



HAL
open science

Ecole et scolarisation inclusives : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ?

Marie Toullec-Théry

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry. Ecole et scolarisation inclusives : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ?. Sciences de l'Homme et Société. Université de Bretagne Occidentale (UBO), 2021. tel-04193034

HAL Id: tel-04193034

<https://hal.science/tel-04193034v1>

Submitted on 31 Aug 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.

Habilitation à Diriger des Recherches

UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Marie TOULLEC-THERY

**Ecole et scolarisation « inclusives » : comment les énoncés
réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques
professorales ?**

Note de synthèse, volume 1

Habilitation à diriger des recherches, présentée et soutenue à Rennes, le 16 Novembre 2021

Unités de recherche : CREN & CREAD

REFERENT : M. Gérard Sensevy

Professeur émérite de sciences de l'éducation, INSPE de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, CREAD

Rapporteurs avant soutenance :

Mme Teresa ASSUDE, Professeure de Sciences de l'éducation - INSPÉ d'Aix-Marseille

Mme Greta PELGRIMS, Professeure de Sciences de l'éducation - Université de Genève

M. André TRICOT, Professeur de psychologie cognitive - Université Paul Valéry *Montpellier 3*

Composition du Jury :

Président : M Didier CARIOU, Maître de conférences HDR de didactique de l'histoire, INSPE de Bretagne, UBO

Mme Chantal AMADE-ESCOT, Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Montpellier

Mme Teresa ASSUDE, Professeure de sciences de l'éducation - INSPÉ d'Aix-Marseille

M. Éric CHAUVIER, Professeur en anthropologie, ENSA Versailles

Mme Greta PELGRIMS, professeure de sciences de l'éducation - Université de Genève

M. Gérard SENSEVY, Professeur émérite de sciences de l'éducation - INSPE de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale

M. André TRICOT, Professeur de psychologie cognitive - Université Paul Valéry *Montpellier 3*.

Remerciements

Mes remerciements vont à tous ceux qui ont contribué à mon cheminement scientifique et sans lesquels je n'aurais pas abouti à cette Habilitation à Diriger des Recherches. Elle est en effet le fruit d'un parcours individuel, mais aussi éminemment d'un travail collectif et d'influences plurielles. Corinne et Philippe, Julien et Marie-Odile, vous êtes de ceux-là !

Je remercie les rapporteur.e.s, le président, les membres du jury, de participer à ce moment si particulier dans une carrière de chercheure. Vous avez chacun diversement influencé celle que je suis aujourd'hui et je vous en suis reconnaissante.

Je remercie particulièrement Gérard Sensevy d'avoir accepté d'être le référent de cette HDR, après avoir successivement dirigé mes maîtrise, DEA et thèse. Il est le pilier de mon chemin scientifique et je mesure la chance immense que j'ai.

Je remercie aussi tous les participants du « Séminaire action du professeur » commencé alors que l'INSPE de Bretagne était encore l'IUFM puis l'Espé. Nous avons scientifiquement grandi ensemble pendant largement plus d'une décennie et c'est très fort.

Je remercie enfin mes collègues de l'INSPé de Nantes et du CREN. La *voie inclusive* nous a portés dans des coopérations multiples et fructueuses.

Mon histoire scientifique n'aurait jamais vu le jour sans le soutien et la bienveillance de ma sphère familiale et amicale.

Je ne remercierai jamais assez

mes parents (des inconditionnels de l'apprentissage) ;

mes deux filles (qui se moquent tendrement de certains de mes penchants théoriques, alors qu'elles-mêmes créent, chacune dans son domaine, des univers anthropo lyrico politico socio coopératifs d'envergure)

Sadi qui s'est inquiété semaine après semaine de l'avancée de cette HDR, me rappelant, quand je flanchais, que la priorité de mon travail était là.

Mes sœurs et ami.e.s, de l'ouest, du sud, de l'est, du nord ! Ils se reconnaîtront...

Une pensée au virus SARS-CoV-2 et à l'obligation d'un terrible confinement sans fin... C'est quelque part une « HDR COVID » parce qu'il était vital de continuer et de structurer le temps.

Si l'anthropologie est bien ainsi « en question », on voit l'enjeu de cette question. Qu'étudions-nous donc ? Des populations ou des actions ? Ce que nous appelons notre « terrain », est-ce une sorte de laboratoire où nous mènerions *in vivo* une enquête sur une certaine variété d'hommes, notant des comportements, enregistrant des énoncés, collectant des objets, comme un naturaliste va ramasser des cailloux ou des plantes au titre d'échantillons d'un milieu naturel considéré ? Ou bien n'est-ce pas plutôt une situation où, me trouvant en compagnie de quelques-uns de mes contemporains, je tente de savoir ce qu'ils peuvent bien être en train de faire, de comprendre comment ils agissent – chaque situation étant le moment d'une histoire en cours dont nous sommes, ces gens et moi, à des titres divers, des acteurs ? (Bazin, 2000, p. 5).

SOMMAIRE

.....	0
PARTIE INTRODUCTIVE : CONTEXTUALISATION DE MES RECHERCHES.....	10
I. Un parcours de chercheur, marqué par un itinéraire personnel et une bifurcation professionnelle : entre cheminement individuel et collectif.....	10
I.1 Un parcours d'enseignante	10
I.2 Un changement de « corps » : d'enseignante spécialisée à enseignante chercheuse.....	11
I.2.1 Une appartenance à une communauté scientifique plurielle.....	11
II. Des recherches centrées sur une école dite « inclusive ».....	14
II.1 Une tentative de compréhension d'un système	14
II.2 Une inscription du travail scientifique, soutenu par les trois piliers d'une école inclusive	16
II.2.1 Une école non discriminante.....	16
II.2.2 Une école accessible à tous les élèves	18
II.2.3 Une école qui donne droit à des compensations.....	18
III. Les influences théoriques de mes recherches.....	21
III.1 Des études compréhensives des pratiques conjointes, fondées sur des études de cas	21
III.1.1 Un paradigme de l'amélioration des pratiques.....	21
III.1.2 Des études de cas	22
III.1.3 Un paradigme indiciaire, une démarche de connaissances par enquête	23
III.2 Les concepts didactiques fondamentaux sur lesquels reposent mes recherches	24
III.2.1 Un système de concepts théoriques	24
III.2.2 Un système de descripteurs théoriques issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)	26
III.2.2.1 Une articulation d'un triple système de descripteurs de l'action	26
III.2.2.2 Mes recherches prennent en compte les préoccupations des praticiens	28
Des enquêtes qui donnent vie à des ingénieries coopératives	30
PARTIE 1 : ECOLE INCLUSIVE ET PROBLEMES EMERGENTS	33
I. Une mutation institutionnellement attendue de l'école, face à l'hétérogénéité grandissante des élèves	33
I.1. Une école dans laquelle l'élève, pourtant placé « au cœur du système », est peu entendu	33
I.1.1 Un changement de modèle attendu par l'école inclusive.....	34
I.2 Un éventail de mots et d'expressions nouvelles, parfois énigmatiques.....	35
I.2.1 De l'école pour tous à l'école pour chacun	35
I.2.1 Trois lois pour une école inclusive centrées sur l'individu	36
I.2.2 Un langage sans cesse renouvelé mais peu défini	37

1.2.2.1 De l'élève en « difficulté » ou « grande difficulté » à l'élève qui rencontre des obstacles	38
1.2.2.2 De « handicap » vers l'expression « situation de handicap »	39
1.2.2.3 Un délicat passage inclusion à inclusif	40
1.2.2.4 L'irruption du slogan « élève à besoins éducatifs particuliers »	41
1.2.3 Un exemple récent qui atteste du langage foisonnant et générateur de confusions.....	45
1.2.3.1 Répertoire du langage usité	45
1.2.3.2 Le rapport aux apprentissages laissé dans l'ombre	46
1.3 L'école inclusive : Un modèle décatégorisant qui peine à advenir	47
1.3.1 Ce que font les catégories	47
1.3.2 Ce que font les mots aux catégories	48
II. Une école confrontée à des dispositifs, toujours plus nombreux et volatiles.....	48
II.1 Qu'est-ce qu'un dispositif ?.....	49
II.2 Qu'est-ce qui fait la montée en puissance des dispositifs ?.....	51
II.3 Des dispositifs d'aide toujours en inflation	51
II.3.1 Des dispositifs dans une diversité de lieux et de temps et pour une diversité de publics...	52
II.3.2 Des dispositifs qui contrecarrent l'idée de non catégorisation de l'école inclusive	54
II.3.2.1 Un guichet unique, la Maison Départementale des Personnes Handicapées	55
II.3.3 Ecole inclusive, parcours des élèves et plans d'intervention	56
II.3.4 Ce que les dispositifs font aux apprentissages des élèves ?	59
II.3.4.1 Plus les dispositifs sont nombreux, plus le risque de déconnexion existe.....	59
II.3.4.2 La multiplicité des dispositifs peut aboutir à une exclusion de l'intérieur.....	60
II.4 Synthèse	62
 Introduction aux parties 2 et 3	 64
 PARTIE 2 : Quand deux enseignants, l'un spécialisé, l'autre « régulier », scolarisent des élèves soutenus par une ULIS en classe ordinaire, en quoi y a-t-il production de changements dans la forme scolaire (Vincent, 1994) classique ?	 66
I. Construction du problème	66
I.1 Définition de la forme scolaire : temporalité et temps didactiques	67
II. Une scolarisation inclusive envisagée comme une articulation entre classe (SDP) et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)	72
II.1 L'« Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS)	72
II.2 Connexion et déconnexion des temps didactiques : plusieurs configurations en jeu	73
II.2.1 Une pluralité de formes d'articulation des temps didactiques entre classe « ordinaire » et ULIS.....	73

II.2.1.1 Une première configuration qui se fonde sur un dédoublement des temps didactiques	74
II.2.1.2 Une seconde configuration qui se fonde sur un seul temps didactique	76
II.2.1.3 Une troisième configuration qui se fonde sur une imbrication des temps didactiques	77
III. Un exemple empirique et emblématique : une situation d’enseignement-apprentissage dans un système inclusif qui aboutit à la réinternalisation d’un atelier d’aide	78
III.1 Une expérience pour tenter de résoudre les problèmes d’articulation des temps didactiques	78
III.1.1 Un <i>continuum</i> d’expériences anticipées et accompagnées par une ingénierie didactique	78
III.1.2 Description « en langage ordinaire » de ce qui s’est passé	80
III.2 Retour sur l’expérience : une articulation Classe-ULIS, à quelles conditions ?	84
III.2.1 Conformité et concomitance des objets de savoir entre SDP et SDA	84
III.2.2 Une dévolution de la responsabilité des objets d’apprentissage aux deux élèves soutenus par l’ULIS	85
III.2.3 Une reprise de valeur scolaire	87
III.2.4 L’école inclusive, une question de territoires ?	87
IV. Ce qui avance [à petits pas] avec cette étude de cas	88
IV.1 Un rééquilibrage entre SDA et SDP	88
IV.2 L’observation <i>in situ</i> du didactique ordinaire dans le SDP	89
V. Synthèse	91
V.1 Le poids déterminant d’une ingénierie didactique coopérative	91
V.2 Une épistémologie pratique en mouvement	93
PARTIE 3 : Quand deux enseignants, l’un spécialisé, l’autre « régulier » travaillent ensemble et scolarisent des élèves reconnus institutionnellement handicapés en classe ordinaire, en quoi gagnent-ils en solidarité dans leurs conceptions de l’école inclusive ?	96
I. Contexte de l’étude	98
1.1 Description succincte du milieu inclusif étudié	98
1.2 Recueil de données de cette étude de cas	98
II. Contexte de la séquence d’enseignement-apprentissage	100
II.1 Une pièce de théâtre de Grumberg, un récit initiatique	100
II.2 Ce que raconte cette pièce (résumé)	101
II.3 Ceux et ce dont parle cette pièce	101
III. Séance S1 : des pratiques délicates de coenseignement	102
III.1 Une vidéo, support pour entrer dans l’œuvre de Grumberg	102
III.2 Une consigne, expression immédiate d’un problème	104
III.2.1 La consigne diffusée par PE	104
III.2.2 La consigne diffusée par PES	105

III. 3 Qu'est-ce qui a pu provoquer cet incident didactique ?	106
III.3.1 Des interactions qui expriment des <i>épistémologies pratiques</i> disparates.....	107
III.3.2 Premiers éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions entre PE et PES, lors de la RC1	108
III.3.3 Poursuite de la caractérisation d'éléments d'épistémologies pratiques inférés dans les interactions entre PE et PES, lors de la RC1	114
III.3.4 Synthèse des éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions PE/PES en RC1.....	116
III.4 Interventions de CH et expression d'éléments de son <i>épistémologie pratique</i>	119
III.4.1 une tentative de « petit coup de force ».....	119
III.4.2 Conséquences des propositions de CH sur la séance.....	123
IV. Synthèse de cette première réunion coopérative	123
IV.1 Une première réunion qui ne s'érige pas en ingénierie coopérative	124
IV.2 L'émergence de deux problèmes.....	125
IV. 2. 1 Une concurrence entre les sphères « cognitive » et « affective », un problème pour PES, quand il s'agit de scolariser un élève soutenu par l'ULIS dans une classe « ordinaire ».	125
IV.2.2 Une prédominance des « supports » sur les objets de savoir	126
V. Analyse des pratiques effectives lors de la séance 1 (S1).....	127
V. 1 Comment est traduite la prise en compte de la « sphère affective » dans les pratiques de PES?	127
V.1.1 PES interagit avec Lola : l'épisode du dessin de la roulotte.....	128
V.1.1.1 Une première description des interactions dans un langage ordinaire.....	129
V.1.1.2 Une seconde description des interactions dans un langage des modèles (avec des concepts théoriques).....	130
V.1.1.3 Une rupture entre les discours et les pratiques.....	130
V.1.1.4 Quelle pertinence de la situation d'enseignement apprentissage ?	131
V.2 Ce que les « supports » envisagés par CH deviennent au fil de la séquence.....	132
V.2.1 Présentation et analyse de la première partie de la Séquence (RC2 ; S2 et S3)	132
V.2.2 Ce qui se dévoile en RC2	133
V.2.2.1 Ce qui est envisagé avec cette carte mentale.....	133
V.2.2.2 Ce qui est envisagé avec les « fiches-personnages »	137
V.2.2.3 La fiche-compréhension.....	138
V.2.3 Ce qui se fait avec les outils lors de la séance 2 (S2).....	140
V.2.3.1 Ce que devient la carte mentale en fin de S2	140
V.2.3.2 Ce que devient la fiche personnages, en fin de S2	141
V.2.4 Que produisent les aménagements opérés par les enseignantes lors des séances 3 à 6 ?142	
V.2.4.1 D'activités d'abord décrochées à une insertion des élèves « à besoins particuliers » dans le groupe-classe	142

V.2.4.1.1 Des activités désolidarisées pour Lionel, encadrées par l’AESH	142
L’insertion des dessins de Lionel dans les outils collectifs (S4)	145
V.2.4.1.2 L’apparition de la frise comme support « collectif » pour insérer l’ensemble des élèves dans une progression de la narration	146
V.2.4.1.3 Un épisode de la séance 5 (S5) où il s’agit de se mettre d’accord sur une phrase-synthèse à insérer dans la frise chronologique	147
V.2.4.1.4 Des fiches remaniées pour l’ensemble des élèves qui présentent des difficultés de compréhension en lecture-compréhension	148
VI. Vers une transformation des épistémologies pratiques ?.....	151
VI.1 Qu’est-ce que cette expérience pratique de coenseignement soutenue par des Réunions Coopérative a produit pour PE et PES ?	151
VI.1.1 Ce que dit PE au terme de cette expérience.....	151
VI.1.2 Ce que dit PES au terme de cette expérience	157
VII. Ce qui avance [à petits pas] avec cette étude de cas	162
VII.1 Des réunions qui peinent à être coopératives	163
VII.2 Des relations au sein du trinôme qui laissent échapper les savoirs	164
VII.3 Des épistémologies pratiques qui résistent.....	164
VII.4 Des réunions dans lesquelles plane le poids de l’institution	165
VII.5 L’emploi d’un jargon que l’on peut plutôt qualifier de <i>pseudo-jargon</i>	166
PARTIE 4 Synthèse : à quelles avancées contribuent nos deux études de cas ?.....	167
I. Ecole inclusive et emprise institutionnelle	168
I.1 Une réglementation institutionnelle opaque.....	169
I.1.1 Entre un « contrat implicite d’assistance » et un « contrat d’exigence du savoir » ((Pelgrims, 2009).....	170
I.1.2 <i>Accueillir</i> ou <i>scolariser</i> , des conceptions émanant de l’institution qui pourraient renforcer un désengagement épistémique	172
I.2 Réglementation institutionnelle, jargon et <i>pseudo jargon</i>	177
II. Incidences de l’emprise institutionnelle sur les conceptions professorales.....	180
II.1 Ce que les catégories font aux pratiques	181
II.1.1 Dans le cas du « petit violon », des élèves en situation de handicap considérés comme une catégorie distincte	181
II.1.2 En EPS, une dilution de la catégorie « élèves en situation de handicap »	185
II.2 Ce que les territoires octroyés par les enseignants aux élèves font aux pratiques	190
II.2.1 A l’école, PE et PES contraignent les choix des deux élèves « à besoins éducatifs particuliers ».....	191
II.2.2 Au collège, l’enseignant-coordonnateur sollicite les deux élèves en situation de handicap <i>via</i> l’expression de leurs choix.....	192

II.3 Le film, un observatoire qui concourt à un dispositif de négociation avec les élèves	193
II.4 Synthèse	194
III. Ce qu'un travail partagé fortement prescrit produit sur les pratiques professorales.....	195
III.1 Le travail partagé, un impératif institutionnel de plus en plus affirmé.....	196
III.1.1 Un référentiel des métiers enseignants instituant des dimensions collectives de travail	197
III.1.2 une école inclusive bâtie sur une solidarité, mais de quelle solidarité s'agit-il ?.....	198
III.1.2.1 Une solidarité des professionnels, sans solidarité épistémique	198
III.1.2.2 L'exemple de la personne-ressource : des savoirs tenus à distance.....	199
III.2 Coopération et collaboration : sur quels principes reposent les interactions/transactions dans nos deux dyades ?	201
III.2.1 Que disons-nous de différent quand nous employons les termes de collaboration ou bien de coopération ?	201
III.3 Qu'est-ce qui fait qu'il existe ou non des pratiques coopératives chez les enseignants de nos deux études de cas ?	202
III.3.1 Ce qui agit sur les conceptions professorales et dont les répercussions agissent sur les pratiques coopératives.....	203
III.3.1.1 A l'école primaire, des enseignants campés sur des positions fermes qui mènent à des interventions juxtaposées.....	203
III.3.1.2 Au collège, quand l'un (EC-CH) veut apprendre de l'autre (P1) pour envisager un potentiel terrain coopératif.....	206
III.3.2 Dans les deux études de cas, la nature des observations professorales oriente le degré de coopération des enseignants	209
III.3.2.1 A l'école, les observations professorales orientent leur attention sur les « supports », mais sans qu'aucune négociation intervienne	209
III.3.2.2 Au collège, l'observation entre enseignants du film des élèves en cours de production concourt à un dispositif coopératif de négociation des pratiques.....	211
III.4 Synthèse	213
IV. Ce qui fait qu'un collectif se transforme en une ingénierie coopérative.....	214
IV.1 Qu'est-ce qui fait advenir une ingénierie coopérative ?.....	215
IV.1.1 La force des discours institutionnels et leurs conséquences sur les ingénieries coopératives	217
IV.1.2 La constitution d'un problème commun, cœur d'une ingénierie coopérative.....	218
IV.1.2.1 « Le petit violon », une étanchéité des finalités qui n'érige pas de milieu-problème.....	218
IV.1.2.2 L'accessibilité des savoirs érigée en problème, dans le cas de l'EPS, produit une porosité des pratiques entre les protagonistes	219
IV.2 Chercheur, recherche de symétrie et dimensions collectives de l'enquête	220
IV.2.1 Dans le cas du « Petit violon », de quoi les « petits coups » de force du chercheur sont-ils le signe ?	221
IV.2.2 L'atelier <i>fitness</i> , une recherche de symétrie par des dissymétries temporaires	223

IV.3 Ce qui a été mis au jour, dans ces deux études de cas, et qui contribue aux principes ingénieriques	227
IV.4 Des épistémologies pratiques qui condamnent parfois l'émergence d'ingénieries coopératives	232
IV.5 En guise de conclusion	236
Partie V. Perspectives.....	239
V.1 Une poursuite d'une démarche empirique pour une recherche de preuves culturelles	239
V.1.1 Une posture anthropologique.....	239
V.1.2 Plusieurs enjeux scientifiques à explorer plus intensément.....	244
V.1.2.1 L'idée de preuve culturelle.....	245
V.1.2.2 Des ingénieries coopératives pour faire science.....	245
V. 2Une poursuite de l'exploration de prescriptions récentes et de ce qu'elles produisent sur les épistémologies pratiques	247
V.2.1 Trois recherches en cours qui permettent d'envisager l'avenir	247
V.2.1.1 – Personne-ressource : quels savoirs de métier développe une telle fonction ?	247
V.2.1.2 Quelles plus-values et limites du coenseignement dans les apprentissages des élèves « les plus fragiles » ?	253
V.2.1.3 L'orientation des élèves soutenus par des ULIS.....	255
V.3 Conclusion : une poursuite d'un engagement de chercheure, formatrice d'enseignants.....	256
V.I Renoncer à la forme comme innovation pour réengager du savoir.....	259
Bibliographie.....	261
.....	276

PARTIE INTRODUCTIVE : CONTEXTUALISATION DE MES RECHERCHES

- I. Un parcours de chercheuse, marqué par un itinéraire personnel et une bifurcation professionnelle : entre cheminement individuel et collectif

I.1 Un parcours d'enseignante

Chacun est le produit de son histoire. *A posteriori*, il est possible d'en déceler la cohérence. Le mien est marqué par une triple empreinte :

Une empreinte familiale et sociale

Dans une Bretagne, aux fortes inégalités scolaires et territoriales, où la langue maternelle de mes parents est le breton, leur intégration est venue *via* le monde professionnel et les formations en cours d'emploi, au moment où l'ascenseur social existait encore. Ils ont été particulièrement vigilants à offrir à leurs trois filles, un environnement dans lequel leur émancipation est grandement passée par l'école et les savoirs.

