



Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ?

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ?. Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive, Editions SZH/CSPS, 2021, 9783905890594. hal-04196782

HAL Id: hal-04196782

<https://hal.science/hal-04196782v1>

Submitted on 5 Sep 2023

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.

Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ?

Marie Toullec-Théry

Université de Nantes et Inspé

Introduction

En France, avec l'avènement d'une école inclusive, la réglementation institutionnelle incite les enseignants à travailler ensemble. En effet, « les besoins pédagogiques et éducatifs de tous les élèves exigent des interventions nécessitant différentes formes de collaboration entre les professionnels impliqués » (Allenbach et al., 2016, p. 72).

Une école inclusive consiste, de plus, à concevoir le plus souvent possible des réponses didactiques et pédagogiques, au sein des classes « ordinaires ». Il ne s'agit donc pas d'organiser des temps didactiques « étanches » (Leutenegger, 2000), spécifiquement adressés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). « La mentalité archaïque consistant à placer les élèves en situation de handicap dans une classe séparée, sans tenir compte de leurs compétences, appartient au passé » (Kramer & Murawski, 2017, p. 153 [trad. libre]). Une école inclusive rime alors avec une pleine participation de chacun et l'accessibilité didactique (Assude et al., 2014) repose sur une différenciation pédagogique (Toullec-Théry, 2017). Or, quand il s'agit de travailler à deux, au sein de la classe, les enseignants choisissent souvent spontanément d'externaliser les aides proposées aux élèves à BEP (Goigoux, 2015 ; Toullec-Théry & Marlot, 2015)¹. Ces choix d'externalisation demandent en effet moins d'ajustements entre les enseignants et d'articulation entre les temps d'apprentissage (Toullec-Théry & Bocchi, 2019). Pourtant, coenseigner, selon Murawsky et Lochner (2011), se définit à l'articulation des trois actions conjointes de co-instruction, de co-planification et de co-évaluation des situations d'enseignement-apprentissage. Nous étudierons, dans cet article, une situation de travail collaborative, impliquant deux enseignantes dont l'une est spécialisée, titulaire de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)² et l'autre d'une classe ordinaire de CM1 (élèves de

¹ Les enseignants français ont spontanément tendance à donner la priorité à des modalités de cointervention qui constituent des groupes, en parallèle de la classe (Goigoux, 2015 ; Toullec-Théry & Marlot, 2015).

² Le recueil de données a été effectué par Marie-Odile Le Liepvre, dans le cadre d'un master 2 MASH, université de Nantes (2019).

9ans), dans la même école. Nous tenterons de comprendre ce qui se passe dans leurs pratiques conjointes inclusives en classe « ordinaire », mais aussi lors d'une réunion d'ingénierie didactique coopérative. De quelle manière opèrent ces deux enseignantes, quand elles tentent de construire une cohérence dans leur enseignement ? Quelles sont les modifications qu'elles engagent dans leurs pratiques ? Comment Lola, élève de l'ULIS, est-elle insérée dans les apprentissages collectifs en CM1 ? Et enfin, quels problèmes et résistances émergent ?

1. Eléments de littérature institutionnelle et résultats de recherches

La réglementation française prescrit, de manière plus soutenue depuis une dizaine d'années, ce qu'elle nomme « la cointervention », désignant ainsi, de manière générique, toute forme de travail à deux, mais sans d'emblée en documenter les pratiques. Il a fallu attendre la publication d'un rapport ministériel (2015)³ pour disposer d'une variété de modalités de travail qui invite les dyades enseignantes à diversifier leurs pratiques. Si Tremblay (2010) a répertorié 31 formes de co-travail, 7 seulement ont été retenues dans le rapport, sous les deux catégories de coenseignement et cointervention (Friend & Cook, 2013). Ces deux catégories sont fondées sur les critères : 1) de nature des objets d'apprentissage et 2) d'espace-temps où ces apprentissages s'effectuent. Il est bien entendu qu'au cours d'une même séance, les enseignants mettent souvent en œuvre plusieurs modalités qui peuvent tenir du coenseignement et/ou de la cointervention. Nous indiquons dans le tableau suivant ces sept modalités sans rentrer dans les détails (voir pour cela Tremblay, 2010).

