



HAL
open science

La relation PE - AESH au service de l'autonomisation d'élèves en situation de handicap

Tristan Vicenzi

► **To cite this version:**

Tristan Vicenzi. La relation PE - AESH au service de l'autonomisation d'élèves en situation de handicap. Education. 2019. dumas-03185796

HAL Id: dumas-03185796

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03185796>

Submitted on 30 Mar 2021

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 ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Mention 1

Année 2018-2019

VICENZI Tristan

**La relation PE – AESH au service de l'autonomisation d'élèves en
situation de handicap**

Sous la direction de : M. BUHOT

Sommaire :

I – Introduction	p. 1
II – Cadre théorique et institutionnel	p. 2
1. La dimension collective du métier d'enseignant	p. 2
1.1. Evolution du métier d'enseignant	p. 2
1.1.1. Le maître d'école	p. 3
1.1.2. L'instituteur	p. 3
1.1.3. Le professeur des écoles	p. 4
1.2. Les exigences de l'institution concernant le travail collectif	p. 5
1.3. Différentes formes du travail collectif	p. 6
1.3.1. Le partenariat	p. 6
1.3.2. La coopération	p. 7
1.3.3. La collaboration	p. 7
2. La collaboration entre AESH et enseignant	p. 8
2.1. Le métier d'AESH du point de vue de l'institution	p. 8
2.1.1 Historique du métier d'AESH	p. 8
2.1.2 Les missions de l'AESH à l'école	p. 10
2.2. Une collaboration enseignant/AESH délicate mais nécessaire	p. 11
2.2.1. Les facteurs faisant obstacle à la collaboration	p. 12
2.2.2. Les facteurs favorisant la collaboration	p. 13
2.2.3. Pour une collaboration réussie	p. 15
2.3. Quels objectifs sous-tendus par cette collaboration ?	p. 16
3. La notion d'autonomie chez les élèves en situation de handicap	p. 17
3.1. L'autonomie à l'école	p. 17
3.2. Prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école ..	p. 20
3.3. Comment accompagner ces élèves vers l'autonomie	p. 22
III – Problématique et hypothèses	p. 23
IV – Méthodologie de recherche	p. 25
1. Participants	p. 25
2. Recueil des données	p. 26
3. Procédure	p. 30
4. Conditions expérimentales	p. 31

5. Analyse des données	p. 32
V – Résultats	p. 33
1. Compte-rendu des entretiens du binôme AESH A et Enseignante A	p. 33
2. Compte-rendu des entretiens du binôme AESH B et Enseignante B	p. 36
3. Compte-rendu des entretiens du binôme AESH C et Enseignante C	p. 40
VI – Discussion	p. 44
VII – Conclusion	p. 51
VIII – Bibliographie et sitographie	p. 53
IX – Annexes	p. 54
Entretien avec AESH A	p. 54
Entretien avec Enseignante A	p. 58
Entretien avec AESH B	p. 62
Entretien avec Enseignante B	p. 67
Entretien avec AESH C	p. 69
Entretien avec Enseignante C	p. 75

I – Introduction :

Le choix de travailler sur le sujet de la relation entre PE et AESH au service de l'autonomisation des élèves en situation de handicap est motivé par plusieurs facteurs, tous directement liés à la réalité professionnelle du métier d'enseignant. Tout d'abord, cela suppose de bien cerner les enjeux du travail collaboratif entre professeur des écoles et AESH. En effet, la représentation archaïque de l'enseignant seul dans sa classe avec ses élèves n'est aujourd'hui plus une généralité. C'est ainsi que dans une même classe, désormais, peuvent coexister un certain nombre de professionnels, allant de l'ATSEM pour l'école maternelle au « maître supplémentaire » dans les REP+, en passant donc par les AESH. Le professeur des écoles se doit ainsi d'inscrire son enseignement en relation avec l'ensemble de ces collaborateurs. Les exigences de l'institution quant à favoriser le travail en équipe a donc contribué à orienter mon choix de sujet de mémoire sur la dimension collective du métier d'enseignant.

Ensuite, la question de la prise en charge des élèves en situation de handicap a également été déterminant dans mon choix. En effet, pour la rentrée de 2017, l'Education Nationale en a recensé pas moins de 320 000 scolarisés, dont 180 000 uniquement dans le 1er degré, ce chiffre ne cessant d'augmenter tous les ans. Pour ces élèves, on compte environ 47 000 AESH en poste (dont 2 600 AESH-co). Disposer d'élèves en situation de handicap dans sa classe est donc une véritable donnée à prendre en compte si l'on veut inscrire son enseignement dans la réalité sociale de notre époque. Il semble donc primordial de savoir comment adapter sa pédagogie avec ce public spécifique et de pouvoir l'ajuster avec l'AESH afin de réaliser un travail efficace permettant à ces élèves d'atteindre un degré d'autonomie maximal.

L'intérêt de ce sujet est donc de pouvoir donner des pistes concrètes quant au travail à mettre en place avec l'AESH au bénéfice de l'élève en situation de handicap. Quelles sont les facteurs qui permettent une collaboration efficace ? Quelles sont les moyens à mettre en place pour favoriser cette relation ? Le travail en équipe est aussi enrichissant que complexe, il demande à prendre en considération les croyances et les conceptions propres à chaque individu. Il impose de faire communiquer des univers et des représentations différentes, si ce n'est parfois opposés. Pouvoir s'appuyer sur des moyens objectifs qui pourraient rendre cette collaboration efficiente est donc le véritable enjeu de ce sujet de mémoire, afin de pouvoir éviter au maximum une relation tendue voir conflictuelle, qu'on peut observer parfois entre certains professionnels et qui sont à la charge malheureusement des élèves eux-mêmes.

Tout au long de ce travail de recherche, nous nous efforcerons donc de définir le cadre institutionnel du métier d'AESH, mais également ce qui se cache concrètement derrière le terme de « collaboration ». Nous approfondirons également la notion d'autonomie, ce que cela inclus, comment elle peut être évaluée et évidemment son intérêt pour l'élève en situation de handicap. Ce sont effectivement ces différentes questions qui m'auront amenées, au fur et à mesure, à développer mes recherches, et qui ont été à la genèse de la problématique que j'ai pu construire, et que je vais vous exposer au paragraphe suivant.

L'objectif de ce mémoire sera donc de répondre à la problématique suivante : « Comment construire une relation de collaboration entre le PE et l'AESH au service de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap pour les mener vers un degré d'autonomie maximal ? ».

II – Le cadre théorique et institutionnel :

1. La dimension collective du métier d'enseignant :

1.1. Evolution du métier d'enseignant :

Dans l'état actuel des choses, il semblerait extrêmement difficile de ne pas positionner le travail de l'enseignant au sein d'un collectif bien plus large. En effet, cette omniprésence du travail collectif à l'école se retrouve dans bons nombres de textes relatifs au métier d'enseignant et des établissements scolaires, notamment au travers des fameux projets d'écoles ou autres projets éducatifs mis en place chaque année. Mais le travail collectif ne s'arrête pas uniquement aux relations de travail entre collègues enseignants. En effet, durant sa carrière, le professeur des écoles est amené à côtoyer un grand nombre de professionnels avec lesquels il devra composer. Parmi ceux-ci, nous pouvons retrouver le psychologue scolaire, les ATSEM pour les enseignants en maternelle, les AESH (ex AVS) et même des professionnels extérieurs à l'école dans le cadre d'un suivi spécifique pour un élève (médecin, orthophoniste...). De manière générale, la dimension collective du travail du professeur des écoles est devenue une norme au fil des années et rythme désormais quotidiennement le travail de l'enseignant. Cependant, cela n'a pas toujours été ainsi, et le métier d'enseignant a connu d'importantes évolutions au cours du temps dans sa manière d'envisager le travail en collectif.

1.1.1. Le maître d'école (~ 1830 à ~ 1950) :

A cette époque, celui qu'on appelait alors le maître d'école avait pour mission d'assurer son instruction seul face à un village. Cela a d'abord été insufflé par la loi Guizot de 1833 mentionnant l'obligation faite aux communes d'ouvrir au moins une école primaire dans chacune d'elle. Chaque département était alors contraint d'installer une Ecole normale chargée de former les maîtres et d'assurer le placement de ces enseignants dans les communes, le tout sous la responsabilité de l'État. Il faudra ensuite attendre les lois Ferry (1881-1882) pour que l'État prenne véritablement en charge sa mission d'instruction publique, et l'année 1889 pour que l'enseignement primaire soit officiellement régi nationalement et que l'État rémunère ses enseignants. Durant toute cette période, et jusqu'aux années 1950, le travail du maître d'école sera alors caractérisé par sa dimension individuelle. Celui-ci sera seul face à sa classe-école et assoira son autorité selon le modèle du père de famille « autorité débonnaire, procédant par familiarité parfois un peu brusque, souvent affectueuse » pour citer Jules Ferry lui-même.

1.1.2. L'instituteur (~ 1950 à 1989) :

Cette période va être marquée par la refonte de son système éducatif. De ce fait, l'école primaire perdra son indépendance en se voyant incorporée à un système scolaire plus large, avec l'apparition du collège et du lycée. L'école primaire ne sera donc plus qu'une étape dans le processus de scolarité des élèves, et n'aura plus pour mission de préparer ses élèves à la vie future, mais uniquement à l'entrée en sixième. Le statut du maître d'école va donc évoluer pour devenir alors ce qu'on appellera un simple « instituteur ». Celui-ci n'aura donc plus qu'une seule année scolaire en charge au sein d'un cursus primaire global constitué de cinq niveaux. En s'ouvrant à plusieurs classes, l'école verra donc se créer en son sein un collectif d'enseignants. Cependant, à ce moment là, ce collectif d'enseignant ne se résume qu'à un rapprochement géographique où seule une coordination minimale pour le service de surveillance des récréations sera mis en place. La dimension du travail individuel de l'enseignant est donc fortement préservée et la représentation de l'enseignant seul face à sa classe demeurera encore.

1.1.3. Le professeur des écoles (de 1989 à nos jours) :

La loi d'orientation de 1989 va changer beaucoup de choses quant à la représentation du travail collectif chez les enseignants, notamment à travers la création du projet d'école. Tout au long de cette période, l'école primaire verra se développer de nombreux partenariats, ré-envisagera sa manière d'appréhender sa relation avec les parents d'élèves en la codifiant, instaurera une équipe pédagogique et mettra en place trois conseils afin de favoriser le travail en collectif. L'exercice professionnel de celui qu'on appelle désormais et encore aujourd'hui le « professeur des écoles » n'est donc plus individuel mais s'inscrit bien dans une logique collective, de ce fait, le métier de l'enseignant ne se résume donc plus uniquement dans sa relation avec sa classe mais au sein d'un collectif bien plus large. De même, depuis la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, l'école a désormais pour prérogative d'assurer la scolarisation de tous les élèves, quelques soient leurs besoins, ouvrant ainsi ses portes aux élèves en situation de handicap. Cela a encore une fois étendu les rapports professionnels que l'enseignant doit entretenir, le conduisant à devoir travailler notamment avec des enseignants de classe ULIS par exemple, mais aussi des AESH qui auraient en charge certains élèves disposant d'un dossier MDPH.

Si de nos jours l'exercice du métier d'enseignant semble bien avoir pris pleine mesure de la dimension collective de son travail et l'importance que cela peut avoir afin d'assurer ses différentes missions, il ne faut pas omettre d'oublier que cela n'a pas été le cas pendant plus d'un siècle. Encore aujourd'hui, il n'est pas rare de voir dans l'inconscient collectif le métier d'enseignant réduit uniquement au temps et aux interactions qu'il a avec sa classe. Le travail collectif des enseignants étant relativement nouveau dans le paysage scolaire actuel, il peut également faire l'objet de certaines réticences chez certains professeurs des écoles eux-mêmes. Pour ces multiples raisons, il semble actuellement intéressant de juger de la qualité des relations de travail qui sont mises en place entre les enseignants et tous les autres professionnels ou partenaires de l'école, car si l'institution a mis un point d'honneur à développer ce travail collectif chez les enseignants, ces-derniers ne sont pas tous nécessairement armés pour remplir ces exigences de leur cahier des charges.

1.2. Les exigences de l'institution concernant le travail collectif :

Comme nous avons pu le voir, le métier de maître des écoles a énormément évolué au fil des ans. Parmi les changements les plus notables opérés par l'Education Nationale, on retrouve bien évidemment tout ce qui attrait à la dimension collective du métier. En effet, si le professionnel était dans un premier temps seul et isolé dans son travail avec sa classe, cela a su évoluer au cours du temps à travers des remaniements effectués par l'institution. Aujourd'hui, le professeur des écoles est inclus dans un collectif d'école et n'est plus uniquement cantonné à son groupe « classe ». Ainsi, en plus des 24h d'enseignement hebdomadaire, l'enseignant devra consacrer durant l'année 18 heures à des formations pédagogiques, 6h pour les conseils d'école et 24h pour les conseils des maîtres, les conseils des cycles et les concertations, auxquels nous pouvons également rajouter 6h dans le cadre de la journée de solidarité et 12h de pré-rentree. L'enseignant est également un membre à part entière d'un collectif qu'on appelle « équipe éducative » et qui a pour mission d'améliorer la scolarisation d'élèves qui pourraient rencontrer des difficultés à l'école. Il participe donc, au même titre que le directeur, les membres du RASED, le médecin scolaire, les intervenants extérieurs (médecin, psychologue, orthophoniste...) et les parents de l'élève concerné, à rechercher des solutions adaptées en vue de l'amélioration de cette situation. Cette adaptation peut prendre différentes formes, comme la mise en place d'un projet pédagogique individualisé, la prise en charge par un réseau d'aide spécialisé ou encore en recherchant des solutions extérieures (orthophonie, psychomotricité, mesures éducatives...). Il peut également solliciter la mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) afin d'opérer à des aménagements dans la scolarité de l'élève. Nous retrouvons donc bien, à travers tous ces différents éléments, la volonté de l'institution d'inscrire l'enseignant au sein d'un collectif.

Le travail en équipe est donc un aspect voué à se développer de plus en plus dans les écoles, et qui peut disposer de bien des avantages pour le professeur des écoles aujourd'hui. Caroline Letor, docteur en sciences de l'éducation et chercheur et maître de conférence aux Facultés universitaires de Mons et à l'Université catholique de Louvain, nous dit ainsi que « *le travail collaboratif peut représenter un plus pour les enseignants et la qualité de l'enseignement en général, en terme de cohérence des pratiques, source de réflexion, de remise en question et d'innovations, de validité des évaluations des élèves. Nos travaux montrent que dans certains*

cas, travailler ensemble est source de plaisir, de développement professionnel pour les individus mais aussi de développement de compétences collectives au sein de l'établissement : qui laissent des traces dans les représentations, les manières de faire, les méthodes, les objets, la configuration des espaces, qui produit de la culture d'établissement. »

1.3. Différentes formes du travail collectif :

Avant de pouvoir parler de la qualité du travail collectif entre les enseignants et les AESH, il semble essentiel de pouvoir définir en amont la nature de cette relation de travail. En effet, beaucoup de termes se mêlent et s'entrecroisent sans qu'on ne sache toujours ce qui se cache réellement derrière chaque conception. Ainsi, doit-on parler de collaboration ou de coopération ? Qu'est-ce qui différencie concrètement ces deux manières d'envisager le travail en équipe ? Doit-on simplement parler de partenariat ?

Nous nous efforcerons donc de définir chacun de ces termes afin de pouvoir définir la véritable nature du travail d'équipe qui doit officier entre l'enseignant et l'AESH, et cela afin de pouvoir davantage en cerner les enjeux.

1.3.1. Le partenariat :

Le partenariat au sein du milieu scolaire renvoie directement à l'idée d'une relation entre l'école et des acteurs extérieurs. Parmi ceux-ci, on retrouve évidemment les parents d'élèves mais également les collectivités territoriales, des instances éducatives ainsi que des associations publiques ou privées, voir même des entreprises. L'intérêt est d'ouvrir l'école au monde extérieur, de l'enrichir du savoir d'autres organismes permettant de renforcer les connaissances de l'enseignant mais aussi d'offrir une diversité des apprentissages aux élèves tout en leur donnant davantage de sens. Selon D. ZAY, si nous avons pu retrouver cette idée d'ouverture à des partenariats dans certains mouvements de l'Education Nouvelle, il aura toutefois fallu attendre les années 80 et plus particulièrement la loi d'orientation Jospin de 1989 pour trouver l'émergence de ce concept dans le paysage scolaire. L'apparition de ce terme fut notamment liée à la volonté de rendre obligatoire à l'école la création de projets d'établissements. Sans rentrer davantage dans les détails du lien entre école et partenariat, nous nous rendons bien compte ici que la relation entre l'enseignant et l'AESH n'est pas

incluse dans ce type de conception partenariale. En effet, l'AESH n'est pas un acteur extérieur à l'école mais fait bien partie du milieu scolaire à part entière.

1.3.2. La coopération :

Il semble parfois difficile de différencier concrètement les termes de coopération et de collaboration aujourd'hui, faute à des définitions associant bien souvent ces deux termes, alimentant donc la confusion pouvant exister entre ces deux conceptions du travail collectif. Nous nous efforcerons donc de clarifier ces deux termes en mettant en avant certaines caractéristiques permettant de les distinguer.

Si l'on se réfère à l'ouvrage « Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration » élaboré en 2009 par la ville de Brest, on considère la coopération comme une « organisation collective du travail dans laquelle la tâche (résultat attendu) est fragmentée en sous-tâches ». Ici, le travail se fait par cumul d'activités individuelles où chaque acteur sait exactement ce qu'il a à faire en vue d'atteindre un objectif individuel précis et définit en amont. Avec la coopération, le travail de chaque acteur est identifiable à la fin du projet et la personne concernée peut se sentir personnellement responsable de son propre résultat. Pour résumer, le travail collectif est segmenté en plusieurs parties et chaque partie est prise en charge par un individu. On ne retrouve donc pas tant l'idée d'échange et d'ajustement entre les personnes qui coopèrent entre elles, l'intérêt étant davantage que chaque individu apporte ses compétences spécifiques en vue d'atteindre un objectif précis. C'est la somme des tous ces objectifs individuels qui déboucheront sur un résultat commun réalisable uniquement par le biais de la coopération. Dans le cas de la relation entre enseignant et AESH, cette idée de segmentation des tâches est plus difficile à concevoir, l'intérêt n'étant pas tant d'additionner les compétences de chacun mais plutôt de les articuler ensemble en vue d'atteindre un objectif commun.

1.3.3. La collaboration :

Toujours selon le même ouvrage que précédemment cité, la collaboration se définit davantage comme « l'acte de travailler ensemble pour atteindre un objectif ». Le travail collaboratif est alors envisagé comme une « organisation du travail qui s'entend sur une

situation de travail collectif où les tâches et les buts sont communs ». Le travail se fait par « l'amalgame des contributions individuelles avec des ajustements et réalignements continus, de ce fait, il implique un engagement mutuel des acteurs dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche et/ou résoudre ensemble un même problème ». De cette manière, le travail d'équipe réalisé ici exige davantage d'interdépendance que dans le cas de la coopération. Pour ces multiples raisons, le travail individuel est beaucoup moins identifiable au sein du travail collaboratif, le résultat final étant imputable à l'ensemble des acteurs et constamment partagé entre eux. Cette idée d'interdépendance dans le travail collaboratif est également présente dans les travaux de Jacques Leplat, qui, à travers le cadre d'une psychologie ergonomique, défendra l'idée que pour cette modalité de travail « les participants sont mutuellement dépendants [...] et qu'il leur est nécessaire d'articuler leurs activités respectives les unes aux autres pour que le travail puisse être fait ». Cela permet de faire resurgir la notion d'entraide « c'est-à-dire une situation où les actions des uns facilitent les actions des autres » (Trognon *et al.*, 2004).

La relation de travail entre l'AESH et le professeur des écoles s'envisagera donc à travers ce rapport collaboratif, les deux acteurs précédemment cités devant constamment s'ajuster afin de répondre à un objectif commun. Le travail de l'AESH est donc davantage vu comme un complément au travail de l'enseignant et s'articule constamment avec les demandes de celui-ci. A l'inverse, l'enseignant pourra adapter ses demandes et ses attentes en fonction des observations de l'AESH, pouvant lui offrir un regard plus complet et plus fin étant donné la dimension individualisée de sa mission auprès de l'élève. C'est donc à travers des échanges continus que ces deux professionnels pourront ajuster leur travail en vue d'atteindre un objectif commun, à savoir l'autonomisation maximale de l'élève en question.

