temps didactique semble poser problème. « *La répartition enkystée des tâches et des territoires rend aujourd'hui encore les rapprochements et les collaborations problématiques* » (Chauvière & Plaisance, 2008, p.39, cité par Toullec-Théry, 2010, p 5). Dans mon travail de M2, prendre appui sur cet aspect temporel permettra de mieux comprendre comment s'articulent les interventions conjointes de l'enseignant et de l'AVS dans la dimension didactique.

Il s'avère que, dans les études de cas, « *les énoncés et actions du professeur et de l'AVS sont souvent « concurrentielles » et empêchent l'élève de s'insérer dans le temps didactique collectif.* » (Toullec-Thery & Brissiaud, 2012, p.12) Ce phénomène tend à s'expliquer par des défauts d'anticipation, ou des manques de préparation en amont, mais aussi des problèmes de places dans le système bicéphale, prenant leur origine dans l'épistémologie pratique des acteurs et dans leurs connaissances fragmentaires des dispositifs d'inclusion scolaire. Le temps didactique serait alors dédoublé pour l'élève qui ne pourrait entrer dans l'apprentissage. La question du bénéfice de la présence d'un AVS-i se pose alors. En effet, l'AVS-i ne dispose

pas assez d'indices professoraux pour mener à bien sa mission. Il se centre sur l'élève pensant bien faire mais le prive du temps didactique.

Toullec-Théry & Brissiaud reprennent la notion de « *professionnalisation inachevée* » (Aballéa, 2005) qui est utilisée pour parler des ATSEM (Agent Technique Spécialisé des Ecoles Maternelles). En effet, les contours du positionnement de l'AVS sont flous, il doit accompagner : tout en ne connaissant pas les enjeux de la situation, tout en se tenant à distance ; et en réaménageant la situation sans disposer de pistes professorales. Il s'avère alors que le professeur ne cadre en effet pas vraiment les actions de l'AVS-i qui ne bénéficie que de très peu de formation. L'AVS doit donc être dans la création, sans heurter les prérogatives professorales, pari presque insurmontable.

Il y a donc une véritable investigation dans les pratiques et les discours à faire avant de pouvoir envisager des outils pour améliorer cette collaboration. La notion de temps didactique sera alors à observer dans la perspective de mieux comprendre cette articulation.

3. D'une aide individualisée qui pose problème à une aide collective

Lors de mon travail de M2, je comparerais des binômes AVS-i / Enseignant et AVS-co / Enseignant. Le but de cette démarche est de mieux cibler les problèmes de dysfonctionnement qui émergent dans l'articulation de ces deux professions sur un temps d'enseignement-apprentissage simultané. Ainsi, je pourrais voir ce qui met en défaut l'accompagnement de l'enfant. Il me semble alors nécessaire de faire un état des lieux de ce qui a déjà été démontré par la recherche.

3.1. Le poste d'AVS-i à bout de souffle

Les AVS-i ont pour mission d'assurer un suivi individualisé des élèves handicapés dans des classes ordinaires. Elles sont donc en charge d'un seul élève pour lui apporter une aide individualisée.

Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010) ont observé que la présence d'un AVS-i dans une classe ordinaire semble parfois poser problème pour l'inclusion effective de l'élève et son entrée dans l'apprentissage scolaire. En effet, l'AVS-i paraît trop souvent être indispensable pour l'élève scolarisé. Il peut alors « *faire écran à la relation didactique enseignant-AVS* » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p 5). En effet, le professeur délègue trop souvent

l'inclusion à l'AVS. Or la collaboration avec l'AVS ne doit pas être considérée comme « *une façon de déléguer, mais comme la possibilité de s'ouvrir à différentes connaissances, en recueillant les aspects intéressants de réflexion pour l'action éducative* » (De Anna, 2009, p.60, cité par Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010, p 5). Ce binôme ne semble pas véritablement se concerter avant chaque situation d'apprentissage, or à chaque situation didactique de nouvelles attentes sont formulées. Les enseignants et les AVS conviennent de la nature de leur tâche avec l'enseignant simplement en début d'année pour la plupart. L'aide individualisée n'est alors par réellement préparée par les deux acteurs. Au fil du temps, la répartition des tâches n'étant pas claire, le binôme agit parfois négativement sur la situation enseignement-apprentissage. Ainsi, le choix du système éducatif français d'attribuer des AVS individuels aux élèves a des effets sur les actions et les postures des deux acteurs.

Trop souvent, les AVS-i ne disposent pas d'un temps de travail conjoint avec l'enseignant. En effet, les AVS n'ont pas de temps accordé qui leur est rétribué pour convenir de ces ajustements. Ainsi, les enjeux des situations d'aide individuelle restent implicites pour eux. L'AVS doit alors faire preuve d'adaptation et parfois il développe des réponses précises comme : « *s'immiscer sur le territoire de l'enseignant* » ou « *occuper toute la place* » aux côtés de l'enseignant. L'apprentissage pour l'enfant semble alors totalement inexistant et les deux acteurs engendrent plutôt un phénomène de socialisation qui pourtant n'est pas le but primordial de l'inclusion, comme on a pu le voir dans les textes officiels. L'aide individualisée pose alors de nombreux problèmes dans la collaboration entre Enseignant / AVS sur le terrain. Il est important l'année prochaine que je puisse observer les deux types de binôme car le rôle de l'AVS-co s'avère être souvent plus bénéfique dans l'inclusion de l'élève en situation de handicap.

3.2. Le poste d'AVS-co à développer ?

Des auxiliaires de vie scolaire collectifs (AVS-co) ont pour mission d'apporter une aide à l'intégration pour des élèves handicapés dans les dispositifs collectifs (CLIS ou ULIS) ; ils apportent plutôt une aide orientée vers le groupe et le fonctionnement du dispositif collectif au sein de l'école.

Le poste d'AVS-co permet de pouvoir mieux comprendre les enjeux d'une aide collective. En effet, cette personne chargée de l'accompagnement de l'élève peut par son statut d'aide collective aller d'un élève à l'autre et ainsi pouvoir laisser du temps didactique à l'élève pour

qu'il acquiert une certaine autonomie. De plus, l'enseignant peut travailler avec certains élèves pendant que l'AVS accompagne d'autres élèves. Ainsi, le partage des tâches est plus facile à mettre en place et l'accompagnement paraît plus efficace. Chacun des deux acteurs trouvent plus facilement sa place.

Dans d'autres pays, il est mis en place un système d'enseignant de « soutien ». Il y a donc parfois deux enseignants dans la même classe. Le système de répartition des tâches et du territoire de chacun se pose donc au même titre que pour la dyade Enseignant-AVS. Cependant, le système italien mis en place montre aussi que l'enseignant « de soutien » italien vient en appui au système d'enseignement et non directement à un élève (De Anna, 2009, cité par Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010, p 6). Il se présente donc comme une béquille pour le système didactique et non pour l'élève lui-même. Il permet simplement de rendre plus accessible un savoir à un certain moment où l'enseignant ne peut le faire seul. Le travail de l'AVS-co semble plus prendre appui sur le système italien que sur celui de l'AVS-i. Ainsi, l'aide apportée est plus efficace pour les situations d'enseignement-apprentissage.

Les deux chercheurs (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010) ont observé dans les pratiques en aide collective que l'enseignant laisse à l'AVS un champ d'actions plus large qu'en aide individualisée. Trois registres d'actions sont alors délégués à l'AVS : un encadrement des tâches d'entraînement, une validation du travail pour réorienter l'élève en cas d'erreur, et une vérification des tâches des élèves et leur évaluation. Ainsi, le système didactique central est toujours détenu par l'enseignant mais le système didactique auxiliaire vient en appui à celui-ci (Ibid., 2010, p 7). Dans la collaboration AVS-co et Enseignant en classes spécialisées comme les CLIS, il y a une plus grande anticipation du travail entre les deux acteurs. Chacun dispose d'un territoire où les limites sont poreuses et l'un peut alors laisser la place à l'autre quand cela s'avère utile. Le travail conjoint AVS-co-Enseignant permet alors de réunir plus facilement les conditions d'avancée du temps didactique pour l'élève.

Par ces observations des deux postes d'AVS différents, l'aide individualisée semble être remise en cause. Mais ne pourrait-elle pas évoluer en devenant bénéfique pour l'enfant si des outils étaient donnés aux deux acteurs ? Pour mon travail, je comparerai à nouveau ces deux modes de fonctionnement et essaierais d'apporter des éléments de réponse pour que la collaboration entre AVS-i / Enseignant soit plus positive pour l'inclusion de l'élève dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Transition entre les deux années de master

Après le développement de ce cadre théorique, les pratiques en classe du binôme Enseignant-AVS démontrent qu'il n'est pas toujours évident pour les deux acteurs de trouver une articulation bénéfique pour que l'inclusion de l'élève à BEP soit effective. Il est certain que ce « *système bicéphale dyssimétrique* » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010) agit sur les situations d'enseignement-apprentissage mais il s'avère parfois que cette collaboration soit contre-productive. L'étude de Bourget (2010) nous montre que des problèmes de logiques de territoire se construisent car ni l'enseignant, ni l'AVS n'ont été formés à travailler ensemble. Ainsi, chaque acteur répond à ces difficultés par des postures différentes qu'il sera intéressant d'observer dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Il est important de répéter que tous les binômes Enseignant-AVS ne connaissent pas de difficultés significatives dans leur collaboration. Il n'est pas question dans mon travail de M2 de faire des généralités. Cependant, certaines recherches notamment celles de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel démontrent que l'articulation de plusieurs dyades pose des problèmes de fonctionnement dans les classes sur l'aspect didactique des situations d'accompagnement. En effet, l'AVS accompagne un enfant qui se trouve dans un processus d'enseignement-apprentissage et où l'élève est confronté à des attentes et des intentions particulières de l'enseignant. L'AVS doit donc pouvoir s'emparer de ces attentes pour mener à bien sa mission. De plus, ces chercheurs ont comparé des binômes AVS-i / Enseignant et AVS-co / Enseignant et il s'est avéré que cette collaboration rencontrait parfois des problèmes dans les classes ordinaires avec les AVS-i. Il est donc important d'aborder cette collaboration par les modalités mises en œuvre sur le terrain entre les deux acteurs pour agir au mieux sur les situations d'enseignement-apprentissage.

Pour mon travail de M2, je vais continuer dans cette direction pour comprendre comment s'articulent les interventions de l'enseignant et de l'AVS au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage. L'accompagnement individuel engendre l'intrusion de l'AVS dans un système didactique avec plein de paramètres à prendre en compte. Mon but premier est donc d'analyser comment se passent ces articulations dans les pratiques entre un enseignant et un AVS. En effet, je me destine à être professeure des écoles et je vais être confrontée inévitablement à ce type de collaboration. De plus, dans la perspective de la didactique, je tâcherai de comprendre comment se construit ou non « *une organisation*

commune » (Ibid., 2010) entre les deux acteurs pour appréhender les situations d'enseignement-apprentissage. Je pensais au départ observer deux binômes au sein de territoires différents : l'un constitué d'un AVS-i et d'un enseignant en classe ordinaire, l'autre constitué d'un AVS-co et d'un enseignant en classe spécialisée (CLIS). Ces observations auraient pu me permettre de mieux appréhender les points de divergences. Mais les contraintes de mon année de Master 2 (tiers-temps dans une classe de maternelle, oraux du concours à préparer, master à poursuivre parallèlement) m'ont obligé à revoir à la baisse mais objectifs. J'ai donc basé ce travail de M2 sur trois entretiens : deux binômes composés d'un enseignant spécialisé et d'un AVS-co et un binôme composé d'un enseignant et d'un AVS-i. Par le recueil de ces discours, j'ai pu ainsi comparer les divergences qu'il pouvait exister sur le terrain entre l'aide individualisée et l'aide collective.

4° Partie : Un recueil de données au cœur de binômes « *bicéphales dissymétriques* » (Toullec-Théry, Nédélec-Trohel, 2009, 2010) en milieu scolaire ordinaire et en CLIS

Cette quatrième partie va présenter les résultats que j'ai pu collecter auprès de différents binômes : AVS-i / Enseignant et AVS-co / Enseignant. Après avoir explicité mon recueil de données, je tenterais de l'analyser et de montrer comment se met en place un travail collaboratif entre deux personnes aux missions différentes que ce soit en milieu scolaire ordinaire ou en CLIS, quels sont les difficultés ou les avantages de ce binôme dans l'accompagnement d'un élève en situation de handicap mais aussi comment les deux acteurs se placent l'un par rapport à l'autre lors de situations d'apprentissage.

1. Une enquête au cœur des relations

1.1. Le choix méthodologique

Pour mon recueil de données, j'ai décidé de faire des entretiens directifs auprès de dyades Enseignant / AVS que ce soit en milieu scolaire ordinaire (avec des AVS-i) et en milieu scolaire spécialisé (avec AVS-co) pour comparer les deux modes de fonctionnement et pouvoir ainsi mieux comprendre les dysfonctionnements explicités par les chercheurs. Les entretiens directifs ont permis de cibler les attentes que j'avais et de permettre aux interlocuteurs de répondre précisément aux thèmes que je voulais aborder avec eux. Par ce choix méthodologique, les réponses étaient ciblées même si je me suis rendu compte que lors d'échanges entre personnes le discours peut vite diverger vers autre chose, quand la question n'est pas comprise comme il le faudrait. Je me suis accordée la liberté d'ajouter des questions intermédiaires si les acteurs pointaient du doigt des aspects de la collaboration qui demandaient plus de précision.

Ces entretiens ont été dirigés à l'aide d'un questionnaire (cf annexe 2) autour de trois axes différents. Tout d'abord, mes deux premières parties avaient pour but de cibler le profil de mes binômes en abordant des thèmes précis avec l'AVS (contrat, formation, expérience, ressenti sur la relation avec l'enseignant, situation de handicap des élèves accompagnés…) et

avec l'enseignant (formation, expérience avec AVS et première expérience, difficultés et avantages de la présence de l'AVS…). Par ces questions, j'ai esquissé un profil du binôme mais aussi j'ai vu comment les deux acteurs se plaçaient l'un par rapport à l'autre et quelle image ils avaient de leur dyade. La troisième partie s'est ensuite basée sur l'aspect didactique de cet accompagnement. En effet, j'ai centré mes questions sur le travail collaboratif du point de vue didactique qu'ils peuvent mettre en place lors de situation d'enseignement-apprentissage. Cela a permis aux acteurs d'évoquer le partage de territoire dans ces situations, de leur posture mais aussi de leur organisation et des outils qu'ils pouvaient avoir mis en place pour favoriser cette collaboration. Ainsi, j'ai repris les grands axes théoriques que je voulais utiliser pour mon analyse.

