

# Identifier les habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un Auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste

NADEIGE CHAUVOT, NICOLE MENCACCI

---

GESTEPRO, UMR-ADEF

IUFM Aix-Marseille, Université de Provence, Aix-Marseille Université

France

chauvot.nadeige@etu.univ-provence.fr

n.mencacci@aix-mrs.iufm.fr

---

## RÉSUMÉ

*Un Auxiliaire de vie scolaire -AVS- est un personnel auxiliaire de l'enseignant de classe ordinaire qui, dans l'école primaire française, aide, dans la classe, à la scolarisation d'un élève qui présente un handicap. Cette contribution s'intéresse à l'activité de ces AVS à l'école primaire. Elle retrace la synthèse d'une recherche effectuée dans le cadre d'un Master Recherche en Sciences de l'éducation. L'ambition a été de repérer les ressources pour la régulation en situation, qui relèvent de leur mission d'aide et plus particulièrement les gestes professionnels d'ajustement et les habiletés éducatives qui les soutiennent. \_ travers l'étude du cas d'un AVS accompagnant un élève autiste, des tours habiles -pensée Métis<sup>1</sup>- et des habiletés prudentes -intelligence du Kairos<sup>2</sup>- soutenant la mise en œuvre de gestes professionnels d'ajustement ont été étudiés de manière à en proposer une intelligibilité. Le travail partagé de l'enseignant et de l'AVS a été également abordé et peut contribuer à réfléchir à des pistes de formation envisageables.*

1 Dans le domaine de l'éducation : capacité à avoir une pensée éducative rusée (Caparros-Mencacci, 2003)

2 Capacité à saisir les occurrences, le moment opportun pour décider d'une action (Schwartz, 2000)

## MOTS-CLÉS

*Scolarisation des élèves handicapés, habiletés éducatives, gestes professionnels d'ajustement, auxiliaire de vie scolaire, école primaire française*

## ABSTRACT

*In French primary school, a school life assistant is subsidiary staff of the teacher, to help in the schooling of a handicapped pupil, in an ordinary class. This article redraws the synthesis of a research made within the framework of a Master's degree, about the activities of these school life assistants, in French primary school. The objective is to find out resources for a good regulation of this situation of help, especially educative gestures adjustment and educative skills needed for school life assistants to fulfil there missions. Through the study of the attitude of a school life assistant helping an autistic pupil, Métis<sup>3</sup> (Ulysses'artifice) and the intelligence of Kāiros<sup>4</sup> have been analysed concerning educative gestures adjustment, to give this educative situation a new intelligibility. The collaboration between the teacher and the assistant has also been observed, to think of better professional training.*

## KEY WORDS

*Handicapped pupil, educational skills, educational gestures adjustment, school life assistant, French primary school*

## INTRODUCTION

Cette étude est centrée sur l'activité des Auxiliaires de vie scolaire à travers l'étude du cas d'un AVS-i- accompagnant un élève autiste dans une classe d'élèves de 10 à 11 ans –Cours Moyen 2ème année–. Les activités proposées à l'élève relèvent de la démarche d'investigation en éducation scientifique et technologique. L'objectif de cet article est de mettre en évidence que le travail de collaboration entre l'enseignant et l'AVS est soumis à la capacité de ce dernier à mettre en œuvre des gestes professionnels d'ajustement et des habiletés qui vont être décrites.

Pour introduire cette présentation, il est nécessaire de dire que la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 garantissant le droit à la scolarisation des élèves handicapés

3 In the field of education : capacity to have a cunning educational thought (Caparros-Mencacci, 2003)

4 Capacity to seize cases, the convenient moment to decide on an action (share) (Schwartz, 2000)

a vu apparaître dans l'école française une nouvelle catégorie de personnel, les AVS. En effet, de nombreux élèves ont besoin lors de leur parcours scolaire d'être accompagnés pour réaliser certains actes de la vie quotidienne et certains gestes. Les auxiliaires représentent un soutien compensatoire, ils sont recrutés par l'Éducation nationale sur différents types de contrats. Ils sont nommés auprès d'élèves handicapés de la petite section de maternelle à l'enseignement supérieur. Ces AVS peuvent être affectés, soit auprès d'un seul élève dans une classe ordinaire, ce sont des AVS-i-, soit auprès d'un groupe d'élèves déficients au sein d'une Classe d'Inclusion Scolaire -CLIS<sup>5</sup>-, ce sont dans ce cas des AVS-co-.

