



HAL
open science

Quels sont les effets produits sur le développement professionnel par la conduite d'une activité nouvelle dans le cadre d'une situation ordinaire? : le cas des enseignants qui accueillent en milieu scolaire ordinaire un enfant rencontrant des besoins particuliers.

Michèle Lemeunier-Lespagnol

► **To cite this version:**

Michèle Lemeunier-Lespagnol. Quels sont les effets produits sur le développement professionnel par la conduite d'une activité nouvelle dans le cadre d'une situation ordinaire? : le cas des enseignants qui accueillent en milieu scolaire ordinaire un enfant rencontrant des besoins particuliers.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Cnam, Jul 2012, Paris, France. halshs-00801686

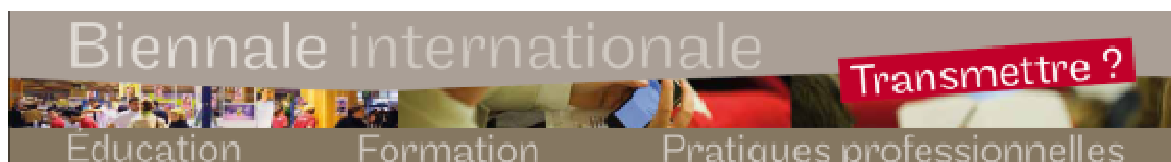
HAL Id: halshs-00801686

<https://shs.hal.science/halshs-00801686>

Submitted on 18 Mar 2013

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.



Communication n°192 – Atelier 6 : Troubles cognitifs et autistiques

« Quels sont les effets produits sur le développement professionnel par la conduite d'une activité nouvelle dans le cadre d'une situation ordinaire : le cas des enseignants qui accueillent en milieu scolaire ordinaire un enfant rencontrant des besoins particuliers »

*Michèle Lemeunier-Lespagnol, Consultante - Doctorante en Sciences de l'éducation, Option Formation des Adultes, Thèse sous la direction de Richard Wittorski.
Laboratoire CRF – CNAM Paris*

Résumé

La scolarisation des élèves en situation de handicap engage les enseignants dans une activité nouvelle. Il s'agit de « la rencontre de rencontres » (au sens de Schwartz, 2004) avec l'enfant mais aussi du développement d'une activité en présence et en collaboration avec d'autres personnes. L'enseignant n'est plus seul dans la classe, il va travailler avec l'auxiliaire de vie scolaire (AVS), des enseignants spécialisés voire d'autres professionnels. Dans le cadre de notre thèse, nous nous intéressons à comprendre quelles sont les logiques de développement professionnel qu'ils vont emprunter. Notre analyse met en évidence que les différents savoirs et connaissances vont circuler voire se transmettre. Les enseignants sont à la fois dans un processus de « réception » et de « transmission ». Au cours de leur action, les enseignants semblent développer des apprentissages dans une co-activité et un co-ajustement avec autrui dont nous allons essayer de rendre compte.

Mots clés

Professionnalisation - Développement professionnel – Savoirs – Connaissances - Handicap

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation, option formation des adultes. De par notre activité professionnelle[1], responsable d'un établissement et services d'accueil (crèche), nous sommes à la croisée du champ sanitaire et du champ éducatif ; dans le cadre de notre activité universitaire nous nous intéressons aux champs de la formation des adultes, de l'éducation et du handicap[2]. Nous allons tenter de présenter notre analyse quant au développement professionnel de l'enseignant qui accueille en milieu scolaire ordinaire des enfants ayant des besoins spécifiques, dont des besoins éducatifs particuliers. A partir de nos travaux de recherche, selon une étude longitudinale, nous tentons de comprendre comment ces enseignants développent de nouveaux apprentissages face à une activité nouvelle dans le cadre de leur situation ordinaire de travail. Pour les enseignants, nous entendons par « activité nouvelle » : la scolarisation en milieu scolaire ordinaire d'enfants rencontrant des besoins particuliers mais également l'accueil au sein de la classe de nouveaux professionnels (AVS[3], éducateurs, enseignants spécialisés).

Il s'agit de comprendre comment l'enseignant dans une situation ordinaire de conduite de classe, va construire de nouveaux apprentissages par la transmission de connaissances et de savoirs théoriques. Dans la première partie de cet article, nous présenterons le contexte et les enjeux du changement institutionnel, vecteur d'une transmission de savoirs d'action. Dans une seconde partie, nous précisons la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre étude empirique, à savoir des observations et des entretiens. Pour notre analyse, nous ferons référence aux *logiques de professionnalisation* développées par Richard Wittorski (2007). L'auteur définit six voies de la professionnalisation qui sont les *logiques de l'action, de la réflexion et l'action, de la réflexion sur l'action, de la réflexion pour l'action, de la traduction culturelle, de l'intégration/assimilation*. Nous terminerons par l'analyse des processus de transmissions à destination des enseignantes[4] que nous avons rencontrées et qui accueillent en milieu scolaire ordinaire des enfants en situation de handicap (troubles des fonctions mentales, cognitives ou psychiques).