Coenseignement	Cointervention
Quand deux enseignants coenseignent, ils partagent les mêmes objets d'apprentissage, au sein du groupe classe, et le temps et l'espace sont communs.	Quand il s'agit de cointervention, alors les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant alors la classe en groupes.
Modalités	Modalités
1. Enseignement en tandem 2. L'un enseigne, l'autre aide 3. Les deux aident 4. L'un observe, l'autre aide (même s'ils n'enseignent pas à proprement parler tous les deux puisque l'un observe)	5. Enseignement en atelier 6. Enseignement avec groupe différencié 7. Enseignement parallèle

Figure 1 : Différentes modalités de coenseignement et de cointervention

³ téléchargeable à l'adresse suivante :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_d_e_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf

Dans tout travail à deux, « la cohérence des objectifs et des modes d'intervention entre les deux enseignants permet de mieux centrer l'attention de chaque élève sur le but d'une tâche, son plan d'actions : actions réalisées et effets produits, actions à entreprendre » (Kummer & Pelgrims 2010, p. 41). Une modalité de coenseignement facilite alors une attention solidaire, quand enseignants et élèves sont engagés dans un temps didactique commun (Toullec-Théry, 2017 ; Toullec-Théry & Bocchi, 2019). Ainsi, dès qu'un obstacle surgit, un des enseignants peut intervenir rapidement. La composition de groupes menés chacun par un enseignant peut, en revanche, concourir à un éparpillement des tâches, et pour les élèves les plus fragiles, à des tâches simplifiées (Tambone, 2014). Coenseigner permet donc de « ne pas augmenter quantitativement des « aides » ou des amorces de réponses qui risquent de diminuer l'investissement des élèves » (Kummer & Pelgrims, 2010, p. 41), si le temps didactique reste commun et s'il engage les enseignants à des pratiques de différenciation pédagogique (Tremblay, 2015).

Le coenseignement favorise également un développement professionnel quand des pratiques réflexives germent du partage de préoccupations pédagogiques communes (Lessard et al., 2009). Les enseignants estiment alors avoir une vision commune du développement de l'enfant (Scruggs et al., 2007), une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage. Maintenant, une compatibilité interpersonnelle (Keefe & Moore, 2004) et une confiance mutuelle (Tremblay, 2009) rendent le co-travail plus efficace. Quand un enseignant spécialisé travaille avec un enseignant « ordinaire » un sentiment de subordination peut poindre (Isherwood, & Barger-Anderson, 2007). Malgré tout, les enseignants spécialisés disent qu'ils enseignent « dans leur zone d'expertise, mais tout en connaissant les attentes et les exigences d'une classe d'enseignement ordinaire » (Tremblay, 2011, p. 5). Les enseignants ordinaires admettent, eux, bénéficier des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe.

Cette politique de travail à deux, plus souple que celle de classes à petits effectifs, répartit les tâches pédagogiques au sein de la classe et cible ainsi tous les élèves, mais plus particulièrement ceux qui présentent des difficultés. Andersen, Beuchert, Nielsen et Thomsen (2018) attestent ainsi de la valeur ajoutée de l'affectation d'un poste d'enseignant supplémentaire expérimenté. C'est ce que nous tentons de documenter dans notre étude de cas.

2. Cadre contextuel

Cet article s'intéresse plus particulièrement à la scolarisation de deux élèves. Lola (9 ans), parce qu'elle a des BEP (troubles des fonctions cognitives) qui affectent ses apprentissages, bénéficie

d'une scolarisation à temps partagé entre une classe ordinaire (CM1, 25 élèves) et un dispositif spécialisé (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, [ULIS]). Lionel, élève avec des troubles autistiques, est scolarisé à plein temps dans cette classe de CM1. La professeure de classe ordinaire (PE) et celle spécialisée (PES), s'engagent pour la première fois à coenseigner. Elles copréparent avec le chercheur une séquence de lecture et de compréhension du texte théâtral, *Le Petit Violon* (Grumberg, 1999) engageant tous les élèves dont Lola et Lionel.

3. Eléments du cadre théorique

Nos analyses s'ancrent dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Toute situation didactique y est vue comme l'expression d'un contrat, c'est-à-dire d'habitudes d'actions, d'un déjà-là et d'un milieu, « cet état du monde problématique constitué par ce à quoi l'élève est confronté » (Sensevy, 2011, p. 108). Pour qu'un apprentissage soit possible, un équilibre suffisant doit alors exister entre l'ancien – autrement dit une connaissance déjà institutionnalisée, référence du collectif – et le nouveau qui présente un obstacle à franchir. Le travail du professeur consiste à aménager ou à réaménager le milieu pour que la ou les connaissance(s) devienne(nt) accessible(s). Une de nos questions de recherche peut être alors reformulée ainsi. Les modifications de pratiques qu'impliqueraient un coenseignement auraient-elles alors des effets sur la dialectique entre contrat et milieu ? En effet, si les coenseignantes disent tout (expression), il n'y a rien à apprendre, si elles ne disent rien (réticence), il en est de même. Ce couple de réticence-expression (Sensevy, 2011) permet alors de saisir, dans les interactions, la manière dont se partagent les responsabilités concernant la construction du savoir (topogénèse) et son avancée (chronogénèse), dans un milieu en constante négociation (mésogénèse) (Sensevy et al., 2000).

