

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

Nadeige CHAUVOT,

UMR-ADEF P3, Laboratoire Gestepro, Université de Provence

RÉSUMÉ • Un Auxiliaire de vie scolaire -AVS- est un personnel auxiliaire de l'enseignant de classe ordinaire qui, dans l'école primaire, aide, dans la classe, à la scolarisation d'un élève qui présente un handicap. Cette contribution s'intéresse à l'activité de ces AVS. 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 des missions d'aide de ces AVS et plus particulièrement les gestes professionnels d'ajustement et les habiletés éducatives qui les soutiennent. A travers l'étude du cas d'un AVS accompagnant un élève autiste, des tours habiles -pensée Métis- et des habiletés prudentes -intelligence du Kaïros- soutenant la mise en oeuvre 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.

MOTS-CLÉS • Scolarisation des élèves handicapés, habiletés éducatives, gestes professionnels d'ajustement, auxiliaire de vie scolaire, école primaire.

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 Cours Moyen 2ème année. 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 oeuvre 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 oeuvre de la loi du 11 février 2005 garantissant le droit à la scolarisation des élèves handicapés a vu apparaître dans l'école 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 et nommés auprès d'élèves handicapés de la petite section de maternelle à l'enseignement supérieur, pour aider l'élève à réaliser des apprentissages qui lui seraient donc inaccessibles sans cette médiation spécifique.

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.

L'hypothèse était double :

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

- 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.

1. Le cadre de la recherche

1.1. Le cadre conceptuel

Cette 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 (2000, 2003) et de Caparros-Mencacci (2003). D'une part, selon Schwartz (2000), 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 (2003) 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. 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. L'ensemble des règles que l'AVS rencontre peut recouvrir plusieurs aspects : exogènes ou endogènes. L'AVS va devoir travailler toutes ces normes antécédentes pour les adapter à la situation singulière vécue. C'est ce que Schwartz (2003) nomme les renormalisations. Ces renormalisations sont effectuées au nom de valeurs non quantifiables comme l'éthique professionnelle, la compassion et bien d'autres encore. En l'absence de normes antécédentes de l'Institution scolaire concernant les mises en oeuvre 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.

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 Kairos)–, ont été transposés au cas des AVS. Cette chercheuse affirme que les AVS ont recours à ces deux types d'habiletés 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'abstraits, sous-tendus par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente. Ils visent l'efficacité et sont incarnés de manière unique par chaque praticien qui en mobilise certains d'entre eux dans l'instant, les agençant sur le mode intégratif et non pas additionnel. 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. Par exemple, la ruse –issue des tours habiles– est ici mise en oeuvre 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. Il peut ainsi agir en médiateur des savoirs en jeu.

Enfin, les travaux de Bucheton (2007) sur les gestes professionnels d'ajustement ont été également transposés au cas des AVS. Bucheton classe ces gestes professionnels en plusieurs cadres, chacun d'eux regroupe des actions:

- tissage: faire du lien entre le travail que l'élève réalise et un travail passé ou à venir ;

- étayage: aider l'élève à comprendre, le soutenir dans sa démarche de structuration des connaissances, l'encourager, l'ouvrir sur d'autres stratégies à mettre en oeuvre ;

- atmosphère: favoriser ou non un espace de parole et de pensée;

- pilotage: présentation du travail à réaliser, contrôler le temps de l'activité.

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.

1.2. La méthodologie

Il a été choisi d'utiliser lors de l'enquête de terrain, des outils comme la vidéoscopie d'une situation de résolution de problème et un entretien post-vidéo « à chaud » avec l'auxiliaire filmé sur des passages clés.

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 ne se dit pas nécessairement mais peut se voir par les gestes, les mimiques, l'attitude, entre autre. Filmer cet AVS pourrait permettre de montrer, à travers cette pratique 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.

Puis, en différé et sans support vidéo, un entretien semi-directif –appelé entretien complémentaire– auprès de ce même AVS a été réalisé.