Une empreinte professionnelle

Cette appétence pour les savoirs a forgé mon itinéraire professionnel. Lauréate au concours d'instituteur(trice) à l'école normale de Quimper (1983-1986) et enseignante du premier degré dans le Finistère, je me suis ensuite spécialisée (CAPSAIS, 1995), pour enseigner à un public d'élèves avec de grandes difficultés scolaires. J'ai essentiellement travaillé dans des quartiers de Réseau d'éducation prioritaire (REP+). Passionnée par ce métier, j'ai obtenu la certification de formatrice (CAFIPEMF, 1998). J'ai d'abord été nommée sur un poste de formatrice à temps partagé puis de conseillère pédagogique dans une circonscription dédiée à l'Adaptation et la Scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH). J'ai ensuite rejoint, sur concours, le corps de professeur des écoles (1999).

Une empreinte universitaire

Un changement de département en 1999 (en Ile et Vilaine) m'a incitée à valoriser mon parcours professionnel que le président de l'université Rennes 2 a rendu possible, en acceptant mon inscription en maîtrise de sciences de l'éducation (2000-2001), même si je n'étais titulaire que d'un DEUG, obtenu à l'issue de ma formation à l'école normale. Cette année-là, Gérard Sensevy prenait ses fonctions de professeur des universités à Rennes 2 (dans le laboratoire du

CREAD) et à l'IUFM. Les hasards des rencontres opèrent parfois de profondes modifications dans un parcours de vie. Les réponses que je cherchais en tant que professionnelle, lors de cette reprise d'études, ont finalement engendré un « allongement du questionnaire ¹» (Veyne, 1971) : mes certitudes d'enseignante ont fait place à une incertitude de chercheur. Le DEA a en effet succédé à la maîtrise, et la thèse au DEA, le tout encadré par Gérard Sensevy. S'est alors ouvert un parcours solitaire et actif (je travaillais alors à plein temps à l'IUFM de Bretagne, sur le site de Saint Briec), mais aussi éminemment collectif, avec la participation, dès sa création, au *séminaire action*². Je me suis progressivement immergée dans un courant de recherche qui voyait le jour, la didactique comparée et une théorie qui s'annonçait, celle de l'action conjointe en didactique (TACD, Sensevy et Mercier 2007, Sensevy, 2011). Ce collectif a été et est indélébile dans ma formation de chercheure. D'ailleurs beaucoup de mes travaux ont été menés à plusieurs mains et des publications coécrites. Isabelle Nédélec-Trohel et Corinne Marlot ont été mes acolytes, chacune sur une partie de mon parcours.

1.2 Un changement de « corps » : d'enseignante spécialisée à enseignante chercheure

Après la soutenance de mon doctorat en 2006, j'ai obtenu un poste de maîtresse de conférences, rejoint le laboratoire du CREN à l'Université de Nantes et l'IUFM, qui deviendra Espé puis Inspé. Le profil de mon poste a d'emblée été ancré dans l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH), puis dans le paradigme inclusif. J'ai, depuis 13 ans, la chance d'articuler mes recherches, à la formation de stagiaires en cours de spécialisation (CAPPEI) et d'étudiants d'un parcours de M2³, ingénierie de formation, que j'ai créé et que je pilote. Ces stagiaires sont, pour leur grande majorité, des professionnels de l'éducation inclusive.

1.2.1 Une appartenance à une communauté scientifique plurielle

Cette appartenance s'est poursuivie et s'est élargie au fil des années, dans différents lieux de recherche.

¹ Je fais ici le parallèle entre l'épistémologie de l'historien et celui du didacticien. Veyne (1971) pense en effet que L'enrichissement de la connaissance historique s'opère grâce à « l'accroissement du nombre de concepts dont dispose l'historien et par conséquent par un allongement de la liste des questions qu'il saura poser à ses documents » (p.258). Je postule qu'il en est de même pour le didacticien.

² Le séminaire action est mis en œuvre depuis 2001, à l'Inspé de Bretagne, en partenariat avec le CREAD (Rennes 2). C'est un travail collectif de recherche sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et son usage pour la recherche, la formation et l'enseignement.

³ Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés (MASH), Université de Nantes et Inspé.

- Depuis 10 ans, je participe à l'observatoire des pratiques sur le handicap, Recherches et intervention scolaire (OPHRIS), avec des chercheurs qui « inscrivent leurs travaux dans le domaine de l'enseignement, de la formation et des conditions de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, avec un intérêt particulier pour les problématiques liées à l'école dite inclusive » (site OPHRIS⁴).
- J'ai collaboré, pendant cinq ans, avec le réseau RE.S.E.I.D.A⁵ (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (équipe ESCOL). J'ai ainsi, avec une entrée didactique, contribué à ce qui peut engendrer des inégalités scolaires dans les dispositifs d'aide à l'école.
- J'ai fondé avec mes collègues Patrice Bourdon et Florence Lacroix, maîtres de conférences, à l'Inspé de l'Académie de Nantes, depuis septembre 2019, un séminaire « École inclusive » pour mettre en discussion et en lumière nos travaux, avec d'autres.
- Je poursuis mon investissement dans le *séminaire action* (CREAD), initié par Gérard Sensevy, dont j'ai fait partie dès l'origine.

Ce travail de « création institutionnelle dans/pour/par la recherche » prend de l'ampleur au fil des années. Aujourd'hui, avec les étudiants dont j'encadre les parcours de master ou de doctorat, nous poursuivons en effet ce lent travail d'élucidation des « pratiques inclusives ». C'est un investissement fort de mon travail que celui d'accompagner ces étudiants. Je co-encadre ou ai co-encadré six thèses, qui sont toutes la suite de travaux de master que j'ai encadrés, avec le plaisir et la satisfaction d'en voir l'aboutissement et les premières soutenances (Perraud, 2018, Saunier, 2020). Ces co-encadrements de thèses ouvrent des horizons de coopération, au sein de la TACD (avec, ainsi, un co-encadrement avec Gérard Sensevy et Monique Loquet, CREAD), mais initient aussi d'autres ouvertures théoriques, comme la problématisation (avec Magali Hersant, PU en didactique des mathématiques, CREN), les identités professionnelles (avec Thérèse Perez-Roux, PU en sociologie, LIRDEF), les demandes d'aide (Mina Puutsinen, PU en sciences de l'éducation, GRHAPES), les conceptions enseignantes et les élèves « à besoins particuliers » (Philippe Mazereau, MCF HDR en sciences de l'éducation, CIRNEF).

Cette ouverture scientifique se traduit également à travers mon inscription dans des projets de recherche nationaux et internationaux, orientés vers diverses dimensions de l'école inclusive.

⁴ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/pims/ophris>

⁵ <https://circeft.fr/escol/reseau-reseida-escol/>

Ainsi, j'enquête, depuis plusieurs années, sur les relations entre professeurs et aides humaines (AVS/AESH) lors de la scolarisation d'élèves en situation de handicap (projet collaboratif que j'ai développé avec I. Nédélec-Trohel (CREAD), et, dans sa phase la plus récente avec P. Bourdon, au sein du CREN). D'autres projets de recherche abordent plusieurs dispositifs comme 1) celui du « Plus de maîtres que de classes » (projet soutenu par l'Université de Nantes et le DSDEN de Loire-Atlantique⁶) ou 2) celui de « coenseignement inclusif » (porté par P. Tremblay, Université de Laval, Québec), mais aussi 3) celui des « plans d'enseignement individualisé » (porté par N. Bélanger, Université d'Ottawa, Canada) et enfin 4) celui de « personne-ressource » (en collaboration avec N. Granger, Université de Sherbrooke) ou encore celui de TraJULIS (coordonné par H. Fenet-Buisson, CNRS et ENS-Lyon). Ils ont, sauf le dernier, très récent, abouti à des communications en colloque, des publications d'articles dans des revues classées et autres et des chapitres d'ouvrages. D'autres projets sont, à l'heure actuelle, déposés et en attente de résultats pour des financements.

Cet engagement dans des horizons de recherche pluriels répond également à une autre de mes attentes, celle d'employer mon expertise à la diffusion de résultats de recherches. J'y investis du temps et de l'énergie et ai été associée à plusieurs projets pilotés par le ministère de l'éducation nationale ou par d'autres institutions.

J'ai ainsi participé aux débats, à l'échelle nationale, mis en œuvre avant l'écriture de la loi de la *refondation de l'école* (2012-2013). J'ai été associée à l'élaboration et à l'écriture des programmes de l'école primaire (2015, cycle 2), à la rédaction d'un rapport ministériel, dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » (2015). Suite à ce rapport, je me suis engagée à construire des modules de formation, sur la plateforme Magister du ministère (2016, 2020). J'ai aussi eu le privilège d'assurer la responsabilité de la présidence du jury de la conférence de consensus "Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?", organisée en 2017 par le Cnesco-Cnam⁷ et l'Ifé⁸ et de participer à la rédaction, avec les membres du jury, de recommandations pour les professionnels de l'École. J'ai, de plus, mené, à l'international, une expertise avec l'UNICEF et le CIEP (2018-2019), sur les risques de déscolarisation, en Tunisie, des élèves avec des troubles des apprentissages qui a abouti à un rapport, remis au Ministre tunisien de l'éducation.

⁶ Direction des Services de l'Éducation Nationale.

⁷ Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), rattaché au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) depuis le 1^{er} septembre 2019, au sein du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap).

⁸ Institut français d'éducation (Ifé).

J'ai coécrit deux ouvrages qui s'appuient sur deux de ces expériences-expertises. L'un⁹ s'adresse surtout à des professionnels. Il a été publié en février 2020 aux presses de Canopé, avec le soutien du Cnesco-Cnam. Suite à la conférence de consensus que je viens d'évoquer, l'éditeur Canopé (région Grand Est) m'a sollicitée pour écrire une première partie d'un ouvrage qui synthétise ce que les travaux de recherche attestent des pratiques de différenciation pédagogique. J'ai de plus contribué, en tant qu'expert, à la seconde partie, dans laquelle des enseignants ont décrit et analysé des expériences de terrain où il s'agissait de mettre en œuvre une ou plusieurs modalités de différenciation pédagogique, de leur choix.

Un second ouvrage¹⁰, publié par les éditions de l'INSHEA-université de Nanterre¹¹, fin 2020, en collaboration avec Philippe Tremblay (Université de Laval, Québec), fait une synthèse nord-américaine et européenne de résultats de recherches sur le coenseignement, mais présente aussi quelques expériences pratiques menées en France et au Québec.

II. Des recherches centrées sur une école dite « inclusive »

II.1 Une tentative de compréhension d'un système

Mon travail de recherche pourrait se synthétiser ainsi. Il tente de comprendre :

- ce qui agit, dans le milieu scolaire, sur les inégalités scolaires et les inégalités d'apprentissage entre les élèves ;
- ce que font les dispositifs d'aide (et plus généralement des dispositifs inclusifs) à l'enseignement des professeurs et aux apprentissages des élèves ;
- ce qui détermine les pratiques professorales *in situ* quand il s'agit d'aider les élèves qui présentent des difficultés, qualifiés plus généralement d'élèves « à besoins éducatifs particuliers ».

Mes recherches sont en effet orientées, depuis leur origine (au début des années 2000, dès la maîtrise et le DEA), sur la scolarisation des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, ces élèves que l'on nomme aujourd'hui « à besoins éducatifs particuliers » dont certains ont un trouble ou encore un handicap. Au début de ces années 2000, le terme d'*accueil* était préféré à celui de scolarisation, comme si l'attention aux savoirs scolaires était

⁹ Toullec-Théry, M. (2020). *Différencier sa pédagogie, 19 expériences pratiques*. Agir. Chasseneuil : Editions Canopé.

¹⁰ Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Nîmes : Champs social.

¹¹ Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés

moins déterminante pour ces populations d'élèves « avec des difficultés », que les aspects psychologiques / psychopathologiques, familiaux, ou sociaux. Je me suis d'emblée, dans mes travaux, démarquée de ces approches où les caractéristiques des élèves, voire de leur famille, minimisent la fonction du savoir. Dans une perspective résolument didactique, je considère les difficultés d'apprentissage comme « la résultante de la rencontre de l'élève et du système didactique au sein duquel celui-ci est plongé pour apprendre (Martin et Mary, 2010, p.230).

Le mot « scolarisation » – que l'on peut traduire par l'idée d'émancipation par les savoirs scolaires – est entré progressivement dans les prescriptions institutionnelles qui concernent ce l'on nomme désormais l'« école inclusive ». Il a toutefois fallu plusieurs lois pour le faire advenir. Cette lente arrivée questionne la didacticienne que je suis.

Un autre signe a retenu mon attention : la vie du mot « inclusion » m'intrigue dans ses évolutions, entre une apparition tardive et disparition en cours. La loi originelle du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » introduit une triple conception fondée par « *l'inclusive education* » anglo-saxonne, reposant sur les notions de non-discrimination, d'accessibilité, de compensation : or, en France, en 2005, le mot « inclusion » n'apparaît pas d'emblée. Il est inscrit ultérieurement dans la loi de 2013, « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école »¹² qui prônant une école pour tous et pour chacun¹³, précise que l'éducation nationale « veille à l'inclusion de tous les élèves, sans aucune distinction ». Depuis la loi de 2019 « pour une école de la confiance », le mot inclusion a tendance à disparaître au profit de son adjectif inclusif. Cette loi initie en effet « un grand service public de l'École inclusive ». L'enjeu tient alors à « une scolarisation de qualité à tous les élèves »¹⁴ et le mot scolarisation monte en puissance.

Mes études didactiques sont aussi aux prises avec le sens que prend le slogan « une école pour tous » et les tensions sous-jacentes entre collectif et individuel. L'« école inclusive » dans la réglementation institutionnelle s'adresse en effet désormais à tous les élèves, dans leur hétérogénéité, contestant ainsi l'éducation séparée (*via* des structures de l'enseignement spécialisé) de certains d'entre eux, en raison de leurs différences. Or cette culture de la séparation, ancienne dans l'école française est un obstacle de taille à franchir. En effet, la longue « prégnance de l'enseignement spécialisé [...] a installé dans l'esprit des enseignants de classe

¹² Le terme d'inclusion apparaît pour la première fois dans ce texte de loi de 2013, dès le premier article du code de l'Éducation. Tous les enfants, sans distinction et sans condition(s), ont alors leur place à l'école.

¹³ « La refondation de l'École de la République vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. (...). La priorité à l'école primaire est de donner à chacun les moyens de mieux apprendre ».

¹⁴ <https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

ordinaire, l'idée que leur action était limitée » (Mazereau, 2014). Cette idée de limitation dans les pratiques s'ancre dans « leur sentiment d'impuissance et leur désarroi devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013, p.136).

La question générale suivante est alors un des fils rouges de cette habilitation à diriger des recherches (HDR) :

En quoi les recherches que je mène, ancrées dans le cadre didactique et anthropologique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), élucident-elles certains obstacles à la production d'un *milieu* propice aux apprentissages des élèves les plus fragiles, dans une école inclusive ?

II.2 Une inscription du travail scientifique, soutenu par les trois piliers d'une école inclusive

Comme je le soulignais précédemment, l'école dite aujourd'hui « inclusive » est, dès 2005, envisagée comme une *école non-discriminante, accessible* avec ou sans *compensation* (technique ou humaine). Mes recherches s'attellent à la compréhension du sens que prennent ces trois piliers lorsque des enseignants enseignent et des élèves apprennent.

Avant d'étudier, dans cette note de synthèse, des pratiques *in situ*, je vais tenter de définir chacun de ces piliers pour ainsi cerner les contours des recherches que je mène.

II.2.1 Une école non discriminante

La convention des Nations unies (2006), ratifiée, 4 ans plus tard, par la France (2010), oblige « les États à s'interroger sur la capacité de leurs institutions et législations nationales à rendre effectifs les droits fondamentaux de la personne par-delà les difficultés créées par une déficience. Ainsi, son article 24 identifie explicitement la scolarisation en milieu ordinaire comme un droit de l'enfant, consacre le principe du droit à l'éducation en milieu ordinaire et l'entend comme un droit d'accès, de participation et d'attribution » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p.19).

Ce principe de non-discrimination

- repose sur le refus d'exclure certains enfants parce qu'ils présentent une différence ou un écart à la norme ;
- renonce à une *égalité* de traitement (c'est-à-dire avec le principe de donner la même chose à tous) et instaure la principe d'*équité* (c'est-à-dire fournir les mêmes chances d'apprendre à tous les élèves).

Or, l'école française fonctionne sur un principe d'égalité inscrit sur les frontons des bâtiments scolaires tout en reléguant et en excluant de la classe ou de l'école « ordinaire » ceux qui

s'écartent de la norme. Un paradoxe existe donc d'emblée. Mes recherches, depuis une vingtaine d'années, tentent alors de comprendre l'impact du tissu réglementaire sur les pratiques scolaires et plus particulièrement, dans le passage d'une « two tracks approach » (avec une logique de filière ségrégative qui sépare enseignement « ordinaire » et enseignement « spécialisé ») à une « one track approach » (avec une logique assimilatrice où tous les élèves sont dans un même lieu d'enseignement et d'apprentissage). En France, ce passage manifeste en effet des particularités puisque, malgré l'injonction de non-discrimination d'une « école inclusive », les choix institutionnels conservent un système mixte : la scolarisation en classe ordinaire est privilégiée, tout en maintenant des dispositifs spécialisés (ULIS¹⁵, RASED¹⁶) ou des structures (SEGPA¹⁷, IME¹⁸). Dans cette juxtaposition de dispositifs induite par la réglementation, la force des habitudes peine alors à faire advenir les transformations.

« On observe rapidement le retour du refoulé, c'est-à-dire le poids central des catégories de pensée et des discours médicaux derrière un discours de façade sur la dimension sociale du handicap » (Bodin et Douat, 2019, p.10).

Dans mes recherches, j'étudie alors ce que l'injonction de fréquentation plus effective des mêmes classes pour tous les élèves, fait aux pratiques professorales et en quoi elle induit un accès aux mêmes savoirs chez tous les élèves.

Comme je l'ai montré, avec des enquêtes qui étudient des dispositifs d'aides et d'aides personnalisées¹⁹ ou des dispositifs tels les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)²⁰, ou encore des unités localisées pour l'inclusion scolaire –ULIS)²¹, des tensions de métier s'expriment dans des conceptions professorales qui ne sont pas de même nature :

- l'apprentissage s'effectue dans un collectif vs l'apprentissage s'effectue au plus près de chaque individu ;
- l'aide est produite au sein de la classe (internalisation de l'aide) vs l'aide est produite dans des institutions ou dispositifs séparés (externalisation de l'aide).

Il est ainsi délicat d'interpréter, pour un bon nombre d'enseignants, ce que la *non-discrimination* signifie dans les pratiques. Qu'en est-il alors du mot « accessibilité », second pilier d'une école dite « inclusive » ?

¹⁵ ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

¹⁶ RASED : Réseau d'aides spécialisée pour les élèves en difficulté.

¹⁷ SEGPA ; Section d'enseignement général et professionnel adapté.

¹⁸ IME : institut médico-éducatif.

¹⁹ Entre autres Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2012, 2014) ; Toullec-Théry et Bocchi (2019).

²⁰ Entre autres Toullec-Théry, M. (2006, 2009, 2012)

²¹ Entre autre Toullec-Théry (2020 c, d ; 2021 a).

II.2.2 Une école accessible à tous les élèves

Une scolarisation ne peut se satisfaire d'un simple accès à l'école, mais demande, selon certains auteurs, de « passer de l'accès à l'accessibilité » (Zaffran, 2015).

« C'est précisément en terme d'accessibilité pédagogique, et non plus seulement d'accessibilité globale à l'éducation, que l'on discerne une piste de renouvellement des problématiques. [...] L'accessibilité pédagogique, ne se limitant pas à l'accès physique à tel ou tel étage d'un bâtiment, peut être alors conçue comme l'ensemble des pratiques qui offrent aux élèves en situation de handicap les conditions d'un développement optimal (Plaisance, 2013, 2014) » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p.19).

