

Géraldine Suau, Jean-Michel Perez, Jeannette Tambone et Teresa Assude

Accompagnement et accessibilité didactique : quels obstacles ?

Résumé

Notre article a pour but l'étude de l'accessibilité didactique définie comme l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'avoir accès aux savoirs, qu'il s'agisse des situations, des formes d'étude, des techniques et des accompagnements. Plus particulièrement, nous essaierons de montrer, à partir de l'observation d'une séance ordinaire d'enseignement en mathématiques, en quoi et comment la place et les positions de l'accompagnant peuvent être ou non des obstacles à l'accessibilité aux savoirs pour des élèves reconnus institutionnellement handicapés.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der didaktischen Zugänglichkeit, die als Gesamtheit der Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Wissen ermöglichen, definiert wird. Dazu gehören Situationen, Lernformen, Methoden oder auch die Betreuung. Ausgehend von Beobachtungen aus einer Mathematiklektion versuchen wir insbesondere aufzuzeigen, inwiefern und wie Stellung und Positionierung der Betreuungsperson Schülerinnen und Schülern mit einem anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf den Zugang zu Wissen erschweren oder erleichtern können.

Introduction et éléments de problématique

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le cadre du projet « Pratiques Inclusives en Milieu Scolaire » mené au sein de l'Observatoire des Pratiques sur le Handicap : Recherche et Intervention Scolaire (OPHRIS). L'un de nos objets d'étude est celui de l'*accessibilité didactique* que nous définissons comme l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs, qu'il s'agisse des formes d'étude, des situations d'enseignement et d'apprentissage, des techniques enseignantes, des ressources ou encore des accompagnements (Assude, Perez, Suau, & Tambone, 2014). Nous cherchons ainsi à comprendre quelles sont les conditions favorables ou défavorables à l'accessibilité aux savoirs (Assude et al., 2015a, 2015b; Assude, Perez, & Tambone, 2016; Suau & Assude, 2016), en nous plaçant au plus près des acteurs et en questionnant leurs pratiques dans la classe.

En France, depuis les lois du 11 février 2005 et du 8 juillet 2013, de plus en plus d'élèves reconnus institutionnellement handicapés par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)¹ sont scolarisés en milieu ordinaire. Cette scolarisation comprend souvent la présence en classe d'un accompagnant : auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH)². Si le principe de cet accompagnement est important, la coprésence dans la classe de deux acteurs adultes peut poser problème. Certaines recherches sur le partage de territoire ensei-

1 En référence à la loi française et aux pratiques institutionnelles d'évaluation en vigueur, nous désignons désormais ces élèves par ERIH (élèves reconnus institutionnellement handicapés).

2 L'accompagnement des ERIH était confié à des personnels qui, jusqu'au décret 2014-724 du 27 juin 2014 et de la circulaire 2014-083 du 8 juillet 2014, relevaient du statut d'auxiliaire de vie scolaire (AVS) et qui relèvent aujourd'hui d'un autre statut, celui d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH).

gnant–accompagnant montrent le difficile « travailler ensemble » (Toullec-Thery & Assude, 2012). En examinant les relations entre le statut accordé aux AVS et l'exercice concret de leur fonction d'accompagnement, Belmont, Plaisance et Vérillon (2011) révèlent combien les AVS relatent des relations difficiles, car « ils se disent mal acceptés et pensent que cela provient de la gêne ressentie par les enseignants lorsqu'un adulte est présent dans la classe » (p. 99). En outre, les échanges entre les enseignants et les AVS apparaissent limités, pouvant conduire au rejet, à la méfiance et à des malentendus, notamment avec la crainte des titulaires de voir leur « responsabilité émipliée » (*Ibid.*, p. 99). Ces auteurs montrent aussi que, outre une aide matérielle à l'ERIH, la fonction essentielle des AVS consiste à apporter une aide aux activités scolaires.

