



HAL
open science

Le co-enseignement modifierait-il l'articulation générique/ spécifique des savoirs en jeu lors de pratiques inclusives ?

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. Le co-enseignement modifierait-il l'articulation générale/ spécifique des savoirs en jeu lors de pratiques inclusives ?. La TACD en question, questions à la didactique, CREAD, Jun 2019, Rennes, France. hal-04198195

HAL Id: hal-04198195

<https://hal.science/hal-04198195v1>

Submitted on 6 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.

Le co-enseignement modifierait-il l’articulation générique/ spécifique des savoirs en jeu lors de pratiques inclusives ?

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

Mots clés : didactique, coenseignement, coopération, école inclusive, SEGPA

Résumé : Un enseignant, généralement seul dans sa classe, porte la responsabilité de faire avancer les apprentissages de tous les élèves, dans leur grande hétérogénéité. Modifier le contexte « ordinaire » de la classe, en faisant travailler ensemble deux enseignants, en co-enseignement (un espace et des objets d’apprentissage communs) pourrait occasionner des pratiques plus inclusives. Nous étudions ici deux cas où il s’agit d’inclure des élèves de SEGPA avec des grandes difficultés (section d’enseignement général et professionnel adapté) en classe de 6^{ème} ordinaire en collège. En quoi faire travailler ensemble une dyade enseignante, l’une de collègue, l’autre spécialisé de SEGPA transformerait une simple collaboration vers un processus de coopération (au sens de Laurent, 2008) ?

Key-words :

didactic, coteaching, cooperation, inclusive education, pupils with difficulties

A teacher, usually alone in his classroom, has the responsibility to advance the learning of all students, in their great heterogeneity. Changing the "ordinary" classroom context by having two teachers work together in co-teaching (a common space and learning objects) could lead to more inclusive practices. We are studying here two cases where it is a question of including SEGPA (section of general and adapted vocational education) students with great difficulties in 6th grade class in “college”. How to make work together two teacher, one in a college, the other specialized in SEGPA would turn a simple collaboration to a process of cooperation (in the sense of Laurent, 2008)?

Vers une problématique et des hypothèses

Dès lors que des enseignants évoquent la scolarisation d’élèves à besoin particulier, tout se passe comme s’il leur revenait d’individualiser les situations de travail. Or ce glissement du « particulier » à l’individualisation est peu compatible avec les fondements épistémologiques de l’école inclusive (Gardou, 2017 ; Benoit & al., 2017) dont les cadres réglementaires, fondés sur la non-discrimination, l’accessibilité et la compensation, ont été publiés dès la loi de 2005. En effet, une école inclusive s’adresse à « tous les élèves, sans aucune distinction » (Loi d’orientation 2013) : elle ne renonce donc pas au collectif. Qu’est-ce

qui fait alors que le besoin particulier appelle souvent un « traitement à part » ?

Nos travaux sur la scolarisation d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (consécutifs à un handicap ou non) attestent d'un certain *dessaisissement des savoirs professionnels* des enseignants (Toullec-Théry & Marlot, 2013). En effet, dans un souci de répondre au mieux aux besoins particuliers de certains élèves, les enseignants sont confrontés à un dilemme: « soit il s'agit de respecter des objectifs pédagogiques communs à toute la cohorte, mais avec des méthodes et des parcours pédagogiques différenciés », « soit il s'agit de personnaliser à la fois les parcours et les objectifs » (Mons, 2008). C'est plutôt cette seconde voie qui est prisée par les enseignants. Mazereau (2012) avance ainsi que l'essentiel des réponses se cantonne « dans le champ de la remédiation hors classe ordinaire » (Ibid., p.37). De plus, la différence d'un élève tend régulièrement non seulement à l'écarter des savoirs collectifs, mais aussi du spécifique de ces savoirs, pour trouver refuge dans le générique de méthodologies ou de comportements scolaires (Toullec-Théry & Marlot, Ibid.).

La politique inclusive se limiterait donc « à l'adoption d'un vocabulaire de conformité sans envisager la grammaire institutionnelle et pédagogique qui doit l'accompagner » (Mazereau, Ibid.), c'est-à-dire sans engager des modifications des manières usuelles de faire. Pourtant, l'école inclusive ne peut se réduire à l'externalisation de la difficulté avec d'autres professionnels dans un autre espace. « Il ne peut y avoir de réponse adaptée qu'en recherchant la conciliation optimale entre l'individualité des besoins (projet individualisé de l'élève) et la réponse sociale qui lui est fournie dans le cadre du projet collectif de la classe et de l'école. Ce constat fait d'ailleurs justice d'une opposition qui ne pourrait être que stérile, entre une aide pensée de façon individualisée pour répondre aux besoins d'un élève et une réflexion sur l'environnement : c'est l'organisation réfléchie de la classe et de l'école qui rend possible la mise en œuvre de l'aide » (Plaisance, 2009, p. 28).

Sur quels leviers peut-on alors « jouer » pour engendrer une inflexion des pratiques professorales pour faire progresser tous les élèves?

Un enseignant, seul dans sa classe, porte la responsabilité de faire avancer tous les élèves dans leur grande hétérogénéité. Modifier le contexte « ordinaire » de la classe, en faisant travailler ensemble deux enseignants, en co-enseignement (un espace et des objets d'apprentissage communs), pourrait occasionner des pratiques plus inclusives. Nous étudions ici deux cas où il s'agit d'inclure des élèves en grande difficulté de SEGPA en 6^{ème} ordinaire. En quoi alors faire travailler ensemble une dyade enseignante, l'un disciplinaire (ici

professeur de mathématiques), l'autre spécialisé en SEGPA, transformerait-il une simple collaboration en un processus de coopération ? La coopération solliciterait en effet « l'ordonnancement et la synthèse du monde existant (l'organisation), tout en faisant émerger l'inattendu et le nouveau (la création). La collaboration peut remplir la première fonction, mais pas la seconde. En somme si l'on collabore pour faire, on coopère pour savoir » (Laurent, 2018). Si nous suivons Laurent, cette coopération engagerait alors les enseignants à du nouveau, à une inflexion de leurs manières ordinaires. On peut alors faire l'hypothèse que leur attention conjointe les mènerait à une plus grande *vigilance didactique* (Massetot & al., 2013). De plus, ce co-enseignement, *via* le maintien d'un système didactique commun à tous, permettrait une accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage pour tous.