Si l'on suit ces auteurs, l'accessibilité revient à penser la participation de tous et les moyens pour l'atteindre. Alors, dans une démarche inclusive, ce n'est pas seulement l'écart à la norme d'un élève particulier qui est le centre des attentions, mais tout acteur de l'école (l'élève comme l'enseignant) dont on s'assure qu'il dispose du soutien nécessaire pour y trouver sa place (Ramel et Benoit, 2011). Il s'agit donc de modifier les situations qui permettent la participation de chacun. Dans mes travaux, la question de l'accessibilité est appréhendée sous l'angle de l'accessibilité des savoirs dans des situations d'enseignement-apprentissage en classe.

J'ai alors étoffé les deux premières tensions (p.17) de nouveaux problèmes²² de métier, sur lesquels je reviendrai, et qui s'actualisent dans les tensions des couples suivants :

- une différenciation pédagogique *vue comme* l'aménagement d'une situation d'apprentissage pour tous *vs* une différenciation vue comme une individualisation;
- un choix entre des situations « complexes » *vs* des situations « simples » ;
- une aide envisagée au sein de la classe (internalisée) *vs* une aide externalisée.

Ces tensions de métier attestent de difficultés des enseignants à opérer des choix en situation, quand il s'agit de scolariser des élèves que la réglementation nomme « à besoins éducatifs particuliers » et de les faire progresser, alors qu'ils rencontrent des obstacles dans les apprentissages ? Pour que les conditions d'accès aux apprentissages soient optimisées, la réglementation introduit le recours à des compensations, 3^{ème} pilier de l'école dite « inclusive ».

II.2.3 Une école qui donne droit à des compensations

²² Je nomme ici *problème* toute situation qui présente un obstacle dans la pratique du professeur quand il enseigne à des élèves.

La loi de 2005 stipule qu'il existe désormais « un principe de compensation tout à la fois financier [...], accompagnement humain [...] ou encore compensation technique, pouvant être couverte par la prestation de compensation du handicap » (Ebersold et al., Ibid.).

Mes travaux abordent aussi, depuis 10 ans, les *aides humaines* (les accompagnants aux élèves en situation de handicap- AESH-), soutiens et ressources aux élèves reconnus institutionnellement handicapés, dans des dimensions sociales plus que scolaires. Toutefois,

« un soutien social qui se focalise sur les personnes-ressources risque de multiplier les mesures d'aide autour d'un élève et d'un enseignant. [...]. Or plus les aides se multiplient, plus elles présentent un risque, celui d'un morcellement des temps et des espaces de l'individu et de ses apprentissages. Les conséquences parfois contre-productives du soutien social nous amènent à considérer ses effets de manière circonspecte : l'une des impasses de cette approche est une pléthore de soutiens prodigués dont les finalités et les enjeux n'ont pas été suffisamment examinés » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013, p.142).

Bodin et Douat (2019) confortent cette position.

« La manière dont les aides, protections et accompagnement proposés aux personnes en situation de handicap peuvent parfois moins réduire le handicap, au sens d'une facilitation de la participation sociale, que le redoubler ou le renforcer » (p.10).

Mes travaux, fondés sur l'analyse de situation de travail mettant en jeu enseignants/élèves reconnus institutionnellement handicapé/AESH montrent que l'AESH peut faire écran aux apprentissages des élèves accompagnés (Toullec-Théry, 2012, 2013, 2019, 2020). Ces systèmes bicéphales dissymétriques AESH-élèves (Leroy, 2005) ont des incidences sur les apprentissages de ces élèves, mais aussi sur les pratiques des enseignants qui ont tendance à déléguer aux AESH la responsabilité des apprentissages et de leur accessibilité.

l'école inclusive est également caractérisée par la mise en œuvre de *plans individuels d'intervention*²³. Prescrits par l'institution, dès qu'il y a difficulté persistante ou trouble des apprentissages ou maladie, ou encore handicap (PPRE, PPS, PAP, PAI), ils sont envisagés institutionnellement comme un moyen d'évaluation des aides qui peut mener, selon les cas, à une demande de compensation. Les travaux que je mène questionnent ces *plans* et leur utilisation qui attestent aussi de tensions :

- des dispositifs d'aide pour tous *vs* une catégorisation, un étiquetage des élèves ;
- une centration sur les troubles *vs* une centration sur les situations de travail.

De manière plus large, j'ai également considéré, dans mes travaux, l'aide aux élèves dans leur diversité, sous l'angle d'une *augmentation du taux d'encadrement*, avec l'intervention des

²³http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

AESH²⁴ dont nous venons de parler, mais aussi et actuellement avec un travail partagé entre enseignant « ordinaire » et enseignant spécialisé, *via* une cointervention ou un coenseignement²⁵ (Toullec-Théry, 2020c, Toullec-Théry et Moreau, 2020 ; Toullec-Théry et Gourdon, 2020 ; Toullec-Théry, 2021a, Janin, Moreau et Toullec-Théry, 2021).

Une question, centrale dans mes travaux actuels, s'est construite : Y a-t-il, lors d'un travail à deux, nécessité d'anticipation, de planification, de coordination du travail pour faire mieux apprendre tous les élèves ou s'agit-il d'un ajout, d'une juxtaposition d'un dispositif aux pratiques ordinaires ? (ce que j'interroge plus spécifiquement dans l'article Toullec-Théry, M, 2020c).

Ces travaux mettent alors au jour des problèmes de métier toujours en tension, néanmoins jusque lors en partie peu dessinés dans mes travaux :

- une centration des acteurs sur les organisations *vs* une centration sur les savoirs, les situations d'enseignement-apprentissage ;
- une aide directe à l'élève *vs* une aide au système d'enseignement ;
- une aide à l'élève *vs* une attention à l'articulation des temps didactiques (anticipation/intervention/remédiation) ;
- une division du travail (cointervention) *vs* un travail conjoint (coenseignement) ;
- des interactions et territoires articulés *vs* des interactions et territoires concurrentiels ;
- une collaboration (travailler ensemble) *vs* une coopération (créer ensemble).

J'ai présenté successivement les trois piliers qui fondent de l'école dite « inclusive » dans les prescriptions institutionnelles. Mes recherches attestent de tensions nombreuses qui surgissent dans les pratiques. Un des enjeux de cette Habilitation à diriger des recherches réside alors dans l'élucidation du rapport entre prescriptions institutionnelles et pratiques professorales.

Cette élucidation engage un cadre théorique et conceptuel didactique que je vais développer dans ce qui suit. Je poursuis ainsi l'exposé des contours de mon travail. Cette présentation du cadre reste à ce stade de la note de synthèse, succinctement décrite dans la mesure où ce cadre sera mis au travail, dans les deuxième et troisième parties, avec l'analyse compréhensive d'études de cas.

²⁴ Les Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap

²⁵ Une cointervention se fonde sur une division du travail (chaque enseignant mène un groupe, sur des objets d'apprentissage et dans un espace qui peuvent être différents), alors qu'un co-enseignement nécessite un travail coordonné sur de mêmes objets d'apprentissage, dans le même espace.

III. Les influences théoriques de mes recherches

III.1 Des études compréhensives des pratiques conjointes, fondées sur des études de cas

Une controverse scientifique ancienne, mais particulièrement vive actuellement, tente à opposer méthodes dites quantitatives à celles dites qualitatives. Je développerai cet aspect dans la dernière partie de cette note de synthèse.

Sans entrer d'emblée dans cette polémique, il s'agit dans mes recherches, d'étudier des dispositifs d'aide aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, avec des intentions didactiques :

Dans les enquêtes que je mène, « l'étude minutieuse de ce qui se fait en contexte écologique et de ce qui détermine, qui façonne les pratiques professorales, s'avère primordial » (Toullec-Théry, 2017a, p. 54).

Des « preuves fondées sur la pratique » (*practice-based evidence*), nécessitent alors « la connaissance pratique de la pratique » (Sensevy, Santini, Cariou, et Quilio, 2018) et relèvent de « preuves culturelles anthropologiques » (Ibid.). Lorsque les dispositifs inclusifs que j'étudie sont inédits, il me faut alors prendre en compte plusieurs facettes qui débordent de la seule approche didactique et qui relèvent pour une part de la sociologie, de l'histoire et des politiques éducatives.

III.1.1 Un paradigme de l'amélioration des pratiques

Mes recherches ont pour enjeu l'amélioration des apprentissages de l'ensemble des élèves, dans leur diversité, ce qui appelle à une plus grande efficacité de l'action conjointe professeurs-élèves. Si je ne renonce pas au fait de savoir « que quelque chose peut fonctionner », je prends en considération le fait qu'il existe une

« différence entre la connaissance que quelque chose peut fonctionner et la connaissance de la façon de la faire fonctionner de manière fiable sur des contextes et des populations variées » (Bryk, 2017, p.14).

J'explore alors davantage « la façon de faire fonctionner de manière fiable » (Ibid.) un dispositif d'aide, dans une démarche compréhensive de ce que fait le professeur.

Extrait 1²⁶

« N'est-il alors pas d'actualité de proposer un nouvel usage de la théorie (Van Den Maren, 2003) et de focaliser son attention sur la description et l'étude minutieuse des pratiques en milieu ordinaire, en prenant en compte les préoccupations urgentes des praticiens (Donovan *et al.*, 2003, cité par Snow, 2015), pour ainsi cibler des problèmes à partager et à traiter (Snow, *ibid.*) et augmenter le répertoire des praticiens (Huberman, 1986) ? En effet, « l'apprentissage des élèves dépend de l'apprentissage des enseignants, mais les possibilités d'apprentissage des

²⁶ Dans les encadrés de cette partie, j'insère des extraits d'articles publiés que j'ai produits.

enseignants dépendant elles-mêmes des structures organisationnelles qui soutiennent l'apprentissage » (*ibid.*). Sinon, la recherche reste perçue comme prescriptive (les chercheurs savent ce qui vaut, ce qui est le mieux) et « jugeante » : quand les résultats en milieu naturel ne sont pas satisfaisants, les chercheurs en restent à des constats de manques de connaissances, mais aussi de savoir-faire des enseignants » (Toullec-Théry, 2017a, p. 55)²⁷.

Il s'agit alors, dans cette démarche empirique qui est la mienne, de mettre en œuvre des études de cas, que je considère à la suite de Passeron et Revel (2005).

III.1.2 Des études de cas

Selon Passeron et Revel (2005), un cas est une « énigme à résoudre » (p.25). Il procède de circonstances singulières et nécessite de mettre en relation

« les éléments disjoints d'une configuration qui est au départ indéchiffrable et même impossible à repérer, et qui pour cela fait problème » (*Ibid.*, p.31).

Pour raisonner par cas, je collecte alors un ensemble de traces, d'indices, dans différents registres (types de données), qui ensemble établissent un réseau de significations et finissent par faire signe (signifier quelque chose). C'est donc l'ouverture d'un « espace problématique nouveau » qui consiste à « prendre en compte une situation, en en reconstruisant les circonstances (les contextes), et les réinsérer dans une histoire » (*Ibid.*, p.22).

« Ce qui fait l'originalité d'un cas, qu'il soit de nature éthique, politique ou historique, [ou, pour moi, didactique] c'est la configuration originale d'un agencement de faits ou de normes dont l'irréductible hétérogénéité vient interrompre le mouvement habituel d'une prise de décision, le déroulement d'une observation, le cheminement d'une preuve, alors que rien dans la théorie, la doctrine ou la méthode qui guidait au départ la description ou le raisonnement ne laissait prévoir l'objection » (Passeron et Revel, *Ibid.*, p. 19).

Je procède alors « par l'exploration et l'approfondissement d'une *singularité* accessible à l'observation » (*Ibid.*, p. 10) qui permet, à certaines conditions, d'« en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions seront réutilisables » (*Ibid.*, p. 10). Cette montée en généralité est possible *via* des « collections » de cas où j'organise des faits, en les rattachant à des situations similaires. Il y a nécessité d'un caractère nécessairement itératif à ce processus de théorisation à partir des cas. En effet, « le cas fait preuve » (*Ibid.*, p.32) et la preuve se forge à mesure que se présentent « d'autres cas analogues ou parents par plusieurs traits » (*Ibid.*, p.32). Chaque cas permet l'élaboration d'hypothèses explicatives, c'est-à-dire de

²⁷ Ces encadrés successifs dans ce chapitre correspondent à des extraits d'articles que j'ai écrits ou coécrits.

conclusions provisoires qui reposent sur un « agencement inédit des éléments constitutifs du cas » (Ibid., p.19).

Pour que ce nécessaire travail sur les traces existe, je convoque alors les travaux de Ginzburg (1989).

III.1.3 Un paradigme indiciaire, une démarche de connaissances par enquête

La méthodologie d'étude par cas que j'adopte décrit et analyse de manière minutieuse des pratiques en milieux scolaires, ordinaire et spécialisé. Cette méthodologie revient à une enquête où il s'agit d'« être ingénu, [de] rester stupéfait » (Ginzbourg, 2001, p. 26). En effet, selon Ginzburg,

« pour voir les choses, il nous faut avant tout les regarder comme si elles étaient déniées de sens, comme des devinettes » (Ibid, p.21).

Via mes enquêtes, je collecte donc une constellation d'indices épars qui, au fur et à mesure, va faire signe. Chaque enquête tient alors d'une mise en intrigue²⁸ de la situation d'enseignement-apprentissage qui « rend compte de la construction de la connaissance telle qu'elle s'établit lors des transactions didactiques entre le professeur et les élèves » (Marlot et Toullec-Théry, 2014, p.9). De quelle manière peut alors s'opérer la mise en intrigue de toute situation singulière ?

Extrait 2

« Cette singularité peut être appréhendée dans toute son épaisseur grâce à la mobilisation de diverses formes de narration de la situation observée. Du point de vue de nos méthodes d'analyse, cela revient à considérer ensemble de manière synoptique des niveaux d'échelles différents, soit sous une forme d'analyse multiscalaire : de l'analyse didactique d'épisodes et d'énoncés spécifiques à un niveau micro, en passant par la description de la séquence d'enseignement-apprentissage et des intentions du professeur à un niveau méso, mais aussi par la dimension macro des prescriptions primaires que sont les circulaires et lois, des prescriptions secondaires qui regroupent les traductions des textes par les différents acteurs de l'école ainsi que des éléments afférents à la forme scolaire » (Marlot et Toullec-Théry, 2014, p.9).

C'est sous cette forme multiscalaire que je conçois la recherche depuis la rédaction de ma thèse (2006), que je réinterroge aussi (Toullec-Théry, 2016b) et que je représente ainsi (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p.44).

²⁸ L'intrigue est une forme de narration de l'action conjointe qui adopte le point de vue du savoir en jeu, dans un langage naturel de l'action ou encore dans un langage théorique.


Pratiques <i>in situ</i>	Analyse <i>a priori</i> des savoirs en jeu (obstacles potentiels, procédures probables) Analyses filmiques didactiques de situations d'aide	Inférences des éléments d'épistémologie pratique	Mise en regard des « études de cas » 
Discours	Analyse des discours des enseignants (ce qu'ils disent des élèves en difficulté, de l'aide, plus généralement de leurs pratiques)		Caractérisation des gestes de l'aide
Documentation institutionnelle	Étude des contextes de mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'aide (lois, décrets, circulaires)		

Tableau 1: *représentation de la méthodologie multiscalaire représentative de mes travaux*

Cette interaction intime entre les plans micro, méso et macro caractérise mes travaux : cette note de synthèse met au travail cette méthodologie.

III.2 Les concepts didactiques fondamentaux sur lesquels reposent mes recherches

III.2.1 Un système de concepts théoriques

Mon travail cible, de manière générale, les inégalités d'apprentissage et mes recherches contribuent, au sein de la TACD (Sensevy, 2007, 2011 ; DPE, 2019), à documenter des situations que l'on peut qualifier de « situations de hors-jeu » (Sensevy, 2011, Desmonts, Perraud et Toullec-Théry, 2014), celles où des élèves ne gagnent pas en « capital d'adéquation » (Sensevy, 1998)²⁹. Il s'agit d'une « déconstruction de l'homogénéité fictive de l'instance élève dans le jeu didactique » et de « reconstruction d'une homogénéité effective » (Sensevy, 2011, p.590). Ce mouvement nécessite une « solidarité épistémique »³⁰, au sein de laquelle « chaque élève est confronté à la substance du savoir dont il s'agit d'instruire » (Ibid., p. 590). Ce mouvement intéresse donc particulièrement mes travaux puisqu'il coïncide avec les fondements

²⁹ « Comprendre comment la classe fonctionne comme un champ, c'est reconnaître la forme du capital symbolique spécifique de la situation de classe. On peut l'appeler capital d'adéquation (...). D'une manière générale, on peut dire qu'il s'agit pour l'élève de coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne (Sensevy, 1998, p.24).

³⁰ « La solidarité épistémique s'oppose au clivage épistémique, qui en produisant des contrats didactiques différentiels met les élèves hors-jeu. La solidarité épistémique s'établit dans le travail épistémique pour tous et par tous, de l'essentiel tel qu'il a été déterminé par le travail d'essentialisation » (Sensevy, 2011, p.639).

de l'école inclusive (et les piliers de non-discrimination, d'accessibilité et de compensation que j'ai définis précédemment).

Mes travaux contrent le « prêt à penser » très répandu qui traverse le métier enseignant (Toullec-Théry et Marlot, 2013) et qui peut s'énoncer ainsi : lorsqu'un enseignant s'adresse à un élève qui développe un rapport peu adéquat aux objets enseignés à l'école, il les attribue souvent à l'élève lui-même (Toullec-Théry et Pineau, 2015). Cette conception, que l'on peut qualifier d'« idéologie mentaliste » (Roiné, 2009) concourt alors à une « cécité didactique » (Giroux, 2013) qui peut aller jusqu'à un « évanouissement des savoirs » (Toullec-Théry, 2006). Face aux difficultés de cet élève (surtout lorsqu'il est reconnu institutionnellement handicapé), l'enseignant, démuni, pense que l'élève n'a pas sa place dans la classe, que des personnels et des institutions spécialisées seraient plus efficaces. Cette délégation des apprentissages à un enseignant spécialisé traduit un certain « dessaisissement professionnel » (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) et engendre régulièrement une forme de « différenciation didactique passive » (Maurice, Sensevy, Clanet et Murillo, 2008). Mes travaux concourent alors à déceler et à comprendre ce qui agit sur la nature différenciatrice et inégalitaire des pratiques d'aide à l'école. L'hypothèse est alors que plus les élèves sont désignés avec des difficultés, moins ils vivent une véritable expérience avec le savoir. Le « contrat différentiel » (Schubauer-Léoni, 1996) auquel ils sont soumis, les écartent des enjeux d'apprentissages communs. Ils sont soumis à différents milieux d'étude, plus exactement à

« des déconnexions du temps didactique de la classe, qui prennent forme *via* la constitution de groupes d'aides externalisés » (Tambone, 2014).

Extrait 3

« Dans certaines conditions, l'aménagement du milieu et parfois même les réaménagements successifs peuvent éloigner les élèves des enjeux de savoir (Toullec-Théry, 2006; Marlot, 2009). Nos derniers résultats (Marlot et Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry et Marlot, 2012) font apparaître que les pratiques d'aide « ordinaire » peuvent être fortement différenciatrices. En effet, souvent, les savoirs s'avèrent peu identifiables et « le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent » (Bautier et Rochex, 1997). Les deux notions de *différenciation didactique passive* (Sensevy, Maurice, Clanet et al., 2008) et d'*épistémologie pratique* (Sensevy, 2006 ; Marlot, 2009) nous semblent être en capacité de mettre en relation difficulté scolaire et construction des inégalités scolaires. Cette différenciation didactique est « le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; elle est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, 2008, p. 117). Elle rend compte du fait que « l'enseignement va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique [...]. Un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement les connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées » (Ibid., 2008, p. 106). Toute action

conjointe serait donc électorale dans la mesure où elle échappe visiblement à certains élèves plutôt qu'à d'autres » (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p.42).

Ce système de concepts théoriques est soutenu par un autre système, celui des descripteurs ou notions-modèles (DPE, 2019) qui ont pour enjeu de décrire et de comprendre les déterminations du jeu didactique.

III.2.2 Un système de descripteurs théoriques issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)

J'esquisse ici un certain nombre de notions-modèle (DPE, Ibid.) qui permettent une description théorique des études de cas que je mène. Elles seront reprises, dans cette note de synthèse, au moment des analyses didactiques.

III.2.2.1 Une articulation d'un triple système de descripteurs de l'action

Ce premier triple système me permet de décrire les situations d'enseignement-apprentissage et les interactions *in situ entre enseignants et élèves*.

La double dialectique contrat/milieu et réticence/expression

Une situation didactique est caractérisée par la mise *en situation* d'un élève ou plusieurs élèves qui font face à un obstacle, un problème. Un problème peut être théoriquement décrit ainsi.

C'est « ce qui échappe au système stratégique immédiatement disponible ; c'est ce que le contrat seul ne permet pas de traiter, même s'il est une condition nécessaire de ce traitement. Dans cette perspective, le jeu didactique apparaît alors comme une sorte de correspondance entre deux systèmes : le système stratégique cristallisé dans le contrat comme potentiel d'action disponible, et le système stratégique cristallisé dans le milieu comme potentiel d'action virtuel » (Sensevy, 2011, p. 110).

Cette dialectique contrat-milieu s'entrelace avec celle d'expression-réticence (Sensevy, 2011 ; DPE, 2019). En effet, dans toute situation didactique, où il s'agit de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, si le professeur dit tout (expression), il n'y a pas d'apprentissage, si le professeur ne dit rien (réticence) il n'y a pas d'apprentissage possible non plus.