## LA QUESTION DES RESSOURCES

L'Institution scolaire a prévu en termes de prescription de faire travailler ensemble, en même temps et dans le même lieu différentes personnes avec les mêmes élèves. Ces enseignants et ces AVS, bien qu'ayant des formations et des missions différentes, ont à agir en faveur de la scolarisation de l'élève handicapé. Lors de la recherche effectuée, il a été constaté que la collaboration entre les deux adultes de la classe ne va pas de soi. La relation de partenariat, en tant que travail négocié, est dans la situation analysée quasiment inexistante. Les activités de ces deux adultes s'en trouvent divisées et cela demande à l'AVS de mettre en œuvre des gestes d'ajustement particuliers que Bucheton (2007) nomme « les gestes professionnels d'ajustement » sous-tendus par l'emploi d'habiletés. Plus précisément, cette étude cherche à montrer comment et en quoi l'AVS s'ajuste du côté de l'élève et en même temps du côté de l'enseignant. Nous pourrions voir également comment l'enseignant effectue ses ajustements à l'AVS et si d'ailleurs il s'y ajuste ou non.

L'ambition première de la recherche effectuée a donc été de repérer les ressources pour la régulation en situation, et plus particulièrement les habiletés éducatives de l'instant déployées par l'auxiliaire de vie scolaire-i -chargé d'un accompagnement individuel- afin de permettre l'exercice des gestes professionnels qui relèvent de sa mission d'aide. Les gestes professionnels d'ajustement ne sont pas enseignés aux AVS, ils ne sont absolument pas formés à cela.

L'hypothèse était double :

- La première est que, pour réaliser sa mission d'aide à l'élève handicapé, l'AVS entreprend de mettre en œuvre, en situation, ce que Bucheton appelle des gestes professionnels d'ajustement.

5 La classe d'inclusion scolaire est une classe de l'école et son projet est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de vivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

- La seconde est que pour soutenir cette entreprise, il crée dans l'instant – ou tente de créer –, des habiletés plus ou moins incorporées et conscientes.

## LE CADRE DE LA RECHERCHE

### *Le cadre conceptuel*

Pour répondre à cette ambition, la recherche adopte les fondements théoriques issus des habiletés éducatives et des gestes professionnels d'ajustement. Les habiletés éducatives sont définies au travers des travaux de recherche de Schwartz (2003, 2009) et de Caparros-Mencacci (2003). D'une part, selon Schwartz (2009), le concept d'habileté se traduit par le fait que l'AVS fait appel à des ressources en termes d'intelligence, intelligence pratique, au cours de l'action engagée, en s'appuyant sur les signaux qu'émettent les élèves en situation, pour réguler son action. L'AVS fait ainsi ce que Schwartz appelle l'usage de soi. Plus précisément, l'AVS prend alors dans l'instant, une succession de décisions d'agir et décisions sur la manière d'agir qui relèvent de la capacité à évaluer quel geste semble le plus approprié pour telle action dans tel contexte environnemental. L'AVS fait appel à ses propres normes, à sa propre histoire, à son éthique et à ses valeurs personnelles pour tenter d'être au plus près d'un accompagnement humain de qualité. D'autres concepts ont été convoqués dans cette recherche comme les normes antécédentes existantes et les renormalisations effectuées par l'AVS. Les normes antécédentes sont les normes présentes dans la classe au moment où l'AVS y entre. Selon Schwartz (2009, p. 258) elles se « définissent par rapport à l'agir humain, à partir de deux caractéristiques : l'antériorité et l'anonymat. Cela signifie deux choses : d'abord, elles existent avant la vie [industrielle] collective qu'elles rendront possible ; ensuite, elles ne prennent pas en considération la singularité des personnes qui vont être en charge de l'agir et s'installeront au poste de travail [pour autant que cette notion soit valide] ». L'ensemble des règles que l'AVS rencontre peut recouvrir plusieurs aspects : exogènes comme les prescriptions de l'Institution, les missions des AVS, la loi de 2005 et la communication avec l'enseignant de la classe ; endogènes car données par l'enseignant de la classe par l'atmosphère, l'ambiance qu'il crée, sa représentation du handicap et de sa collaboration avec l'AVS. Elles peuvent même être données par l'AVS lui-même. Ce dernier va devoir travailler toutes ces normes antécédentes pour les adapter à la situation singulière vécue, il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes proposées. C'est ce que Schwartz (Ibid, p. 259) nomme les renormalisations : « Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur ». Ces renormalisations sont effectuées au nom de valeurs non quantifiables comme l'éthique professionnelle, la compassion pour une personne

handicapée, et bien d'autres encore. En l'absence de normes antécédentes de l'Institution scolaire concernant les mises en œuvre d'un accompagnement qui favoriserait l'acquisition d'apprentissage, c'est aux AVS de créer, d'inventer des modalités. Ce déficit de normes antécédentes est qualifié de trous de normes par Schwartz (Ibid, p. 260) « lacunes dans le pré-pensé parce que les normes ne peuvent jamais anticiper toutes les occurrences d'une situation ».

