



HAL
open science

Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Une étude de cas dans le cadre du dispositif " plus de maîtres que de classes "

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? Une étude de cas dans le cadre du dispositif " plus de maîtres que de classes ". Planifier son enseignement au secondaire, JFD Editions, 2020, 978-2-89799-084-8. hal-02513902

HAL Id: hal-02513902

<https://hal.science/hal-02513902>

Submitted on 21 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ?

Une étude de cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes »¹

Marie Toullec-Théry, MCF, CREN, Université de Nantes et Espé
marie.toullec@univ-nantes.fr

Préambule/résumé

À la suite de la création, en France, en 2012, du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PDMQDC), le ministère de l'Éducation nationale (2013) a précisé ses intentions dans un document nommé « dix repères »². Ce document insiste sur la nécessaire articulation du PDMQDC avec d'autres dispositifs d'aide déjà existants³ et sur le fait que « la coopération entre enseignants est primordiale » (Ibid., p. 7). Il précise aussi qu'il s'agit de « travailler autrement » au plus près de la classe (Ibid., p. 7) et que « la recherche de nouvelles organisations pédagogiques au sein de l'école est recherchée » (Ibid., p. 7). Cette incitation au coenseignement engendre des modifications dans les pratiques des enseignants : ils ont besoin de planifier ensemble leur travail pour anticiper les actions et ainsi faire progresser tous les élèves. Nous proposons, dans ce chapitre, d'étudier cette planification de l'enseignement opérée par deux coenseignants à travers leurs discours, mais aussi son incidence sur leurs pratiques effectives.

Introduction

Une apparition du travail à deux en France

En France, les écarts scolaires entre les élèves s'amplifient (CNESCO, 2016). La réglementation propose alors, entre autres, depuis une dizaine d'années, de créer des dispositifs⁴ qui font travailler ensemble deux enseignants. Cet article étudie un dispositif particulier de coenseignement où les deux enseignants partagent, à certains moments de la semaine, la responsabilité d'un même groupe, dans un même temps et un même espace pour atteindre des

¹ Avec mes remerciements à Corinne Marlot (professeure HEP de Vaud, Suisse) pour notre cotravail, mené sur le cas de l'ours, présenté dans cet article.

²https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf

³ Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), Accompagnements personnalisés, Activités Pédagogiques Complémentaires,...

⁴ Les dispositifs « se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux » (Barrère, 2017, p.7).

objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Une contrainte apparaît alors. Ces deux enseignants vont devoir articuler leurs actions, y bâtir de la cohérence pour faire progresser tous les élèves et surtout ceux qui éprouvent le plus de difficultés. Avant de mettre en œuvre de la coinstruction, il y a ainsi nécessité d'anticiper les actions *via* un temps de planification⁵ commun (Arguelles et al., 2000 ; Scruggs et al., 2007). Ce changement dans le métier représente un défi professionnel dans la mesure où les enseignants français accordent leur faveur à des dispositifs externalisés, c'est-à-dire juxtaposés à la classe de référence de l'élève (Toullec-Théry, 2017) et qui requièrent peu de coopération. Les enseignants disent en effet échouer à partager leurs conceptions des situations d'enseignement apprentissage, leurs choix, mais aussi leurs manières de faire.

Dans ce chapitre, nous étudierons plus spécifiquement des pratiques de coplanification qui mettent en jeu les conceptions épistémologiques⁶ d'une dyade d'enseignants et leurs manières d'agir au quotidien. Comment cette coplanification, à savoir la convocation à deux « d'images mentales anticipatrices » (Riff & Durand, 1993, p. 88) s'opère-t-elle, quand, d'emblée, l'organisation de travail à deux n'existe pas encore en mémoire ? Nous mettrons au travail les six dimensions de l'activité enseignante de planification (Goigoux, 2017) que sont : 1) les objectifs d'apprentissage (acquisition, mémorisation ou transfert), 2) les tâches didactiques (nature et ordre = synopsis), 3) la démarche pédagogique, 4) le rôle de l'évaluation, 5) l'organisation matérielle et 6) les groupements d'élèves. En quoi ces six dimensions de l'activité professorale de planification sont-elles alors modulées ou modifiées quand un enseignant (MC) travaille avec un maître supplémentaire (M+) ?

Approche théorique et méthodologique et construction du problème de terrain

L'étude de cas que nous présentons est fondée sur une approche didactique, c'est-à-dire sur l'étude de « ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (Sensevy, 2007. p. 14). Nous centrons notre propos, plus spécifiquement, sur le

⁵ Nous nommons planification, le processus par lequel l'enseignant, en amont de sa tâche d'enseignement face à l'élève, anticipe sur l'élaboration des dispositifs pédagogiques qui vont favoriser, pour l'ensemble des élèves, les apprentissages prescrits dans les programmes officiels. Cette planification requiert, en plus de l'étude des programmes et des choix de progression des apprentissages, la préparation des séances.

⁶ « Par conception épistémologique, nous désignons un ensemble de convictions, de connaissances et de savoirs scientifiques qui cherchent à définir les connaissances d'un individu ou d'un groupe d'individus et leur fonctionnement ainsi que les moyens d'évaluer leur validité, de les acquérir et donc de les enseigner et de les apprendre » (D'Amore et al., 2008).

double travail d'un binôme d'enseignants lorsqu'ils planifient ensemble des situations d'enseignement-apprentissage, puis agissent de manière effective en classe. Pour cela, nous avons filmé leurs pratiques effectives lors d'une séance, mais aussi recueilli leurs discours, lors d'un entretien où ils sont tous deux placés face à des épisodes de leurs pratiques.

Les recherches en didactique s'accordent sur le fait que la planification des situations d'enseignement-apprentissage (que Sensevy nomme préparation), tant leurs contenus que les formes, est fondamentale (Ibid, p. 35) et qu'elle détermine ce qui se passe lors des séances en classe, même si au cours de cette séance, des imprévus surgiront.

« Cette forme, c'est-à-dire la succession des activités, les objectifs fixés à cette activité, les moyens d'évaluation et de régulation qu'elles nécessitent, est déjà présente, virtuelle et comme préactivée, au moment où l'activité commence. Ainsi, le jeu didactique [...] reçoit son architecture fondamentale hors de la classe, dans la préparation des activités » (Sensevy, Ibid., p. 35).