2. Analyse et compréhension de l'activité de l'AVS

Il a été recueilli un ensemble de données qui, confronté au cadre théorique a permis d'élaborer une grille, outil d'analyse qualitative. 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.

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

Code utilisé : N : l'AVS ; B : l'élève ; I : le chercheur intervieweur.

En italique : l'action ou/et les gestes qui accompagnent les actions

Actions de l'enseignante	Transcription des moments-clés et chronologie de la vidéo	Transcription de l'entretien à propos de ces moments-clé	Analyse effectuée selon les catégories de Bucheton	Analyse effectuée selon les catégories de Mencacci
<p>L'enseignante passe regarder le travail de chacun, elle vient voir B et lui dit : Alors B, tu écriras la consigne et si toutes les réponses sont justes, <i>elle lui prend le menton pour l'inciter à regarder les consignes écrites au tableau.</i></p> <p>B, tu es d'accord, l'étiquette de la robe est juste ou fausse ? Donc l'étiquette est juste.</p>	<p>12.06 -->17.00 (durée : 4.54)</p> <p>B, après avoir entendu son enseignante, copie le texte écrit au tableau sous la seule dictée orale de N, càd qu'à aucun moment il ne regarde le tableau mais il copie ce que lui dicte N.</p> <p><i>B enlève ses lunettes, N les lui remet, il les enlève à chaque fois, il s'agite, N lui masse l'abdomen et il copie pour B les réponses. Il le félicite de son travail par des « c'est bien. » B baille, regarde au plafond, a de plus en plus de difficultés à se concentrer, se lève. N s'agenouille pour le tenir contre lui.</i></p>	<p>N : Je lui dicte ce qu'il doit écrire, c'est plus facile pour lui.</p> <p>I : Là, on voit B fatigué N : Il essaye de s'évader... alors je me mets derrière lui. I : On a l'impression que tu le contiens physiquement, tu lui fais des petits massages ? N : Oui c'est dans le contact physique qu'il travaille. J'ai senti que si quelqu'un le pousse il travaille, voilà il faut lui montrer l'autorité et il revient.</p>	<p>Etayage : - faciliter la tâche par des adaptations</p> <p>Pilotage : - présentation de la tâche à réaliser</p> <p>Etayage : - Entourer physiquement - Prodiguer des gestes d'affection pour encourager</p>	<p>Capacité à s'appuyer sur un répertoire de signaux forgés par l'expérience (Intelligence du Kaïros)</p> <p>Vigilance sensorielle (Intelligence du Kaïros)</p> <p>Attention sensorielle avec des choix ciblés de vigilance (Intelligence du Kaïros)</p>

Cet extrait permet d'observer un moment où l'AVS exerce sa vigilance sensorielle. Il dicte à l'élève le texte écrit par l'enseignante au tableau. Grâce à cette médiation, il semble signifier ici à l'élève qu'il s'appuie sur l'expérience de leur vécu quotidien, car systématiquement l'AVS lui dicte les informations à recopier, lui évitant ainsi une surcharge cognitive. La fin de cet épisode met en lumière la question de l'ajustement des gestes marquant ainsi les régulations mises en œuvre à partir des imprévus de l'activité. En effet, nous voyons l'AVS toucher le dos de l'élève, lui faire sentir sa présence physique, « lui montrer l'autorité » dit-il. Autrement dit, le corps prend ici le relais d'une parole parfois défaillante de l'élève et l'AVS s'adapte à cela, ce qu'un enseignant en grand groupe ne peut faire. Il a intégré avec l'expérience quotidienne que le regard, les gestes et le corps peuvent pallier une parole déficiente et rendre le savoir accessible. Cela montre bien que même sans formation, cette attitude relève d'habiletés éducatives adaptées à la question de l'autisme.