D'autre part, les travaux conduits par Caparros-Mencacci (2003) sur les habiletés éducatives –la combinaison de tours habiles (issues de la pensée Métis) et d'habiletés prudentes (issues de Kaïros)–, ont été transposés au cas des AVS. Celle-ci affirme que les AVS ont recours à ces deux types d'habiletés –les tours habiles et les habiletés prudentes– qu'ils combinent tour à tour. Les tours habiles sont des catégories de la ruse éducative, tandis que les habiletés prudentes sont des catégories de l'intelligence du moment opportun, de l'à propos. Ce sont des savoirs d'action endogènes, incorporés beaucoup plus qu'abstraites, sous-tendus par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente. Ils visent l'efficacité. Ils sont incarnés de manière unique par chaque praticien qui en mobilise certains d'entre eux dans l'instant, et les agence sur le mode intégratif et non pas additionnel. Ils constituent en quelque sorte une signature professionnelle. Dans ce travail de recherche, il a été regardé comment l'auxiliaire, dans cette situation d'accompagnement, va développer sa propre créativité en mobilisant certains de ces savoirs agir quand il va interpréter les signaux émis d'une part par l'élève autiste et d'autre part par l'enseignant. Il semble nécessaire d'ajouter à ceci, qu'ajuster c'est pouvoir, entre autre, anticiper en considérant son environnement de travail, ainsi cela veut dire que non seulement les AVS doivent s'ajuster aux réactions des élèves handicapés mais ils doivent de plus s'ajuster en direction de l'enseignant. L'ajustement s'opère donc dans les deux sens, c'est la capacité d'anticipation de l'AVS qui est en jeu et qui devient de fait un enjeu pour l'efficacité conduite.

Par exemple, la ruse –issue des tours habiles– est ici mise en œuvre par l'AVS qui souhaite obtenir la compréhension des consignes. Et il est compris par *savoir saisir le moment opportun* –issue des habiletés prudentes–, la capacité de l'AVS à repérer sur le visage de l'élève des signes inanticipables qui vont lui servir d'appui pour réguler son action.

Enfin, les travaux de Bucheton (2007) sur les gestes professionnels d'ajustement<sup>6</sup> ont été également transposés au cas des AVS. Les gestes professionnels sont situés, ils s'accommodent au contexte de la situation, ce sont donc des gestes d'ajustement. C'est à l'AVS de décider d'ajuster de telle ou telle manière son action. Tout en gardant comme axe directeur les apprentissages à faire acquérir, l'action de l'AVS consiste à agencer

6 Ces gestes traduisent et permettent le couplage de l'activité de l'AVS avec la dynamique de la situation. Ils sont doublement régulés, dans l'instant et dans l'histoire du sujet.

quatre gestes professionnels qu'il ajuste constamment à la situation évolutive. Bucheton classe ces gestes professionnels en plusieurs cadres, chacun d'eux regroupe des actions :

- tissage : défini comme « forme d'étaillage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ». Cela pourrait être de faire le lien entre le travail que l'élève réalise et un travail passé ou à venir ;
- étaillage : aider l'élève à comprendre, le soutenir dans sa démarche de structuration des connaissances, l'encourager, le motiver, l'ouvrir sur d'autres stratégies à mettre en œuvre ;
- atmosphère : favoriser ou non une ambiance d'interaction adulte-élève ;
- pilotage : présentation du travail à réaliser, contrôler le temps de l'activité ou encore instaurer l'ordre.

Le but de ce travail est de comprendre comment l'AVS mobilise et articule ces différents types de savoirs professionnels, sachant que ces savoirs s'actualisent conjointement dans l'action de façon dynamique. L'ajustement effectué va provoquer une évolution de la situation qui en retour apportera d'autres gestes ou habiletés.