2. La collaboration entre AESH et enseignant :

2.1. Le métier d'AESH du point de vue de l'institution :

2.1.1. Historique du métier d'AESH :

Le métier d'Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap (AESH), initialement appelé Assistant de Vie Scolaire (AVS), est relativement récent à l'école et a connu de

nombreuses évolutions depuis sa création. En effet, dès les années 90, de nombreuses associations de parents ont milité pour voir apparaître ce type d'aide pour leurs enfants atteints d'un handicap à l'école, avec notamment la création du FNASEPH (Fédération Nationale pour l'Accompagnement Scolaire des Élèves Présentant un Handicap). L'idée est alors de « faire reconnaître le besoin d'un accompagnement individualisé, l'instauration d'un cadre institutionnel pour la gestion de ce service et la reconnaissance des auxiliaires d'intégration scolaire au moyen d'un statut professionnel ». En 1999, une convention sera alors signée entre des associations de parents d'enfants handicapés et le Ministère de l'Éducation Nationale afin de mettre à disposition de ces élèves des auxiliaires de vie sous la forme d'emplois jeunes. Il faudra toutefois attendre la circulaire du 30 avril 2002 pour voir apparaître une première mention des AVS dans un texte officiel. C'est finalement l'année suivante, le 10 avril 2003, que le Parlement adoptera le projet de loi pour la création du statut d'assistant d'éducation, entraînant ainsi la fin du dispositif « emploi jeune ». On retrouvera dès lors deux modalités d'accompagnement pour les élèves en situation de handicap, avec d'un côté les AVS-i (affectés auprès d'un ou plusieurs élèves handicapés), et de l'autre les AVS-co (affectés cette fois-ci à un dispositif collectif de scolarisation pour les élèves handicapés). Cette même année, on compte alors près de 6000 AVS en poste dans l'ensemble du pays. En 2005, l'Éducation Nationale va créer des emplois vie scolaire (EVS) afin de favoriser « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». A l'origine, ce poste n'était destiné qu'à « assurer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés », cependant, au vu des demandes de plus en plus fortes concernant l'accompagnement individualisé des élèves en situation de handicap, le gouvernement autorise, dès l'année suivante, une partie des EVS à remplir les missions des AVS-i. En 2009, sur les 187 490 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, on en recense environ 53 000 bénéficiant de l'accompagnement d'un AVS-i. On se rend compte ainsi du fort développement de cette fonction au sein du paysage scolaire durant cette période. C'est seulement depuis la circulaire du 8 juillet 2014 qu'on remplacera le statut des AVS en celui des AESH comme on le connaît aujourd'hui. Ce changement semble aller dans le sens d'une véritable professionnalisation du métier avec l'objectif de fournir à terme un véritable CDI après plusieurs années à officier dans cette fonction. Toujours dans cette logique de professionnalisation des emplois d'AESH, le ministère de l'Éducation Nationale s'engage également à proposer une formation d'une durée d'au moins 60h à effectuer tout au long de la durée du contrat. Concernant la rentrée scolaire 2018, l'Education Nationale a recensé environ

43 000 AESH accompagnant au quotidien des élèves en situation de handicap (auxquels on peut rajouter 2 600 AESH-co). L'ensemble de ces accompagnants interviennent au total auprès de 175 000 élèves à situation de handicap dans les écoles notifiées par les MDPH.

2.1.2. Les missions de l'AESH à l'école :

Si l'on se réfère aux textes officiels de l'Education Nationale, le métier d'Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap a pour mission d'assurer « des missions d'aide aux élèves en situation de handicap ». Il est également mentionné que les AESH « sous le contrôle des enseignants, ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève, sans se substituer à lui, sauf lorsque c'est nécessaire », renvoyant ainsi au travail collaboratif entre enseignant et AESH. Il existe trois domaines d'intervention possible des AESH, représentant les différents types d'aides qu'ils peuvent apporter aux élèves à qui ils sont assignés. Ainsi, ils peuvent aider les élèves en situation de handicap pour :

- Les activités de la vie quotidienne :

Il s'agit tout d'abord d'assurer les conditions de sécurité et de confort maximal de l'élève. Cela peut prendre des formes multiples comme déceler les douleurs et fièvres potentielles de l'élève, prévenir des bousculades éventuelles durant la récréation et dans les couloirs, limiter la fatigue liée aux activités proposées, veiller à sa bonne hydratation, lui éviter de prendre froid, etc...

Il peut également être nécessaire dans certains cas d'apporter une aide pour les actes essentiels de la vie quotidienne comme aider au passage des toilettes, à la prise des repas mais également au respect du rythme biologique de l'élève.

Enfin, il s'agit également de favoriser la bonne mobilité de l'enfant en facilitant les déplacements au sein de l'école et à l'extérieur (lors des sorties, pour les transports scolaires...), mais aussi en aidant à l'installation matérielle qu'on mettra à sa disposition.

- L'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) :

Cela peut s'envisager de manière à faciliter l'expression de l'élève, lui rappeler les règles et les consignes données préalablement par l'enseignant, utiliser les adaptations prévues par l'enseignant dans l'espace et le temps, d'assister l'élève dans les activités d'écriture. Il est également possible de « contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage, en lien avec l'enseignant, par l'identification des compétences, des ressources, des difficultés des élèves ».

- Les activités de la vie sociale et relationnelle :

Il s'agit ici de favoriser la participation de l'élève durant les activités collectives, faciliter les échanges, la communication avec les autres, etc... . Ces différentes formes d'aide doivent être apportées aux élèves en question sur tous les temps et lieux scolaires (comprenant les stages, les sorties ainsi que les voyages scolaires). De plus, leur missions peuvent être divisées en trois catégories : l'aide humaine individuelle (pour élève avec besoin d'accompagnement soutenu et continu avec quotité horaire déterminé), l'aide humaine mutualisée (pour élève avec besoin d'accompagnement, sans qu'il soit nécessairement soutenu et continu et sans précision de quotité horaire) et l'accompagnement collectif dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

2.2. Une collaboration enseignant/AESH délicate mais nécessaire :

Une situation de collaboration faisant intervenir au moins deux individus est forcément complexe, car elle nécessite de devoir faire coexister au moins deux représentations et conceptions différentes. Si la présence d'un autre adulte en plus de l'enseignant dans une classe tend à se démocratiser, elle n'en reste pas moins une source d'angoisse pour un certain nombre d'enseignants, pouvant mener à une relation difficile. Pourtant, de la qualité de cette relation va dépendre en partie la réussite scolaire de l'élève en situation de handicap. Une bonne collaboration est donc nécessaire, mais devra se co-construire dans le temps. Pour cela, nous allons exposer les difficultés potentielles auxquelles peuvent être confronté le binôme enseignant/accompagnant, puis nous exposerons les facteurs qui pourraient tendre à favoriser cette collaboration.

2.2.1 Les facteurs faisant obstacle à la collaboration :

- Facteurs organisationnels :

La façon dont est organisée le quotité horaire de l'AESH avec l'élève en situation de handicap peut poser certaines difficultés. En effet, certains élèves disposent d'un quotité horaire d'accompagnement relativement faible, de plus, les horaires de travail des enseignants ainsi que des AESH ne se superposent pas toujours parfaitement, ce qui peut conduire le binôme à éprouver certaines difficultés à assurer un lien et retour régulier. Aussi, les AESH peuvent être assignés à différents élèves et certains élèves peuvent disposer de différents accompagnants au cours d'une même année (eu égard aux contrats des AESH pas toujours renouvelés). De ce fait, le peu de stabilité et de régularité dans les échanges entre l'enseignant et l'accompagnant peuvent constituer un frein en vue d'une collaboration et d'une intervention efficace auprès de l'élève.

- Difficulté à trouver sa place / à répartir les rôles :

Il est important que chacun des membres de ce binôme puisse avoir identifié et défini parfaitement son champ d'intervention et celui de l'autre, de manière à garder sa place sans empiéter sur celle de l'autre. Dans le cas où cela n'est pas clairement défini dès le départ, il peut en résulter une collaboration quelque peu confuse et l'apparition de nombreux malentendus.

- La place délicate de l'AESH :

En effet, la place de l'AESH peut sembler parfois délicate à trouver et peut nécessiter un certain temps d'adaptation. Ainsi, celui-ci devra veiller à rester suffisamment discret tout en sachant quand intervenir précisément auprès de l'élève, reformuler les consignes auprès de l'élève si nécessaire sans jamais les modifier, l'aider dans son travail sans pour autant faire à sa place... L'équilibre peut sembler parfois difficile à trouver, entre la peur de se sentir trop en retrait et la tendance à vouloir parfois en faire trop lorsque l'élève est en difficulté. Il est donc important que l'accompagnant puisse ajuster en permanence son intervention de manière à ce que cela se fasse toujours au bénéfice de l'élève accompagné.

- Différence d'expérience entre l'enseignant et l'AESH :

Peut importe dans quelle sens cette différence a lieu, elle est susceptible de fragiliser la collaboration dans les deux cas. En effet, dans le cas où l'enseignant dispose davantage d'expérience que l'AESH, ce dernier peut ressentir une certaine réticence à faire part de ses observations et à donner son avis, se jugeant plus incompetent et donc moins légitime à cela. A l'inverse, un enseignant débutant faisant face à un AESH expérimenté pourra éprouver certaines difficultés à proposer des outils d'adaptation que ce dernier pourrait, par exemple, ne pas approuver. Le risque étant dans ce cas que l'AESH se substitue à l'enseignant et fasse à sa place. Cela peut renvoyer encore une fois à la difficulté à trouver sa place, dans le cas où l'un des membres du binôme ne se sentirait pas suffisamment légitime au sein de la relation de collaboration.

2.2.2 Les facteurs favorisant la collaboration :

- Avoir une connaissance mutuelle des missions de chacun :

Cela permet de placer chacun des membres du binôme dans son rôle et à prendre la place qui lui est due. Il est donc important que chacun soit au clair avec ses missions et avec celles de l'autre de manière à pouvoir intervenir efficacement. Il est essentiel d'avoir pu suivre une formation au préalable afin d'avoir pu prendre connaissance de ces informations. Des réunions (équipe éducative, conseil de cycle, ESS) sont également organisées chaque année de manière à ce que chacun puisse échanger sur son rôle et son champ d'intervention auprès de l'élève.

- Formalisation des missions de l'AESH :

Cette partie est essentielle et cela afin d'éviter tout malentendu concernant les objectifs à atteindre avec l'élève et les moyens à mettre en place pour y arriver. Afin de permettre à l'accompagnant d'ajuster son activité en fonction des besoins réels de l'enfant, celui-ci peut consulter les notifications élaborées par CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées). Ensuite, l'AESH pourra également consulter le PPS de l'élève accompagné afin de pouvoir appuyer son aide sur un cadre complet et structuré. Pouvoir élaborer cela avec l'enseignant en début d'année peut donc sembler important afin de pouvoir

procéder aux ajustements nécessaires concernant l'accompagnement de l'élève en situation de handicap et d'éviter tout malentendu entre l'enseignant et l'AESH sur la démarche à suivre.

- Instaurer et entretenir un dialogue apaisé et régulier :

Si les réunions formelles prévues entre l'enseignant et l'AESH au cours de l'année (réunion des équipes éducatives, conseils de cycle, ESS...) peuvent aider à instaurer un dialogue et des échanges professionnels, elles ne suffisent pas à elles seules. En effet, il est important que le dialogue instauré entre le binôme soit régulier et systématique. Pour cela, il semble nécessaire que l'enseignant et l'accompagnant puissent se prévoir des temps, même courts, afin de pouvoir échanger. Cela pourrait s'envisager de manière informelle mais également en planifiant ces rencontres, dans un calendrier par exemple, afin d'organiser l'emploi du temps de chacun et y consacrer un temps pour cela régulièrement. Il pourrait également être envisagé de mettre en place un carnet de note à disposition des deux professionnels afin que chacun puisse y consigner ses remarques et ses propositions dès que cela lui semble important. Dans tous les cas, il semble primordial que la communication soit régulière et toujours envisagée dans un cadre et un climat apaisé.

- S'appuyer sur des outils précis pour favoriser les échanges d'information :

Cela rejoint sensiblement ce qui a été dit dans la partie précédente, où l'on peut une nouvelle fois citer l'exemple du carnet de note. De manière générale, il semble important que l'enseignant et l'AESH puissent réfléchir à des outils à mettre en place pour favoriser cette communication, et puissent les co-construire ensemble, de manière à ce que cela puisse convenir à chacun. On pourrait également penser à un espace numérique permettant le partage de documents, même à distance. Cependant, cela nécessite une certaine maîtrise de l'outil numérique et doit donc être accessible par les deux membres du binôme. Toutefois, l'utilisation de fiches d'observations ou bien encore d'un cahier de liaison à disposition dans la classe pourraient également constituer des alternatives tout à fait satisfaisantes, l'importance étant encore une fois que cet outil convienne à chacun et soit relativement pratique à utiliser.

2.2.3 Pour une collaboration réussie :

L'ensemble des éléments cités dans la partie précédente constituent une base solide afin d'envisager la collaboration entre enseignant et accompagnant de façon saine et efficace. L'idée principale étant que la bonne relation entre chacun des professionnels n'est pas innée mais doit se co-construire et s'appuyer sur des outils adaptés et permettant de favoriser la communication au sein du binôme.

On retrouve également un certain nombre de travaux qui ont pu étudier les facteurs jouant sur la qualité de cette relation entre professeur des écoles et AESH, afin de pouvoir l'optimiser au mieux. C'est le cas de Christine Philip, maîtresse de conférence honoraire en Sciences de l'éducation, et qui a beaucoup œuvré sur la prise en charge des élèves atteints d'autisme à l'école. Selon elle, il existe deux modes de collaboration entre l'enseignant et l'accompagnant. Elle cite d'un côté la collaboration de type « juxtaposition » et de l'autre la collaboration de type « articulation ». Concrètement, cela s'envisage de la manière suivante :

Collaboration de type « juxtaposition »	Collaboration de type « articulation »
<ul style="list-style-type: none">☛ Dans ce modèle, chacun des membres du binôme fonctionne de son côté avec ses références propres.☛ Pas ou peu de concertation entre les deux professionnels.☛ L'enseignante s'occupe de sa classe et laisse l'AESH se débrouiller seul, et trouver les adaptations nécessaires.☛ L'élève suit l'activité collective.	<ul style="list-style-type: none">☛ Dans ce modèle, l'enseignant joue son rôle central et se concerta avec l'AESH.☛ Dans cette situation l'AESH laisse sa place à l'enseignante et sait se mettre en retrait lorsque c'est nécessaire.☛ Importance de laisser l'enfant être en relation avec l'enseignant et avec les autres élèves également.

Selon Christine Philip, la collaboration de type « articulation » est évidemment recommandée et c'est de cette façon que devrait fonctionner chaque binôme enseignant-AESH. Plus globalement, elle cite quatre critères essentiels à une bonne collaboration, qui reprennent pour certains des éléments déjà évoqués dans la partie précédente. Ces critères sont les suivants :

- Concertation AESH/enseignant régulière, avec élaboration d'un compte-rendu en fin de journée ou à d'autres moments définis par le binôme.
- Pouvoir partager ses difficultés, solliciter les services de soins qui connaissent la problématique de l'élève de manière à ne pas se sentir seul face à une difficulté et pouvoir s'appuyer sur des outils efficaces.
- Prendre du recul (en cas de sentiment d'incompétence, d'échec...).
- Mettre en place des outils permettant de mieux communiquer (carnet de liaison, grille d'observation...).

Pour résumer, une bonne collaboration pourrait se réduire à deux éléments indispensables. D'abord, la communication, avec des temps définis en amont pour que le binôme puisse échanger de façon régulière, mais aussi l'importance de s'appuyer sur des outils bien spécifiques et co-construits entre chacun des membres du binôme afin de favoriser cette communication mais également pour pouvoir ajuster son activité professionnelle et son accompagnement en fonction des besoins de l'élève en situation de handicap.

2.3. Quels objectifs sous-tendus par cette collaboration ?

Comme cela a pu être mentionné précédemment, l'objectif du métier d'AESH est bien de conduire l'élève à devenir le plus autonome possible. Cela prend en compte aussi bien les gestes que l'enfant devra adopter dans la vie quotidienne et au sein de l'école (hygiène, hydratation, mobilité...) que tout ce qui concerne l'accès aux apprentissages et l'entrée dans les activités scolaires. Même si cela peut paraître ingrat à première vue, le rôle de l'AESH est donc de permettre à l'élève qu'il a en charge de lui donner les outils pour pouvoir se débrouiller seul, faire seul et ainsi se détacher petit à petit de l'aide apportée par l'AESH en question, jusqu'à, dans le meilleur des cas, ne plus avoir besoin de lui et reprendre une scolarité « normale ».

C'est donc en vue de l'atteinte de cet objectif que la collaboration entre l'enseignant et l'AESH devra s'opérer. Cependant, le degré de handicap des élèves peut être très hétérogène et il est important que les professionnels cités précédemment prennent en compte l'étendue de ce handicap et la place qu'il prend dans la vie de l'élève. Ainsi, l'objectif d'autonomisation de l'élève se fera au cas par cas et ne sera jamais le même d'un élève à un autre. Il semble donc indispensable de devoir définir à l'avance les étapes à franchir tout le long de l'année scolaire et le point à atteindre à l'issue de cette année. Cela peut se faire à travers l'élaboration d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) notamment. Ce projet, présenté par écrit, permettra ainsi d'attribuer à l'élève un matériel pédagogique adapté, un accompagnement humain (présence de l'AESH) mais également un aménagement des contenus d'apprentissage (dispense de certains enseignements ou ajustement des compétences à acquérir). Ces aides ne seront pas les mêmes pour tous les élèves et seront plus ou moins importantes en fonction du degré de handicap de l'élève concerné. De ce fait, certains élèves ne pourront jamais atteindre un degré d'autonomie suffisant pour être dispensé d'un accompagnement humain (notamment en ce qui concerne les handicaps physiques lourds ou autres troubles psychiques importants de type trisomie par exemple). Il est donc indispensable d'adapter ses exigences dans ces cas-là. Dans d'autres cas, l'atteinte de ce degré d'autonomie pourra être atteint par l'élève mais nécessitera plusieurs années. L'idée principale à retenir est donc de ne jamais omettre d'emmener l'enfant vers son degré d'autonomie maximal, prenant en compte ses capacités réelles et son véritable espace de développement et de progression.

3. La notion d'autonomie chez les élèves en situation de handicap :

3.1. L'autonomie à l'école :

« La construction de l'autonomie est une des principales missions de la maternelle et de l'école primaire ». Cette phrase, qu'on peut retrouver sur le site académique de Lyon notamment, permet de montrer à quel point le développement de l'autonomie chez les élèves est important pour l'Education Nationale. Cependant, avant de développer davantage cette notion d'autonomie, il semble essentiel de pouvoir la définir en amont et ainsi de se pencher sur son importance et son application au sein du milieu scolaire. Si l'on se penche sur la définition du Larousse, la notion d'autonomie est définie comme « la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui » tout en ajoutant qu'il s'agit du « caractère de

quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ».

Être autonome, c'est donc bien la capacité de pouvoir faire seul. Or, donner la capacité à l'élève de pouvoir faire seul doit être une question mûrement réfléchie en amont par l'enseignant. Selon Philippe Meirieu, la question de l'autonomie pose beaucoup de problèmes à l'école et notamment dans sa façon d'être appréhendée par les professeurs des écoles. Il présente ainsi deux visions étriquées qui peuvent être partagées par un certain nombre d'enseignants concernant la notion de l'autonomie à l'école :

- D'un côté, ceux qui estiment que l'autonomie doit être « naturelle » chez l'enfant. Ils font ainsi appelle à la capacité propre des élèves à savoir se prendre en charge, à leur don d'initiative et du sens des responsabilités. Dans ce modèle, les enseignants laissent donc les élèves organiser seuls leur travail et prennent le risque de la confiance.
- De l'autre côté, on retrouve ceux qui estiment que les élèves sont incapables du moindre travail autonome, justifiant ainsi leur recours à des méthodes autoritaires afin de ne pas perdre le contrôle du groupe classe.

Philippe Meirieu estime donc que ces deux façons d'envisager l'autonomie des élèves en classe, à l'extrême l'une de l'autre, sont totalement erronées. Oui, les élèves sont capables de travailler de façon autonome mais non, cela n'est pas inné et nécessite même un étayage important de l'enseignant pour pouvoir les amener à ce résultat. Cet accès à l'autonomie chez les élèves pourra donc se faire uniquement si l'enseignant aura pu leur donner au préalable les outils et les moyens pour pouvoir l'atteindre. Comme le dit très justement Meirieu, supposer que les élèves sont capables « d'autonomie spontanée c'est s'exposer à des situations impossibles à maîtriser, où l'enfant écrasé par le poids de responsabilités qu'il ne peut porter (qu'il n'a pas appris à porter) ne pourra que nous décevoir, nous pousser peut-être jusqu'à d'absurdes répressions. ».

De ce fait, l'autonomie n'est pas un don et doit même donner lieu à un véritable processus d'apprentissage de la part de l'école envers les élèves. Afin de pouvoir agir véritablement sur cette notion, il est donc absolument nécessaire de pouvoir la définir concrètement et développer les situations concrètes dans laquelle les élèves pourraient y avoir

recours. Philippe Meirieu s'est donc penché profondément sur cette question, au point d'établir une liste exhaustive des différentes situations de travail autonome auxquelles les élèves pourraient être confrontés durant leur scolarité. Cette liste, qui permet de mieux appréhender les enjeux de cette autonomie, est la suivante :

- Être autonome c'est être capable de lire et de comprendre des consignes : prévoyons-nous des exercices susceptibles d'apprendre cela ?
- Être autonome c'est être capable de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat : organisons-nous cela avec suffisamment de soin ?
- Être autonome c'est être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail : prenons-nous le temps d'apprendre ces choses si simples quand on sait les faire, si génératrices d'échecs quand on les ignore ?
- Être autonome c'est être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte, mais aussi en revenant en arrière, cherchant le renseignement au bon endroit, consultant un document ou un dictionnaire : nous sommes-nous assurés que les enfants savent faire ces choses-là ? Sinon les leur avons-nous apprises ?
- Être autonome c'est être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de le relire avec cette distance que permet la critique, de le reprendre, de l'amender, le découper et le recomposer : n'avons-nous pas tendance à laisser l'élève faire ces tâches "à la maison", sans aide ni contrôle, comme s'il savait les faire spontanément ?
- Être autonome c'est être capable d'analyser un échec, de chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a pas été efficace et de mettre en place de nouveaux moyens : aidons-nous nos élèves à faire ces analyses , les faisons-nous avec eux ?
- Être autonome c'est être capable d'apprendre et de savoir quand on sait : avons-nous suffisamment le souci d'éviter la formule floue et facile "Apprends ta leçon", la volonté de donner à l'élève les indications qui lui permettront de contrôler lui-même ses propres apprentissages ?
- Être autonome c'est être capable de choisir ses partenaires de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise, de distinguer le groupe de recherche (nécessairement homogène) du groupe de production (dont l'efficacité est liée aux différences de compétences entre les membres) et du moniteurat (où l'un des

élèves joue rôle d'enseignant) : consacrons-nous suffisamment de temps à réfléchir avec nos élèves sur le fonctionnement des groupes ?