Un autre versant de l'analyse, fondé cette fois sur les discours des coenseignantes, permet de mettre au jour leurs théories de la connaissance, leur épistémologie, issues de ce que chacune a construit, au cours de sa formation et de son expérience professionnelle, sur les savoirs à enseigner, le handicap, etc. Cette épistémologie est pratique parce qu'« elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle [la pratique] révèle » (Sensevy, 2007, p. 38). Ce concept d'*épistémologie pratique* donne alors accès à une plus grande intelligibilité de leurs pratiques.

Nos analyses didactiques reposent sur la mise au travail de ces concepts.

4. Eléments du cadre méthodologique et recueil de données

Les coenseignantes ont accepté de participer, avec le chercheur, à cette étude qui réunit alors des *connaisseurs pratiques et des non connaisseurs pratiques* (Perraud, 2019). Lors des réunions d'ingénierie didactique coopérative (IC), il s'est agi de tendre vers une symétrie où « celui qui sait quelque chose partage ce quelque chose avec les autres afin que le collectif travaille ensemble à la construction de solutions adéquates à la logique d'une pratique » (Perraud, 2019, p. 279-280). Les pratiques de coenseignement, filmées, ont été les supports des analyses conjointes.

La séquence s'est déroulée en huit séances (de S1 à S8, mais nous n'en faisons apparaître que 4 dans le schéma ci-dessous), d'une cinquantaine de minutes chacune. Seules les séances 1 et 4 ont été filmées. Des réunions d'ingénierie didactique coopérative (IC) enregistrées et transcrites (de IC1 à IC7, nous n'en avons mentionné que 3 ci-dessous) comprenaient un temps de négociation pour chaque séance à venir, mais aussi de co-analyse d'épisodes précédents, laissés au choix des enseignantes. Nous présentons, ci-dessous, la structure partielle du recueil de données.

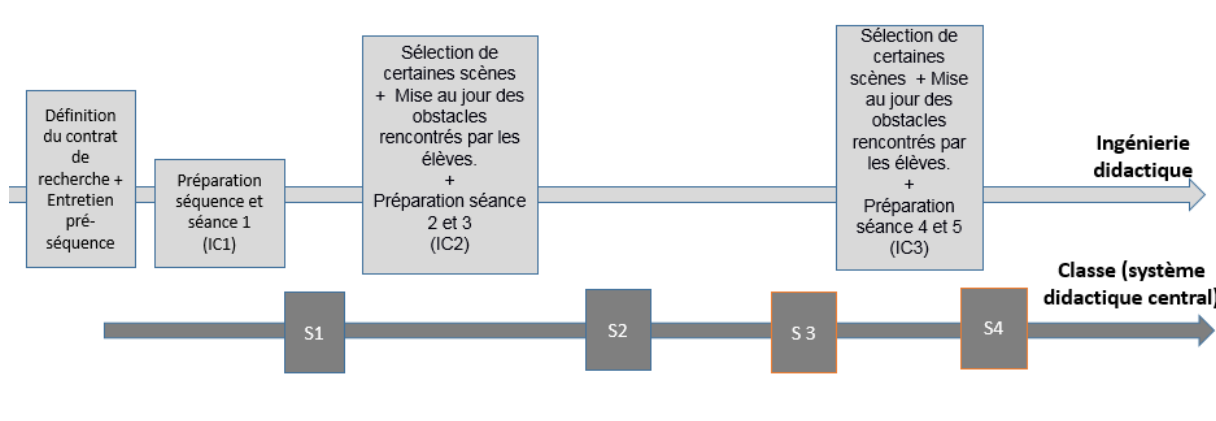


Figure 2 : Schématisation de la première partie du protocole de recherche

Dans cet article, nous analyserons le début de cette séquence menée conjointement : un épisode de la première réunion d'ingénierie didactique coopérative (IC1) et, dans la séance 1 (S1), un épisode où la professeure spécialisée (PES) interagit avec Lola. Lors de la coprédparation, les enseignantes ont en effet choisi que PES interagisse plus spécifiquement avec Lola. Nous analyserons via cet épisode comment PES contribue à insérer Lola dans les apprentissages collectifs.