A partir de l'analyse de deux situations de travail en coenseignement en collège, opérées à l'aune de concepts issus de la TACD (Sensevy, 2011), particulièrement ceux de dialectique contrat-milieu, réticence-expression et le triplet de descripteurs(méso, topo, chonogenèse), nous proposons de mettre au travail le concept de coopération (Laurent, 2018). Nous tenterons ainsi de déceler et comprendre si une pratique de coenseignement module l'équilibre entre générique et spécifique des savoirs en jeu.

Ce que dit la recherche du coenseignement dans un environnement inclusif

La collaboration entre professionnels est souvent soulignée comme essentielle dans l'intervention auprès des élèves, surtout lorsque ces derniers éprouvent des difficultés (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin et William, 2000; Idol, 1997). Le développement de l'inclusion scolaire (Hallahan, Pullen et Ward, 2013 ; Tremblay, 2015) pour que les élèves à besoins spécifiques aient accès à l'enseignement régulier et puissent progresser dans leurs apprentissages (Nolet et McLaughlin, 2000) a alors favorisé l'introduction du coenseignement, au sein des classes ordinaires. Son enjeu réside en particulier dans le développement, à deux enseignants, de pratiques de différenciation pédagogique permettant d'offrir en classe, du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016). Or sans planification des enseignements en commun, des risques d'inefficacité des aides ont été soulignés : en effet, les dispositifs d'aide restent juxtaposés (Toullec-Théry, 2017), c'est-à-dire qu'ils manquent de connexions explicites.

Du point de vue des dimensions professionnelle et personnelle, des études récentes font valoir les effets positifs de la collaboration sur les enseignants si collaborer avec des

collègues enseignants signifie échanger des savoirs, des valeurs et permet de tirer profit des connaissances, mais aussi des compétences des partenaires (CSÉ, 2014). Selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), les enseignants qui se sentent soutenus montrent plus de persévérance face à des situations difficiles et sont davantage enclins à chercher des stratégies adaptées aux besoins des élèves. Les enseignants voient alors la collaboration comme une source d'enrichissement et de développement professionnel (Toullec-Théry, Ibid.) pouvant favoriser l'innovation (Friend et Cook, 2016 ; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013 ; Granger et Dumais, 2016). La collaboration a aussi pour effet de renforcer le sentiment d'autoefficacité. Ces bénéfices influencent à leur tour positivement leur motivation et leur satisfaction au travail (Granger et Tremblay, soumis). Ces enseignants auraient aussi tendance à relativiser l'augmentation de la charge de travail liée à une pratique collaborative positive (Maag Merki et coll., 2010 in Ducrey et Jendoubi, 2016), car largement compensée par les avantages de cette dernière.

Avec un coenseignement, la *structure cellulaire du travail scolaire* (Tardif & Lessard, 1999) se transformerait donc parce qu'il contraint les protagonistes à mettre en commun leurs intentions didactiques, à clarifier les rôles qu'ils jouent et à anticiper ensemble les types d'interventions qu'ils privilégient. Au terme de collaboration, nous lui préférons alors celui de coopération (au sens de Laurent, 2018) qui ne se réfère pas seulement aux niveaux d'interdépendance entre les acteurs scolaires (enseignants spécialisés, auxiliaires de vie scolaire, orthophonistes, etc.). Le terme de coopération engage, à un premier niveau, la négociation de la nature des dispositifs qui structurent l'organisation de la classe, et surtout, à un second niveau, la négociation de ce que les enseignants veulent faire apprendre aux élèves. « On coopère pour savoir » (Laurent, Ibid.).

Ce qu'attend la littérature réglementaire des sixièmes inclusives en collège

Dans certains collèges, il existe, depuis près de 30 ans, une SEGPA, c'est-à-dire une section spécialisée « à part » qui scolarise des élèves en grande difficulté. Une circulaire réglementaire (Circ. n°2015-176 du 28-10-2015) exige, depuis peu, que la SEGPA ne soit plus « *le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient* » et que les élèves qui y sont orientés bénéficient désormais, en 6^{ème}, d'enseignements communs avec les collégiens, pendant certaines heures. Or si les dimensions géographique et sociale sont aujourd'hui partagées (mêmes espaces et activités péri-scolaires, unique salle des professeurs), la dimension épistémique (Lansade, 2017) peine à se mettre en place. Un récent

rapport de l'Inspection Générale, de 2018[1], assimile cette difficulté à des contraintes de moyens et à un manque de formation. Nous pouvons ajouter que, sans doute, les enseignants généralistes spécialisés de SEGPA et ceux, disciplinaires, des classes « ordinaires » de collège détiennent aussi une responsabilité dans le fait de ne pas travailler volontiers ensemble et de ne pas envisager la possibilité d'un coenseignement. Ainsi, les enseignants de SEGPA expriment leur crainte d'être considérés comme de simples auxiliaires, tandis que les professeurs du collège font état de leur manque de formation pour enseigner dans des classes hétérogènes (Moreau, 2018). D'où l'intérêt d'étudier finement les pratiques de ceux qui osent cette nouveauté.

Cadre théorique et méthodologique

Notre cadre est ancré en didactique et plus spécifiquement dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2007, 2011). Les deux études de cas (Passeron & Revel, 2005) dont il est question relèvent d'une ingénierie coopérative (Sensevy, 2011 ; Perraud, 2018), lieu de partage de pratiques, fondé sur un *principe de symétrie* entre les participants (Sensevy, Ibid.). Ces deux ingénieries mettent en jeu deux enseignants (PLC et PES) et un chercheur. L'enjeu est de résoudre collectivement des *problèmes*, c'est-à-dire « toute situation qui confronte une personne à une difficulté d'action » (Sensevy, Ibid.). Le collectif réunit des *connaisseurs pratiques et des non connaisseurs pratiques* (Perraud, 2018) et la *relation épistémique coopérative* (Joffredo-Lebrun et al., 2017) tend vers une symétrie si « 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, Ibid.).