- Être autonome c'est être capable d'écouter, non pour renoncer à être soi-même et se soumettre aveuglément à une autorité extérieure, mais pour se confronter à l'autre et mieux assurer sa propre autorité : multiplions-nous suffisamment les exercices de reformulation ? Mettons-nous assez en place des exercices progressifs d'attention et d'écoute ?

- Être autonome c'est être capable de prendre la parole, d'être compris et convaincant : ne nous contentons-nous pas, trop souvent, de laisser parler ceux qui savent le faire sans permettre aux autres d'apprendre à s'exprimer, sans créer toutes les dispositions pour qu'eux aussi puissent prendre la parole ?

- Être autonome c'est être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document (aller aux toilettes aussi) sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades : savons-nous construire, avec nos élèves, un "règlement" simple et efficace dont ils puissent sentir eux-mêmes la nécessité ?

- Être autonome c'est être capable de se mettre au travail en l'absence du professeur. Car, avons-nous réfléchi parfois à ce fait extraordinaire - et pourtant si quotidien - : quand le professeur est absent, il ne se passe rien, le cours est supprimé ? N'est-ce pas la meilleure preuve de notre inefficacité, la meilleure preuve que nous n'avons pas pu mettre en place les dispositifs qui auraient permis aux élèves de devenir autonomes ?

Ces différents points exposés par Philippe Meirieu permettent donc d'avoir une définition bien plus riche, plus précise mais également plus concrète de ce que doit être l'autonomie à l'école, mais permet également de se poser des questions pertinentes sur la façon de pouvoir l'appréhender soi-même en tant qu'enseignant afin de pouvoir la développer concrètement dans sa classe, à terme.

3.2. Prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école :

Le handicap a été pendant longtemps un sujet délicat pour l'Education Nationale, et sa prise en compte à l'école est très récente. En effet, il aura fallu attendre la loi du 11 février 2005 pour que l'école inscrive dans ses priorités l'accès à l'éducation pour les enfants porteur de handicap. Cette loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a permis d'affirmer le droit à chacun de bénéficier d'une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, mais aussi d'un parcours scolaire continu et adapté. Par cette loi, l'école affirme donc son accessibilité à tous, tout en proposant des mesures de compensation pour les élèves porteurs de handicap, se forçant ainsi à rétablir l'égalité des droits et des chances pour tous ses élèves. Ainsi, si l'on se réfère aux textes officiels de l'Education Nationale, cette « accessibilité se traduit, par exemple, par l'inscription dans l'établissement scolaire de secteur, par l'accès au savoir grâce aux adaptations pédagogiques individuelles ou collectives, par l'accès à l'ensemble des locaux et des matériels nécessaires pour leur scolarisation, dans la mesure du possible, par la mise aux normes des bâtiments scolaires et des équipements culturels et sportifs. ». Dans la même logique « la compensation peut inclure l'accompagnement en milieu scolaire par un auxiliaire de vie scolaire, la prise en charge de l'enfant par les professionnels des établissements médico-sociaux, le droit au transport.... ». Dans le cas où le handicap de l'élève ne pourrait être compatible avec une scolarisation en classe ordinaire, l'école prévoit alors une intégration dans des classes spécialisées. C'est ainsi qu'on peut alors retrouver ces élèves dans des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) ou bien encore dans des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Celles-ci permettent à ces élèves de recevoir un enseignement adapté à leurs besoins, tout en étant encadré par un enseignant spécialisé.

Depuis cette loi de 2005, le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap au sein du milieu scolaire a fortement augmenté. En effet, depuis 2006, l'école a même pu constater une hausse de 80% de son effectif total d'élèves porteurs de handicap. Cela représente 123 600 élèves de plus scolarisés en milieu ordinaire. A la rentrée 2015, ce sont pas moins de 350 300 enfants ou adolescents en situation de handicap qui étaient scolarisés, dont 80% en milieu ordinaire. Parmi ce pourcentage, 30% de ces élèves étaient inscrits en ULIS. En neuf ans, l'école a même vu doubler son effectif total d'élèves présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, mais également des troubles du langage et de la parole. Ainsi, les premiers ont vu leur nombre passer de 59 000 à 112 000, tandis que les second l'ont vu passer

de 19 000 à 47 000 environ. Tous ces éléments permettent donc de voir l'importance de cette loi de 2005 dans sa prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école et la révolution qu'elle a pu engendrer sur sa manière d'envisager son accessibilité envers tous les enfants.

3.3. Comment accompagner ces élèves vers l'autonomie ?

Après avoir vu l'énorme impact de la loi du 11 février 2005 sur la scolarisation des personnes handicapées, une question cruciale apparaît alors : Comment l'école va-t-elle s'y prendre pour permettre à ces élèves en situation de handicap d'accéder à un niveau d'autonomie suffisant pour pouvoir suivre une scolarité heureuse et tout à fait pertinente ?

Plusieurs moyens sont mis en place pour permettre d'accompagner ces élèves et leur permettre d'accéder à un niveau d'autonomie maximal en fonction de l'importance de leur trouble. On a déjà pu parler évidemment de l'aide humaine, à travers l'intervention d'un AESH auprès de l'élève, afin de l'aider aussi bien dans le travail scolaire que dans l'acquisition et le développement de comportements et de gestes utiles pour être le plus autonome possible dans sa vie quotidienne. On pense également à la mise en place d'un PPS afin de personnaliser ses apprentissages et de l'adapter en fonction de ses compétences réelles. Cela permet aussi bien d'offrir une scolarité pertinente et cohérente, tout en visant à développer l'estime de soi de l'élève, en lui proposant des tâches accessibles mais permettant l'enrichissement de ses connaissances et de ses compétences.

Le concept qui revient le plus cependant, est bien celui d'accompagnement. Comme nous avons pu le voir précédemment avec Philippe Meirieu, l'accès à l'autonomie n'est pas une qualité innée chez l'élève et nécessite un véritable accompagnement de la part de l'ensemble de l'équipe professionnelle. Cependant, dans le cas du handicap, on imagine que cet accompagnement pourra être davantage renforcé et véritablement adapté au handicap de l'élève, obligeant ainsi l'enseignant à toujours envisager cet accès à l'autonomie en fonction des compétences de l'enfant.

Cette notion d'accompagnement a été un champ d'étude privilégié de Maela Paul, enseignante

à l'Université de Nantes et intervenante pour la formation des professionnels de l'accompagnement justement. En 2004, elle a ainsi publié un ouvrage intitulé « L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique », qui fût également l'objet de sa thèse cette même année. Selon elle, la notion d'accompagnement n'est pas à envisager comme un métier à proprement parler ou une simple technique professionnelle, mais plutôt comme une posture à adopter de la part du professionnel. Elle s'articule autour d'une matrice sémantique tripartite qui est la suivante :

- **Conduire** → « dynamique de progression et d'élévation sociale ».
- **Guider** → « dynamique de développement, connaissance et projection de soi ».
- **Escorter** → « dynamique de construction, rétablissement, mobilisation des ressources ».

Ces différentes dimensions de l'accompagnement ont toutes une visée commune d'autonomisation de la personne et doit donner lieu à une relation d'empathie entre l'accompagnant et l'accompagné. Cette relation doit être, toujours selon Maela Paul, soutenue par le croisement de quatre dialectiques que sont « confiance/respect », « croyance/espoir », « distance/proximité » et « implication/neutralité ». On comprend donc bien à travers ces quatre dimensions l'idée de « posture professionnelle » que l'on a pu mentionner précédemment. On voit bien l'enjeu pour le professionnel d'adapter sa posture avec la personne accompagnée afin de l'ajuster au mieux en fonction de ses besoins réels.

Cet accompagnement apporté à l'élève en situation de handicap pourra donc également reprendre ces différents points, aussi bien de la part de l'enseignant que de l'AESH. Il est important que cet accompagnement mette au centre de son action cette relation humaine, davantage encore que la volonté de transmission de connaissances. Selon Maela Paul, la notion d'accompagnement doit ainsi se centrer sur la personne si elle veut, à terme, pouvoir avoir un impact sur l'élève, que ce soit dans son développement individuel, mais aussi en vue de développer son autonomie et ses capacités de socialisation.

III – Problématique et hypothèses :

Pour commencer, nous allons faire un rappel de la problématique de départ, déjà énoncée précédemment dans l'introduction, et qui est la suivante : « Comment construire une relation de collaboration entre le PE et l'AESH au service de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap pour les mener vers un degré d'autonomie maximal ? ».

Afin de répondre à cette problématique, deux hypothèses ont ainsi pu être formulées. La première est la suivante : « Il est important que le PE et l'AESH aient une connaissance mutuelle des missions de chacun tout en instaurant un dialogue apaisé et régulier appuyé par des outils spécifiques ». En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, la qualité de la collaboration entre l'AESH et l'enseignant serait favorisée dans les cas où chacun des membres du binôme aurait une bonne connaissance des missions de l'autre, mais également en pouvant échanger sur ses observations de manière régulière. Nous avons également vu que cette capacité à échanger pouvait être renforcée en s'appuyant sur des outils précis, de type carnet de liaison/observation, cahier de suivi, voir même des réunions, afin que l'enseignant aussi bien que l'AESH puissent bénéficier d'un espace privilégié et formalisé permettant de rendre compte de ses observations à l'autre. En effet, il semble tout à fait nécessaire que les membres du binôme puissent harmoniser leurs points de vue afin d'articuler leur travail autour d'un objectif commun. La bonne communication entre ces deux acteurs semble donc être un point essentiel en vue de l'atteinte de cet objectif. On peut donc naturellement s'attendre à ce que cette collaboration soit plus efficace s'ils disposent tout deux d'un espace privilégié pour favoriser cette communication.

La seconde hypothèse est la suivante : « Il est important que l'enseignant et l'AESH partagent la même conception de ce qu'est l'autonomie et qu'ils aient pu construire des outils communs pour la favoriser et l'évaluer ». En effet, il semble essentiel dans un premier temps que la notion d'autonomie soit parfaitement au clair entre les deux membres du binôme afin que leur intervention soit en cohérence et surtout la plus pertinente possible. On imagine alors que dans le cas où les deux professionnels n'auraient pas les mêmes attentes ni les mêmes exigences en terme d'autonomie pour l'élève, l'action manque d'efficacité et ne soit pas suffisamment bien structurée chez l'élève pour lui permettre d'obtenir de réels progrès dans ce domaine. Aussi, on peut supposer qu'en construisant des outils communs pour travailler l'autonomie de l'élève, cela puisse participer à créer une cohérence dans ce qui est demandé à

l'élève et facilite son entrée dans cette autonomie. Enfin, l'importance d'évaluer les progrès de l'élève dans ce domaine permettrait d'adapter ses exigences au fur et à mesure et ainsi d'être toujours pertinent dans ce qui pourrait être demandé, placer ces exigences dans une forme de continuité pour l'enfant et d'être ainsi accessible pour lui.

IV – Méthodologie de recherche :

1. Participants :

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire et de pouvoir valider ou non les hypothèses émises en rapport avec celle-ci, j'ai donc décidé d'interroger six personnes. Parmi celles-ci, trois AESH et trois professeurs des écoles. De même, il doit s'agir de binômes de professionnels qui travaillent ensemble dans une même classe. L'intérêt de cette démarche est de pouvoir recueillir les représentations de chacun des membres du couple enseignant-AESH dans le but de pouvoir répondre à la première hypothèse. Ainsi, nous pourrions observer si ces membres ont des conceptions similaires ou non sur la question de l'autonomie des élèves en situation de handicap et sur les objectifs à atteindre concernant ce degré d'autonomie à atteindre avec l'élève en question. Cela permettra ainsi d'évaluer la qualité de la collaboration et de juger ainsi de la pertinence de l'intervention. De même, nous pourrions avoir des éléments pour répondre à la seconde hypothèse, à savoir leur appétence à mettre l'élève au centre de cette relation, mais également à utiliser des outils objectifs permettant de mesurer les progrès de l'élève. De même, nous pourrions observer leurs méthodes de communication et les dispositifs mis en place afin de favoriser cette communication. Ainsi, existe-t-il des moments formels établis à l'avance entre les deux membres afin de mutualiser leurs points de vues et d'échanger sur les progrès de l'élève ? Cela se fait-il, au contraire, de façon plus informelle et continue ? L'étude des différentes stratégies de communication mises en place par l'enseignant et l'AESH pourront ainsi donner des indications sur leurs pertinences et, de ce fait, leur faculté à pouvoir être réinvesties par d'autres binômes.

Trois des participants à ce mémoire sont des enseignantes d'une même école de

maternelle située sur la rive gauche de Rouen. Les trois autres participants étant donc les AESH affectées aux élèves disposant d'un dossier MDPH dans la classe de chacun des enseignants en question. Il s'agit exclusivement de femmes allant de 24 à 45 ans. Parmi les enseignantes, l'une est en poste dans cette école depuis 1 an et demi alors que les deux autres le sont depuis maintenant plusieurs années. En ce qui concerne les AESH, deux sont arrivées au sein de cette école durant la rentrée de septembre 2017 alors que la troisième est arrivée en cours d'année, pour remplacer justement une AESH en congé maladie. Concernant la durée de la collaboration entre l'AESH et l'enseignante référente, si presque toutes les personnes interrogées se trouvaient dans cette même école l'année dernière, il est intéressant de noter que la totalité des binômes n'ont entamé leur collaboration que depuis le début de cette année scolaire 2018/2019, voir même en cours d'année. Enfin, concernant les troubles des élèves assignés aux AESH précédemment mentionnées, on retrouve deux élèves ayant un trouble autistique et une autre élève présentant un trouble du métabolisme.

2. Recueil des données :

La méthode qui sera utilisée afin de recueillir les différentes données nécessaires à la validation ou non des hypothèses sera l'entretien. L'utilisation de cette modalité se justifie par la nécessité ici d'obtenir des données qualitatives. En effet, c'est bien la qualité de la relation professionnelle entre le professeur des écoles et l'AESH qui sera évaluée. L'objectif de ce mémoire sous-entendant, à travers la notion de collaboration, de pouvoir recueillir des informations sur les outils de communication mis en place entre les deux membres, ainsi que des outils d'accompagnement et d'évaluation des progrès en terme d'autonomie de l'élève en situation de handicap, nous ne pouvons nous satisfaire de réponses brèves et superficielles que permettrait un simple questionnaire. De même, il existe un réel intérêt de pouvoir interroger un véritable binôme d'AESH et d'enseignant, afin de pouvoir évaluer concrètement la qualité de leur collaboration, ainsi que le degré de convergence de leurs représentations concernant leur objectif commun, à savoir de mener l'élève accompagné à accéder au meilleur niveau d'autonomie possible. Encore une fois, le questionnaire serait un procédé peu pertinent afin de récolter ce genre de données. Au contraire, l'entretien est un outil parfaitement adapté en vue d'obtenir des données relativement précises sur un sujet spécifique. Il permet ainsi de pouvoir le développer en profondeur, à travers des effets de relance, de clarification et de précision.

Parmi les différents types d'entretiens qui peuvent exister, celui qui sera utilisé ici avec

les participants sera l'entretien semi-directif. De cette manière, et contrairement à l'entretien non-directif, cela permettra de préparer les thèmes de la discussion en amont et ainsi de pouvoir rester en cohérence avec le sujet choisi. Ainsi, il permettra de balayer les informations peu pertinentes pour se concentrer exclusivement sur la thématique choisie. De même, un autre intérêt de ce type d'entretien réside dans sa capacité à recueillir des informations de bonnes qualités. En effet, selon De Ketele & Roegiers (1996), un entretien directif ne va permettre de recueillir que des informations partielles et réduites, car on contraindra la personne interviewée à ne répondre qu'à des questions précises et à ne pas s'éloigner de ces questions, au risque donc de passer à côté d'informations pertinentes non anticipées. A l'inverse, l'entretien semi-directif, s'il garde une certaine structure avec la préparation des thèmes en amont de l'entretien, laisse plus de liberté dans la parole de l'individu interrogé qui ne se borne plus à devoir répondre qu'à une question précise mais à un sujet global. Ainsi, en tant qu'intervieweur, il sera possible de rebondir sur ce qui est dit et de pouvoir s'ouvrir à des pistes qui n'avaient pas été anticipées à l'avance et de les développer plus profondément. C'est donc bien dans un soucis de recueillir les informations les plus pertinentes possible, tout en s'autorisant à recevoir des données nouvelles qui pourraient enrichir notre étude, que nous justifierons ici le choix de l'entretien semi-directif.

Les thèmes qui seront abordés durant cet entretien seront les suivants :

- Comment qualifieriez vous la relation avec votre AESH/enseignant ? Pourquoi ?
- Quels dispositifs mettez-vous en place pour favoriser la communication avec votre AESH/enseignant ? Avez-vous construit des outils pour faciliter cela ?
- Quels sont les éléments indispensables à la construction d'une bonne collaboration ?
- Comment définiriez vous les objectifs de l'AESH auprès de l'élève en situation de handicap ? Quel type d'accompagnement proposez-vous à l'élève en question ?
- Comment définiriez vous la notion d'autonomie chez l'élève ? En quoi selon vous est-ce important ?
- Quels moyens mettez-vous en place concrètement avec l'élève afin de le rendre davantage autonome ? Lui exposez-vous vos attentes et des objectifs concrets à atteindre par rapport à cette notion ?
- Utilisez-vous des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève en terme

d'autonomie ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?

L'entretien se décomposera donc autour de ces sept axes. Cela permettra donc de répondre aux différents points abordés dans la problématique de départ, à savoir la question de la collaboration entre l'AESH et l'enseignant, mais aussi celle de l'autonomie et le degré de convergence du point de vue de chacun concernant cette notion. Ces deux points permettront de mettre en évidence le type d'accompagnement proposé à l'élève, la place qu'on lui laisse dans ce travail collaboratif et les outils utilisés pour évaluer ses progrès. De façon plus précise, les quatre premiers thèmes exposés permettront de donner des éléments de réponse quant à la première hypothèse, en faisant le lien avec la qualité de la collaboration et les moyens mis en place pour la favoriser. Enfin, les trois derniers thèmes de l'entretien seront davantage destinés à répondre à la seconde hypothèse. En effet, on s'attardera ici davantage à comprendre la place de l'élève dans cette collaboration, ainsi que les dispositifs mis en place permettant de favoriser sa prise d'autonomie, comprendre son importance et rendre compte de ses progrès par rapport à cela. On peut ici s'attendre à ce que plus l'élève soit sollicité à devenir autonome et puisse avoir accès à l'évolution de ses progrès sur ce sujet, plus ces progrès soient importants au cours de l'année. Cela peut s'expliquer par la théorie de la motivation scolaire selon R. Viau. Effectivement, selon lui, la motivation à l'école est un facteur essentiel pour permettre la réussite de l'élève et cette motivation dépend de plusieurs composantes. Parmi celles-ci, on retrouve le « sentiment de contrôlabilité » qui désigne le degré de maîtrise que possède l'élève sur le déroulement des activités qu'on lui propose. Or, ici, on peut supposer qu'en ce qui concerne la question de l'autonomie, son degré de maîtrise et sa capacité à se sentir davantage autonome sera d'autant plus important si on donne à l'élève des outils adéquats pour favoriser cette prise d'autonomie. De même, le « sentiment de performance » de l'élève est un indicateur important de la motivation. Ainsi, rendre compte explicitement à l'élève de ce qu'il est capable de faire et lui permettre d'avoir accès à ses progrès renforcera sa motivation et induira donc positivement sur ses résultats. Encore une fois, dans notre cas, on peut donc supposer que rendre compte à l'élève de ses progrès favorisera sa capacité à devenir encore plus autonome.

Pour finir, concernant la passation de l'entretien avec les participants, il me semble

important de repréciser certains éléments propres à son bon déroulement. Tout d'abord, il est important d'avoir bien en tête que l'entretien met en jeu une relation asymétrique entre celui qui interroge et celui qui est interrogé. En effet, l'entretien n'est pas une simple conversation et doit toujours être dirigé par l'intervieweur. Cependant, et afin des respecter les modalités de l'entretien semi-directif, il sera nécessaire d'être souple dans cette façon de diriger l'échange, et, à travers la mise en place d'une écoute active, ne pas hésiter à relancer le participant sur ce qu'il dit afin d'approfondir certains points importants, qu'ils aient été anticipés à l'avance ou non. De même, je veillerai à respecter certains points quant à mon attitude durant le déroulement de l'entretien. Pour cela, je m'efforcerai à encourager l'expression sans jamais essayer de l'influencer, en ne montrant jamais mon point de vue sur les thèmes abordés. Aussi, je veillerai à ne pas interrompre la personne dans son discours et à le relancer par diverses méthodes quand cela sera nécessaire. De cette manière, il existe différentes formes de relance, parmi lesquelles on retrouve les silences, incitant donc la personne interrogée à continuer son discours, mais aussi la reformulation. Il existe, là encore, différents types de reformulation, allant du simple écho à la reformulation-élucidation, cherchant à induire ce qui peut être sous-entendu dans le discours à travers la proposition d'un nouvel angle de vue à l'interlocuteur afin de l'amener à clarifier sa pensée, pouvant être amorcé de différentes manières, par exemple : « Cela revient à dire que... », « tu penses donc que... », « si je comprends bien ce que tu me dis... ». Il existe aussi ce qu'on appelle la reformulation miroir, consistant à répéter les propos de l'interlocuteur avec nos propres mots, en paraphrasant, permettant ainsi de vérifier notre bonne compréhension du discours et d'induire une vraie marque d'intérêt quant à celui-ci. Les exemples d'amorce de ce type de reformulation sont les suivantes : « En d'autres termes... », « si j'ai bien compris... »... . L'intérêt global de la reformulation est de créer certains effets. On retrouve ainsi des effets de relance, incitant la personne à approfondir son propos, des effets de clarification, incitant à aller à l'essentiel, et des effets de précision, suscitant le réajustement des informations et des connaissances. Pour finir, il sera également nécessaire de veiller à être attentif aux différentes dimensions de l'expression. Ainsi, il ne suffira pas simplement de se borner au discours direct de l'interviewé, mais également à analyser les expressions indirectes, à travers son attitude, son ton de voix, ses sourires et crispations, l'évitement de certains thèmes... . Ces différents éléments permettront également d'apporter des informations et seront annotés tout au long de l'entretien.

