

Annick Ventoso-Y-Font
et Mireille Dubois-Bégué

La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative



*Des expériences conjointes
d'aide et d'accompagnement d'élèves
à besoins éducatifs particuliers*



Remerciements

Cette étude a pris sa source il y a quatre ans dans l'univers de l'Adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH). En effet, ce livre est né de la collaboration de deux professionnelles de la formation, l'une à l'ESPE (alors IUFM d'Aquitaine, Université de Bordeaux IV), l'autre au sein du département de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés de la Direction Académique des Services de l'Education Nationale des Pyrénées Atlantiques.

Mais cet ouvrage ne saurait exister sans l'expérience que des professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisés ont accepté de nous faire partager, ni leur participation à son contenu de réflexion. Un grand merci donc à Christine, Elodie, Myriam, Marie-Jo, Michèle, Pascale, Philippe, Véronique et Jean-François, ainsi qu'à l'équipe de l'Itep B. Ils ont su prendre le risque de nous dévoiler leurs pratiques au fil de multiples rencontres et d'adopter, avec nous, une posture questionnante et critique. Un grand merci également aux Auxiliaires de Vie Scolaire qui ont accepté de participer à notre enquête.

Nous tenons aussi à remercier la Direction des services départementaux de l'éducation nationale des Pyrénées Atlantiques (DSDEN), et plus particulièrement Daniel Duval, alors Inspecteur de l'Education Nationale en charge de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap pour le secteur Est du département des Pyrénées Atlantiques, qui nous a encouragées et donné toute sa confiance en nous ouvrant les portes des dispositifs spécialisés du département. Merci également aux directeurs et chefs d'établissements qui nous ont accueillis avec bienveillance.

Nous n'oublions pas les membres du G.R.E.F.E.D. de l'Université de Pau et tout spécialement Frédérique Lerbet-Séréni, professeur de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, qui l'anime. Ils nous ont permis de peaufiner notre méthodologie de recherche et de réflexion dans un univers d'échange exigeant, chaleureux et enrichissant.

Toute notre gratitude va à Philippe Deboissezon pour son apport de connaissances, à Christophe Gaufichon pour la réalisation experte des illustrations, à Louis-Marie Bouges pour le regard avisé qu'il a porté sur la construction formelle de l'ouvrage, et enfin à Françoise Brethon, Evelyne Janot et Jean-Paul Robert pour leur relecture, on ne peut plus utile et instructive.

Enfin, une reconnaissance toute particulière à nos familles pour leur contribution à nos efforts et pour l'immense patience qu'il leur a fallu durant cette longue période de travail.

Préface

Ce livre d'Annick Ventoso-y-Font, en collaboration avec Mireille Dubois-Bégué, *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative. Expériences conjointes d'aide et d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers*, vient fort à propos, dans un paysage scolaire français qui se cherche au point de se proclamer en chantier de sa propre refondation (rendue d'autant plus nécessaire que les comparaisons avec les pays voisins et plus éloignés ne lui sont plus favorables en termes de résultats). Cette refondation s'entend à différents niveaux (structurels, organisationnels et pédagogiques), et les transformations des pratiques que les lois successives sur l'intégration, puis l'inclusion, des élèves en situation de handicap avaient initiées, se trouvent aujourd'hui d'actualité pour exercer le métier d'enseignant en contexte ordinaire. Les moyens nouveaux annoncés en termes de « plus de maîtres que de classes » ouvrent ainsi la porte de la salle de classe, en plus du maître, à un autre maître, et plus seulement à un maître autre, comme peuvent l'être les professionnels spécialisés des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés (RASED) ou du secteur médico-social, les Auxiliaires de Vie Scolaire AVS) ou les Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEMS).

En posant ici la question de la co-intervention, cet ouvrage qui explore les pratiques actuelles liées au « maître autre ¹ » est donc aussi un ouvrage de

¹ Cette expression « maître autre » recouvre l'ensemble des professionnels, autres que l'enseignant, intervenant auprès des enfants dans le temps scolaire, qu'ils soient éducateurs spécialisés, psychologues, AVS, orthophonistes... Si certains revendiquent fortement de ne pas être des maîtres, afin d'éviter toute confusion de places, il n'est pas déraisonnable de considérer que tout adulte qui aide à apprendre est bien, pour l'enfant, *un* maître, même s'il n'est pas *son* maître.