Les trois entretiens effectués se sont déroulés en présence de l'AVS et de l'enseignant à chaque fois pour des raisons pratiques évoquées par les deux acteurs de la dyade. J'ai sollicité les binômes au mois de décembre et chacun d'eux ont accepté de me rencontrer mais ensemble pour ne pas monopoliser trop de leur temps. Les questionner en présence de l'un et de l'autre a pu influencer les réponses au questionnaire. L'un n'a peut-être pas osé parler de son ressenti par peur de blesser, du regard de l'autre mais cependant je me suis aussi rendu compte que le binôme était capable de prendre beaucoup de recul sur leur collaboration et qu'il parvenait à évoquer des difficultés dans leur travail ou des dysfonctionnements. Ces entretiens en duo ont aussi permis parfois de parler d'aspects de leur travail qu'ils n'avaient jamais évoqué ensemble auparavant.

1.2. Les profils des binômes interrogés

Pour respecter l'anonymat des différentes personnes interrogées, elles ont été rebaptisées. Ainsi, dans chacun de mes profils, j'ai pris le soin de donner des prénoms fictifs aux AVS et aux enseignants. Cependant, je cite le type de milieu où ces personnes exercent car cela permet de se représenter au mieux les types de territoires d'activité comme le préconise Guillaume Bourget et comme je le cite dans la deuxième partie de mon mémoire.

a) Binôme n°1 : Enseignante spécialisée en CLIS et AVS-co

L'enseignante interrogée s'appelle Nicole et elle a 52 ans. Elle exerce en CLIS de type 1 depuis 4 ans. Les élèves scolarisés n'ont pas « *de handicap diagnostiqué [mais] des troubles du comportement (...) et des troubles d'apprentissages* » comme le dit l'AVS (cf annexe 3 question 8). Nicole exerce son métier depuis 25 ans et dispose de deux options

supplémentaires à son diplôme : l'option E (chargée de l'aide à dominante pédagogique dans le Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté) et l'option D (enseignante spécialisée). Elle dispose de peu d'expérience de travail avec un AVS car « *le métier d'AVS n'existait pas* » (cf question 12) au début de sa carrière. L'AVS-co actuellement dans sa classe est la première personne avec laquelle elle a travaillé. Sa première expérience a été difficile pour elle car elle s'est retrouvée face à une classe et n'avait plus l'habitude d'être confrontée à un groupe. Elle qualifie donc cette première année de retour en CLIS comme étant « *très difficile* » pour elle. La présence de l'AVS a donc été « *une sorte de soutien* » pour dialoguer sur les difficultés rencontrées. Elles ont tout de suite tissé un lien qui expliquent par la suite leur vision de la collaboration.

L'AVS-co s'appelle Christine, elle a 43 ans. Elle dispose d'un contrat d'assistant d'éducation (CAE) qui est renouvelé chaque année depuis 6 ans. Elle a exercé durant 18 mois dans une autre CLIS et est depuis 5 ans dans la CLIS actuelle en milieu rural, à temps plein. Elle a travaillé avec différents enseignants et a donc plusieurs expériences de collaboration en binôme. Elle n'a disposé d'aucune formation pour être AVS et n'a pas « *de compétences en terme d'enseignement puisqu'avant [elle travaillait] dans l'habillement* » (cf question 13 du questionnaire). Elle a « *découvert le métier, enfin la fonction (…) comme ça sur le tas* ». Christine qualifie sa relation avec l'enseignante comme constructive et composée de beaucoup d'échanges qui se font au jour le jour sur les enfants et la façon d'aborder les choses avec eux.

Ce binôme est donc fortement marqué par une habitude de travailler ensemble et une forte affinité entre elle, comme elle la nomme. En effet, le fait qu'elles aient commencé à travailler ensemble lors d'une année difficile pour l'enseignante a renforcé les liens entre elles. Les quatre années de pratique semblent donc être un atout pour leur collaboration lors de situation d'apprentissage, selon elles.

b) Binôme n°2 : Enseignante en Moyenne section et AVS-i

L'enseignante interrogée s'appelle Marion et a 33 ans. Elle est enseignante depuis 2005. Elle exerce donc son métier depuis 9 ans. Elle dispose de peu d'expérience de travail avec un AVS car c'est seulement l'année dernière qu'elle a connu ce travail en binôme au sein de sa classe. En effet, la seule expérience qu'elle a est avec l'AVS interrogée durant l'entretien. Lorsqu'elle évoque sa première expérience, elle dit que « *c'est difficile (…) de travailler avec*

un autre adulte, d'avoir le regard dans sa classe de quelqu'un d'autre » (cf annexe question 12). Mais, elle a su dépasser cette difficulté car elle travaille depuis longtemps en maternelle et est donc « *habituée à travailler avec une ATSEM* » (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles). Elle a tout de suite vu la présence de l'AVS dans sa classe auprès de l'élève en situation de handicap « comme *une aide* ».

L'AVS-i s'appelle Cécile, elle a 25 ans. Elle dispose d'un contrat aidé d'une durée de deux ans. Cela fait un an déjà qu'elle est AVS. Elle accompagne une élève de moyenne section atteinte « *d'un autisme léger* ». Elle est présente 9h par semaine auprès de l'élève. Elle n'a disposé d'aucune formation pour être AVS avant de commencer sa mission d'accompagnement. Mais, elle a eu « *des stages pour mieux connaître les enfants autistes et handicapés (...), des sortes de réunions où [elle] pouvait participer* ». (cf annexe 4 question 5). Cécile exprime son regret de ne pas être assez bien formée à l'accompagnement d'un élève en situation de handicap. Parfois, elle avoue « *que ce n'est pas évident de savoir comment expliquer l'exercice avec les mots adaptés ou les méthodes* » et avoue même « *peut-être que quelqu'un qui serait plus qualifié aurait plus sa place auprès de l'enfant* ». Cette réplique assez dure montre sa frustration de ne pas être bien formée et aussi ses doutes sur ses capacités à être la « bonne » personne pour l'élève. Les deux femmes du binôme ne parviennent pas, selon elle, à apporter toutes les aides nécessaires à l'enfant. Cécile qualifie sa relation avec l'enseignante comme bonne et cordiale car elles travaillent déjà depuis une année ensemble.

Ce binôme n'a pas le même profil que le binôme n°1. Elles évoquent toutes les deux une bonne relation entre elles. Nous verrons par la suite qu'il n'y a pas réellement de partage de territoires entre elles et de transmission d'attentes. L'AVS s'avère être la personne qui intervient principalement auprès de l'enfant en situation d'apprentissage par rapport à l'enseignante et est constamment à ses côtés. Ainsi, peut-on se poser la question d'une réelle mise en place d'une « *organisation commune* » entre elles durant le temps didactique ?

c) Binôme n°3 : Enseignante spécialisée en CLIS / AVS-co

L'enseignante interrogée s'appelle Carine et a 40 ans. Elle travaille en tant qu'enseignante spécialisée depuis 14 ans, c'est-à-dire depuis le début de sa carrière. Elle a d'abord été affectée en IME (Institut Médico-Educatif). Après trois ans d'ancienneté, elle a passé le CAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées

d'Adaptation et d'Intégration Scolaires abrogé en 2004, qui prend l'appellation de CAPA-SH aujourd'hui, Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap). Elle travaille dans une CLIS à Angers durant deux ans puis est affectée sur la CLIS actuelle en milieu rural, cela depuis 8 ans. Sa classe actuelle est une CLIS de type 1 où les élèves souffrent de « *troubles du comportement et de troubles d'apprentissage, (…) de troubles psychiatriques et psychologiques* » qui sont « *des déficiences acquises par manque de stimulation* » (cf annexe 5 question 8). Elle travaille avec une AVS-co depuis presque toute sa carrière. Dans la CLIS d'Angers, deux AVS-co intervenaient dans sa classe mais pas à temps plein. Ainsi, cette première expérience est qualifiée comme « *compliquée* ». Avoir deux AVS-co différentes a provoqué un manque « *d'implicite dans [leur] relation « professionnelle* » car elles ne se côtoyaient pas assez, mais ce mode de fonctionnement lui « *a appris à expliquer beaucoup plus ce qu'[elle] voulait faire dans un atelier ou ce qu'[elle] voulait travailler avec un élève en particulier* » (cf question 12). Elle pense d'ailleurs que plus « *[elle] connait [l'AVS] et plus les choses deviennent évidentes mais peut-être un peu trop parfois…* ». Ainsi, elle exprime à demi-mot que l'habitude de travailler avec la même AVS engendre parfois un laxisme dans la transmission des attentes entre les deux acteurs du binôme.

L'AVS-co s'appelle Laura, elle a 26 ans. Elle dispose d'un contrat à durée déterminée qui est renouvelable pendant 6 ans, à chaque rentrée. Elle a exercé une année en tant qu'AVS-i dans l'école actuelle et depuis deux ans elle est AVS-co dans la classe de Carine. Elle n'a pas non plus disposé d'une formation, elle a cependant bénéficié de « *60h de formation avec différents modules (…) ou plus des conférences sur différents thèmes* » (cf question 5). Ces réunions évoquaient les différentes déficiences rencontrées, les troubles du comportement et une conférence sur la relation entre l'AVS et l'institutrice. Elle définit ces temps accordés par l'inspection académique comme *« plus de l'information que de la formation…* ». Concernant la relation qu'elle a avec Carine, elle fonctionne plutôt bien selon elle.

A nouveau, les deux acteurs évoquent l'habitude de travailler ensemble qui s'installe mais parlent aussi des conséquences que cette routine engendre. En effet, il transparait dans le discours de l'enseignante une baisse de la transmission des attentes lors de situations d'apprentissage mais aussi une grande place accordée à l'implicite dans leur relation professionnelle qui peut entacher la performance de leur collaboration.

1.3. Relation du binôme « *bicéphale dissymétrique* » influencée par différents facteurs

a) L'importance de « *l'épistémologie pratique* » des enseignants

Dans les trois binômes, « *l'épistémologie pratique* » a été plus ou moins abordée et utilisée pour définir la relation qui lie l'enseignant et l'AVS dans la classe. Celle-ci s'est avérée utile parfois ou non pour gérer au mieux cette collaboration mais aussi pour mettre en place une organisation efficace dans le binôme.

En effet, l'expérience professorale dans le binôme n°1 ne semble pas véritablement importante et influencée la collaboration avec l'AVS. Quand elle a été formée et qu'elle a débuté dans le métier de professeur des écoles, le statut d'AVS n'existait pas. Elle n'a donc pas appris à partager son territoire et à travailler en adaptant les temps didactiques en fonction de deux interventions parallèles. Cependant, elle a toujours évolué en maternelle et a été habituée à travailler avec un autre adulte dans la classe, l'ATSEM. Cette collaboration différente a influencé sa manière d'être avec un autre adulte dans la classe même si bien sûr elle dit que « *entre une ATSEM et une AVS, ce n'est pas du tout la même collaboration [car elle n'a] pas les mêmes attentes avec l'une et l'autre* ». Ainsi, par son expérience passée, elle a appris à différencier les missions de l'AVS.

Dans le binôme n°2, Marion rapproche aussi la présence de l'AVS dans sa classe à celle d'une ATSEM. Son expérience d'enseignement en maternelle lui a permis de ne pas être trop déstabilisée par la présence d'une autre personne dans sa classe. Cette personne en plus qui doit trouver sa place dans la classe a été tout de suite perçue de la part de l'enseignante comme une aide et non une contrainte. En effet, elle définit cette présence comme « *quelqu'un qui [ne] regardait [pas] ce que je faisais et qui [ne] me jugeait [pas]…* ». Ainsi, le fait d'avoir déjà appris à travailler avec une ATSEM dans sa classe a facilité la mise en place d'une relation avec Cécile. Elle lui a tout de suite laissé toute la place auprès de l'élève.

Dans le binôme n°3, l'expérience professorale a beaucoup été abordée durant l'entretien même si cela était implicitement. En effet, Carine a pratiquement toujours travaillé avec des AVS. Dans la première CLIS où elle a enseigné, elle a appris à transmettre ses attentes et à expliquer ce qu'elle attendait de l'AVS car deux AVS-co se partageaient le temps d'intervention à temps partiel dans sa classe. Ainsi, elle devait être claire car elle n'avait jamais la même personne en face d'elle. C'était une dyade mobile. Cependant, les aspects

positifs engendrés par ce schéma d'organisation à Angers n'ont pas été forcément réutilisés par la suite dans la deuxième CLIS où elle exerce depuis huit ans. En effet, elle a toujours travaillé avec des AVS-co sur du long terme, c'est-à-dire au moins 2 ans avec chacun. Ainsi, une routine s'installe au fur et à mesure des années qui entache parfois les situations de communication des attentes lors de situations d'apprentissage. Ainsi, parfois, se connaître trop bien pourrait laisser la place à un trop grand implicite dans la relation professionnelle.

« *L'épistémologie pratique* » des enseignants a influencé la mise en place d'une collaboration dans ces dyades de différentes façons. En effet, Marion et Christine évoque le point positif d'avoir enseigné en maternelle et ainsi déjà appris à partager le territoire avec l'ATSEM. Ainsi, cette expérience a permis de rendre la présence et l'insertion de l'AVS plus facile durant les situations d'apprentissage des élèves accompagnés. Pour Carine, son expérience plus importante de l'accompagnement, du fait d'avoir toujours travailler avec des AVS, montre qu'elle a pris du recul sur ce type de collaboration. En effet, les deux enseignantes du binôme 1 et 2 évoque le fait de bien se connaître et de travailler ensemble depuis longtemps comme un atout pour leur collaboration alors que Carine voit cette habitude comme une routine qui peut s'installer et pâtir sur les transmissions des attentes dans les situations d'apprentissage.

b) La place de la parole, de l'explicitation verbale et de la communication différente en fonction de l'accompagnement individuel ou collectif

Dans ces trois binômes, la communication est un facteur important pour rendre leur collaboration effective. En effet, chacun des acteurs a évoqué la communication comme une qualité dont faisait preuve leur binôme et ainsi cela permettait de définir la posture de l'enseignant et de l'AVS dans une classe. Cependant, cette parole n'a pas toujours la même portée. Une différence est visible lorsqu'il s'agit de l'accompagnement individuel dans le binôme Enseignant-AVS-i en milieu scolaire ordinaire. Pour l'accompagnement collectif, les différents échanges peuvent porter sur leurs observations, leurs attentes, la posture de l'une et de l'autre ou encore leur ressenti.