3. Procédure :

La prise de contact avec cette école maternelle située à Rouen rive-gauche s'est faite en décembre 2018. Toute la période précédant cette prise de contact a été mise à profit afin de développer mon sujet de mémoire, ma problématique ainsi que mes hypothèses. Il a fallu également construire les axes de questionnement qui seraient utilisés durant les entretiens, cela a donc demandé un certain temps et une certaine organisation en amont. Le choix de cette école s'est fait car je disposais d'un contact là-bas, ce qui a favorisé l'acceptation de ma demande. De même, je savais qu'il y avait dans cette école trois AESH au total, réparties dans trois classes différentes, ce qui correspondait parfaitement à ce que je recherchais alors comme dispositif afin d'y appuyer mes recherches. Enfin, le fait qu'il s'agisse d'une école maternelle me semblait également être intéressant, du fait du rôle central de l'autonomisation des élèves durant ce cycle d'apprentissage. Cependant, ce n'était de toute façon pas tant le niveau de scolarisation de l'élève en situation de handicap qui m'importait. En effet, mon sujet de mémoire se portant essentiellement sur la dimension humaine qu'on peut retrouver dans la collaboration entre un AESH et un enseignant, le niveau de scolarisation n'était pas une variable essentielle à prendre en compte, ni même propice à influencer directement mes résultats.

Les entretiens se sont déroulés ensuite en deux temps. J'ai donc pu faire passer deux premiers entretiens durant le mois de février 2019 et trois autres entretiens durant le mois d'avril 2019. Cette décomposition m'a permis de me construire une première expérience, de me familiariser avec cette méthode et procéder à une analyse réflexive sur ce qui avait pu fonctionner mais également sur les erreurs ou approximations que j'avais pu commettre. Cela m'a permis d'avoir davantage confiance en moi lors de la seconde session d'entretien et de corriger les quelques approximations que j'avais pu commettre lors de ma première expérience. Cependant, lors de mon retour à l'école pour la deuxième session d'entretien, l'une des enseignantes était absente. Il a été difficile par la suite de concilier nos emplois du temps afin que je revienne pour faire passer l'entretien en question dans les délais qui m'étaient accordés, j'ai donc dû lui envoyer par mail la liste des questions que j'avais préparé, ce à quoi elle m'a alors répondu par écrit.

4. Conditions expérimentales :

Tous les entretiens ont été passés individuellement. De ce fait, les binômes n'étaient pas présents ensemble, cela afin d'éviter que la présence de l'autre ne puisse les influencer dans leurs réponses. Les entretiens ont donc été réalisés dans la salle des maîtres de l'école, sans autre personne que le professionnel interrogé et moi-même à chaque fois. Tous les participants ont accepté d'être enregistré à l'aide d'un dictaphone, cela afin que je puisse revenir dessus à l'issue des entretiens et que je puisse procéder à une retranscription la plus exacte possible. De même, cela me permettait de me concentrer davantage sur ce que les participants me disaient et ainsi rebondir dessus, adapter mes questions et également observer leur comportement durant leurs réponses. Comme j'ai pu le mentionner précédemment, la seule exception faite à cela a été avec l'enseignante qui a dû répondre aux questions par mail, étant donné le soucis organisationnel auquel nous avons été confronté.

J'ai pu retranscrire l'intégralité des entretiens que j'ai pu réaliser par écrit et que vous trouverez en annexe dans ce mémoire. Ma décision de retranscrire par écrit plutôt que de fournir l'enregistrement des entretiens s'explique par mon devoir d'anonymiser les différentes personnes qui ont pu être mentionnées durant chaque entretien. Ainsi, la totalité des noms que vous retrouverez dans les réponses des participants ont été modifiés, cela afin de préserver l'anonymat de chacun des participants à ce mémoire. Toujours dans cette même logique, j'ai pris le parti de nommer les professionnels interrogés de la manière suivante : pour le premier binôme, j'ai donc noté AESH A et Enseignante A. La présence de la profession permettant de savoir quel membre du binôme a été interrogé et la lettre permettant de comprendre qu'il s'agit du même binôme. Dans la même logique, nous retrouvons donc à la suite AESH B et Enseignante B et enfin AESH C et Enseignante C.

En ce qui concerne le premier binôme (AESH A et Enseignante A), il est important de préciser que c'est au sein de ce binôme que l'AESH est arrivée en cours d'année dans l'école et depuis seulement deux semaines au moment de l'entretien. Je les aient donc davantage orienté à me raconter leurs expériences précédentes, tout en pouvant donner leurs impressions sur leur prise de contact jusqu'alors avec l'autre membre du binôme dans l'école. Enfin, l'enseignante qui a répondu aux questions par mail est l'Enseignante B dans ce mémoire.

5. Analyse des données :

L'analyse de la première hypothèse se fera autour de deux dimensions qui ont pu être présentées dans le cadre théorique et qui reprennent les éléments propices à une bonne collaboration entre un AESH et un enseignant selon Christine Philip, à savoir :

- Concertation AESH/enseignant régulière, avec élaboration d'un compte-rendu en fin de journée ou à d'autres moments définis par le binôme.
- Mettre en place des outils permettant de mieux communiquer (carnet de liaison, grille d'observation...).

Nous pourrions donc analyser les réponses de chaque participant en rapport avec ce modèle conçu par Christine Philip. De cette manière, nous pourrions étudier la place de la communication au sein de la collaboration, mais également les moyens mis en place afin de favoriser cette communication. Nous analyserons donc, en fonction du ressenti de chaque professionnel sur sa relation avec son binôme, dans quel domaine on pourrait expliquer qu'il y ait un manque ou une défaillance, ou au contraire, justifier que la relation professionnelle est ressentie comme étant satisfaisante.

Pour ce qui concerne l'analyse de la deuxième hypothèse, nous comparerons évidemment dans un premier temps les réponses de chaque membre du binôme et nous observerons leur degré de convergence et de divergence, en listant les éléments qu'on retrouve en commun et ceux qui peuvent différer. Nous appuierons également les réponses de chaque participant en s'appuyant sur les travaux de Philippe Meirieu présentés là aussi dans le cadre théorique de ce mémoire sur la partie de l'autonomie. Nous listerons donc les points énoncés par l'AESH et l'enseignant et qu'on retrouve donc dans le modèle de Philippe Meirieu et ceux qui n'y sont pas, cela afin d'étudier si les propositions sont pertinentes et correspondent réellement à ce que l'on peut attendre de l'élève en terme d'autonomie. Enfin, nous verrons si l'enseignant et l'AESH ont pu appréhender cette question de l'autonomie ensemble et s'ils ont pu construire un outil commun afin de le développer au mieux chez l'élève en situation de handicap, mais aussi s'ils ont pu prévoir des outils pour évaluer ses progrès ou non dans ce domaine.

V – Résultats :

1. Compte-rendu des entretiens du binôme AESH A et enseignante A :

La relation de travail est vécue comme satisfaisante pour chaque membre du binôme. Malgré le fait que cette relation n'a commencé que depuis deux semaines, l'AESH déclare que « *la relation est bonne* » en ajoutant « *qu'il y a une bonne communication, je sais ce que j'ai à faire* ». Ce sentiment est partagé par l'enseignante qui déclare de son côté que la relation est « *très bonne* » également.

Durant l'entretien, l'AESH m'a confiée que les éléments indispensables selon elle à une bonne collaboration sont « *la communication, la confiance, la bonne entente* ». De son côté, l'enseignante témoigne l'importance pour elle que l'AESH arrive « *de bonne humeur, souriante, contente d'être là* ». Elle ajoute également l'importance d'être « *disponible dans l'ensemble, pas que sur [son] enfant pour éviter justement qu'il soit obnubilé par l'AVS* ». Enfin, elle loue la capacité de l'AESH qui sait « *prendre des initiatives* ».

- Concertations régulières, élaborations de compte-rendus ou autres moments ?

Ici, l'AESH nous parle d'autres expériences passées. Ainsi, avec une ancienne enseignante de maternelle, elle déclare qu'elles avaient pu instaurer « *beaucoup de contact* », où l'enseignante « *expliquait ce qu'[elle] devait faire* » à l'AESH en question. Elles prenaient également du temps pour « *faire un point* » sur le travail de l'élève en question. Cependant, une autre expérience avec une enseignante en élémentaire a été plus difficile. Elle déclare ainsi « *qu'elle faisait son cours et j'appliquais* », avant d'ajouter « *j'étais perdu, je n'avais pas le droit de faire autre chose, on ne me donnait pas d'outils, [...] je faisais tant bien que mal avec l'enfant qui était un peu perdu* », allant même jusqu'à dire « *j'étais invisible, on ne communiquait pas* ».

Concernant l'enseignante, elle déclare, aussi bien avec l'AESH actuelle qu'avec celle habituelle qui était alors remplacée, qu'il existe des temps de concertation « *avant la classe, mais aussi pendant la récréation où on parle beaucoup* ». Il n'existe cependant pas de compte-rendu écrit.

- Mise en place d'outils permettant de mieux communiquer ?

L'AESH nous a informé que « rien a été mis en place » dans aucune des ses expériences en tant qu'AESH et que tout s'est toujours fait « *uniquement par voix orale* ». Pour autant, elle déclare que « *ça pourrait être quelque chose qu'on pourrait mettre en place* ». Cela permettrait de ne « *pas interrompre* » l'enseignante durant la classe pour rendre compte des observations. Elle ajoute également qu'un « *carnet permettrait de voir les progrès de l'élève plus facilement* ». De même, cela pourrait être utile pour rendre compte de ce qu'à fait l'élève dans le cas où l'un ou l'autre aurait été absent. En effet, si cela arrivait, elle précise qu'elle « *ne saurait pas ce qu'il a fait (l'élève) et ce qu'il a compris ou pas* ». Elle conclue en disant « *c'est vrai que ça pourrait être bien, quand c'est une remplaçante, une décharge pour bien pour toutes communiquer ensemble* ».

De son côté, l'enseignante confirme qu'il n'existe « *pas de cahier* » pour communiquer avec l'AESH. A la question de savoir si cela pourrait être envisageable, elle semble plus mesurée et souligne plusieurs questions « *est-ce que j'aurais le temps de vraiment regarder ? Est-ce qu'elle aura le temps de jeter un coup d'œil dedans ?* ». Elle estime cependant que « *ça pourrait se faire* », mais que cela « *dépend[rait] du handicap* » de l'élève concerné. Enfin, elle conclue en disant « *on parle déjà pas mal, même dans la classe, ça s'est toujours bien passé comme ça* ».

- Qu'est-ce que l'autonomie ? Quel rôle pour l'AESH ?

L'AESH définit de son côté l'autonomie comme étant la capacité pour l'élève « *qu'il puisse faire les choses tout seul sans avoir besoin d'un adulte ou d'un autre camarade* ». Son intérêt réside dans la capacité pour l'élève « *qu'il grandisse lui-même et qu'il puisse progresser et puisse avoir besoin d'aide pour la suite* ». L'enseignante rejoint cette idée en déclarant que l'autonomie c'est ce que l'élève « *va pouvoir faire seul* ». Cela vaut pour le travail scolaire mais aussi d'autres aspects de la vie quotidienne comme le fait « *qu'il puisse aller aux toilettes tout seul* » par exemple, mais aussi « *mettre son étiquette prénom à l'endroit, retrouver les endroits dans la classe, savoir où est la colle, ranger un tapis...* ». Elle rajoute « *qu'inciter [l'élève] a être plus autonome dans la classe, lui donner des petites habitudes* ».

d'autonomie » doit être un des objectifs majeurs du rôle de l'AESH avec l'élève en situation de handicap, en plus de favoriser sa « *socialisation* ». Cela est parfaitement partagé par l'AESH qui estime également que sa mission principale est de développer « *l'autonomie pour les enfants, qu'ils soient plus autonomes* ». Pour cela, il est important « *qu'ils aient des petits rituels* ». Enfin, elle fait également référence au rôle de l'AESH de favoriser la socialisation de l'élève en l'incitant à ce « *qu'il intègre aussi d'autres groupes d'enfants et qu'il ne reste pas tout seul dans son coin* ».

- Outils utilisés pour développer l'autonomie de l'élève ?

Pour l'AESH, le développement de l'autonomie c'est « *orienter l'enfant, lui réexpliquer les consignes, mais pas faire à sa place, pour qu'il puisse comprendre seul ce qu'après il doit faire* ». Elle déclare ne pas s'appuyer sur des outils précis pour cela et que cela se fait « *uniquement verbalement* ». De même elle utilise des exemples. Ainsi, « *si l'enfant ne comprend pas, je lui montre* ». Cela peut concerner « *l'autonomie pour mettre ses chaussures, enlever et mettre le manteau* » par exemple.

Pour ce qui est du travail de l'enseignante « *il va y avoir une frise* ». Celle-ci va permettre à l'élève « *de s'orienter dans le temps et dans l'espace* », il va donc pouvoir « *savoir ce qu'on fait et puis où on va* », favorisant ainsi la prise d'autonomie. L'enfant dispose également de « *l'image du coin regroupement, l'image de la salle de motricité, l'image des W.C, comme ça il sait ce qu'il doit faire et où il doit aller* ». Elle va également s'appuyer sur les autres élèves de la classe, en incitant l'élève en situation de handicap à « *suivre les autres enfants* ». Pour cela elle créera des temps où « *un enfant lui donne la main* » pour l'aider à savoir où se déplacer par exemple. Elle nous parle également de l'importance de mettre en place « *des petits rituels* » chez l'enfant, pour qu'il puisse automatiser certains comportements comme « *aller aux toilettes* » en rentrant en classe par exemple. Enfin, il existe également un « *classeur de communication* » que l'élève va pouvoir utiliser « *s'il a fini un travail et qu'il veut faire quelque chose de précis et qu'il n'arrive pas à le dire, on a toutes les activités de la classe dessus* ». Il va donc savoir, grâce à ce classeur que s'il « *veut faire [telle activité], alors [il devra] aller chercher ça, etc...* ». Elle va également utiliser « *des petites images, [...] comme mettre son manteau par exemple* ». Elle déclare que « *les photos aident beaucoup* » et qu'il existe « *des photos de toutes les activités de la classe* ».

- Outils utilisés pour évaluer l'autonomie de l'élève ?

L'AESH déclare « *qu'il n y a rien de spécifique de mis en place* » et que « *c'est l'enseignante qui au fur et à mesure du travail rendu peut dire si l'élève a pu progresser* ». Cependant, elle admet que le fait de ne pas s'appuyer sur des outils précis ne lui manque pas spécialement car elle « *voit à titre personnel qu'il (l'élève) progresse, que c'est acquis* », elle ne ressent donc pas le « *besoin [d'utiliser] un outil spécifique avec des règles, des étapes, etc...* ».

L'enseignante, de son côté, utilise un « *livret d'évaluation* » qui dispose de « *petites images, comme mettre son manteau* » par exemple. Lorsque que l'élève sait faire, alors elle « *entoure* » la compétence sur le livret d'évaluation. Cependant, elle admet que c'est le même type d'évaluation « *que les autres [élèves de la classe]* ».

2. Compte-rendue des entretiens du binôme AESH B et enseignante B :

Là encore, si on reprend les propos de l'AESH, la relation est « *super* ». Cela peut s'expliquer par le fait « *qu'il y a un partage, un échange, il y a de la considération* ». Cette considération, l'AESH la retrouve dans le fait que l'enseignante « *[l']inclue dans ce qu'elle fait* ». Cependant, elle précise « *qu'on ne retrouve pas [toujours] ce genre de relation entre l'AESH et les autres professionnels du métier* ». Cela s'explique selon elle par le fait que certaines « *personnes ont tendance à croire qu'on vient dans la classe avec un regard critique* ». De ce fait, « *ils se sentent mal à l'aise et du coup il y a [...] un rejet, une distance* ». Ce manque de communication, elle en a fait l'expérience « *dans la même école* ». Elle se souvient alors : « *souvent il n y avait pas de bonjour* » avant de rajouter « *on te laisse seul avec l'enfant* ». Elle conclue cependant en insistant sur le fait « *qu'avec l'enseignante actuelle ça se passe très bien* ». Ce sentiment semble d'ailleurs réciproque pour l'enseignante qui déclare que toutes deux ont su construire « *une véritable relation de confiance* ». Cela se manifestant par le fait que « *chacune connaît l'autre et sait qu'elle peut compter sur elle* ».

Parmi les éléments indispensables à l'instauration d'une bonne collaboration de travail, l'AESH cite l'importance de « *la communication* », mais aussi « *le respect* ». Cette nécessité d'une bonne communication se retrouve également chez l'enseignante, qui rajoute également

de son côté d'autres éléments tel que « *la confiance, le professionnalisme, l'écoute* ».

- Concertations régulières, élaborations de compte-rendus ou autres moments ?

L'enseignante déclare que la communication avec l'AESH « *se fait de manière régulière* », « *au quotidien* ». Ainsi, de manière systématique, elle « *lui présente le travail qu'elle devra effectuer avec l'élève en amont* ». A l'issue de ce travail, elles font alors « *un bilan du travail effectué* ». Elle précise que cela est fait « *à chaque fin de séance* » de manière à ce qu'elles puissent « *voir ce qui a fonctionné et ce qui a été plus difficile* ». De son côté, l'AESH rajoute que l'enseignante lui « *donne ce qu'elle a préparé comme cours à ses élèves* » avant chaque rentrée en classe et lui demande si elle pense que l'élève « *sera en mesure de faire ce travail* ». Si ce n'est pas le cas, elles procèdent à des ajustements « *en lui donnant le travail des petits* » par exemple, car il s'agit d'un élève inscrit en moyenne section de maternelle, dans une classe à cours double petit/moyen.

- Mise en place d'outils permettant de mieux communiquer ?

Encore une fois ici « *il n'existe pas d'outil, seulement des échanges oraux au quotidien* » comme le souligne cette enseignante. L'AESH appuie cela en précisant que cela se fait uniquement « *de manière informelle* ». Cette dernière ajoute cependant qu'elle « *sait que cela existe dans certaines écoles* », et à la question de savoir si elle aimerait que cela soit mis en place dans cette école elle répond « *oui, pourquoi pas* ». Elle considère ainsi que l'utilisation d'un cahier de liaison pour communiquer avec l'enseignante pourrait être un moyen de « *voir où est-ce qu'on en est, ce qu'on a fait, ce que l'élève a pu faire ou ne pas faire* » avant de préciser son importance « *pour les jours où je ne suis pas là, que quelqu'un d'autre puisse prendre la relève, donc effectivement, oui [cela pourrait être envisageable]* ». En ce qui concerne l'enseignante cependant, la réponse est quelque peu différente. Elle n'hésite ainsi pas à dire qu'elle « *n'en voit pas l'utilité, car la communication est déjà très fluide* ».

- Qu'est-ce que l'autonomie ? Quel rôle pour l'AESH ?

On retrouve une véritable connivence entre l'enseignante et l'AESH dans leur façon de définir la notion d'autonomie. Ainsi, pour la première, l'autonomie « *consiste en une prise de responsabilité et d'initiative, que ce soit dans la réalisation d'actions de la vie quotidienne (aller aux toilettes, s'habiller...) ou dans le travail* ». La seconde fait également référence à ces « *notions basiques, comme savoir enlever son manteau, faire ses lacets, enlever ses chaussures* » mais également « *être propre* », tout en mentionnant l'importance « *que l'enfant puisse se positionner en classe [...], savoir où s'asseoir, se sentir concerné quand on appelle son groupe...* ». La convergence de leurs propos se retrouve également lorsqu'on leur demande en quoi le développement de cette autonomie pour l'élève en situation de handicap est importante. Pour l'enseignante « *cette autonomie est indispensable pour préparer l'élève à sa vie future d'adulte* » quand de son côté l'AESH prétend que « *cela facilite la vie [de l'enfant], sa vie future* ». Enfin, elle continue en ajoutant que « *cela peut représenter une fierté pour l'enfant de savoir qu'il est en mesure de faire les choses lui-même* ». Cette idée se retrouve chez l'enseignante encore une fois, qui nous dit que cette autonomie « *permet de développer la confiance en soi, [qu'elle] est valorisante* ». Pour finir, cette dernière insiste sur le rôle à jouer pour l'AESH, qui selon elle « *est chargée d'aider l'élève à gagner en autonomie, en concentration et en persévérance* ».

- Outils utilisés pour développer l'autonomie de l'élève ?

Afin de développer l'autonomie de l'élève, l'AESH nous cite des exemples concrets. On retrouve ainsi cette aide pour des gestes de la vie quotidienne comme « *pour l'habillage* » car selon ses dires « *elle ne sait pas du tout fermer son manteau* ». Afin de l'aider à la rendre plus autonome, l'AESH « *lui a montré, avec la répétition, tout le temps* ». De manière concrète, cela a pu se construire au fur et à mesure depuis l'année dernière, en l'ayant conduit « *à mettre [le manteau] par terre, partir de l'autre côté et mettre les manches* ». Elle ajoute que « *maintenant c'est acquis* » et que cette année le problème réside dans la difficulté « *à fermer le zip* ». Pour autant, elle a aussi confié sa volonté d'utiliser à l'avenir des outils plus spécifiques. Elle a indiqué « *sortir d'une formation où on nous parlait des pictogrammes* » pour offrir un support visuel à l'élève et lui permettre d'être davantage autonome. Cependant, elle indique les limites d'un tel support où « *si à la maison il n'y a pas ces pictogrammes, alors ça n'a plus de sens* » pour l'enfant. Elle insiste donc sur l'importance de « *retrouver les*

mêmes pictogrammes, à la maison, chez l'orthophoniste et à l'école » afin qu'il y ait « un suivi » plus efficace. Enfin, elle finit en disant que l'utilisation d'autres outils « pourrait être envisagé » mais que cela « dépend peut-être du handicap ». De son côté, l'enseignante déclare « utiliser un cahier de manipulation » comportant « un système de validation des réussites en autonomie par l'élève ». Cependant, cela n'est pas le seul outil, puisqu'elle indique utiliser également « des affichages dans la classe, des bandes numériques, alphabétiques... ». Pour autant, cet accès à l'autonomie n'est pas inné et doit être encadré par l'enseignant, ainsi, elle souligne la nécessité pour les élèves « d'utiliser ces outils avec le PE dans un premier temps puis une fois l'outil approprié, les enfants vont les chercher seuls et les utilisent en fonction de leurs besoins ».