Or, à propos de cette fonction d'aide, les travaux sur l'action conjointe enseignant-AVS-ERIH (Toullec-Thery, 2013; Toullec-Thery & Nédélec-Trohel, 2009, 2010) montrent la mise en place d'un système bicéphale dissymétrique dans la classe, qui demande aux enseignants de partager leur territoire et d'articuler leurs pratiques à celles de l'AVS. Nédélec-Trohel, Magnen et Joffredo-Lebrun (2012) mettent également au jour que les interventions de l'enseignant et de l'AVS sont souvent concurrentielles et empêchent l'élève de s'insérer dans le temps didactique collectif. Toullec-Thery (2013) parle alors de pratiques juxtaposées et non coordonnées qui peuvent être déstabilisantes pour les enseignants. L'absence de reconnaissance du statut de l'AVS, l'incompréhension des attentes des acteurs, la culture professionnelle non partagée constituent donc des obstacles à l'articulation enseignant-accompagnant et au soutien à la scolarisation d'un ERIH.

Nos recherches s'intéressent aussi aux obstacles qui peuvent empêcher l'accessibilité didactique. Dans cet article, nous interrogeons les pratiques de l'AVS du point de vue de la *topogenèse* (Chevallard, 1999; Sensevy & Mercier, 2007) avec la question suivante : en quoi et comment la place et les positions de l'AVS peuvent être ou non obstacles à l'accessibilité aux savoirs pour des ERIH ? Pour répondre à cette question, nous présentons quelques éléments conceptuels et méthodologiques. Ensuite, nous présentons certains obstacles mis en évidence par l'analyse d'une séance en mathématiques.

Éléments conceptuels

Pour mettre au jour des conditions favorables et/ou défavorables à l'accessibilité aux savoirs, nous convoquons les notions de *topos*, *position* et *rôle* (Assude et al. 2014, 2015a, 2015b; Suau & Assude, 2016). Les topos dans une institution donnée sont constitués par l'ensemble des places prévues et légitimées institutionnellement. Le topos indique non seulement ce qui est attendu à telle place mais aussi un intervalle d'actions possibles et acceptables non loin de ces attentes (Chevallard, 1999). Dans le cas d'une classe, il y a plusieurs places prévues : celle d'élève, celle du professeur, mais aussi celle d'accompagnant des ERIH tel que l'AVS. La position indique quant à elle la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place, faut-il encore que l'acteur puisse prendre position dans cette place. Enfin, la notion de rôle indique les fonctions ou les moyens par lesquels l'acteur peut prendre position ou un certain positionnement. Par exemple, l'AVS peut assumer une position basse en ayant un rôle d'observateur du travail de l'élève.

Éléments méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, nous ne présentons ici qu'une partie du dispositif de recherche, et nous nous limitons aux données liées à une seule observation en classe. Celles-ci sont recueillies dans la classe de Cours préparatoire (CP)³ de l'enseignante H., avec l'AVS G. Toutes les deux ont quelques années d'expérience dans leur métier. Le dispositif comporte plusieurs étapes : un entretien *ante* (5 minutes) avant la séance de mathématiques pour repérer le projet de l'enseignant, les objectifs de la séance, le déroulement prévu et l'organisation du travail, notamment avec l'AVS ; un entretien post séance (6 minutes) pour recueillir des éléments sur l'écart repéré par l'enseignant entre ce qui a été prévu et ce qui a été effectivement réalisé. La séance de mathématiques a duré 21 minutes. Outre les captations vidéo (séance) et audio (deux entretiens), sont recueillies des données relatives aux documents utilisés dans la séance (fiche donnée aux élèves), les productions des élèves et la fiche de préparation.

La séance de mathématiques porte sur la technique opératoire de l'addition posée avec retenue, mais l'enseignante propose avant des exercices sur l'addition sans retenue déjà vue auparavant. Nos observations sont centrées sur un ERIH, Timotéo qui bénéficie de l'accompagnement d'une AVS. Ti-

³ Cours préparatoire, 1^{re} année de l'enseignement primaire, élèves de 6-7 ans.

motéo est positionné à côté de l'AVS sur la droite au troisième et dernier rang de la classe.

Timotéo a deux exercices sur son cahier (21 + 15 et 32 + 23) et certains élèves de la classe ont quatre exercices à réaliser. Les additions sont déjà posées en colonne.

Le synopsis de cette séance (Tableau 1) comprend les trois phases de travail planifiées par l'enseignante H. dans sa fiche de préparation.

Seuls les résultats de l'analyse des phases 2 et 3 sont rapportés ici, car l'AVS n'intervient pas dans la phase 1 où l'enseignante donne les consignes.