Dans son travail au quotidien, tout enseignant planifie, anticipe sur la séance. Il s'assure ainsi que ce qu'il y a à apprendre n'est ni trop complexe (les élèves n'apprendraient rien) ni trop simple (les élèves n'apprendraient rien non plus). Il envisage donc des situations d'apprentissage où il y a suffisamment de connu, mais aussi du non connu, c'est-à-dire ce qui est à apprendre. Ainsi, l'élève doit composer avec ce qu'il connaît déjà (contexte cognitif commun), accommoder ses connaissances pour construire de nouvelles réponses (de nouveaux savoirs).

Travailler en dyade agirait sur la planification du travail, parce que coplanifier des séquences d'enseignement-apprentissage contraint à choisir et concevoir conjointement des activités à mettre en œuvre à deux, avec les élèves. Or, un an après la création du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PDMQDC), une première évaluation nationale⁷ (Goigoux, 2015 ; Toullec-Théry et Marlot, 2015) atteste de la délicatesse du travail de coplanification et d'un certain nombre de résistances. Ainsi, l'enquête révèle que 47 % du temps d'enseignement à deux est peu ou n'est pas préparé conjointement. En effet, seuls 22 % des enseignants disent coenseigner (enseigner à deux au sein de la classe). Une nette tendance persiste à séparer les élèves en composant deux groupes distincts, chacun avec un enseignant, ce qui ne rend pas nécessaire un travail conjoint de planification.

Notre étude tente de comprendre de quelle manière deux enseignants agissent quand ils coenseignent, et plus spécifiquement sur quels objets précis porte la coplanification de leurs

⁷ Sur un échantillon représentatif des écoles impliquées, toutes situées en Réseau d'enseignement prioritaire.

activités; quels sont les obstacles, les réussites ? Nous analysons, pour cela, une situation « ordinaire » de classe.

Les démarches de planification d'une dyade M+/MC et leurs effets

Contexte de l'étude de cas

Les deux professeurs étudiés enseignent dans un quartier d'une grande ville où existent de graves difficultés sociales. L'école, classée en réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+), bénéficie du dispositif PDMQC depuis sa création en 2013 et le maître supplémentaire (M+) occupe ce poste depuis l'origine. Il dispose donc d'une bonne connaissance des élèves puisqu'il travaille régulièrement avec eux depuis deux années. Il intervient dans la classe chaque semaine, à raison de 2 séances de 45 minutes. Ce M+ a 15 ans d'ancienneté et s'est particulièrement documenté sur la compréhension en lecture et les recherches sur la question. L'enseignante de la classe (MC) a, elle, peu d'ancienneté (3 ans). Ces deux enseignants disent apprécier de travailler à deux, que c'est le fruit de leur volonté (pas d'imposition de cette forme de travail). La séance de coenseignement que nous avons filmée a été, disent les deux protagonistes, coplanifiée et réalisée conjointement.

Nous faisons alors l'hypothèse que, dès la planification, leur « compatibilité » influencerait positivement leur travail conjoint de coenseignement (Keefe et Moore, 2004). Nous formulons également une seconde hypothèse : l'implication des enseignants dans la planification de leur enseignement favoriserait une pratique plus efficace (Isherwood et Bager-Anderson, 2007).

Contexte de la séance

À ce moment-là de l'année, le projet d'enseignement, disent ces deux enseignants, concerne la compréhension en lecture. Ils planifient donc une séquence qu'ils nomment « apprendre à comprendre ». Ils expliquent ainsi avoir mené conjointement des évaluations qui montrent que la compréhension de textes lus est difficile pour l'essentiel des élèves de cette classe : la plupart peinent à repérer les informations explicites d'un texte, d'autres rencontrent encore des obstacles persistants dans le décodage, ce qui les empêche d'accéder au sens du texte.

Planification de la séance

Les deux enseignants se sont mis d'accord sur l'objectif suivant : dans la séance il s'agit pour les élèves de répondre, en binôme hétérogène, à deux questions de compréhension portant sur

un texte documentaire qu'ils ont choisi. Ils ont veillé à ce que le texte n'excède pas une centaine de mots et qu'il soit ainsi accessible au plus grand nombre d'élèves. Leur choix s'est porté sur le texte « L'ours brun », car il correspond à une thématique (nature et animaux) travaillée en classe. MC dit réutiliser, de plus, ce texte dans une activité quotidienne de « dictée sans erreur ». Elle privilégie ainsi de travailler à nouveau sur le même texte et ainsi de faire du lien entre diverses situations d'apprentissage : la lecture, la compréhension et l'écriture orthographique.

Voici le document qui sera distribué aux élèves sur une fiche photocopiée.

L'ours brun

L'ours brun vit à la montagne dans les forêts de sapins. C'est un animal très agile : il court, il saute, il nage, il grimpe aux arbres grâce à ses griffes. Il est grand (2 mètres) et gros (250 kilos). Il a une épaisse fourrure brune. Il vit 25 ans.

La nourriture

L'ours brun mange des fruits, de l'herbe, du miel, des saumons, des rongeurs, des champignons, des moutons qu'il tue d'un coup de patte.

Questions

1/ Que mange l'ours brun ?

2/ Pourquoi les abeilles piquent-elles les ours ?

La séance du jour ressemble, disent les deux enseignants, aux séances qu'ils mènent habituellement en coenseignement. Ils l'ont construite selon trois temps distincts :

- Temps 1 : une présentation collective du support, avec une introduction des questions, puis la diffusion de la consigne ;
- Temps 2 : un temps de lecture individuelle du texte pour la majorité des élèves, sous la responsabilité du MC. Un travail spécifique de découverte du texte avec cinq élèves « petits décodeurs » autour d'une table, activité menée par M+ ;
- Temps 3 : Les élèves répondent aux deux questions de compréhension par binômes hétérogènes (un lecteur habile, un lecteur rencontrant des difficultés). Chaque binôme dispose d'un unique support photocopié.

Ce que disent MC et M+ de leurs manières de travailler en dyade

Des rôles anticipés et une différenciation plus effective

Les deux enseignants ont anticipé et planifié les rôles de chacun : « *On s'est réparti les rôles ; moi je fais l'introduction, je mets en place la séance, et pendant ce temps-là, la maîtresse fait le tour. Elle sait quel élève est fragile ; en début de séance, elle va le voir sans gêner le déroulement. Elle le remet dans la situation, et hop, il s'y est remis. Alors que quand on est tout seul, comment fait-on ?* » (M+).