- Outils utilisés pour évaluer l'autonomie de l'élève ?

A la question de savoir s'ils utilisent des outils pour évaluer la progression en terme d'autonomie de l'élève en situation de handicap, l'AESH répond « non pas forcément », avant d'admettre cependant se fier à ses observations. Elle nous cite alors un exemple précis : « On remarque que déjà, cette année, elle parle », avant de préciser « avant elle ne parlait pas, elle marmonnait des choses que l'on ne comprenait pas, mais maintenant elle arrive à s'exprimer, même si souvent elle est hors-sujet ». De cette manière « si on demande de quelle couleur est tel objet, elle va lever la main pour raconter ce qu'elle a fait hier, mais au moins elle s'exprime, donc ça c'est déjà bien, parce qu'avant on n'entendait pas le son de sa voix ». Cependant, elle admet que ce ne sont que « les observations qu'on fait, d'une manière visuelle mais ce n'est pas écrit ou quantifié », ce qui toujours selon elle « pourrait être envisagé ». L'enseignante, quant à elle, utilise « l'auto-évaluation » à travers l'utilisation du cahier de manipulation. Ainsi, « l'élève colle une gommette [...] pour valider la réussite autonome d'une compétence ». Cependant, elle utilise également « l'observation par les autres élèves » et le fait de faire « verbaliser les autres sur la méthode utilisée par un camarade pour réussir, par exemple, pour un atelier de collage, l'élève a besoin d'aller chercher son matériel : un pot de colle, un tapis et un pinceau ».

3. Compte-rendu des entretiens du binôme AESH C et enseignante C :

En ce qui concerne ce dernier binôme, la relation professionnelle est encore une fois vécue de façon positive. Ainsi, l'AESH n'hésite pas à parler « *d'une très bonne relation* » en précisant « *que c'est une enseignante qui me laisse beaucoup de place dans mon travail* ». Elle ajoute : « *elle me demande régulièrement mes points de vue, elle va me demander si le travail va être trop difficile et elle va pouvoir s'intéresser à ce que moi j'ai à dire* ». De plus « *elle est toujours dans la communication, on discute beaucoup* ». L'AESH va même plus loin en précisant que la « *ça se passe mieux que l'année dernière* », alors qu'elle travaillait avec une autre enseignante de cette même école, s'expliquant par le fait que l'enseignante actuelle « *me fait plus confiance* ». De la même façon, l'enseignante nous parle de son côté d'une « *bonne* » relation de travail où elle insiste elle aussi sur le fait qu'il existe « *une très bonne communication* » entre elles. Elle précise que son AESH « *est quelqu'un de communicatif, sérieux et impliqué* ».

Il n'est pas étonnant de trouver parmi les éléments jugés comme indispensables à la construction d'une bonne collaboration l'importance accordée à « *la confiance de l'enseignante* » pour l'AESH. Cette dernière ajoute que la qualité de cette collaboration est rendue possible également car l'enseignante lui « *laisse aussi de l'autonomie dans [son] travail et chacun a son rôle* ». Du côté de l'enseignante, on retrouve la place primordiale de « *la communication* ». Selon elle « *il faut parler, de tout, de l'enfant, de ce qu'on en pense, voir même des autres enfants* ».

- Concertations régulières, élaborations de compte-rendus ou autres moments ?

Pour se faire une idée à ce sujet, on peut évidemment reprendre les termes de l'AESH lorsqu'elle déclare « *on discute beaucoup* ». Ces concertations sont un moyen pour l'enseignante de « *donner beaucoup de conseils et de [lui] dire ce [qu'elle] pourrait faire pour aider l'enfant* ». Elle cite l'exemple pour le graphisme où elle va lui donner des indications « *dans la tenue du crayon, la position du poignée, etc...* ». Elle explique également qu'elle se sert « *des récréations pour voir aussi ce qui a été compliqué ou non* » tout en n'omettant pas des comptes-rendus oraux systématiques « *à chaque fin d'activité* » où l'enseignante lui « *demande comment ça s'est passé, ce qui a pu être compliqué ou ce qui a pu se faire facilement* ».

- Mise en place d'outils permettant de mieux communiquer ?

Là encore, l'AESH admet « *qu'il n y a pas de matériel* ». L'enseignante confirme en déclarant que tout se fait « *de manière informelle* ». Cependant, cette dernière indique utiliser « *de temps en temps une fiche de rotation d'atelier où [l'AESH] peut aider à installer la mise en place des ateliers et s'appuyer sur cette fiche* ». Cela constitue cependant son « *seul support* », tout le reste étant « *verbal* ». Elle admet cependant que l'élaboration d'un support écrit de type cahier de liaison « *pourrait être un appui en terme de remplacement, s'il y a un souci, une absence* » et que dans ce cas de figure il serait considéré comme « *un outil très utile* ». Pour autant, elle émet des doutes quand à la pertinence de son utilisation systématique : « *au quotidien, je suis pas sûr que ça apporte un supplément que de l'écrire* » en affirmant qu'au sein du binôme « *on communique tellement que l'information passe* ». Elle conclue cependant en considérant que la pertinence de cet outil « *dépend du type de communication qu'on a pu instauré entre l'enseignante et l'AESH* ». Pour revenir à l'AESH, elle considère que l'utilisation d'un cahier de liaison « *pourrait être fait* » mais « *qu'avec le petit garçon [qu'elle a] en charge, ce n'est pas une obligation* ». Selon elle, ce type d'outil serait plutôt à préconiser dans le cas « *d'enfants avec de grosses difficultés* ». Elle cite ainsi l'exemple d'un enfant autiste, l'année dernière, qui « *avait un classeur avec toutes les activités qu'il devait faire dedans* » en précisant que « *c'était vraiment l'enseignante qui l'utilisait, avec l'AESH* ». Il s'agissait d'un « *outil en commun* ». Cependant, dans son cas, l'enfant ne disposant pas d'un handicap aussi important, elle considère que « *le fait de se parler est déjà suffisant* ».

- Qu'est-ce que l'autonomie ? Quel rôle pour l'AESH ?

Selon l'AESH, parler d'autonomie « *c'est amener l'enfant à faire en sorte qu'il soit le plus à l'aise possible, qu'il se débrouille par lui même* ». Plus globalement c'est le fait de « *réussir à le rendre indépendant dans son travail* » mais aussi « *dans ses relations aux autres* ». L'enseignante partage de son côté ce point de vue concernant l'autonomie dans le travail, mais elle ajoute de son côté l'aspect plus pratique de cette autonomie, citant les exemple de « *savoir aller aux toilettes, savoir s'habiller, savoir se lever...* ». Elle insiste également sur le fait « *de ne pas faire à la place de l'enfant* » mais plutôt de « *l'encourager* ».

[...] *pour mettre le manteau, les chaussures...* ». Développer cette autonomie chez l'élève est important, car d'après l'AESH « *il faudra qu'il se débrouille par lui-même* » plus tard, il est donc indispensable de travailler cette autonomie « *pour le préparer à quand il grandira* ». De même, elle mentionne « *le plaisir de réussir une activité seul* » en ajoutant que « *c'est bien plus valorisant pour lui* » favorisant ainsi l'estime de soi.

Elle assume l'importance de son rôle à jouer concernant le développement de cette autonomie chez l'élève, déclarant qu'une de ses missions étant justement de « *le rendre de plus en plus autonome* ». Pour autant, elle doit aussi être présente pour que l'enfant « *arrive à avoir des relations sociales* » cela étant d'autant plus vrai qu'elle travaille avec un enfant atteint d'autisme. Ainsi, elle doit veiller « *à rendre la communication fluide entre lui, les autres enfants et les adultes* », tout en lui permettant de se sentir « *de plus en plus à l'aise dans la classe* ». L'enseignante, pour sa part, résume le rôle de l'AESH à travers son travail de « *reformulation des consignes et d'accompagnement dans la tâche à effectuer* », en n'hésitant pas à le « *recentrer sur sa tâche* » s'il s'en éloigne, mais également à « *donner des étapes intermédiaires pour arriver au terme de cette tâche* ». Elle a là encore un rôle à jouer dans le développement de l'autonomie de l'enfant en s'efforçant à « *le guider verbalement* » et en le soutenant dans ses actions, sans pour autant faire à sa place. Elle cite ainsi le fait « *d'aider à tenir les chaussures, si c'est un enfant qui a du mal à enfiler ses chaussures* » par exemple.

- Outils utilisés pour développer l'autonomie de l'élève ?

L'AESH avoue ne pas utiliser d'outil formel, cependant, elle a insisté sur l'ajustement de sa posture afin de favoriser cette prise d'autonomie par l'élève. Par exemple, elle a indiqué ne pas toujours prendre en charge l'élève dont elle s'occupe seule, mais plutôt « *le prendre en charge en petit groupe* ». Cette organisation permettra ainsi à cette élève de « *pouvoir travailler tout seul* » dans un premier temps. Si elle avoue « *essayer de ne pas rester toujours à côté de lui* », elle indique cependant toujours « *surveiller de loin ce qu'il est en train de faire* ». De même, elle va veiller à anticiper les difficultés potentielles auxquelles l'élève pourrait être confronté durant l'activité proposée. Par exemple « *au niveau de l'écriture, je sais qu'il aura besoin de mon aide, donc d'emblée, je vais me poser à côté de lui et je vais reprendre tout de suite les choses avec lui* ». Elle ajuste également sa posture « *si [elle] voit qu'il s'en sort plutôt bien* » où elle le laissera alors « *finir [seul] son travail* ». L'enseignante, de son côté, dispose, comme cela a pu être mentionné par ses autres collègues,

« d'un cahier de manipulation » comportant « différents jeux proposés avec des feuilles de route ». Il est important de souligner que « l'enfant manipule lui-même son cahier, c'est lui qui met les gommettes » pour valider le travail, « l'adulte [étant] là pour ouvrir à la bonne page » si besoin. De plus, « les élèves ont des responsabilités chaque semaine », leur confiant ainsi quelques missions comme par exemple « ranger les chaises, compter les enfants, ranger le matériel... ». Pour finir, l'enseignante travaille sur l'autonomie de déplacement des élèves dans la classe. De ce fait, « ils vont et viennent pour prendre des mouchoirs, il y a des gobelets avec leur prénom s'ils ont besoin d'aller boire » notamment. Cependant, elle insiste sur l'importance de « créer des moments pour faire ça », en précisant que « ce n'est pas en total libre service » afin de pouvoir continuer « à travailler correctement tous ensemble ».

- Outils utilisés pour évaluer l'autonomie de l'élève ?

Ici aussi, l'AESH déclare « qu'il n'y a pas d'outil », en précisant « qu'encore une fois, [cela se fait] par des discussions avec l'enseignante ». Elle insiste sur l'importance de l'observation. Elle explique ainsi avoir « pu observer de gros progrès au niveau de l'écriture » chez l'élève. Elle ajoute cependant l'importance de solliciter l'équipe enseignante, en « montrant le travail à l'ancienne enseignante [qui pourra] remarquer qu'il a fait de gros progrès » par exemple. Pour autant, si on lui demande si le fait de ne pas s'appuyer sur des outils formels pour évaluer la progression de l'élève en terme d'autonomie peut constituer un manque pour elle, elle répond « non pas du tout ». Cela s'explique par le fait que « sur les deux ans, l'évolution je la vois, même sans avoir d'outils précis ».

Pour finir, l'enseignante utilise elle « un guide du maître [...] où toutes les compétences de l'année sont répertoriées pour chaque élève ». Elle ajoute « qu'on peut à tout moment valider des compétences, et même les montrer et valider avec eux » même si elle admet que cette dernière étape peut être « chronophage ». De son point de vue « c'est un outil très important parce qu'avec ça on va pouvoir reporter leurs étiquettes sur le livret d'évaluation ». On peut également citer le recours à l'auto-évaluation à travers la manipulation des gommettes que les élèves vont eux mêmes coller dans leur cahier de manipulation pour rendre compte de leurs acquis.

VI – Discussion :

Nous allons dans un premier temps rappeler la première hypothèse et analyser les réponses des participants en rapport avec cette-dernière afin de la valider ou non. Cette hypothèse était la suivante : « Il est important que le PE et l'AESH aient une connaissance mutuelle des missions de chacun tout en instaurant un dialogue apaisé et régulier appuyé par des outils spécifiques ».

Tout d'abord, force est de constater que la qualité de la relation professionnelle, et donc de la collaboration instaurée parmi ces six enseignantes et AESH est dans tous les cas jugée comme étant satisfaisante. Cela pourrait s'expliquer par la place importante accordée à la communication au sein de chaque binôme. En effet, tous les participants ont déclaré communiquer beaucoup avec leur binôme. On retrouve ainsi l'utilisation des termes de « *partage* » et « *d'échange* » pour l'AESH B, quand l'AESH C avoue de son côté « *on discute beaucoup* », alors que l'AESH A se satisfait de l'instauration d'une « *bonne communication* » avec son enseignante. Pour aller encore plus loin, à la question de savoir quel était l'élément le plus important pour l'instauration d'une bonne collaboration entre enseignant et AESH, quatre des participants ont cité comme premier critère « *la communication* » en soulignant ainsi l'importance de se « *parler* » mais aussi d'être dans « *l'écoute* ». Il est intéressant de noter également l'importance de « *la confiance* », puisque trois des participants en font un critère indispensable dans une relation de travail pour que la collaboration soit satisfaisante.

En ce qui concerne la connaissance des missions de chacun, et plus particulièrement du rôle à jouer de la part de l'AESH avec l'élève accompagné, on retrouve là aussi une véritable connivence des points de vue de chacun. Ainsi, tous considèrent que la mission principale de l'AESH envers l'élève en situation de handicap est de l'aider à développer son autonomie. De plus, trois des participants mentionnent également le rôle important à jouer dans la dimension sociale de l'élève, en l'incitant à ce qu'il « *ne reste pas tout seul* » et en favorisant « *une communication fluide entre lui, les autres enfants et les adultes* ». On retrouve donc une certaine cohérence au sein de cette école, sur le rôle de chacun des professionnels auprès de l'élève, ce que l'AESH C confirme lorsqu'elle prétend que « *chacun a son rôle* », préservant ainsi une certaine « *autonomie dans le travail* » de chacun.

Pour en revenir sur les moyens mis en place pour favoriser la communication et les outils

utilisés pour cela, on se rend compte que dans chaque binôme, et pour reprendre les termes de l'enseignante B, « *il n'existe pas d'outil, seulement des échanges oraux au quotidien* ». Cela s'avère être le cas dans ce binôme mais également dans les deux autres. Ce recours à des échanges uniquement informelles semble largement suffisant selon les enseignantes où l'une nous avoue, concernant l'utilisation d'autres outils, qu'elle « *n'en voit pas l'utilité car la communication est déjà très fluide* » quand une autre émet ses réserves : « *au quotidien, je ne suis pas sûre que ça apporte un supplément que de l'écrire* ». La dernière enseignante, de son côté, n'hésite pas à souligner le fait qu'un cahier de liaison pourrait être assez lourd et chronophage. Pour autant, l'enseignante C, ainsi que les AESH A et B, confient que ce type de support écrit pourrait être « *très utile* » dans le cas de remplacement ou d'absence afin que « *quelqu'un d'autre puisse prendre la relève* ». De même, « *ça pourrait être bien quand c'est une remplaçante, une décharge, pour bien communiquer toutes les trois* ». A travers cette phrase, l'AESH A souligne davantage la pertinence du recours à un tel outil dès lors qu'il y a plus de deux membres en situation de collaboration et qu'il devient difficile de se voir tous ensemble. Pour aller plus loin, les deux AESH en question estiment que l'usage de ce genre d'outil au quotidien pourrait même permettre un suivi plus efficace de l'élève, permettant ainsi « *de voir les progrès de l'élève plus facilement* » et plus particulièrement de « *voir où est-ce qu'on en est, ce qu'on a fait, ce que l'élève a pu faire ou non* ». Enfin, l'AESH C et l'enseignante A considèrent que ce type d'outil pourrait être envisagé de manière quotidienne, mais seulement dans le cas d'élèves disposant d'un handicap lourd, pour les autres « *le fait de se parler [étant] suffisant* ».

Pour reprendre l'hypothèse de départ, les entretiens ont bien permis de comprendre l'importance de la communication au sein d'une collaboration de travail. Ainsi, un dialogue apaisé et régulier semble bel et bien indispensable à la mise en place d'une collaboration efficace. De même, le fait de connaître le rôle de chacun permet de mieux appréhender son travail et ainsi être plus efficace et cohérent dans son action auprès de l'enfant. Cependant, je serais plus mesuré quant à l'importance du recours à des outils de communication pour contribuer à une bonne collaboration. En effet, dans tous les cas de binôme présents dans cette étude, aucun n'utilise d'outil de communication alors que tous considèrent qu'ils n'ont aucun soucis pour communiquer avec l'autre. Cela montre donc bien que le recours à des outils de communication n'est pas une condition indispensable pour instaurer une bonne communication au sein du binôme de travail. Cependant, je considère, en prenant en compte

les avis de chacun, que cela pourrait constituer un complément très intéressant dans certains cas. Tout d'abord, nous pouvons citer le cas où nous n'aurions plus à faire à des binômes mais plutôt à des trinômes, dans le cas par exemple d'un enseignant, d'une décharge et d'un AESH. Ici, le recours à un cahier de liaison pourrait être tout à fait pertinent, comme cela l'a été mentionné par l'AESH A, permettant ainsi au trio de pouvoir communiquer sur l'élève en continue, sans pour autant avoir besoin de se voir systématiquement tous ensemble, ce qui peut constituer d'ailleurs une réelle difficulté. Cela pourrait également s'envisager dans le cas d'un handicap lourd, comme cela l'a été également mentionné, de manière à disposer d'un outil plus précis et plus détaillé pour échanger entre chaque membre du binôme et rendre compte davantage des observations de chacun. Pour finir, je pense, à titre personnel, qu'un support de communication pourrait tout à fait être pertinent dans un cas où justement la communication serait difficile au sein d'un binôme. En effet, trouver du temps pour communiquer avec l'autre, quand en plus la relation est mauvaise, n'est pas toujours évident. On peut d'ailleurs reprendre les propos de l'AESH B qui nous a confié avoir vécu ce type de relation, dans laquelle l'AESH peut se sentir isolé dans son travail. Le recours dans ce type de situation à un outil neutre et formalisé peut ainsi sembler tout à fait adéquat. Ainsi, les professionnels rendraient compte sur ce cahier uniquement de leurs observations et cela permettrait d'établir un minimum de contact avec l'autre, en limitant ainsi les interactions qui pourraient mener à des tensions. S'appuyer sur un outil institutionnel, en incluant les autres collègues, par exemple, en qualité de médiateur, pourrait favoriser de nouveau une communication qui sans cela risquerait d'être inexistante. Pour conclure, les témoignages de chacun permettent donc bien de valider cette hypothèse, en émettant toutefois des réserves sur l'utilisation d'outils, comme cela vient d'être mentionné.

Enfin, la seconde hypothèse était la suivante : « Il est important que l'enseignant et l'AESH partagent la même conception de ce qu'est l'autonomie et qu'ils aient pu construire des outils communs pour la favoriser et l'évaluer ».

En premier lieu, concernant la définition de la notion d'autonomie, on retrouve bien chez tous les professionnels interrogés la dimension de « *pouvoir faire seul* ». Quatre d'entre eux définissent cette prise d'autonomie à travers la réalisation d'actions de la vie quotidienne comme « *aller aux toilettes tout seul* », « *savoir s'habiller* », « *enlever son manteau* », « *faire ses lacets* », « *retrouver les endroits dans la classe* », etc... On retrouve également la

dimension d'autonomie dans le travail, en l'incitant justement à devenir « *indépendant dans son travail* ». La moitié des participants considèrent également que cet accès à l'autonomie permettra de « *préparer l'enfant dans sa vie future d'adulte* », tout en développant l'estime de soi à travers « *le plaisir de réussir une activité seul* », ne pouvant qu'être « *valorisant pour lui* ». Là encore, on retrouve une réelle convergence dans les points de vue de chacun, retrouvant aussi bien l'autonomie dans les gestes de la vie quotidienne, que ceux pour valoriser le travail en classe. Il est difficile de faire des liens pour tout avec les préconisations de Philippe Meirieu sur ce que doit être l'autonomie à l'école, comme j'ai pu le développer dans mon cadre théorique, étant donné qu'il se focalise davantage sur une autonomie d'élève plus âgé, en école élémentaire notamment. Pour autant, on retrouve bien certains points en commun avec lui, où l'autonomie de son point de vue c'est le fait « d'être capable d'écouter » (en référence au fait que l'élève doit se reconnaître lorsqu'on appelle son groupe), mais également « être capable de se déplacer dans la classe, aller chercher des informations ou des documents (aller aux toilettes) ». Cette forme d'autonomie est évidemment celle qu'on va développer le plus en école maternelle et qui aura été le plus citée par les participants ici.