L'équilibration didactique

Tout apprentissage consiste en une tentative d'équilibre entre le contrat didactique, le système stratégique immédiatement disponible, autrement dit le *déjà-là*, et le milieu-obstacle, potentiel d'action virtuel, autrement dit l'*a-connaître*. Cet équilibre est une condition nécessaire pour que l'élève apprenne du nouveau.

« Lorsque le déjà-là du contrat didactique et les transactions entre l'élève et le professeur permettent à ce dernier de résoudre le problème posé par le milieu et d'acquérir un savoir nouveau, il est dit que le contrat didactique assimile le milieu » (DPE, 2019, p. 686).

C'est donc un système, que l'on peut rapprocher du système piagétien d'assimilation et d'accommodation. Cette équilibration didactique permet l'avancée du temps didactique.

« L'équilibration didactique est donc une relation suffisamment adéquate entre contrat et milieu. [...] Pour le dire autrement, elle est suffisamment adéquate pour que le temps didactique avance » (Ibid., p. 333).

Dans toute situation didactique, l'élève doit donc *rencontrer son ignorance*, mais sans *désorientation didactique* (Ibid. p. 334). Nous reprenons à Sensevy (2011) le schéma ci-dessous (p. 279) qui définit cette équilibration didactique, dans cette distance contrat-milieu.

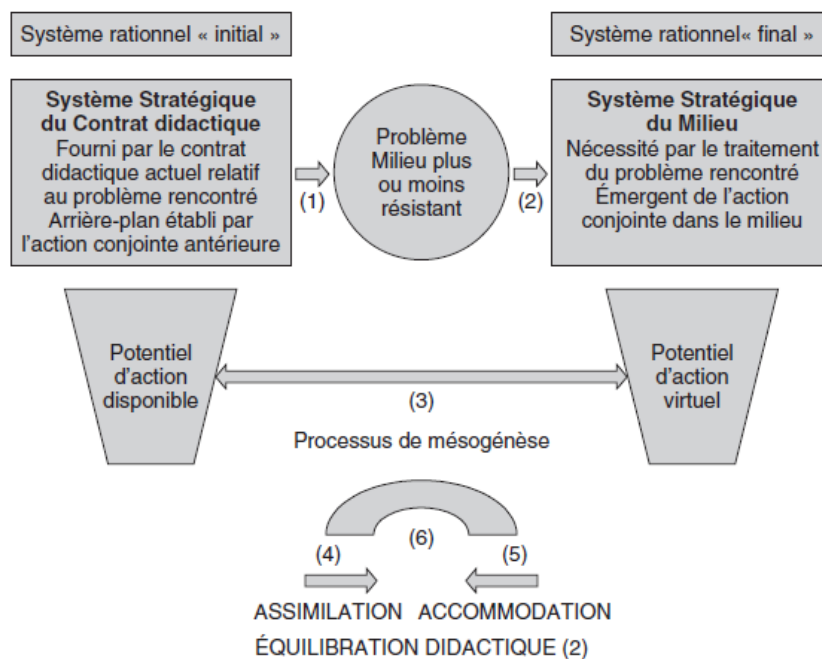


Schéma 2 : distance contrat-milieu et équilibration didactique (Sensevy, 2011, p. 279)

Le triplet de génèses

Apprendre, dans un milieu suffisamment accessible pour l'élève (processus de mésogénèse, autrement dit la genèse du milieu, noté 3, dans le schéma), c'est permettre l'avancée des savoirs sur l'axe du temps (que l'on peut rapprocher de la chronogénèse). Cette avancée du savoir est soumise à un partage des responsabilités (topogénèse). Parfois le professeur prend en effet un *topos* haut, parfois il se tient en retrait pour que la clause *proprio motu* (Sensevy, 2011) opère et que l'élève change ainsi son rapport à la situation et apprenne. Ces trois descripteurs du triplet que sont le mésogénèse, le topogénèse et la chronogénèse, forment un autre système de descripteurs sur lequel sont fondées nos analyses didactiques. Nous reviendrons sur ce triplet

de descripteurs dans les chapitres suivants lorsqu'il s'agira d'analyser des extraits de corpus de nos études de cas.

Si comprendre l'action professorale nécessite de comprendre l'action *in situ*, elle n'est néanmoins pas suffisante. Il s'agit aussi de déceler les conceptions sous-jacentes qui font qu'un enseignant agit d'une certaine manière.

III.2.2.2 Mes recherches prennent en compte les préoccupations des praticiens

Les preuves anthropologiques constitutives de mes enquêtes prennent en compte les conceptions et les préoccupations des praticiens.

Je développe, à ce titre, deux concepts, d'abord celui d'*épistémologie pratique* puis celui d'*ingénierie coopérative*.

Le concept d'épistémologie pratique

J'ai, avec Marlot, et dans la lignée de Sensevy (2007, 2011) et de Amade-Escot (2014, 2019), travaillé le concept d'*épistémologie pratique*, (Marlot et Toullec-Théry, 2011; Toullec-Théry et Marlot, 2013, Marlot et Toullec-Théry, 2014). Nous l'avons, avec C. Marlot, successivement, dans deux articles, décrit comme suit :

1) L'épistémologie pratique *naît de l'action et l'oriente*.

« L'Épistémologie pratique du professeur oriente l'action de l'enseignant sur la base de certaines théories qu'il a intégrées au cours de sa formation et de son expérience professionnelle. Toutefois, cette forme d'épistémologie pratique ne préexiste pas nécessairement à la situation. Nous dirons plutôt qu'elle naît de l'action et qu'elle l'oriente : c'est la situation qui va sélectionner certains éléments de cette épistémologie (Marlot, 2008 ; 2009). Ainsi, selon les contextes, un même professeur peut mobiliser des épistémologies pratiques hétérogènes. L'accès, pour le chercheur, à certains éléments de l'épistémologie pratique du professeur, permet alors d'éclairer les réponses singulières que l'enseignant apporte quand il est placé face à des nécessités parfois conflictuelles lors de la régulation de l'activité des élèves » (Marlot et Toullec-Théry, 2014, p.5).

2) L'épistémologie pratique est une *théorie de la connaissance de l'enseignant*.

« Cet outil théorique, issu de la TACD, permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes. C'est une épistémologie dans le sens où il s'agit de la théorie de la connaissance de l'enseignant, issue des connaissances qu'il a construites au cours de sa formation et de son expérience professionnelle, sur le métier, les savoirs à enseigner, la difficulté scolaire, etc. Cette épistémologie est aussi pratique parce qu'"elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle [la pratique] révèle" (Sensevy, 2007, p. 38) » (Marlot et Toullec-Théry, 2014, p.8).

Ce concept en mouvement, je le vois, à la suite de Sensevy (2019), comme un système de conceptions concrètes, agentives, « une épistémologie avant tout par et pour l'action » (Sensevy, 2019, p. 102), c'est-à-dire organisant l'action de l'agent, sa pratique, son *travail*

(Ibid.). Il s'agit alors, dans mes enquêtes, de *prendre ensemble* les conceptions du praticien en interaction avec ses pratiques effectives. En effet,

« les épistémologies pratiques – en tant qu'actualisation du « sens pratique » qui opère « dans le feu de l'action, c'est-à-dire dans des conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement (Bourdieu, 1980) – façonnent la manière dont chacun définit la situation (Amade-Escot, 2019, p.14).

Dans la suite de nos travaux avec C Marlot, nos analyses didactiques « établissent une dynamique entre les normes professionnelles et l'épistémologie pratique du professeur » (Marlot et Toullec-Théry, 2014, p.1). L'*épistémologie pratique* se construit ainsi dans la constante interaction de ces trois dimensions que sont la réglementation, les discours, les pratiques. Elle se nourrit en boucle de ces dimensions organiquement dépendantes et re-modèle en retour les discours et les pratiques, mais toutefois sans savoir vraiment à l'avance quels sont les signes, les indices que vont prélever les enseignants.

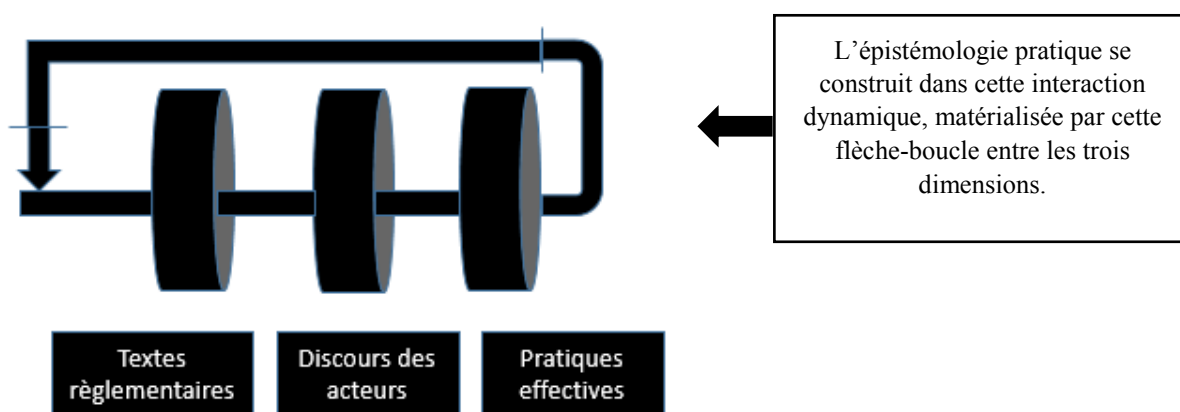


Schéma 3 : *L'épistémologie pratique vue comme un mouvement circulaire incessant*

Une *épistémologie pratique* peut être relativement commune à un groupe d'individus, mais elle ne se transforme pas, la plupart du temps, en un « style de pensée » (Fleck, 1935, 2005). En effet, un style de pensée, en tant que « disposition à une perception dirigée » (Ibid.), est le fruit, en général, d'un travail collectif conséquent (dans un collectif de pensée scientifique, artistique, professionnel, etc.) dont la profession de professeur donne peu d'exemples. Un « style de pensée » repose sur un rapport fragile entre équilibre et déséquilibre, entre forces tirant vers l'arrière et forces tirant vers l'avant, sans doute affecté chez les professionnels par les réglementations ministérielles. Lois, décrets et circulaires sont en effet un système de normes extérieures aux acteurs qui agissent sur eux et les façonnent (Hacking, 2001). Ce façonnage, ce

making up (Ibid.) concernent à la fois les élèves, les professeurs, les personnels d'encadrement, les chercheurs, etc.

« Si l'inclusion est un avantage avéré pour les élèves en difficulté, [mes] travaux mettent en exergue les risques associés à l'application de politiques inclusives qui ignoreraient les éventuels effets collatéraux en particulier pour les enseignants » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013, p, 139).

Lorsque ces trois dimensions (réglementaires, discours, pratiques) interagissent dans un contexte où il s'agit de faire apprendre des élèves « à besoins éducatifs particuliers » et, de plus, lorsqu'il s'agit de l'implantation de dispositifs inclusifs inédits, en quoi les *épistémologies pratiques* des enseignants se modulent-elles, se reconfigurent-elles ? En quoi ce concept permet-il de documenter « les dynamiques différentielles présidant au fonctionnement des systèmes didactiques : celles au principe d'organisation des conditions de l'étude, celles relevant de leur régulation *in situ* (Amade-Escot, 2019, p. 111) ?

Pour répondre à ces questions, je ne travaille pas *sur* les enseignants ; ils ne sont pas des objets de mes recherches, mais des sujets à qui j'attribue une place centrale de *connaisseurs* de leurs actions.

Des enquêtes qui donnent vie à des ingénieries coopératives

Contrairement aux enquêtes sur les enseignants que je menais au début de mon parcours de chercheure, je travaille aujourd'hui, le plus souvent, conjointement *avec* les enseignants pour déceler plus finement ce qui stabilise leurs routines d'actions, leurs habitudes professorales et ce qui en produit de nouvelles.

Comment les enseignants font-ils alors pour redéfinir (ou pas) leurs pratiques dans un contexte inclusif ? Déploient-ils, avec cette scolarisation inclusive, des mesures de protection de leur travail « ordinaire » ou usuel ou déploient-ils des mesures de créativité pour faire apprendre les élèves les plus éloignés de la norme scolaire ?

C'est alors par la prise en compte des préoccupations urgentes des praticiens (Donovan et al., 2003, cité par Snow, 2015) que l'on est en mesure de « faire advenir un problème commun aux chercheurs et aux enseignants et qu'ensemble ils puissent le résoudre » (Toullec-Théry, 2017a) et ainsi contribuer collectivement à une finalité transformative. La mise en œuvre d'*ingénieries coopératives* (Sensevy, 2011 ; Perraud, 2018) est alors un moyen d'analyse croisée des situations, au sein d'un collectif d'enseignants et de chercheurs, où sont co-élaborées et reconfigurées des situations d'enseignement et d'apprentissage. C'est un des aspects développés dans cette note de synthèse.

Extrait 4

La méthodologie que je déploie considère la recherche comme un partage de responsabilités entre connaisseurs : connaisseurs des résultats de recherche et connaisseurs de la pratique et des élèves pour « développer et tester des changements qui peuvent améliorer les résultats de manière plus fiable » (Bryk, 2017). Il s'agit donc de bâtir une « communauté de pratiques » (Lave et Wenger, 1991), mais plus encore, un « collectif de pensée » (Fleck, 1935, 2005) et ainsi, *via* des ingénieries coopératives (au sens de Sensevy, 2011) de « briser les murs de pratiques solitaires et créer des espaces sûrs où les professeurs partagent et apprennent les uns des autres » (Bryk, *ibid.*), mais pas seulement les professeurs. Il s'agit en effet que chercheurs et enseignants partagent et apprennent les uns des autres en créant des lieux. L'enjeu consiste alors en la construction négociée d'un objet de recherche qui « rend compte, dans une situation précise, des préoccupations des deux partenaires, sans que chacun puisse avoir l'ascendant sur la préoccupation de l'autre » (Marlot, Toullec-Théry et Daguzon, 2017). C'est la construction d'un « objet biface » qui « 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 » (*ibid.*). Le travail collaboratif formalise alors, « 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, 2012) Ainsi, ce « paradigme intègre les connaissances existantes basées sur la recherche » (Bryk, *ibid.*), sans donner l'avantage aux savoirs académiques, mais à des questions spécifiques conjointes. Ces dernières, par des mises en œuvre itératives, amènent à une communauté d'amélioration en réseau construisant des buts de " preuves basées sur la pratique " (Green, 2008 ; Backham et Merlor-Clark, 2003, cités par Bryk, *ibid.*). C'est alors « l'avènement d'un processus de négociation-conversion – et non de traduction-interprétation – qui demande d'accepter et d'instituer la prééminence des pratiques » (Toullec-Théry, 2017b, p.55).

Voici ci-dessous, à titre d'exemple, la formalisation d'une recherche que j'ai menée avec C. Marlot qui décrit schématiquement le premier temps révolu d'« enquête sur les pratiques » avant de mener, dans le second temps, une ingénierie coopérative.

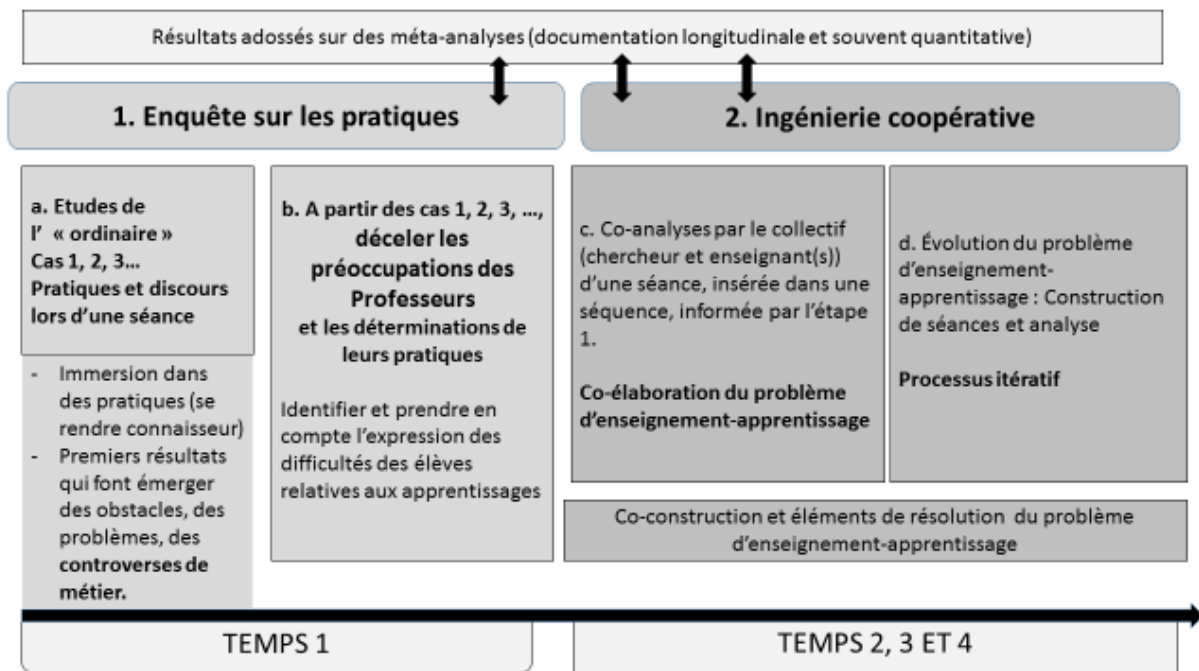


Schéma 4 : *Méthodologie globale d'une recherche qui mène successivement une « enquête sur » et une « enquête avec ».*

Cette note de synthèse approfondira ce type d'enquêtes fondé sur des ingénieries coopératives via la présentation et l'analyse de deux études de cas.

PARTIE 1 : ECOLE INCLUSIVE ET PROBLEMES EMERGENTS

Cette partie donne une large part aux réglementations institutionnelles en cours depuis la fin des années 80. Il s'agit ici de comprendre ce qui fait aujourd'hui que l'école est dite « inclusive », *via* une double question et quelles en sont les conséquences.

Le premier point (I) questionne les mutations de l'école et de ses réglementations : Qu'est-ce qui, dans l'école, ne fonctionnait pas suffisamment pour qu'elle institue cette nouvelle labellisation inclusive, marquée par un langage encore en mutation ? Qu'est-ce que ça change sa manière de penser la scolarisation des élèves ?

Le second point (II) questionne les dispositifs inclusifs. Quels effets sur les acteurs du monde scolaire produisent ces dispositifs inclusifs, foisonnants et inédits, dont la vie est courte et qui sont très vite remplacés?

I. Une mutation institutionnellement attendue de l'école, face à l'hétérogénéité grandissante des élèves

J'ai pris le parti, dans ce premier point, d'étudier l'évolution des attentes de l'école française *via* l'évolution du langage qui y est véhiculé. Déceler des expressions et slogans permet de mieux identifier les attentes et ce que recouvre les volontés de changement qui mène à une école dite inclusive.

I.1. Une école dans laquelle l'élève, pourtant placé « au cœur du système », est peu entendu

La loi d'orientation de 1989 (n°89-486 du 10 juillet 1989), institue des évaluations nationales³¹ : un nombre non négligeable d'élèves n'atteint pas les objectifs assignés par les programmes, dès la fin de l'école primaire. Une des idées fortes de la Loi d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin, est alors de « *mettre l'élève ou l'enfant au cœur du système* » (Ibid.), c'est-à-dire de « d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses » (Ibid.). Cette expression, généreuse et altruiste, devenue un slogan encore largement en usage, donne corps à une école que Ebersold et Detraux (2013) nomment « puéro-centrée ». L'attention des adultes converge vers l'enfant (ou la personne). Le risque est alors le suivant : tous les proches, parentaux ou professionnels, parlent de l'enfant ou de l'adolescent, décident pour lui : il ne devient pas un

³¹ Evaluations nationales en CE2 et 6^{ème}.

véritable interlocuteur et sa demande, quand elle existe, n'est pas entendue, surtout lorsque ce dernier marque un écart important à la norme.

« Cette perspective égocentrée rend par là-même particulièrement délicate l'instauration d'espaces de relation fondés sur la réciprocité des liens et une parité de participation ainsi que le présupposent les travaux relatifs à la scolarisation en milieu ordinaire ou encore les textes. Elle persiste à faire de l'élève l'enjeu autour duquel se construit la légitimité professionnelle de celles et ceux censés contribuer à la réalisation du projet au détriment des diverses dimensions régissant la coopération » (Ibid., p.109).

Ebersold et Detraux (Ibid.) représentent ci-dessous le type de relations initié par ce modèle puéro-centré.