Dans le binôme n°1, l'AVS se définit en position d'écoute par rapport à l'enseignante, pour bien comprendre ce qu'elle attend d'elle en termes de « *procédures* ». La transmission d'attentes a donc lieu entre elles. L'auxiliaire qui se place dans un système d'enseignement entre un enseignant et un élève montre que sa place est bien définie grâce à l'explicitation

verbale dont fait preuve Christine. En effet, l'AVS est capable de dire qu'elle accompagne les élèves dans « *des exercices qui retravaillent des choses qu'ils ont déjà vues avec l'enseignante* » (cf question 16) et l'enseignante ajoute que ses élèves sont « *dans la mise en place de mécanismes, d'expérimentation et d'entraînement* » avec l'AVS. Cependant, comme elles travaillent depuis longtemps ensemble, Christine ne transmet pas toujours ses attentes du point de vue didactique. Seulement quand ce sont des « *choses importantes* », il lui arrive d'expliciter *« les modes d'actions »* attendus dans la situation d'apprentissage. Elle est consciente qu'elle devrait transmettre le contrat didactique à l'AVS dans chaque situation mais que cela reste un « *idéal* » qu'elle n'a pas encore atteint par « *manque de temps* » souvent… La posture de l'AVS et sa place dans le territoire de la classe est aussi induite par l'enseignante dans certaines situations. En effet, elle peut dire à ses élèves « *qu'ils n'ont pas le droit d'aller voir l'AVS* » (cf question 17) durant une situation d'apprentissage car parfois ils se reposent sur l'auxiliaire mais doivent *« comprendre qu'ils peuvent y arriver seul* ». L'AVS sait d'ailleurs reconnaître qu'elle « *n'aide pas [toujours] à l'autonomie* » car elle veut toujours « *se sentir utile* ». Christine et Nicole qui dialoguent énormément trouvent que cela permet aussi de disposer d'un regard différent sur les élèves accompagnés. Ainsi, par la communication et une grande place laissée à la parole dans leur binôme, elles parviennent à rendre leur collaboration effective.

Dans l'autre binôme exerçant en milieu scolaire spécialisé, on retrouve un mode de fonctionnement similaire où la parole et la communication semblent être les outils qu'elles ont trouvés pour rendre leur collaboration opérante dans un même espace. L'AVS définit sa position comme « *dépendante* » (cf question 16) vis-à-vis de l'enseignante. Elle « *va souvent vers elle* » car elle est l'institutrice. Il y a donc ici un réel partage du territoire où chacun d'entre elles sait la place où elle doit être. Cela s'explique car c'est un binôme qui communique énormément. L'enseignante va travailler avec les élèves des situations d'apprentissage alors que Laura travaillera plutôt sur des activités de réinvestissement, de manipulation… Il semble que leur coopération est effective car elles sont conscientes de s'apporter un regard différent. En effet, l'enseignante est ouverte au dialogue et aux propositions de l'AVS « *sur la manière de varier les choses ou comment proposer le travail ou la situation d'apprentissage* » aux élèves. Au niveau de la transmission des attentes avant chaque situation, l'enseignante avoue « *ne pas le faire à chaque fois* » (cf question 17), par manque de temps mais aussi car ce sont souvent des ateliers qui se répètent de semaine en semaine. Elle explicite verbalement ce qu'elle attend la première fois mais ne le refait pas à

chaque fois. Le binôme accorde une place importante aux retours qu'elles se font en aval de la séance. Ces temps de conversation « *sont souvent informels* » mais elles se transmettent ainsi leur ressenti sur les situations et remédient à de possibles difficultés rencontrées. La parole et la communication favorisent donc aussi leur collaboration.

En milieu scolaire ordinaire, la place de la parole et la portée de la communication entre les deux acteurs sont différentes. En effet, l'accompagnement est fait seulement auprès d'un élève et n'est pas collectif. Ainsi, l'AVS est toujours à côté de la petite fille et ne se détache pas d'elle. Il y a ici un problème de partage de territoire. Cécile explique que c'est bien l'enseignante qui donne les exercices à faire à l'enfant mais que celle-ci peut ajuster quand elle « *sent que cela est trop difficile* » (cf question 16) pour l'élève. Ainsi, le partage est tout à fait différent car parfois l'enseignante et l'AVS se trouve dans le même temps didactique auprès de l'élève à BEP. L'enseignante avoue ne « *jamais transmettre ses attentes précises à l'AVS* » (cf question 17). Elle estime que lorsqu'elle explique les ateliers de la semaine aux élèves le lundi, l'auxiliaire comprend le but des activités. Il semble intéressant de noter que Marion attend simplement de l'AVS qu'elle accompagne l'enfant en situation de handicap, pas plus. Mais comment peut-elle le faire au mieux si elle n'a pas connaissance du contrat didactique de chaque situation d'apprentissage mise en place par l'enseignante ? Il se pose donc ici un problème de communication entre les deux acteurs qui ne semblent alors pas collaborer ensemble mais plutôt travailler côte à côte en même temps… ce problème est d'ailleurs soulevé par Mary Toullec-Théry qui montre que l'aide individualisée est problématique au niveau des partages des interventions mais aussi des bienfaits que cela a pour l'élève en question. Ainsi, ce binôme n'accorde pas assez de place à la communication et à l'explicitation verbale des attentes. Cela ne favorise alors pas réellement une inclusion effective de l'enfant car les deux acteurs ne travaillent pas en complémentarité mais l'enseignante a délégué à l'AVS l'accompagnement de l'élève.

2. Une organisation du travail collaboratif analysée selon la catégorisation de Maëla Paul (cf annexe 1)

2.1. Des avis différents sur le travail de collaboration dans les binômes

Dans le binôme n°1, le travail collaboratif est mis en place assez facilement entre les deux acteurs et chacun d'eux est capable d'expliquer la place qu'il a dans la classe et dans l'accompagnement collectif des enfants en situation de handicap. En effet, en CLIS, l'AVS

est l'accompagnant de tous les élèves et pas seulement attitré à un précisément, à la différence de l'accompagnement individualisé en milieu scolaire ordinaire. Ainsi, l'enseignant définit la collaboration avec Nicole comme « *un travail de complémentarité* » (cf annexe 3 question 13). Elle explique que ce travail fonctionne entre elles car « *chacune à ses missions et ses rôles* » qui lui sont propres. Par ce discours, il est clair que le partage du territoire est bien identifié par Christine et Nicole. Elle évoque aussi qu'il faut travailler ensemble « *dans le respect du travail de l'autre* » et qu'il faut rester « *dans ses rôles prédéfinis* » par le poste que l'on occupe. Leur avis est donc bien identifié dans les réponses du questionnaire : chacune a pris conscience qu'elle travaillait en binôme, mais qu'elle avait chacune leur place à garder. La présence de l'AVS-co dans la CLIS est très positive selon l'enseignante. En effet, selon Christine, il « *est important qu'il y ait deux adultes* » (cf question 14) dans la classe. Elle explique que les élèves ont bien compris le statut de chacune : l'enseignante est « *plus au niveau du travail et des savoirs, (...) mais aussi au niveau de la loi schématiquement* » alors que l'AVS-co « *est bien sûr dans le même cadre de loi (...) mais elle est plutôt la mère, ils s'adressent plus facilement à elle* » (cf question 14). Ainsi, l'enseignante laisse transparaître que leur travail de collaboration permet aussi aux élèves d'avoir deux personnes auxquelles ils peuvent parler mais de choses différentes. Il y a donc une réelle complémentarité entre elles identifiée par les élèves. Il n'y a pas réellement d'aspect négatif au travail collaboratif relevé par la dyade. En effet, l'enseignante évoque simplement qu'un bon travail collaboratif dépend surtout « *des personnes et des affinités* » (cf question 15). Ainsi, selon Christine, les affinités et le feeling est important pour travailler avec une autre personne… pourtant il me semble que cela n'a pas sa place dans un travail professionnel où chacun doit accomplir ses missions qui lui sont propres d'un point de vue professionnel. Les aspects amicaux d'une relation doivent donc être mis de côté lors d'un accompagnement d'élèves. Cette réponse soulève certainement un manque dans la formation du binôme que ce soit de l'AVS et de l'enseignante, qui ne sont pas bien préparées à travailler avec un autre membre dans une classe. Ce problème est d'ailleurs repris par Mary Toullec-Théry lorsqu'elle reprend le concept de la « *professionnalisation inachevée* » (Aballéa, 2005).

Dans le binôme n°2, la collaboration entre les deux acteurs est vue comme « *une aide et un soulagement* » (cf annexe 4 question 13) dans l'accompagnement individuel de la petite fille. La présence de l'AVS est une délivrance pour l'enseignante qui lui délègue totalement l'accompagnement de l'élève. Elle définit celle-ci comme « *une soupape en plus* ». Ainsi, leur collaboration serait basée sur le fait que l'AVS soit toujours auprès de l'élève accompagnée

pour ainsi mieux gérer « *ses débordements* » et pour la « *canaliser* ». Le discours de l'enseignante montre à quel point elle a délégué une partie de ses missions à l'AVS lorsqu'elle avoue qu' « *elle n'a plus à s'en soucier* » depuis qu'elle est accompagnée par une AVS-i. L'auxiliaire a donc une position centrale dans la relation triangulaire entre l'élève, l'enseignante et elle-même. Marion déclare aussi que « *la petite est plus en sécurité avec une AVS à ses côtés* ». Ainsi, la collaboration est réellement identifiée comme un besoin vital pour l'élève mais aussi pour le bon fonctionnement de la classe. Les aspects positifs de la présence de l'AVS sont d'ailleurs énoncés ainsi par l'enseignante : cela « *apporte la sécurité* » et c'est « *un bénéfice pour l'enfant car elle peut s'intégrer au groupe [et] participer à la vie de la classe* » (cf question 14). Par contre, l'enseignante reprend les mêmes discours que Christine quand elle dit que la collaboration avec une AVS doit « *dépendre de qui est la personne et des affinités bien sûr* ». Ainsi leur relation professionnelle de collaboration dépendrait beaucoup des sentiments selon les acteurs des différents binômes… Mais doit-on laisser de la place aux sentiments dans une relation professionnelle ?

Dans le binôme n°3, la présence de l'AVS est aussi perçue comme « indispensable » (cf annexe 5 question 13) et l'enseignante sait reconnaître que seule « *elle ne pourrait pas faire tout ce qu'elle fait avec Laura* ». Le travail de collaboration est clairement identifié durant les situations d'apprentissage car chacune sait la place qu'elle tient au sein de la classe. Laura a des rôles déterminés par l'enseignante comme « *responsable d'un atelier, d'un jeu ou d'une séance de réinvestissement* ». Ainsi, l'enseignante prend en compte sa présence et sait l'utiliser au mieux pour les bénéfices de l'accompagnement collectif. Un des aspects positifs de la présence de l'AVS-co exprimé par l'enseignante est que « *cela permet aussi aux enfants de devenir autonome car petit à petit on va se désengager* » (cf question 14). Ainsi, la présence de Laura est vraiment perçue par Carine comme un atout pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. De plus, elles évoquent aussi que les élèves n'ont pas les mêmes relations avec les deux acteurs du binôme, tout comme dans le binôme n°1. Apparemment, les élèves « *différencient bien qui est l'institutrice et qui est l'AVS* ». Le terme de « *complémentarité entre deux regards différents* » est d'ailleurs repris pour définir leur relation de collaboration. Par contre, Carine sait aussi expliciter les difficultés que peut engendrer la présence de l'AVS dans une classe. Elle est consciente que cela « *impose quand même de vraiment prendre en compte sa présence, de vraiment réfléchir à comment se répartir les tâches (…) et de prendre le temps d'expliciter les choses.* » (cf question 15). Elle prend donc en compte sa présence dans la classe car elle réfléchit aux rôles et aux missions

qui vont lui être octroyés. Cette collaboration semble donc fonctionner car chacune apporte à l'autre des choses différentes et chacune a sa place dans un même territoire.

L'analyse des réponses de ces trois binômes permet de voir qu'il y a des similitudes assez marquées dans la relation de collaboration entre les binômes 1 et 3, évoluant en CLIS et des divergences avec le binôme 2 prodiguant un accompagnement individualisé. En effet, l'accompagnement collectif semble être perçu par le corps enseignant comme une aide et une complémentarité. Ainsi, un réel travail en binôme est mis en place. Dans l'accompagnement individualisé de l'élève de moyenne section, certes la présence de l'AVS-i semble être une aide mais le travail de collaboration semble ne pas être opérant. En effet, l'AVS est perçue comme un soulagement pour l'enseignante qui a ainsi délégué son rôle. Il n'y a pas de relation de complémentarité qui émane de leur travail mais plutôt une prise en main de l'accompagnement de l'élève seulement par l'AVS.

2.2. Le regard d'expert de l'AVS-i indispensable pour l'enseignant en milieu scolaire ordinaire

Le binôme n°2 composé d'une enseignante et d'une AVS-i atteste d'une différence de fonctionnement dans la collaboration d'avec les accompagnements collectifs en CLIS. En effet, durant l'entretien l'enseignante a clairement déclaré son soulagement lorsque l'AVS est arrivée auprès de l'enfant en cours d'année. Elle a d'ailleurs utilisé le terme de « *soupape* » et de « *sécurité* ». En effet, une soupape est « *un obturateur sous tension de ressort, dont le déplacement, perpendiculairement au plan du siège, est utilisé pour régler le mouvement d'un fluide* » (cf définition du Larousse). Dans l'accompagnement de la petite fille, la présence de l'AVS a donc été perçue de la part de l'enseignante comme un atout pour réguler sa relation avec l'élève à BEP. En effet, elle est donc ainsi une réponse à une difficulté que rencontrait Marion dans la scolarisation d'un élève en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Dans l'entretien, on perçoit aussi très clairement le rôle imminent qu'a pris l'AVS-i au côté de l'enfant par rapport à l'enseignante qui s'est ainsi un peu effacée. L'AVS-i impose d'ailleurs sa place et son rôle qu'elle s'est attribuée durant l'entretien lorsqu'elle dit « *si je sens que cela est trop difficile, je le dis à l'enseignante (…), je sais quand elle peut le faire ou non »* (cf annexe 4 question 16). Ainsi le rôle principal de l'AVS est clairement explicité par l'enseignante lorsqu'elle dit que « *l'AVS sait plus que moi les aptitudes de l'enfant, (…) elle a le regard expert sur la petite fille* ». De plus, l'enseignante laisse transparaître les difficultés

qu'elle a avec cette élève quand elle dit que « *l'AVS a beaucoup plus d'autorité sur l'enfant que moi, ça c'est sûr !* ».