1. Contexte de la recherche et enjeux

Jusqu'au XVIIIe siècle, le handicap mental était associé à la pauvreté et à la marginalité dans une dimension charitable. Il faudra attendre le XXe siècle pour qu'à la dimension médicale s'associe la dimension éducative et qu'apparaissent des classes spéciales « éducation spécifique ». La notion d'intégration n'apparaîtra que dans les années 1975. C'est dans les années 1990, que la dimension sociale revient au premier plan, comme l'ont relaté Fuster et Jeanne en 2009 (p. 16-26). Au regard de la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour les enfants et les adolescents, le XXIe siècle est donc le berceau d'un nouveau paradigme. Jusqu'à cette période le postulat était que la personne en situation de handicap rencontrait des difficultés qui prenaient leur origine dans une notion d'incapacité. Aujourd'hui une nouvelle dimension apparaît, le handicap n'est plus une déficience personnelle, la complexité de la situation est liée à un ensemble d'interactions. Le décret du 02 avril 2009, précise que la notion d' « intégration » est remplacée par le terme générique de « scolarisation ». L'étude menée en 2007 par la Drees[5] montre que « 235 400 enfants et adolescents en situation de handicap ont été scolarisés en France. Les structures de l'Education nationale ont accueilli 151 500 d'entre eux ». L'évènement de ces dernières années réside donc dans la promulgation de la loi de 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté, ainsi que les différents décrets qui ont suivi. La nouvelle définition du handicap (à partir de celle de l'OMS) précise « *constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales cognitives ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant* » (art. 2).

Nous présentons aujourd'hui en quelques mots les enjeux explicites, mais également ceux qui nous apparaissent plus implicites. Nous observons que les enjeux socioculturels sont importants. Il s'agit aujourd'hui de favoriser la socialisation et la scolarisation des enfants en situation de handicap. Une place longtemps revendiquée est également donnée à la famille, face à l'institution, les parents seraient-ils reconnus comme ayant des compétences parentales (Philip, 2010) constitutives d'un « développement dit professionnel » (Rapport Thouroude, 2012) ? Il y a une dimension idéologique très forte de l'ordre de l'acceptation de la différence et de l'adaptation de l'environnement à celle-ci. En ce qui concerne les enjeux socio-économiques, nous pressentons un remaniement dans l'organisation de la scolarisation des

enfants rencontrant des besoins particuliers et un bouleversement dans la dualité enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

Aujourd'hui les enseignants, en milieu scolaire ordinaire, seraient en mesure d'accompagner dans leurs apprentissages des enfants ayant des besoins spécifiques et de travailler avec de nouveaux professionnels. Nous pressentons une mutation sociale mais également professionnelle. Les enjeux scientifiques de cette recherche nous conduisent à penser que ce travail pourrait apporter un éclairage quant à la formation des enseignants. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons rencontré cinq familles dont les enfants étaient, pour trois d'entre eux en maternelle (en moyenne et grande section) et pour les deux autres en CP. Ces enfants sont accueillis actuellement en maternelle ou en école primaire (CP, CLIS[6]). Nous avons ainsi intégré huit classes (maternelles, CP et CLIS) entre janvier et décembre 2011. Nous remercions vivement les familles et les enfants pour leur participation à nos travaux universitaires. Chaque enfant bénéficie d'une reconnaissance par la MDPH[7] de sa situation de handicap. Cette étude ne traduira les résultats que sur le matériau recueilli dans le cadre de l'accueil en milieu scolaire de quatre enfants, une famille ayant déménagé au cours du premier trimestre. Ces garçons âgés de 4 à 8 ans en 2011, étaient scolarisés l'année précédente. Pour réaliser notre étude empirique, dix enseignantes nous ont accueillis au sein de leur classe. Nous sommes reconnaissante de la confiance qu'elles nous ont témoignée. Deux enseignantes sont en fin de carrière, trois enseignantes ont plus de 20 ans d'expérience, quatre autres enseignantes ont plus de 10 ans d'ancienneté. Une « enseignante remplaçante » étudiante à l'IUFM, en master 2 sciences de l'éducation au sein d'une Université, effectuait son deuxième stage. Cette recherche qui s'appuie sur deux périodes scolaires 2010-2011 et 2011-2012 a été conduite en coopération avec neuf de ces enseignantes. Parmi elles, trois enseignantes sont spécialisées[8]. Deux enseignantes spécialisées sont nommées sur des CLIS (option D pour toutes les deux et également option F pour l'une d'entre elles). Une enseignante spécialisée (option E qui travaillait au sein d'un RASED[9]) a été nommée sur une classe de CP. Les enfants que nous avons rencontrés bénéficient dans une démarche de « compensation » de l'accompagnement à temps plein ou à temps partiel d'une AVS. Chaque enseignante travaille quotidiennement avec une AVS. Nous avons pu observer dans une situation que l'ATSEM[10] est présente au sein de la classe afin d'accompagner l'enfant, l'AVS étant nommée à mi-temps. Six enseignantes sur neuf ont accueilli ponctuellement au sein de leur classe un enseignant spécialisé (professeur ressource)[11] ou régulièrement (deux fois par semaine), une éducatrice. Deux enseignantes spécialisées travaillent quotidiennement au sein de la CLIS avec des AVS collectives. Nous allons maintenant présenter les cadres méthodologiques que nous avons adoptés.

2. L'articulation de deux méthodologies

Durant deux années scolaires, nous avons conduit une étude longitudinale pour ces quatre enfants et pour huit des enseignantes avec qui nous avons travaillé sur plusieurs mois. Notre recherche a été conduite au regard de deux cadres méthodologiques. Nous avons réalisé 30 entretiens semi-directifs des enseignants (de 40 mn environ) et des différents partenaires du dispositif de scolarisation (parents, directeurs d'écoles, AVS, éducateur, enseignants spécialisés, enseignants référents, équipe RASED...). Nous les avons combinés avec des observations suivies de débriefings (10 mn en moyenne) ou d'entretiens non directifs de post-observations. Nous avons réalisés entre 10 et 12 observations par enfant sur une demi-journée de scolarisation. Nous avons opté pour l'*observation participante* « au sens strict, comme voie mixte entre participation observante et observation comme observateur » (Arborio, Fournier, 2008, p. 29).