### **La méthodologie**

Pour permettre d'identifier les caractéristiques de ces ressources et d'en proposer une intelligibilité, il a été choisi d'employer la méthode clinique des situations. Lors de l'enquête de terrain, deux outils appartenant au domaine de cette méthode ont été utilisés : la vidéoscopie d'une situation de résolution de problème et un entretien post-vidéo « à chaud » avec l'auxiliaire filmé sur des passages clés repérés comme étant intéressants de questionner. Puis, en différé et sans support vidéo, un entretien semi-directif –appelé entretien complémentaire– auprès de ce même AVS a été réalisé. Ce dernier entretien avait pour thème les habiletés éducatives et les gestes professionnels d'ajustement mis en œuvre.

Tout d'abord, une séance de résolution de problème a été filmée, en partant du postulat que l'appropriation de la consigne liée à la tâche à ne se dit pas nécessairement mais peut se voir par les gestes, les mimiques, l'attitude, entre autre. Alors, il est nécessaire de filmer puisque que tout ne se dit pas, il faut aussi pouvoir visualiser. L'AVS doit considérer les indicateurs dans deux directions égales pour actualiser sa succession de microdécisions d'ajustement : du côté de l'enseignante et du côté de l'élève autiste. Filmer cet AVS pourrait permettre de montrer, à travers cette pratique pédagogique quelles habiletés éducatives, quels gestes professionnels d'ajustement, il met en œuvre pour susciter l'appropriation de la consigne et favoriser l'entrée dans la tâche. En second lieu, la vidéo a été visionnée par le chercheur. Des séquences dans lesquelles l'AVS mobilisait ces savoirs ont alors été sélectionnées. C'est-à-dire qu'à la faveur de la lecture de la vidéo, une vigilance a été exercée pour repérer des moments dans lesquels ont

été identifiés la régulation opérée, l'agir particulier de l'AVS –la voix, le corps, les mimiques faciales– qui sort de l'ordinaire et les réajustements effectués par l'AVS au cours de la transmission d'informations. Il a semblé également opportun de repérer, afin de les comptabiliser, tous les gestes professionnels et toutes les habiletés éducatives présents dans les segments sélectionnés.

## **ANALYSE ET COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ DE L'AVS**

Il a été recueilli un ensemble de données qui a été confronté au cadre théorique. Ceci a permis d'élaborer une grille, outil d'analyse qualitative. Pour l'élaboration de cette grille d'analyse de données, la transcription des moments choisis a été mise en regard avec ce que l'AVS en a dit lors de l'entretien post, complété par l'entretien complémentaire. Il s'est agi d'analyser ces trois matériaux au filtre de la classification des gestes professionnels établis par Bucheton et des habiletés à l'œuvre construites par Mencacci pour soutenir ces gestes professionnels. Cette approche méthodologique a permis de mettre en exergue quels gestes professionnels d'ajustement et habiletés éducatives sous-tendant la conduite de l'auxiliaire sont convoqués. Cette mise à jour de ces ressources pour la régulation en situation, permet de confirmer en partie l'hypothèse posée en début de recherche.

Le Tableau 1 représente un extrait de la grille d'analyse de données.

Dans ce segment sélectionné, N (l'AVS) use de plusieurs types de conduites d'étayage dans cette relation éducative. Tout d'abord, il aide B (l'élève) à comprendre ce qui est attendu de lui en orientant son attention sur l'objet de savoir –la résolution d'un problème de proportionnalité–. À ce moment-là de la séance, il lui lit l'énoncé du problème, en essayant de clarifier la consigne pour ne pas noyer l'enfant sous un flot de paroles. L'auxiliaire s'empare donc du discours de l'enseignante –qui fait office de normes antécédentes– pour le renormaliser dans la visée de s'approprier la situation de travail. Puis, dans un second temps, N. étaye son soutien d'une gestuelle personnelle, il dit devoir montrer ce qu'il faut et où il faut le faire afin que B. reproduise ce modèle. L'AVS est toujours dans une proximité corporelle et sensorielle –développée au contact quotidien avec B.–, pour mieux soutenir l'engagement de ce dernier dans la tâche à réaliser. Il importe de souligner que l'AVS doit en permanence réinterpréter le scénario prévu de la séance aux réactions successives de B. auxquelles il se trouve confronté. Cet accompagnement s'exerce de manière intuitive et relève de la mise en œuvre de multiples petits ajustements. L'AVS s'appuie sur son expérience professionnelle pour actualiser de cette façon la succession de microdécisions. Nous pouvons ajouter à cela que N. a la capacité à favoriser un climat de confiance au sein de ce binôme dans lequel B. prend aisément la parole sans attendre d'être sollicité, gage de la relation de confiance instaurée, construite patiemment entre N. l'accompagnant et B. l'accompagné. Ces propos peuvent être illustrés par le Tableau 2.