D'après la catégorisation de Maëla Paul, on peut donc affirmer que l'AVS est placée en tant que « *pourvoyeur* » (cf annexe 1) dans la relation d'accompagnement entre l'élève et l'enseignante. En effet, cette posture explicitée par l'auteur dans son ouvrage *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* est définit ainsi : l'accompagnant en tant que pourvoyeur a pour rôle « *de trouver un remède, une solution à la résolution du problème rencontré* ». Le professionnel « *tient ici un rôle d'expert* ». L'AVS-i dans ce binôme a clairement ce rôle-là. Dans ses travaux explicités ci-dessus, Marie Toullec-Théry exprime aussi ces phénomènes de délégation enseignante concernant l'accompagnement individualisé d'un enfant en milieu scolaire ordinaire. Comme leur rôle et leur mission ne sont pas bien définis de la part de l'enseignante, la collaboration a du mal à se mettre en place et ainsi on diverge vers une délégation de l'accompagnement à l'AVS qui est perçu comme un expert. En situation d'apprentissage d'ailleurs dans ce binôme, l'enseignante dit clairement que les temps d'intervention ne sont pas partagés entre elles. Si l'enseignante prend la petite fille en atelier avec son groupe, l'AVS sera toujours là pour gérer les troubles du comportement et les apprentissages. Ainsi, toutes les deux travaillent avec l'élève sur le même temps didactique et superposent leurs interventions. Marie Toullec-Théry a montré par des observations ces dysfonctionnements lors d'observation sur le terrain et le manque de bénéfices que cela avait pour l'enfant qui se trouve sollicité par deux personnes en même temps.

2.3. Une collaboration effective dans les deux sens et un partage du territoire distinct en CLIS, des AVS-co plutôt interprètes du discours professoral

Dans les deux binômes de CLIS, la collaboration est axée sur la « complémentarité » de deux acteurs. Ainsi, l'un et l'autre dispose de champs d'action qui lui sont propres dans les apprentissages des élèves en situation de handicap. Le partage du territoire se fait sans encombre car c'est défini entre elles. En général, l'une et l'autre n'agissent jamais en même temps lors de situations d'enseignement-apprentissage. Cet accompagnement collectif est caractérisé par le partage des tâches, orchestré principalement par l'enseignante qui est « *garant des apprentissages* » selon Carine. Les AVS-co sont plutôt chargées en général dans ces dyades des situations de réinvestissement, de jeux ou encore de manipulation… alors que les enseignantes, elles, mènent plutôt les « *situations d'apprentissages* » et de découverte. Le

temps didactique est alors très bien partagé et leurs interventions ne se chevauchent pas. Cela rend la collaboration cohérente et effective. De plus, Carine et Christine expriment toutes les deux les temps où les élèves sont en groupe classe (rituels du matin par exemple). On pourrait penser que cela pose alors des problèmes de territoires et de chevauchement d'intervention mais ce n'est pas le cas. Carine explique que durant ces moments de regroupement Laura se place alors dans une posture « *d'observatrice (…) [et] est en retrait le plus souvent* ». Elle n'est donc plus dans une posture d'accompagnante des élèves mais « *elle est à l'écoute de ce qui se passe* ». Elle permet donc par son recul à analyser certains comportements d'élèves que l'enseignante ne voit pas forcément. Elles s'échangent ainsi des opinions pour faire progresser les enfants. Christine évoque aussi la « *richesse de ce binôme* » quand elle dit que « *[leur] complémentarité permet (…) d'avoir deux regards différents sur la même situation* ». Ce type de collaboration en complémentarité semble porter ses fruits dans les deux binômes.

D'après la catégorisation de Maëla Paul, on peut donc affirmer que l'AVS est placée en tant qu'« *interprète*» (cf annexe 1) dans la relation d'accompagnement entre l'élève et l'enseignante. En effet, l'auteur dans son ouvrage *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* utilise la métaphore musicale pour expliquer ce type de posture. En effet selon elle, en musique, « *deux interprètes peuvent être requis pour jouer une œuvre, (…) l'un et l'autre assure la transition, le passage d'un niveau codé à un niveau manifesté* ». Dans la dyade Enseignant / AVS-co, les deux acteurs seraient alors les interprètes qui parviendraient de façon complémentaire à transmettre un savoir en se partageant le temps didactique pour y parvenir. Ainsi, l'un s'occuperait de faire découvrir le savoir brut dans les situations d'apprentissage et l'autre essaierait de lui donner du sens par la manipulation et le réinvestissement. Ainsi comme le dit l'auteur « *accompagner comme interprète n'est pas viser le changement mais la réalisation (…) « d'un quelque chose qui doit se passer* » ». En effet, le but de la scolarisation de l'élève en situation de handicap dans une CLIS est notamment « *de devenir autonome* » et « *devenir élève* » comme le précise Carine. Ainsi, les acteurs ont un lien avec les élèves et l'un n'a pas plus sa place que l'autre aux côtés de l'élève. Dans l'accompagnement individualisé, le problème est soulevé par le fait que la présence de l'AVS n'est pas exploitée pour favoriser l'autonomie de l'élève mais pour canaliser et gérer les troubles. L'AVS-i et l'enseignant ne parviennent pas à orchestrer leurs interventions en complémentarité car Marion voit Cécile comme une délégation dans son travail. Lors de ses recherches et de ses observations, Marie Toullec-Théry arrive aussi à ces conclusions, le partage des tâches est plus facile à mettre en place lors d'accompagnement

collectif et celui-ci paraît plus efficace. Ainsi, chacun des deux acteurs trouve plus facilement sa place.

3. Les outils envisageables pour rendre plus opérant la relation

Les entretiens effectués m'ont permis d'étudier, d'un point de vue didactique et humain, le ressenti des AVS ainsi que ceux des enseignants sur leur collaboration et leur travail en équipe. Dans les trois cas recensés, la relation se passe bien. Les transmissions d'attentes pédagogiques et l'explicitation du partage de territoires se fait plus ou moins facilement par le dialogue et la communication. L'accompagnement individuel, cependant, montre des lacunes dans le partage du temps didactique de l'élève accompagné car la présence constante de l'AVS à ses côtés n'est pas forcément propice à l'autonomie. Les binômes, travaillant en CLIS auprès d'un groupe d'élèves à accompagner, ont explicité l'utilisation de différents dispositifs qui permettraient d'améliorer ou renforcer selon eux leur collaboration. Leur utilisation peut être superposée et se fait, bien évidemment, en parallèle de la communication entre l'enseignante et l'AVS. Cela pourrait peut-être être utile à développer dans l'accompagnement individualisé pour le rendre plus efficace.

3.1. Un cahier de liaison / d'observation

Les deux binômes exerçant en CLIS ont abordé en entretien l'utilisation d'un cahier de liaison ou d'observation. Celui-ci a été mis en place par Carine et Laura et elles l'utilisent « *tout de suite, tous les jours quand [il y a] quelque chose [qu'elles] ne veulent pas oublier et qui parait important* ». Cet outil peut donc se révéler être efficace, rendant plus opérant la relation enseignant / AVS. Lors de l'entretien, le binôme explique qu'il utilise ce carnet de liaison ou d'observation pour « *inscrire toutes leurs remarques et des paroles qui ont pu être dites par les enfants (...) même les évolutions au niveau du travail* ». Cet outil est organisé d'une façon très simple : il y a « *un onglet par enfant et ça suit linéairement l'année* ».

Christine et Nicole ont mis en place dans leur classe un classeur qu'elles m'ont montré durant l'entretien. Dans ce classeur de liaison, chaque élève dispose aussi d'un intercalaire mais à la différence de Laura et Carine, elles n'écrivent que périodiquement à l'intérieur lorsqu'elles se rencontrent pour discuter des élèves au cas par cas. Elles n'ont d'ailleurs « *jamais réussi à écrire dedans régulièrement* ». Cependant, même si l'outil est utilisé moins souvent que l'autre binôme, il permet quand même de se « *donner un objectif dans l'accompagnement de l'élève pour la période à venir* ».

Ce carnet de liaison donne donc la liberté aux enseignantes spécialisées de conserver les observations et les comportements de leurs élèves. Carine dit d'ailleurs « *reprendre ces notes quand [elle] prépare des réunions ou des rendez-vous avec les familles* » et Laura ajoute que cela permet de « *revenir plus facilement [sur ces notes] durant les équipes de suivi de la scolarisation* ».

3.2. Le cahier journal

Le cahier journal a aussi été défini comme un outil rendant plus opérante leur collaboration. En effet, les deux enseignantes utilisent leur cahier journal pour transmettre à Laura et Nicole leurs attentes et leurs missions pour la journée. Carine dit que son cahier journal est utile et organisé pour « *savoir à chaque fois qui fait quoi* ». Cela facilite donc ainsi le partage du temps didactique et permet ainsi que chacune trouve sa place. Cela n'est pas forcément le cas dans les situations d'accompagnement individuel. Christine explique aussi que « *dans le cahier journal, les tâches sont bien départagées* ». On voit alors dans la pratique professorale, une volonté de donner une place à l'AVS dans l'accompagnement de chaque élève mais aussi un souci que chacune est son rôle à tenir sans empiéter sur le territoire de l'autre. Ainsi, en inscrivant sur l'emploi du temps de la journée, les rôles et les missions de chacune, la collaboration est facilitée car tout le monde s'y retrouve.

Dans l'accompagnement individualisé, ce partage n'est pas clairement explicité par les acteurs car l'AVS est constamment avec l'enfant. Ainsi selon l'enseignant, la place de l'accompagnant est induite car il est présent que pour l'enfant et ne doit pas s'en détacher. C'est ici que se trouve toute la difficulté du rôle de l'AVS-i.

3.3. Des réunions par période

Christine et Nicole ont instauré en commun accord une réunion par période pour parler des évolutions des élèves, de leur comportement, des apprentissages. Ce bilan périodique se déroule donc entre l'enseignant spécialisé et l'AVS et permet de faire le point sur les divers objectifs qu'ils se sont fixés précédemment. Cette réunion a pour but de se donner un objectif pour la période à venir dans l'accompagnement de chaque élève. Cela peut porter sur « *ce qu'il faut améliorer ou ce qu'il faut encourager* » chez l'élève. L'objectif est, par contre, toujours formalisé par l'enseignante.

Carine avoue qu'elle aimerait mettre en place ces réunions périodiques pour « *s'imposer un moment pour parler des élèves (…) [pour] clarifier les choses et les objectifs que l'on se fixerait avec tel ou tel élève* ». Elle est consciente que les réunions pourraient permettre de rendre compte des évolutions et des objectifs à donner pour la suite. Elle dit qu'elle « *partait avec cette idée à la rentrée mais qu'[elles] ne sont pas parvenues à la mettre en place* ». Elle ajoute en souriant que « *ça va venir…* ».

Par ces réunions, la collaboration est d'autant plus efficace car la voix et l'opinion de chacune d'elles sont entendues par l'autre et prises en compte. Il y a donc une communication verbale forte entre elles qu'elles formalisent en se fixant ces réunions.

Ces divers outils rendent plus opérant le partenariat enseignant et AVS car ils sont, pour certains, établis en concertation, et favorisent la communication. En effet, les modes de communication sont différents pour les AVS-i et les AVS-co. L'AVS-i rencontrée semble penser qu'il est inutile de mettre en place des outils avec l'enseignante comme elles passent tout le temps de la journée ensemble, elles échangent donc « *sur le tas* ». Les AVS-co, elles, semblent plus intéressées par ces outils car cela leur permet d'échanger et d'avoir une place claire dans l'accompagnement collectif dans élèves.

4. Synthèse de mon travail de recherche et d'analyse

4.1. Résumé des différents résultats du recueil

L'analyse de mes entretiens semble affirmer les observations de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel. Il existe une différence de collaboration entre l'accompagnement individuel d'un élève par un AVS-i et l'accompagnement collectif d'un groupe d'élève par un AVS-co. Ces divergences d'organisation résident principalement dans le partage du territoire et du temps didactique plus ou moins clair selon les dispositifs.

En effet, l'AVS-i et l'enseignante de moyenne section ont un profil totalement différent comparé aux deux autres binômes interrogés. En effet, l'accompagnement de l'élève à BEP se réduit à la présence de Cécile à ses côtés. L'AVS-i est présente avec l'élève constamment et est vue comme l'expert du handicap pour gérer aux mieux ses apprentissages. Ainsi, les deux acteurs du binôme ne se partagent pas le temps didactique mais ont des interventions qui sont concurrentielles car l'enseignante compte sur l'AVS pour gérer le trouble de l'enfant. Elle a d'ailleurs délégué totalement l'inclusion de l'enfant à l'AVS car elle déclare ne pas avoir

d'autorité et laisse le soin à l'AVS de juger de la capacité de l'élève à faire une tâche qui lui est demandée. L'AVS-i semble alors centrée sur l'élève en question, pour qu'elle ne se blesse pas, qu'elle soit en sécurité, mais peut alors la priver du temps didactique. L'enseignante n'a pas assez pris conscience de cela car elle voit l'AVS comme une personne indispensable pour l'élève. Sa présence ne permet pas de développer son autonomie. En collaborant plus et en mettant en place un travail de binôme, l'inclusion en milieu scolaire ordinaire pourrait être plus bénéfique pour l'élève. En effet, ce binôme communique énormément mais ne semble pas mettre en place des outils et des partages de tâche pour rendre effective l'inclusion.