En 2011, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement, les observations ont donné lieu à prise de notes, l'enregistrement des séances a permis de retranscrire les séquences d'interactions entre enfants, enseignantes, AVS, groupe classe et personnes ressources. Dans le cadre de cette contribution, nous ne présenterons que les résultats au regard des échanges entre professeurs ressources / enseignantes et AVS.

3. Cadre théorique mobilisé

Des enseignants spécialisés (professeurs ressources), également des professionnels de SESSAD[12] ou d'autres associations (comme des éducateurs) mais aussi des professionnels libéraux (psychologues) peuvent intervenir au sein des classes. Depuis la loi de 2005, certaines institutions proposent un dispositif de professionnalisation au sens où l'entend Richard Wittorski (2011, p. 6) comme « *une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail* ». Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons observer que l'institution propose un dispositif de formation à destination des enseignants. Ce dispositif a pour objectifs d'accompagner et de conseiller les enseignants dans leur mission d'accueil d'un enfant en situation de handicap. Cette démarche de formation conduit à ne pas aborder la dimension formative, uniquement sous l'angle de la transmission de savoirs dans le cadre d'une formation magistrale. Ici des professionnelles anciennement dans la scolarisation et/ou l'accueil d'enfants en situation de handicap vont s'inscrire dans une démarche d'accompagnement des enseignants du milieu scolaire ordinaire. « *La formation parce qu'elle est centrée sur des pratiques et pas seulement sur des savoirs, joue un rôle d'adaptation à l'évolution des situations professionnelles et sociales* » (Barbier, 2001, p. 13). Ce dispositif va-t-il s'inscrire dans une démarche de professionnalisation à visée de développement professionnel pour ces enseignants ? L'intention de l'institution de professionnaliser les enseignants s'articule-t-elle étroitement aux logiques de développement professionnel de ces mêmes enseignants ? La finalité de ce dispositif est-elle de scolariser les enfants en situation de handicap tout en favorisant leur bien-être et leur développement ?

La professionnalisation selon Richard Wittorski (2007, p. 91) est « *une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; un processus de transaction d'une professionnalité à l'individu à partir de process d'action développés* ». L'auteur distingue la professionnalisation des individus, des activités et des organisations. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au développement professionnel des enseignantes. Au cours de ses recherches, l'auteur précise la notion de « *'développement professionnel' pour l'action des sujets (dynamiques d'apprentissage au sein de l'offre)* » (ibid, p. 91). A cet effet, ils peuvent être amenés à emprunter plusieurs voies de la professionnalisation. Dans une démarche intuitive la personne s'inscrit dans une *logique de l'action*. Face à une situation (le plus souvent une situation problème), elle peut être conduite à réfléchir et à agir dans une *logique de la réflexion et de l'action*. La réflexion peut être par ailleurs anticipatrice ou rétrospective à l'action dans une *logique de réflexion sur et pour l'action*. L'intervention d'une tierce personne peut être un vecteur de transmissions de connaissances dans une *logique de traduction culturelle par rapport à l'action*. La dernière voie de développement professionnel s'inscrit dans une démarche de formation magistrale ou d'autoformation, c'est une *logique d'intégration assimilation*.

Notre recherche s'inscrit dans une démarche constructiviste, selon une « *approche holiste considérant que l'individu et la situation se co-transforment, que l'action est le produit contingent et momentané de l'échange entre des personnes dans un contexte* » (ibid, p. 68). Notre problématique est donc de comprendre comment l'enseignant va développer des apprentissages dans la réalisation d'une activité nouvelle. Dans une recherche de compréhension des savoirs produits et mobilisés par les enseignantes, nous allons présenter nos premiers résultats au regard des situations que nous avons étudiées. Comment les enseignantes que nous avons rencontrées vont-elles répondre à certains comportements particuliers de l'enfant et s'adapter à son développement cognitif et social ? En quelque sorte comment vont-elles « *le faire rentrer dans les apprentissages* » (PE1) ? A cette occasion nous allons essayer d'analyser comment s'opère la transmission de savoirs/ connaissances. Ces huit situations d'activités au sein des classes mettent en lumière des interactions entre l'enfant, le groupe classe et différentes personnes : l'enseignante, l'AVS, l'enseignante spécialisée et/ou l'éducatrice. Notre recherche semble faire émerger un nouveau modèle de classe que nous pourrions qualifier de « classe ouverte ». Après avoir évoqué en quelques mots notre première analyse de la « crise latente » (Lemeunier-Lespagnol, 2011a), nous définirons ce que nous entendons par le modèle de « classe ouverte ». Par la suite, nous présenterons le changement de paradigme de l'activité à la co-activité, de l'enseignante au sein de « *sa classe* » avec l'AVS. Puis, nous terminerons en développant la notion de co-activité entre l'enseignante et un professeur ressource (enseignant spécialisé). Nous pouvons d'ores et déjà présenter brièvement nos premiers résultats.

4. Notre première analyse de « la crise latente » à la transformation des pratiques

Nous percevons que la loi du 11 février 2005 est vécue comme un réel changement pour l'institution[13] et les enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Tout changement s'inscrit dans un processus : y a-t-il continuité ou transformation de l'activité pour ces enseignants ? Comment les enseignantes que nous avons rencontrées vont-elles s'adapter ou non à ce changement, voire transformer leurs pratiques ? Nos deux premières analyses mettent en lumière trois temporalités entre deux rentrées scolaires pour une même enseignante (de septembre 2010 à octobre 2011). La première temporalité est définie comme une situation de « crise latente » (Lemeunier-Lespagnol, 2011a). La deuxième temporalité paraît traduire une probable articulation entre deux cadres de perception. Dans la troisième temporalité, nous abordons la transformation des pratiques de l'enseignante au cours la rentrée scolaire suivante (Lemeunier-Lespagnol, 2011b).