Pour l'analyse, nous construisons tout d'abord des *épisodes* de la situation proposée à partir des interactions verbales et non-verbales. Ces épisodes sont pour les chercheurs caractéristiques des pratiques de l'accompagnant et des conditions d'accessibilité favorables et/ou défavorables. Pour chaque épisode, nous décrivons les actions de l'AVS, de l'élève et de l'enseignante, afin de comprendre ce qui se passe dans la dynamique topogénétique.

Les positions prises par l'accompagnante

La situation comprend donc plusieurs topos : celui de l'enseignante, celui des élèves et celui de l'AVS. La place de chacun de ces acteurs, et plus spécifiquement le partage des responsabilités entre Timotéo et l'AVS, est examinée dans chaque épisode.

Tableau 1. Synopsis de la séance

Temps	Les phases de la séance	Mode de regroupement
00-02 min.	Phase 1 / Consigne aux élèves	Collectif
02-06 min.	Phase 2 / Travail en autonomie des élèves	Individuel
06-20 min.	Phase 3 / Mise en commun sur l'addition sans retenue	Collectif

Episode 1: Une prise de position dans le travail en autonomie pour Timotéo et une position de retrait pour l'AVS

L'enseignante après avoir donné la consigne demande à chacun des élèves de faire les deux, trois ou quatre exercices individuellement dans leur cahier vert. L'élève Timotéo réalise les exercices, l'AVS G. est en retrait. L'enseignante H. passe alors voir les productions de chacun des élèves. Près de Timotéo, l'AVS G. est sollicitée par l'enseignante pour savoir comment cela s'est passé, tout en regardant le cahier de Timotéo. La tâche semble avoir posé un problème à Timotéo comme à d'autres élèves, n'ayant pas su additionner les unités.

Episode 2: Un engagement dans le travail en collectif pour Timotéo et une position de retrait pour l'AVS

Dans le cadre de la mise en commun, l'enseignante H. sollicite en premier Timotéo qui répond maladroitement en lisant l'addition du bas vers le haut. L'AVS G. reste en retrait:

Enseignante H.: Allez c'est bon, tu es prêt? On t'écoute, tu nous lis la première opération.

Timotéo: 15 + 21

Enseignante H.: Oui, mais alors pourquoi tu la lis dans ce sens-là Timotéo, c'est lequel le nombre qui est au-dessus?

Timotéo: 21

Enseignante H.: Oui, 21 + 15, ça c'est une façon d'écrire l'opération, on pourrait l'écrire comme ça «21 + 15», ça s'appelle en ligne, sauf qu'elle est posée en colonne. Regarde Timotéo comment on a appris à poser les chiffres en colonne, on les met bien les uns en dessous des autres. Comment on les met les uns en dessous des autres? Qui peut le dire? Lorenzo? (Extrait 1 verbatim, Tours de parole 17-21).

La réponse de Timotéo ne correspond pas à la norme attendue par l'enseignante, ce qui permet à celle-ci d'indiquer un certain nombre d'éléments techniques à l'ensemble des élèves, comme la lecture de l'addition du haut vers le bas, l'écriture de l'addition en ligne, le rappel sur l'alignement des chiffres dans le cadre de l'addition en colonne. Timotéo est observateur, l'AVS G. n'intervient pas.

Episode 3: Des tentatives par l'AVS d'écartier l'élève engagé dans le jeu

Dans la mise en commun, Timotéo regarde son cahier et s'aperçoit qu'il s'est trompé:

Enseignante H.: Il y en a une, effectivement, il y en a une toute seule là, et puis il y en a encore ici combien?

Elève X: 5

Timotéo: 5 (il regarde son cahier et pointe le 5 sur son cahier)

Enseignante H.: Alors combien ça fait une unité plus cinq unités?

Timotéo: 6 (Timotéo fait signe qu'il veut sa gomme pour effacer les résultats mis)

Enseignante H.: Ça fait 6, d'accord, je les additionne, je les mets ensemble, ça fait 6 (Extrait 2 verbatim, Tours de parole 45-49).