L'aide collective apportée par les deux AVS-co interrogées dans les CLIS semble être plus pertinente et porter ses fruits sur les apprentissages des élèves et leur évolution. En effet, ces deux personnes apportent une aide orientée vers le groupe et non vers un élève en particulier. Par ce type d'aide, les AVS-co peuvent aller d'un élève à l'autre et ainsi pouvoir laisser de la place à l'enseignante pour transmettre leur savoir. Le partage des tâches a l'air d'être plus facile à mettre en place dans ces deux binômes par rapport à l'autre. Chacune sait la tâche qu'elle a à faire et l'accompagnement paraît alors plus efficace. L'AVS-co et l'enseignante spécialisée trouvent donc plus facilement leur place. Le travail conjoint AVS-co-Enseignant permet alors de réunir plus facilement les conditions d'avancée du temps didactique pour l'élève. De plus, les deux enseignantes ne voient pas de la même façon la présence de l'AVS en CLIS par rapport à l'enseignante en milieu scolaire ordinaire. Pour elles, l'AVS-co est définie comme une aide complémentaire pour accompagner l'élève. Elles sont conscientes qu'elles ne pourraient pas le faire seul. Dans ces binômes, des outils de communication et de collaboration sont d'ailleurs mis en place pour faciliter et améliorer leur travail conjoint ce qui n'est pas le cas avec l'aide individualisée.

4.2. Apports de ce travail sur ma professionnalisation

Le sujet de mon travail de recherche s'est mis en place car j'étais intéressée par le domaine de l'ASH. J'ai l'objectif par la suite de passer la certification du CAPA-SH. Je serais donc confrontée à un moment donné dans ma carrière, même si ce n'est pas en CLIS, à travailler avec un AVS-i ou un AVS-co.

Au fur et à mesure de mes recherches et de mes entretiens, je me suis rendue compte que l'intégration d'un AVS dans le système binaire enseignant / élève posait plus de problème que ce que j'imaginais. En effet, travailler avec une autre personne semblait pour moi logique et

facile à faire mais sur le terrain ce n'est en fait pas du tout le cas. Collaborer et mettre en place un partenariat avec un AVS ne va pas forcément de soi et n'est pas simple à prendre en compte pour un enseignant. Cela lui demande de réfléchir à la position qu'il attend de l'autre mais aussi d'agir en conséquence pour laisser de la place à l'accompagnant. Tout cela doit bien sûr être pensé dans le but de rendre effectif l'inclusion de l'élève en situation de handicap, ce qui n'est pas toujours évident. Sur le terrain, l'aide individuelle semble alors moins efficace que l'aide collective pour les élèves.

De plus, ce travail de recherche m'a montré à quel point les AVS n'étaient pas reconnus dans le domaine de l'éducation. Ces personnes peuvent parvenir à construire des relations professionnelles efficaces avec l'enseignant malgré le manque de formation mais cela ne s'avère pas durable dans le temps car elles ne peuvent avoir cette mission que pour un temps limité. Pourtant, souvent dans les discours, elles aspirent à faire cela plus longtemps.

Enfin, ce travail m'a permis de me former sur la relation collaborative à mettre en place avec un AVS si je suis confrontée à cela dans ma classe dans mes années futures. En effet, ce thème n'a pas été abordé durant ma formation à l'ESPE et je n'aurais pas eu le même regard si je n'avais pas fait ce travail. Par cette recherche, je pourrais mieux aborder un partenariat avec l'AVS dans le bénéfice de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Je ferais plus attention à donner une place claire et précise à l'accompagnant et lui transmettre au mieux mes attentes dans les situations d'enseignement. Tout cela n'aurait pas forcément été logique pour moi avant cette étude.

Conclusion

La relation humaine qui lie l'enseignant et l'AVS est difficile à évaluer car elle repose sur des caractères individuels et personnels. En effet, il est compliqué de porter un regard sur un binôme pour comprendre comment il met en place une collaboration pour accompagner au mieux les élèves en situation de handicap. Néanmoins, les entretiens ont permis d'affirmer des relevés qu'avaient pu faire des chercheurs comme Toullec-Théry ou encore Bourget. Sur le terrain, il s'avère que l'aide individualisée est compliquée à mettre en place pour diverses raisons comme un partage du territoire qui n'est pas explicité ou encore des transmissions d'attente qui ne se font pas. Cela est souvent dû à l'image qu'a l'enseignant de la présence d'un AVS auprès de l'enfant. L'aide collective semble alors plus influencer positivement l'inclusion des élèves en situation de handicap car l'enseignant et l'AVS parviennent mieux à définir les tâches et les limites d'action de chacun des deux acteurs. Ainsi, l'accompagnement se fait plus facilement. Il semble donc important d'établir les rôles et la place que chaque partenaire doit occuper dans le binôme. La collaboration est plus structurée et les situations d'enseignement ne pourront être que plus favorables à l'élève. Il peut donc être fortement utile de mettre en place des outils pour rendre plus opérante encore la collaboration et le partenariat entre les deux acteurs. Le binôme s'approprie alors une méthode de travail à deux qui doit être sans cesse remise en question (par la communication et d'autres outils) pour ne se centrer que sur l'atteinte des objectifs fixés concernant l'élève en situation de handicap et sa prise d'autonomie.

Dans le discours des enseignants interrogés, la relation professionnelle avec l'AVS a souvent été rapprochée à celle connue avec une ATSEM. Il pourrait donc être intéressant aussi d'analyser et de comprendre comment se met en place le partage d'un même territoire avec un autre acteur qui a des missions et un rôle différent de celui de l'AVS mais qui toute fois a bien une place dans la situation d'enseignement-apprentissage que l'enseignant met en place entre l'élève et lui.

Sources et Références bibliographiques

- Ouvrages :

BROUSSEAU Guy (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques,* La Pensée Sauvage, Grenoble.

PAUL Maëla (2004) *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan

- Articles électroniques :

PLAISANCE Eric, BELMONT Brigitte, VERILLON Aliette (2006), *Accompagnement et intégration scolaire. Politiques, pratiques et acteurs*. Contraste, n°24, p 247-266.

TOULLEC-THERY Marie & BRISSIAUD Morgane, (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 n°57.

TOULLEC-THERY Marie, NEDELEC-TROHEL Isabelle (2008), Etude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire. Alter n°4, p 337-358.

TOULLEC-THERY Marie, NEDELEC-TROHEL Isabelle (2010), Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe d'inclusion scolaire (CLIS). Carrefour de l'Education n°29.

TOULLEC-THERY Marie, NEDELEC-TROHEL Isabelle (2010), Ecole et inclusion, Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? Recherche et formation n°64, p 123-138.

TOULLEC-THERY Marie (2012). Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Notes du CREN n°10.

- Autres :

BOURGET Guillaume (2010), *A l'école des AVS*

- Sites internet consultés :

http://www.education.gouv.fr

Consultation des pages concernant :

- La circulaire sur la « scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire »

  http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301317C.htm

- La rubrique Handiscol'

  http://media.education.gouv.fr/file/41/3/1413.pdf

http://www.legifrance.gouv.fr

Consultation des pages concernant :

- la Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées
  http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976
- la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
  http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id

http://www.fnaseph.fr

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/

Table des annexes

Annexe I : Catégorisation des différentes postures de l'accompagnant, extraites de l'ouvrage de Maëla PAUL (2004) *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* ..... p 51

Annexe II : Questionnaire utilisé pour les trois entretiens ..... p 53

Annexe III : Questionnaire de l'entretien du binôme n°1, enseignante et AVS-co en CLIS ..... p 54

Annexe IV : Questionnaire de l'entretien du binôme n°2, enseignante et AVS-i en classe de moyenne section ..... p 59

Annexe V : Questionnaire de l'entretien du binôme n°3, enseignante et AVS-co en CLIS ..... p 63

Annexes

Annexe I : Catégorisation des différentes postures de l'accompagnant, extraites de l'ouvrage de Maëla PAUL (2004) *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*.

Quatre postures professionnelles d'accompagnement

Cette obligation de positionnement se traduit par une obligation de posture : manifestant à la fois une manière d'être et un rôle social.

Cette présence auprès d'autrui, aujourd'hui institutionnalisée, plus ou moins instrumentée, peut aboutir à des pratiques et des logiques contradictoires selon qu'il s'agisse d'*accompagner* (coacher) des acteurs dans une visée de performance, *accompagner* (orienter, guider, conseiller) autrui dans les aléas transitionnels de son parcours, *accompagner* (soutenir, aider, protéger, réparer) un individu poussé à la marge par la précarité ou les revers existentiels. Puisque cette diversité est fédérée par l'idée d'accompagnement, il est donc possible de concevoir celle-ci comme autant d'aspects d'un concept kaléidoscopique, d'une part, et, de l'autre, aspects requis par la nécessité de s'ajuster à la singularité des problématiques.

- *Description des postures professionnelles d'accompagnement*

Le « colloque singulier » du modèle médical constitue l'une de ces postures. Il représente un type de face à face dans lequel les positions de l'un et de l'autre sont irréversibles et fortement dissymétriques. La personne en demande d'aide (le patient) constitue l'objet de la relation. La solution est cherchée à l'extérieur. Cette posture caractéristique du modèle médical (dans sa version moderne, il s'entend) a largement servi de référence à tout système relationnel puisqu'il figurait par excellence le modèle scientifique, technique et objectif, par conséquent le modèle de l'efficacité même. C'est contre cette posture que l'accompagnement s'est élaboré. Ce registre est celui des *pourvoyeurs*[138] au sens où l'objectif premier est de fournir, sur la base d'une logique diagnostic/pronostic, la prescription, le remède, la recette, le logement, une subvention, un emploi, la solution nécessaire à la résolution du problème, le professionnel tenant ici un rôle d'expert.

La posture du *pourvoyeur*, isolée des autres postures, caractérise la tendance à se centrer sur la tâche, sur le service, en faisant abstraction du lien relationnel et de tout ce qu'il pourrait produire, par une volonté de raccourcir le temps qui conduit au règlement d'un problème en ayant recours à la solution technique. Elle s'avère parfois nécessaire pour enclencher un cheminement.

La cohorte des intervenants, des intermédiaires, *intercesseurs*[139] et autres intercepteurs, désigne une posture professionnelle qui a pour visée de prendre part à une action, à un processus et d'influer sur son déroulement tout en se situant en extériorité et en position d'autorité. Entre se constituer comme tiers ou bien n'être qu'un relais provisoire dans le rétablissement d'un circuit communicationnel,

[138] *Pourvoir* a eu pour sens premier examiner puis *prévoir*.

[139] *Intercéder* est intervenir en lieu et place de.

économique ou commercial, les dérives sont connues : immixtion, intrusion, ingérence, interposition.

Autre est de se constituer comme interface puisque, par définition, l'interface est à la fois séparation et jonction, limite commune entre deux éléments (ou états, lieux…) : sous ce registre se situe l'*interprète* non comme commentateur mais traducteur. Sa spécificité, pour être reconnu dans sa fonction de tiers, est de posséder des points communs avec les deux autres (l'usage des deux langues, par exemple). L'interprète, au sens musical du terme, affine encore cette posture au sens où deux interprètes peuvent être requis pour jouer une œuvre. L'un et l'autre assurent la transition, le passage, la traduction d'une œuvre d'un niveau codé à un niveau manifesté. Si *intervenir* est littéralement *venir entre,*[140] accompagner en tant qu'interprète est entrer en résonance par la médiation de l'interprétation singulière d'une œuvre commune. Accompagner comme interprète n'est pas viser le changement mais la réalisation, dans l'ici et maintenant de la relation, d'un « quelque chose qui doit se passer ».

Enfin on peut présumer d'une triade dans laquelle le troisième terme se constitue « en creux », comme intervalle, lieu virtuel par excellence au travers duquel s'effectuent les échanges, se nouent et se dénouent les liens : l'accompagnement de la fin de vie appartiendrait à ce registre des « passeurs d'âme », des opérateurs de médiation. Le *passeur,* comme l'interprète, met en correspondance des mondes séparés. Mais il y a dans cette posture l'idée d'un point ou d'une limite que ne peut ou ne doit pas dépasser l'influence ou l'action, une idée de seuil à ne pas franchir : le gué se franchit seul. Ces passeurs font à la fois fonction de témoins et d'opérateurs (au sens littéral du terme) : des « ouvreurs ». Ils ne s'appuient pas sur un savoir : leur aide est fondée davantage sur une attitude existentielle que sur des techniques, reliée à leur propre expérience des ruptures et des passages, et sur la conscience de ce que ces épreuves ont ouvert.

Il y aurait bien une tentation qui serait de céder à quelque pulsion autoritaire et de décréter qu'une de ces postures *est* l'accompagnement, toutes les autres n'étant qu'impostures. Mais toutes sont nécessaires, à un moment ou un autre du cheminement singulier que constitue chaque accompagnement. Aucune ne peut prétendre à elle seule réunir les conditions d'un accompagnement. L'imposture ne pourrait venir, paradoxalement, que de la persistance dans l'une d'elles.

On peut donc travailler à la schématisation de ces données :

[140] *Faire tiers entre* caractérise la logique du tiers exclu et les pratiques répondant un principe de réparation.

Annexe II : Questionnaire utilisé pour les trois entretiens

Questionnaire : collaboration Enseignant / AVS dans le 1° degré

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF (Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation) portant sur la relation AVS/enseignant et me destinant à devenir professeure des écoles, je mets en place une enquête pour explorer la relation et les modes de collaboration existants entre vous dans la classe. Cette enquête restera anonyme.

AVS co :

1) Age ?
2) Sexe ?
3) Contrat ?
4) Depuis quand faites-vous ce métier- là ?
5) Avez-vous bénéficié d'une formation avant d'être confronté pour la première fois à l'accompagnement d'élèves en situation de handicap et de travailler avec un enseignant ? Si oui, combien de temps ?
6) Que pensez-vous de la relation que vous entretenez avec l'enseignante ?
7) Combien de temps êtes-vous présent dans la classe ?
8) Quelles sont les situations de handicap des élèves dans votre classe ?

Professeur des écoles ?

9) Age ?
10) Sexe ?
11) Depuis combien de temps êtes-vous enseignant et enseignant spécialisé ?
12) Depuis quand travaillez-vous avec un AVS ? Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre première expérience de travail en binôme ?
13) Comment qualifieriez-vous cette collaboration ?
14) Selon vous, quels sont les aspects positifs de la présence de l'AVS ?
15) Quelles sont les difficultés liées à la présence de l'AVS ?

Relation entre enseignant et AVS lors de situations d'apprentissage

16) Quelle relation entretenez-vous l'une envers l'autre? (à l'écoute, autonome, dépendance… ?)
17) Parlez-vous avant chaque situation pour définir la posture de l'une et l'autre, organiser vos interventions mais aussi expliciter le but des situations ?
18) Avez-vous mis en place des outils de communication pour rendre plus efficace votre collaboration ?
19) Vous partagez-vous le temps d'intervention pour accompagner l'élève ?
20) Faites-vous des réunions entre vous ? si oui, quel en est l'objet ?
21) Quels dispositifs mettriez-vous en place pour améliorer votre relation (si besoin est) ?