J'ai cependant été particulièrement surpris par les réponses des participants concernant l'utilisation d'outils concrets pour favoriser cette prise d'autonomie, et plus particulièrement du décalage qui existe entre les réponses des AESH et des enseignants. En effet, à la question de savoir s'ils utilisent des outils concrets pour permettre de favoriser cette autonomie de l'élève à l'école, les AESH avouent n'avoir recours qu'à des instructions verbales et à l'ajustement de leur posture professionnelle. De ce fait, aucune AESH n'a mentionné le recours à un outil plus formalisé. Pour les AESH A et B, elles citent beaucoup le recours à l'exemple. La première déclare ainsi que « *si l'élève ne comprend pas, je lui montre* » avec évidemment l'objectif après coup qu'il puisse faire seul. La seconde nous cite l'exemple concret de l'apprentissage de la mise du manteau, où elle a appris à l'enfant « *à le mettre par terre, partir de l'autre côté et mettre les manches* ». Ce qui permet ici l'accès à l'autonomie chez l'élève, c'est le recours à la démonstration, pour lui offrir des repères en amont afin qu'il puisse faire seul par la suite. L'AESH C nous parle de son côté de l'ajustement systématique de sa posture en essayant par exemple « *de ne pas rester toujours à côté de l'enfant* » avant d'ajouter « *s'il s'en sort bien je le laisse finir seul son travail* » sans omettre pour autant d'intervenir lorsque c'est nécessaire, mais en essayant de permettre systématiquement à l'élève de pouvoir finir seul. L'aide apportée à l'enfant ici se fait donc essentiellement verbalement, en montrant comment faire à

l'élève, mais aussi par des actions, en lui présentant des exemples et variant ses temps de présence et d'absence avec l'élève.

Du côté des enseignants, on retrouve le recours à des outils plus spécifiques. On pense évidemment à l'utilisation « *d'un cahier de manipulation* », outil présent dans toutes les classes car construit par l'ensemble de l'équipe enseignante. Ce classeur dispose ainsi « *d'un système de validation des réussites en autonomie pour l'élève* » où c'est « *l'enfant [qui] manipule lui-même son cahier, c'est lui qui met les gommettes* ». L'enseignante A explique de son côté explique également utiliser un « *classeur de communication* », outil indispensable pour l'élève, qui présente le handicap le plus lourd de l'école (trouble du métabolisme). Ainsi, cela lui permet de « *travailler beaucoup à partir d'images* ». Il peut ainsi y trouver « *les images du coin regroupement, la salle de motricité, des toilettes... comme ça il sait ce qu'il doit faire et où il doit aller* ». Elle utilise des images permettant de montrer à l'élève « *comment mettre son manteau* » par exemple. Elle ajoute que l'utilisation de « *photos aident beaucoup* ». Dans ce cas précis, les outils sont donc individualisés pour répondre au handicap de l'élève. Cependant elle utilise d'autres outils plus globales à la classe comme « *une frise pour s'orienter dans le temps et l'espace* » permettant ainsi d'indiquer aux enfants ce qu'ils vont faire et où il doivent aller. De la même manière, l'enseignante B va mettre à disposition « *des affichages dans la classe, des bandes numériques, alphabétiques...* » leur permettant ainsi de travailler avec plus d'autonomie, même si elle insiste sur l'importance d'avoir pu les accompagner dans l'utilisation de ce type de support. Du côté de l'enseignante C, on retrouve également le recours à des responsabilités pour les élèves comme « *ranger les chaises, compter les élèves, ranger le matériel...* ».

Étant donné les multiples outils utilisés par les enseignants, notamment le cahier de manipulation, on peut s'interroger quant au fait que les AESH n'en ai pas fait mention. Cela s'explique sûrement par le fait que ces outils ont été créés par l'équipe enseignante entre eux et n'a pas été co-construit justement avec les AESH. Il s'agit certainement d'outils propre au maître et peut-être n'est-il donc pas manipulé par l'AESH directement. Cependant, l'AESH C avait fait mention l'année précédente d'un tel dispositif et que « *c'était vraiment l'enseignante qui l'utilisait, avec l'AESH* » parlant ainsi « *d'outil commun* ». Cela se faisait dans le cas d'un enfant avec un handicap plus important, ce qui explique peut-être que dans ce cas là, l'AESH pouvait manipuler davantage cet outil. Il pourrait donc être intéressant que l'enseignant et

l'AESH puissent créer des outils communs, de manière à ce que ce dernier se sente impliqué dans son utilisation avec l'enfant également et qu'il dispose ainsi de supports concrets pour appuyer son accompagnement. On ressent d'ailleurs cette volonté chez l'AESH B, à travers l'utilisation de pictogrammes à l'école par exemple, mais à condition de créer de la continuité pour l'élève à d'autres endroits que l'école en étendant ce système chez lui notamment.

Pour finir, concernant l'évaluation des progrès de l'élève en terme d'autonomie, il y a encore une fois un certain décalage entre les outils utilisés par les AESH et ceux utilisés par les enseignantes. En effet, les AESH indiquent « *qu'il n y pas d'outils* » et que cela se fait « *encore une fois par des discussions avec l'enseignante* », voir même « *en montrant le travail à l'ancienne enseignante* » afin qu'elle constate les progrès de l'élève. Pour le reste, elles déclarent se baser exclusivement sur leurs observations pour évaluer les progrès de l'élève. C'est ainsi que l'AESH C a « *pu observer de gros progrès au niveau de l'écriture* » quand l'AESH B de son côté cite les progrès langagiers de son élève, en confiant avoir « *remarqué que cette année elle parle* ». Pour autant, ne pas disposer d'outil spécifique pour évaluer cette progression de l'élève ne semble pas les décontenancer. L'une déclare ainsi qu'elle « *ne ressent pas le besoin [d'utiliser] un outil spécifique, avec des règles, des étapes...* » tandis qu'une autre avoue que « *sur les deux ans, l'évolution je la vois, même sans avoir d'outil précis* ». Du côté des enseignantes, on a recours évidemment aux auto-évaluations, à travers le collage des gommettes par l'élève sur le cahier de manipulation, lorsqu'une activité a été réussie. De plus, elles disposent également du livret d'évaluation pour rendre compte de ces progrès. Elles n'utilisent donc pas, dans ce cas de figure, d'outil spécifique pour l'élève en situation de handicap, il s'agit d'outils communs à l'ensemble de la classe.

Pour reprendre la seconde hypothèse donc, on peut considérer, aux vues des réponses de chacun, que le fait de disposer d'une définition commune de la notion d'autonomie va permettre de mieux cibler l'intervention de chacun et de créer de la cohérence au niveau de leurs attentes. Ici, tout le monde s'accorde à dire que l'adulte ne doit constituer qu'une aide mais qu'il ne doit en aucun cas faire « à la place » de l'enfant. L'AESH B parlait d'ailleurs de la difficulté à créer de la continuité dans la prise d'autonomie si les parents ne suivaient pas ce travail à la maison, cela sera donc de même pour le binôme enseignant/AESH où il sera nécessaire de créer de la continuité pour faire progresser l'élève. Concernant les outils à

utiliser pour favoriser cette autonomie, il semblerait important que ceux-ci soient construits en concertation entre l'enseignant et l'AESH afin que ce dernier se sente à l'aise pour l'utiliser. Au minimum, on pourrait penser que l'enseignant devrait accompagner l'AESH afin qu'il soit amené à mieux s'en servir. De même, à l'issue de l'entretien, l'AESH C m'a confié avoir eu recours en début d'année à une sorte de « *cahier de communication* » prescrit par le CAMPS et permettant à l'enfant « *de trouver des repères dans la classe* ». Ainsi, on pouvait trouver dans ce cahier « *des photos de l'enfant réalisant une activité* » pour que cela soit réinvesti plus tard et lui permette de se familiariser avec son environnement de travail. Pour autant, cet outil n'a pas été conservé, car l'élève en question disposant d'un degré très léger d'autisme, elles n'ont pas trouvé d'effet bénéfique à l'utilisation d'un tel support. On voit donc bien, à travers cet exemple, l'importance pour chacun des membres de pouvoir se projeter et se familiariser avec leurs outils, au risque de ne pas les utiliser correctement ou de les abandonner en cours de route. De plus, cette même AESH m'a confié une certaine frustration quant au fait de ne pas être inclus dans l'élaboration du GEVASCO de l'enfant en situation de handicap, problématique d'ailleurs soulevée par bon nombre d'AESH lors des formations qu'elle a pu faire. Elle précise qu'elle « *n'a jamais accès à ce document* » et rajoute « *ne même pas savoir à quoi il ressemble et c'est dommage, car cela permettrait d'avoir un support plus solide sur lequel nous pourrions nous appuyer* ». Il existe donc bien un manque d'outillage pour les AESH, ce qui peut amener parfois une certaine frustration. Pour autant, ce manque ne se retrouve pas quant à l'absence d'outil pour évaluer les progrès de l'élève, car selon elles, les observations qu'elles font tout au long de l'année leur semblent suffisantes pour rendre compte de l'évolution de l'élève, que cela concerne aussi bien ses progressions que ses régressions. Nous validerons donc une nouvelle fois cette seconde hypothèse, en émettant toutefois, là encore, des réserves sur l'importance d'avoir recours à des outils d'évaluation de l'autonomie de l'élève pour les AESH.

VII – Conclusion :

La problématique de départ et travaillée tout au long de ce mémoire était la suivante : « Comment construire une relation de collaboration entre le PE et l'AESH au service de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap pour les mener vers un degré d'autonomie maximal ? ».

Il s'est avéré que cette collaboration ne peut être efficiente que si le binôme enseignant/AESH est capable d'instaurer une communication régulière. En cela, les résultats des entretiens ont confirmé les travaux de Christine Philip sur cette dimension. Cette communication devra se faire au quotidien, que cela soit avant l'activité, afin que l'enseignante puisse exposer ses attentes à l'AESH, pendant l'activité, pour procéder à des ajustements si besoin, et après l'activité, afin que le binôme puisse élaborer un bilan à propos du travail de l'élève. Ces temps de concertation peuvent également se poursuivre tout au long de la journée, durant les temps de récréation ou bien même en salle des maîtres si besoin. Il est également possible de s'appuyer sur des outils de type cahier de liaison, fiches d'observation... consultables aussi bien par l'AESH que l'enseignant. Cependant, ces outils doivent être un plus et ne doivent ainsi pas se substituer à une communication orale régulière, sauf dans les cas où la communication serait déjà inexistante et la relation conflictuelle, auquel cas l'usage d'un support écrit pourrait donc permettre de contourner cette difficulté et permettre d'échanger à minima. Cela pourrait également s'envisager dans des cas où plus de deux professionnels sont impliqués dans le suivi régulier de l'élève, afin de permettre à ce que tout le monde puisse communiquer régulièrement, sans avoir à attendre des temps de réunion éparpillées au cours de l'année.

Ce travail en collaboration devra avoir un but précis : permettre à l'élève de développer son autonomie. De la qualité de cette collaboration dépendra donc en partie l'atteinte de cet objectif. Afin de favoriser cette prise d'autonomie, l'AESH pourra adapter sa posture tout au long de l'année, laissant donc à l'élève des temps pour faire seul et d'autres pour pouvoir lui apporter de l'aide. Cette aide peut également se faire à travers la démonstration, en montrant comment faire, que l'élève puisse observer des exemples concrets avant de devoir faire à son tour. Il pourrait être également intéressant que l'enseignant et l'AESH puissent construire des outils et des supports ensemble, enfin que les deux se sentent impliqués dans son utilisation. Cela pourrait se faire à travers l'élaboration d'un « classeur de communication » commun,

comme cela a été mentionné par l'une des enseignantes reçue en entretien, mais aussi l'utilisation d'images, voir même de pictogrammes pour l'élève, afin de lui constituer un support visuel permanent, lui permettant de favoriser au mieux sa prise d'autonomie. D'une façon plus généralement, il pourrait être intéressant d'impliquer davantage les AESH dans l'élaboration du Guide d'Évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco), ce qui d'après ce qui a été dit est loin d'être le cas. De cette manière, l'AESH pourrait, au même titre que l'enseignant, apporter sa contribution sur l'évaluation des besoins de l'élève en situation de handicap et ainsi faire des propositions sur les besoins en terme d'adaptation matérielle et concernant les aménagements pédagogiques nécessaire, cela offrirait ainsi un support solide sur lequel appuyer l'aide déjà proposée, à travers les instructions verbales et la présentation d'exemples concrets.

Si aujourd'hui, comme l'ont montré les entretiens menés tout au long de ce mémoire, les professionnels, qu'ils s'agisse aussi bien des AESH et des enseignants, semblent avoir pris pleine conscience de l'importance d'une collaboration saine et efficace, s'ils ont pu développer des méthodes et des stratégies pour communiquer de façon apaisée et régulière, il semble important qu'ils aillent encore plus loin. Ainsi, il serait intéressant que de véritables moments soient envisagés entre eux, voir davantage prescrit par l'institution, afin qu'ils puissent élaborer de véritables outils pour développer l'autonomie de l'élève en situation de handicap, et cela afin que chacun se sente parfaitement à l'aise avec l'outil en question.

VIII – Bibliographie et sitographie :

BOURREAU J-P & SANCHEZ M., août 2006. « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? » dans (éd) *Cahiers pédagogiques*, N°449

GROMY O., nov. 2010. « Auxiliaire de vis scolaire – Histoire d'une fonction » dans *Inspection académique*, Maine et Loire

LEFEUVRE G., 2010. « Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, revue.org

SARFATI J-J., 2013. « Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école » dans *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*

PAUL, M., 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, l'Harmattan, 351 p.

MEIRIEU P. « Classe au quotidien » dans *L'école au quotidien : questions, échanges et conseil en matière de pédagogie*. Récupéré le 26 février 2019 sur <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

PHILIP C. « La collaboration enseignant/AESH – Quelles difficultés de part et d'autre et comment les surmonter dans INS HEA. Récupéré le 06 mars 2019 sur http://ekldata.com/YCVXzBi7q9MU9YDJWF7Hf7cL2n0/enseignant_AVS.pdf

Mais aussi : <http://www.tousalecole.fr/content/collaboration-entre-enseignant-et-aesh>

IX – Annexes :

1.1. Entretien avec AESH A :

Moi : Comment qualifieriez vous votre relation professionnelle avec l'enseignante actuelle ? Étant donné votre prise de poste récente dans cette école, vous pouvez également vous basez sur des expériences ultérieures.

AESH A : J'ai en effet travaillé durant une année en école primaire et deux ans avec la même enseignante en école maternelle. En maternelle j'avais plus de contact avec l'enseignante, elle m'expliquait davantage ce que je devais faire avec l'élève, alors que l'enseignante de primaire faisait son cours et je l'appliquais comme si je n'avais pas en charge un enfant en situation de handicap, ce qui était difficile. Avec l'enseignante actuelle, la relation est bonne, il y a une bonne communication et je sais ce que j'ai à faire.

Moi : Que ce soit concernant votre expérience en maternelle ou en école élémentaire, existait-il des dispositifs concrets afin de favoriser la communication avec l'enseignant ? Avez-vous construit des outils pour faciliter cela ?

AESH A : Non, rien n'a été mis en place dans les deux cas, c'était uniquement par voie orale le matin, elle me disait ce que j'allais faire avec l'enfant, il s'agissait d'un enfant de grande section qui avait été maintenu, il faisait du travail équivalent au niveau petite et moyenne section. On l'incorporait dans un groupe et il faisait le travail qu'on lui avait demandé.

Moi : A quel moment l'enseignante vous expliquait-elle alors le travail que vous aviez à faire avec l'élève ?

AESH A : C'était pendant qu'elle faisait le regroupement et qu'elle donnait ses instructions aux enfants, elle me le disait en même temps. On ne se voyait pas à part pour faire un point, c'était vraiment en même temps qu'elle informait les enfants.

Moi : Et donc, si j'ai bien compris, vous saviez davantage ce que vous aviez à faire avec cette enseignante de maternelle qu'avec l'enseignante de l'école élémentaire ?

AESH A : Oui totalement, parce qu'en primaire j'étais perdu mais je n'avais pas le droit de faire autre chose, on ne me donnait pas d'outil pour faire autre chose, donc je faisais tant bien que mal avec l'enfant qui était un peu perdu.

Moi : Comment définiriez vous les objectifs de l'AESH auprès de l'élève en situation de handicap ?

AESH A : Euh... (*hésitation*)... disons l'autonomie pour les enfants, qu'ils soient plus autonomes. Qu'ils arrivent à se débrouiller même si on est absent un jour, ce qui est possible, qu'ils ne soient pas perdu totalement, qu'ils sachent ce qu'ils ont à faire. Qu'ils aient des petits rituels, qu'ils intègrent aussi d'autres groupes d'enfants et qu'ils ne restent pas tout seul dans leur coin (*silence*).

Moi : D'accord, donc plutôt leur donner des outils pour qu'ils arrivent à se débrouiller seuls ?

AESH A : Oui voilà c'est ça. A travers des petits rituels réguliers pour se lancer dans les activités, ou bien encore des étiquettes pour qu'ils puissent avoir des repères visuels.

Moi : Vous m'avez parlé d'autonomie, alors justement, comme vous définiriez cette notion d'autonomie chez l'élève et en quoi cela est-ce si important ?

AESH A : La notion d'autonomie chez l'élève... Qu'il puisse faire les choses tout seul sans avoir besoin d'un adulte ou d'un autre camarade, pour qu'il grandisse lui-même et qu'il puisse progresser et plus avoir besoin d'aide pour la suite.

Moi : Comment envisagez-vous alors le travail avec l'enseignant pour réussir à rendre l'élève le plus autonome possible ?

AESH A : C'est vraiment orienter l'enfant, lui réexpliquer les consignes, mais pas faire à sa

place, pour qu'il puisse comprendre seul ce qu'après il doit faire. Pouvoir le réorienter quand il part... quand il ne comprend pas la consigne, les réexpliquer et éventuellement faire un exemple pour qu'ensuite il puisse comprendre et faire seul.

Moi : Et alors quels moyens vous mettez concrètement en place avec les élèves pour les rendre davantage autonome ? Utilisez-vous des outils spécifiques, des méthodes de travail particulières ? Comment vous adaptez votre accompagnement pour arriver à cet objectif d'autonomisation ?

AESH A : C'est uniquement verbalement et si l'élève ne comprend pas je lui montre. Ce n'est pas forcément pour le travail, ça peut être l'autonomie pour mettre ses chaussures, enlever et mettre le manteau. Voilà, c'est des choses comme ça qu'on peut lui montrer pour lui dire ensuite « tu peux faire seul, parce que tu dois le faire tout seul, tu dois y arriver ». Essayer de lui dire « tu peux faire comme les autres », c'est surtout ça.

Moi : Donc c'est essentiellement verbal et en utilisant des exemple.

AESH A : Oui verbalement, si verbalement il ne comprend pas, lui montrer, lui dire « maintenant c'est à toi, tu le fais et tu me fais voir » et l'encourager.

Moi : Est-ce que vous utilisez des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève en terme d'autonomie ? En collaboration avec l'enseignant peut-être ?

AESH A : Non rien, c'est l'enseignante qui au fur et à mesure du travail rendu qui peut dire si l'élève a pu progresser, mais il n'y a rien de spécifique de mis en place.

Moi : Vous vous basez peut-être sur vos observations ?

AESH A : Oui voilà, c'était plus elle qui disait par exemple : « il est plus autonome, il arrive à faire telle chose alors qu'il n'y arrivait pas avant ». C'était elle vraiment, vis-à-vis de la progression du travail et de son autonomie, mais il n'y avait pas d'outil spécifique de mis en place.

Moi : Et le fait de ne pas utiliser d'outils bien précis est-ce quelque chose qui peut vous manquer ?

AESH A : Pas spécialement, parce que quand je vois que l'élève comprend ce que je lui dis et qu'il applique les choses, je vois à titre personnel qu'il progresse, que c'est acquis, je n'ai pas besoin d'un outils spécifique avec des règles, des étapes, etc...

Moi : Je reviens aussi sur la communication avec les enseignants. Mettre des outils en place de type carnet de liaison dans lequel vous pourriez noter vos observations à partager avec l'enseignant, est-ce quelque chose que vous pourriez envisager ?

AESH A : Oui je pourrais totalement, sans problème. C'est vrai que ça n'avait pas été mis en place mais ça pourrait être quelque chose qu'on pourrait mettre en place éventuellement. C'est vrai que quand la maîtresse est en classe je ne vais pas non plus l'interrompre, venir tout le temps lui dire « tu vois il a réussi ce travail là, ça il n'a pas réussi » et pourquoi. Ça m'arrive de le faire, mais c'est pas toujours évident d'intervenir en classe. Donc c'est vrai qu'un carnet permettrait de voir les progrès de l'élève plus facilement. C'est vrai aussi qu'ici l'après-midi, dans mon cas mon élève n'est pas là, mais si c'était le cas par exemple je ne saurais pas ce qu'il a fait, ce qu'il a compris ou pas. Donc c'est vrai que ça pourrait être bien, quand c'est une remplaçante, une décharge, pour bien toutes communiquer ensemble, ça serait bien.

Moi : Pour finir, quels sont selon vous les point essentiels pour une bonne collaboration entre AESH et l'enseignant ?

AESH A : Le dialogue (*réponse rapide*). Avec la maîtresse en élémentaire ça n'a pas été une bonne expérience on va dire. J'étais invisible, on ne communiquait pas. C'était vraiment vis-à-vis de moi, pas simplement en tant qu'AVS mais en tant que personne. Par exemple, elle me disait « fait une dictée » même si l'élève ne comprenait pas les lettres. Il n'y avait pas de communication. Donc c'est vraiment la communication, la confiance, la bonne entente et c'est ce qui m'a manqué l'année dernière.

1.2. Entretien avec Enseignante A :

Moi : Premièrement, comment qualifieriez-vous votre relation avec votre AESH cette année ?

Enseignante A : Très bonne. Que ce soit avec l'AESH titulaire et celle qui la remplace. Ce sont des personnes motivées, souriantes, elles parlent facilement et sont très gentilles avec les enfants dont elles s'occupent mais aussi avec les autres enfants. Elles ne s'occupent pas que de l'enfant qu'elles ont en charge mais s'occupent aussi des autres, elles essaient de s'intégrer au maximum.

Moi : Avez-vous déjà mis en place des dispositifs pour favoriser la communication avec les AESH ?