Timotéo fait signe à l'AVS G. qu'il veut sa gomme, mais l'AVS G. ne souhaite pas la lui donner et lui fait non de la tête. L'AVS veut qu'il écoute l'enseignante. Timotéo décide alors de récupérer sa trousse. L'AVS G. la lui enlève et lui demande d'écouter l'enseignante en la pointant du doigt à plusieurs reprises.

Alors que l'enseignante H. donne le résultat «ça fait 36», Timotéo veut corriger sur son cahier mais il n'a plus de stylo, l'AVS

G. le lui ayant enlevé. Timotéo le lui prend des mains et inscrit la somme « 36 » en vert sur son cahier.

Ensuite l'enseignante H. passe au second exercice (32 +23) avec une autre élève, Margaux, qui a du mal à répondre. Timotéo met son doigt sur son cahier et entoure à plusieurs reprises la réponse attendue par l'enseignante. En collectif, l'enseignante H. poursuit son jeu de questionnement avec une autre élève, ce qui amène Timotéo à se remettre sur le second exercice dans son cahier, mais l'AVS G. ne l'accepte pas et lui pousse son stylo, en lui pointant l'enseignante. Timotéo ne l'écoute pas et commence à faire des petits ronds verts sous les chiffres des unités (d'abord trois petits ronds verts sous le 3, puis un petit rond vert sous le 2).

L'AVS G. l'interrompt en lui retirant à nouveau son stylo vert et l'empêche de mettre en œuvre sa méthode jusqu'au bout pour calculer la somme. Malgré cela, Timotéo regarde son exercice et réussit à récupérer le stylo dans les mains de l'AVS.

Discussion

Effacement topogénétique de l'accompagnante et prise de position de l'élève

Dans la séance observée, l'enseignante veut vérifier si les élèves du CP sont capables de mettre en œuvre « la technique opératoire de l'addition posée sans retenue » avant de proposer la technique « avec retenue ». Cette technique n'apparaît pas comme totalement acquise pour l'ensemble des élèves y compris pour Timotéo. Mais une difficulté supplémentaire existe pour ce dernier : les différentes positions prises par l'AVS.

En début de séance, l'enseignante définit le jeu et attribue à chaque élève un rôle de producteur de réponses. Chacun doit travailler individuellement sur ses exercices et

produire une réponse. Timotéo prend position en acceptant le rôle de producteur dès le début du jeu proposé. L'AVS, quant à elle, est dans une position de retrait (épisode 1), car l'enseignante lui a demandé de ne pas intervenir auprès de l'élève sur les enjeux de savoir : « *Donc par rapport à Timotéo, quand il a fait ses opérations, je voulais que G. ne l'aide pas du tout* » (entretien post séance). L'AVS laisse ainsi toute la place à Timotéo qui se traduit durant cette séance par un effacement topogénétique de l'accompagnante. Après avoir donné les consignes aux autres élèves, l'enseignante passe voir les productions et constate que Timotéo comme d'autres élèves ne semble pas avoir compris les règles du jeu.

Ceci amène l'enseignante à interroger Timotéo pour le premier exercice lors de la mise en commun, et l'AVS reste en retrait (épisode 2). L'enseignante utilise un dialogue très dirigé. Nous aurions pu penser que ce type d'interaction fermée réduirait la responsabilité de l'élève, alors que dans ce contexte, cette interaction lui permet au contraire d'être conforté dans son topos d'élève, puisqu'il reconnaît d'abord son erreur sur son cahier, puis il veut la corriger et inscrire « 36 » sur son cahier (épisode 3), enfin il essaie de trouver sa propre méthode lors du deuxième exercice en utilisant des « petits ronds » pour calculer (épisode 3). Ces trois éléments – reconnaître l'erreur, vouloir l'éliminer et trouver sa propre méthode - semblent traduire sa prise de position d'élève dans la situation et la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage.