5. Pour un nouveau modèle de « classe ouverte »

Depuis la loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, il semble que l'enseignante ne soit plus dans la même posture professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que jusqu'ici l'enseignante est maître d'oeuvre et maître d'ouvrage « *c'est moi la maîtresse/ je suis dans ma classe* » (PE2). En tant que « maître d'oeuvre » elle construit ses séquences didactiques et ses outils, au regard des programmes nationaux. Elle mobilise ainsi ses savoirs théoriques disciplinaires, didactiques afin de formaliser ses activités d'enseignement au regard d'un socle commun de compétences à acquérir par chaque élève. Comme « maître d'oeuvre » elle accompagne l'enfant dans la réalisation de son « *travail*[14] » scolaire en s'inscrivant dans l'approche pédagogique qu'elle aura choisie. Au sein de l'école maternelle elle peut être amenée jusqu'en moyenne section à travailler avec des ATSEM ; à partir de la grande section

de maternelle elle enseigne seule dans la classe. La loi de 2005 conduit l'enseignante à accueillir un enfant en situation de handicap, à travers ce dispositif elle va également travailler au sein de la classe avec une AVS. Une enseignante nous dit « *j'étais assez ouverte cette année/ je sais pas/ je me suis lancée un défi au niveau des deux niveaux d'accueil [classe à double niveau] / de quelqu'un dans la classe/ de l'accueil de cet enfant* » (PE9). Il semble que la relation de « face à face » entre l'enseignante et la classe évolue vers une « dimension d'ouverture ». Plusieurs personnes vont travailler au sein de la classe, l'enseignante, l'AVS, une ATSEM, parfois une éducatrice, un professeur ressource. Nous savons qu'actuellement les AVS et ATSEM exercent un métier faiblement reconnu tant financièrement, que socialement. Elles n'ont pas (à priori) de formation, voire peu. Il est à noter que parmi les sept AVS que nous avons rencontrés, l'un d'entre eux réalisait une thèse et l'autre détenait un doctorat (tous deux avaient une expérience antérieure d'enseignement). Rappelons que l'AVS est sous la responsabilité de l'enseignante de la classe. Comment s'organise alors le travail et comment l'enseignante va-t-elle développer des apprentissages au regard de cette situation doublement inhabituelle ?

6. Enseigner, « de l'activité à la co-activité »

- **L'accueil de l'enfant « au feeling »**

A la rentrée scolaire de septembre l'enseignante et l'AVS ont une fonction et des missions bien différenciées. Une enseignante nous précise en début d'année par rapport à l'AVS « *je donne la nourriture pédagogique mais je fais pas la mise en oeuvre* » (PE5). Sur cette même période, le rôle de l'AVS est défini par toutes les personnes que nous avons rencontrées comme un accompagnement de l'enfant, sans se substituer au travail de l'enseignante. Une AVS nous dit dans sa relation à l'enfant « *moi je l'aide/ mais c'est à l'institutrice de lui apporter les méthodes d'apprentissages* » (AVS4). On perçoit bien la notion de division du travail et de répartition des tâches. L'enseignante paraît détenir « les savoirs » et une certaine expertise pédagogique et l'AVS semble accompagner l'enfant. Mais comme le précise une enseignante, face au handicap « *on est à armes égales [...] on fait comme on peut [...] on bricole/ on tâtonne* » (PE5). Le premier temps correspond à une période d'observation mutuelle, une recherche de compréhension quant au comportement de l'enfant « *voir un peu comment Marc[15] réagissait/ ce qu'on pouvait construire dans notre relation avec lui/ qu'est-ce qu'on peut faire/ comment on fait avec les autres [...] c'est du tâtonnement permanent* » (PE1). Cette enseignante paraît répondre à la situation dans l'immédiateté. Mais pour une autre enseignante, l'expérience peut être perçue comme influençant sa pratique « *j'y vais avec l'expérience de quinze ans d'avoir travaillé différemment puis d'essayer des trucs [...] des pratiques différentes* » (PE4). Dans le cadre d'une observation participante dans laquelle nous étions directement impliquée, cette enseignante est intervenue avec son expérience et dans une démarche intuitive « *je me suis dit 'tiens là'/ fallait qu'il arrête [qu'il modifie son comportement] parce que tu vois après ça dégénère* » (PE4). Il semble que durant les premières semaines, les enseignantes spécialisées (CAPA-SH)[16] se questionnent également, chaque enfant étant unique[17]. Les enseignantes spécialisées (options D et E, en CLIS et CP) que nous avons rencontrées font également « *un peu au feeling* » et disent être en demande d'informations et de conseils. Elles se perçoivent dans cette situation comme étant « isolées ». En début d'année scolaire l'enseignante, spécialisée ou non qui accueille « cet » enfant rencontrant des besoins particuliers, est dans une situation nouvelle dans le cadre de son activité habituelle. C'est dans une *logique de l'action* (Richard Wittorski 2007, p. 114), qu'elle paraît s'inscrire. Face au développement de l'enfant et à ses réactions, elle va mobiliser ses connaissances et son expérience, le plus souvent sans s'en rendre compte.

Elle semble conduire son action « *au feeling* » au fil de l'activité, dans une démarche intuitive. Elle va s'engager dans une démarche d'ajustement au fil du temps. Dans un tâtonnement permanent, elle procède selon une logique d'essais erreurs. C'est dans la mobilisation de ses « trucs » et « recettes » du métier qu'elle cherche à s'adapter à la situation. Une d'entre elles (PE4) a conscience qu'elle s'appuie sur son expérience acquise au fil du temps. C'est la notion de vécu et de perçu, ce quelque chose qui traverse le corps que l'on pourrait appeler en référence à l'auteur un « savoir investi » (Schwartz, 2004).