5. Résultats

5.1 Interactions entre PE-PES-Chercheur lors de IC1

Nous avons consigné ci-dessous des échanges entre la professeure des écoles spécialisée (PES), la professeure de la classe ordinaire (PE). Il s'agit, pour les protagonistes, de s'accorder sur la séquence d'apprentissage et la première séance. Dans la colonne de droite, nous avons inféré, des énoncés, des éléments d'épistémologie pratique.

	Verbatim PE/PES/Ch	Épistémologie pratique inférée des énoncés
PES	On fait et on adapte au fur et à mesure parce que avec des élèves d'ULIS, tu dois le savoir, on peut prévoir tout et n'importe quoi, il faut toujours s'adapter à l'élève tout le temps, tout le temps . En plus, chacun a des besoins spécifiques . Là, il y aura que Lola, mais si on met Lola et Lionel, on va avoir un spectre de besoins qui va être assez, très très très large. Est-ce qu'on parle à Lola ou est-ce qu'on parle à Lionel, ou est-ce qu'on parle aux deux ? Auquel cas on va voir du mal à parler aux deux parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes [BEP] . Ça fait pas caisse de résonance de la même manière chez eux.	- Pour PES, il ne sert à rien de planifier l'enseignement avec des élèves d'ULIS, puisqu'un déroulement de séance n'est pas prévisible : enseigner consiste à faire, puis à adapter selon ce qui se passe, sans avoir anticipé. - les besoins particuliers sont spécifiques à chaque individu. <i>Large utilisation du « on » qui attesterait d'une posture que PES pense consensuelle.</i>
PE	Alors moi , c'est pas ça que je veux dire. L'objectif, il est.... Quel est l'objectif pour ces 2 enfants ? Pour moi, l'objectif, il ne peut pas être le même que pour les autres. Je pense qu'il y a 80% de ce qui se passe qu'il ne va pas comprendre parce que Lionel, il lit Petit Ours Brun actuellement, donc voilà. Lola c'est mieux, mais c'est pas non plus... voilà. je ne peux pas attendre d'eux, je ne peux pas leur demander ce que, je ne peux pas exiger d'eux l'intégralité de ce que j'exige des autres, ça ne veut pas dire que je n'exige rien.	- Expression d'un désaccord sur les enjeux d'apprentissage : « alors moi » ; - PE a des attentes, des demandes et exigences d'apprentissage, mais différents pour les élèves à BEP. - PE se polarise sur leurs difficultés. <i>Utilisation du « moi je » et du « je » : PE exprime son désaccord. Pas de « on » consensuel.</i>
PE	En fait, la question, ce que je veux dire, par exemple, j'en sais rien, je dis n'importe quoi, pour Lionel par exemple, l'objectif ça va être d'être capable de remettre dans l'ordre, comme au niveau temporel c'est compliqué, différents moments de l'histoire, différentes images par exemple. Et ça n'est pas un objectif que j'ai pour des élèves de CM1.	PE précise un objectif spécifique pour Lionel, correspondant à une de ses difficultés (comprendre, c'est organiser chronologiquement des informations). Un problème de métier émerge : chaque difficulté repérée, nécessite une réponse individuelle. <i>« je » relève du système de décision de PE.</i>
PES	Ce ne sont pas de fausses séances, il faut vraiment qu'on parte de tes objectifs [PE]. Après très honnêtement , moi, je sais qu'on peut se caler. Le théâtre, c'est même	« Fausses séances » : cette expérience est-elle extérieure à ses « vraies » pratiques ?