référence pour les années à venir, où les enseignants auront au fond à apprendre à « faire à deux », dans des jeux et des pas-de-deux de plus en plus variés. Faire avec, faire ensemble, faire en partage, faire en commun : telles sont les modalités du « co ». Un « co » qui se déploie avec, – autre « co » –, les élèves, chacun et collectivement. Ce « co » est posé institutionnellement comme un supplément de l'« inter », – intervention –, comme si le collectif d'élèves pré-existait aux enseignants, ceux-ci y venant « entre », à deux donc, pour les situations particulières explorées ici. L'approche complexe travaillée par les auteurs montre bien en quoi tout cela fait système, par des recompositions permanentes des relations entre professionnels, entre élèves, entre professionnels et élèves, recompositions en contexte, au fil de la séquence, où les places de chacun se tissent des regards, et les regards du regard de l'autre. Elle montre aussi comment cette nouvelle salle de classe où co-habitent plusieurs adultes gagne en variété et en puissance pédagogique et éducative, dans des jeux inépuisables d'organisation qui savent se décliner sans se décider à l'avance, par le respect et l'attention de chacun à l'autre. Dans cet espace, les temps variés s'entrelacent sans verbalisation, sans métacommunication explicite, mais par sensibilités réciproques attentives et intelligentes en contexte. Des corps se déplacent, des voix se mêlent, des silences s'échangent, des équilibres mouvants de circulations des savoirs se tâtonnent, s'improvisent par les professionnalités conjuguées. Ces « gestes professionnels » font la culture commune nécessaire à une compréhension mutuelle suffisamment rassurante pour que l'imprévu soit une richesse. Deux processus sont alors identifiés, qui agissent de façon enchevêtrée : des dynamiques de « co-élaboration » et des dynamiques de « co-régulation ». De leur conjugaison jamais achevée, car récursivement opérante, vit un projet commun, vivant de ses propres déconstructions et reconstructions.

La conceptualisation en termes de « territorialisation », « déterritorialisation », « reterritorialisation » n'est ici pas fortuite : elle traduit bien comment la co-intervention contient des enjeux de places dans un territoire comme places symboliques de pouvoirs et de légitimité à « être là », dans cette classe qui, traditionnellement, ne connaît qu'un maître à son bord. De la tension « dé » / « re » se joue le « se », réfléchi et réciproque : se territorier, chacun et ensemble, de façon toujours différente au fil des séquences, des savoirs, des configurations du groupe-classe. Le travail des

chercheurs vient alors faire irruption dans ce silence partagé, et tente, tant d'observer que de faire se dire, ce « se » des intervenants dans leur danse conjointe de territoires. Il prend appui sur des temps de classe, des contextes et donc des co-interventions différents : CM1, Clis, Ulis, classe d'IME, ITEP. Des phases y sont repérées, comme des modalités d'ajustements paradoxaux, où le décalage propre aux différences montre son efficace relationnelle : jamais interchangeables, toujours reliés, car clairement différenciés, ainsi peut opérer ce que les auteurs mettent en évidence : des dynamiques de « ricochets » et/par des jeux de « miroir » non pas déformants mais transformants. Il y a de la reprise en miroir, entre co-intervenants, cette ritournelle nécessaire pour reprendre élan commun, se répéter pour se décaler. Mais il y a aussi du miroir entre la fonction éducative à destination des élèves et celle qui joue entre les adultes, où les adultes semblent ainsi parfois reproduire entre eux ce qu'ils apportent aux élèves : aide, soutien, accompagnement, ajustement, partage... Les représentations spatiales des situations observées traduisent en partie ces effets sous forme de places, de déplacements et d'échanges, révélateurs de certaines organisations de la co-intervention.

Avec la légèreté d'une écriture, d'une expérience et d'une pensée profondément tenues, cet ouvrage réussit un double pari. Le premier montre, sans le dire, que la nomenclature des « dys », à réparer ou compenser, n'est pas la seule approche possible des professionnalités requises pour ces élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». Ici, la puissance relationnelle, pédagogique et éducative, propre à toute situation de classe, devient ressource pour et par le système reconnu dans sa complexité et donc sa richesse. Le second, corollaire, accepte qu'une scolarité s'inscrit dans le temps, long, à l'issue imprévisible, où se rencontrent et se partagent des moments de vie scolaire pour des sujets autonomes, c'est-à-dire capables de transformations intérieures invisibles de ce qu'ils échangent. Ces élèves dits « en difficulté scolaire » ou « à besoins particuliers », y deviennent des sujets de désirs comme tout être humain, enfant ou adulte, et non des « machines à traiter de l'information avec erreur de programme à réparer ». En miroir, c'est de reconnaître comment les adultes mettent en jeu du corps, de la sensibilité, de l'expérience et des savoirs incarnés, qui restitue l'enfant, lui aussi, comme