- **De l'activité à la co-activité entre l'enseignante et l'AVS**

Il semble que l'enseignante (PE7) puisse adopter une posture de tuteur-ressource, elle transmet des savoirs pédagogiques et didactiques à l'AVS comme nous avons pu l'observer et l'enregistrer.

<p><i>ens 'le groupe fait trop de bruit'</i> L'AVS va vers l'enseignante et lui demande des conseils d'ordre pédagogique <i>ens 'non d'abord tu [?] et après tu leur dictes une phrase'</i> <i>avs 'et ils le font avec leurs étiquettes'</i> <i>ens 'chacun sur sa table'</i> <i>avs 'chacun sur sa table/ d'accord'</i> <i>ens 'et après tu mets la correction au tableau'</i> <i>avs 'd'accord'</i> <i>ens 'mais ça se voit assez vite'</i> <i>ens 'vous avez tous vos étiquettes'</i> <i>avs 'vous avez tous vos étiquettes/ bien devant / dans le sens'</i> <i>avs 'je dicte une phrase'</i> <i>enft 'c'est pas toi la maîtresse'</i></p>
--

En travaillant au sein de la classe avec une AVS (individuelle) ou une AVS (collective) l'enseignante va être amenée vraisemblablement à improviser. Ainsi dans une même logique de l'action, elle va organiser son activité avec l'AVS. Elle va découvrir et construire une activité en binôme. Comme le précisent Belmont, Plaisance et Vérillon (2011, p. 97), « *il arrive parfois qu'ils [les AVS] soient conduits à suppléer l'enseignante [...] leur rôle ne pouvant être assimilé à celui des enseignants, même si dans la réalité, certains faits contreviennent à cette répartition du travail* ». Nous avons pu observer dans certaines situations comme dans cet exemple significatif que l'enseignante est dans une position de 'tuteur'. Elle semble improviser au fil de l'action. Elle conseille l'AVS dans une démarche pédagogique voire didactique à adopter. C'est à partir des questionnements de l'AVS qu'elle précisera dans le détail des savoirs didactiques et pédagogiques, s'appuyant ainsi selon nous, sur sa formation et son expertise. Il nous semble que la dimension d'accompagnement quotidien de l'AVS peut permettre à l'enseignante d'être dans une démarche réflexive quant à sa pratique et ainsi mobiliser ses savoirs théoriques et d'expérience. Les savoirs théoriques, au sens où l'entend Jean-Marie Barbier (2004), se définissent comme des savoirs disciplinaires acquis pendant sa formation de professeur des écoles qui vont vraisemblablement, dans cette situation, se combiner à des savoirs d'expérience acquis au cours de ses années d'activité d'enseignement. Nous pouvons entendre que l'AVS reprend mot à mot les conseils voire ce que dit l'enseignante, s'appropriant ainsi d'autres façons de faire. Il semble que s'opère dans la co-activité une transmission directe des savoirs entre l'enseignante et l'AVS. Cette situation est complètement nouvelle pour certaines d'entre elles.

Certaines enseignantes s'engagent volontairement dans une posture d'accompagnement, d'autres enseignantes l'ont perçue et confirmée lors de la co-analyse. Pour autant une enseignante a verbalisé qu'elle ne souhaitait pas avoir ce rôle de formateur vis-à-vis de l'AVS.

Dans la co-activité peut émerger une dimension de co-ajustement des pratiques de l'enseignante vis-à-vis des pratiques de l'AVS.

La relation peut être également plus implicite, comme nous le précise cette même enseignante (PE7).

« *Je donne souvent des conseils aux enfants qu'elle récupère derrière/ c'est pas directement parce que les enfants ils sentent si je lui dis 'fais pas ça'/ faut pas non plus qu'elle se retrouve en porte à faux vis-à-vis de moi/ parce que les enfants comprennent qu'elle peut avoir une petite faiblesse/ parce que les enfants ils comprennent* ».

Ainsi l'enseignante à partir de son observation, va intervenir sur l'activité de l'AVS. Ce réajustement s'opère au fil de l'action, vraisemblablement sans intention préalable, toujours dans une même *logique de l'action*. A travers les conseils donnés aux enfants par l'enseignante et tout en conservant sa légitimité, l'AVS peut ajuster ses pratiques et éventuellement acquérir de nouvelles des connaissances. Parfois l'intention est exprimée par l'AVS de façon explicite comme le précise cette enseignante « *souvent elle me demande* », la conduisant à répondre « *ben tu peux peut-être faire comme ça* » (PE7). Les connaissances sont mobilisées toujours dans une *logique de l'action*. De ce travail quotidien, certaines AVS perçoivent l'enseignante comme pouvant leur apporter des connaissances et des savoirs. L'une d'entre elles nous dit apprécier la dimension formative de l'enseignante « *elles sont quand même très formées/ très cadrées à l'enseignement et à comment transmettre les choses* » (AVS4). Mais les conseils de l'enseignante à destination de l'AVS peuvent prendre d'autres formes (ressources livresques et filmographiques).

Dans la co-activité peut émerger une dimension de co-ajustement des pratiques de l'AVS vis-à-vis des pratiques de l'enseignante.