Selon eux, la complémentarité des rôles est un bénéfice du coenseignement : l'enseignante de la classe peut réguler le comportement des élèves, car elle les connaît bien, pendant que le M+ mène la séance collective. MC dit ainsi : « *Si j'avais été seule, ça ne m'aurait pas permis de réguler aussi rapidement [...] Ils ont besoin de la présence de l'adulte à ce moment-là pour s'apaiser et se remettre au travail* ». Pour ces deux enseignants, la mise au travail des élèves est donc plus rapide, c'est aussi ce qu'attestent Scruggs *et al.* (2007) et les interactions plus nombreuses (Friend *et al.*, 2010).

Ce partage facilite aussi, selon eux, la différenciation pédagogique (ce qui rejoint les résultats de Dieker et Murawski, 2006; Tremblay, 2010). Ainsi, ils ont planifié que M+ s'occupe d'un groupe de lecteurs avec des difficultés de décodage : « *On différencie pour enlever cet obstacle du déchiffrage pour certains qui décrochent très vite. [...] Levé l'obstacle de la lecture, ils accèdent au sens, ils construisent, ils font du langage avec le fil de l'histoire* » (M+). Les choix d'organisation que ces enseignants effectuent sont possibles parce qu'ils sont effectués à deux. Cette augmentation du taux d'encadrement permet à M+ et MC :

- d'exprimer ainsi clairement ce que chacun va faire, ce qui est attendu de chacun, en négociant ce qui va se faire et comment;
- d'intervenir de manière plus ciblée auprès d'un élève ou d'un groupe, dès qu'ils repèrent une incertitude ou une incompréhension ou encore un blocage, en endossant des rôles parfois différents (qui permet plus facilement de différencier et faire travailler des groupes sur des besoins), parfois identiques (réguler, de la même manière, à deux les actions des élèves ou groupes d'élèves).

Des organisations souples

Selon ces deux enseignants, la souplesse des organisations permet aux élèves qui rencontrent des difficultés de bénéficier d'une attention ou d'une organisation particulière, tout en restant dans les attentes collectives. Lors de l'entretien, M+ fait part de certaines de ses conceptions de l'apprentissage et sa jeune collègue acquiesce. On décèle ici une sorte de position de

subordination de l'enseignante novice à son collègue expérimenté qui est aussi attestée par la littérature scientifique (Scruggs et al., 2007).

M+ insiste sur la variabilité des modes de regroupement des élèves (et MC acquiesce). Ces deux enseignants sont d'accord sur le fait que « la taille du groupe, sa composition et son organisation dépendent toujours de la tâche à réaliser » (Tricot, 2017, p. 58) et des besoins repérés des élèves.

La modalité de travail en binôme a été choisie par les deux enseignants, pour certaines phases de la séance, afin que les élèves explicitent entre eux leurs procédures. M+ et MC partagent l'idée que des moments de confrontation de représentations entre élèves sont bénéfiques, considérant tous deux que c'est en verbalisant des procédures que les élèves vont prendre conscience des stratégies d'actions pour réaliser la tâche. Selon ces deux enseignants, un tutorat facilite aussi la participation de chacun à l'enjeu collectif d'apprentissage. Ces deux enseignants s'appuient alors sur deux principes qui – selon eux – ont fait la preuve de leur efficacité : engager les élèves dans une coopération et ne pas simplifier les situations pour les élèves en difficulté.

Une structure ritualisée des séances en coenseignement

MC et M+ insistent sur leurs habitudes de travail conjoint qui ont mené à « *des moments de la séance qu'on retrouve à chaque fois* » (MC). Ils s'accordent sur l'aspect déterminant de cette ritualisation, car les élèves savent ainsi à quoi s'attendre. En deux ans, ils ont constitué une mémoire commune qui concerne essentiellement les modes d'organisation de la classe.

Synthèse des discours en appui sur les six dimensions de l'activité enseignante de planification (Goigoux, 2017)

Les deux enseignants impliqués dans le projet de coenseignement, disent s'être, au préalable, accordés conjointement sur plusieurs dimensions :

1) Les objectifs d'apprentissage (acquisition, mémorisation ou transfert) :

Les coenseignants ont anticipé ensemble des objectifs de compréhension en lecture, en amont de la séance (avec une prégnance des décisions de M+). Il s'agit pour les élèves d'être capable de répondre à deux questions impliquant une recherche d'informations explicites du texte (question 1) et d'informations implicites-(question 2).

Cette tâche de compréhension est complétée, plus tard dans la semaine, par une tâche de dictée (pilotée par M+), où il s'agit d'orthographier correctement des mots et phrases du texte. Les

enseignants attendent des élèves qu'ils transfèrent (ou recontextualisent) les acquis opérés lors de la découverte du texte (vers des tâches orthographiques).

Ce texte sert donc de moyen pour développer un éventail de compétences.

2) **Les tâches didactiques (nature et ordre = synopsis)** : les coenseignants ont, en amont de la séance, éliminé certains obstacles didactiques. Ils se sont ainsi mis d'accord sur la longueur du texte, sur la nature du texte (documentaire) et le lexique. Ils conservent deux enjeux principaux pour tous les élèves, *via* les deux questions : un travail sur l'explicite et sur l'implicite d'un texte. Leurs discours montrent qu'ils ont le souci, de maintenir un temps didactique et des exigences communs à tous : les élèves travaillent la même situation, les mêmes objets d'apprentissage. Un ordre des tâches a été préétabli.

3) **La démarche pédagogique** : ils misent sur la création d'habitude d'actions *via* une ritualisation des séances, dans une temporalité préétablie. La démarche pédagogique est anticipée en trois grandes phases, en collectif, ensuite en groupes de besoins, puis en binômes hétérogènes ;

Ils fondent aussi leur travail sur une mise en projet des élèves *via* une thématique qui contribue à construire des connaissances dans le champ « animaux et nature ».