Deux séances filmées (l'une pour chaque classe) ont été analysées sous deux angles : 1) la nature des interactions qu'entretient chaque enseignant de chaque dyade avec les élèves (à l'aune des couples théoriques de contrat-milieu, de réticence/expression et du descripteur de topogénèse) et 2) les avancées du temps didactique mené par deux enseignants (à l'aune du descripteur de chronogénèse, les concepts d'articulations entre temps didactique principal et auxiliaire, d'objets migrants -Tambone, 2014). L'étude de ces deux séances est mise en regard avec les discours générés lors des ingénieries coopératives. Nous importons, pour cet article, le concept de coopération (Laurent, 2008) qui sert de filtre aux réinterprétations des analyses de notre corpus.

Nos analyses ont nécessité un recueil de données pluriel : 1) des entretiens individuels (sur la conception de chaque enseignant du coenseignement, de ce qu'ils pensent de leur

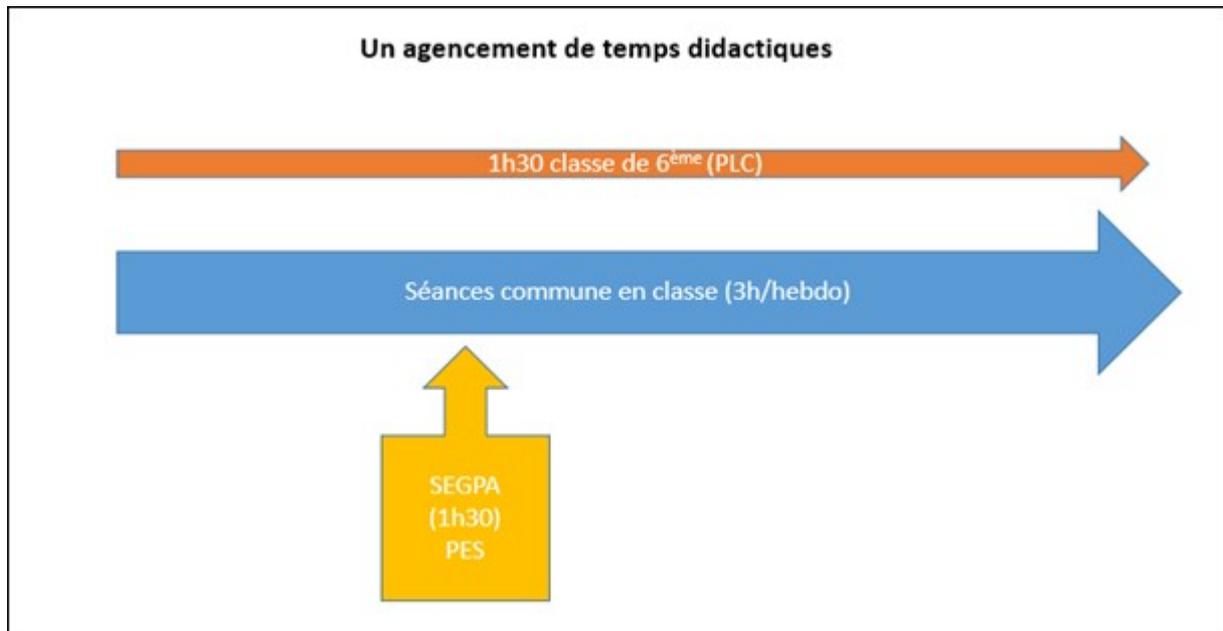
expérience), 2) des réunions d'ingénierie (de planification, de négociation mettant en jeu PES, PLC et le chercheur), 3) des séances filmées (avec la sélection d'épisodes issus de séances de pratiques effectives analysés par le chercheur, mais aussi par la dyade enseignante).

Contexte de l'étude

Nous étudions les pratiques effectives de deux dyades enseignants où, à chaque fois, l'un est professeur de collège en mathématiques (PLC), l'autre professeur des écoles spécialisé (PES). La première dyade exerce dans un établissement d'un quartier peu favorisé d'une grande ville (cas 1), la seconde, dans un établissement de 3^{ème} couronne peu favorisée de cette même ville (cas 2). Ces deux dyades co-enseignent, c'est-à-dire que les enseignants partagent les responsabilités éducatives (Friend & Cook, 2016), d'un même groupe d'élèves, dans des temps et espace communs. Dans une même salle de classe, sont ainsi réunis des élèves de 6^{ème} de collège, et des élèves de SEGPA (7 pour le cas 1 et 4 pour le cas 2). Ces deux dyades se sont réunies, en début d'année, pour négocier, à deux, la progression des apprentissages mathématiques dispensés en commun.

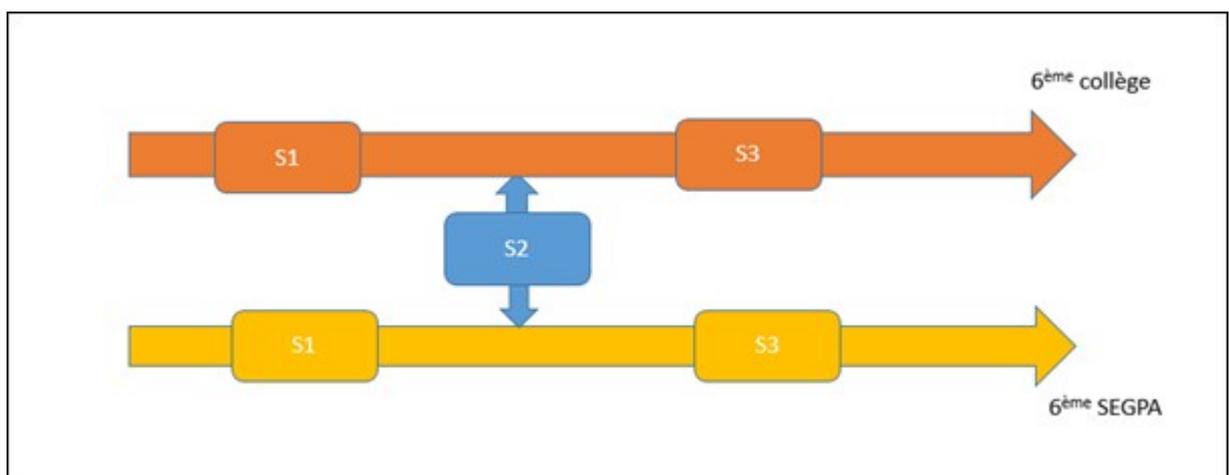
Cas 1 « feuilles de calcul » [\[2\]](#)