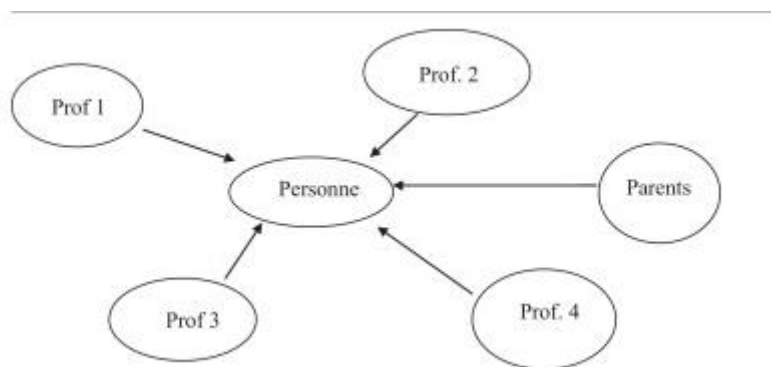


Schéma 5 : *Modèle puéro-centré plaçant la personne (l'élève) au centre*

Le slogan « mettre l'élève au cœur du système », s'il aboutit à ce modèle puéro-centré, est donc dévoyé : il revient à placer l'élève au centre de l'attention. Toute la question revient alors à faire en sorte de changer de place à l'élève, de celle d'objet de l'attention à celle de sujet d'une demande.

I.1.1 Un changement de modèle attendu par l'école inclusive

« Mettre l'élève au cœur du système » peut être différemment traduit et impliquer l'élève qui vit un écart à la norme dans son parcours scolaire. Ebersold et Detraux (Ibid.), dans leurs travaux centrés sur une école inclusive, préconisent alors ce changement de modèle qui, cette fois, associe l'élève à son devenir. L'élève devient alors, dans cette nouvelle forme dite *inclusive*, détenteur d'une place dans les interactions, au même titre que d'autres (parents et professionnels). Ici « être au cœur » ne signifie pas être celui au nom duquel les autres s'expriment.

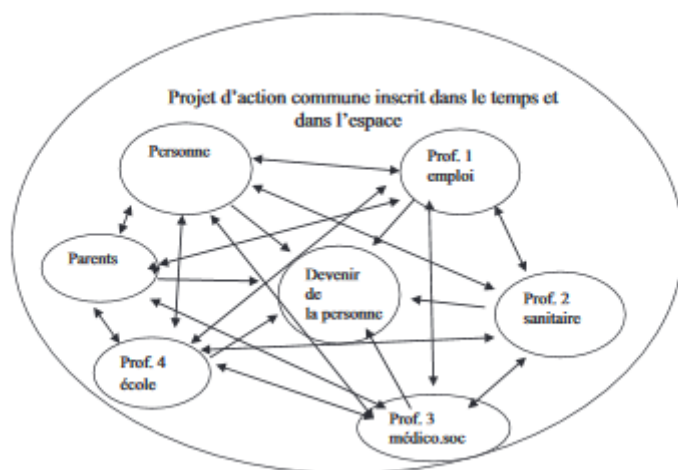


Schéma 6 : *Modèle polycentré vu comme un système équilibré de coopération plaçant le devenir de l'élève au centre*

Cette conception, centrée sur le devenir de l'élève, fait rupture avec les habitudes et les usages de l'école. Elle engage l'environnement scolaire à envisager des actions pour la participation de l'élève, même s'il s'écarte de la norme attendue, dans une « démarche interactive » (Ibid.).

L'accessibilité de l'école, des apprentissages qui s'y font, est alors questionnée. C'est une évolution dans la conception de la scolarisation des élèves, jusque lors souvent égalitaire (cf partie introductive), c'est-à-dire s'adressant à tous de la même manière, avec des attentes similaires.

Qu'est-ce que l'école inclusive préconise alors pour passer d'une école puéro-centrée à une école centrée sur le devenir de l'élève et son parcours de scolarisation (Ebersold et Detraux, Ibid.) ?

1.2 Un éventail de mots et d'expressions nouvelles, parfois énigmatiques

1.2.1 De l'école pour tous à l'école pour chacun

L'idée de prise en compte de la diversité ouvre la voie, dès la loi de 1989, à celle de différenciation : « les dispositions à prendre doivent être différenciées pour mieux répondre à la diversité des situations »³². Luc Chatel, Ministre de l'éducation nationale, dans une tribune accordée au Monde³³ (2010) dont le titre évocateur est « de l'école pour tous à la réussite³⁴ de chacun » insiste sur deux premiers défis de l'école, la *personnalisation* et l'*autonomie* (vue

³² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000509314>

³³ https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/27/passer-de-l-ecole-pour-tous-a-la-reussite-de-chacun-par-luc-chatel_1403326_3224.html

³⁴ Notons ici le choix du terme de réussite qui s'affirme progressivement, au fil du temps, comme un enjeu institutionnel essentiel à la fois pour le développement économique et personnel.

comme marge de manœuvre des établissements, dans le respect des programmes)³⁵. La réponse à la difficulté réside en la création de dispositifs, comme les aides individualisées (2008) et l'accompagnement personnalisé³⁶ (nous y reviendrons dans le point II).

« Le défi de la *personnalisation*³⁷. Dans un contexte de grande *hétérogénéité* des classes, notre ambition est d'assurer la *réussite* de chaque élève, en soutenant ceux *en difficulté* tout au long de leur *parcours* et en rendant possible *l'excellence pour chacun*. Tel est le sens de *l'aide individualisée* à l'école primaire et de *l'accompagnement personnalisé* au lycée » (Luc Chatel pour Le Monde, 2010).

Une forêt de mots sont associés au fait que l'école s'adresse à chacun : hétérogénéité, individuel, individualiser, différencier, adapter, aider, accompagner, personnaliser, etc font irruption dans l'espace scolaire, sans être soutenus par des définitions. Ce langage est donc largement interprétable : or, il est largement relayé par les professionnels, sans être débattu.

Qu'en est-il plus récemment dans les lois qui initient et consolident l'école dite « inclusive » ?

I.2.1 Trois lois pour une école inclusive centrées sur l'individu

Dans tableau ci-dessous, j'ai sélectionné des énoncés des trois lois successives de 2005, 2013 et 2019. Pour les deux dernières lois, je me suis cantonnée, aux seules annonces liées à l'école inclusive. Dans la colonne de droite, j'ai conservé en synthèse, les mots ou expressions clé.

Titre de la loi	Extrait de cette loi	Mots ou expressions clés.
Loi n° 2005-380 du 23-4-2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	Cette loi prévoit un « contrat personnel de réussite », envisagé comme une aide individuelle à la difficulté de ces élèves. Un décret émanant de cette loi stipule qu'« à tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers » (D. n°2005-1013 du 24-8-2005. JO du 25-8-2005).	Contrats pour des élèves qui « éprouvent des difficultés » OU avec des « besoins éducatifs particuliers » (première apparition de l'expression) Aide individuelle spécifique
La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	Cette loi exprime d'emblée que « les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés et le texte crée les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités » ³⁸ . Elle engage alors l'école à mettre en œuvre « des dispositions appropriées [qui] rendent possible l'accès de	Juste, exigeante, inclusive (première apparition de ce terme) Accès de chacun Aptitudes Besoins particuliers Formation scolaire

³⁵ Luc Chatel, en 2012, dans une interview pour Libération, reprend le même lexique : « Nous, nous pensons qu'au collège il faut commencer à différencier et à proposer des parcours tenant compte de la diversité des élèves ». https://www.liberation.fr/societe/2012/01/18/luc-chatel-passer-d-une-ecole-pour-tous-a-une-ecole-pour-chacun_789358.

³⁶ Chatel parle de « révolution de la personnalisation » (Libération, 2011).

³⁷ C'est moi qui souligne certains mots en italique.

³⁸<http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

	chacun en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers aux différents types ou niveaux de la formation scolaire » (art.4).	
La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance	Afin de lutter contre les inégalités , cette loi prône trois changements majeurs, 1) la scolarisation obligatoire des élèves dès l'âge de 3 ans et 2) la création d'un « grand service public de l' École inclusive », avec 3) « un accompagnement humain ³⁹ au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève ». Elle promulgue ainsi « une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers ».	Ecole inclusive Accompagnement humain Besoins pédagogiques Scolarisation Singularités Besoins éducatifs particuliers

Tableau 7 : *Extraits de lois successives*

Comme je l'ai souligné (Toullec-Théry, 2016a)⁴⁰, dans une contribution de synthèse, pour le Rapport scientifique du CNESCO-CNAM intitulé « les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : une possible amplification »⁴¹, les différentes lois scolaires, depuis 2005, orientent leurs propos et leurs injonctions vers une école conçue comme une « école pour tous et pour chacun »⁴². Toutefois les trois lois qui réglementent l'école inclusive ciblent leur attention de manière significative vers l'individu avec des mots comme *personnel, spécifique, particulier, singulier*. S'exprime alors la solution institutionnelle choisie : c'est le chacun qui prime, c'est ainsi qu'individuellement on fera accéder chacun aux compétences du socle commun⁴³.

I.2.2 Un langage sans cesse renouvelé mais peu défini

Cette question du langage est vive : la recherche des significations de ses mutations atteste de conceptions en mutation. Je poursuis cette enquête avec plusieurs mots très usités, mais dont l'emploi bouge. Le mot *difficulté* est ainsi associé, au fil du temps, à différentes locutions ou

³⁹ Cette accessibilité va aussi de pair avec une compensation humaine, une allusion sans doute à la présence d'accompagnant aux élèves en situation de handicap (AESH). La loi de 2019 leur fait en effet une large place avec la création des *pôles inclusifs d'accompagnement localisés* (Pial) dont les trois grands objectifs sont :

- un accompagnement défini au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun ;
- plus de réactivité et plus de flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain dans les établissements scolaires et les écoles ;
- une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail. (<https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877>)

⁴⁰ <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>

⁴¹ <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>

⁴² « Une école pour tous et pour chacun » est un slogan qui fleurit, ainsi dans des colloques initiés par des associations de parents ou des syndicats. <https://ecolededemain.wordpress.com/2012/10/02/ecole-pour-tous-ecole-pour-chacun-lindividualisation-en-questions/>

⁴³ Circulaire n°2010-087 du 18 juin 20109.

verbes (en, avec, avoir, rencontrer). Le mot *Handicap* est, quant à lui, remplacé par l'expression « situation de handicap », *inclusion* par *inclusif*, puis, plus récemment, apparaît l'expression « élève à besoins éducatifs particuliers ».

1.2.2.1 De l'élève en « difficulté » ou « grande difficulté » à l'élève qui rencontre des obstacles

Les années 80 véhiculent une première formulation, celle d'« élèves en difficulté ». Il s'agit, dans la réglementation de l'époque, de les aider et de les accompagner à l'école pour que les écarts ne se creusent pas. Cette expression subit, entre 1990 et 2010, des glissements successifs : la réglementation qui a d'abord utilisé l'expression « élève en difficulté », écrit actuellement « l'élève qui rencontre des difficultés ». Toutefois, quelle que soit l'expression, ni « difficulté » ni « grande difficulté » ne sont jamais définis, ce qui laisse libre court, dans les discours, à une idéologie *mentaliste* dominante (Roiné, 2009) qui s'actualise dans les pratiques (Giroux, 2011) et qui, selon Brousseau (2011⁴⁴), désengage les professeurs de la résolution des difficultés. Brousseau écrit ainsi :

« Il s'opère une subtile transition de la difficulté d'un travail, aux difficultés qu'un élève éprouve à le faire, puis aux élèves en difficulté. L'idée d'un traitement didactique approprié à chaque type de difficulté (donc d'élève en difficulté !) a fait un chemin remarquable. Le moindre écart à une sorte de norme d'élève "moyen" conduit les professeurs à demander l'aide des psychologues scolaires pour "orienter" leurs élèves vers des filières appropriées » (Ibid., p. 3).

La difficulté scolaire est donc plus souvent interprétée comme ontologique à l'élève, que consécutive à un obstacle inhérent à une situation d'apprentissage. Selon Giroux (2013), ces deux approches cohabitent quand il s'agit d'élèves aux compétences présentant un écart à la norme.

La première, classique, se focalise sur les difficultés des élèves comme résultant exclusivement de leurs caractéristiques propres (génétiques, psychologiques, sociologiques...), ce qui conduit à regarder les manques, les déficits et à plutôt développer des gestes « compensatoires » à ces manques ou déficits. Mes travaux (depuis ma thèse soutenue en 2006) attestent de l'hégémonie de cette approche chez les enseignants.

La seconde approche n'est pas centrée sur l'élève, mais sur les situations d'enseignement-apprentissage, parfois génératrices d'obstacles. L'accent est alors mis sur le processus « d'accessibilisation de l'enseignement » (Benoit, 2014, p. 197) qui inclut, entre autre chose, la mise en œuvre par l'enseignant d'adaptations pédagogiques, mais toujours situées dans un contexte. Ces adaptations sont alors conçues en réponse à un obstacle didactique repéré dans

⁴⁴ <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf>

un contexte d'apprentissage donné, et non comme une réponse directe aux répercussions d'un trouble.

L'école inclusive marque un virage qui correspondrait à cette seconde approche où la difficulté n'engage pas la responsabilité de l'élève, mais renvoie à celle du système d'enseignement-apprentissage. Ce passage s'avère délicat et l'expression « élève en difficulté » perdure.

Si le mot *difficulté* a subi des mutations, il en est de même pour celui de handicap

I.2.2.2 De « handicap » vers l'expression « situation de handicap »

En France, il a fallu attendre la loi du 11 février 2005 pour qu'une première définition du handicap soit instituée. Selon l'article 2 de cette loi,

« constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Il ne s'agit donc plus de réduire une personne à son handicap, mais d'évaluer le désavantage encouru par cette personne, qui du fait d'une déficience n'est pas capable de réaliser *quelque chose* dans une situation. Cette conception du handicap peut être schématisée ainsi :

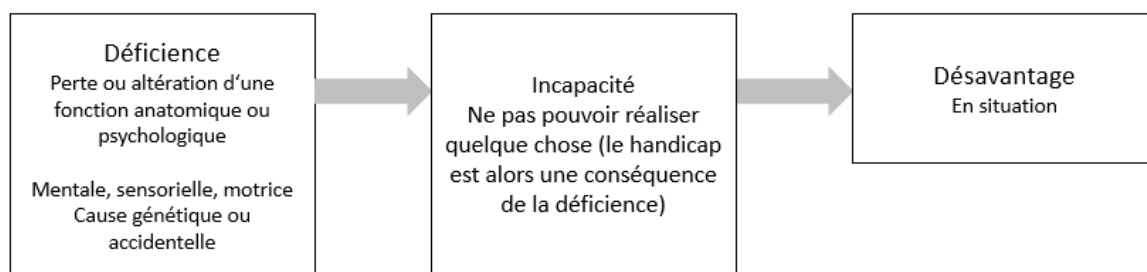


Schéma 8 : *conception du handicap, dans sa définition de 2005*

Cette manière de penser, initiée par la loi, appelle à un changement radical de conceptions : le handicap n'est plus appréhendé comme une différence de nature chez les personnes (il y a les « normaux » et les « handicapés »). La notion d'environnement devient centrale, d'où l'adoption de l'expression « situation de handicap », préférée à celle de handicap (qui réfère à la personne). Il s'agit de considérer la situation de handicap comme la résultante des interactions entre des facteurs personnels et des facteurs environnementaux (Ravaud, 1999). La « situation de handicap » est ainsi vue comme une différence de degré, fondée sur des conceptions situationnelles et institutionnelles. On passe alors de la désignation, pour tout un chacun, d'une

forme d'impotence, d'impuissance à agir, plus ou moins grande selon les individus, à l'attention à l'action/l'activité/au travail particulier et ce qui y opère des limitations, en situation.

Toutefois, dans les discours des professionnels, apparaît souvent un amalgame entre déficience et désavantage, qui aboutit à des expressions couramment employées, comme celles de « situation de handicap mental » ou de « situation de handicap moteur ». Ces expressions consacrent le retour des catégories nosographiques, comme s'il était impossible de s'en départir. Les manières habituelles de penser la différence rejailissent ainsi très vite. Comme l'expliquent Louis et Ramond (2013):

« la définition du handicap témoigne à elle seule de la complexité de la question. Les mots piègent. Mais peut-être est-ce aussi parce que la notion elle-même est en soi évolutive, dépendant intrinsèquement du contexte social, culturel et économique dans lequel elle s'inscrit. Le handicap est un concept dont la réalité est tributaire du regard que la société porte sur lui. Il n'aurait pas en soi une essence propre » (Louis et Ramond, 2013, p.5).

Consécutive à l'expression « situation de handicap » (2005) arrive celle tout aussi nouvelle d'inclusion (2013).

1.2.2.3 Un délicat passage inclusion à inclusif

La réglementation française choisit, pour un premier emploi, le substantif « inclusion »: le service public d'éducation veille « à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (loi du 8 juillet 2013, dans son article 2). Ce mot n'a pourtant jamais été employé dans le monde anglo-saxon qui est à l'origine des politiques d'« inclusive education ». « Inclusion » a toutefois fait consensus en France et des textes récents du législateur l'emploient encore (par exemple, les circulaires de rentrée 2016, 2017). S'il n'apparaît désormais plus dans la circulaire de rentrée 2019, il reste dans le langage commun. Pourtant, « inclusion » véhicule une véritable ambiguïté (Gardou, 2016, Lansade, 2016).

XVII^e siècle. Dérivé du latin *inclusio*, « emprisonnement ».

★1. Action d'inclure. *L'inclusion de dispositions économiques dans un traité de paix. L'inclusion d'une condition suspensive dans un contrat.* • Spécialt. Opération consistant à inclure et à conserver un petit élément, le plus souvent naturel, comme un insecte ou une fleur, dans un bloc de résine synthétique transparente et, par méton., l'objet ainsi constitué. *Une inclusion d'edelweiss.* HISTOL. Opération consistant à introduire dans la paraffine des tissus ou des organes, afin de les durcir et d'en réaliser des coupes microscopiques. *Inclusion d'un ovaire de lapine.*

★2. Le fait d'être inclus, la situation de ce qui est inclus dans quelque chose. LOGIQUE. Rapport de deux classes dont l'une est comprise dans l'extension de l'autre. *L'inclusion de l'espèce dans le genre.* - MATH. Relation entre deux ensembles telle que tout élément du premier ensemble appartient au second. *Inclusion de l'ensemble des entiers naturels dans l'ensemble des réels. L'inclusion est représentée par le symbole \subset .* • Spécialt. Présence d'un corps hétérogène à l'intérieur d'un milieu donné et, par méton., ce corps lui-même. PATHOL. *Inclusion d'une dent, présence dans le maxillaire d'une dent non développée qui y reste enfermée. Inclusion fœtale, anomalie due à la présence d'un reste de fœtus à l'intérieur d'un fœtus jumeau.* - MINÉR. Corps étranger présent dans un cristal. *Des inclusions liquides, gazeuses.* - MÉTALL. Petit élément hétérogène qui, enfermé dans un métal ou un alliage, peut en altérer les propriétés. *Inclusions provenant de l'élaboration, de la coulée du métal.*

Document 9: Définition du terme « inclusion » (cnrtl)⁴⁵

Dans la définition ci-dessus, « Inclusion » signifie une introduction, une insertion, un enfermement d'un corps étranger, ce qui entrave le sens attribué à « inclusion scolaire » (et par là-même atteste que le choix du mot inclusion par l'institution était impropre). Le terme *inclusion*, dans l'expression « inclusion scolaire », se veut décatégorisant, alors que dans la définition ci-dessus du cnrtl *inclusion* marque des territoires spécifiques aux catégories de personnes. Ainsi quand les enseignants utilisent l'expression « Il/elle va en inclusion »⁴⁶, tout se passe comme s'il y avait à l'école des lieux d'inclusion – la classe ordinaire – et d'autres pas – les dispositifs spécialisés – (et qui seraient alors des lieux d'exclusion). Ce mot choisi par l'institution perturbe, jusqu'à altérer l'essence de la notion « inclusive », les conceptions des acteurs et les pratiques de classe (Toullec-Théry, 2020b, 2021b).

« Être inclusif ne consiste pas, en effet, à faire entrer un élément prétendument extérieur, à le mettre dedans, en l'y enfermant et en espérant qu'il se normalise. Être inclusif n'est pas faire de l'inclusion, pour corriger *a posteriori* les dommages des iniquités et des exclusions. Une société se fait inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un chez soi pour tous, sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers » (Gardou, 2016, p.220).

Le poids d'un langage non éclairci dénature alors les principes inclusifs.

1.2.2.4 L'irruption du slogan « élève à besoins éducatifs particuliers »

Avec l'instauration d'une école dite « inclusive », les prescriptions des années entre 2010 et 2020 véhiculent l'expression, quasi inédite jusque lors, d'élève à « besoins éducatifs particuliers ». La réglementation demande en effet qu'un élève « à besoins éducatifs

⁴⁵ <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/inclusion>

⁴⁶ J'ai coordonné le numéro 22 de la revue Ressources (Inspé de l'Académie de Nantes) qui est intitulé ainsi : « Il/elle va en inclusion. Paradoxes d'une école inclusive ». <https://fr.calameo.com/books/004711878e448f703554b>

particuliers » bénéficie d'un parcours personnalisé ou individualisé. C'est une rupture avec la forme scolaire classique (Vincent, 1980) qui, jusque lors, relevait d'une répartition d'élèves par classe d'âge, donnant priorité au collectif.

L'expression « besoin éducatif particulier » vient d'une traduction de l'expression anglo-saxonne « Special Educational Needs » (rapport Warnock, 1978). Elle labellise⁴⁷ tout individu présentant des « difficultés scolaires » quelle qu'en soit l'origine, qu'elles soient temporaires ou non. Cette notion apparaît en France, pour la première fois, en 1989, dans la loi d'orientation, mais il faut attendre 2003, avec l'université d'Automne de Vichy (DGESCO) pour trouver, dans la littérature institutionnelle, une définition des élèves à « besoins éducatifs particuliers »⁴⁸. Il s'agit :

« des élèves en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques et les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation » (DGESCO, 2003).