**TABLEAU 1**

*Grille d'analyse de données*

| Actions de l'enseignante  | Transcription des moments-clés et chronologie de la vidéo   | Transaction de l'entretien à propos de ces moments-clés  | Analyse effectuée selon les catégories de Bucheton<br>Les gestes professionnels entrepris   | Analyse effectuée selon les catégories de Mencacci<br>Les habiletés éducatives pour soutenir ces gestes professionnels  |
|---|---|--|---|---|
| <p>Consigne donnée après avoir expliqué qu'il s'agit de calculer un pourcentage de remise :</p> <p>C'est à vous de calculer la réduction de 20% pour chacun des articles.</p> | <p>4.00 - ➔6.10 (durée : 2.10)<br/>                     B : le prix a augmenté de 20%<br/>                     N : très bien !<br/> <i>N pose le doigt sur l'endroit où B doit inscrire sa réponse. Puis il lui lit la suite de l'énoncé en suivant avec le doigt sa lecture.</i><br/>                     B : en regardant N, il faut calculer la réduction, ça fait une remise de 100euros, c'est un problème. <i>Puis, il écrit les réponses à l'endroit indiqué par N.</i><br/>                     N : très bien !<br/>                     B <i>éternue et attend que N lui donne un mouchoir en cellulose.</i></p> | <p>I : l'enseignante a donc donné les consignes à l'ensemble de la classe, toi qu'est-ce que tu en fais ?<br/>                     N : moi, j'essaie de le mettre dans le rail, de montrer avec le doigt pour attirer son regard et qu'il commence à travailler.<br/>                     I : on te voit dire et on te voit montrer, pourquoi ?<br/>                     N : c'est le geste qui compte pour lui, comment il faut faire ça et il faut faire ça. Pour l'aider à se concentrer, il faut montrer avec la main. Il faut lui toucher le dos pour lui montrer qu'on est toujours derrière lui. Il ne peut pas être autonome c'est ça le handicap. Il faut tout le temps quelqu'un à côté de lui, qu'il sente un appui.<br/>                     I : c'est toi qui le ressens comme ça avec cet enfant, ce sont des gestes appris à l'extérieur et que tu transfères dans cette situation ou c'est intuitif ?... Tu sens que c'est comme ça que cet enfant fonctionne et c'est nécessaire de faire cet accompagnement physique dont tu parles ?<br/>                     N : c'est moi qui le fais, c'est avec l'expérience quotidienne avec lui, je n'ai pas fait d'étude, je n'ai pas de formation, c'est sur le terrain qu'on apprend ça.</p> | <p>Étayage :<br/>                     – aider l'élève dans la compréhension<br/>                     – orienter son attention</p> <p>Pilotage :<br/>                     – présentation du travail à réaliser</p> <p>Étayage :<br/>                     – soutenir l'engagement de l'élève par la gestuelle de l'AVS</p> <p>Atmosphère :<br/>                     – favoriser une relation de confiance</p> | <p>Intelligence du Kairos et pensée Métis :<br/>                     – capacité à être en proximité corporelle et sensorielle</p> <p>Intelligence du Kairos :<br/>                     – attention sensorielle</p> <p>Pensée Métis :<br/>                     – repose sur une expérience acquise</p> |

Code utilisé : N : l'AVS ; B : l'élève ; I : le chercheur intervieweur. En italique : l'action ou/et les gestes qui accompagnent les actions

Ce Tableau synthétise le contenu de chacun des gestes professionnels d'ajustement et des habiletés qui y sont associées :

**TABLEAU 2**

*Synthèse du contenu de chaque geste professionnel et des habiletés adjointes*

| Gestes professionnels d'ajustement                                    | Habilités éducatives   |
|---|--|
| Tissage : absence de geste de tissage                                 |  |
| Étayage : aider l'élève dans la compréhension, orienter son attention | Intelligence du Kairos et pensée Métis : capacité à être en proximité corporelle et sensorielle    |
| Atmosphère : favoriser une relation de mise en confiance              | Intelligence du Kairos : attention sensorielle<br>pensée Métis : repose sur une expérience acquise |
| Pilotage : présentation du travail à réaliser.                        | Intelligence du Kairos : attention sensorielle   |