	royal. On peut se caler vraiment. On peut faire de la différenciation de manière XXL. Au théâtre, on peut mimer cette petite pièce en maternelle. Ils vont comprendre des choses, pas tout, mais des choses et si on peut leur faire faire un travail beaucoup plus intellectualisé, ils vont aussi comprendre des choses, mais pas tout parce qu'on peut reprendre ça aussi au lycée avec d'autres exigences, tu vois. Par contre, il faut qu'on parte d'abord de tes objectifs et puis nous, après, de toute façon, moi, je sais que, pour Lola, on ne va de toute façon pas les atteindre... découvrir ça a l'air de rien mais si, ne serait-ce qu'elle peut découvrir le théâtre et l'aimer et avoir envie.	PES concède d'engager un travail, à partir des objectifs définis par PE, mais sans négociation <i>a priori</i> : « Après...on peut se caler ». La différenciation est envisagée sous une forme très générique : PES met en valeur le mime de la pièce pour des maternelles, mais pas les savoirs spécifiques. « De toute façon, moi je sais que... » : PES exclut d'emblée Lola des enjeux cognitifs pour privilégier la découverte du théâtre et des enjeux relevant des affects. <i>Le « nous » situe son travail d'enseignante spécialisée spécifiquement avec les élèves à BEP : une partition implicite du travail à deux se dessine.</i>
PE	Mais ça n'est pas un objectif d'apprentissage.	Désaccord PE/PES sur l'enjeu de la scolarisation de Lola.
PES	De découvrir quelque chose ?	PES considère la découverte du théâtre comme un objectif (qui reste très générique).
PE	L'objectif numéro 1, c'est la compréhension de la structure de l'histoire. Il y a un objectif de connaissance du théâtre, il y a un objectif de repérage des personnages enfin repérage dans le temps, repérage des personnages et puis après moi ce que j'aimerais bien, c'est les faire un peu mettre en voix.	PE rend lisible ses objectifs, dans leur diversité et parfois leur imprécision. <u>Compétences dans le domaine de la langue</u> : Compréhension de la structure (narration) / repérage dans le temps, des personnages. -<u>Compétences de langue orale ? (pas précisées)</u> Mise en voix. <u>Compétences culturelles ? (pas précisées)</u> - connaissance du théâtre (rapprochement avec la découverte dont a parlé PES).
PES	Par contre, je reviens quand même à la sphère affective quand je dis, c'est vrai, faire aimer, c'est pas un objectif d'apprentissage, ça participe de, c'est-à-dire qu'on ne va jamais pouvoir accéder à aucun objectif d'apprentissage avec un élève d'ULIS si on ne passe pas par la sphère affective. Ils ont une sphère affective qui est tellement disproportionnée par rapport à la sphère cognitive que de toute façon, euh <u>contrairement à tes élèves</u>, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif.	Pour PES, un enseignant de classe fait tout passer par le cognitif. Or, pour tout apprentissage, la sphère affective pour les élèves d'ULIS est première. PES oppose élève « ordinaire » /élève d'ULIS. Selon elle, la nature de leurs difficultés n'est pas la même.

Lors de ce temps de coplanification de la séance, tout se passe comme si deux mondes coexistaient, celui de PE, de PES, sans vraiment se rencontrer.

PE donne priorité aux difficultés repérées chez Lionel et détermine alors, pour lui, des objectifs d'apprentissage spécifiques, dans le champ de la compréhension (ce qu'elle ne fait pas pour Lola). Selon PE, Lola et Lionel peuvent apprendre, mais pas la même chose que les autres élèves.

PES donne priorité aux affects et laisse échapper les savoirs relatifs à la compréhension parce que « pour Lola, on ne va de toute façon pas les [les objectifs] atteindre ». Lola n'en aurait pas les capacités.

Ces deux protagonistes ne partagent ni conceptions, ni démarches inclusives ; elles sont même peu compatibles : entre difficultés, obstacles et impossibilité d'apprendre, les allants de soi et routines professionnelles se démarquent. PE et PES s'entendent pourtant bien et ont choisi de travailler ensemble.

Des différences se discernent aussi à propos du coenseignement. PES – contrairement à PE – voit son travail comme une aide exclusive aux deux élèves à BEP, sans anticiper les difficultés. Pourtant, une anticipation des séances a été négociée : PES lit des épisodes à Lola, en ULIS, en amont de la séance en classe. Pour PE, les difficultés repérées chez Lionel nécessitent une réponse individualisée, c'est-à-dire de proposer une autre situation et non d'adapter la situation collective.

5.2 Analyse d'épisodes de la séance

Après l'analyse des discours, nous allons maintenant étudier un épisode de la première séance en classe, quand PE et PES coenseignent. À la fin de la réunion d'ingénierie (IC1), PE et PES – même si PES est peu intervenue quand il s'agit des contenus de la séance – se mettent d'accord sur l'organisation suivante.

PE : « Alors, vidéo ⁴ individuelle, ensuite groupe, confrontation en collectif, recueil, plus carte heuristique ».

PE a très majoritairement choisi la situation d'apprentissage et les ressources, on peut alors difficilement parler de co-planification de la séance. En revanche une co-instruction est envisagée avec un partage des responsabilités, vu comme plutôt une division du travail : PE mène, PES accompagne surtout Lola mais aussi, en moindre mesure, Lionel.

⁴ Les enseignantes se sont mis d'accord de débiter la séance par la vidéo suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=tEqz7BGQcG4>

Les diversités initiales de représentations et de positionnements que nous avons décelées dans les discours des deux pendant l'IC1, vont-elles être modifiées quand PE et PES coenseignent ? Plus spécifiquement PES, quand elle interagit avec Lola, valide-t-elle son positionnement initial qui consiste à appréhender la situation sous l'angle des affects, plus que des compétences de compréhension d'un texte ?