plus complexe qu'un seul être cognitif. Partis pris conjointement épistémologiques et de l'ordre de l'éthique professionnelle, qui ont en partage une idée assez simple, mais tellement difficile à assumer, dans ces temps de nouvel obscurantisme : le vivant humain est relationnel. En effet, le monde est celui que je connais par la façon dont je me relie à lui : de ce qu'il serait en dehors de cette relation que j'entretiens avec lui, je ne peux rien en savoir ni en dire. Il en est de même de ma possible connaissance des autres, et de moi-même : aucune connaissance objective, extérieure à tout sujet humain, n'est possible. Dans les métiers de la relation à autrui, comme l'enseignement, l'éducation ou le soin, le fondement épistémologique relationnel s'augmente de son fondement pratique et éthique : relation de la relation, en quelque sorte, qui ne peut se réduire à aucune vérité objective et stable assurée de résultats pour ou sur l'autre. L'élève n'est pas un objet cassé à réparer par des outils à lui appliquer, il est ce partenaire avec lequel l'enseignant travaille à élaborer la façon de partager un monde commun, celui des savoirs. Quand ça ne va pas de soi, quand les mondes peinent à trouver des points d'ancrage communs, l'aventure est tentée à deux adultes, et à tous les autres enfants, au sein d'une école ouverte à d'autres, et pas seulement dans des rééducations médico-cognitives externes qui confinent parfois au redressement. D'augmenter ainsi les ressources et la variété relationnelles, de les travailler et les réfléchir, ne cherche pas la solution à l'extérieur du problème, mais considère, comme y invitent les théories de l'auto-organisation, que le problème est à lui-même sa propre solution, que la solution est **dans** le problème.

Un exemple, seulement, extrait du chapitre 3, pour illustrer cette confrontation de paradigmes en jeu dans les questions éducatives : « Cette attente fantasmatique d'une incidence « miraculeusement réparatrice » de la part de l'AVS pose un biais qui ne peut qu'être préjudiciable à une relation co-éducative et ce pour trois raisons majeures : (1) illusoire, elle sera forcément déçue ; (2) miraculeuse, elle prend un caractère naturel qui rend inutile d'y travailler ; (3) elle repose entièrement sur les qualités intrinsèques de l'AVS et crée alors une dissymétrie qui n'est peut-être pas tant à la faveur de l'enseignant que de l'AVS hissé au rang de sauveur ».

C'est à partir d'une élaboration des fonctions et des rôles tiers que la relation co-éducative se formalise *in fine* dans sa puissance propre : la variété des tiers, et des fonctions tierces, au sein même de la classe, est la possibilité d'une co-éducation qui se régénère d'elle-même, pourvu que personne n'y soit « objet » de quelque fonction prédéterminée. Il deviendrait alors ce qui est ici identifié comme « tiers bloqué », obstacle aux fluctuations vivantes, paradoxales et nécessaires entre les tiers inclus-exclus, exclus-inclus, et inclus. L'élève particulier, chaque élève en particulier, le groupe-classe, le maître, l'autre du maître (éducateur, accompagnant...), les deux maîtres, toutes les variétés sont alors possibles, où chaque instance peut, comme ceci ou comme cela, faire tiers pour d'autres. Peut-être le ressort du groupe-classe comme tiers est-il celui qui apparaît comme le moins exploité dans les situations travaillées : difficile encore pour les professionnels, semble-t-il, de s'appuyer sur la classe comme ressource.

A l'issue de ce voyage au cœur de la classe, pas de fiche technique, pas de proposition d'action clefs en mains, pas de guide des bonnes pratiques. Ouf ! Le paradigme de référence est porté, tenu, incarné jusqu'au bout. Car si les enjeux se trouvent bien en termes de formation, celle-ci y est entendue comme mise en œuvre de dispositifs réflexifs des praticiens à propos de leurs pratiques, ces dispositifs en général régulés par quelqu'un d'externe à la hiérarchie institutionnelle, dont le travail, relationnel lui aussi, consiste à favoriser les pratiques de réflexion par réflexion, et par associations d'images, d'idées, pas à pas, de proche en proche : du miroir, donc, et des ricochets, à vivre, et laisser œuvrer à l'intérieur de soi. Une formation elle aussi en miroir des miroirs de la classe. Pour amplifier, ou au moins assumer, la mise en abîme des processus **trans**-référentiels (qui accompagnent la **co-intervention**) : « de l'autre côté, par-delà, au-delà, à travers », tels sont les sens de « trans », qui ouvrent la classe au-delà d'elle-même, en même temps que se signalent ses propres envers, son autre face, à travers ses miroirs internes.