## SYNTHÈSE DES DONNÉES

Il est possible de dire que les propos recueillis lors des deux entretiens mettent à jour la subtilité du jeu des conduites d'ajustement de l'AVS. Cette subtilité est caractérisée par la mobilisation de gestes professionnels d'ajustement sous-tendus par des habiletés déployées de l'instant, que nous avons articulées les un aux autres en résumé pour chaque extrait analysé. Les gestes professionnels se traduisent par des actions menées par l'AVS au cours de la séance. Ils peuvent prendre la forme d'actes de langage -phrases, expressions-, d'actions gestuelles –déplacements du corps dans l'espace, mouvement des mains, des doigts ou du bras– ou d'expressions du visage, qui fonctionnent davantage sous la forme de combinaisons ou agencement d'actions- par exemple, langage + gestes - que de manière isolée. Toutes les formes de configuration d'actions ne sont pas d'égale efficacité, tout dépend à quoi elles servent et ce qu'on en fait. Cette mise à jour de la mobilisation de gestes d'ajustement et d'habiletés éducatives incite à préciser certains points. Il a été constaté que les quatre gestes d'ajustement et les habiletés définis ne sont pas mobilisés de façon égale.

Le Tableau 3 synthétise le nombre de gestes d'ajustement et d'habiletés éducatives identifiés.

**TABLEAU 3**

*Nombre de gestes professionnels et d'habiletés éducatives recensées*

| Gestes professionnels d'ajustement | Habilités éducatives                              |
|------------------------------------|---|
| Tissage : 2                        | Intelligence du Kairos (habiletés prudentes) : 18 |
| Étayage : 21                       | Pensée Métis (tours habiles) : 9                  |
| Atmosphère : 8                     |   |
| Pilotage : 7                       |   |

L'utilisation de ce Tableau appelle deux remarques importantes.

Première remarque : il apparaît que certains gestes professionnels d'ajustement sont extrêmement sollicités, comme l'étagage, d'autres n'apparaissent que rarement comme le tissage. Ce point est détaillé comme suit :

- pôle étagage : apparaît tout au long des extraits sélectionnés et de l'entretien. Parmi les items retenus, il semble que, *décomposer, encourager, maintenir l'attention, estomper l'aide* apparaissent le plus fréquemment.
- pôle pilotage : a été souvent associé à la présentation du travail, au contrôle du temps et à l'évaluation. Il apparaît régulièrement au cours de l'analyse.
- pôle tissage : a été mobilisé à deux reprises lors de l'entretien semi-directif, sur des moments qualifiés de *chantage affectif*.
- pôle atmosphère : apparaît constamment en filigrane, les apprentissages relationnels sont présents mais ne se construisent pas au détriment des apprentissages –conceptuels et cognitifs-. L'atmosphère générée par l'AVS est une condition favorable pour soutenir ces apprentissages.

Les gestes professionnels « étagage » et « atmosphère » semblent être récurrents, l'étagage domine d'ailleurs les trois autres termes. Ces premiers résultats incitent à s'interroger sur la signification à donner. Est-ce que cela peut traduire que ces deux préoccupations sont les plus intériorisées, les plus intuitives, pour cet AVS peu formé à la pratique d'accompagnement d'un élève porteur d'un handicap ? Ainsi, l'atmosphère pourrait correspondre à une organisation spécifique de l'activité de cet AVS. Quant à l'étagage, il semble se fonder au travers des trois autres préoccupations que sont l'atmosphère, le tissage et le pilotage.

Il est à souligner également que les quatre pôles articulés entre eux, visent à faciliter l'acquisition de techniques et de savoir chez l'élève. Ils se combinent, s'agencent entre eux de manière plus ou moins conscientisée, ils sont sous tendus par la mobilisation d'habiletés éducatives. Par ailleurs, il a été perçu par moment, que l'expression de l'auxiliaire est saisie et intégrée par tout son corps, son être charnel. Ce corps qui prête attention à l'autre devient signifiant.

Seconde remarque : il a été repéré également quel type particulier d'habiletés soutient les gestes professionnels. Il s'avère que les habiletés issues des habiletés prudentes sont le plus fréquemment identifiées, elles s'ordonnent le plus souvent avec l'étagage, l'AVS a la capacité à saisir le moment opportun pour intervenir sur le déroulement de l'action. Les tours habiles sont mobilisés quant à eux dans tous les actes d'invention et de ruse, identifiés dans les gestes professionnels d'ajustement. Ces habiletés mises en évidence, permettent à ces AVS, de prendre des décisions là où les prescriptions sont floues. En définitive, il est nécessaire de dire que les habiletés de l'instant se logent dans les trous de normes dont elles tirent partie. Là où les normes antécédentes sont insuffisantes ou

inexistantes pour soutenir la mise en œuvre des gestes d'ajustement, les trous de normes sont pensés comme autant d'occasion à saisir pour agir.