C'est la seconde année de coenseignement de cette dyade PLC1 et PES1. Sur les 4h30 hebdomadaires en mathématiques, ces enseignants coenseignent 3 heures. Ils ont écarté certains éléments du programme, jugés trop ambitieux. PLC1, les abordera avec sa seule classe, en dehors du temps de co-enseignement (enseignement désolidarisé du temps didactique commun). En SEGPA, PES1 reprend, en grande partie, des notions vues collectivement (enseignement solidarisé avec le temps didactique commun). Cette dyade a anticipé les places attribuées aux élèves dans la classe inclusive. Les responsabilités entre PES1 et PLC1 ont été définies par anticipation, ce qui constituerait une condition préalable favorable à l'efficacité de leur dispositif (Dieker & Murawski, 2003). Les temps d'ingénierie ont permis de mettre en commun leurs observations sur les difficultés des élèves, mais aussi d'exprimer des problèmes de métier (ici, le fait que PES1 se ressentent comme une AVS). Ils ont alors procédé à des ajustements au fil de l'année. Nous portons ici une attention à une séance de coenseignement où PES1 et PLC1 agissent tous deux en classe.



Cas 2 « les symétriques »^[3]

C'est la première année de coenseignement de cette dyade. PES2 et PLC2 se sont mis d'accord de regrouper l'ensemble des élèves de collège et de SEGPA une fois par semaine. Ils travaillent chacun, le reste du temps imparti aux mathématiques, dans leur classe, sur les mêmes objets d'apprentissage. Les séquences sont anticipées conjointement, mais faites en partie dans chaque espace classe. La majeure partie des heures est donc désolidarisée (chaque système fait avancer le temps didactique de manière autonome). Ici, S2 est une séance commune. C'est celle qui a fait l'objet d'une étude. Les temps d'ingénierie ont permis aux coenseignants de mettre en commun leurs observations sur les difficultés des élèves, mais aussi d'exprimer des problèmes de métier (ici, la crainte de PES2 que les situations soient trop difficiles pour les élèves de SEGPA).



Quelques résultats

De manière synthétique, nous portons, dans le tableau ci-dessous, des éléments issus des analyses didactiques des deux séances pour chacune de dyades.

Cas 1 (PES1 et PLC1) « programmes de calcul »	Cas 2 (PES2 et PLC2) Symétrie axiale
<p><u>Planification commune de la situation</u> : un enjeu commun, celui de faire traduire aux élèves une formule en une opération et trouver le résultat de l'opération.</p> <p><u>Planification des responsabilités</u> PLC1, expert dans le champ des mathématiques, est responsable de l'enseignement collectif. Il garantit que le contenu des savoirs est ancré dans les programmes de 6ème « ordinaire ». PES1 soutient quand un obstacle surgit.</p>	<p><u>Planification commune de la situation</u> : l'enjeu commun est de faire construire le symétrique de figures (symétrie axiale)</p> <p><u>Planification des responsabilités</u> Chaque enseignant propose un ou plusieurs exercices dont il endosse la responsabilité lors de la phase d'enseignement.</p>
<p><u>Du point de vue des modalités de travail</u> : Modalité individuelle de travail des élèves. PLC1 s'adresse au collectif. PES1 travaille individuellement avec les élèves de SEGPA. Des interactions qui s'adressent différemment aux élèves : PLC1 100% des interactions collectives / PES1, 100% des interactions individuelles. Distance physique de PES1, proche et prolongée</p>	<p><u>Du point de vue des modalités de travail</u> : Modalité de travail en îlots hétérogènes. PLC2 et PES2 s'adressent au collectif. PES 2 et PLC2 « naviguent » et s'arrêtent dans les îlots. PES2 donne priorité aux interactions avec les des élèves de SEGPA, mais pas toujours. Déséquilibre dans les interactions collectives : PLC2 meneur 18' / PES2 meneur 2' Distance physique de PES2, proche et rapide</p>
<p>Interactions PES1/un élève de SEGPA quand un obstacle surgit (bulles didactiques) : concentration des interactions (un temps long avec un seul élève) PES1 est le recours de l'élève (qui présente des difficultés).</p>	<p>Interactions PES2/élèves quand un obstacle surgit (échanges rapides) : interactions plus éparpillées. Le groupe en îlot est le recours de l'élève (qui présente des difficultés).</p>
<p><u>Du point de vue des situations d'apprentissage</u> : PLC1 pilote et choisit la situation d'enseignement –apprentissage issue du programme de 6^{ème}. PES1 aide et accompagne les élèves de SEGPA qui rencontrent des obstacles.</p>	<p><u>Du point de vue des situations d'apprentissage</u> : PLC2 choisit une situation de travail issue du programme de 6è ; PES2 choisit une situation de travail issue du programme de 6è (situation issue de manuels de CM d'école primaire)</p>
<p>PES1 assujettie au choix de PLC. PLC1 agit dans l'ordinaire de son travail. PES est immergée dans une situation de travail inédite de soutien.</p>	<p>Confiance dans le choix de l'autre. PLC2 et PES2 se retrouvent, en partie, dans l'ordinaire de leur travail (Chacun mène une situation qu'il connaît, dont il a l'habitude).</p>