L'AVS peut également transmettre à l'enseignante des connaissances en lien avec son observation voire son expérience, le plus souvent sur des temps informels (en fin d'activité, pendant la récréation, dans les escaliers...). Nous avons pu observer et enregistrer fin octobre, une situation en CLIS où l'AVS (AVS1) dit à l'enseignante (PE6) :

L'Avs montre à Marc le pictogramme '*maintenant je fais - groupe*'
L'enseignante tend à Marc une feuille d'exercices.
Ens '*tiens Marc/ regarde c'est pour toi*'
Marc repousse la feuille d'un geste de la main. Il ne regarde pas l'enseignante qui finalement dépose la feuille devant lui.
Avs à Marc '*non /non (silence)/tu regardes/ Marc*'
L'Avs prend la feuille pour la redonner à l'enseignante.
L'Avs dit à l'enseignante '*dès fois on fait comme ça et on met près du visage pour qu'il regarde*'
Alors l'Avs approche la feuille du visage de Marc.
Ens '*ah d'accord*'
Ensuite l'Avs redonne la feuille à l'enseignante.
Ens '*Marc*'

L'enseignante tend de nouveau la feuille à Marc en essayant d'échanger du regard, puis elle approche la feuille de son visage.

Avs 'regarde/ Marc'

L'Avs montre à Marc que l'enseignante veut lui donner la feuille d'exercices. Marc se lève rapidement sans regarder l'enseignante et se met contre l'AVS, il semble apeuré, ses traits sont tendus, son regard inquiet, il ne sourit pas.

Avs 'viens t'asseoir'

L'enseignante donne finalement la feuille à l'AVS qui la redonne à Marc.

Débriefing avec l'enseignante « *quand je lui ai donné la feuille/ il se détournait de moi/ et je pense qu'il a eu peur* ».

A ce niveau nous observons que l'AVS a développé certaines connaissances sur la façon de communiquer avec l'enfant. L'AVS qui connaît Marc depuis plus d'un an transmet à l'enseignante (PE6), les informations qu'elle a quant aux moyens de communication à adopter avec lui. Ici l'AVS semble mobiliser son savoir investi (Schwartz, 2003, p. 14), selon l'auteur « *Cela renvoie à la spécificité de la compétence acquise dans l'expérience, qui est d'être investie dans les situations historiques* ». On perçoit la recherche de co-ajustement dans l'activité des pratiques de l'AVS vis-à-vis des pratiques de l'enseignante. Ce processus de transmissions de connaissances s'inscrit également au fil de l'action, dans une logique de l'action. L'enseignante est dans un processus de « réception » de connaissances. Ici l'AVS en transmettant des informations sur les besoins et le développement de Marc[18], conseille l'enseignante dans son action. L'AVS est dans une démarche intentionnelle de transmission de ses pratiques et l'enseignante de par son écoute attentive semble être engagée dans ce processus. Il semble que celle-ci soit dans un processus de « réception » mais aussi « *d'intériorisation et d'intégration* » (Wittorski, 2005, p. 150) des connaissances transmises par l'AVS. Pour autant nous percevons que la notion de « résultat de ce processus » quant à la transmission de la connaissance est très liée à la relation à l'enfant. Dans cette situation, nous pouvons comprendre que la connaissance, même intériorisée et intégrée, ne peut être reproduite si la relation de confiance n'est pas établie avec l'enfant (ce qui était le cas en début d'année, comme nous le confirme l'enseignante).

Nous venons de voir que cette enseignante semble être dans une co-activité avec l'AVS. L'activité qui au début se dit « séparée » va évoluer vers une activité conjointe. L'enseignante, au regard des informations transmises par l'AVS et de par ses propres savoirs théoriques va vraisemblablement s'inscrire dans un développement professionnel. Mais les questionnements restent nombreux ce qui va conduire les enseignantes, pour la majorité d'entre elles, à accepter de travailler au sein de la classe avec un professeur ressource (une enseignante spécialisée).

- **Une co-activité entre l'enseignante et une enseignante spécialisée dans le handicap**

Notre recherche conduite au sein de huit classes (neuf enseignantes au total dont deux en CLIS) met en lumière que 6 enseignantes sur 9 sont dans cette démarche intentionnelle de rencontrer un professeur ressource. Il semble que l'enseignante emprunte une deuxième *logique de développement professionnel* dans le cadre d'une co-activité avec des professeurs ressources (enseignants spécialisés) comme nous allons le développer maintenant.

Nous venons de l'analyser précédemment, l'enseignante est face à une situation inhabituelle. Assez rapidement elle perçoit la situation comme étant finalement inédite. Inédite dans le sens

où ses pratiques habituelles ne suffisent pas à vaincre les difficultés rencontrées. En réaction à ce besoin naît une intentionnalité de la part de la majorité des enseignantes, celle de faire appel à une personne ressource. Passée la rentrée scolaire et au regard des échanges réguliers avec le(la) directeur(rice), une demande d'intervention d'un enseignant spécialisé « professeur ressource » est formulée au Rectorat. Les échanges vont-ils permettre qu'un travail de co-activité se mette en place ? Y a-t-il transmissions de connaissances, de savoirs ? Nous avons pu observer et enregistrer ces temps d'activités à deux, voire à trois personnes (professeur ressource/enseignante/AVS) dont nous présentons un extrait ci-dessous.

Après avoir échangé avec l'AVS (AVS2), le professeur ressource (pr) reprendra avec l'enseignante (PE2) l'importance pour Camille, d'utiliser des codes couleurs.
Pr 'il en a besoin [de repères visuels]'
Ens 'c'est-à-dire/ lui mettre en couleur [la nouvelle lettre] comme sur les fiches...'
Pr 'non / les entourer [chaque son] [...] l'ensemble des lettres en couleurs [...] pas forcément la lettre en couleur (pause)/faut toujours penser au support visuel pour l'aider un peu'
Ens 'd'accord [...] d'ailleurs on pourrait envisager pour lui un cahier de sons'
Pr 'oui absolument [...] ça peut être sous forme d'un petit cahier individualisé'
L'enseignante propose ensuite de construire avec des gommettes un cahier des nombres que l'enfant pourra utiliser.