Qu'apporte alors cette une expression-slogan de « besoin éducatif particulier » ? Elle apparaît en effet comme une sorte de fourre-tout, rassemblant une liste de catégories d'élèves susceptibles de présenter un écart à la norme scolaire.

Selon Plaisance (2003), les « besoins éducatifs particuliers » ont été créés pour se substituer à la catégorie de « handicap ». Plaisance (Ibid.) avance que recourir aux « besoins éducatifs particuliers » reviendrait alors à « démedicaliser les perspectives d'action et à porter attention aux difficultés d'apprentissage » (p.32), quelles que soient leurs causes possibles. L'étiologie est, selon lui, mise au second rang dans la mesure où les causes des maladies, des déficiences n'offrent pas de levier pertinent pour envisager les apprentissages.

« Toute classification, même fondée sur une réalité indiscutable (enfant non francophone) ou un diagnostic médical (trisomie 21, myopathie, épilepsie...) est de peu d'utilité pour l'enseignant. Elle fait souvent écran à ce qui va permettre d'engager le processus d'apprentissage à l'école : évaluer les besoins de l'élève pour concevoir les adaptations utiles » (Prévenir l'illettrisme, n°1, Ministère de l'Éducation nationale, 2003)⁴⁹.

⁴⁷ « Nous distinguons comme nous y invitent Keffrelyn D.Brown (Brown,2016) ou Charles Tilly (Tilly,1998) ce qui ressort du *label* et de la *category* (tout en inversant les propositions des auteurs tant la traduction mot à mot serait source d'erreur): appeler catégorisation le fait de nommer une personne, une chose ou un dispositif; appeler labellisation le processus qui consiste à créer une frontière distinguant et amalgamant un ensemble d'acteurs, de choses ou de dispositifs dans un même ensemble dont on présuppose des caractéristiques communes, naturalisées et exclusives. On le voit, le « label » est ce qui fait marque, ou tout du moins ce qui signe un ensemble de marqueurs, plus ou moins indélébiles en certifiant l'origine et la norme de fabrication » (Roiné, 2020, p. 40).

⁴⁸ Cette manière de penser est à l'œuvre, dès 2003, avant même la loi n°2005-102, du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

⁴⁹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/5/note-ill01_113865.pdf

Plaisance poursuit son argumentation, en 2009, dans un texte écrit suite à une conférence de consensus (2008), intitulée « Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation ».

« L'originalité du rapport [Warnock] est l'insistance portée sur la nécessité d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves (*special educational needs*) plutôt que de se focaliser sur le repérage de leurs carences réelles ou supposées, exprimées par le terme de « handicap » (*disability*). Elle invite donc à un double décentrage : s'interroger sur les besoins plutôt que lister les déficits, se dégager d'un modèle médical pour s'inscrire dans une perspective résolument éducative. Il est évident en effet qu'un repérage d'un handicap ne nous dit rien des éventuelles difficultés d'apprentissage d'un élève et qu'inversement un élève en situation de handicap peut ne pas avoir ce type de difficultés. Le même rapport reconnaît l'existence d'un *continuum* entre les élèves normaux et ceux avec besoins spéciaux, et préconise l'intégration de ces derniers dans les écoles ordinaires dans les conditions habituelles (*mainstream*) » (Plaisance, 2009, p. 19).

Toutefois, les arguments de Plaisance (Ibid.) attestent d'un régime de pensée paradoxal puisque demeurent deux catégories, celle « les élèves normaux » et ceux « avec des besoins spéciaux ». Cette dernière de « besoins spéciaux » serait donc une sur-catégorie qui réunit tous ceux qui n'entrent pas dans la norme.

Le vademecum « prévenir l'illettrisme » que j'ai cité, définit la notion de “besoins éducatifs particuliers” de manière tautologique. Les élèves à “besoins éducatifs particuliers” sont :

« des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres » (Prévenir l'illettrisme, Ibid., 2003, p.3)⁵⁰.

De quels besoins parle-t-on ? Besoin de qui, besoins de quoi ? Les besoins d'un individu lui sont-ils propres, dans le sens spécifique à chacun ? Si l'on se réfère aux définitions⁵¹ de ce terme, les paradoxes s'épaississent.

Le besoin exprime en effet 1) « une situation de manque ou prise de conscience d'un manque » (CNRTL). Or, selon Plaisance (Ibid.), le « besoin éducatif particulier » ne se focalise pas « sur le repérage des carences réelles ou supposées ».

Dans un registre psychologique, la définition de CNRTL s'appuie sur Ricœur, *Philos. de la volonté*, 1949, p. 87 :

« On peut expliquer aisément cette tendance de la plupart des psychologues à considérer le besoin comme une *sensation interne*; d'une part la décomposition du besoin en deux éléments, une sensation et un mouvement, permet d'appliquer au besoin le schéma commode « excitation-réaction ».

⁵⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/5/note-ill01_113865.pdf

⁵¹ <https://cnrtl.fr/definition/besoin>

Or, selon le *vademecum* déjà cité (2003), le besoin échappe à la personne elle-même : c'est en effet le professeur qui « évalue les besoins de l'élève pour concevoir les adaptations utiles ». En se centrant sur l'individu, un premier risque est alors de « négliger les effets limitants du milieu » (Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret et Ryckebusch, 2013). La notion de « *besoin* éducatif particulier » est en effet,

« un processus complexe relevant d'une démarche interactive au sein de laquelle les besoins des uns et des autres se confrontent et s'intègrent dans un contexte environnemental » (Ebersold, 2012, p.60).

Un second risque est celui d'engendrer une stigmatisation *via* une individualisation à outrance (Zay, 2012). Cette valorisation des « besoins éducatifs particuliers » allant de pair avec une exigence de performance scolaire peut alors concourir à des répertoires d'action ambivalents et parfois concurrents (Armagnague-Roucher, 2018). Ainsi plus les *besoins* des élèves sont importants, plus les « détours ségrégatifs » le sont aussi (Ducharme, 2007, p. 32).

La réglementation s'est saisie de la notion de « besoin éducatif particulier » pour acter d'une pensée qu'elle envisageait moins catégorisante, et pour ainsi renoncer ainsi à la catégorie de handicap ou à celle de situation de handicap, jugées trop stigmatisantes. Or l'exploration de la littérature atteste qu'il n'en est rien. Selon Zucman (2007), cette notion de « besoin éducatif particulier », celle de handicap ou de situation de handicap s'utilisent – dans les textes institutionnels – sans distinction. Un exemple évocateur : le CNESECO publie, en 2016, un rapport, intitulé « Préconisations du CNESECO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap »⁵², comme si l'école inclusive d'adressait aux seuls élèves en situation de handicap.

Cette notion « de besoin éducatif particulier » cristallise donc un certain nombre de problèmes qui n'amènent pas « les enseignants à s'intéresser à la nature des obstacles rencontrés par chacun de ces élèves (Desombres et al., Ibid., p.198). Gremion et Gremion (2020) renoncent alors à cette expression d'élève « à besoin éducatif particulier » et lui préfèrent celle de « situation à besoins particuliers » (Gremion et Gremion, 2020). Il y a là une opportunité à saisir.

⁵² « Le rapport explore les politiques inclusives au regard de la concrétisation et de l'effectivité des droits des enfants en situation de handicap. À partir du constat que la France est résolument engagée dans le mouvement international en faveur de l'éducation inclusive, il la situe dans le paysage des divers modèles de scolarisation à travers le monde. Il repère les nombreux défis pour la France en la matière, et examine les travaux internationaux qui fournissent des pistes utiles pour amplifier et optimiser les politiques inclusives, notamment en conjuguant la dynamique quantitative avec une approche qualitative » (Rapport CNESECO, p. 1).

I.2.3 Un exemple récent qui atteste du langage foisonnant et générateur de confusions

La récente circulaire « Pour une École inclusive » (Circ. n° 2019-088 du 5-6-2019⁵³) engage des transformations inhérentes à la scolarisation de tous et de chacun. Toutefois un certain nombre de d'obstacles à sa compréhension sont accentués par un langage générateur de confusions.

1.2.3.1 Répertoire du langage usité

Dès l'introduction, cette circulaire « Pour une École inclusive » véhicule un jargon⁵⁴ complexe à appréhender (c'est moi qui souligne en italique).

« L'article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits *des personnes handicapées* (2006) - ratifiée par la France en 2010 - préconise *l'éducation inclusive* et dispose que les États Parties veillent à ce que *les enfants et les personnes handicapées* ne soient pas exclus, sur le fondement de *leur handicap*, du système d'enseignement général ».

En France, l'article L. 111-1 du Code de l'éducation précise que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants et qu'il veille à *l'inclusion scolaire* de tous les enfants, *sans aucune distinction* » (circ. n° 2019-088 du 5-6-2019).

Dans ce paragraphe, la catégorie « personne handicapée » est très présente, tout en préconisant le refus de toute « distinction », dans une dimension universaliste⁵⁵. Les deux formulations distinctes, d'une part, d'« éducation inclusive » et, d'autre part, d'« inclusion scolaire », se côtoient, passant indifféremment du nom à l'adjectif (ce dont j'ai précédemment montré les répercussions).

Dans cette circulaire « Pour une école inclusive », j'ai relevé dans le tableau ci-dessous la diversité des expressions usitées.

Terme employé	Nombre d'occurrences	commentaire
Scolarisation	12	Que l'on trouve aussi dans des expressions comme « suivi de la scolarisation », « parcours de scolarisation », « projet de scolarisation »
Accueil, accueillir	8	« Mieux accueillir les élèves, mais aussi les parents ».
Apprentissages	2	associés à la présence d'un AESH.

⁵³ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

⁵⁴ Turpin (2002) définit ainsi le jargon, un « parler propre à une profession, visant à faciliter la communication, à la rendre efficace. Le jargon est aussi un langage de connivence » (p. 53). Je reviendrai ultérieurement sur ce terme de jargon.

⁵⁵ Rappelons que ce texte de loi s'accompagne d'un rapport annexé où le législateur stipule qu'il convient de promouvoir « une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap » qui vient donc nuancer l'universalisme des propos tenus au profit d'un public spécifique.

Inclusion	3	« veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » ; « suivi de la qualité de l'inclusion scolaire » (2 fois)
Inclusif	25	dont 17 fois à propos de « parcours inclusif », « pôle inclusif », « service inclusif »
Handicap	6	Dans l'expression « personne handicapée »
Situation de handicap	21	
Besoins	18	Ce terme s'en tient parfois à « besoins » sans toujours désigner les « besoins éducatifs particuliers » : ainsi il est noté « un suivi au plus près de ses besoins ». Le terme de besoin est associé à la situation de handicap de deux manières : <ul style="list-style-type: none"> - « au cœur du processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap font partie » (les élèves en situation de handicap font partie de la sur-catégorie « besoin éducatif particulier »), mais aussi <ul style="list-style-type: none"> - « les besoins éducatifs des élèves en situation de handicap » (comme si les « besoins éducatifs particuliers » équivalaient à la catégorie élève en situation de handicap).

Tableau 10 : nombre d'occurrences dans la circulaire « Pour une école inclusive » (Circ. n° 2019-088 du 5-6-2019)

Ce langage foisonnant laisse en revanche masquée la question des apprentissages.

1.2.3.2 Le rapport aux apprentissages laissé dans l'ombre

Cette circulaire ministérielle de 2019 n'évoque ni les savoirs ni les apprentissages des élèves. Le terme de scolarisation peut néanmoins s'y rapporter, toutefois il est seulement inséré dans des slogans comme « suivi de la scolarisation », « parcours de scolarisation », « projet de scolarisation ». Le seul usage d'apprentissage est associé à la présence des AESH. Deux rapports récents émanant d'institutions ministérielles préfèrent respectivement les mots d'accueil⁵⁶ et de présence⁵⁷. Il ne s'agit donc pas d'adopter explicitement le sens d'une participation effective de ces élèves, au même titre que les autres.

Y a-t-il alors certaines catégories d'élèves (ceux qui sont dans la norme) qu'on scolarise et d'autres, « les handicapés », dont on accepte la présence et qu'on accueille ? Les études de cas documenteront cette question.

⁵⁶ Enquête de la DEPP (n°18-26 d'Octobre 2018)

⁵⁷ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/02/Pr%C3%A9conisations_Handicap.pdf

I.3 L'école inclusive : Un modèle décatégorisant qui peine à advenir

I.3.1 Ce que font les catégories

Etre classé « personne handicapée » (où la nature de la personne est en cause) ou « en situation de handicap » (où l'environnement et non la personne est en cause) produit des individus différents. Hacking (2005) a mis au jour les effets des interactions entre les gens et la manière dont ils sont classifiés. Selon lui, toute catégorisation produit en effet des « effets de boucle » (*looping effects*) : c'est-à-dire que toute personne placée dans une catégorie réagit et s'y conforme. Ainsi, dans l'acceptation « personne handicapée », la déficience est instituée comme un frein quasi insurmontable ; dans celle de « personne en situation de handicap », des aménagements du milieu peuvent compenser des désavantages et créer des opportunités inédites. Les catégories façonnent les gens (*making up people*) et ces derniers modifient leur comportement de manière conséquente

Hacking (Ibid.) produit un autre exemple.

« En dehors de la France et de la Suisse, on considère aujourd'hui de façon presque unanime qu'un traitement psychanalytique est sans effet pour les autistes atteints de handicaps sévères. Le débat continue en France. Sans chercher à prendre position, nous observons que les différents traitements produisent des individus assez différents – et cela vaut aussi pour les mères des enfants autistes. C'est un exemple saisissant d'une manière de façonner les gens. Nous voyons ici comment sont façonnés une espèce de mère, une espèce d'enfant, et même – voir le livre de Bettelheim cité ci-dessus – une espèce de moi » (Ibid, p.392).

Une attention particulière portée sur une catégorie, comme l'a montré Hacking (Ibid.) pour l'autisme et pour l'obésité, mène alors à des « épidémies » (je peux ajouter aussi l' « épidémie » de la dyslexie à l'école⁵⁸). La catégorie devient en effet « label » c'est-à-dire,

« ce qui fait marque, ou tout du moins ce qui signe un ensemble de marqueurs, plus ou moins indélébiles en certifiant l'origine et la norme de fabrication » (Roiné, 2020, p. 40).

L'institution, avec les choix qu'elle opère, a donc une influence sur les gens.

« Une lecture essentialiste considère qu'il suffirait de saisir "telles ou telles propriétés substantielles, inscrites une fois pour toutes dans une sorte d'essence biologique ou -ce qui ne vaut pas mieux –culturelle" (Bourdieu,1994, p.17) pour que soient enfin révélées non seulement les attributions causales explicatives d'un problème social donné, mais aussi les marges d'action nécessaires à son "éradication" » (Roiné, 2020, p. 41).

⁵⁸ Cet article attire, dès 2009, l'attention sur le nombre d'élèves diagnostiqués. Il amalgame, dans une rhétorique classique, troubles, diagnostic et méthodes de lecture. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/11/24/01016-20091124ARTFIG00625-l-ecole-face-a-l-epidemie-de-dyslexie-.php>

I.3.2 Ce que font les mots aux catégories

Les mots labellisent les catégories. J'ai précédemment soulevé la question de l'utilisation de certains mots et montré combien le jargon employé était souvent peu défini, instable, opaque et donc susceptible d'interprétations multiples et arbitraires. Certains mots de plus sont empreints d'une telle historicité qu'ils sont condamnés à très peu évoluer. Le mot « handicap » est en effet compris depuis toujours comme une catégorie de personnes avec une déficience ; ainsi, à d'autres époques on parlait d'arriération, d'idiotie, de débilité. Appréhender l'expression « situation de handicap » est difficile car « handicap » est *saturé* par le langage du quotidien. Comment aussi dissocier « besoin » de son sens commun de *manque*, avec son emploi dans l'expression « besoin éducatif particulier » qui ne serait pas à considérer comme un *manque*⁵⁹ ?

Tout se passe comme si langage pratique et langage théorique, au lieu *d'aller ensemble*, se co-annihilent (voire se co détruisent). On le constate dans le *jargon mixte* (Sensevy, Gruson, et Le Hénaff, 2019) qu'empruntent des expressions dont j'ai déjà fait référence, communément utilisées dans le monde scolaire, comme « aller en inclusion » ou en « situation de handicap intellectuel ». Le « langage de connivence » (Turpin, 2002) n'existe pas.

J'ai montré, dans cette première partie, 1) ce qui a suscité, à l'école, ce mouvement dit inclusif et 2) que cette nouvelle labellisation, dans l'école, s'accompagne d'un lexique en mutation constante qui forge des mécompréhensions voire des incompréhensions.

Je m'intéresse maintenant aux dispositifs et à leur instauration sans cesse renouvelée. Ils sont un emblème de la complexité du paysage scolaire. Leur multiplicité ouvre un champ langagier très flou qui peut mener à pratiques qui obèrent parfois le déploiement d'une école dite « inclusive ».

II. Une école confrontée à des dispositifs, toujours plus nombreux et volatiles

Les décrets et circulaires consécutifs aux dernières lois d'orientation de l'école (2005, 2013, 2019) dirigent majoritairement les réponses de l'institution vers la création et la mise en œuvre de ce qui est nommé « dispositif ». Ces derniers sont surtout conçus pour l'accompagnement, l'aide et le soutien des publics qui présentent un écart à la norme. Tout se passe comme si prendre en compte les « besoins éducatifs particuliers » d'élèves ne pouvait se passer d'espaces-

⁵⁹ Je fais référence ici à l'article de Plaisance (2003).

temps spécifiques. Autrement dit, « faire réussir les élèves consiste à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques » (Amigues, 2005).

Avec l’assertion remaniée d’Amigues « les dispositifs existent pour prendre en charge les difficultés des élèves », nous retrouvons le *jargon mixte* mentionné précédemment. Ce jargon mêle des expressions comme « *prise en charge* » (avec le renvoi vers des catégories médicales) à de récentes comme « dispositif ». Les conceptions médicalisantes dont l’école inclusive veut se tenir à distance sont tenaces. Ainsi, le monde nouveau a du mal à naître, et pourtant le monde ancien est en train de disparaître. C’est ce que dit Antonio Gramsci dans une formule célèbre, en 1930 (*Cahiers de prison*) :

« La crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere : in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati »

« La crise consiste précisément dans le fait que l’ancien meurt et que le nouveau ne peut naître : dans cet interrègne se produisent les phénomènes morbides les plus variés » (Cahier 3, §34, 283).

Interrogeons alors ce qui produit cet engouement pour des dispositifs toujours plus nombreux.

II.1 Qu’est-ce qu’un dispositif ?

Ce terme de dispositif est un « allant de soi », et de ce fait semble n’avoir pas besoin de définition. Dans les milieux de l’éducation, il est largement manié, d’autant plus dans l’école inclusive. On trouve en effet les dispositifs appelés « Unités Localisées pour l’inclusion scolaire » – ULIS-, des dispositifs d’accompagnement et de soutien scolaire⁶⁰, des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire⁶¹, des dispositifs d’insertion sociale et professionnelle⁶² (ainsi l’école de la deuxième chance). « Dispositif » est souvent utilisé dans un sens commun d’action visible et opérationnelle vers un public, principalement celui qui présente des difficultés.

« Le dispositif permet de se saisir de certains problèmes qui sont particuliers et auxquels l’institution n’était pas forcément préparée, ou en tout cas qu’elle n’était pas conçue pour les prendre en charge, dans l’ordinaire de son fonctionnement » (Glasman, 2017, p.12).

⁶⁰ Les stages de remise à niveau, les activités pédagogiques complémentaires (APC), les aides aux devoirs <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-d-accompagnement-pour-les-ecoliers-8639>.

⁶¹ Voir par exemple sur EDUSCOL, « Prise en charge des jeunes en situation de décrochage scolaire » (<https://eduscol.education.fr/1613/prise-en-charge-des-jeunes-en-situation-de-decrochage-scolaire>). Il y est question de la mise en place d’un guide (FOQUALE) qui « répond à une demande des acteurs de terrain pour aider à la mise en place de structures et de dispositifs de médiation pour les jeunes "décrocheurs" ».

⁶² Voir par exemple, sur le site du ministère du travail, de l’emploi et de l’insertion, un document intitulé « L’insertion professionnelle et sociale des jeunes : un dispositif qui fonctionne » <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/l-insertion-professionnelle-et-sociale-des-jeunes-un-dispositif-qui-fonctionne>.

Toutefois un dispositif ne peut être réduit à une *praxis*, il est aussi un instrument d'imposition d'un pouvoir. Si on se réfère à son étymologie⁶³, le terme « dispositif » ne s'en tient en effet pas à une « prise en charge ».

Étymol. et Hist. 1. Av. 1615 « partie d'un texte législatif qui statue impérativement » (Pasquier, *Recherches de la France*, p. 847, ds *IGLF*); **2.** 1797 « ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin » (*Voy. La Pérouse*, t. 4, p. 90 : le dispositif de la défense).

Si l'on se réfère cette fois à Foucault (1977), il nomme dispositif tout ce qui lie, tout ce qui met en « réseau » un

« ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref du dit et du non-dit.» (p. 299).