Ceci exige de la part de l'AVS également une souplesse constante dans l'interprétation à effectuer lors des consignes données par l'enseignante qu'il doit adapter, traduire pour l'élève. Il n'y a pas, semble-t-il, de communications sur les attentes réciproques des deux adultes de la classe. Il s'agit donc d'une situation plus ou moins implicite dans laquelle la partition des tâches n'est pas assez définie. Cela rend compte de la complexité de l'agir de l'auxiliaire. De plus, les éléments relevés concordent à montrer combien l'auxiliaire est attentif à développer une ambiance, un climat qui rend possible les interactions mobilisatrices. Cette personne a une expérience acquise auprès de l'élève en situation de handicap, ce qui lui permet d'être relativement à l'aise pour actualiser la succession de microdécisions. Enfin, il a été constaté que la tentative de mise en œuvre de certains gestes professionnels d'ajustement peut être efficiente ou au contraire peut freiner, bloquer les apprentissages.

## **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Il a été mis en lumière tout au long de cette recherche combien il semble difficile pour l'auxiliaire de doser son accompagnement, son étayage, et ceci pour au moins deux raisons :

- d'une part, bien que n'ayant reçu aucune formation à la didactique, l'enseignant lui a délégué de manière implicite une partie de responsabilité pédagogique. Il est donc moins en mesure de transmettre tous les enjeux de l'apprentissage. L'AVS reste « collé » à la demande de l'enseignante, il ne connaît ni les programmes scolaires, ni la progression organisée pour l'élève dont il a la charge. Les tâches ne sont pas clarifiées et de ce fait, l'aide apportée n'est pas forcément ciblée sur les aspects centraux des apprentissages mais peut être à la périphérie de ceux-ci. C'est la source de malentendus graves, car l'AVS ne peut suivre la démarche intellectuelle de l'élève car il ne connaît ni les concepts, ni les enjeux éducatifs. Il ressort de cette recherche combien cette fonction d'Auxiliaire de vie scolaire est complexe et exigeante. Cela suppose un dialogue entre savoirs académiques et savoirs investis (Schwartz, 2000) pour éviter les dérives, les maladresses éducatives dont il a été question. L'ajustement est une pratique fine, qui nécessite de l'expérience, une conscience de ce qui se joue, et donc une formation particulière. Là, l'importance et la nécessité d'une formation pour ces personnels devient criante.
- d'autre part, l'absence de toute concertation en amont des séances entre lui et l'enseignante le contraint à se débrouiller, à improviser, sollicitant un dramatique usage de soi (Schwartz, 2000) au travers duquel il fait appel à ses propres normes,

à son éthique et à ses valeurs personnelles. Il a été constaté également sur le terrain combien l'ajustement est constamment dans le camp de l'AVS. Il opère tel un équilibriste car il s'ajuste aux élèves, à l'enseignante tout en étant en déséquilibre lui-même car il est assujéti aux dires et faires de l'enseignante. Cette enseignante s'est dessaisie en quelque sorte de tout ajustement pédagogique concernant les apprentissages de l'élève en situation de handicap, elle ne modifie guère ses façons de faire avec cet élève. À ses yeux, finalement l'AVS peut apparaître, dans ce cas étudié, comme la personne experte pour l'accompagnement de l'élève autiste. L'enseignante accorde une grande autonomie à l'AVS et elle s'en remet à lui en ce qui concerne le déroulé des activités, se réservant la validité officielle de l'évaluation des apprentissages. Tout cela est bien sûr non dit. La collaboration entre ces deux personnes est visiblement absente, opérant dans l'implicite comme un « allant de soi ». Le déficit de communication entraîne des difficultés à mener la tâche pour l'AVS. Il serait intéressant alors de questionner cette relation de manière plus approfondie et constructive. De quoi est-elle composée, est-ce évident de coopérer, de collaborer ? Enfin, si le souhait est de prolonger cette interrogation concernant le partenariat, d'une part il ne faudrait pas considérer que l'AVS soit la seule personne à avoir à s'ajuster mais il serait souhaitable de voir également des gestes professionnels d'ajustement de la part de l'enseignant envers l'AVS. D'autre part, il serait intéressant de mettre l'accent sur les conditions d'un partenariat efficient et de se poser des questions sur les types de collaboration possible à mettre en œuvre. Par exemple, est-ce que ces deux personnes pourraient définir ensemble des modalités d'organisation de l'activité à mener, ou réfléchir ensemble à des façons de faire sur un autre mode que la juxtaposition hétéroclite de manières de faire ? Apparemment, il n'existe pas de méthodologie du partenariat mais il semble que des rencontres régulières et formalisées peuvent contribuer à développer une coopération plus renforcée sur les objectifs à partager.