Débriefing avec l'enseignante '[je suis] euh heureusement épaulée par le prof ressource qui a été très présente/ je veux dire (silence) et qui m'a donné les clés pédagogiques/ c'était pas simple/ parce que encore une fois/ Camille il a un handicap qui n'est pas visible/ donc il faut se dépatouiller'.

Comme nous avons pu l'observer, le professeur ressource, à partir de son observation de l'enfant et de son évaluation, va formaliser une « une analyse anticipatrice à propos des pratiques prenant appui sur la transmission de savoirs théoriques. Il s'agit là de positionner [ici l'enseignante] dans un travail de transfert des savoirs en pratiques [...] L'acquisition de savoirs théoriques et des conditions opératoires de leur transfert est ici prédominante » (Wittorski, 2005, p. 36). L'enseignante avec le professeur ressource est dans une co-activité qui s'inscrit dans une *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* (Wittorski, 2007). Le professeur ressource dans sa mission, conseille cette enseignante en intervenant au sein de la classe. C'est au cours de l'activité (mais à distance de l'enfant) qu'elle transmet des savoirs théoriques (spécialisés) et des connaissances acquises par son expérience professionnelle et d'enseignement. Il nous semble que dans le cadre de cette activité, l'enseignante est dans un processus de réception et d'intégration « d'un transfert des savoirs théoriques dans les pratiques » (Wittorski 2005, p. 38).

L'enseignante est ici dans un processus de « réception » du savoir et des connaissances transmises par l'enseignante spécialisée. Comme nous pouvons « l'entendre » dans l'extrait ci-dessus, à distance de l'activité d'enseignement, le professeur ressource s'appuie sur ses connaissances et sur ses savoirs théoriques. Il conseille l'enseignante quant à une nouvelle approche pédagogique (comme la représentation imagée) de l'apprentissage phonologique. Dans cet extrait, nous constatons que l'enseignante reformule le conseil donné par le professeur ressource qui va ensuite expliciter sa démarche pédagogique spécifique. Par cette mise à distance de la pratique, le professeur ressource amène l'enseignante à réaliser « un pas de côté » (Wittorski, 2011) par rapport à sa pratique habituelle.

Nous avons pu constater, qu'elle a adapté à posteriori le support d'apprentissage de la lecture. Dans la deuxième partie de cet extrait, nous percevons que l'enseignante est dans une démarche d'innovation et de création. Elle est force de propositions et retrouve une certaine assurance. Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif de professionnalisation est proposé par l'institution pour accompagner les enseignants dans le changement (Bernoux, 2004) qui s'opère depuis la loi de 2005. L'enseignante spécialisée est considérée par cette enseignante comme une personne pouvant lui apporter des connaissances et outils pédagogiques au regard du développement particulier de l'enfant « *elle vient pas en juge /elle vient/ c'est constructif/ positif [...] elle m'a permis de comprendre les difficultés de Camille parce qu'elle a l'habitude de ces troubles [...] elle a mis des mots sur tout ça* » (PE2). Lorsque cette dynamique s'engage, on peut « entendre » que le savoir théorique et les connaissances circulent. Il s'élabore alors la construction d'outils adaptés mais aussi un autre rapport dans la relation à l'enfant. Cette enseignante est « guidée » pour considérer l'enfant au regard de son développement particulier, avec ses capacités qui lui sont propres. Alors il semble s'opérer une deuxième « *rencontre de rencontres* » (Schwartz, 2004). L'enseignante « sait » et « comprend » mieux, elle développe alors de nouveaux apprentissages. Elle peut ainsi cheminer vers une adaptation spatio-temporelle, pédagogique et relationnelle.

Conclusion

L'évolution sociétale conduit les enseignantes à développer une activité inhabituelle au regard de l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant en situation de handicap. Pour la majorité d'entre elles, cette situation est inédite, en ce sens que leurs pratiques habituelles ne leur permettent pas de répondre à cette évolution. A partir de leur observation, la plupart des enseignantes que nous avons rencontrées interviennent dans une démarche intuitive au fil de l'action, dans une *logique de l'action* (Wittorski, 2007). Certaines d'entre elles semblent s'engager avec l'AVS, dans une co-activité et un co-ajustement des pratiques, par un processus de « transmission » de leurs connaissances à destination de l'AVS. Elles paraissent alors s'inscrire dans une posture de « tuteur », démarche innovante au demeurant pour la majorité d'entre elles. Nous avons pu observer que certaines AVS pouvait également transmettre à l'enseignante leurs connaissances et savoirs investis (Schwartz, 2004). Passé la première temporalité vécue comme une « crise latente », six enseignantes sur neuf s'inscrivent dans une démarche volontaire de recherche de connaissances.

L'institution met à disposition des enseignantes un dispositif que nous pourrions qualifier de professionnalisation. Il s'agit de leur permettre d'acquérir sur leur lieu de travail, au sein même de la classe (au plus près de l'enfant), des connaissances et des savoirs. C'est dans l'activité par l'intermédiaire du professeur ressource, que va pouvoir s'opérer la transmission des savoirs théoriques (spécialisés) mais également des pratiques spécifiques adaptées pour chaque enfant qu'il vient observer. Certaines enseignantes s'inscrivent dans un processus de « réception » dans une *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* (Wittorski, 2007) conduit par l'enseignante spécialisée. Celle-ci va expliciter ses pratiques spécifiques et proposer des adaptations en lien avec les apprentissages sociaux et cognitifs à développer par l'enfant. Ses interventions sont ponctuelles mais vont vraisemblablement pouvoir permettre à l'enseignante et à l'AVS de réajuster leurs pratiques dans une co-activité.