La diffusion de la consigne

À la suite du visionnage de la vidéo résumant la pièce *Le petit violon*, PE diffuse collectivement la consigne, complétée par PES. Voici ce que chacune d'elle dit successivement.

PE	Je vais vous donner à tous une feuille de dessin. Et maintenant vous allez dessiner, sur cette feuille, ce que vous avez retenu de ce que vous avez vu, ce qui vous semble important. Je vous redis ce n'est pas un concours de dessin. Vous gardez votre ardoise pour vous faire une base. Le but de l'ardoise, c'est de garder les choses en tête. Vous pouvez utiliser vos crayons de couleurs, vos feutres, vos crayons de bois, c'est comme vous voulez.
PES	Tu dessines un objet, un personnage, vraiment ce qui vous semble important. Vous ne dessinez pas l'histoire. Par contre, vous pouvez vous concentrer sur une image, un personnage, un lieu, pourquoi pas ? Un objet aussi, on a vu quelques objets éventuellement. Utilisez l'ardoise pour faire un brouillon, c'est possible. Ou vous pouvez séparer l'espace de votre feuille.

Si les coenseignantes ont participé conjointement à la planification de la situation d'enseignement-apprentissage, un incident didactique survient pourtant d'emblée. Les consignes des coenseignantes provoquent un dédoublement du milieu (Margolinas, 1998) et Lola se retrouve dans un impossible à faire. PE demande en effet aux élèves de restituer un événement, issu de la narration et de le dessiner, alors que PES réduit l'attente au dessin d'un objet, d'un personnage ou d'un lieu, ce qui présente le risque de ne pas rendre compte de la compréhension du récit.

Interactions PES-Lola

Suite à cette double consigne, Lola a ébauché un tracé sur sa feuille. PES interagit alors avec elle. Elle se tient au choix de territoires que les coenseignantes ont anticipé et où la fonction de PES concerne surtout l'aide à Lola.

TP1	PES	Oui, alors si tu fais un trait sur ta feuille pour faire comme ta copine, on va perdre le sens de ce que tu fais.
TP2	L	Mmm
TP3	PES	Tu veux dessiner quoi ?
TP4	L	Heu

TP5	PES	Allez regarde, hop... On oublie tout ça et on oublie la copine et on oublie c'qu'ils font. Qu'est-ce qui t'a plu toi dans l'histoire ?
TP6	L	Heu
TP7	PES	Qu'est-ce que t'as retenu ?
TP8	L	Inaudible
TP9	PES	Oui la roulotte.
TP10	L	Et il y avait la fille.
TP11	PES	Aaaah ! Quand elle est arrivée ou quand elle est repartie ?
TP12	L	Quand elle est arrivée dans la roulotte.
TP13	PES	Oui, ça va être un peu difficile de faire la fille <u>mais</u> la roulotte, tu peux la faire.
TP14	L	Oui mais heu.
TP15	PES	Tiens donne-moi ton ardoise s'il te plaît. (<i>PES dessine sur l'ardoise</i>). Voilà une roulotte, ça sert à rien que tu fasses la même chose que ta copine. La roulotte, on va faire un toit, après tu fais ce que tu veux.
TP16	L	Oui
TP17	PES	On fait un mur, on va faire le plancher de la roulotte, des p'tites fenêtres de roulotte, on fait une deuxième fenêtre de roulotte.
TP18	L	Mm
TP19	PES	On fait des roues. Il faut des roues.
TP20	L	Ouais
TP21	PES	Tu vois ça c'est un schéma, ça s'appelle un schéma. C'est pas un dessin.
TP22	L	Mm
TP23	PES	On peut faire (inaudible). Tu peux mettre des couleurs.
TP24	L	C'est quoi ça ?
TP25	PES	Pour attacher les chevaux
TP26	L	Ah oui
TP27	PES	Ah s'il y a pas de cheval... Tu vois ?
TP28	L	D'accord
TP29	PES	Toi après tu dessines tu mets des couleurs, tu fais comme tu veux.
TP30	L	Oui mais du coup est-ce qu'on peut dessiner les personnages ?
TP31	PES	Alors, moi, si je fais un personnage, tu vas pleurer, hein ? Mais tu peux, oui, vas-y. Ça veut dire que cette feuille-là, du coup, tu vas devoir la retourner parce que... Et là ce sera ton dessin à toi avec du sens à toi.
TP32	L	D'accord