Annexe III : Questionnaire de l'entretien du binôme n°1, enseignante et AVS-co en CLIS

Questionnaire 1 : collaboration Enseignant / AVS co dans le 1° degré en CLIS

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF (Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation) portant sur la relation AVS/enseignant et me destinant à devenir professeure des écoles, je mets en place une enquête pour explorer la relation et les modes de collaboration existants entre vous dans la classe. Cette enquête restera anonyme.

AVS co :

1) **Age ?** 43 ans
2) **Sexe ?** Féminin
3) **Contrat ?** C'est un contrat d'assistant d'éducation (CAE) qui est renouvelé chaque année.
4) **Depuis quand faites-vous ce métier ?** Je suis dans cette école à Saint Pierre-Montlimart depuis 5 années. Avant, j'ai commencé par un CAE (qui est un contrat d'adaptation à l'emploi) sur l'école de Beaupréau où j'ai fait 18 mois. J'étais aussi AVS-co en CLIS.
5) **Avez-vous bénéficié d'une formation avant d'être confrontée pour la première fois à l'accompagnement d'élèves en situation de handicap et de travailler avec un enseignant ? Si oui, combien de temps ?** Aucune formation n'a eu lieu en amont.

6) **Que pensez-vous de la relation que vous entretenez avec l'enseignante ?** Je trouve cela très constructif. On échange beaucoup sur les enfants, notre façon de les aborder, ce que l'on attend d'eux. Cela se fait au jour le jour quoi, mais cela est intéressant. C'est notre quatrième année de travail ensemble donc cela joue aussi sur la relation.
7) **Combien de temps êtes-vous présente dans la classe ?** Je suis présente dans la classe sur tout le temps scolaire. Je suis là de 8h30 à 16h30.
8) **Quelles sont les situations de handicap des élèves dans votre classe ?** Il n'y a pas de handicap diagnostiqué. Ils ont des troubles du comportements mais surtout des troubles d'apprentissage.

Professeur des écoles :

9) **Age ?** 52 ans
10) **Sexe ?** Féminin
11) **Depuis combien de temps êtes-vous enseignante et enseignante spécialisée ?** c'est ma 25° année de travail en tant qu'enseignante. Il se trouve que moi j'ai deux options : l'option E et l'option D. J'ai été maître enseignante à dominante pédagogique en réseau d'aide pendant 5 ans et ensuite j'ai signé en CLIS depuis 4 ans. J'ai passé l'option D la deuxième année.
12) **Depuis quand travaillez-vous avec un AVS ? Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre première expérience de travail en binôme ?** Au début de ma carrière, il me semble que le métier d'AVS n'existait pas alors je n'ai pas travaillé avec ce corps de métier. Ma première expérience est donc avec mon AVS-co actuelle. La première année a été une année très difficile pour moi et heureusement que l'on était deux dans la classe. C'était difficile car je n'avais plus eu de classe depuis longtemps. Du coup, j'étais perdue, on pouvait donc échanger. C'était donc une sorte de soutien. Ayant toujours travaillé en maternelle, j'ai toujours été habituée à travailler avec quelqu'un d'autre dans ma classe. Mais attention, entre une ATSEM et une AVS ce n'est pas du tout la même collaboration. Je n'ai pas les mêmes attentes avec l'une et l'autre.
13) **Comment qualifieriez-vous cette collaboration ?**

PE : C'est un soutien, un travail en complémentarité. Je pense que le fait que cela fonctionne c'est que chacune à ses missions et ses rôles. Chacune de nous essaie de rester dans les siens, dans le respect du travail de l'autre. Le fait de communiquer régulièrement ça aide.

AVS : Surtout que moi je n'ai pas de compétences en terme d'enseignement puisqu'avant je travaillais dans l'habillement. J'ai vraiment découvert le métier, enfin la fonction car je ne peux pas appeler cela un métier, comme ça sur le tas. J'avais envie de découvrir ce domaine-là.

14) **Selon vous, quels sont les aspects positifs de la présence de l'AVS ?** C'est important qu'il y ait deux adultes en effet. Moi je ferais un petit le lien avec la présence d'une ATSEM. On dit en maternelle sur un registre plutôt symbolique que l'enseignant instit c'est le père et que l'ATSEM c'est la mère. Moi je pense que là dans la CLIS c'est un peu la même chose : moi je suis au niveau du travail et des savoirs c'est quelque chose d'entendu mais aussi au niveau de la loi schématiquement si l'on peut dire. Du moins, je suis là pour la faire respecter, donner le cadre et l'AVS est bien sûr dans le même cadre de loi et fait référence à celui-ci mais elle est plus la mère dans le sens où (c'est un peu caricatural de dire ça), ils s'adressent plus facilement à toi.

AVS : Ils viennent en effet me raconter leurs petites histoires. C'est plus dans l'affectif. Mais bon, ils vont aussi vers toi quand même. Les élèves de CLIS ont moins de barrières.

PE : Il y a aussi le fait que tu as une disponibilité plus facilement que moi pour les écouter.

15) **Quelles sont les difficultés liées à la présence de l'AVS ?** Je ne peux pas dire difficultés car c'est une excellente expérience. Par contre, par ailleurs j'ai travaillé avec des ATSEM où c'était plus compliqué. C'est aussi des questions de personne, d'affinités.

<u>Relation entre enseignant et AVS lors de situations d'apprentissage</u>

16) **Quelle relation entretenez-vous l'une envers l'autre? (à l'écoute, autonome, dépendance… ?)**

AVS : Je suis forcément à l'écoute de ce que la PE attend de moi. Dans la façon d'aborder les ateliers, moi je ne suis pas dans les apprentissages. Je fais des exercices qui retravaillent des choses qu'ils ont déjà vues avec la PE.

PE : En effet, ils sont avec l'AVS dans la mise en place de mécanismes, d'expérimentation, l'entraînement quoi.

AVS : Donc moi forcément je ne peux qu'être à l'écoute de la PE là-dessus.

Moi : Vous lui transmettez donc vos attentes avant les ateliers ?

PE : Pas sur tout, car on se connait maintenant. Mais parfois quand il y a des choses importantes en jeu, il m'arrive de lui dire « c'est plutôt ça que j'attends », dans les modes d'actions. Dans l'idéal, il faudrait le faire à chaque fois mais ce n'est pas le cas. Parfois par manque de temps…

AVS : Aussi c'est parfois sur le moment que les échanges se font.

PE : Comme l'AVS réagit au quart de tour c'est impeccable car je n'anticipe pas toujours. Ce qui est intéressant c'est que l'AVS est très à l'écoute des procédures, de ce que l'on attend d'un enfant notamment en situation de handicap. Ce n'est pas tellement la réussite qui nous importe, c'est plutôt les chemins qui vont les amener à réussir. Parfois je l'entends parler, et je trouve que c'est bien. Moi j'essaie aussi d'être à l'écoute, on fait des entretiens réguliers l'une et l'autre pour voir comment l'AVS ressent les élèves. On n'a pas forcément le même ressenti. On ne s'attache pas aux mêmes choses.

AVS : Quand toi, tu fais classe pour toute la classe, moi je les observe à ce moment-là. Donc je peux me rendre compte de certaines choses.

PE : Elle voit plus parfois des choses précises dont moi je ne me rends pas compte en ayant le travail fini. On n'est pas attentives aux mêmes choses.

Moi : Vous n'avez pas le même regard en fait ?

PE : Non, nous n'avons pas le même regard et c'est cela qui est intéressant.

17) **Parlez-vous avant chaque situation pour définir la posture de l'une et l'autre, organiser vos interventions mais aussi expliciter le but des situations ?**

PE : Quand ce sont des choses nouvelles, oui j'explicite à l'AVS. Après, il y a des choses où je vais faire une ou deux séances pour voir un peu et puis après l'AVS va travailler avec eux sur des exercices pour l'entraînement. Après on en recause et moi je les reprends dans une situation, un peu là-même d'ailleurs, pour que je me rende compte de là où ils en sont. Il y a des situations, là quand on parle de ça je suis plus dans le français ou les maths,… Après quand on est en Arts visuels, je donne la consigne mais chacun fait comme il veut. En plus, elle a des bonnes idées donc les enfants vont plus vers l'AVS que moi.

AVS : Parfois je sais que je n'aide pas à l'autonomie. C'est toujours le problème. J'essaye de plus en plus de leur dire d'essayer tout seul avant de m'appeler. Les enfants parfois ont tendance à se reposer sur moi.

PE : Parfois du coup, je peux leur dire qu'ils n'ont pas le droit d'aller voir l'AVS, ce n'est pas que j'ai quelque chose contre elle. Mais les enfants doivent comprendre qu'ils peuvent y arriver seul. Il faut donc apprendre à différer.

AVS : le souci c'est que souvent on fait cela pour se sentir utile.

18) **Avez-vous mis en place des outils de communication pour rendre plus efficace votre collaboration ?**

PE : On essaie de se voir une fois par période.

AVS : On parle de ce que l'on ressent vis-à-vis des élèves et de leur évolution, leur comportement. Après tu avais essayé de mettre en place un cahier de liaison, mais je n'ai jamais réussi à écrire dedans régulièrement.

PE : Ce cahier aurait été un recueil d'évènements au coup par coup de ce que l'on observait sur le moment et qui aurait pu être oublié. Ce que l'on fait c'est que l'on fait un point par période, et on consigne cela. Parfois ce que l'AVS me dit ça m'aide car je ne vois pas les mêmes choses qu'elle. On se donne ainsi un objectif de l'accompagnement de l'élève pour la période à venir.

AVS : On parle de ce qu'il faut améliorer ou ce qu'il faut encourager mais c'est l'enseignante qui formalise l'objectif.

PE : C'est notre complémentarité qui permet d'avoir deux regards différents sur la même situation. C'est la richesse de ce binôme.

19) **Vous partagez-vous le temps d'intervention pour accompagner l'élève ?**

PE : Je ne donne jamais un travail d'apprentissage premier à travailler à l'AVS, ce n'est jamais une découverte non plus, jamais quelque chose où il y a des attentes précises. Elle fait plutôt des activités autour du lexique, des choses qui sont abordées avec des jeux. C'est plutôt ludique. Sur le cahier journal, nos tâches sont bien départagées.

20) **Faites-vous des réunions entre vous ? si oui, quel en est l'objet ?**

Déjà répondu auparavant.

21) **Quels dispositifs mettriez-vous en place pour améliorer votre relation (si besoin est) ?**

PE : Il serait intéressant de mettre en place des dispositifs de travail pour que des binômes d'AVS / PE se rencontrent et puissent échanger sur leur manière de faire.

AVS : Une formation pour aller vers la professionnalisation serait bien par la suite… car ce que l'on nous propose comme formation est plutôt de l'information car ce sont des conférences.

Annexe IV : Questionnaire de l'entretien du binôme n°2, enseignante et AVS-i en classe de moyenne section

Questionnaire 2 : collaboration Enseignant / AVSi dans le 1° degré, en classe de Moyenne Section

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF (Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation) portant sur la relation AVS/enseignant et me destinant à devenir professeure des écoles, je mets en place une enquête pour explorer la relation et les modes de collaboration existants entre vous dans la classe. Cette enquête restera anonyme.

AVS co :

1) **Age ?** 25 ans
2) **Sexe ?** Féminin
3) **Contrat ?** C'est un contrat aidé qui est censé aller jusqu'à deux ans.
4) **Depuis quand faites-vous ce métier- là ?** cela fait un an que je suis AVS.
5) **Avez-vous bénéficié d'une formation avant d'être confrontée pour la première fois à l'accompagnement d'élèves en situation de handicap et de travailler avec un enseignant ? Si oui, combien de temps ?** Je n'ai pas eu de formation avant de commencer mais durant la première année j'ai eu des stages pour mieux connaître les enfants autistes et handicapés. C'était des sortes de réunions où je pouvais participer. Je crois que ces formations étaient proposées par le rectorat.

   Moi : Trouves-tu que tu es bien formée à l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap ?

   AVS : Non. Certes j'ai un lien avec l'enfant, mais parfois je ne sais pas comment lui expliquer un exercice. Peut-être que quelqu'un qui serait plus qualifié aurait plus sa place auprès de l'enfant. Ce n'est pas évident de savoir comment expliquer l'exercice avec les mots adaptés ou les méthodes.

PE : Même moi parfois en tant qu'enseignante, je pense que certaines personnes pourraient être mieux adaptées pour accompagner l'enfant. Nous manquons de formation. Je me suis inscrite à une conférence sur la relation entre AVS et PE dans une classe mais celle-ci ne se déroule qu'en avril… l'année est presque finie. Je n'ai pas l'impression de lui apporter énormément.

6) **Que pensez-vous de la relation que vous entretenez avec l'enseignante ?** C'est une relation qui se passe bien. Nous travaillons ensemble depuis déjà l'année dernière.

   PE : Oui, l'année dernière la petite fille était en PS mais moi j'intervenais dans la classe pour le complément du poste, pour une journée. On a donc appris à travailler ensemble.

7) **Combien de temps êtes-vous présent dans la classe ?** Je suis présente auprès de l'élève 9h par semaine, tous les matins et maintenant elle reste aussi une journée entière le vendredi.

8) **Quelles sont les situations de handicap des élèves dans votre classe ?** La petite fille est atteinte d'un autisme léger.

<u>Professeur des écoles :</u>

9) **Age ?** 33 ans.

10) **Sexe ?** Féminin

11) **Depuis combien de temps êtes-vous enseignante ?** Je suis enseignante depuis 2005, donc cela fait 9 ans.

12) **Depuis quand travaillez-vous avec un AVS ? Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre première expérience de travail en binôme ?** J'ai travaillé pour la première fois avec un AVS l'année dernière du coup. Je n'avais pas eu d'expérience de collaboration avant. Ce qui est difficile, je trouve, c'est de travailler avec un autre adulte, d'avoir le regard dans sa classe de quelqu'un d'autre. Mais comme ça faisait longtemps que je travaillais en maternelle, une autre personne en plus de l'ATSEM ne m'a pas dérangée. Surtout que cela c'est bien passé toute suite. Je n'ai pas eu l'impression d'avoir quelqu'un qui regardait ce que je faisais et qui me jugeait. J'ai vu sa présence tout de suite comme une aide.