Enseignante A : On en n'a pas mis en place particulièrement (*elle réfléchit*). C'est avant la classe en fait, je vais lui dire ce que j'attends d'elle aujourd'hui, ce qu'elle doit faire avec l'enfant. C'est plutôt avant la classe, mais aussi pendant la récréation où on parle beaucoup. Ça peut même se faire par SMS, sur une grosse sortie par exemple, pour des absences, vraiment pour les gros trucs, des choses très importantes. Mais non, nous n'avons pas de cahier ou de choses comme ça, ça se fait facilement le matin en fait.

Moi : Donc systématiquement vous prenez un petit temps pour expliquer ce qu'il y a à faire ?

Enseignante A : Oui, justement, c'est la frise qu'on a mis en place pour notre petit garçon Nathan* qui fait que c'est beaucoup plus simple pour Nathan et pour l'AVS. En fait ce sont des photos avec tout le déroulé de la journée, enfin de la matinée, et comme ça l'AVS sait ce qu'elle doit faire. Ça reprend le déroulé de la matinée en fait, donc elle sait en gros ce qu'elle va faire et au niveau du travail je lui mets la photo mais je lui explique. Ça évite aussi que je passe trois heures avec elle le matin en fait, elle sait où aller. Est-ce que j'ai répondu ?

Moi : Oui très bien. Pour rebondir sur les outils de type carnet de liaison pour communiquer avec l'AESH, est-ce que ce sont des choses que vous pourriez envisager à mettre en place ou ça ne vous paraît pas essentiel ?

Enseignante A : Alors, j'essaye de voir (*elle réfléchit*). Est-ce qu'elle aura le temps l'AVS de jeter un coup d'œil dedans ? Des choses comme ça... Après ça dépend du type de handicap aussi. Avec Nathan, c'est un petit niveau, ça avance tout doucement, on reprend souvent les mêmes activités... ça pourrait tout à fait se faire mais je pense que ça dépend du handicap, mais dans le cas de Nathan c'est toujours à peu près les mêmes choses. Mais oui ça peut se faire, un carnet d'observation. Pour elle et pour moi c'est ça ?

Moi : Oui c'est bien ça.

Enseignante A : Et bien c'est vrai qu'en fait on parle déjà pas mal, même dans la classe, pendant les ateliers, si elle a fini je vais avec Nathan, je lui demande si ça va, ça se fait quand même beaucoup informellement c'est vrai. Ça pourrait se faire, mais est-ce que j'aurais le temps vraiment de regarder, elle aussi, c'est juste ça qui m'interroge. Jusqu'alors ça s'est toujours passé comme ça dans la classe.

Moi : Alors comment vous définiriez justement les objectifs de l'AESH envers l'élève en situation de handicap ?

Enseignante A : Socialisation, qu'il essaye d'aller vers les autres le plus possible, se socialiser. L'inciter à être plus autonome dans la classe, lui donner des petites habitudes d'autonomie. Vous voulez des exemples ?

Moi : Oui si vous en avez bien sûr.

Enseignante A : C'est un petit niveau donc être autonome c'est déjà mettre son étiquette prénom à l'endroit, c'est retrouver les endroits dans la classe, savoir où est la colle, ranger un tapis. Voilà, c'est vraiment essayer de se retrouver dans la classe. Au niveau des modules de langage aussi, essayer justement de reconnaître des mots, des consignes... Il y a tout un travail de vocabulaire, qu'il répète, de compréhension aussi (*elle réfléchit*). Ce doit être à peu près

tout. Après il n'y a pas de gros objectif de travail, pour l'instant on est sur du petit niveau.

Moi : Plus spécifiquement concernant cette notion d'autonomie, comment vous la définiriez et en quoi pour vous c'est important de la développer ?

Enseignante A : Alors, l'autonomie c'est ce que Nathan va pouvoir faire seul, dans la classe mais pas que dans la classe. Qu'il puisse aller aux toilettes tout seul, il y a cet objectif des toilettes, qu'il arrive à le demander, pour le moment il n'y arrive pas par exemple. Ce sont des petites choses simples pour tout le monde et qui pour lui sont très difficiles en fait. Donc c'est favoriser l'autonomie, ce que tous les autres vont faire, ils vont aller chercher leur colle. Pour Nathan, il faut l'aider dans ses gestes, dans l'organisation dans l'espace, pour que plus tard il soit le plus autonome possible. C'est donner des habitudes dès la maternelle, des petites habitudes.

Moi : Quel moyen mettez-vous en place concrètement avec cet élève en situation de handicap justement pour le rendre davantage autonome ?

Enseignante A : Et bien justement il va y avoir la frise. Comme ça ça va lui permettre plus ou moins de s'orienter dans le temps et dans l'espace aussi d'ailleurs. Je sais que je vais là, je vais là, après je vais là. Les autres enfants vont savoir plus facilement, pour Nathan il a l'image de l'endroit, donc ça va être aussi plus simple pour lui de savoir ce qu'on fait et puis où on va. Il y a par exemple l'image du coin regroupement, l'image de la salle de motricité, l'image des W.C, comme ça il sait ce qu'il doit faire et où il doit aller, mais tout ça ce fait quand même avec l'adulte. Il faut qu'il arrive au fur et à mesure d'aller aux endroits... Rappelez-moi votre question déjà ?

Moi : C'est les moyens concrets que vous pourriez mettre en place pour les aider à devenir plus autonome.

Enseignante A : Après c'est aussi des petites habitudes qu'on fait en parlant. Il arrive le matin, les enfants vont aux toilettes, on a les toilettes dans la classe en plus donc c'est super, les enfants arrivent ils vont donc aux toilettes, c'est aussi suivre les enfants : « Allez Nathan tu suis les autres ». C'est aussi le langage, essayer de suivre les autres, ça va être aussi suivre les

autres pour aller chercher son étiquette prénom. Le plus possible aller vers les autres, suivre les autres. Pour Nathan ce qu'on met en place aussi c'est qu'à chaque fois un enfant lui donne la main, que ce soit une adulte, la maîtresse ou l'AVS toujours, parce qu'il y a le problème où Nathan va être obnubilé après par ses AVS et ne va aller vers personne d'autre. Donc on essaye le plus possible à ce que ça soit un enfant. Donc on va dans la salle de motricité, quelqu'un prend Nathan. Quand on range où qu'on va dans le coin regroupement et qu'il ne vient pas c'est un autre enfant aussi qui va aller le chercher, des choses comme ça.

Moi : Est-ce que vous exposez systématiquement les attentes et les objectifs que vous avez avec cet élève ?

Enseignante A : On va pas lui en parler à lui sinon ça va être dur. A ses parents oui, à l'AVS oui, à l'ATSEM oui, après avec Nathan ça avance petit à petit en fait, c'est en fonction de ce qu'il sait faire. On le félicite : « c'est bien, maintenant on va essayer de faire plus dur ». Donc on lui en parle mais c'est pas dire « dans l'année il faut que tu fasses ça... », ça va être tout doucement, lui dire « c'est bien tu as réussi à faire ça, demain on va recommencer et après on va faire plus dur, on va faire ça ». Mais après il y a vite des problèmes de compréhension en fait. Après on a aussi des petites images du livret d'évaluation qu'on utilise parfois. Ça va être des petites images, comme mettre son manteau. Bon et bien ça il sait donc on entoure, pareil que les autres d'ailleurs, Nathan on essaye de l'intégrer le plus possible, donc mettre son manteau niveau autonomie. Il peut parfois y avoir des fois des petites photos du livret d'évaluation, essayer de mettre ses chaussures tout seul. Nathan marche beaucoup par image, par photo en fait. Donc oui on utilise aussi les petites images du livret d'évaluation, mais ça aide, les photos en fait aident beaucoup. Il a les photos de toutes les activités de la classe.

Moi : D'accord, et du coup est-ce que vous utilisez des outils spécifiques pour évaluer ses progrès en terme d'autonomie? Vous me parlez du livret d'évaluation, est-ce qu'il y a d'autres éléments qui permettent d'évaluer les progrès au niveau de l'autonomie dans ce livret ? Est-ce que vous utilisez d'autres outils ?

Enseignante A : J'essaie de voir... *(elle réfléchit)*. Alors oui on a aussi un classeur *(elle part chercher le classeur)*. Donc niveau autonomie il y a toujours la frise que j'avais évoqué. Au fur et à mesure où il finit cette activité, dans la frise il la retire et il la met dans une petite

boîte, comme ça il visualise mieux la demi-journée qui s'écoule. On a un classeur de communication (*elle me montre le classeur qu'elle était parti chercher et tourne les pages*), s'il a fini un travail et qu'il veut faire quelque chose de précis et qu'il n'arrive pas à le dire, on a toutes les activités de la classe dessus, donc ça on l'utilise aussi. Donc forcément au niveau autonomie ça fonctionne aussi, je veux faire ça alors je dois aller chercher ça, etc... Donc voilà les images du cahiers de communication, la frise et puis les photos du livret d'évaluation, peu de photos mais quelques unes.

Moi : Dernière question, en rapport avec la collaboration avec l'AESH. Pour vous, quels sont les éléments indispensables, essentiels pour une bonne collaboration ?

Enseignante A : Je peux en dire plusieurs ?

Moi : Oui, bien sûr.

Enseignante A : Arriver de bonne humeur, souriante, contente d'être là, je dirais agréable avec l'ensemble des enfants et qui arrive à entendre et à mettre en application un minimum de choses qu'on aimerait pour cet enfant niveau objectif en fait. Qu'elle essaye, on sait très bien que ce n'est pas toujours facile avec les enfants, de mettre en application quand même des petites consignes, des objectifs par rapport à Nathan... (*elle réfléchit*). Qu'elle soit disponible dans l'ensemble, pas que sur cet enfant pour éviter justement qu'il soit obnubilé par l'AVS. Une AVS qui prend des initiatives aussi c'est intéressant, que je sois pas forcément toujours obligé de faire, de redemander, de redire, parce que j'ai l'ensemble de la classe aussi à m'occuper.

1.3. Entretien avec AESH B :

Moi : Comment qualifieriez vous votre relation professionnelle avec l'enseignante actuelle ?

AESH B : Super, parce qu'elle sait déjà ce qu'elle fait, elle essaie d'adapter le travail avec Anna* en me posant des questions par rapport aux lacunes de l'enfant et en me demandant mon avis sur le travail qu'elle compte proposer. Elle m'inclue dans ce qu'elle fait, donc la

relation est bonne. Elle n'est pas comme d'autres classes. Je le dis, pas pour critiquer mais c'est la vérité, on retrouve pas ce genre de relation entre l'AVS ou l'AESH et d'autres professionnels du métier en quelques sortes, où la communication n'existe pas toujours, car j'en ai fais la preuve dans la même école. Je suis allé dans une autre classe, mais j'y suis parti parce que je ne trouvais pas la même ouverture. Avec l'enseignante actuelle il y a un partage et un échange, il y a de la considération. Concernant l'autre classe dont je parlais, je pense qu'on trouve ce genre d'élément dans toutes les écoles et même dans tous les métiers. Toutes les personnes ne sont pas ouvertes de la même manière, parce que d'autres personnes ont tendances à croire que nous, AVS ou AESH, on vient dans la classe avec un regard critique porté sur le travail qu'ils font, ils se sentent mal à l'aise et du coup il y a, pas une agressivité, mais quand même un rejet, une distance... On te fait savoir que tu n'es pas à ta place. Il n y a pas de communication, souvent il n y a pas de bonjour, on te laisse avec l'enfant avec qui tu es. Mais avec l'enseignante actuelle ça se passe très bien.

Moi : Alors, justement, pour rebondir sur cette notion de communication, est-ce que vous avez mis des dispositifs en place avec l'enseignante afin de la favoriser au mieux ? Utilisez-vous des outils spécifiques ou cela se fait-il de manière informelle ?

AESH B : Non c'est de manière informelle. Elle me donne ce qu'elle a préparé comme cours à ses élèves et, par exemple, elle va me demander si je pense que Anna sera en mesure de faire ce travail. Si oui, on lui donne ce travail des moyens, sinon on essaye de donner le travail des petites sections ou on aménage un petit peu le travail. Comme ce matin par exemple, Julie* était absente, alors sa remplaçante m'a donnée un travail de moyen où il fallait retrouver les écritures sous les trois formes : capitale, cursive et en script. Mais c'était très compliqué. Il a l'âge d'être en grande section mais il a vraiment un niveau de petite section. Si Julie avait été là elle m'aurait dit soit de lui donner le travail des petits ou encore de présenter seulement deux écritures pour commencer, parce que les trois écritures c'était trop compliqué et il ne s'en sortait pas.

Moi : D'accord. Comment vous définiriez les objectifs de l'AESH auprès des enfants en situation de handicap ?

AESH B : L'objectif de l'AESH, je dirais que c'est d'essayer de ramener cet enfant qui est en

difficulté vers... (*elle hésite*)... je dirais pouvoir l'aider à pouvoir faire le même travail que les enfants « normaux », chose qui n'est pas évidente quand même. C'est essayer de l'amener vers ce travail que doivent faire les mêmes enfants de son âge je dirais (*silence*).

Moi : On pourrait parler de niveau de compétence maximal pour l'élève peut-être ?

AESH B : Oui, tout à fait (*nouveau silence*).

Moi : Comment définiriez-vous la notion d'autonomie chez l'élève ?

AESH B : Je parlerais déjà des notions basiques comme savoir enlever son manteau, faire ses lacets, enlever ses chaussures...

Moi : Donc plutôt les activités de la vie quotidienne dans un premier temps ?

AESH B : Oui ces activités basiques d'abord, être propre notamment. Mais la deuxième autonomie dont je parlerais c'est que l'enfant puisse se positionner en classe, que l'enfant ait cette autonomie de savoir où s'asseoir, se sentir concerné quand on appelle son groupe, se lever aussitôt et s'asseoir à la bonne table. Si l'enfant ne comprend pas dans quel groupe il est, là déjà cela pose un problème.

Moi : Alors justement, en quoi selon vous c'est important de développer cette notion d'autonomie pour l'élève, que ce soit à l'école ou dans la vie quotidienne ?

AESH B : Ça facilite la vie, sa vie future. Quoiqu'on dise, que ce soit l'école ou ailleurs. On a toujours besoin de cette autonomie, que ce soit à l'école ou dans la vie normale, hors école... (*elle hésite*)... Que l'enfant soit autonome déjà à l'école, sachant, comme je le disais, s'habiller tout seul déjà. Cela peut représenter une fierté pour l'enfant de savoir déjà qu'il est en mesure de faire des choses lui-même, sans qu'il ait besoin de maman ou papa...

Moi : Alors, vous, quels moyens vous mettez en place concrètement avec l'élève pour le rendre davantage autonome justement ?

AESH B : Si je repars sur les notions basiques, pour l'habillage et autre, Anna, qui a 6 ans avec maintien, ne sait pas du tout fermer son manteau...

Moi : Donc problème pour l'habillage ?

AESH B : Oui, on en est toujours là. Elle apporte le manteau, elle vient toujours, on lui a montré : « tu mets le zip et ainsi de suite... », avec la répétition tout le temps, mais il y a un soucis avec ces enfants. Mais je ne peux pas mettre quelque chose en place à l'école si à la maison ça ne suit pas et que les parents font à la place de l'enfant. Du coup ça créé un décalage et ça ne peut pas forcément suivre. Par rapport aux moyens dont on parlait, on vient de sortir d'une formation où on nous parlait des pictogrammes pour les enfants. Mais si à la maison, où même chez l'orthophoniste, il n'y a pas ces mêmes pictogrammes, alors ça n'a plus de sens.

Moi : Selon vous il faudrait donc construire des outils qui auraient un impact et seraient reproductibles dans la vie quotidienne de l'enfant ?

AESH B : Oui, c'est ce qu'ils nous ont même conseillé à la formation. Qu'on retrouve les mêmes pictogrammes à la maison, chez l'orthophoniste et à l'école. Là il y aurait un suivi, dans le cas contraire ça ne servirait pas à grand-chose.

Moi : Cela a-t-il déjà donné lieu à des discussions avec les parents d'Anna justement, sur ces questions de l'autonomie notamment ?

AESH B : Par rapport à la fermeture du manteau déjà, les parents m'ont dit : « oui elle essaie de le faire ». Mais est-ce que c'est la vérité ? Parce que peut-être que si les parents sont pressés et l'enfant en retard, alors ils le ferment d'une manière systématique. Du coup l'enfant en est toujours à ce stade. Pour élargir cette réponse, il y a des parents qui sont conciliants, par exemple si il y a des situations où l'enfant n'arrive pas à avancer, alors on essaie de mettre des choses en place à l'école et les parents peuvent écouter effectivement. Mais dans le cas de figure où la maman me dit « on a dit à Anna de le faire » mais où elle ne le fait pas, du coup on a pas vraiment le même suivi. Ça dépend donc vraiment des parents pour que l'enfant puisse avancer.

Moi : Est-ce que vous exposez vos attentes et les objectifs concrets à atteindre pour l'élève en question ? Si on prend l'exemple de l'habillement par exemple ?

AESH B : Oui, oui, oui, elle le sait, depuis 3 ans. Par exemple pour porter le manteau, elle ne savait pas au départ, alors il fallait le mettre par terre, partir de l'autre côté et mettre les manches, mais pour savoir qu'il fallait passer de l'autre côté on a passé une année à le faire, mais maintenant c'est acquis. Mais c'est le zip depuis cette année, comme je le disais, l'enfant le sait, elle prend son manteau mais elle fait semblant, alors elle s'arrête et elle me demande si je peux l'aider. Je dis non d'abord pour qu'elle essaie. Si elle n'y arrive pas, je mets le bout et elle n'a plus qu'à monter, mais elle revient le lendemain. Julie lui dit d'essayer mais bon... Par contre avec Arthur (*un autre enfant qu'elle avait en charge les années précédentes*) ça a bien marché. Une fois, l'an passé on avait insisté en lui disant : « il faut que tu le fasses sinon tu n'iras pas en récréation ! ». Alors il est resté, il a « souffert », il a boudé, mais finalement « oui j'ai réussi ! », il était tout content, tout heureux, c'était bien.

Moi : Utilisez-vous des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève justement ?

AESH B : Non pas forcément.

Moi : Peut-être à travers les observations que vous allez faire au cours de l'année ?

AESH B : Oui, et puis ça dépend peut-être du handicap de l'enfant mais elle, elle n'a pas un handicap profond. On remarque cette année déjà, elle parle. Avant elle ne parlait pas, elle marmonnait des choses que l'on ne comprenait pas, mais maintenant elle arrive à s'exprimer, même si souvent parfois elle hors sujet. Par exemple, si on demande de quel couleur est tel objet, elle va lever la main pour raconter ce qu'elle a fait hier, mais au moins déjà elle s'exprime, donc ça c'est déjà bien, parce qu'avant on entendait pas le son de sa voix. Donc ça ce sont les observations qu'on fait, d'une manière visuelle mais ce n'est pas écrit ou quantifié.

Moi : Et vous pourriez envisager l'utilisation d'outils plus formels, comme des grilles d'observations par exemple pour garder des traces de vos observations ?

AESH B : Oui c'est vrai, ça pourrait être envisagé.

Moi : Pour finir, quels sont selon vous les éléments essentiels pour une bonne collaboration entre AESH et enseignant ?

AESH B : La communication, le respect (*silence*).

Moi : Et justement, pour favoriser cette communication , est-ce que l'utilisation d'outils comme des carnets de liaison à partager avec l'enseignant pour rendre compte de ses remarques ou observations pourrait être selon vous pertinent ?

AESH B : Oui, oui, oui. Parce que là durant ma formation il y avait des AVS qui en parlaient, ça existe dans certaines écoles, donc oui pourquoi pas effectivement, pour voir où est-ce qu'on en est, ce qu'on a fait, ce que l'élève a pu faire ou n'a pas pu faire. Même pour les jours où je ne suis pas là, que quelqu'un d'autre puisse prendre la relève, donc effectivement oui.

1.4. Entretien (par mail) avec Enseignante B :

Moi : Depuis combien de temps travaillez-vous avec l'AESH qui officie dans votre classe ?

Enseignante B : Cela fait 5 ans que cette AESH est dans notre école, cependant c'est la première année où je travaille avec elle.

Moi : Comment qualifieriez vous la relation professionnelle que vous entretenez avec votre AESH ? Pourquoi ?

Enseignante B : Il s'agit d'une véritable relation de confiance. Chacune connaît l'autre et sait qu'elle peut compter sur elle.

Moi : Quels dispositifs avez-vous mis en place pour favoriser la communication avec votre AESH ? Avez-vous construit des outils (type carnet de liaison, fiches d'observation) pour faciliter cela ? Si oui, lesquels ? Si non, expliquez pourquoi et dites si c'est quelque chose que vous pourriez envisager ?

Enseignante B : Il n'existe pas d'outil, seulement des échanges oraux au quotidien. Cela se fait de manière régulière, je lui présente le travail qu'elle devra effectuer avec l'élève en amont. On fait un bilan du travail effectué par l'élève à chaque fin de séance, voir ce qui a fonctionné et ce qui a été plus difficile. Concernant l'utilisation d'outils spécifiques, je n'en vois pas l'utilité actuellement, car la communication est déjà très fluide entre nous.

Moi : Comment définiriez vous les objectifs de l'AESH auprès de l'élève en situation de handicap ?

Enseignante B : L'AESH est chargée d'aider l'élève à gagner en autonomie, en concentration et en persévérance.

Moi : Comment définiriez vous la notion d'autonomie chez l'élève ? En quoi selon vous est-ce important ?

Enseignante B : L'autonomie est indispensable pour préparer l'élève à sa vie future d'adulte. A l'école maternelle, elle consiste en une prise de responsabilité et d'initiative, que ce soit dans la réalisation d'actions de la vie quotidienne (aller aux toilettes, s'habiller...) ou dans le travail. Elle est vraiment importante parce qu'elle permet de développer la confiance en soi de l'élève, puisque l'autonomie est valorisante.