Dans cet épisode, PES n'offre à Lola l'occasion ni de formuler ses idées, ni d'agir, ni ne lui laisse de prise de décision. Ainsi PES dessine la roulotte alors que Lola montre de l'intérêt pour le personnage de la fille. La conjonction « mais » marque à deux reprises, une forme de contestation de la part de Lola (TP14 et 30), sans que PES ne l'entende. Pour PES, la fille est trop « difficile » à dessiner (TP13). Le couple réticence-expression subit un déséquilibre manifeste : PES dit et montre tout. Ce contrat d'ostension⁵ fait obstacle à d'autres formes

⁵ « Le professeur montre un objet ou une propriété, l'élève accepte de la voir comme le représentant d'une classe dont il devra reconnaître les éléments dans d'autres circonstances » (Brousseau, 1996, p. 46).

d'interactions de connaissances entre PES et Lola. Ce surétayage de PES naît peut-être d'un souci chronogénétique, celui de maintenir Lola dans le temps imparti à la tâche. En tous les cas, les décisions de PES provoquent une rupture dans la topogénèse (la répartition des responsabilités), jusqu'à rendre caduque toute amorce d'action de Lola. Les questions successives de PES, marquant des horizons d'attente différents, empêchent, de plus, le jeu didactique d'avancer : « Tu **veux** dessiner quoi ? » (TP3) ; « Qu'est-ce qui t'a **plu** toi dans l'histoire ? » (TP5) ; « Qu'est-ce que t'as **retenu** » (TP7) ? Le milieu n'est jamais stabilisé. Les éléments d'épistémologie pratique, inférés dans les discours de PES, sont donc consolidés dans les pratiques effectives. Ses attentes ne résident pas dans la compréhension du texte : elle ne tente ainsi pas de recontextualiser des objets dessinés dans la narration. Pour PES, les apprentissages n'étant pas accessibles à Lola, elle la guide de manière très serrée, sans doute pour que l'élève ne perde pas la face (Goffman, 1973), c'est-à-dire puisse produire quelque chose : la tâche de Lola se résume alors à colorier (TP23 et 30). Le savoir est abandonné.

6. Discussion et conclusion

Nous avons mis au jour que les épistémologies pratiques différentes de ces deux enseignantes mènent à la construction conjointe d'un milieu flou où chaque protagoniste conserve ses manières d'appréhender la situation d'enseignement-apprentissage. Les consignes attestent en effet ici d'attentes peu compatibles et les représentations de PES sont robustes. Les discussions et controverses lors de la réunion d'ingénierie coopérative ne suffisent ni à les renouveler ni à les modifier. Ce premier dialogue d'ingénierie, s'il révèle que l'autre enseignant ne partage pas les mêmes conceptions, ne met pas à distance ses propres manières de faire et ses certitudes. Il s'en suit alors une juxtaposition de territoires.

Les trois actions conjointes définies par Murawsky et Lochner (2011) sur lesquelles reposent un coenseignement sont donc délicates à mettre en œuvre : la planification est plus du côté de PES (on ne peut donc pas vraiment parler de coplanification) ; les objectifs d'apprentissage ne sont pas conjointement pris en compte et affectent la coinstruction ; les régimes d'attention des deux enseignantes restent dissociés.

À quoi engage ce coenseignement et quelles sont les résistances ?

Ce début de pratiques de co-enseignement pourrait occasionner, d'une certaine manière, une alternative à une « pédagogie magistrale » (Figari, 2008) dans la mesure où ces coenseignantes

font varier les organisations ordinaires. Ainsi le choix de visionner une vidéo avant l'étude du texte théâtral est, selon ces deux enseignantes, un support inédit bénéfique aux deux élèves à BEP parce qu'elle rompt avec l'attitude transmissive « ordinaire » de l'enseignant. Dans ce travail à deux, l'attention des coenseignantes se trouve également renouvelée : elle s'oriente nettement plus sur Lola et Lionel que PE ne le fait d'habitude.

Pourtant, l'analyse des épisodes atteste que, d'une autre manière, PE et PES ne se départissent pas d'une « pédagogie magistrale ». Elles agissent au prisme du handicap (envisagé comme un manque) qui n'engage pas les coenseignantes à des adaptations spécifiques de la situation collective. Alors que PE privilégie une individualisation, Lola et Lionel visionnent le même film et doivent dessiner comme les autres. C'est l'accompagnement de PES qui est conçu comme une adaptation et il est jugé suffisant pour rendre accessible le milieu. Or, l'analyse didactique montre que l'action de PES consiste à réduire l'espace de décision de Lola, allant même jusqu'à faire à sa place.