13) **Comment qualifieriez-vous cette collaboration ?** C'est une aide, un soulagement. L'année dernière au début de l'année, il n'y avait pas l'AVS, donc on devait gérer le groupe et la petite en même temps. Maintenant, on a une soupape en plus. On peut la

faire participer à plus de choses comme il y a l'AVS pour la canaliser. S'il y a un débordement, il y a l'AVS pour nous soulager et on n'a plus « à s'en soucier ».

AVS : En effet, la petite pouvait partir de la classe à n'importe quel moment et errer dans l'école. Elle pouvait aller aux toilettes sans prévenir et s'y cacher. J'ai donc un regard centrée seulement sur elle.

PE : elle met aussi souvent des choses à la bouche, donc au niveau sécurité c'est aussi un soulagement. La petite est plus en sécurité avec une AVS à ses côtés.

14) **Selon vous, quels sont les aspects positifs de la présence de l'AVS ?** cela apporte de la sécurité. C'est un bénéfice aussi pour l'enfant car elle peut ainsi plus s'intégrer au groupe mais aussi plus participer à la vie de classe. Elle est beaucoup plus « élève » que si elle était seule.

15) **Quelles sont les difficultés liées à la présence de l'AVS ?** Je ne vois pas de difficultés à la présence d'un AVS dans ma classe, enfin je pense que cela doit dépendre de qui est la personne et des affinités bien sûr.

<u>Relation entre enseignant et AVS lors de situations d'apprentissage</u>

16) **Quelle relation entretenez-vous l'une envers l'autre? (à l'écoute, autonome, dépendance… ?)**

AVS : c'est l'enseignante qui donne des exercices et le reste mais comme l'enfant ne sait pas tout faire si je sens que cela est trop difficile je le dis à l'enseignante. Elle ne peut en aucun cas faire tous les exercices que les autres font. Je sais quand elle peut le faire ou non.

PE : à la limite, l'AVS sait plus que moi les aptitudes de l'enfant. Elle a le regard expert sur la petite fille.

AVS : Cela s'explique car je suis toujours avec elle et que l'enseignante a les autres enfants à gérer.

17) **Parlez-vous avant chaque situation pour définir la posture de l'une et l'autre, organiser vos interventions mais aussi expliciter le but des situations ?**

PE : Tous les lundis matins, on change d'activités donc je les explique aux enfants. Comme l'enfant et l'AVS sont présentes, je transmets ainsi le but des activités à l'AVS. Ensuite dans les activités, l'AVS vient parfois me voir pour me dire que l'enfant n'a pas fait tel ou tel exercice, ou bien ce qu'elle a réussi et ce qui a été plus difficile. Je ne

transmets jamais mes attentes précises à l'AVS. Tout ce qu'elle fait, c'est ce que j'attends de l'accompagnement qu'elle doit faire avec la petite.

18) **Avez-vous mis en place des outils de communication pour rendre plus efficace votre collaboration ?**

PE : Nous n'avons aucun outil de liaison mis en place dans la classe. On peut expliquer cela car nous sommes ensemble toute la journée du matin au soir.

AVS : on se concerte sur le vif durant la classe.

PE : même quand la petite n'est pas présente en classe, l'AVS reste toute la journée. Du coup, elle participe aux autres activités comme une ATSEM ferait. On échange comme cela et on n'a pas besoin de se bloquer un moment pour parler. Je ne trouve pas cela utile.

AVS : moi non plus.

Moi : ça vous arrive de vous concertez durant le temps de classe ?

PE : oui, oui, ça arrive très régulièrement.

19) **Vous partagez-vous le temps d'intervention pour accompagner l'élève ?**

PE : C'est Cécile en grande majorité qui accompagné l'élève durant la classe. Elle est avec moi au temps de regroupement mais l'AVS est à côté d'elle quand même. Même quand c'est en atelier dirigé avec moi, l'AVS est aussi dans le groupe avec l'enfant. Moi, je les prends beaucoup pour les situations d'écriture et de graphisme donc l'AVS est toujours aussi avec nous.

AVS : toute façon, nous n'avons pas le choix. Si je ne suis pas à côté d'elle, elle s'en va et elle ne va pas rester assise à faire l'exercice.

PE : L'AVS a beaucoup plus d'autorité sur l'enfant que moi, ça c'est sûr ! Elle va moins m'écouter que l'AVS.

AVS : Il y a un lien qui s'est créé entre nous je pense. Donc j'ai plus d'autorité sur elle.

Moi : Elle ne se repose pas trop sur toi du coup ?

AVS : Avec cette enfant, on ne sait pas trop. C'est dur à dire car il y a aussi des moments où elle ne veut pas m'écouter, elle fait sa mauvaise tête. C'est une enfant autiste, donc rien n'est jamais stable avec elle.

20) **Faites-vous des réunions entre vous ? si oui, quel en est l'objet ?**

AVS : On va se rencontrer avec la psychomotricienne, la pédopsychiatre, en fait l'équipe de suivi mais pas simplement l'enseignante et moi.

PE : Ces rencontres avec l'équipe de suivi ont lieu deux fois par an.

AVS : On parle de son évolution, des bénéfices ou non de ma présence auprès d'elle dans la classe.

21) **Quels dispositifs mettriez-vous en place pour améliorer votre relation (si besoin est) ?**

PE : Pour notre collaboration entre nous, je ne mettrais pas de dispositifs en plus en place. Mais au niveau de l'enfant et pour améliorer notre accompagnement, cela pourrait être du matériel adapté à sa situation de handicap. On est un peu dépourvues de ressources. Parfois, ce que je demande c'est un peu décalé par rapport à elle.

Annexe V : Questionnaire de l'entretien du binôme n°3, enseignante et AVS-co en CLIS

Questionnaire 3 : Collaboration Enseignant / AVS-co dans le 1° degré en CLIS

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF (Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation) portant sur la relation AVS/enseignant et me destinant à devenir professeure des écoles, je mets en place une enquête pour explorer la relation et les modes de collaboration existants entre vous dans la classe. Cette enquête restera anonyme.

AVS co :

1) **Age ?** 26 ans
2) **Sexe ?** Féminin
3) **Contrat ?** C'est un contrat à durée déterminée (CDD). Il est renouvelable pendant 6 ans et à chaque rentrée, on me redemande si je suis prête à repartir pour un an.
4) **Depuis quand faites-vous ce métier ?** Je suis AVS-co depuis 3 ans. C'est donc ma troisième rentrée scolaire.

   Moi : Toujours dans la même école ? Oui.

   Moi : Avant, vous étiez donc AVS-i alors ? Oui, aussi dans cette école d'ailleurs. Je l'ai fait une année auprès d'un élève de CM1.
5) **Avez-vous bénéficié d'une formation avant d'être confrontée pour la première fois à l'accompagnement d'élèves en situation de handicap et de travailler avec un enseignant ? Si oui, combien de temps ?** Non, je n'ai pas du tout bénéficié d'une formation avant de devenir AVS. L'année dernière, j'ai eu 60 heures de formation. Nous avions différents modules où les AVS-i et les AVS-co du Maine-et-Loire se retrouvaient à Angers. C'était organisé par l'inspection académique.

Moi : Etait-ce plus des conférences, des moments d'échanges où vous pouviez vous exprimer sur vos expériences, y'avait-il des évaluations ? Non, en fait c'était plus des conférences sur différents thèmes que de la formation, c'est vrai. On n'avait pas la possibilité de discuter.

Moi : Quels sont les thèmes que vous avez pu aborder lors de ces conférences ? Les différentes déficiences que l'on pouvait rencontrer, les troubles du comportement. Il y avait justement aussi la relation entre l'AVS et l'institutrice.

Moi : Et ces conférences vous ont apporté des choses ? C'était plus de l'information que de la formation en fait…

6) **Que pensez-vous de la relation que vous entretenez avec l'enseignante ?** Je trouve que cela fonctionne plutôt bien.

   Moi : Pouvez-vous m'en dire plus par rapport à la comparaison entre vos deux postes d'AVS-i et d'AVS-co, en terme de collaboration ? Je m'entendais aussi très bien avec l'institutrice avec qui je travaillais en tant qu'AVS-i. On communiquait aussi beaucoup sur mon travail que je devais effectuer avec l'élève en question. Au niveau du travail, je ne trouve pas qu'il y ait vraiment de différence.

7) **Combien de temps êtes-vous présente dans la classe ?** Je suis à temps plein sur cette classe.

8) **Quelles sont les situations de handicap des élèves dans votre classe ?**

   PE : C'est une CLIS 1, donc les élèves souffrent plus de troubles du comportement et de troubles des apprentissages. Après, il n'y a pas par exemple d'enfants trisomiques dans la classe. On a seulement un enfant atteint d'une maladie génétique. Ce sont des déficiences acquises par manque de stimulation et puis des enfants qui ont aussi des troubles psychiatriques et psychologiques. Comme nous sommes une CLIS de type 1, nous avons des profils très diversifiés. C'est parfois explosif et pas toujours simple à gérer pour les enfants du coup.

<u>Professeur des écoles :</u>

9) **Age ?** 40 ans.
10) **Sexe ?** Féminin.
11) **Depuis combien de temps êtes-vous enseignante et enseignante spécialisée ?** Je suis enseignante spécialisée depuis tout le temps, depuis mes débuts. Je n'ai jamais fait de classe ordinaire. J'ai commencé en IME (institut médico-éducatif).

Moi : C'était un choix ? Oui, ça a été une demande de ma part. Ça fait donc 13 ou 14 ans que je travaille dans l'éducation nationale.

Moi : Vous avez donc passé le CAPA-SH ? Oui voilà, enfin c'était encore le CAPSAIS. Je l'ai commencé durant ma 3° année d'enseignement et je l'ai passé sur trois ans. C'était d'ailleurs la seule fois où ça s'est passé comme ça. C'était particulier, car on avait très peu de semaines de cours, on était en poste quasiment à temps complet avec quelques semaines de regroupement.

12) **Depuis quand travaillez-vous avec un AVS ?** Presque depuis tout le temps en fait. Il n'y en avait pas en IM-Pro (Institut Médico-professionnel rattaché à l'IME). Ensuite, j'ai fait deux ans de CLIS sur Angers où là j'avais une AVS mais c'était différent d'ici. Là, l'AVS-co est toujours avec moi toute la semaine alors qu'à Angers on était trois CLIS dans la même école, avec simplement deux AVS-co. Elles se partageaient donc leur temps entre les trois classes. Sinon, ça fait 8 ans que je suis ici et ça fait donc 8 ans que je travaille avec une AVS-co à temps plein sur ma classe.

Moi : Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre première expérience de travail en binôme ? C'est loin cette expérience mais ce qui rendait compliquée la collaboration c'était de ne pas l'avoir à temps plein c'est une chose, mais en plus que ce soient deux AVS différentes qui puissent venir dans ma classe. Donc j'y vois des différences avec le travail que j'ai fait ici que ce soit avec Laura ou avec les deux autres AVS que j'ai eu dans ma classe avant. C'est vrai que à chaque fois depuis que je suis dans cette CLIS, il y a toujours une expérience de plusieurs années ensemble alors qu'à Angers sur les deux ans, je n'ai pas travaillé avec les mêmes personnes. Donc effectivement, ça rend les choses un peu plus compliqué. Il y a peut-être moins d'implicite dans notre relation professionnelle. Maintenant, il y en a peut-être trop parfois (rires…) car forcément on se connait mieux. Ça n'avait pas été une mauvaise expérience pour autant enfin ça m'a appris à expliquer beaucoup plus ce que je veux faire dans un atelier ou ce que je vois comme point important à travailler avec un élève en particulier. Après plus on se connait je pense et plus …

AVS : plus les choses deviennent évidentes…

PE : ouais, un peu plus … mais peut-être un peu trop parfois.

13) **Comment qualifieriez-vous cette collaboration ?** déjà, je dirais indispensable même si ce n'est pas la voie dans laquelle on s'en allait je pense par la question… c'est vraiment… quand on voit le manque d'autonomie de nos élèves, si j'étais toute seule

avec eux, c'est très clair que je ne pourrais pas faire tout ce qu'on fait avec Laura ensemble. Laura a donc pour moi à la fois un rôle autour de la préparation matérielle. Très souvent, j'arrive avec des choses prêtes, photocopiées ou fabriquées et je vais lui demander de plastifier, de découper des choses, préparer des supports… il y a cette aspect-là qui est plutôt en dehors de la classe. Et après sur le temps de classe c'est vraiment un travail de collaboration, où Laura va vraiment être responsable d'un atelier, d'un jeu ou responsable d'une séance de réinvestissement pour certains enfants. Donc du coup, je lui dis avant ou du moins elle sait sur quel atelier elle va travailler… mais après en ordre général, je la laisse assez libre sur le temps de travail avec mes enfants. Ça m'arrive parfois d'intervenir si j'entends quelque chose ou si je me rends compte que ce n'est pas ce que j'avais imaginé… je vais donc venir voir Laura pour faire varier les choses. Sinon je n'interviens pas ou très peu sur les moments où les enfants sont avec elle.

14) **Selon vous, quels sont les aspects positifs de la présence de l'AVS ?** Elle est donc indispensable. Ça permet aussi aux enfants de devenir autonome car petit à petit on va se désengager de certaines activités et essayer de leur demander un petit travail d'autonomie. Le fait d'être deux permet de faire cela … comment je pourrais dire… de manière plus sereine. D'avoir l'impression de donner plus de temps à tout le monde. Je le dis souvent aussi, les enfants n'ont pas la même relation avec Laura et moi. Il y a des choses dont ils vont parler à Laura ou qu'ils vont lui confier… ou même parfois des comportements qu'ils vont avoir avec toi qu'ils n'auront pas avec moi.

AVS : Ils différencient bien qui est l'institutrice et qui est l'AVS.

PE : Ca peut être intéressant parfois dans la façon où on les voit. Disons que Laura parfois a accès à des comportements que moi je n'aurais peut-être pas vus forcément car ils ne se seraient pas comportés de la même manière avec moi. Du coup, ça permet de se faire un portrait plus précis des élèves je trouve. Ça serait donc une complémentarité entre deux regards différents.