Responsabilité dissymétrique mais néanmoins travail partagé au sein de la situation (le travail à deux d'une même situation est conçu pour faire avancer les apprentissages de tous, même si la nature de ce travail n'est pas la même).	Responsabilité symétrique, mais travail divisé car chacun a la responsabilité d'une partie de la séance.
<p>Des situations de travail non équivalentes, mais des conséquences communes Il n'y a pas d'analyse <i>a priori</i> des obstacles potentiels. Vigilance didactique collective minimale. PES1/PLC1 : l'un détient le savoir/l'autre soutient PES2/PLC2 : les deux détiennent les savoirs inhérents à leur partie.</p>	
Connexion des temps didactiques Classe-SEGPA opérée par PES1 : PES, <i>on line</i> , rend la situation accessible à un élève <i>via</i> la diffusion d'une technique apprise en SEGPA et lui permet ainsi de résoudre la situation collective.	Juxtaposition des deux situations : d'abord les exercices simples (situations connues), puis l'exercice plus complexe (nouveau).
PES fait appel à des « objets migrants » pour 1) remédier à un obstacle, 2) soulager la charge cognitive de l'élève. Le soutien est de l'entière responsabilité de PES1 : les obstacles didactiques n'ont pas été décelés conjointement (d'où inconfort professionnel chez PES1 : « je suis l'AVS »).	Dialectique ancien/nouveau : du « déjà-là » (contexte cognitif commun) au nouveau (milieu antagoniste). La situation de PES2 (le « déjà-là ») n'occasionne de difficulté pour aucun élève : priorité accordée à la tâche (faire pour faire) plus qu'à l'activité (les stratégies pour réussir). Pas d'institutionnalisation des manières de faire pour les réinjecter dans le nouveau milieu.
Langage mathématique porté par PLC1 et PES1.	Langage mathématique du côté de PLC2 : « est-ce que tu penses que c'est symétrique ? Pourquoi ? » PES2 : « Ça va, ça va pas ? »
<u>Du point de vue des savoirs</u> : même si PES1 a un rôle d'arrière-plan, PES1 ne se cantonne pas à un rôle de subordonné auprès des élèves : sa spécialisation est une plus-value (connaissance des élèves et des deux systèmes d'apprentissage -collège et SEGPA-)	<u>Du point de vue des savoirs</u> : PES2 se cantonne à un rôle de subordonné auprès des élèves (même si elle est force de proposition de situations). Elle ne concourt pas aux apprentissages mathématiques. Ses interventions restent d'ordre générique (méthodologie et comportements).

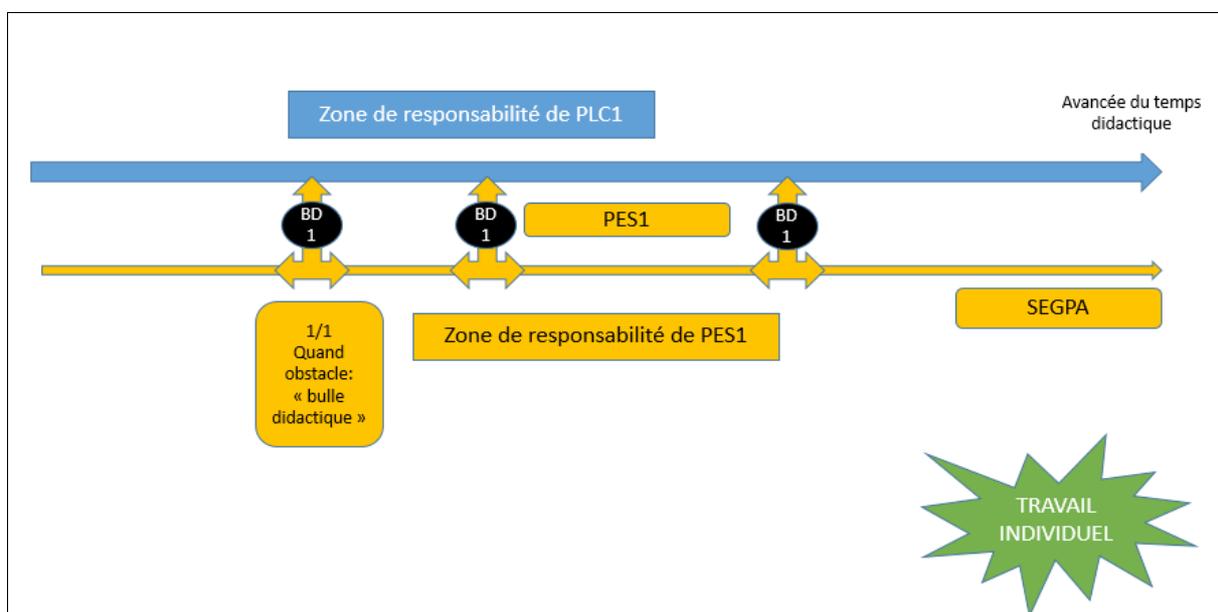
Discussion

1. Que peut-on dire de ces deux dyades du point de vue du coenseignement en contexte inclusif ? Décèle-t-on un système collaboratif ou coopératif ?

Une modélisation des deux cas

Cas 1

Les deux « mondes » pilotés pour l'un par PLC1 et l'autre par PES1 sont, d'une certaine manière solidaires. C'est PES1 qui les rend perméables, *via* des « bulles didactiques » (BD) qu'elle met en œuvre avec quelques élèves, en individuel. Elle importe ainsi des techniques apprises en SEGPA pour que l'élève contourne ou franchisse un obstacle rencontré dans la situation collective d'apprentissage et gagne en adéquation avec le système central qu'est la classe.



Maintenant, le fait qu'il n'y ait pas d'entente préalable des deux enseignants sur les objets sensibles du milieu, provoque de l'inconfort pour PES1. Cette dernière doit en effet solutionner seule l'obstacle rencontré par un élève, à partir de ses intuitions. Les élèves travaillent individuellement et PES1 ne peut compter sur les interactions entre élèves comme vecteurs de résolution d'obstacles. C'est son expérience d'enseignante spécialisée qui lui permet alors de construire *on line* des ressources pour articuler les deux mondes *via* des bulles didactiques qu'elle génère. L'ordonnancement et la synthèse du monde existant relèvent donc de la professionnalité de cette enseignante spécialisée qui trouve des ressources pour rester ancrée dans le savoir, plus que dans le faire. Un déséquilibre relationnel et épistémique s'opère alors dans cette dyade : PLC1 se satisfait d'une collaboration où il tient les rênes et PES1 voudrait tendre vers une coopération (où elle n'aurait plus l'impression d'assumer un topos subalterne).

En début d'année, PLC1 dit ainsi :

150. PLC : *Et finalement, on dit co-enseignement alors c'est bien, on*

fait... c'est moi qui fait le cours,

Ch : d'accord

PLC1 : Exactement comme si elle était pas là.

Ch : oui

PLC1 : Sauf que... elle est en soutien, un peu comme une AVS...

PES1 se vit aussi en partie comme un AVS (auxiliaire de vie scolaire), mais elle dit, elle, être « vraiment là » pour les élèves les plus fragiles.