3. Synthèse et analyse des données

Il est possible de dire que les propos recueillis lors des entretiens mettent à jour la subtilité du jeu des conduites d'ajustement de l'AVS. 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, mouvement des mains, du bras– ou d'expressions du visage, qui fonctionnent davantage sous la forme de combinaisons -par exemple, langage + gestes- que de manière isolée. Il a été constaté que les quatre gestes d'ajustement et les habiletés définis ne sont pas mobilisés de façon égale. Ces propos appellent deux remarques importantes :

Première remarque : il apparaît que certains gestes professionnels d'ajustement sont extrêmement sollicités, comme l'étagage, d'autres 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.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



- 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-.

Seconde remarque : il a été repéré également que les habiletés issues des habiletés prudentes sont le plus fréquemment identifiées, elles s'ordonnent le plus souvent avec l'étayage, 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 cet AVS, de prendre des décisions là où les prescriptions sont floues. En définitive, là où les normes antécédentes sont insuffisantes ou inexistantes pour soutenir la mise en oeuvre 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. Enfin, il a été constaté que la tentative de mise en oeuvre de certains gestes professionnels d'ajustement peut être efficiente ou au contraire peut freiner, bloquer les apprentissages. Ces propos sont exemplifiés à travers ces deux événements suivants :

- à la fin de l'entretien en différé, l'AVS nous parle d'une manière personnelle mise en œuvre pour contraindre l'élève à se remettre dans l'activité. Il prend une gomme et simule l'effacement du doigt de l'enfant qui s'écrie : « Oh non, tu vas m'effacer le doigt ! » La réaction de l'élève ne se fait pas attendre, il a peur, il s'assoit et fait ce qu'on lui demande de faire et se « tient tranquille » L'AVS par manque d'informations et de formation sur les troubles autistiques et les difficultés qui lui sont liées, ne peut certainement pas imaginer que l'enfant est en prise directe avec le réel. Cet enfant reçoit en pleine figure le mot et la chose, il prend la chose au mot, il croit au premier degré ce qui lui est dit et il pense effectivement que l'adulte va lui gommer le doigt s'il ne se tient pas tranquille. Sa structure particulière d'autiste altère son rapport au sens, il n'est pas bien arrimé à la métaphore et n'a pas accès à la symbolique.

- une autre attitude peut être mise à jour. Lorsque, par moments, l'AVS sent l'attention de l'enfant s'échapper, il ponctue ses propos en disant : « B, tu ne vas pas aller en vacances avec ta maman ? » et plus loin « ta maman t'a promis un jeu pour la DS, des CD de jeux électroniques, alors moi je vais lui dire que... » Il introduit une ruse, une habileté destinée à inciter l'élève à se remettre au travail. Il évoque sans détour avoir trouvé dans ce chantage affectif un moyen tout à fait efficace pour obliger l'élève à se concentrer de nouveau. L'AVS reprend ainsi les injonctions maternelles à son compte qu'il prolonge dans la sphère scolaire. Par conséquent, la motivation de l'enfant pour faire son travail le place plus dans un principe d'aliénation au désir de l'autre.

Dans ces deux exemples, l'accompagnant, sans formation réelle, joue sans intention de nuire avec la fragilité psychologique de cet enfant.

4. 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 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 car 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. Il ressort de cette recherche que cette fonction d'Auxiliaire de vie scolaire est complexe et exigeante. 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 faire 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. A ses yeux, finalement l'AVS peut apparaître comme la personne experte pour l'accompagnement de l'élève autiste. 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».

Il serait intéressant alors de questionner cette relation de manière plus approfondie. De quoi est-elle composée, est-ce évident de coopérer, de collaborer? Enfin, si le souhait est de prolonger cette interrogation concernant le partenariat, 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 oeuvre.

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 ultérieure avec un corpus de données plus important.

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. A chacun ensuite de développer sa part d'ingéniosité et de spontanéité en combinant de manière singulière ces ressources diverses.

Nadeige CHAUVOT

nadeige.chauvot@etu.univ-provence.fr

BIBLIOGRAPHIE

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.

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.