15) **Quelles sont les difficultés liées à la présence de l'AVS ?** Moi, je ne trouve pas… après je ne dirais pas que c'est une difficulté mais ça impose quand même de vraiment prendre en compte sa présence, de vraiment réfléchir à comment se répartir les tâches toutes les deux. Et puis de prendre le temps d'expliciter les choses… c'est vrai que ça on ne l'a pas forcément beaucoup déjà matériellement, et peut-être que je ne le prends

pas suffisamment. Comme on se connait bien, il y a des choses que je prends pour acquises alors qu'elles ne le sont pas forcément toujours. La transmission des attentes est parfois mal faite ou mal utilisée.

Relation entre enseignant et AVS lors de situations d'apprentissage

16) **Quelle relation entretenez-vous l'une envers l'autre? (à l'écoute, autonome, dépendance… ?)**

AVS : Ce n'est pas facile comme question… euh… Moi, je pense être un peu plus dépendante de Carine qu'elle de moi. Je vais souvent vers elle car déjà tu es l'institutrice donc au niveau du travail mais aussi personnellement.

PE : Après, il me semble que c'est assez normal cet aspect-là du fait que forcément c'est l'enseignant qui est garant des apprentissages donc qui doit … enfin ce n'est pas à Laura de préparer les ateliers quoi. C'est à moi de préparer, et ensuite je peux voir avec elle comment elle pourrait organiser les choses. Par contre, tu as aussi… moi je trouve… de l'autonomie par rapport à la préparation matérielle où tu prends des initiatives sur certains ateliers notamment d'arts visuels où l'on est plus dans la création…

AVS : Oui…

PE : dans la fabrication de choses aussi, tu as aussi des idées que tu m'apportes et me proposes… et puis grâce à cela je vois les choses différemment.

Moi : C'est donc enrichissant car il y a des regards différents ?

PE : Oui c'est ça, surtout sur le côté artistique ou plastique et puis même sur des choses…

AVS : S'il y a des choses que j'ai pu remarquer dans certains ateliers, je te dis « on pourrait faire ça plutôt comme ça » car j'ai vu que c'était trop difficile ou voilà…

PE : Oui, ça peut être sur la manière de faire varier les choses ou comment on va proposer le travail ou l'unité d'apprentissage… Elle m'apporte aussi beaucoup d'observations sur les enfants ! tu me fais remarquer des choses au quotidien… il y a toujours des moments au quotidien où l'on va s'échanger des remarques…

AVS : On revient souvent l'une envers l'autre pour se dire ce qu'on a pu observer…

PE : Même parfois dans la classe à chaud ça arrive d'entendre un truc qui nous interpelle et on se le dit tout de suite.

17) **Parlez-vous avant chaque situation pour définir la posture de l'une et l'autre, organiser vos interventions mais aussi expliciter le but des situations ?**

PE : Non, pas à chaque fois, j'en suis sûre. Déjà, parce que le matin, on n'a pas forcément beaucoup de temps devant nous pour échanger quand on arrive. Et puis aussi car il y a des ateliers que l'on retrouve de semaine en semaine… par exemple, un atelier de phonologie ou un atelier d'écriture, ou un jeu mathématique en particulier… donc on a explicité des choses au début mais après que c'est réutilisé plusieurs fois effectivement… je pense au jeu de maths que tu fais avec eux, on n'en reparle pas avant que tu prennes l'atelier en main. Après ce sont plus des retours sur la séance …

Moi : Et vous faites ces retours sur des moments de pause?

PE : Oui le plus souvent… à la récré aussi parfois ça arrive… mais si on veut y passer un peu plus de temps c'est souvent le midi. Ça arrive très régulièrement car on passe tout notre temps ensemble du matin au soir. Du coup, c'est peut-être un peu plus informel car parfois ça vient dans la conversation… on ne s'assoit pas et on dit « là on a 15 min et on fait un débriefing ». C'est plus informel mais on le fait souvent.

18) **Avez-vous mis en place des outils de communication pour rendre plus efficace votre collaboration ?**

AVS : Oui, du coup nous avons mis en place les cahiers d'observation. C'est un cahier où l'on inscrit toutes nos remarques et des paroles qui ont pu être dites pas les enfants… euh… même les évolutions au niveau du travail. C'est pour pouvoir revenir plus facilement à cela durant les ESS (Equipe de suivi de la scolarisation).

PE : Ça permet d'avoir plein de petits jalons et de revenir sur des éléments qui se sont passés. Ça peut être tout et n'importe quoi j'ai envie de dire… un enfant qui utilise le « je » dans une phrase sur le temps du matin alors que d'habitude il ne l'utilise pas… ça peut être un enfant qui se confie à Laura sur quelque chose qui n'est pas scolaire mais plutôt qui s'est passé à la maison ou dans sa vie de manière générale et qui lui coûte. Cela peut être important de le garder en tête car ça peut influer sur sa scolarité…. Ça peut être sur un atelier que mène Laura depuis 3 semaines et elle se rend compte qu'à un moment précis il s'est passé un truc, il y a eu un déclic… on le note pour se souvenir de quand ça s'est passé. Tu notes quand même très souvent des choses dans le cahier Laura.

Moi : Cet outil est vraiment utilisé toutes les semaines, tous les jours ? Quelle est la fréquence ?

AVS : Oui cet outil, je l'utilise tout de suite, tous les jours quand j'ai quelque chose que je ne veux pas oublier et qui me parait important.

PE : Souvent, les choses qui sont marquées on se les dit aussi dans la journée. On ne se le raconte pas en entier mais on en parle. Aussi des fois, on l'utilise différemment… on va se raconter des choses dans la journée et l'une ou l'autre, on va se dire qu'il faut le noter dans le cahier d'observations car c'est important ou intéressant. Des fois, je me dis même en le racontant que je dois le noter car c'est important. Donc, c'est organisé tout simplement avec un onglet par enfant et ça suit linéairement l'année. C'est vrai, comme le disait Laura, que je reprends énormément ces notes quand je prépare des réunions ou des rendez-vous avec les familles. Je peux ainsi faire ressortir des points importants du comportement ou de l'attitude de l'élève.

On peut aussi rajouter dans les outils le cahier journal tout simplement parce que Laura figure dessus. C'est-à-dire que le cahier journal est organisé au quotidien pour moi avec un recto-verso, matin et après-midi et pour chaque activité il y a un petit L pour Laura et un petit C pour Carine, pour savoir à chaque fois qui fait quoi.

19) **Vous partagez-vous le temps d'intervention pour accompagner l'élève ?**

PE : On travaille sur les mêmes matières en même temps car pour moi je trouve cela plus simple. On fait tous les débuts de matinée enfin les rituels et les temps de langage, où là on est tous ensemble. Là, du coup, Laura est souvent plus en observatrice. C'est moi qui vais mener le temps de langage ou l'activité et Laura est plus en retrait le plus souvent. Mais elle est à l'écoute de ce qu'il se passe. C'est un moment important pour se poser, devenir élève, de rentrer dans sa peau d'élève, laisser de côté les choses qui tracassent… oui c'est donc un moment clé. Après, on fait des activités de maîtrise de la langue et après la récré, on fait des activités de mathématiques. Aussi parce qu'on a des élèves qui partent dans d'autres classes, j'ai organisé mon emploi du temps pour que tous travaillent le même domaine en même temps. Du coup… on disait quoi par rapport à ça …

Moi : comment vous partagez-vous les tâches pour accompagner les élèves ?

PE : Moi, je vais toujours mener les leçons d'apprentissage. Ça sera toujours moi. Après Laura peut être sur une activité de réinvestissement justement par rapport à une activité qui a été travaillée… elle peut aussi être sur des activités plus de manipulation

comme des jeux mathématiques, des activités de phonologie avec manipulation d'images…Laura peut aussi être un intermédiaire pour l'enfant… je pense à Dylan qui n'arrive pas à compter des syllabes tout seul car il n'arrive pas à prononcer correctement… alors Laura lui sert un peu de … tu es sa prononciation quoi.

AVS : Oui…

PE : C'est grâce à toi qu'ensuite il va pouvoir compter les syllabes. Ça peut aussi être une aide matérielle…

AVS : Oui…

PE : Découpage, collage… ça peut être pour certains dans certaines activités… tu peux être ça aussi.

AVS : je pense aussi à l'activité sur le dessin et la compréhension…

PE : Oui, là c'est vraiment toi qui mène l'atelier. C'est de la compréhension à partir de phrases que lit Laura, ils doivent dessiner ce qu'elle leur dicte. Donc là, elle est vraiment dans la transmission de la consigne mais ensuite il y a un temps où vous évaluez ensemble la réussite ou la non-réussite… enfin vous évaluez quand même le travail de chacun de manière collective. Donc là, tu n'es pas que dans un rôle de réinvestissement, tu es dans le questionnement, la précision dans les termes utilisés ou donner du vocabulaire quand c'est nécessaire…

Moi : Donc dans cet atelier, c'est vous qui avez transmis à Laura ce qu'elle devait faire ?

PE : L'outil, oui, je ne l'ai pas construit car c'est un jeu existant que l'on a acheté… Donc après on a vu ensemble comment allait se passer la séance et ce que l'on attendait des élèves.

AVS : Après c'est vrai que tu me laisses un peu … euh… la mener… euh…

PE : A ta manière.

AVS : Oui voilà à ma manière ! si je vois qu'il y a des choses qui sont trop simples ou trop difficiles je peux modifier. Après, j'essaie de voir jusqu'où je peux aller avec eux.

PE : Après, je pense que ça, je ne le ferais peut-être pas si on travaillait pour la première année ensemble. Je sais par exemple que si Laura voit qu'il y a des termes qui sont mal compris, elle va prendre le temps de les réexpliquer. Il n'y a pas besoin que je lui dise, je sais qu'elle va le faire.

Moi : Du coup, le fait d'être habituées à travailler ensemble et de s'avoir que cette collaboration a une fin, ce n'est pas un peu frustrant ?

PE : Si c'est énormément frustrant d'autant plus que je l'ai déjà vécu 2 fois avec les deux autres AVS que j'ai eues dans ma classe. Ces personnes auraient pu continuer ce métier si on leur avait laissé la chance que cela soit un vrai métier. Ce qui est dommage c'est que ce n'est pas une profession. Ce n'est pas assez reconnu pour que ça puisse être pérennisé. Donc oui, c'est très frustrant parce que quand le tandem fonctionne, que les gens s'épanouissent dans leur travail et ont toutes les capacités pour continuer à faire ça, bah c'est vraiment dommage car on se dit qu'il va encore falloir recommencer avec quelqu'un d'autre…

20) **Faites-vous des réunions entre vous ? si oui, quel en est l'objet ?**

PE : Je pense que l'on n'en fait pas assez…

AVS : Oui, on ne se donne pas assez de moments formels pour discuter entre nous…

PE : On ne fait pas de réunion proprement intitulée ainsi. Tu sais je t'avais dit à la rentrée que j'aimerais bien essayer de mettre en place des réunions périodiques entre nous comme le font d'autres collègues de CLIS. Je trouve cela intéressant et super riche. Mais il faut simplement le formaliser et s'imposer un moment où l'on va parler que des élèves. Ça permettrait de clarifier clairement les choses et les objectifs que l'on se fixerait avec tel ou tel élève. On se dit même sans avoir des objectifs très sophistiqués, ça pourrait être très simple ce que l'on attendrait des élèves. Le fait que ce serait écrit dans des compte-rendu de réunion, ça rendrait les choses plus claires. On ne courrait pas ainsi 15 lièvres à la fois. On se poserait ainsi sur une ou deux choses par enfants. Je pense que cette façon de fonctionner pourrait être très intéressante et mise en place dans ma classe entre nous. Après, je partais avec cette idée à la rentrée mais on n'est pas encore parvenues à la mettre en place… mais ça va venir ! (rires…)

21) **Quels dispositifs mettriez-vous en place pour améliorer votre relation (si besoin est) ?**

PE : Déjà, je mettrais en place ces fameuses réunions… du moins s'imposer un moment qui est noté dans le calendrier, qui est écrit, un moment formel où l'on sait que l'on va parler de tous les enfants un à un pour se définir des objectifs. Oui ça ça serait bien !

Après je dirais aussi quand même, pas tous les matins car c'est peut-être pas possible dans le temps, mais au moins certains jours de prendre le temps de regarder ensemble

le cahier journal. Car en fait, quand j'arrive, je le pose sur mon bureau, je vaque à mes photocopies, des fois on est un peu à la bourre aussi, donc du coup Laura en prend connaissance quand elle arrive… parfois je ne suis plus dans la classe donc le matin nous n'avons pas beaucoup le temps d'échanger et que je transmette mes attentes… mais parfois c'est dans l'activité ou le feu de l'action que je me dis « mince je n'ai pas dit ça à Laura ! »… ou alors c'est parfois que c'est simplement dans l'activité que ça ressort… c'est difficile de se transmettre l'essentiel de l'atelier. Parfois je suis dans la périphérie quand je lui explique les ateliers et pas dans le but réel.

Collaboration du binôme Enseignant-AVS en milieu scolaire ordinaire et en CLIS

Résumé en français :

La scolarisation croissante d'élèves en situation de handicap inscrits en milieu scolaire ordinaire conduit chaque année à la création de postes d'auxiliaire de vie scolaire pour faire face aux demandes notifiées par la Maison Départementale des Personnes Handicapés. Par cette demande accrue, les enseignants sont de plus en plus confrontés à devoir travailler avec ce partenaire au sein d'une classe.

Ces deux acteurs mettent donc en place des méthodes de travail et doivent définir le rôle et la place de chacun deux auprès de l'élève en situation de handicap. Un travail de collaboration doit donc s'établir entre l'enseignant et l'AVS pour favoriser au maximum les apprentissages de l'élève en question.

Il est donc intéressant d'analyser la nature et les modes de collaboration qui sont de mise entre l'enseignant et l'AVS spécifiquement dans les situations d'enseignement-apprentissage, au travers des discours et des pratiques effectives de binômes en CLIS et classe « ordinaire ».

Mots-clés : auxiliaire de vie scolaire, collaboration, handicap, situation enseignement-apprentissage

Résumé en anglais :

With the increase of handicapped students in ordinary school, news jobs of special needs assistants are created each year to face MDPH's request. With this increased request, teachers are more en more confronted to work with this partner in the class.

This two actors set up work method and have to define the role and the place of each other with handicapped student. A collaborative work has to be established between the teacher and the special needs assistant to facilitate learnings' student.

It is interessant to analyze the nature and the collaborative arrangements which are put in place between them specifically in learning situations. Speeches and practices are analyzed in ordinary school and special class (CLIS).

Key-words: collaborative, special needs assistant, handicapped, learning situations