Ils engagent aussi les élèves dans des interactions qui visent une explicitation de la tâche et des procédures, et les engagent plus dans le travail (avec une volonté de position en retrait de l'enseignant);

4) **Le rôle de l'évaluation** : ils ont mené tous deux une évaluation diagnostique et ainsi repéré, en amont, les besoins des élèves pour mieux planifier la séance (en sélectionnant des enjeux atteignables). Ils n'évoquent pas d'autre évaluation ;

5) **L'organisation matérielle** : Les deux enseignants ont copréparé les supports, un pour les binômes d'élèves (fiche) et un affiché au tableau (affiche collective). Ils ont aussi anticipé leurs rôles : au début, M+ mène la séance et MC passe auprès des élèves pour maintenir leur attention ; leurs rôles sont similaires quand ils accompagnent le travail des binômes d'élèves.

6) **Les groupements d'élèves** : ils ont, en amont, institué des modes d'organisation différents qui font alterner les modes de regroupement des élèves : un temps collectif pour introduire la séance, puis un temps d'organisation différenciée selon les besoins des élèves (ainsi, cinq bénéficient d'une aide pour le déchiffrement-décodage du texte), puis le temps de réponse aux questions en binômes hétérogènes et enfin, un travail collectif de correction.

L'anticipation et la planification à deux de la construction de la séance leur ont permis d'équilibrer le jeu entre le contrat didactique (le déjà-là) et le milieu (les notions nouvelles à apprendre). L'effort conjoint qu'ils disent avoir opéré, en amont, du point de vue de la programmation de la thématique et de la ritualisation de la séance (la présentation et l'organisation de la séance sont quasi systématisées), réduit la charge cognitive incombant aux élèves (Tricot et Sweller, 2016), ce qui les rend plus disponibles aux apprentissages. De plus, cette ritualisation des séances articulant collectif et groupes contribue à la construction d'une mémoire didactique (des références collectives) explicite et commune à tous. Ce travail conjoint a une incidence sur leurs pratiques « ordinaires » ; il les mène, affirment-ils, vers une modulation de leurs gestes professionnels.

Quelles sont alors les modulations de leurs pratiques ?

La planification conjointe du travail a engagé M+ et MC, pour le groupe classe, à « identifier comment [chaque organisation] peut être mise en œuvre pour quelle tâche au service de quel apprentissage » (Tricot, 2017, p. 62). Un mouvement de traduction de ses propres attentes et de ses connaissances sur la compréhension de texte a été nécessaire pour les transmettre à l'autre enseignant. Ainsi M+, qui intervient majoritairement dans le domaine de la langue, est garant de la cohérence des choix de l'équipe d'école, et, avec sa formation spécifique, il apporte de nouvelles connaissances à ses collègues. Si MC et M+ disent tenter ensemble des situations de travail et des configurations qui leur étaient inédites, ces évolutions sont globalement apportées par M+. Il a en effet eu connaissance d'un outil proposé aux enseignants pour l'enseignement de la compréhension, *Lector, Lectrix* (Cèbe et Goigoux, 2009), et a mené un important travail de transposition des grandes catégories de tâches proposées.

Une conséquence du coenseignement, qu'ils jugent tous deux positive, réside dans le fait que leur travail conjoint, depuis deux ans, leur a permis de construire de nouvelles pratiques et de les pérenniser, de les affiner et donc de leur donner de la cohérence. MC exprime qu'elle n'avait, par exemple, jamais envisagé de présenter les questions avant de lire un texte. « *Le fait de commencer par les questions, les élèves sont davantage acteurs [...] ; ils s'en saisissent mieux pour le comprendre* » (MC). MC dit également qu'ils mettent en œuvre à deux des situations plus complexes que ce qu'elle ferait seule. M+ atteste aussi d'une modulation de ses pratiques : « *Je ne le faisais pas forcément il y quelques années, mais aujourd'hui, j'en suis convaincu; c'est que parfois on cherche trop souvent à changer de dispositif, changer de séance à chaque*

fois. Et en fait, vaut mieux ritualiser, reprendre des choses qu'ils ont l'habitude de faire et non pas changer à chaque fois. C'est un tort que j'avais » (M+).

Au travers de ces intentions et pratiques déclarées, il est alors possible de penser que le dispositif PDMQC, quand il amène les enseignants à planifier les activités à deux et à travailler en dyade au sein de la classe, « permet une inventivité, une réflexivité quant aux mises en œuvre didactiques et pédagogiques dès lors qu'on a la préoccupation de maintenir l'élève le plus souvent possible au sein de sa classe » (Picard, 2016). Si cette coplanification est vécue positivement dans les discours des deux enseignants, que produit-elle dans les pratiques effectives en classe ? Pour tenter de répondre à cette question, nous allons analyser ci-après, à un grain très fin, la situation d'enseignement-apprentissage de la séance filmée et un épisode des pratiques effectives du M+, en interaction avec un petit groupe d'élèves (temps 3 de la séance). Pendant que M+ agit auprès du binôme, MC fait le même travail auprès d'un autre binôme.

Quels effets cette coplanification produit-elle dans les pratiques effectives ?

Analyse didactique de la situation d'enseignement-apprentissage et d'un épisode mené par M+ auprès d'un binôme hétérogène d'élèves

Cette partie, fondée sur une analyse didactique, a pour enjeu de montrer que l'efficacité d'une planification s'atteste dans les effets qu'elle produit sur les pratiques effectives. Quelles sont alors les conséquences pratiques que produit la coplanification opérée par les deux enseignants, MC et M+ ? Nous ne pouvons bien sûr pas généraliser à partir d'une situation d'apprentissage et d'un épisode, mais leur analyse peut mettre au jour un certain nombre de faits qui deviendront des hypothèses de travail et qu'il faudra tester en les confrontant à d'autres études de cas.

Analyse a priori de la situation d'enseignement-apprentissage : le texte de l'ours.

Lors de la phase collective d'introduction de la séance, M+ définit la situation et diffuse oralement la consigne : « Si la réponse est dans le texte, il faut surligner. Si on ne voit pas la réponse, mais qu'il y a des indices, alors il faudra entourer [...]. Les questions, on les a ici. Ce sont les questions qui vont vous aider à comprendre le texte⁸ ». Il s'agit donc, pour chaque binôme d'élèves, à partir de ce texte, de mettre en œuvre deux stratégies au choix (surligner ou

⁸ Souligné par nous.

entourer) pour répondre à chaque question (et ainsi comprendre le texte de l'Ours). Chaque binôme opère soit la sélection d'un élément explicite (et surligne), soit la mise en relation d'indices (à surligner) pour construire un sens non donné directement par le texte. Il produit alors des inférences.