Comment une institution fondée sur le dogme du programme peut-elle assumer ce que la co-intervention met en évidence : des processus et non des procédures, dans leurs auto-régulations, émergeant en contexte, peu dicibles, à peine visibles, mais opérants ? Comment accepter que

l'instituant n'est pas seulement du non-contrôlable et de l'opaque efficient, donc peu gérable, mais se gère par les personnes elles-mêmes, entre elles, avec elles et leurs autres, – les élèves, les parents, les collègues, les partenaires de l'école –, et que c'est par effet retour qu'il est possible de se les réfléchir, pour en creuser *ad infinitum* les ressources, et non pour en produire des modèles à appliquer-répliquer ? Le défi que la co-intervention pose à l'institution, c'est que celle-ci accepte que la professionnalité des enseignants est une production permanente qu'ils (se) font d'eux-mêmes, dont ils peuvent éthiquement répondre après coup, mais pas décliner comme un programme préconçu. Gageons qu'à deux, les ressources pour faire vivre l'imprévu propre à la complexité d'une classe (et non pour le tenir, ou l'empêcher) contribueront à une refondation de l'école fondée sur la puissance de l'absence : absence de dogme pédagogique, absence de programme de co-intervention, et absence de contrôle de conformité à un modèle. Car le « re » de refondation contient aussi la répétition, le nécessaire re-commencement propre à chaque situation, où le miroir et le ricochet, comme le montre cet ouvrage, permettent qu'il ne soit pas bégaiement de lui-même à l'identique. Alors la situation pédagogique devient situation d'apprentissages continués, ceux des éducateurs et ceux de l'institution aussi bien. L'Education Tout au Long de la Vie, c'est ma capacité à voir dans l'autre des pans de moi-même jusqu'alors demeurés opaques. De ce point de vue, l'école inclusive y devient un accélérateur des apprentissages de tous, et la co-intervention la nécessaire assise pour que les difficultés deviennent atouts.

Frédérique Lerbet-Sereni²,
Pau, Février 2014

² Professeur des Universités à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, Directrice adjointe du Laboratoire EXPERICE (Paris 8, Paris 13, Pau)

Introduction générale

Cet ouvrage s'inscrit dans le contexte d'une *école pour tous*. Perspective en œuvre depuis la mise en place du collège pour tous par le Plan Langevin-Wallon en 1947, elle a conduit le système scolaire à mettre en place divers moyens afin que tous les élèves réussissent. L'instauration d'une école inclusive par la loi du 11 janvier 2005 renforce cette visée idéologique en posant comme a priori la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu ordinaire. Le principe universel d'accessibilité de l'école à tous postule la scolarisation en milieu ordinaire de *tous* les enfants et adolescents, qu'ils soient ou non handicapés. Dans cette perspective, l'idée fondatrice de *besoins éducatifs particuliers* cherche à identifier les besoins des élèves en éducation plutôt que de se focaliser sur le repérage des carences réelles ou supposées liées au handicap. Inspirée des *Special educational needs* appliqués dans les pays anglo-saxons (Grande-Bretagne, 1978), ce principe nécessite de trouver les ressources pour adapter les structures et les modes de fonctionnement scolaires. Pour bon nombre d'élèves en situation de handicap mais aussi en grande difficulté scolaire, la diversification des aides pédagogiques et éducatives en réponse aux besoins particuliers des élèves ne peut s'opérer sans que s'instaure un partenariat avec les dispositifs médico-sociaux et que se multiplient des pratiques de co-intervention professionnelle.

La prise en compte d'une telle finalité par l'école a pour effet d'intégrer, dans le même mouvement, tous ceux qui sont concernés, de près ou de loin, par l'accompagnement de cette scolarisation : parents, enseignants, acteurs professionnels du secteur médico-social ou de la communauté éducative territoriale (services municipaux, associations locales, établissements publics de coopération intercommunale...). Plus concrètement, suite à la publication de

la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (Journal officiel, 9-07-2013), l'augmentation du nombre d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et l'octroi de postes supplémentaires en direction des élèves les plus fragiles, rendent la co-intervention incontournable.