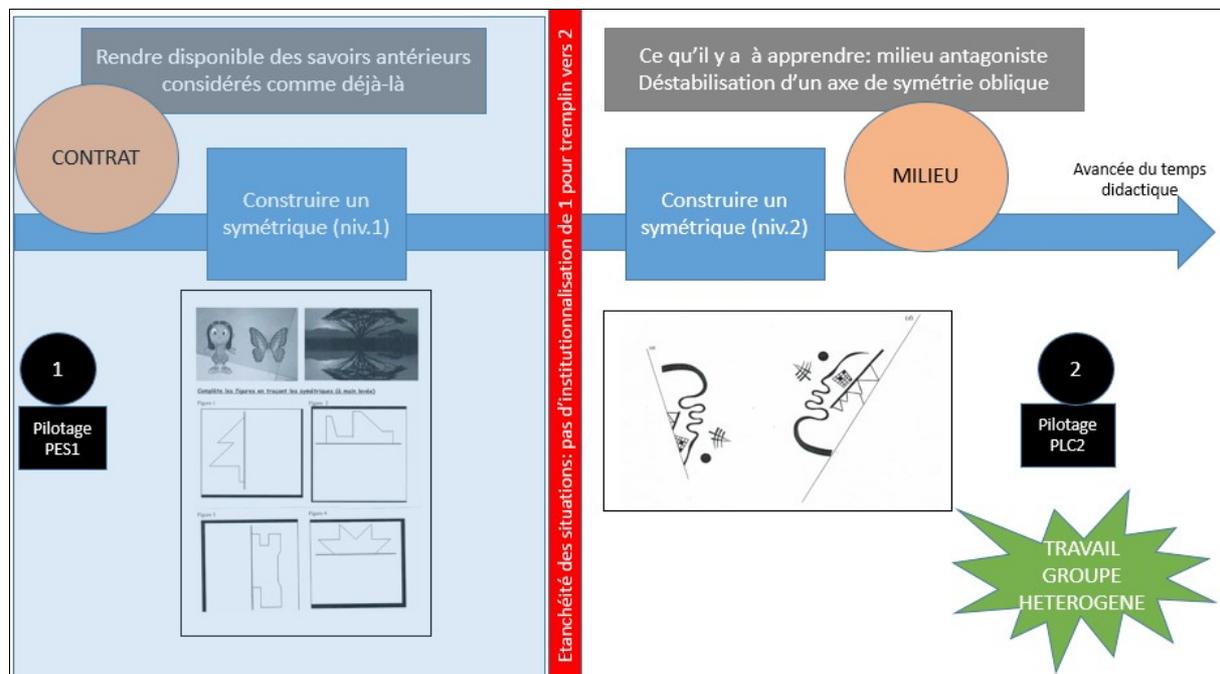
PES1: Euh bon, y a une grosse identification là... et du coup... moi... en rigolant hein...souvent je fais un peu l'ATSEM, mais... en fait non... ou l'AVS... je vais faire l'AVS...

*PES1 : Mais on y va, je te dis, je suis là et je rigole en disant que je suis l'AVS, et ben, **les plus fragiles, je suis vraiment là.***

PES1 ne se résigne donc pas à occuper la place à laquelle PLC1 l'assigne. Elle réclame une légitimité accrue du point de vue des contenus des apprentissages.

Cas 2

Les deux « mondes », pilotés chacun par une enseignante, sont étanches. Les premiers exercices simples (sous la responsabilité de PES2) ne sont pas prétexte à une institutionnalisation des savoirs qui permettraient d'aborder l'exercice plus complexe (sous la responsabilité de PLC2) avec des outils explicites (pour les élèves) sur lesquels fonder leur découverte d'une situation inédite.



Même s'il existe une volonté des deux enseignantes d'un « ordonnancement du monde existant » (Laurent, Ibid.), l'ancien côtoie seulement le nouveau. C'est aux élèves de décontextualiser les savoirs des situations 1 pour les recontextualiser dans la situation inédite

2. Or cette recontextualisation « spontanée » ne peut s'opérer pour des élèves avec des difficultés (Vianin, 2009). Il y a alors comme une illusion de partage. L'ancien, le déjà-là, les éléments du contrat didactique sont un emblème (montrer qu'on sait) qui participerait à la motivation des élèves pour la suite, mais cette motivation n'est-elle alors pas un leurre quand on sait que les objets sensibles du milieu n'ont pas été négociés entre enseignantes ni les obstacles potentiels repérés et que PES2 ne dispose pas d'un arrière-fond solide sur le plan mathématique ? Maintenant, le fait d'avoir composé des groupes hétérogènes (en îlot) permet aux élèves *via* leurs interactions de résoudre certains obstacles entre eux et permet aux enseignantes de conserver une posture plus réticente. Les enseignantes ont donc plutôt placé les élèves dans le faire : si on fait bien le simple, alors on réussira ensuite le complexe. Chez PES2/PLC2, « on collabore pour faire » (Laurent, *ibid.*) ou pour faire faire, sans atteindre vraiment la coopération (« on coopère pour savoir »). Il y a tolérance des idées de l'autre.

PES2 : « *Moi, je veux bien te laisser expliquer ton histoire de feuille à plier (rires), à découper et à coller* ».

Le pliage est pourtant pour PLC2 un élément décisif, c'est la technique qui peut fournir une preuve aux élèves de la validité de leur symétrie.

PLC2 : « *c'est vrai que l'idée du sapin, tu as raison, ils en ont déjà fait, enfin, ils l'ont déjà vu plusieurs fois. Donc, pour eux, ça va être quand même enfin plutôt intuitif et ensuite de leur demander de faire justement une un peu plus compliqué* ».

Tout se passe comme si cette activation de l'ancien va *intuitivement* connecter les élèves au nouveau savoir. Il n'y a donc pas nécessité, dans ce cas à coopérer, au sens de Laurent (*Ibid.*). Ce sont les conceptions sous-jacentes des apprentissages des enseignantes qui apparaissent et qui lèvent le voile sur leurs épistémologies pratiques (Sensevy, 2011 ; Marlot & Toullec-Théry, 2014).

Synthèse

Nous pouvons, à partir de l'étude de ces études de deux cas, mettre au jour ce que le coenseignement qu'ils mettent en oeuvre fait advenir.