La première question, « que mange l'ours brun ? », trouve intégralement sa réponse dans le texte. Il suffit de surligner l'intégralité de la phrase : « L'ours brun mange des fruits, de l'herbe, du miel, des saumons, des rongeurs, des champignons, des moutons qu'il tue d'un coup de patte ».

La seconde question nécessite de reconnaître le mot « miel » comme un indice et d'opérer alors des inférences en puisant dans ses propres connaissances encyclopédiques : si l'ours mange du miel et que le miel est produit par les abeilles, alors, quand il détruira la ruche, les abeilles vont le piquer.

Un obstacle surgit ici. En l'absence de connaissances encyclopédiques⁹ ou de remémoration d'éléments rencontrés précédemment en classe dans le cadre de l'étude de la thématique en cours dans la classe, les élèves, surtout les plus fragiles, peuvent ne pas être en mesure de reconnaître le mot « miel » comme un indice. Tout ce que ces élèves pourraient alors dire, c'est que le texte ne permet pas de répondre à la question et que rien ne peut les mettre sur la piste. Le document (texte et questions), qui est distribué aux groupes d'élèves, ne comporte en effet ni image ni photographie. Il est seulement imprimé dans un grand format, dans un souci de lisibilité accrue. Si cet aménagement du milieu réside dans une organisation formelle du document, *via* les dispositions spatiales des informations et l'agrandissement, pour autant, cet aménagement n'agit pas sur l'accessibilité de la situation. Aucune aide complémentaire à la compréhension du texte n'est disponible.

M+ affirme dans la consigne aux élèves que « *ce sont les questions qui vont aider à comprendre le texte de l'ours* ». On peut pourtant remettre en question ce présupposé. Pour la première question (que mange l'ours brun ?), il suffit en effet à chaque binôme de sélectionner l'ensemble du paragraphe qui vient après le sous-titre « nourriture » (l'indice « nourriture » peut d'ailleurs laisser penser à l'élève qu'il suffit de recopier juste ce qui vient après le sous-titre, sans nécessité de lire la phrase). Mais, pour comprendre ce texte-là, il n'est pas nécessaire de savoir pourquoi les abeilles piquent les ours puisque ce texte ne parle ni de piqûres ni d'abeilles.

⁹ C'est-à-dire de connaissances disponibles dans son répertoire personnel.

Nous décelons donc ici une opacité du sens donné au mot « compréhension ». S’agit-il: 1) de comprendre ce texte (et alors la question des abeilles qui piquent les ours est non pertinente) ou 2) de mettre en œuvre des stratégies qui peuvent être utilisées dans toute lecture d’un texte, à savoir la production d’inférences ? Alors, dans le cas 2, le mot miel ouvre à d’autres événements plausibles. Selon les objectifs assignés à la séance et les conceptions des enseignants, les deux sont possibles. Or, ici, les deux enseignants ont rappelé aux élèves qu’ils vont devoir comprendre ce texte de l’ours brun : la production de l’inférence autour du mot « miel » n’est donc pas requise pour y parvenir.

Cette seconde question place les deux enseignants dans une situation où il va alors être difficile, voire impossible de communiquer avec certains élèves. Les enseignants sont en effet focalisés sur la recherche d’indices et les élèves sur la relation entre la question et la compréhension du texte. Les deux enseignants et certains des élèves se focalisent alors sur des objets dissemblables.

La coplanification n’a pas engagé les deux enseignants dans une analyse didactique *a priori* des deux questions et à envisager en amont ce qu’elles peuvent produire sur l’activité des élèves. Nous allons maintenant étudier ce qu’il se passe lorsque M+ interagit avec un binôme lors de l’activité de réponse à la seconde question.

Analyse d’un épisode de pratiques effectives mené par M+

Dans l’épisode qui suit, M+ interagit avec un binôme d’élèves qui n’arrive pas à trouver de réponse à la question 2. M+ insiste sur le terme d’« indice », qu’il emploie plusieurs fois. E1 est un élève qui présente des difficultés, E2 en revanche est une élève avancée.

M+	On va peut-être essayer de relire et de trouver un indice (E2 relit jusqu’à « il grimpe aux arbres »). On fait une pause ? Dans ce que vous venez de lire, n’y a-t-il pas un indice ?
E2	Il saute il court il nage, il grimpe...
E1	Non, ce n’est pas un indice .
M+	Discutez... Pourquoi ?
E1	Parce que c’est pas le “il nage, il saute” que...
M+	Ça te suffit ce qu’elle a dit ? Tu es d’accord avec elle ? (E2 opine). On continue la lecture ?
	E2 lit.
M+	(interrompt à nouveau la lecture). Est-ce qu’il y a un indice qui explique pourquoi les abeilles piquent les ours ?

E2	Oui, parce qu'il a une épaisse fourrure.
M+	Ça n'explique donc pas (Face au flottement, il reprend). Je crois que tout à l'heure vous m'aviez parlé d'un indice .
E1	Du miel ?
M+	Quel est le rapport avec le miel ?
E2	En fait, l'ours vole le miel; c'est pour ça que les abeilles le piquent.
M+	Alors il faut entourer cet indice .

Tout se passe comme si le mot « indice » portait en lui-même l'enjeu de la tâche. Utilisé tout au long de la séance, il n'est pourtant jamais défini, comme si la définition devait émerger de son usage en contexte (ce qui peut représenter un choix didactique) ou comme s'il n'était plus nécessaire de le définir, car connu (et relève du déjà-là, du contrat didactique). « Indice » est une sorte d'emblème (dans le sens d'un attribut destiné à représenter quelque chose de connu dans la classe), dont on ne sait pourtant pas le sens que les élèves lui donnent. Face à l'absence de réponse des deux élèves, M+ les guide pas à pas. La nature de la tâche change alors et les élèves cherchent à anticiper les attentes de l'enseignant (rien dans le texte ne leur permettant de trouver la réponse à la question 2, ils la cherchent donc dans ce que dit ou ce que fait ou encore ce que montre l'enseignant). Ils tentent, par élimination, de deviner « miel », le mot à trouver. L'analyse de cet extrait montre que ce n'est donc pas l'apprentissage des manières d'agir face à ce texte documentaire « L'ours brun » et sa compréhension qui sont visés, mais la capacité générique à répondre à des questions sur un texte quel qu'il soit. Cet enseignant est alors démuni lorsque les deux élèves achoppent à comprendre, dans la mesure où il n'a pas prévu de réaménagements de la situation d'enseignement-apprentissage. Le mot « miel » figure dans le texte ; en revanche, ce qui n'y figure pas et qui est pourtant présupposé chez les élèves, c'est que le miel est produit par les abeilles et que celles-ci, comme les guêpes, piquent quand elles se croient attaquées. Si les élèves ne disposent pas de cette connaissance et qu'ils ne savent pas que les ours mangent du miel, ils sont en effet exclus de la situation. Or, il n'y a pas eu au préalable de construction (ou de remobilisation) de l'arrière-plan de connaissances encyclopédiques nécessaires (ceci n'a pas été coplanifié en amont).