L'originalité de cette analyse porte sur le double mouvement ou processus opéré par certaines de ces enseignantes qui accueillent en milieu scolaire ordinaire un enfant en situation de handicap. Tantôt « récepteur » du savoir et des connaissances transmis par le professeur

ressource, certaines enseignantes empruntent une posture de « transmetteur » de leur savoir et de leurs connaissances à destination de l'AVS. Il semble qu'elles soient dans une démarche itérative dans *une logique de l'action* qui s'entrecroise avec une *logique de traduction culturelle par rapport à l'action*. Le savoir et les connaissances éclairent ces professionnelles dans un savoir partagé, dans l'intérêt de l'enfant et du groupe classe.

michele.lespagnol@free.fr

Bibliographie

ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre - **L'observation directe - L'enquête et ses méthodes** - 2^{ème} édition - ARMAND COLIN - 2008- 127 p. - Sciences sociales 128

BARBIER Jean-Marie - **Savoirs théoriques et savoirs d'action** - Puf - coll. Education et formation - biennales de l'éducation - 2004 - 305 p.

BARBIER Jean-Marie - **Questions de Recherches en Education** - Action et Identité - 2 - CRF CNAM Paris - INRP - 2001 - 331 p.

BELMONT B., PLAISANCE E. & VERILLON A. (2011) - **Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés in Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire** - Revue française de pédagogie, [en ligne, 174, mis en ligne le 15 mars 2011] [URL : http://rfp.revues.org/2879](http://rfp.revues.org/2879)

BERNOUX Philippe - **Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations** - Seuil - 2004 - 307 p.

FUSTER Philippe et JEANNE Philippe - **La scolarisation des enfants en situation de handicap** - Berger-Levrault - 2009 - 325 p. - (coll. les indispensables)

PHILIP C. (2010) - **Autisme et parentalité** - Paris : Dunod – 283 p.

SCHWARTZ Yves - **L'expérience est-elle formatrice ?** - Education permanente n° 158 - 2004/01

SCHWARYZ Yves - **L'expérience est-elle formatrice ?** - Réseau des écoles de service public - séminaire des responsables de formation - IRA de Bastia - 2003/10

WITORSKI Richard - **Formation et professionnalisation** - Education Permanente n° 188 - 2011

WITORSKI Richard - **Professionnalisation et développement professionnel** - l'Harmattan 2007 - 189 p. - (coll. action et savoir)

WITORSKI Richard (coord.) - Professionnalisation dispositifs et effets ? La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants in **Formation, travail et professionnalisation** - l'Harmattan - 2005 - (p. 23-49) - (coll. action et savoir - rencontres)

LEMEUNIER-LESPAGNOL Michèle (2011a) *De la professionnalisation au développement professionnel de l'enseignant face à une situation de 'crise latente' - Un nouveau défi pour l'enseignant : l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins*

particuliers - Colloque AECSE/ Crise et/en éducation - Université de Nanterre - 29 octobre 2011- <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=A6109>

LEMEUNIER-LESPAGNOL Michèle (2011b) *L'accueil en milieu scolaire ordinaire d'un enfant rencontrant des besoins particuliers - En quoi cette situation 'extra ordinaire' conduirait-elle à reconfigurer des pratiques ordinaires* - Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation - Université de Nantes - CREN - 25-26 novembre 2011 - http://www.cren.univ-nantes.fr/54646317/0/fiche___pagelibre/

Rapport de recherche (2012) - **Intégration et inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs d'accueil préscolaires hauts Normands** - Coordonné par Thouroude L., Laboratoire CIVIIC- (Article en cours d'expertise, pour une revue spécialisée dans le champ du handicap) http://www.univrouen.fr/civiic/textes/Rapport_final_GRR.pdf

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 - pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées - version consolidée au 01 janvier 2009 - NOR : SANX0300217L

[1] Infirmière puéricultrice - cadre de santé

[2] Consultant en éducation et formation - Master professionnel René Descartes

[3] les AVS reçoivent par l'Education Nationale une formation de 60 heures

[4] Nous utilisons une codification pour chaque professeur des écoles (PE) rencontré et AVS.

[5] DREES - n° 564 - mars 2007

[6] CLIS : classe d'intégration scolaire

[7] MDPH : maison départementale des personnes handicapées

[8] Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

Option E : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique ;

Option G : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

[9] RASED : réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté

[10] ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

[11] Ces enseignants spécialisés option D dépendent de la Mission Académique de la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap. Ils ont le statut de 'professeur ressource' Handicap mental - troubles psychiques.

[12] SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile

[13] Institution, caractérisée par Philippe Bernoux (2004, p. 118), « *comme un ensemble humain jouant une fonction reconnue dans la société (la famille, l'école, les Eglises, le système juridique, etc.), qui possède une certaine autonomie, qui a une certaine durée, qui est producteur d'un ordre social et donc de valeurs plus ou moins clairement affichées, et dont les membres sont soumis à des règles communes* »

[14] Nous reprenons le terme '*travail*' qui est utilisé indifféremment par les professionnelles et les enfants au sein de la classe (enseignante, AVS, ATSEM). Nous avons été assez surprise par cette situation, ce terme nous renvoyant à la notion d'entreprise et au monde des adultes.

[15] Les prénoms donnés aux enfants sont fictifs

[16] CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

[17] Ces enfants ont '*une autre intelligence*', comme nous l'indique une enseignante (PE1) Certains d'entre eux ont des capacités importantes dans le domaine de la cognition, de la mémorisation. Ils persévèrent dans l'activité malgré des difficultés de concentration. Pour d'autres enfants, ils ont développé une communication non verbale en l'absence de langage. Les situations vécues comme anxiogènes peuvent induire chez l'enfant des comportements particuliers.

[18] Cette séquence d'observation montre l'importance à accorder à la continuité de l'accompagnement de l'enfant par l'AVS et de façon encore plus prégnante lorsqu'il y a changement d'école.