Comment alors ouvrir la « boîte noire » qui, dans le métier d'enseignant, est peu communément parlée et encore moins partagée et permettre ainsi aux enseignants des transformations de pratiques ?

Si la réunion d'ingénierie fait émerger des controverses de métier, elle n'est pas suffisante pour opérer des transformations. L'enjeu est donc d'identifier conjointement, pour les résoudre, des problèmes d'apprentissage. Les dyades en restent sinon à l'idée que ce sont les élèves en difficulté qui justifient le co-enseignement (Tremblay, 2017). Or, comme nous l'avons montré, il ne suffit pas d'être à deux en classe, même quand l'entente est cordiale, pour que les pratiques se transforment, surtout quand il s'agit de pratiques inclusives qui activent des représentations très fortes. La priorité donnée aux organisations (un enseignant pour le groupe-classe, un autre pour les élèves à BEP) ne transforme de plus pas les pratiques, pourtant c'est ce sur quoi les prescriptions insistent. Le nœud résiderait plutôt à placer les apprentissages pour tous au cœur des interactions professorales et à contrebalancer ainsi un allant de soi que l'on constate plus particulièrement chez les enseignants spécialisés (qui se dessine nettement chez PES), consistant à dire que la motivation et les affects prennent le pas sur les apprentissages (Toullec-Théry, 2012). Si les enseignants privilégient la compassion vis-à-vis des élèves à BEP, ils ont alors tendance à éviter de déceler les obstacles didactiques et peinent à envisager une anticipation, des ressources spécifiques pour ces élèves, selon leurs besoins. L'analyse d'épisodes vidéos menée conjointement par les deux enseignantes pourrait alors permettre cette

déstabilisation nécessaire à des pratiques encore inédites dans la dyade, parce que confrontée à « des images précieuses » et des « objets à fort enjeux local » (Perez, 2018).

Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 95-118). De Boeck Supérieur.
- Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2018). The effect of teacher's aides in the classroom; evidence from a randomized trial. *Journal of the European Economic Association*. Online publication.
https://www.eeassoc.org/doc/upload/Andersen_Beuchert_Nielsen_Thomsen20181024194104
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 34(1), 33-57.
- Brousseau, G. (1996). Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. In R. Noirfalise & J.-M. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VIII^e École d'été de didactique des mathématiques* (pp. 16-30). IREM.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 1-153.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th ed.). Pearson.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Minuit.
- Goigoux, R. (2015, septembre). *Rapport du comité national de suivi du dispositif "Plus de maîtres que de classes"*. Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>
- Grumberg, J.-C. (1999). *Le petit violon*. Actes Sud- papiers.
- Isherwood, R. S., & 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., & 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), 77-8.
- Kramer, A., & Murawski, W. (2017). Beyond just "playing nicely": Collaboration and co-teaching. In W. W. Murawski & K. L. Scott (Eds.), *What really works with exceptional learners* (pp. 184-202). Corwin.
- Kummer, A., & Pelgrims, G. (2010). Collaborazione in ambito scolastico : apporto teorico. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer, & G. Pelgrims (Eds.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni* (Rapporto N°6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 9-19). Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.

Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. In R. Noirfalise & Commission inter-IREM Didactique (Eds.), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : Actes de l'université d'été* (pp. 3-16). Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421845/document>

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for ? *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.

Perez, J.-M. (2018). *Education et pratiques inclusives-La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »* [Note de synthèse de l'HDR non publiée]. Université de Lorraine.

Perraud, C. (2019). Une ingénierie coopérative en Esat : quand travailler ensemble rend capable de créativité. L'exemple emblématique : *une idée farfelue*. *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 1(85), 277-297.

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

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.

Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir* (pp. 259-278). Presses Universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M., & 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 »]. Académie Lyon. http://www2.ac-lyon.fr/services/ain/pdm/IMG/pdf/article_m_toullec_thery_incidences_des_formes_d_intervention_sur_les_apprentissages.pdf

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., & Bocchi, P.-C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants insèrent-ils des élèves en difficulté dans

le temps didactique de la classe ? In I. Verscheure, M. Ducrey Monnier, & L. Pelissier (Eds.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (pp. 19-33). Presses universitaires du Midi (PUM).

Tremblay, P. (2009, 9 septembre). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement* [Communication à une conférence]. 6e Journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation, Bruxelles.

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

Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*, 55(3), 175-190.

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

Tremblay, P. (2017, mars). *Comment mettre en place un coenseignement efficace ?* CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_5_Tremblay.pdf