Malgré les intentions des deux enseignants, l'important travail de documentation et de préparation/anticipation qu'ils ont réalisé, cette situation n'engage pas les élèves dans la compréhension de ce texte. L'enseignant privilégie un pilotage par la tâche (qui engage les élèves dans le « faire »), selon une visée générique où comprendre un texte consiste toujours à relever des indices (« nourriture » pour la 1^{re} question, et « miel » pour la 2^{de}). L'enseignant, pour cette seconde question, n'oriente pas les élèves vers la construction d'un problème (qu'est-

ce qui pourrait faire que cet ours brun pourrait être piqué par une abeille ?) selon une visée plus spécifique (c'est-à-dire, dans ce texte de l'ours brun). En termes d'aménagement du milieu, si les enseignants ont choisi une organisation en binôme plutôt hétérogène, avec un élève meilleur déchiffreur que l'autre, c'est parce qu'ils pensent privilégier ainsi les échanges entre élèves et le développement de leur capacité d'argumentation. Or, nous avons vu dans l'épisode que les deux élèves ne disposent pas d'éléments pour justifier leurs propositions. Un réel risque existe ici où « l'individualisation rend chacun seul comptable de son destin scolaire » (Bernardin, 2014, p. 47). En regard de l'opacité des enjeux d'apprentissage, même s'ils travaillent à deux, les élèves ne sont pas en mesure de réaliser une expérience avec le savoir, pour répondre à la question et identifier le mot « miel ». Malgré la volonté de MC et de M+ de se situer dans le registre de « l'apprendre à comprendre »¹⁰, les élèves – incapables de répondre à la question en contexte - ne peuvent, *a fortiori*, construire des règles d'action de portée plus générale pour élaborer des inférences à partir d'indices.

Dans cette situation, M+ et MC se focalisent sur des procédures génériques, c'est-à-dire l'ensemble des techniques possibles qui permettent de comprendre un texte. Dans l'épisode étudié, apparaît la contradiction entre comprendre ce texte (« l'ours brun ») et apprendre à comprendre un texte. Pour M+, à l'origine du choix de cette méthode, **tout se passe comme s'il suffisait d'entraîner les élèves à produire des inférences** pour éliminer certaines difficultés de compréhension. Pour les élèves, la difficulté réside justement dans la production d'inférences. Comme M+ s'en remet au manuel Lector, Lectrix, il n'y a pas eu d'analyse en amont des obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans cette situation. Pour réussir, les élèves **sont alors dépendants du guidage de l'enseignant**.

La pratique effective de M+ atteste que, sans anticipation des obstacles d'apprentissage et sans planification par les enseignants de moyens pour les dépasser, les élèves ne peuvent exécuter la tâche. En résulte alors un incident didactique et l'enseignant (M+) doit alors surétayer pour obtenir la réponse attendue. Il dit ainsi : « *Je suis un peu dépassé, là. [...] Je ne sais plus quoi proposer. Je leur ai dit, après si vous n'avez pas d'indices, on en parlera dans le grand groupe et d'autres auront des indices* ».

Synthèse des pratiques effectives en référence aux catégories de planification de Goigoux

Que pouvons-nous dire des conséquences des activités de coplanification de cette dyade, à partir de l'analyse des pratiques effectives ?

10 C'est le titre que M+ donne à la séquence coplanifiée avec MC.

1) Les objectifs d'apprentissage (acquisition, mémorisation ou transfert) : l'analyse *a priori* de la situation atteste que les deux questions choisies par les coenseignants ne concourent pas aux objectifs de compréhension qu'ils se sont assignés lors de leur coplanification de l'activité. La question 1 relève plus de la copie d'une phrase que d'une activité cognitive de compréhension (il suffit de repérer le mot "mange"). La question 2 relève d'une interprétation du texte, mais ne participe pas à sa compréhension (dans le sens où il n'est aucunement question d'abeilles dans le texte). Le choix d'un texte documentaire est d'ailleurs peu propice à la construction d'inférences.

2) Les tâches didactiques (nature et ordre = synopsis) : les deux enseignants n'ont pas anticipé les tâches en cours d'activité et M+ n'est pas en mesure de les réaménager, même lorsque les élèves rencontrent des obstacles (comme le montre l'épisode analysé). Les deux enseignants s'en sont tenus à leur planification initiale dans laquelle ils n'avaient pas anticipé :

- de ressources pour aider les élèves quand un problème surgit (par exemple, des ressources documentaires complémentaires sous forme d'images pour étoffer les connaissances des élèves si elles ne sont pas disponibles) ;
- une recontextualisation de ce qui avait déjà été travaillé sur la thématique « nature et animaux » ;
- un rappel de la structure d'un texte documentaire.

Leur attention n'a pas été retenue par les aspects didactiques de la situation, mais plus par les aspects pédagogiques (favoriser les interactions entre élèves) et organisationnels (les groupes et la chronologie des tâches).

3) La démarche pédagogique : les coenseignants se sont tenus à la démarche pédagogique qu'ils avaient anticipée. Conformément à leur coplanification, les coenseignants ont veillé au fait que le décodage soit possible pour tous les élèves, avant qu'ils ne commencent à répondre à des questions sur un texte. Ils ont ensuite fait confiance aux interactions entre élèves dans les binômes dont les niveaux hétérogènes permettraient de dépasser les obstacles potentiels.