Positions contradictoires de l'accompagnante et prise de position empêchée

Dans cette situation, différents éléments mis en place par l'AVS G. auraient pu ame-

ner Timotéo à se retirer de la situation. Nous pouvons effectivement dire qu'elle privilégie l'écoute de l'enseignante à l'activité de l'élève, car elle souhaite qu'il focalise son attention sur ce que dit l'enseignante. C'est ce qui l'amène dans cette situation à (épisode 3) : lui refuser la gomme pour rectifier son erreur ; lui refuser l'accès au stylo vert pour inscrire 36 ; l'empêcher de mettre en œuvre sa méthode, en lui enlevant le stylo vert alors qu'il est en train de faire les petits ronds verts sous le 2. C'est ce qui explique que Timotéo passe son temps sur le deuxième exercice à essayer de récupérer le stylo vert. En voulant répondre aux injonctions de l'enseignante de ne pas intervenir pour aider directement l'élève dans la production de la réponse, elle s'efface et laisse la place à l'élève. Mais face à l'erreur de l'élève, elle estime qu'il doit écouter l'enseignante et intervient alors d'une manière à l'empêcher de prendre sa place d'élève. Ces positions antinomiques auraient pu conduire au retrait de l'élève de son engagement dans le jeu si l'enseignante n'avait pas relancé l'élève.

Conclusion

L'accompagnement dans cette étude de cas n'est pas une condition d'accessibilité. En effet, les positions contradictoires de l'AVS ne favorisent pas l'accès aux savoirs pour l'élève reconnu institutionnellement handicapé. Elles auraient même pu avoir un effet négatif sur l'engagement de l'élève. Mais la nature de l'interaction didactique enseignant-élève lors de la mise en commun a permis à ce dernier de continuer à s'inscrire dans la situation et d'assumer son topos d'élève au même titre que tous les autres élèves.

Cette étude de cas montre l'existence d'obstacles liés à la place que les accompa-

gnants prennent auprès des élèves et révèle l'importance de prendre en compte un certain nombre de conditions.

A partir de là, nous pouvons suggérer certaines conditions pour que l'accompagnement ne se transforme pas en obstacle à l'accessibilité didactique. La première condition est bien celle des enjeux de savoir et d'un travail d'ensemble (du moins de communication) entre enseignant et accompagnant à ce propos. Une deuxième est la recherche d'un équilibre entre intervention et effacement pour permettre à l'élève de prendre sa place d'élève. Pour trouver cet équilibre, une troisième condition nous apparaît importante : celle de l'observation de l'élève et de ce qu'il fait réellement. Si l'accompagnante avait observé Timotéo et su interpréter ce qu'il essayait de faire (mise en œuvre d'une technique personnelle pour rectifier son erreur), cela aurait facilité le travail de l'élève. Ainsi, proposer des formations communes, visant à travailler sur des situations d'enseignement et d'apprentissage dans une dimension didactique et à développer une « culture du dialogue » et une « culture de l'observation » afin de se construire comme même et différent, autoriserait chaque enfant à prendre sa place d'élève.

Références

- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2015a). Forme d'étude et topogénèse. In J.-P. Cuq & F. Davin (Ed.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactiques* (pp. 263-275). Paris : Riveneuve.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2015b). Conditions d'accessibilités aux savoirs. In J. Zaffran (Ed.), *La loi de 2005 : bilan et défis*. (pp. 209-224). Grenoble : PUG.

- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Verillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34(1), 33-57.
- Assude, T., Perez, J.-M., & Tambone, J., (2016). Obstacles didactiques et dynamiques des pratiques inclusives. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 99-114). Paris : éditions INSHEA Recherches.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Verillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 91-106.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19(2), 221-266.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S., & Magnen, M. (2012). Etude de pratiques inclusives en classe ordinaire. Rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. In M. Toullec-Thery & T. Assude (Ed.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion? La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, 155-166.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Ed.) (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire: accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, 155-169.
- Toullec-Thery, M., (2013). Mise en œuvre parfois paradoxale dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé : deux études de cas à l'école primaire. In J.-M. Perez & T. Assude (Ed.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 125-142). Nancy : PUN.
- Toullec-Thery, M., & Assude, T. (Ed.). (2012). *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion? La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57.



Géraldine Suau
Docteure en Psychologie
Université de Lorraine & EA 4360
EPSAMIAPEMAC



Jean-Michel Perez
Maître de conférences
Université de Lorraine &
EA2310 LISEC



Jeannette Tambone
Docteure en sciences d'éducation
Aix-Marseille Université &
EA 4671 ADEF



Teresa Assude
Professeure des universités
Aix-Marseille Université &
EA 4671 ADEF