La visée de cet ouvrage cherche à comprendre comment opèrent les pratiques de *co-intervention* d'ores et déjà en œuvre. Nous nous demanderons notamment en quoi la co-intervention se distingue de l'*intervention simple* et quelles dynamiques de *collaboration* et de *co-opération* agissent dans le temps du *travail conjoint* et au fil de ses variations.

La recherche entreprise à cet effet repose sur l'étude d'actions de co-intervention menées dans le cadre de la scolarisation et de l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap. L'objectif de l'ouvrage n'est pas de faire le tour des structures, dispositifs ou professions qui pratiquent la co-intervention, mais de s'appuyer sur l'expérience vécue de professionnels de l'éducation et du soin, dans le cadre scolaire, pour comprendre la spécificité d'un mode de travail qui œuvre sous forme de *travail conjoint*. Diverses catégories professionnelles ont été sollicitées au fil d'entretiens et d'observations : enseignant de l'école primaire ou du collège, enseignant spécialisé chargé de la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de l'aide aux élèves en grande difficulté scolaire, éducateur spécialisé et psychologue d'établissement spécialisé, auxiliaire de vie scolaire dit « AVS » chargé de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Un entretien a également été mené avec l'équipe d'un établissement spécialisé du secteur médico-social. Enfin, la situation professionnelle des agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM) a été évoquée. Ces rencontres et observations se sont employées à explorer les *relations professionnelles* en jeu dans la co-intervention. Quelle part de construction collective et d'initiatives personnelles ? Quelles relations interpersonnelles ? Quelles régulations des gestes professionnels ? Quelles interactions pédagogiques et éducatives avec les élèves ? Quelles incidences institutionnelles ?

A l'exception du dernier qui présente une ouverture, les chapitres de cet ouvrage peuvent se lire dans un ordre indifférencié. Ainsi en est-il pour le premier chapitre qui s'emploie à définir la co-intervention éducative et scolaire. Son approche, conceptualisante, pourra être convoquée en amont,

en parallèle ou en aval de la lecture des chapitres relatant les expériences de co-intervenants. Elle développe la réflexion à deux niveaux :

- La mise en œuvre des dispositifs d'intervention dans l'école. Elle repose notamment sur l'articulation de notions telles que : *intervention, collaboration, coopération et co-intervention* en lien avec des logiques *d'intégration et d'inclusion sociale*.

- L'exploration étymologique de l'expression *co-intervention* et sa mise en perspective spatio-temporelle. La co-intervention y est définie en tant que *processus paradoxal*, elle demande un travail de collaboration et s'élabore dans la durée.

Les chapitres suivants inscrivent la recherche dans *l'expérience* des acteurs professionnels qui pratiquent la co-intervention. Nous y interrogeons les pratiques d'intervention et de co-intervention en œuvre dans le service public de l'éducation : en école primaire, en lien avec les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté Scolaire (RASED) ; en collège, en lien avec l'Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) ; en Institut Médico-Educatif (Ime), structure spécialisée chargée de l'éducation et du soin auprès des personnes ayant des troubles du psychisme ou des fonctions cognitives ; et en institut thérapeutique éducatif et pédagogique (Itep) accueillant des enfants et des adolescents qui présentent des difficultés psychologiques donnant lieu à des troubles de comportement. Poser le primat de l'expérience revient à considérer les co-intervenants sollicités comme étant les mieux placés pour connaître quelque chose de cette expérience (professionnelle et personnelle) sans pour autant disqualifier la portée de ce que la recherche peut, de son point de vue, apporter aux acteurs professionnels. Une telle approche considère les co-intervenants sollicités comme des *interlocuteurs de recherche*. Elle unit co-intervenants et chercheurs dans une démarche réflexive. L'expérience met en tension sens pratique et réflexion théorique.

- Le deuxième chapitre expose l'expérience de co-intervention d'une Classe pour l'Inclusion Scolaire (Clis). Dans ce dispositif, co-interviennent l'enseignante spécialisée de la classe, une enseignante spécialisée de l'hôpital de jour et une auxiliaire de vie scolaire (AVS). L'observation détaillée d'une séance de co-intervention permet d'en déployer les *variations temporelles et spatiales*. Trois temps et deux lieux permettent de voir comment les places se déterminent, comment les territoires se meuvent et comment les rôles

s'échangent sans que les postures ne s'altèrent. Au fil d'entretiens, d'observations et de retours réflexifs portant sur les observations (groupes de discussion), nous avons tenté de saisir, avec chacune des équipes de co-intervenants, comment les interactions du travail conjoint se déconstruisent et *se co-construisent* en une *boucle collaborative* qui ne peut être entièrement programmée par avance.