4) Le rôle de l'évaluation : l'évaluation a permis une différenciation pédagogique en amont du point de vue du décodage (création d'un groupe momentané pour le décodage du texte), mais pas pour la compréhension.

5) L'organisation matérielle : les coenseignants ont mis en œuvre ce qu'ils avaient planifié.

6) Les groupements d'élèves : les coenseignants ont mis en œuvre ce qu'ils avaient planifié.

DISCUSSION

Nous allons ici discuter nos deux hypothèses. La première concernait la « compatibilité » des enseignants. Lors du travail de coplanification, elle influencerait positivement leur travail conjoint de coenseignement (Keefe & Moore, 2004).

Ces deux enseignants disent apprécier de travailler ensemble. Ils acceptent alors d'engager du temps dans leur planification commune. Leur engagement n'est pourtant pas identique. M+ tient un rôle de « passeur et de pollinisateur des pratiques » (Lussi-Borer, 2015). C'est en effet surtout lui qui, lors de la planification, suggère de nouveaux outils, décèle de nouvelles nécessités dans la coaction et encourage la différenciation sous certains de ses aspects. Le travail conjoint de cette dyade professorale dynamise aussi le travail de MC qui envisage de nouvelles pratiques. On voit donc que la planification de ce coenseignement, quand les deux professionnels choisissent de le mettre en œuvre, rompt avec leur isolement (CNESEO, 2016). Cette coplanification a eu pour effet que « les gestes professionnels jusque-là intuitifs ont pu être verbalisés » (Guffond et al., 2017) et parfois reconfigurés. Nous pouvons ainsi pointer trois types d'effets décrits par Guffond et al. (Ibid.), induits par leur coenseignement volontaire¹¹ (lors de la planification et de l'action):

- des effets « observatoires ». Les rôles ont été volontiers coplanifiés. Les deux enseignants se sont accordés sur ces choix dans une constante relation de bonne entente et les ont mis en œuvre dans les pratiques. Leurs observations n'ont, en revanche, pas permis d'envisager une différenciation pédagogique : les contenus de savoir et la manière de les appréhender dans cette séance coplanifiée restent équivalents pour tous (seul un groupe de décodage a été proposé).
- des effets « conservatoires ». Ces deux enseignants affichent leur volonté, par la ritualisation des séances, de conserver une structure équivalente lors des séances. Ils les planifient en conséquence. MC dit le bénéfice qu'elle en tire en tant qu'enseignante encore novice, même lorsqu'elle ne travaille plus avec M+. Elle a modifié ses manières de faire du point de vue des organisations (groupes, individuel, collectif), plus que des contenus d'apprentissage.

¹¹ « Des effets « observatoires » : dans la classe, MC et M+ se regardent enseigner ; des effets « conservatoires » : la dyade a commencé, par écrit, à constituer un répertoire des activités des élèves, en lien avec les formes de travail proposées. Des effets « laboratoires » : ces deux enseignants testent plus facilement des mises en œuvre complexes quand ils ont préparé à deux, qu'ils sont deux pour mener la séance et pour la co-analyser ensuite.

- des effets « laboratoires ». Ils planifient tous deux des pratiques innovantes (dans le sens de pratiques jamais mises en œuvre jusque lors), qu'ils tentent *in situ*, modulent ou renforcent au fil du temps. Au bout de deux années de coenseignement, on perçoit, dans leurs discours, que leur activité de coplanification est « une activité de sélection dans un répertoire de routines et [...] une réflexion relative à leur mise en œuvre » (Riff & Durand, 1993). Maintenant, nous avons aussi mis au jour des zones d'incertitude dans leurs mises en œuvre, dues au peu de réflexion commune sur les contenus. M+ fait confiance à une méthode (Lector, Lectrix) qu'il tente de mettre en œuvre à la lettre, mais en passant, lors de cette séance, à côté des enjeux de compréhension. Si les deux enseignants sont, sous certains aspects, « compatibles » (ils s'entendent bien et sont d'accord sur des objectifs de compréhension de texte), cette relation positive ne suffit pas à faire progresser les élèves. Sans étude minutieuse à deux de la situation d'apprentissage avec un repérage des obstacles potentiels, ils laissent échapper les savoirs liés à la compréhension. Notre première hypothèse n'est donc pas validée.

Notre seconde hypothèse envisage que l'implication des enseignants dans la planification de leur enseignement favoriserait une pratique plus efficace (Isherwood et Bager-Anderson, 2007).

Nos analyses montrent que les coenseignants ont mis l'accent sur les aspects génériques de la séance sans s'attarder aux questions spécifiques sur le texte de l'ours, ce qui n'a pas apporté d'efficacité sur le plan des apprentissages des élèves. Pour cette séance, les singularités et les différences entre élèves ont en effet occasionné une différenciation organisationnelle -donc générique-, mais paradoxalement non spécifique aux obstacles de compréhension de ce texte. Or, on aurait pu penser que le fait de travailler à deux enseignants provoquerait une attention plus nette à ce qui fait difficulté. « Tout se passe comme si la différenciation commençait au-delà de la didactique » (Perrenoud, 1996, p. 12), c'est-à-dire en dehors de la prise en compte des obstacles liés aux savoirs enseignés et des milieux d'apprentissage proposés aux élèves.

M+ et MC ont anticipé et organisé une réelle articulation entre des moments collectifs et des moments plus individualisés, mais les moments collectifs (présentation de la situation et diffusion de la consigne) ne sont pas institués en des temps d'apprentissage, mais plutôt en des temps de définition de la situation. Aucune négociation ou élucidation des tâches avec les élèves n'advient. Les apprentissages sont censés s'effectuer dans les petits groupes. Or, pour réaliser la tâche, il est nécessaire que chaque élève dispose de connaissances spécifiques qui n'ont pas

été abordées ou explicitement remobilisées au sein du grand groupe. L'aide, quand elle s'avère nécessaire, n'est alors envisageable qu'au travers des interactions avec chaque enseignant (M+/MC), dès lors que l'organisation en binôme « hétérogène », faute de ressources, n'est pas opératoire. Le groupe ne peut trouver réponse que dans la parole de l'enseignant, puisque des aides à la résolution des tâches ne sont pas pensées en amont. L'enseignant doit alors prendre entièrement à sa charge cette responsabilité et n'a d'autre recours que d'engager un format de communication qui tient de la devinette (comme nous l'avons vu dans l'épisode étudié) : question (de l'enseignant), réponse aléatoire ou absence de réponse (des élèves) et validation sous forme d'argument d'autorité. Les élèves se retrouvent donc dans une posture attentiste liée à la validation de l'enseignant; ils ne peuvent agir « de leur propre mouvement ».