Il poursuit ainsi :

« Par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante » (Foucault, *Ibid.*, p.299-300).

C'est cette fonction *stratégique* du dispositif qui l'inscrit dans un jeu de pouvoir aux prises avec des savoirs et qui en fait un instrument politique d'imposition de manière de voir et concevoir le monde, d'assujettissement. Chaque dispositif a en effet

« la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006, p.31).

Cet « impératif stratégique » (Foucault, 1994, p. 299) joue donc comme une matrice des relations de pouvoir et de savoir (*Ibid.* 1975, 1976) que l'on retrouve dans l'expression de « dispositif de la réussite » dont le but est la performance, expression citée plus haut et issue d'un discours du ministre Luc Chatel (2010).

Tenter de comprendre ce qui fait que le nombre de dispositifs est en inflation constante devient alors essentiel pour comprendre le monde et *a fortiori* l'école actuelle.

⁶³ <https://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>.

II.2 Qu'est-ce qui fait la montée en puissance des dispositifs ?

Les dispositifs « se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux » (Barrère, 2017). Ils matérialisent cette *urgence* dont parle Foucault (1977). Ce mode de gouvernance stratégique de l'action fait que les dispositifs

« sont censés " faire faire " en dehors de toute adhésion, puisqu'il suffit que les acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés pour que l'action et la coordination aient lieu » (Barrère, 2013, p.95).

Or les circulaires fournissent peu d'indications explicites et les moyens à mettre en œuvre restent flous.

« On se donne un lieu, des contenus, et autour de cela, on construit une doctrine plus ou moins élaborée en s'appuyant peu ou prou sur des travaux de recherche » (Glasman, 2017, p.11).

Parfois l'appui sur des travaux de recherche est même inexistant.

Si un dispositif requiert une structure dans un certain espace-temps, il tient souvent à une intentionnalité qui cadre, guide le regroupement, les modalités d'actions, généralement vers un but, avec des critères d'évaluation. Les dispositifs auraient à voir avec les institutions, au sens de Douglas (1986, 1999), qui « fournissent aux individus des principes et des justifications pour organiser leurs relations sociales » (Calvez, 2001) ; ils pourraient alors mobiliser un certain « collectif de pensée » (Fleck, 1935, 2005), c'est-à-dire une « communauté de personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement » (ibid., p. 57), avec en leur sein des « styles de pensée » plus individuels, dans un pluralisme d'expression. Toutefois pour que des collectifs de pensée adviennent il leur faudrait une certaine stabilité des dispositifs dans le temps. Or, depuis une quarantaine d'années, les dispositifs prolifèrent. Alors, cette prolifération agit sur les professionnels et présente des risques.

« Le temps est suspendu parce que, dans le *temps détemporalisé*, on ne peut identifier aucune évolution derrière les transformations, de telle sorte que la vie, en raison de l'absence de perspectives temporelles d'organisation, apparaît comme une *dérive* sans but à travers des situations changeantes et donc comme *l'éternel retour du même* » (Lochman, 2021, p.163).

II.3 Des dispositifs d'aide toujours en inflation

« Structurellement nombreux, multiples, voire éclatés, ils sont décrits comme un "feuilletage illisible" (Kambouchner et al., 2010) » (Barrère, 2013, p. 96). Ils sont généralement de courte durée et l'hétérogénéité des politiques scolaires occasionne à leur endroit de l'instabilité et des interprétations multiples. Soumis à des compromis locaux, leur mise en œuvre est souvent disparate, surtout s'ils ne sont pas coordonnés et pilotés (ainsi le fonctionnement du dispositif

« plus de maîtres que de classes » nécessite l'investissement du directeur d'école pour des actions coordonnées, Toullec-Théry, 2017b). Ce que les dispositifs ont en commun, « c'est une capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (Ibid.). Ainsi les dispositifs dits inclusifs qui intéressent mes recherches sont susceptibles d'intervenir comme un moyen de différenciation pédagogique dans des classes où les apprentissages souvent indifférenciés. Barrère voit ainsi des avantages à « une relation pédagogique plus égalitaire, davantage placée sous la signe de l'accompagnement, et d'autant plus qu'ils [les dispositifs] s'adressent à des petits groupes d'élèves » (Barrère, 2017, p. 8), mais aussi à une inflexion des « temporalités habituelles de l'école » (Ibid.) Toutefois, pour appréhender les normes que les dispositifs sous-tendent, il est nécessaire de les étudier du point de vue de leur nature, de leur histoire, des liens complexes qu'ils entretiennent avec d'autres et de l'intentionnalité dont ils sont, *a priori*, chargés. Le risque est en effet

« que l'on associe le problème à son public, c'est-à-dire que le dispositif devient plus centré, beaucoup plus " cibleur ", plus individualisant, au double sens de prise en charge individuelle et de risque de pointer les responsabilités du sort qui est le leur sur les publics ciblés eux-mêmes » (Glasman, Ibid., p.12), ce qui reviendrait à l'« effet de boucle » de Hacking (2005).

Il s'agit donc d'engager une analyse concrète et une analyse conceptuelle des dispositifs (Agamben, Ibid ; Hacking, Ibid.). Des questions nombreuses restent en effet à documenter.

Quels effets provoquent sur les élèves et leurs apprentissages, ces politiques françaises en matière d'éducation fondées sur des dispositifs multiples ? Ces dispositifs sont-ils aussi « adaptables », « modulables », ou relèvent-ils autant du « sur mesure » que le dit Glasman (Ibid. p.12) ? Que produit une action ciblée plus spécifiquement sur l'individu que sur le collectif ? Qu'est-ce que des dispositifs d'aide et de soutien produisent sur les pratiques des enseignants ?

C'est ce que je travaillerai dans les chapitres 2 et 3, *via* l'analyse de mises en œuvre *in situ* de deux cas de dispositifs inclusifs (ce que le soutien de deux unités localisées pour l'inclusion scolaire –ULIS– au collège et à l'école élémentaire produisent dans des pratiques de coenseignement).

II.3.1 Des dispositifs dans une diversité de lieux et de temps et pour une diversité de publics

Des travaux de Félix, Saujat, et Combes (2012) puis de Félix et Vérillon (2017) ont mis en évidence ce que ces auteurs nomment une configuration en « *millefeuille de dispositifs* » d'aide

à la réussite. Ces dispositifs sont soit placés sur le temps scolaire, soit hors du temps scolaire ou soit encore hors de l'établissement scolaire.

Cette représentation qui pourrait aujourd'hui être encore complétée par d'autres dispositifs (elle date de 2012 et de nombreux dispositifs ont été instaurés depuis), atteste que, si un dispositif est pensé en réponse à une *urgence* (terme utilisé par Foucault lors d'une interview en 1977) scolaire et/ou sociale, alors au vu de leur nombre, l'urgence doit être très grande.

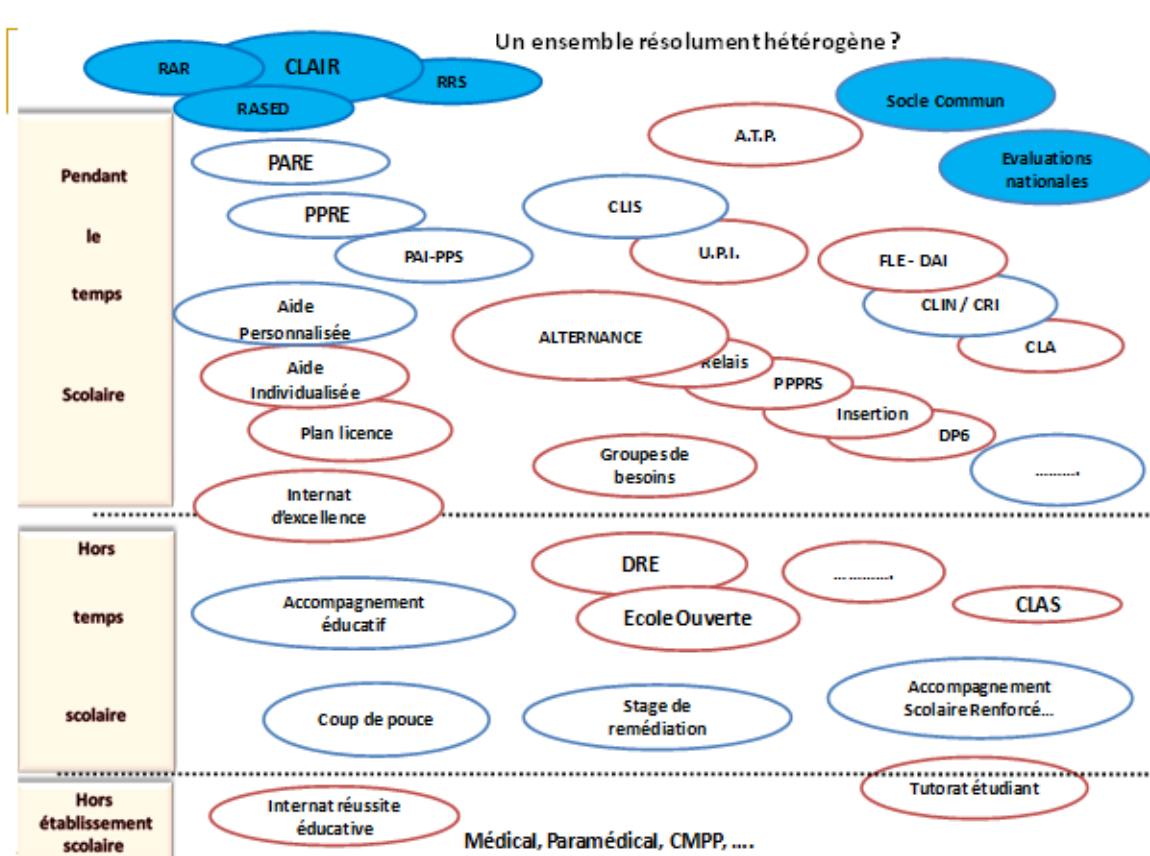


Schéma 11 : Mille-feuille de dispositifs (Félix, Saujat, et Combes, 2012)

Certains de ces dispositifs existent encore, d'autres ont disparu, sans avoir pour la plupart été évalués. D'autres encore, très nombreux, n'apparaissent pas dans cette représentation de 2012, car créés depuis.

« Il ne serait sans doute pas erroné de définir la phase extrême du développement du capitalisme dans laquelle nous vivons comme une gigantesque accumulation et prolifération de dispositifs. Certes, il y a des dispositifs depuis que l'homo sapiens est apparu, mais il semble qu'aujourd'hui il n'y ait plus un seul instant de la vie des individus qui ne soit modelé, contaminé, ou contrôlé par un dispositif. De quelle manière pouvons-nous donc nous opposer à cette situation, quelle stratégie devons-nous adopter dans notre corps à corps quotidien avec ces dispositifs ? Il ne s'agit pas simplement de les détruire, ni, comme le suggèrent certains ingénus, de les utiliser avec justesse » (Agamben, Ibid., p.34).

Ce mouvement exponentiel de *montée* du nombre de dispositifs atteste d'une chose : plus la réglementation institutionnelle opère de catégories, plus les dispositifs sont nombreux, et plus le public est labellisé, plus la difficulté des individus est créée en réponse à ce dispositif. Les dispositifs produisent donc leurs sujets (Agamben, Ibid.). C'est ici un réel paradoxe de l'école inclusive qui s'affiche pourtant décatégorisante.

« S'il y a un dispositif, on va les inscrire [les élèves], même s'il n'est pas approprié à leurs besoins. J'ai eu la surprise de lire dans la toute dernière étude de l'IREDU⁶⁴, à propos des RASED⁶⁵, que 54% des élèves pris en charge sont des élèves qui, soit n'ont pas de difficultés, soit ont peu de difficultés, autrement dit ne relèvent pas du RASED : ils ont été orientés vers ce dispositif car dans leur école, ils étaient considérés pour une raison ou pour une autre comme difficiles, ou parce que leurs parents ne pouvaient pas les aider » (Glasman, Ibid., p. 14).

Ce que dit ici Glassman, je l'ai éprouvé dès ma thèse (2006), intitulée « Aider les élèves "peu performants en mathématiques" à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude *in situ* de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique ». Ce qui m'intéresse depuis, c'est de poursuivre la compréhension des spécificités, des concurrences, des complémentarités, des percolations entre les aides, qu'elles soient dans le cours de la classe ou qu'elles soient hors de la classe. Ces dispositifs d'aide ou d'accompagnements dits « personnalisés », (Aides pédagogiques complémentaires, RASED), ces dispositifs qualifiés d'« inclusifs » (AESH⁶⁶, ULIS⁶⁷) qui ont cours aujourd'hui en tant que soutien à la scolarisation, ne viennent-ils pas brouiller un peu plus les cartes du paysage ou au contraire rendent-ils possible un meilleur ajustement de la conduite des apprentissages par les professeurs ?

« Ne se cache-t-il pas dans la labellisation des élèves en difficulté des effets pervers, induits et non conscients, qui, sous le couvert des dispositifs d'aide censés les remettre à flot, concourt *in fine* à rendre leur situation pire? » (Roiné, 2020, p. 46)

II.3.2 Des dispositifs qui contrecarrent l'idée de non catégorisation de l'école inclusive

Pour clore cette partie du chapitre, nous convoquons deux autres exemples attestant de la puissance des dispositifs forgés par l'institution et qui entrent en concurrence avec l'idée décatégorisante de l'école inclusive. En effet, même si la réglementation prône une scolarisation

⁶⁴ Bonnard, C., Giret J-F, Sauvageot, C. (2017). Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ? Les documents de travail l'IREDU, Université de Bourgogne-Franche-Comté.

⁶⁵ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

⁶⁶ Accompagnant aux élèves en situation de handicap, appelés auparavant auxiliaires de vie scolaire (AVS).

⁶⁷ Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

de tous les élèves au sein d'une école inclusive, elle crée en même temps des dispositifs institutionnels qui, quelque part, contrecarrent ce projet.

II.3.2.1 Un guichet unique, la Maison Départementale des Personnes Handicapées

Le choix français, dès 2005, a été de créer une Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) désignée comme un guichet unique et « qui peut être saisie par la personne handicapée ou ses représentants légaux ». Les MDPH remplissent des missions « d'information ; d'accueil et d'écoute ; d'évaluation des besoins de compensation ; d'élaboration du plan de compensation ; d'attribution des prestations, d'orientation scolaire, médico-sociale ou professionnelle ; de suivi des décisions ; de médiation et de conciliation »⁶⁸.

« Chaque MDPH met en place une équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne handicapée et une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne. La MDPH intervient lorsqu'elle a reçu une demande de la part d'une personne handicapée ou de son représentant légal » (CNSA, Ibid.).

C'est donc la catégorie de « personne handicapée » qui relève de ce dispositif institutionnel et non celle de « situation de handicap ». Une démarche nosographique conforte l'hégémonie du médical. En effet, seules ces évaluations centrées sur la personne et ses déficiences donnent le droit à des compensations. Une équipe pluridisciplinaire étudie les dossiers.

« Les équipes rassemblent les professionnels (médecins, infirmiers, ergothérapeutes, psychologues...) les plus adaptés à la situation de la personne handicapée » (CNSA, Ibid.).

Rien n'indique pourtant ce qui fait que ces professionnels du secteur médical soient plus « adaptés » que d'autres, surtout lorsqu'on en lit les missions.

« L'équipe pluridisciplinaire est chargée d'évaluer les situations des personnes ; d'identifier leurs besoins en fonction du projet de vie exprimé ; d'élaborer les réponses pouvant être apportées à ces besoins en fonction du projet de vie et de la réglementation en vigueur » (Ibid.). L'expression « projet de vie » atteste que la catégorie personne handicapée est dissociée des droits communs : « ce projet de vie » est une discrimination rampante puisqu'il ne s'adresse qu'aux seules personnes avec un handicap. De plus, on ne sait pas par qui est exprimé ce projet de vie. La bureaucratie et de la bureaucratisation étatiques éloignent de la loi de 2005 qui aspirait en effet à une décatégorisation. La MDPH développe une perspective « internaliste » (psychologisante /médicalisante⁶⁹) et non une perspective « externaliste » (situationnelle). Il

⁶⁸ <https://www.cnsa.fr/vous-etes-une-personne-handicapee-ou-un-proche/missions-et-fonctionnement-des-mdph>

⁶⁹ Voir pour cela les principes de la catégorisation internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour enfants et adolescents (CIF-EA, 2012) qui « est une classification dérivée de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (OMS, 2001), conçue pour enregistrer les caractéristiques de

n'est pas ici question de contester l'existence de différences individuelles éventuellement très grandes, mais pourquoi les prendre comme point de départ de conceptions et d'actions, d'autant plus quand elles ont des finalités didactiques ?

Cette centration sur la personne handicapée questionne. Qu'en est-il alors d'une personne avec des troubles du langage (dyslexie, dysphasie, ...) ? Relève-t-elle également de la catégorie handicap ? Certaines MDPH ont alors préféré modifier leur label pour celui de Maison départementale de l'autonomie (MDA), mais tout en continuant à utiliser la catégorie de « personne handicapée ».

Cette résistance des catégories nosographiques éloigne alors les perspectives inclusives.

II.3.3 Ecole inclusive, parcours des élèves et plans d'intervention

En 2014, une aide à la mise en œuvre de l'école inclusive est proposée par le ministère de l'éducation nationale⁷⁰, intitulée « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? »

Ce document tente de clarifier son propos sur les aides potentielles qui s'adressent aux élèves qui sont nommés à « besoins éducatifs particuliers ». Leur scolarisation nécessite en effet, selon la réglementation, la mise en place de dispositifs d'accompagnement comme réponse aux difficultés ou obstacles que cette nouvelle catégorie rencontre.

De nombreux pays utilisent un seul dispositif d'accompagnement nommé projet éducatif individualisé (par exemple le Canada, la Belgique, la Suisse, étudiés dans une recherche à laquelle j'ai participé⁷¹). La France, quant à elle, propose autant de dispositifs d'accompagnement que de catégories d'élèves. Le tableau ci-dessous répertorie ce qui se fait en Belgique, au Québec et Ontario, en France et en Suisse (canton du Tessin).

l'enfant en développement et l'influence des environnements qui l'entourent. Ce document est organisé ainsi : 1. Développement de l'enfant – classification. 2. Développement de l'adolescent – classification. 3. Constitution du corps. 4. Evaluation du handicap. 5. Etat de santé. 6. Causalité. 7. Classification. 8. Manuels <https://www.presses.ehesp.fr/wp-content/uploads/2016/03/9782810900879.pdf>

⁷⁰https://cache.media.eduscol.education.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

⁷¹ Les plans d'enseignement individualisé (PEI), un dispositif efficace? Projet de recherche international, porté par N. Bélanger, Université d'Ottawa, Canada.

Fédération Wallonie-Bruxelles	Plan individualisé d'apprentissage (PIA)	Le plan individualisé d'apprentissage - Le PIA (2002)
	Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)	PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative (2016)
France	Plan d'accompagnement personnalisé (PAP)	Article L. 311-7, Code de l'éducation (2013)
	Plan personnalisé de scolarisation (PPS)	Article D351-5, Code de l'éducation (2015a)
Ontario	Plan d'enseignement individualisé (PEI)	Plan d'enseignement individualisé (PEI) (2004)
Québec	Plan d'intervention (PI)	Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (2004)
Canton de Tessin	Demande de collaboration	Regolamento della pedagogia speciale Linee guida Servizio di sostegno pedagogico (2013)

Tableau 12 : *Les dénominations des différents dispositifs d'accompagnement selon les zones étudiées (Tremblay, Arapi, Bélanger, Bocchi, Kahn, Toullec-Théry, 2019).*

La France est atypique, il existe en effet quatre dispositifs d'accompagnement, avec une triple dénomination (*plan, projet* ou *programme*). Ils s'adressent à des d'élèves, selon la catégorie dans laquelle ils se situent :

- un projet d'accueil individualisé (PAI) pour des élèves avec « des pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies » ;
- un projet personnalisé de scolarisation (PPS), pour des élèves « en situation de handicap » ;
- un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), pour des élèves avec des « troubles des apprentissages » ;
- un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour des élèves avec une « maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences ».