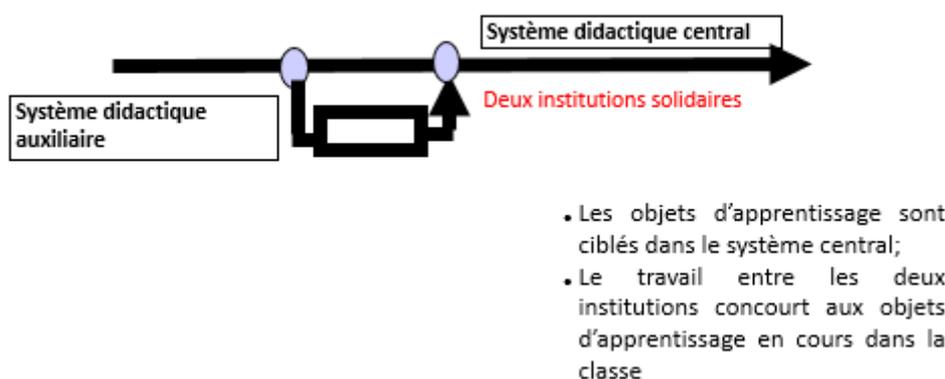
Le coenseignement, une possible variable modulatrice de l'effet pygmalion (Trouilloud et Sarrazin, 2003).

Quand les élèves de SEGPA sont placés dans le collectif face à des situations complexes et en leur donnant les moyens de réussir (avec des aides matérielles ou humaines) -comme c'est en partie le cas dans les deux situations analysées-, alors il s'opère chez les

deux enseignants une redécouverte du potentiel d'apprentissage des élèves de SEGPA. Les élèves et les enseignants entrent alors dans un cercle vertueux : les élèves progressent et les attentes vis-à-vis de ces élèves augmentent indéniablement. Dans les cas 1 et 2, il s'est même agi de proposer à quelques élèves de SEGPA de poursuivre un enseignement complet en mathématique au collège.

Le coenseignement et la nécessité de la connexion des temps didactiques

Si l'un des enseignants se pose en expert et l'autre en soutien, alors il se peut que, même en travaillant dans un même espace, les situations d'apprentissage restent juxtaposées et que chaque enseignant reste cantonné à son champ d'expertise (l'un en mathématiques, l'autre dans les gestes généraux de l'aide). C'est ce qui se passe dans le cas 2. Eloigner ce risque nécessite alors de faire travailler aux élèves une situation d'apprentissage collective, ce qui contraint les enseignants à ouvrir une palette de possibles pour rendre les savoirs accessibles, en s'appuyant sur des objets migrants, comme dans le cas 1 (qui font que se maintient pour chacun des enseignants un « parler dans le langage des mathématiques » avec les élèves). L'analyse atteste qu'un système imbriqué comme celui de PLC1 et PES1 provoque une plus-value du point de vue des apprentissages. Ce qui a été étudié en SEGPA (dans le système auxiliaire) permet aux élèves d'être plus adéquats aux apprentissages dans le système central qu'est la classe de 6^{ème}.



Maintenant, même si chez PLC1 et PES1 ces conditions sont satisfaites, cette dyade ne va pas jusqu'à opérer ensemble une analyse *a priori* des obstacles didactiques. L'habitude de ne pas évoquer ses propres enseignements et les enjeux d'apprentissage des situations d'apprentissage est sans doute un frein.

Coenseignement et étiquetage

Dans les deux études de cas, l'attention de l'enseignant spécialisé ne se tourne pas vers tous les élèves : PES1 (de manière exclusive) et PES2 (en moindre partie) portent leur attention sur les élèves de SEGPA, sans s'attarder auprès des élèves de collège (même ceux qui présentent des difficultés). On voit ici sans doute pointer les dilemmes identitaires d'un corps d'enseignants spécialisés, formés pour une catégorie d'élèves (ici les élèves de SEGPA). Pourtant, près de 5% des élèves de collège présentent les mêmes profils que les élèves de SEGPA.

La proximité systématique d'un des enseignants de la dyade peut parfois constituer un obstacle, empêchant l'élève d'entrer dans le même jeu didactique que le reste de la classe (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012) dès lors qu'on ne joue pas avec PES à faire des maths. Ainsi, les interactions qu'entretient PES2 avec les élèves sont factuelles, sans rappel véritable à la notion de symétrie (notion qui n'a pas été anticipée dans le binôme).

PES	Là c'est ton axe ici c'est quoi ?
é	Un rond
PES	Qu'est-ce qu'on a de l'autre côté ?
é	Un autre rond
PES	On est quand même en sixième donc on dit quand même un ?
é	Un cercle
PES	Ça c'est quoi ?
é	Un trait
PES	Un trait c'est encore mieux !
é	Une courbe
PES	On dit aussi un arc ...
é	Un arc de cercle.
PES	Qu'est-ce qu'on a fait de l'autre côté ?
é	Pareil

Dans ce cas, le risque est de contribuer à la dissociation des élèves les plus fragiles des

savoirs.

Conclusion

La coopération (au sens de Laurent, 2018) implique des conditions pour que puissent advenir de la *nouveauté* et de l'*inattendu*.

L'inattendu, dans les deux cas étudiés, est de deux types :

L'inattendu dans le cas 1, c'est que PES1, bien qu'elle craigne être dans un rôle de subalterne, permet aux élèves de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. C'est donc l'action de PES1 qui suscite de l'inattendu et du nouveau. Une analyse didactique minutieuse a permis de déceler des micro-événements, attestant de toute son ingéniosité pratique.

Dans le cas 2 (de la symétrie axiale), les enseignants agissent sur une variation des situations d'apprentissage, allant du connu vers l'inconnu. Nous avons constaté qu'avec ce type de proposition de situations « séparées », les enseignants en restent à un grain générique de l'activité, parce qu'ils sont dans leur zone de savoirs usuels professionnels. Ils ne ressentent pas le besoin d'envisager de rendre lisibles les connexions entre les situations du point de vue du savoir véhiculé. De l'ordinaire juxtaposé de leurs pratiques naît quand même de l'inattendu: leur découverte du potentiel d'apprentissages mathématiques des élèves de SEGPA (et que leurs difficultés ne sont pas spécifiques à leur étiquette).

Quelles sont alors les conditions pour que de l'inattendu advienne ?

Nous pouvons dire, à l'aune de ces deux cas, que dès lors que la situation d'apprentissage est collective, c'est-à-dire qu'elle s'adresse à tous les élèves, alors elle contraint à une certaine *vigilance didactique*. Maintenant, les savoirs ne sont localisés que s'il y a une anticipation/négociation au sein de la dyade enseignante.