○ Le troisième chapitre s'appuie sur des séances de co-intervention menées dans des structures éducatives différentes en vue de distinguer trois modes d'interaction professionnelles :

- *Les interactions pédagogiques* sont interrogées au travers d'une séance de lecture menée en co-intervention dans une classe de CM1 par le professeur de la classe et l'enseignant spécialisé du réseau d'aide aux élèves en difficulté scolaire (RASED). La différenciation pédagogique y est abordée en termes de complémentarité, d'ajustement et d'enchevêtrement.

- L'observation d'*interactions éducatives* en œuvre dans une unité d'enseignement au sein d'un Ime a permis d'étudier comment s'ajustent les postures d'enseignement, d'aide et d'accompagnement au cours d'une séance de travail portant sur le tri des déchets. La co-intervention y est conçue comme un processus *d'accompagnement professionnel mutuel*.

- La situation particulière des Auxiliaires de Vie Scolaire en classe est approchée à partir de questionnaires et d'entretiens réalisés avec des AVS et des enseignants de l'école primaire. Divers témoignages permettent de questionner de façon critique l'identification de l'AVS en tant « qu'aide humaine ». Des modalités de travail sont avancées afin que le travail accompli par l'enseignant et l'AVS s'achemine peu à peu vers de réelles pratiques de co-intervention.

Le quatrième chapitre s'attarde sur *l'entre-deux relationnel de la rencontre* de co-intervention. Les questions de rôles, de places et de territoires sont posées à partir de la co-intervention menée par une professeure de SVT (Sciences et Vie de la Terre) et l'enseignante spécialisée coordonnatrice d'un dispositif Ulis en collège recevant des élèves en situation de handicap mental. Pénétrer dans la problématique de la relation, c'est aussi s'interroger sur les rapports sensoriels et intersubjectifs que les personnes entretiennent entre elles. Ici, s'immiscent la *demande faite à l'autre* et le *tiers inclus/exclu* comme facteurs de médiation.

Le dernier chapitre clôt la réflexion par un élargissement des perspectives de la co-intervention à trois domaines :

- Le travail d'équipe et d'établissement : Les initiatives de co-intervention en œuvre dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) montrent comment *l'ensemble du personnel* d'un établissement peut collaborer et coopérer autour d'actions éducatives.

- L'ouverture sur la communauté éducative : Les idées de *co-éducation* et de *territoire apprenant* conduisent le système scolaire et la communauté éducative à se projeter dans de nouveaux modes de coopération entre enseignants, parents et agents territoriaux.

- Les attendus de formation : Au travers de l'expérience des co-intervenants rencontrés, la co-intervention apparaît comme une pratique évoluant au fil de l'enchevêtrement du travail conjoint. Dès lors, devient nécessaire une formation *inter-catégorielle* qui permette une régulation, *en continu*, de l'activité professionnelle.

Le présent écrit ne cherche pas à faire un catalogue des « bonnes pratiques » de co-intervention. Spatiale, la co-intervention doit faire avec l'intériorité et l'extériorité de ce qui la constitue ; temporelle, elle ne saurait se limiter à l'instant de la co-présence. Un modèle de co-intervention, conçu comme *paradoxal et ouvert dans le temps et dans l'espace*, a émergé des principes de travail et de pensée que les co-intervenants ont révélés de leurs pratiques.

Bien que fondée sur des expériences vécues, forcément non-exhaustives, la visée de cet ouvrage est de permettre aux professionnels des secteurs scolaire, éducatif et médical de penser leur propre professionnalité dans des situations qui mettent en jeu d'autres professions au sein même d'un dispositif de scolarisation : professeurs, enseignants et éducateurs spécialisés, psychologues, auxiliaires de vie scolaire, assistants d'éducation et agents territoriaux... L'idée de *professionnalité* retenue pour cet écrit laisse entendre que le vécu professionnel ne saurait se borner aux statuts professionnels, ni même aux référentiels de compétences qui qualifient le professionnalisme de chacun. Parmi les univers de sens que recouvre cette notion en devenir, nous pensons avec C. Dubar, P. Tripier et V. Boussard (2011) que les « aspirations récurrentes à la professionnalité » se manifestent plutôt sous la forme d'une « reconnaissance professionnelle de

soi » qui se déploie entre « identité pour autrui » et « identité pour soi »³. Dans cet esprit, le lecteur devrait pouvoir s'inspirer de ces témoignages pour penser l'intérêt, les difficultés, les enjeux et la mise en œuvre d'un mode de travail qui, selon nous, est appelé à se développer dans le contexte éducatif d'un monde en mutation. Par conséquent, ce livre a toute sa place comme ouvrage de formation professionnelle initiale, et notamment en perspective de formations inter-catégorielles.

³ DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie, *Sociologie des professions*, Ed. Armand Colin, 2011, 3^e édition, 256 p.

Chapitre I

De l'intervention à la co-intervention dans l'école : s'y retrouver

Le champ de l'aide aux élèves en difficulté scolaire

Notre recherche s'est intéressée aux actions de co-intervention professionnelle en vue de l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire, qu'ils relèvent ou non d'une situation de handicap. Selon une étude réalisée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance en 2005-2006⁴, 48,9 % des professeurs des écoles et 46,9 % des professeurs de collège distinguent la « *grande* » *difficulté scolaire* – appelée aussi *échec scolaire* – de la *difficulté scolaire*, par la durée des difficultés rencontrées plutôt que par leur installation ou leur gravité. Pour Bernard Charlot (1997), l'échec scolaire n'est qu'un constat auquel on ne peut pas s'arrêter. Car c'est avant tout « un temps d'expérience que l'élève traverse et interprète... Il rencontre des difficultés dans certaines situations, il subit des orientations qui lui sont imposées, il construit une image dévalorisée de lui-même... »⁵. Au-delà de l'aide qu'elle sollicite, la grande difficulté scolaire est une expérience qui demande de bénéficier d'un accompagnement qui chemine dans la durée. C'est à cet effet que furent créés, dans les écoles primaires, les Aides Spécialisées aux Elèves en difficulté scolaire constituées en réseau⁶ (RASED, 1990).

⁴ DO Chi-Lan, ALLUIN François, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants ?* Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, année scolaire 2005-2006.

⁵ CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Poche Education, ed. Anthropos, 1997, p. 16, 17.

⁶ Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, *Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*.

L'intégration, puis l'inclusion dans l'école d'enfants et d'adolescents en situation de handicap, a modifié l'approche que le système scolaire avait de la difficulté scolaire car elle se manifeste avant tout en termes de *diversité humaine*. Cette diversité n'entraîne pas toujours une difficulté scolaire pour la personne en situation de handicap si l'on entend par difficulté scolaire une difficulté à apprendre. Elle n'oblige pas moins les acteurs professionnels de l'Education Nationale à dépasser un rapport strict à la norme scolaire pour penser des problématiques qui débordent les frontières de l'école (difficultés d'adaptation scolaire et sociale, handicaps et nécessité d'accompagnements spécifiques, intégration d'élèves d'origine étrangère...). « Si les parents et les fratries sont directement touchés par les résonances du handicap, qu'en est-il des professionnels : *médecin, psychiatre, psychologue, orthophonistes, éducateurs, rééducateur et autre intervenants* ? Comment réagissent-ils ? » écrivait C. Gardou (2005), anthropologue et parent d'enfant en situation de handicap⁷. À cette question, il faut dorénavant ajouter *les enseignants*.

A. Intervenir *dans* : du *dedans* et du *dehors*

Qu'il s'agisse d'aide aux élèves en difficulté scolaire, d'intégration ou d'inclusion des enfants et adolescents en situation de handicap, les textes réglementaires du système éducatif font de plus en plus appel à des dispositifs au sein desquels interviennent des acteurs professionnels autres que les maîtres des classes : enseignants supplémentaires dans les Zones Prioritaires⁸, enseignants spécialisés, psychologues, éducateurs, auxiliaires de vie scolaire... Ces actions sont envisagées sous forme *d'intervention*.

Composé de *inter* (entre) et de *venir*, intervenir signifie *survenir dans et pendant* et s'immiscer à *l'intérieur de deux* déjà formés. La notion d'intervention véhicule deux dimensions : une dimension temporelle et une dimension spatiale.

• **Dimension temporelle** : En ancien français, *entervenir* voulait dire survenir au sens de « se produire » et prendre part à quelque chose. Intervenir crée un événement qui survient. Lorsque celui *qui n'était pas là*

⁷ GARDOU Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, Ed. Éres, 2006, p. 113.

⁸ Circulaire 2012-201 du 18.12.2012.

auparavant survient, il agit sur le cours des choses, il fait événement. En ce sens il en modifie le cours. Intervenir veut dire aussi « interrompre ».