Actuellement, la formation des AVS fait l'objet de plusieurs recherches. Des travaux récents (Toullec-Théry et al., 2009) proposent de s'interroger sur un dispositif de formation à destination de ce public. Il s'agit d'un projet réalisé dans le cadre d'un programme national Respect – Réseau de l'économie sociale et solidaire pour l'égalité des chances et la conciliation des temps-. Il vise à accompagner et à outiller les AVS en vue de l'adaptation de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ce travail de recherche est intéressant et conforte l'objectif de l'affiner davantage en orientant plus précisément les travaux dans une approche du type ergologique. En effet, dans la recherche de Toullec-Théry et al, les savoirs agir spécifiques mis en œuvre par l'AVS pour favoriser l'autonomie de l'élève ne sont pas mis en évidence. Puis dans une seconde contribution, deux chercheuses, Nedelec-Trohel et Toullec-Théry (2008), donnent un exemple précis de leurs travaux à partir d'une étude de trois binômes AVS/enseignants dans trois

contextes classe -Clis, UPI, maternelle-. Le constat de leur recherche pose la question de l'efficacité de la collaboration des acteurs d'un binôme en classe. Leurs réflexions dûment étayées n'abordent pas la question de recherche de la même manière que dans le travail présenté dans cet article. En effet, à aucun moment les normes antérieures ne sont questionnées, ni l'usage de soi. De plus, les gestes professionnels d'ajustement opérés par les AVS ne sont pas distingués selon les catégories énoncées par Bucheton.

Les questions de recherche concernant les gestes professionnels d'ajustement et les habiletés éducatives abordées dans ce présent travail peuvent s'inscrire en perspective d'un projet de recherche approfondie. Cette centration d'analyse sur ces gestes professionnels, ces habiletés, et leur combinaison par les AVS se devra donc d'être interrogée. La question de l'agir de l'AVS pourrait être étudiée avec un corpus de données plus important. L'analyse des combinaisons pourrait être une contribution essentielle à la réflexion sur l'efficacité de l'accompagnement des AVS.

Pour conclure, de récentes réformes des programmes de formation des enseignants ont été entreprises dans la perspective d'une plus grande professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. Dans ce cadre, il serait possible d'imaginer par exemple, des situations de formations d'enseignants mêlés aux AVS au cours desquelles une base de données audiovisuelles de pratiques pourrait être vue et analysée ensemble. Tenter de faire repérer des gestes professionnels et des habiletés lors d'analyse de pratiques serait alors pertinent. Montrer ensuite que ces gestes d'ajustements et ces habiletés à conduire sont inévitables et indispensables pour réguler la continuité d'une pratique d'accompagnement. Ces gestes recensés pourraient faire l'objet d'un construit. Cette base d'observations permettrait peut-être de faire émerger des réflexions communes comme autant éléments pour construire et créer une relation de partenariat. Dans ce cas, il serait judicieux que ce produit réalisé ne vise pas à normer ni à formater leurs pratiques. Ce construit dans lequel ces personnes –novices ou pas- puiseraient des idées de ressources possibles, pourrait peut-être les aider à prendre conscience de ce qui existe et de ce qu'il est possible de faire. À chacun ensuite de développer sa part d'ingéniosité et de spontanéité en combinant de manière singulière ces ressources diverses.

## **RÉFÉRENCES**

- Bucheton, D. (2007). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (Toulouse: Octarès).
- Caparros-Mencacci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat (Aix-en-Provence: Université de Provence).
- Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2008). Étude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS). *ALTER-European Journal of Disability Research*, 2(4), 337-359.

- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. In B. Maggi (éd.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation, Education et Formation* (Paris: PUF), 33-68.
- Schwartz, Y. (2003). *Travail et ergologie* (Toulouse: Octarès).
- Schwartz, Y. (2009). *Activité en dialogues* (Toulouse: Octarès).
- Toullec-Théry, M., Dujardin, D., Nédelec-Trohel, I., Ferré, F.-M. & Hanry, L. (2009). Professionnalisation des Auxiliaires de vie scolaire : un projet partenarial en Ile-et-Vilaine. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 117-121.