Une connexion des temps didactiques classe ordinaire/classe de SEGPA est aussi nécessaire. C'est à cette condition que des objets migrants naviguent d'un système à l'autre, dans les deux sens. Chaque instance endosse en effet des responsabilités spécifiques dans l'apprentissage. Ceci demande une vigilance particulière de PES qui n'est pas spécialiste des maths et de PLC qui n'est pas spécialiste de la difficulté.

Nous avons aussi mis au jour la nécessité d'un travail commun en amont sur les concepts et le langage mathématique. Ce co-travail sur le savoir mathématique fait en effet défaut dans les deux binômes et ce manque est accentué chez PES2 et PLC2 dans la mesure où les situations d'apprentissage restent juxtaposées. PES1 et PLC1 le déplorent aussi et se donnent ce défi pour l'année suivante. Les réunions d'ingénierie ont alors été capitales pour

opérer une restauration professionnelle et l'émergence de nouvelles professionnalités. Elle s'ont provoqué par la négociation terrain-recherche un respect progressif d'un équilibre des forces. Ce travail d'ingénierie est en revanche lent : il demande de créer le besoin, la nécessité de déstabiliser ses pratiques pour les recomposer différemment. Le travail d'ingénierie a pour enjeu de sélectionner des objets qui deviendront communs (à la dyade enseignante et au chercheur), « *étant entendu qu'il ne s'agit pas de remédier au sens de substituer à l'ancienne pratique des gestes nouveaux. Il s'agirait plutôt de formaliser, selon les catégories propres à chaque type d'acteur, les configurations existantes afin de faciliter une reconfiguration co-élaborée entre chercheurs et praticiens, c'est-à-dire de ré-imaginer la forme et l'usage de l'objet (Sennett, 2014)* » (Marlot, Toullec-Théry et Daguzon, 2017). Nous pouvons ajouter ici, au regard des deux études de cas, que les objets de savoirs ont à s'imposer dans le coenseignement, pour amener à l'élucidation commune du spécifique des savoirs inhérents à la situation et ainsi dépasser le générique de l'organisation. Cette nécessité va de pair avec la construction d'objets bifaces : « *Chaque objet est biface car il permet à la fois de rendre compte, dans une situation précise, des préoccupations des partenaires, sans que chacun puisse avoir l'ascendant sur la préoccupation de l'autre. L'objet biface organise la co-activité des enseignants et des chercheurs, il concrétise l'engagement réciproque en permettant à chacun des partenaires d'attribuer un sens à son action (Vinatier et Pastré, Ibid)* » (Ibid.). C'est ce qui ferait alors que le co-enseignement modifierait l'articulation générique/ spécifique des savoirs en jeu lors de pratiques inclusives et redonnerait du pouvoir d'agir à chacun des coenseignants.

[1] Rapport de l'inspection générale n°2018-076 Juillet 2018

[2] Moreau, 2018 ; Moreau & Toullec-Théry, soumis

[3] Toullec-Théry, Faillard & Leborgne, 2017

Références bibliographiques

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 95-118). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

Benoit, H., Gombert, A., & Gardou, C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et enjeux sociétaux. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire*, 74, 9-25.

Beaumont C., Lavoie J. & Couture C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire :*

Cadre de référence pour soutenir la formation. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). En ligne : <http://medias.formiris...tdoc_rapports_465_1.pdf>.

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

Ducrey, F. & Jendoubi, 2016 La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire, Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois. <https://www.ge.ch/document/collaboration-cadre-scolaire-attitude-enseignants-face-inclusion-scolaire-resultats-enquete-aupres-enseignants-genevois/telecharger>

Friend, M. P., & Cook, L. (2016). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (Eighth edition). Boston: Pearson Education.

Gardou, C. (2017). *Une société inclusive ou le défi de « l'accès à l'existence »*, conférence introductive de l'université d'été « Quelle école pour une société inclusive ? », INSHEA 10-12 juillet

Granger, N. Debeurme, G. & Kalubi, J.-C. (2013) Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie* 41, 2, 232–248

Granger, N & Dumais, C. (2016). La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein de l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 8-14.

Hallahan, D.P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e édition, p. 15-32). New York., NY : Guilford Press.

Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors Affecting the Adoption of Co-teaching Models in Inclusive Classrooms: One School's Journey from Mainstreaming to Inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, Vol. 2, 121-128.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2017). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.

Lansade, G. (2017). La « vision des inclus ». *VST - Vie sociale et traitements*, (135), 16-23.

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération.* Les liens qui libèrent.

Lessard C. (dir.) (2000). Nouvelles régulations et professions de l'éducation. *Éducation et Sociétés*, 6.

Marlot, C., Toullec-Théry, M., Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative, *Phronésis*, vol.6, n° 1-2, 21-34.

Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)*. 37: 4. En ligne www.cje-rce.ca<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce>.

Mons, N. (2008). « Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves? ». In Forum Retz - Le Monde de l'éducation. *Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ? Paris, 12—12 mars 2008*. En ligne : <http://www.editions-retz.com/forum-2008.html>.

Moreau, G. (2018). Co-enseigner les mathématiques en 6ème dans un contexte inclusif : Étude didactique de cas. *Mémoire de master 2* (non publié), Université de Nantes, France.

Moreau, G. & Toullec-Théry, M. (soumis). Co-enseignement et difficulté scolaire. Etude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*.

Masselot P., Butlen D., Charles-Pézarid M. (2012) Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des classes de milieux défavorisés : installer la paix scolaire, exercer une

vigilance didactique. In Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle – Actes du colloque EMF2012* (GT2, pp. 362–370). <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>

Nolet, V. & McLaughlin, M. J. (2000). Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. Passeron, J. C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.

Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (Esat). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques*. (Thèse de doctorat. Université de Bretagne occidentale, Brest, France.)

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées. Autrement.

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

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes: PUR.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. *Revue française de pédagogie*, volume 138, pp. 183-185.

Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry, M., Faillard, Y. & Leborgne, A. (2017). Faire travailler ensemble un professeur de SEGPA et un professeur de mathématiques en première année secondaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n°2, juin 2017, 37-44.

Toullec-Théry, M., & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57), 139-153.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. In *CNAM 2015-Coopérer*.

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateur. *Revue Française de Pédagogie*, pp.89-119.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles : De Boeck.

Walter-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & William, B., 2000 *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Higher Education