• **Dimension spatiale :** celui qui *inter-vient* se déplace de manière à aboutir à un lieu *dans* lequel il s'immisce, *entre* deux pôles (*inter* est constitué de la racine *in* qui signifie *dans* et de *ter* qui marque deux pôles distincts)⁹. Il survient *entre* (*inter*) ce qui était déjà là, installé, et y crée forcément du désordre. Dans l'univers d'accueil, perdre sa place est à craindre pour le « maître » des lieux, sauf à ce que l'intervenant reste l'étranger, cantonné dans une extériorité spatiale ou symbolique.

1. L'entre-deux du Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté scolaire :

Un réseau désigne *un système de lignes entrelacées*. Un système met en lien complexe les points du maillage, ce qui les rend solidaires et interactifs. Ancrer une fonction dans un dispositif en réseau suppose de considérer notamment qu'elle ne se situe pas dans une case structurellement définie hors de tout, mais dans un flux de communication *entre* deux champs de référence (à la fois dedans et dehors). « Travailler en réseau » revient donc à *inter-venir* (agir *entre* et agir *dans*). Les dispositifs en réseau ont ceci de particulier qu'ils agissent à la fois *dedans* et *dehors*, à un croisement dimensionnel.

C'est le cas des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), pionniers en la matière au sein de l'école primaire. Sous la responsabilité d'un inspecteur de l'Education Nationale, ils sont partie prenante du projet de chaque école d'un secteur pré-défini. Les *psychologues scolaires*, comme les *enseignants chargés des aides pédagogiques et rééducatives* appelés respectivement « maîtres E » et « maîtres G », font partie intégrante du système éducatif du premier degré. Mais si les actions des RASED sont inscrites potentiellement dans les projets de toutes les écoles de leur secteur, elles se sont manifestées le plus souvent sous forme d'intervention d'un membre du RASED auprès de certains des élèves d'une classe donnée (généralement en groupes d'élèves reçus dans un espace distinct de la classe). Selon ce mode de travail, un écart d'appartenance est posé en référence à l'entité classe, entre un maître

⁹ REY Alain (ss la direction), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, ed. Le Robert, 2010.

de classe *déjà là*, et un intervenant *hors-de-là* (appartenant au dispositif plus large du RASED). Ce dernier seulement est *l'inter-venant*, s'immisçant dans la relation déjà en œuvre entre le maître et ses élèves.

Or, parler d'*intervention* met l'accent sur la frontière entre celui qui est dedans et celui qui vient du dehors, forcément différent et de fait subalterne en ce lieu (il n'est responsable que de son action, aussi spécialisée soit-elle). Ici, s'opposent le modèle structurel d'une école cloisonnée (en classes, en niveaux, en filières et en degrés) et le fonctionnement d'un système *en réseau* censé agir dans l'interaction de ses pôles. A moins qu'au contraire, cette posture, à la frontière de plusieurs systèmes, ne les place en position de *marginal-sécant* c'est-à-dire « d'un acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer le rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre les logiques d'actions différentes, voire contradictoires »¹⁰. Dès lors, l'intervenant n'est plus seulement celui qui survient et fait événement du fait de son étrangeté (ce qui est fort intéressant en soi mais perturbateur), il agit aussi « avec » les protagonistes et même s'il les perturbe, il leur apporte quelque chose. Adjoindre le préfixe *co* au substantif *intervention*, donne à la notion d'intervention un caractère contradictoire fort intéressant.

C'est ainsi que les membres du RASED, tout en restant ouverts à divers modes d'actions (dans et hors de la classe), se sont emparés de la possibilité de travailler dans la classe, *avec* le professeur de la classe, auprès des élèves de cette classe considérés comme en difficulté scolaire. Les pratiques de co-intervention se sont mises en place en complémentarité de pratiques d'aides volontairement externalisées et séparées. La conséquence d'une telle conception des pratiques professionnelles est de faire voler en éclat une vision stricte et figée du sentiment d'appartenance au groupe-classe ou à l'école. Penser en terme de réseau oblige à déplacer l'attention de l'appartenance identitaire (maître de telle classe, professeur de telle école) à une relation professionnelle élargie. Or, conçue comme un processus systémique, elle ne se contente pas de mettre deux ou plusieurs individus en rapport. Elle inclut dans sa problématique tout ce que les individus

¹⁰ CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Ed. du Seuil, 1981, p. 73.