Cette étude de cas nous permet d'attester que l'entente cordiale des enseignants est certainement un plus dans leur implication, mais le fait de ne pas envisager, à deux, les obstacles didactiques n'engage pas les coenseignants à ensuite coplanifier des actions centrées sur les savoirs ciblés. La seconde hypothèse n'est donc pas validée.

Conclusion

Cette analyse de cas montre que ce n'est pas le coenseignement en lui-même qui est primordial pour faire entrer tous les élèves dans les apprentissages. Ce qu'il est, avant toute chose, nécessaire de planifier et de construire (que les enseignants travaillent en solo ou en duo), c'est un milieu d'étude pertinent, où la situation d'apprentissage introduit de nouveaux savoirs, mais où les élèves peuvent aussi s'appuyer (et suffisamment) sur ce qu'ils savent déjà (des savoirs anciens). Un équilibre entre l'ancien et le nouveau est à rechercher. En effet et en premier lieu, pour produire des stratégies « gagnantes » nécessaires à l'acquisition des savoirs, les élèves ont besoin d'un arrière-plan commun, constitué tout à la fois de règles, de techniques et de préalables cristallisés dans les « bons » objets du milieu (de la situation d'enseignement-apprentissage). Ces objets sont matériels (le texte documentaire), mais aussi conceptuels (les connaissances encyclopédiques) et langagiers (la formalisation du raisonnement par inférence). C'est ce contexte cognitif commun de l'action qui doit être anticipé, pensé en amont par les enseignants et défini clairement aux élèves. Un support pédagogique (comme le texte utilisé dans ce cas de coenseignement), quel qu'il soit, n'est jamais apprenant en lui-même. Il est nécessaire que les enseignants soient en mesure d'analyser a priori la nature des difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans cette situation précise (ici le texte de l'ours) et de planifier des actions pour aider les élèves à les franchir.

Pour qu'un apprentissage s'opère, l'élève doit être en mesure de produire des stratégies gagnantes *de son propre mouvement* (Brousseau, 1998) et ce n'est pas le cas pour la seconde question du texte. L'enseignant est alors contraint de directement fournir aux élèves l'ensemble des informations. L'importance du rôle joué par le milieu de l'étude (ici la situation d'enseignement-apprentissage cristallisée autour du texte et des questions) - dans ses deux dimensions de contexte cognitif commun et de système antagoniste - attire alors notre attention sur la nécessité d'une centration par anticipation sur les savoirs spécifiques visés et les obstacles qu'ils recèlent. De ce point de vue, nous pouvons considérer que, dans la situation que nous avons analysée, le milieu n'a pas été anticipé de manière vraiment pertinente au sens du contexte cognitif commun (les élèves n'ont pas à disposition les connaissances, les outils et les techniques pour s'engager dans la tâche), mais également au sens du système antagoniste (les élèves les plus fragiles en sont réduits à une posture attentiste vis-à-vis de l'enseignant).

L'implication cognitive active des élèves nécessite une planification qui met en évidence l'enchaînement logique et les liens entre les différentes parties de la séquence d'enseignement-apprentissage. Plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun, le repérage des obstacles potentiels pour les élèves. En ce sens, la coplanification devrait notamment avoir pour objectif de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves (Dieker et Murawski, 2003) et de permettre une différenciation pédagogique (Tremblay, 2015). Un travail en équipe d'établissement, plus large, à visée de formation, serait alors à prévoir, sous la responsabilité du directeur ou d'un formateur; la formation informelle, comme nous l'avons vu dans cette étude de cas, n'étant en effet pas suffisante (Tremblay, 2010).

Bibliographie

Arguelles, M. E., Hugues, M. T. et Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.

Barrère, A. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux. Entretien. *Diversité*, 190, 7-10.

Bernardin, J. (2014). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Cèbe, S. et Goigoux, R (2009). *Lector, Lectrix*. Paris : Retz.

CNESCO (2016). Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>

D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Marazzani, I., Santi, G., Sbaragli S. (2008). Le rôle de l'épistémologie de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement. *Colloque International "Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats?"*. 18, 19, 20 septembre 2008. France : Bordeaux.

Dieker, L. A. et Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.

Friend, M. et Cook, L. (2007, 5^e édition). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Pearson Education.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.

Goigoux, R. (2015). Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Rapport du comité national de suivi du dispositif "Plus de maîtres que de classes"* (pp. 56-69). Ministère de l'Éducation nationale. Septembre 2015.

Goigoux, R. (2017). Cinq focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique. *Site Ifé, centre Alain Savary*. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/focales-de-roland-goigoux-octobre-2017/view>, publié le 5/01/2018.

Guffond, S., Sonzogni, E., Lussi Borer, V. et Muller, A. (2017). Accompagner par la recherche : une gageure ? Trois années de partenariat recherche-formation en Haute-Savoie (74). *Site Ifé, centre Alain Savary*. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/accompagner-par-la-recherche-une-gageure-trois-annees-de-partenariat-recherche-formation-en-haute-savoie-74>

Isherwood, R. S. et Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.

Keefe, E. B. et Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

Lussi-Borer, V. (2015). Plus de maîtres que de classes : Des éléments prometteurs (Interview A.Mazzilli). Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/28102015Article635816158010128238.aspx>

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (2^e éd. 2000).

Picard, P. (2016). Plus de maîtres que de classes, un dispositif qui fait changer l'école ? *Site de l'Ifé, centre Alain-Savary*. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/plus-de-maitres-que-de-classes-un-dispositif-qui-fait-changer-l2019ecole>

Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour comprendre l'action. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? Plus de maîtres que de classes. *Diversité*, 190, 75-81.

Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif "Plus de maîtres que de classes"* (pp. 41-55). Ministère de l'Education nationale. Septembre 2015.

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294, 77-83.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

Tricot, A. et Sweller, J. (2016). La cécité aux connaissances spécifiques. *Éducation et didactique*, Vol.10-n 1, p. 9-26.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris: Retz.