Moi : Quels moyens mettez-vous en place concrètement avec l'élève afin de le rendre davantage autonome ? Lui exposez-vous vos attentes et des objectifs concrets à atteindre par rapport à cette notion ?

Enseignante B : J'utilise un cahier de manipulation. Ce cahier dispose d'un système de validation des réussites en autonomie par l'élève (gommette à coller par l'élève quand l'activité est réussie et tampon avec date par l'enseignant pour montrer que ça a été validé).

Il y a également les affichages de la classe, les bandes d'aide numériques, alphabétiques...

Les élèves ont appris à utiliser ces outils avec le PE dans un premier temps puis une fois l'outil approprié, les enfants vont les chercher seuls et les utilisent en fonction de leurs besoins afin de disposer d'une aide pour réussir certaines activités.

Moi : Utilisez-vous des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève en terme d'autonomie ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?

Enseignante B : Il y a d'abord l'auto-évaluation. Les élèves collent une gommette sur leur photo ou prénom pour valider la réussite autonome d'une compétence, d'un attendu (par exemple mettre sa blouse de peinture seule, mettre ses chaussons/chaussures...). Ensuite, il y a aussi l'observation par les autres élèves : faire verbaliser les autres sur la méthode utilisée par un camarade pour réussir (par exemple, pour un atelier de collage, l'élève à besoin d'aller chercher son matériel : un pot de colle, un tapis et un pinceau).

Moi : Enfin, quels sont les éléments indispensables à une bonne collaboration entre l'enseignant et l'AESH ?

Enseignante B : La confiance, le professionnalisme, l'écoute et bien évidemment la communication.

1.5. Entretien avec AESH C :

Moi : Pour commencer, comment qualifieriez-vous la relation professionnelle que vous entretenez avec votre enseignante cette année et pourquoi ?

AESH C : C'est une très bonne relation, parce que c'est une enseignante qui me laisse beaucoup de place dans mon travail, elle me demande régulièrement mes points de vue sur l'enfant en question. Elle est toujours dans la communication, on discute beaucoup. Ça se passe encore mieux que l'année dernière car elle est vraiment dans une relation de confiance avec moi.

Moi : Parce que l'année dernière vous étiez avec une autre enseignante ?

AESH C : Oui, avec Sylvie* une autre enseignante de l'école (enseignante A).

Moi : Et alors qu'est qui fait que cette année ça se passe mieux encore ?

AESH C : Parce que je sens qu'elle me fait plus confiance, du coup elle me laisse peut-être encore plus d'autonomie dans le travail. Après avec Sylvie je pense que j'ai appris les bases, peut-être que quand elle me trouvait plus envahissante avec l'enfant elle me reprenait davantage, elle était un peu plus exigeante aussi.

Moi : Quand vous dites que vous avez une bonne autonomie dans le travail, ça se manifeste comment concrètement ?

AESH C : Dès que je suis en travail individuel avec l'enfant. Elle (l'enseignante), elle va expliquer les consignes au groupe et après c'est moi qui vais prendre en charge l'activité avec l'enfant en question. Donc je vais tout faire de A à Z et elle va me laisser faire mon travail en toute autonomie. Je vais utiliser le matériel que j'ai besoin, je vais m'y prendre comme je veux tant que l'enfant fait le travail qu'elle a demandé.

Moi : Vous semblez nous parler d'une bonne communication avec votre enseignante. Avez-vous mis des dispositifs en place pour la favoriser justement ? Avez-vous construit des outils pour cela ?

AESH C : Non, il n'y a pas de matériel, mais par contre à chaque fin d'activité elle me demande comment ça s'est passé, ce qui a pu être compliqué, ce qui s'est fait facilement ou si il y a des domaines où j'ai ressenti de grosses difficultés. Par exemple, moi l'enfant en question c'est surtout au niveau des graphismes, donc là elle va me donner beaucoup de conseils et me dire ce que je pourrais faire pour aider l'enfant, dans la tenue du crayon, la position du poignée, etc... Elle va me donner plein d'idées comme ça pour faciliter le travail avec l'enfant. On se sert également du temps des récréations pour voir aussi ce qui a été compliqué ou non.

Moi : Et donc ces résumés en fin de séance sont systématiques ?

AESH C : Oui, à chaque fois.

Moi : Mais selon vous l'utilisation de support en plus, type carnet de suivi à co-construire avec l'enseignant pour rendre compte de l'évolution de l'élève, est-ce une chose que vous pourriez envisager ?

AESH C : Oui, cela pourrait être fait, mais je pense qu'avec le petit garçon que j'ai en charge, sachant qu'il n'a pas non plus d'énormes difficultés, ça n'est pas une obligation. Je pense que par exemple, dans l'autre classe l'année dernière avec Julie (enseignante B) qui avait un petit enfant autiste, là il y avait un classeur avec toutes les activités qu'il devait faire, et c'était vraiment l'enseignante qui l'utilisait avec l'AESH. Donc c'était vraiment un outil en commun et chacune à leur tour elles l'utilisaient pour l'enfant.

Moi : Donc ce serait à mettre en place plutôt sur des cas d'élèves avec de grosses difficultés ?

AESH C : Oui voilà, pour des élèves avec de plus grosses difficultés. Mais moi je pense que là, le fait de se parler est déjà suffisant.

Moi : Comment vous définiriez les objectifs de l'AESH auprès des élèves en situation de handicap ?

AESH C : Et bien normalement que l'enfant réussisse son travail sans avoir à me solliciter. L'objectif c'est qu'il arrive à avoir, je suis dans le cas d'un enfant autiste, des relations sociales avec les autres enfants sans passer par moi obligatoirement. C'est donc le rendre de plus en plus autonome et essayer de l'aider à ce qu'il se sente le plus à l'aise dans la classe, qu'il n'ait pas vraiment de barrière, même au niveau du langage, de rendre la communication fluide entre lui, les autres enfants et les adultes.

Moi : Comment vous définiriez cette notion d'autonomie chez l'élève et en quoi cela est important selon vous ?

AESH C : C'est amener l'enfant à faire en sorte qu'il soit le plus à l'aise possible et qu'il se débrouille par lui-même. Après on parle forcément d'une autonomie adaptée à son âge, mais c'est vraiment réussir à le rendre indépendant dans son travail.

Moi : Donc une autonomie dans le travail...

AESH C : Oui, autonomie dans le travail et dans ses relations aux autres.

Moi : Et en quoi pour vous c'est important de développer cette autonomie ?

AESH C : Et bien si on ne rend pas l'enfant suffisamment autonome, si on est un peu trop présent auprès de lui ; il y a un moment où lui arrêtera de faire des efforts pour travailler et va se reposer sur nous. Finalement en se reposant trop sur l'adulte, il va perdre en communication avec les autres enfants, il ne va pas gagner en confiance en lui parce que c'est l'adulte qui fera pour lui.

Moi : Donc important également pour l'estime de soi ?

AESH C : Oui c'est ça. C'est d'avoir le plaisir de réussir une activité tout seul. Si il a fait tout seul c'est bien plus valorisant pour lui et puis c'est aussi pour le préparer à quand il grandira, car l'adulte sera plus en retrait et il faudra qu'il se débrouille par lui-même. Donc il faut le laisser expérimenter les choses par lui-même.

Moi : Pour se préparer à la vie future, hors classe...

AESH C : Oui voilà, même hors classe.

Moi : Alors quels moyens vous mettez en place concrètement avec l'élève pour le rendre davantage autonome ?

AESH C : Moi c'est le fait de le prendre en charge plutôt en petit groupe, du coup ça me permet d'apporter de l'aide à d'autres enfants si besoin et comme ça il va pouvoir travailler tout seul. J'essaye de ne pas rester toujours à côté de lui, je vais pouvoir m'asseoir à côté d'autres enfants, je vais surveiller de loin ce qu'il est en train de faire, mais je vais aussi pouvoir apporter de l'aide à d'autres enfants, et du coup lui il en est fier aussi, de sentir que je ne suis pas là que pour lui.

Moi : Pour éviter de le stigmatiser c'est ça ?

AESH C : Oui voilà c'est ça.

Moi : D'accord, et donc vous attendez systématiquement de voir comment il va rentrer dans la tâche et si vous voyez qu'il éprouve des difficultés vous allez l'aider à ce moment là ? Ou bien vous anticipez l'aide qu'il aura besoin avant l'activité ?

AESH C : Non, ça va se faire au fur et à mesure. Quand il va s'installer à la table avec les autres enfants, je réexplique globalement ce que les enfants doivent faire.

Moi : Donc ré-explication des consignes d'abord ?

AESH C : Oui, mais ça je le fais pour tout le groupe. Mais après, en fonction du domaine d'apprentissage, je vais pouvoir anticiper. Il y a des domaines où c'est vraiment très compliqué pour lui. Par exemple, pour tout ce qui concerne les mathématiques, il n'a aucun soucis, donc là je réexplique une fois et je le laisse faire tout seul et je vais simplement vérifier à la fin comme pour les autres élèves. Mais il y a d'autres domaines, par exemple au niveau de l'écriture, où là je sais qu'il aura besoin de mon aide donc d'emblée je vais me poser à côté de lui et je vais reprendre les choses tout de suite avec lui. Par contre, s'il s'en sort plutôt bien, si au bout d'un moment je sens qu'il y arrive bien tout seul, je vais le laisser finir son travail.

Moi : Lui exposez-vous vos attentes et vos objectifs avant chaque activité ? Est-ce que c'est quelque chose qu'avec l'enseignant vous expliquez à l'élève ?

AESH C : Non pas forcément. Après la maîtresse va le faire. Par exemple, quand ils s'entraînent à faire des boucles, elle a expliqué aux enfants dans quel but c'était, donc là pour pouvoir écrire à terme leur prénom. Mais après moi ça, je ne le reprend pas avec lui. On y va petit à petit, on fait les choses et après on attend qu'il soit prêt. Sinon j'ai peur que ça fasse beaucoup d'information et que ça fasse un peu peur. Par exemple, si je lui parle d'emblée qu'on va écrire son prénom en attaché, j'ai peur que ça fasse trop de stress d'un coup. Alors que là on fait des boucles, on s'entraîne et quand il sera prêt je lui proposerai la prochaine étape, mais ça se fait au fur et à mesure, étape par étape.

Moi : Donc vous ne pensez pas que le fait qu'il soit d'abord au courant du rendu final ça puisse lui donner une motivation pour rentrer dans l'activité ?

AESH C : Peut-être oui (*elle réfléchit*), oui c'est possible. Mais après je ne sais pas si à cette âge là ils en prennent vraiment conscience, quand ils font le travail, et s'ils n'ont pas mis le but un peu de côté. Même pour les autres enfants, on leur explique une fois dans quel but ils doivent le faire mais après, quand on leur propose une activité, je pense qu'ils vont se détacher un peu de ce but là.

Moi : Donc vous envisageriez cela plutôt pour des élèves plus âgés ?

AESH C : Oui je pense.

Moi : Est-ce que vous utilisez des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève en terme d'autonomie ?

AESH C : Non, encore une fois c'est par des discussions avec l'enseignante. Régulièrement on discute, par exemple au niveau de l'écriture. Moi j'ai observé des gros progrès par exemple. Même avec l'équipe enseignante de l'année dernière, quand on montre le travail de l'enfant, l'ancienne enseignante peut remarquer aussi qu'il a fait de gros progrès. Mais il n'y a pas d'outils.

Moi : C'est plutôt lié à vos observations...

AESH C : Oui c'est plutôt les observations (*silence*). On va beaucoup discuter, même parfois il y a des régressions, des comportements que je n'avais pas forcément remarqué l'année dernière, je vais pouvoir en parler aussi à l'enseignante. Là par exemple c'est au niveau du comportement en récréation, l'année dernière je le trouvais beaucoup plus posé mais cette année c'est vrai que je le trouve un peu excité. Alors on va essayer de chercher toutes les deux de notre côté ce qui pourrait créer cette agitation aux récréations.

Moi : Le fait de ne pas utiliser d'outils plus formels, est-ce que c'est quelque chose qui vous manque ?

AESH C : Non pas du tout parce que sur les deux ans l'évolution je la vois même sans avoir eu d'outil précis (*elle réfléchit*). Par exemple, au niveau du coloriage, l'année dernière je sais que c'était très compliqué pour lui au bout de quelques minutes, alors que maintenant il tient beaucoup plus longtemps. Il y a pas mal d'activités où vraiment je vois de l'évolution.

Moi : Enfin, dernière question, pour repartir sur la relation entre l'enseignant et l'AESH, selon vous quels sont les éléments indispensables à la construction d'une bonne relation de travail ?

AESH C : Et bien c'est justement la confiance de l'enseignant. Par exemple, avec Sylvie, le fait qu'elle me fasse entièrement confiance sur ma capacité à travailler avec l'enfant et même ma capacité à pouvoir venir en aide aux autres enfants. Elle me laisse aussi de l'autonomie dans mon travail et chacun a son rôle. Mais en même temps elle va toujours me demander mon point de vue, je sens que j'ai aussi mon rôle d'adulte à tenir dans cette classe. Mon avis est toujours pris en compte, par exemple avec le petit garçon que j'ai en charge elle me demande toujours ce que j'en pense, si on pourrait faire ceci ou cela pour améliorer... Elle va me demander si le travail va être trop difficile et elle va pouvoir s'intéresser à ce que moi j'ai à dire.

Moi : Pour pouvoir ajuster au besoin...

AESH C : Oui voilà c'est ça, c'est un ajustement.

1.6. Entretien avec Enseignante C :

Moi : Comment qualifieriez-vous la relation que vous avez votre AESH cette année ?

Enseignante C : Bonne. On est en très bonne communication. J'ai la chance de tomber sur Blanche* qui est quelqu'un de communicatif, sérieux et impliqué. Elle est non seulement là pour l'enfant dont elle s'occupe mais également pour les autres donc elle apporte un grand soutien à l'ensemble de la classe. C'est quelqu'un qui est aussi capable de prendre en charge un atelier avec un objectif pédagogique, peut-être secondaire par rapport à l'objectif dirigé que je peux avoir de mon côté, mais c'est quelqu'un en qui j'ai énormément confiance.

Moi : Alors est-ce que vous avez mis en place des outils, des dispositifs pour favoriser cette communication ou cela se fait-il uniquement de manière informelle ?

Enseignante C : C'est de manière informelle, mais sinon de temps en temps j'ai une fiche de rotation d'atelier où elle peut également aider à installer la mise en place des ateliers ou s'appuyer sur ma fiche. Elle n'est pas toujours à jour, parfois j'oublie de mettre le point pour les groupes couleur ou des choses comme ça, mais ça participe à aider la mise en place des ateliers aussi avec mon ATSEM. Ça serait mon seul support , sinon c'est verbal.

Moi : C'est quelque chose que vous avez déjà fais avec d'autres AESH ?

Enseignante C : Oui, l'année dernière j'étais avec une autre AESH et ça se passait de la même façon en fait. Elle était certainement moins disponible pour les autres enfants parce que l'enfant dont elle s'occupait avait des besoins plus importants.

Moi : Est-ce que la mise en place d'un carnet de liaison/suivi, dans lequel vous et votre AESH pourriez mettre vos observations est un outil que vous pourriez envisager ?

Enseignante C : On pourrait, mais après c'est vrai qu'étant donné qu'on est très souvent ensemble en classe... On communique tellement que l'information passe. Maintenant ça pourrait être un appui en terme de remplacement, si il y a un soucis, ou d'absence, oui ça peut être un outil très utile. Après, au quotidien, je suis pas sûr que ça apporte un supplément que de l'écrire. Après tout dépend du type de communication qu'on a instauré entre l'enseignante et l'AESH.

Moi : Alors comment vous définiriez les objectifs de l'AESH auprès de l'élève en situation de handicap ?

Enseignante C : C'est beaucoup dans la reformulation des consignes, dans l'accompagnement de la tâche à effectuer, c'est-à-dire que si un enfant à tendance à décrocher, elle va le recentrer sur sa tâche, l'aider, lui donner des étapes intermédiaires pour arriver au terme de sa tâche, et puis reprendre avec lui, je sais que Blanche pour l'écriture avec l'enfant dont elle s'occupe, elle reprend avec lui en tête-à-tête dès qu'elle peut, là où il y avait des difficultés, sans qu'il y ait le

groupe classe pour justement favoriser son attention et sa concentration.

Moi : Est-ce qu'il y a aussi un rôle à jouer en terme de développement de l'autonomie selon vous ? Si oui pouvez nous définir cette notion ?

Enseignante C : Il y a beaucoup de façons d'être autonome. Il y a l'autonomie dans son « être », savoir aller aux toilettes, savoir s'habiller, savoir se lever... Toutes ces choses là évidemment il faut l'y encourager, sans non plus faire à sa place. Pour mettre le manteau, les chaussures, on va observer l'enfant et si on voit qu'il y a une grosse difficulté on va essayer de le guider verbalement et après pourquoi pas l'aider à tenir ses chaussures, si c'est un enfant qui a du mal à tenir ses chaussures admettons. Mais je pense qu'il faut au maximum être à côté de lui, ça va lui apporter un soutien psychologique, il va se dire « bon il y a un adulte à côté de moi, si vraiment je n'y arrive pas cet adulte m'aidera », mais il ne faut pas faire à la place de l'enfant. Je pense que vraiment ça reste la dernière solution. Dans le travail c'est un peu la même démarche, voir ce que l'enfant a été capable de faire, ce qu'il a bien compris. Une fois que l'enfant a validé la compréhension du travail demandé, soit il va réussir à effectuer sa tâche de lui-même, et dans ce cas-là on laisse faire, on est simplement en situation d'observation et on laisse l'enfant dérouler son travail, soit on vient appuyer la consigne, dire de ne pas faire comme ça mais plutôt comme ça, éventuellement proposer un modèle. L'autonomie c'est ce qu'il y a de plus important quelque part, c'est la prise d'initiative, laisser la place pour tout ça.

Moi : Concrètement, quels moyens mettez-vous en place avec ces élèves pour leur permettre d'accéder à un degré d'autonomie maximal ?

Enseignante C : Ils ont des cahiers de manipulation, qui sont quand même supervisés par un adulte. Dans ces cahiers de manipulation en fait, il y a différents jeux proposés avec des feuilles de route, qu'on utilise surtout le mercredi, où ils peuvent prendre des tiroirs de manipulation type Montessori. Quand le tiroir est effectué, avec un objectif rempli pour chaque tiroir, admettons la superposition des lettres de l'alphabet avec des jetons, une fois que l'atelier est terminé, ils valident dans leur cahier de manipulation avec une gommette. L'adulte vérifie et valide avec un tampon pour dater.

Moi : Donc c'est l'élève qui va chercher le matériel directement, qui valide s'il pense avoir réussi ?

Enseignante C : Alors en général on propose les tiroirs, selon l'objectif qu'on veut atteindre ce jour-là et l'enfant manipule lui-même son cahier. C'est vrai qu'il y en a qui se perdent un peu dans les pages donc l'adulte est là pour ouvrir à la bonne page, mais l'enfant repère par exemple le puzzle qu'il a réussi à faire et c'est lui qui met la gommette sur le puzzle. En dehors de ça, ils vont et viennent pour prendre des mouchoirs, il y a des gobelets qui sont proposés avec leur prénom s'ils ont besoin d'aller boire, mais là c'est pareil, on crée des moments pour faire ça, ce n'est pas en total libre service sinon il y a des excès et on arrive plus à travailler correctement tous ensemble.

Moi : Est-ce que systématiquement vous exposez vos attentes et les objectifs à atteindre aux les élèves en situation de handicap lorsqu'ils doivent réaliser une activité ?

Enseignante C : Et bien je les expose à tous en réalité. Là, par exemple, on est en train de réaliser un abécédaire, et toute la partie décorative et artistique qu'on a fait en amont je leur ai dit ce à quoi ça allait leur servir. On a travaillé autour de l'eau donc on a fait beaucoup de choses de cette couleur là, etc... Donc oui, en général j'essaie de leur dire quand il y a un projet, une production, ce à quoi ça va servir. Après si ce n'est pas lié à une production plastique, on a par exemple travaillé autour du thème de la grenouille, ça va vraiment couler de source pour une qu'on travail sur des comptines en rapport avec la grenouille, sur des étiquettes présentant le mot « grenouille »... Pour eux ça va être une suite logique.

Moi : Est-ce que vous utilisez des outils spécifiques pour évaluer les progrès de l'élève en terme d'autonomie ?

Enseignante C : On a un guide du maître qu'on s'est fabriqué où toutes les compétences de l'année sont répertoriées pour chaque élève.

Moi : C'est construit avec vos collègues ?

Enseignante C : C'est construit avec les collègues. Tous les collègues ont ça et on peut à tout

moment valider des compétences, regarder et même leur montrer (aux élèves) et valider avec eux. Ils voient qu'on coche des petites cases, on leur dit ce qu'ils ont réussi à faire. C'est vrai qu'on devrait valider le plus souvent avec eux, mais c'est un temps qu'il faut s'accorder vraiment et qui peut vite être chronophage. C'est un outil très important parce qu'avec ça on va pouvoir reporter leurs étiquettes sur leur livret d'évaluation (*silence*). Pour l'autonomie j'ai également oublié de parler des responsabilités, les élèves ont des responsabilités chaque semaine.

Moi : Quel type de responsabilité ?

Enseignante C : Ranger les chaises, compter les enfants, ranger le matériel...

Moi : Enfin, dernière question, pour repartir sur la relation entre l'enseignant et l'AESH, selon vous quels sont les éléments indispensables à la construction d'une bonne relation de travail ?

Enseignante C : La communication. C'est indispensable. Il faut se parler, de tout, de l'enfant, de ce qu'on en pense, voir même des autres enfants, pas uniquement de l'enfant concerné. C'est vrai que j'aime bien chercher à comprendre, à développer ensemble ce type d'analyse qui me paraît intéressant, on voit qu'on a du coup la même approche, la même façon de penser et ça aide pour tout.