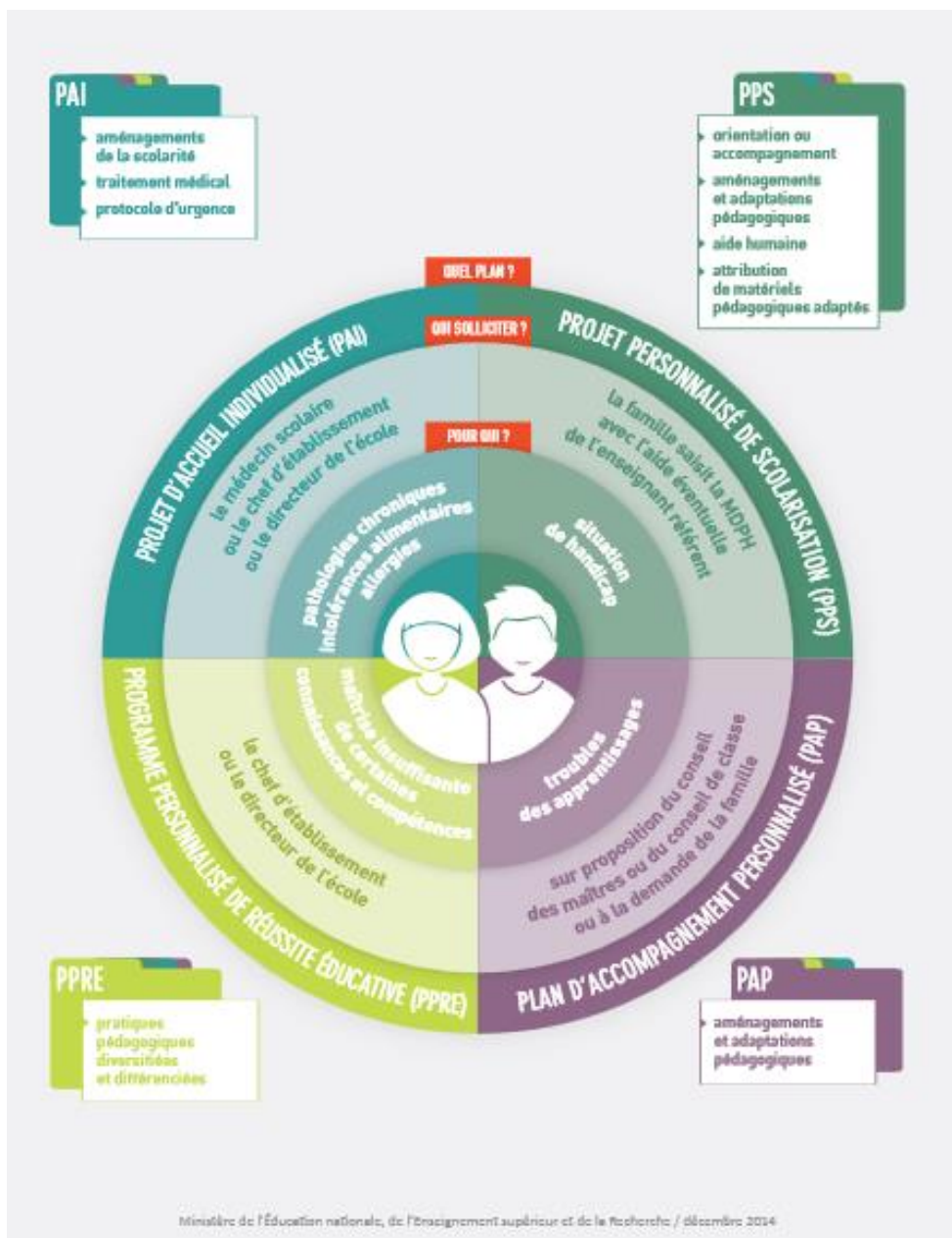


Schéma 13 : les différents types de projets individuels

Si cette représentation schématisée est adressée aux enseignants et aux familles pour leur donner des repères *sur qui fait quoi, avec qui*, elle pose pourtant plus de questions qu'elle n'en résout⁷². Qu'est-ce qui fait que, dans une école qui s'affiche inclusive, les catégories soient

⁷² Dans un article (Toullec-Théry et Kahn, 2017), nous avons souligné que cette représentation schématique tenait les pratiques enseignantes à distance. « S'il existe quelques allusions aux pratiques, elles sont exclues du cercle et placées dans des carrés extérieurs, sans plus de précisions que « *pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées* » (pour le PPRE); « *aménagements et adaptations pédagogiques* » (pour le PAP et le PPS); « *aménagements de la scolarité* » (pour le PAI). La responsabilité incombe donc aux équipes d'enseignants de construire ces plans autour d'un individu, sans indications précises, laissant de plus penser que la nature des difficultés différerait selon les élèves » (p.110).

premières, comme si, selon les pathologies, des réponses pédagogiques spécifiques à chaque catégorie seraient à développer ?

Loin de s'assouplir, l'armature réglementaire poursuit sa rigidification *via* la création de dispositifs de tri : ainsi la circulaire de rentrée de 2019⁷³ met en place, pour les élèves en situation de handicap, « une commission départementale de suivi des projets de scolarisation [qui] sera organisée en tant que de besoin par l'IA-Dasen⁷⁴ » pour les élèves avec un handicap. Un livret inclusif est ainsi institué pour cette catégorie « handicap » qui « comprend tous les documents utiles au parcours de l'élève ainsi que les différents outils mis en place, dont le document de mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation le cas échéant ».

Qu'est-ce qui produit ce besoin de catégories et de réponses par catégorie, alors, qu'à l'école, un PPRE eut suffi pour accompagner les difficultés rencontrées par un élève, quel qu'il soit ? (Toullec-Théry et Jacob, soumis). En effet, nous l'avons dit, plus on crée de dispositifs d'accompagnement (ici les différents plans d'intervention), plus on rend conformes les individus à ces institutions (c'est ce que j'ai montré avec les travaux de Hacking, 2005).

Même au Québec et plus largement au Canada, avec son unique plan d'intervention pour tout élève « à besoins spécifiques » qui rencontre des difficultés, des biais sont pointés :

« Le plan d'intervention vise, *in fine*, que chaque élève à « besoins spécifiques » ait les mêmes chances de réussite que tous les autres élèves. Toutefois, alors que son usage s'est largement répandu dans les systèmes scolaires, on peut se demander si ces outils conçus par les différentes administrations scolaires présentent des approches similaires. Par exemple, au Québec, plus de 20% des élèves ont un PI actif, alors qu'ils n'étaient que 10% en 2000 (MEES, 2018). Un phénomène similaire est observé en Ontario » (Tremblay et al, Ibid., p.2).

II.3.4 Ce que les dispositifs font aux apprentissages des élèves ?

II.3.4.1 Plus les dispositifs sont nombreux, plus le risque de déconnexion existe

Dès la thèse (2006), mon enjeu a été d'enquêter sur l'articulation entre ce que fait le professeur en classe et ce que fait l'enseignant spécialisé de RASSED lors des regroupements d'adaptation⁷⁵. Un des résultats majeurs atteste que ces deux institutions, classe et regroupement, sont majoritairement déconnectées. Le tissage entre les deux instances n'est souvent que fortuit. Depuis, avec d'autres recueils de données issus de dispositifs d'aide

⁷³ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

⁷⁴ Inspecteur d'Académie – Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

⁷⁵ Très généralement, l'enseignant spécialisé organise, à l'extérieur de la classe, des aides en petits groupes, constitués d'élèves désignés en difficulté par l'enseignant de la classe.

personnalisée⁷⁶, j'ai à nouveau montré que les dispositifs se disjoignent. On touche ici à l'effet *pharmakéia* (Roiné, 2012) où le dispositif est à la fois aide et poison. Cet effet *Pharmakéia* (Ibid.) qui fait référence au terme grec classique signifiant tout à la fois « remède » et « poison », tient ensemble ces deux sens pourtant opposés. Tout dispositif d'aide, supposé « remède » aux difficultés des élèves, peut tout autant être « poison » potentiel, lorsqu'il est employé tel quel, notamment lorsque les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées (Roiné Ibid., 2015). Je peux en effet décrire comme suit ce qui se passe majoritairement en classe.

II.3.4.2 La multiplicité des dispositifs peut aboutir à une exclusion de l'intérieur

L'enjeu, pour tout enseignant est de faire avancer le temps didactique pour l'ensemble des élèves de sa classe ; c'est un « chronomaître » (Chevallard, 1998 ; Sensevy, 2001). Selon les compétences qu'il cible, il anticipe une séquence d'apprentissage, en une succession de séances. La plupart du temps, lorsqu'il s'aperçoit, au cours d'une séance, que certains élèves peinent, ne comprennent pas, alors il organise un temps d'aide *a posteriori*, en groupe homogène, dans une perspective de remédiation (c'est-à-dire une reprise des apprentissages échoués). S'il s'avère que les difficultés persistent, alors le professeur va avoir tendance à penser que l'aide qu'il prodigue n'est pas suffisante et va envisager une aide extérieure. Se produit dès lors un mouvement d'externalisation de l'aide, c'est-à-dire qu'il va déléguer à un autre professionnel (généralement un enseignant spécialisé, considéré comme un spécialiste) la responsabilité de l'aide. Se produit alors une dissociation des temps didactiques : au temps didactique principal de la classe s'adjoint un temps didactique auxiliaire, celui de l'aide. C'est en partie ce principe qui produit les dispositifs et surtout leur multiplicité : un dispositif pour les allophones, un autre pour les élèves en situation de handicap (et souvent en fonction de la nature de leur handicap), un autre pour ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, mais aussi d'autres pour ceux dont les comportements sont difficiles, Ce principe peut induire une relégation de l'élève dès lors que ce dernier participe de moins en moins à la continuité des apprentissages de la classe, ou tout au moins, pas au même titre que les autres élèves. Il est alors « exclu de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992), phénomène qui mène à la relégation. Nous insistons sur le fait que :

⁷⁶ Circ. 2008-042 du 4/04/2008 Préparation de la rentrée 2008, Circ. 2008-082 du 5/06/2008, aménagement du temps scolaire, organisation du temps d'enseignement scolaire et l'aide personnalisée dans le premier degré, Circ. 2008-105, du 6/08/2008, obligations de service des personnels enseignants du premier degré, Circ. 2010-38 du 18/03/2010, Préparation de la rentrée, dont personnalisation des parcours scolaire.

« [cette] exclusion n'est pas volontaire et les différentes situations qui y conduisent partent souvent d'un principe de bienveillance, voire d'une intention d'inclusion. C'est la mise en place cumulative des actions qui finit par nuire à ceux qu'elle vise, plutôt que de les aider, contribuant ainsi à ce que Deniger, Lemire et Germain (2016) nomment la "bienveillance morbide" » (Vidal, 2019, p. 114).

Nous retraçons ce phénomène de d'externalisation-délégation-relégation (nous empruntons ces concepts à Bourdieu, 1966), dans le schéma suivant (Toullec-Théry, 2020a, p. 17).

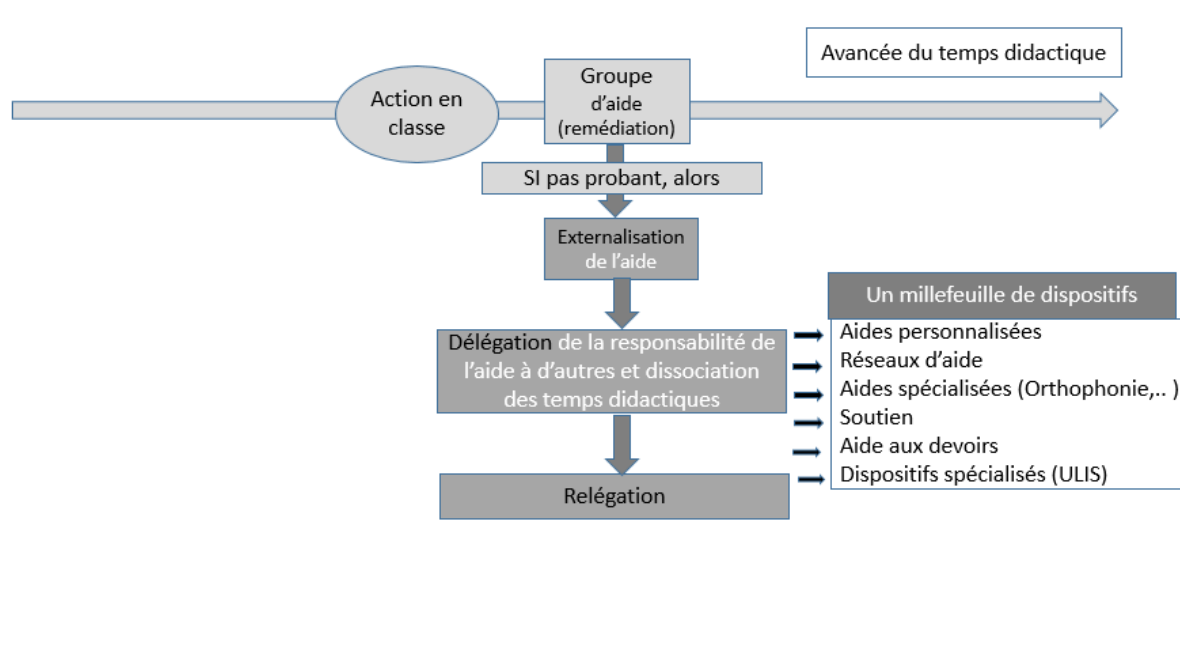


Schéma 14 : conséquences possibles des dispositifs d'aide.

A titre d'exemple, je produis ici un court extrait de la première réunion coopérative dans une des études de cas (« Le petit violon »). Dans cette réunion coopérative (RC1), la professeure des écoles (PE) qui scolarise un élève reconnu institutionnellement handicapé (sans soutien d'une ULIS) exprime la nécessité de « prises en charge » qu'elle aimerait déléguer à des spécialistes de services extérieurs (300), tout en admettant que les aides extérieures (des libéraux) sont trop nombreuses relèguent l'élève (302). Les aménagements sont considérés à l'extérieur de la classe, ne mettant pas en jeu ce qui se passe en classe et les moyens dont elle dispose pour engager cet élève dans les apprentissages.

300	PE	Ce n'est pas de l'inclusion, c'est pas une inclusion dans le sens où il n'est pas pris en charge dans une autre structure.
301	CH	Mais l'inclusion, ce n'est pas être pris en charge dans une autre structure c'est/ L'idée de l'école inclusive, c'est que chacun a sa place. C'est ça l'idée c'est pas forcément que/
302	PE	Il a sa place avec des aménagements, mais là, c'est un refus total des aménagements extérieurs, c'est un refus du CMP. Il n'y a rien, il n'y a rien, il est pris en charge zéro. Ils [les parents] ont décrété que... ils ont fait une demande de SESSAD, en CMP, avant il était en hôpital de jour et tout ça ils ont tout arrêté parce que, soit disant, les professionnels étaient mauvais et ils n'ont pris que des libéraux tous bien. Voilà, donc le Lionel il est là 7h par jour. Le soir, il a

		l'orthophoniste, le mercredi, il a la psychologue qui lui fait faire ses devoirs, re un coup d'orthophoniste, le Conservatoire l'après-midi, le Conservatoire le samedi.
--	--	--

Le travail que je mène, avec mon empreinte didactique, consiste alors à étudier les manières possibles de penser et d'opérer une reconnexion des temps didactiques qui fasse que les élèves avec des difficultés (reconnus ou non institutionnellement handicapés) ne vivent pas un morcellement sans fin de leur parcours d'apprentissage. Les chapitres à venir, fondés chacun sur une étude de cas, attestent de ce travail de recherche. Je reprends en synthèse, ci-dessous, une partie de la conclusion d'un de mes articles, publié en 2016⁷⁷, signe de la cohérence de mes objets de recherche et de ma contribution à la recherche en sciences de l'éducation.

II.4 Synthèse

Cette première partie a circonscrit le champ de l'école dite inclusive et certains de ses paradoxes. Elle a souligné le poids de la réglementation institutionnelle et la complexité du langage que cette réglementation véhicule. Un problème surgit alors. Le langage prescriptif a force de changement des pratiques, or les mots qui prescrivent évitent d'aborder les pratiques. Dans ce paysage inclusif où le langage évolue rapidement, le risque est alors que les enseignants traduisent les attentes de manière personnelle. Cette traduction qui agit sur leurs conceptions, les construit, a des conséquences sur les pratiques. J'ai par exemple montré que le statut de l'enfant à « besoins éducatifs particuliers » est flou quand des mots comme « présence » ou « accueil » sont utilisés : ces mots éludent en effet les savoirs et les apprentissages. Il est possible pour un enseignant de comprendre que les attentes d'une école inclusive coïncident davantage avec une socialisation (être à l'école avec d'autres) des élèves qui présentent un écart à la norme, surtout lorsque ceux-ci sont reconnus institutionnellement handicapés, qu'avec une scolarisation (apprendre au même titre que les autres). Le risque est alors grand de forger des croyances qui ne concourent pas aux ambitions des politiques publiques, d'émancipation et de progrès de tous les élèves quels qu'ils soient.

« Les enseignants mobilisent des croyances et des connaissances pédagogiques lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves [...]. Elles se construisent tout au long de la vie de l'enseignant, déjà lorsqu'il est lui-même à l'école [primaire [...], mais aussi des normes en vigueur dans le champ éducatif et des expériences que vit l'enseignant au sein de son établissement » (Vause, 2009).

⁷⁷ Toullec-Théry, M. (2016, septembre). *L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe ?* Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : vers une possible amplification ? CNESCO. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>

Ces croyances peuvent alors s'ériger en normes à caractère doxique (Fondeville et al., 2013), au sens où elles se composent d'un ensemble d'évidences, d'allants de soi, anonymes et majoritairement admis dans la profession. Nous avons pointé, dans cette partie, un certain nombre de risques qui aboutissent à des tensions intra-individuelles et inter-individuelles chez les enseignants.

-Une tension entre difficultés ontologiques à l'élève et obstacles inhérents aux situations d'enseignement-apprentissage : ce sont alors davantage les élèves que les situations qui ont la responsabilité de l'« impossible à faire ».

- Une tension entre classe « ordinaire » et dispositif spécifique d'aide spécialisée : les élèves « à besoins éducatifs particuliers » ont davantage leur place dans des dispositifs spécifiques.

-Une tension entre l'individu et le collectif : plus l'élève présente des difficultés, plus les enseignants pensent qu'il faut individualiser.

Or, « des tensions trop lourdes annihilent toute tentative de modification des pratiques ». (Toullec-Théry, 2016a).

Il s'agit donc, dans la suite de cette note de synthèse, d'étudier des pratiques des enseignants, lorsque qu'ils scolarisent des élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Les tensions que j'ai décelées, dans les prescriptions réglementaires, ont-elles un impact sur leurs pratiques *in situ* ? C'est l'ancrage et la particularité des travaux que je mène dans le champ de la didactique, dans une dimension résolument transformative de ces pratiques.

Mon travail d'habilitation à diriger des recherches s'inscrit dans la triple problématique suivante :

Dans la complexité d'un paysage politique en mutation qui produit une école dite « inclusive » comment les enseignants comprennent-ils la législation et traduisent-ils, dans leurs pratiques, la scolarisation d'élèves éloignés de la norme ? Dans une école qui instaure et augmente sans cesse le nombre de dispositifs d'aide pour scolariser tous les élèves, le plus souvent en classe « ordinaire », en quoi les temps didactiques générés par ces dispositifs s'articulent-ils à la classe, spécifiquement quand des enseignants travaillent conjointement ? Des transformations des pratiques adviennent-elles ?

Les parties 2 et 3 qui suivent me permettent de concrétiser cette triple problématique.

Introduction aux parties 2 et 3

Les deux parties à venir relèvent de deux études de cas (au sens de Passeron et Revel, 2005), dont le recueil a été menée par des apprentis-chercheurs (dans le cadre de leur Master 2)⁷⁸, l'une dans une école élémentaire et l'autre dans un collège. Chaque enquête cible particulièrement les pratiques inclusives effectives. Ces deux cas partagent le fait :

- de scolariser deux élèves reconnus institutionnellement handicapés (troubles des fonctions cognitives) en classe ordinaire ;
- faire travailler ensemble deux enseignants, avec une finalité de coenseignement ; l'un est enseignant « ordinaire », l'autre est enseignant coordonnateur de l'Unité localisés pour l'Inclusion Scolaire.
- de planifier et débriefer sur les actions pour les améliorer, lors de réunions coopératives qui réunissent deux enseignants et un chercheur.

Dans ces deux études de cas, trois des quatre élèves reconnus institutionnellement handicapés sont soutenus par l'ULIS.

J'ai fait, dans cette note de synthèse, le choix d'un quadruple tissage 1) de notions, de concepts théoriques et méthodologiques, produits lors de l'introduction, 2) d'autres encore, issus de partie 1, sur les fondements de l'école inclusive, 3) de pratiques effectives, avec une entrée résolument didactique et 4) de discours professoraux sur ces pratiques. Cette quadruple interaction, dans un mouvement spiralaire, caractérise mes recherches. Cette manière de faire de la recherche structure cette note de synthèse et permet de mettre au travail un certain nombre de concepts, avec différents registres de description. Cette double enquête, fondée, pour une grande partie, sur l'étude de situations d'enseignement-apprentissage, repose sur des traces de l'activité enseignante ; les séances ont été filmées et les réunions coopératives, enregistrées, le tout a été transcrit.

La partie 2, ci-dessous explore les modifications de la forme scolaire classique quand, en collège, un enseignant-coordonnateur et aussi apprenti-chercheur travaillent avec un professeur d'Education physique et sportive (EPS) pour scolariser deux élèves soutenus par l'ULIS dans leurs apprentissages en classe « ordinaire » de 3^{ème}. Quelles sont les incidences de ce co-travail sur l'*articulation des temps didactiques* entre la classe et l'ULIS ? Qu'est-ce qui se dit et

⁷⁸ Il s'agit de J. Gourdon et M-O LeLiepvre

comment se construisent les choix lors des réunions coopératives ? A quelles modifications de la forme scolaire cette expérience mène-t-elle ?

La partie 3, étudie un second cas, celui du « petit violon » et approfondit le concept d'épistémologie pratique. Un professeur des écoles en CM1, un enseignant-coordonnateur d'ULIS et un apprenti-chercheur travaillent ensemble pour scolariser deux élèves institutionnellement reconnus handicapés, dans leurs apprentissages en classe « ordinaire ». Quelles sont les incidences de ce travail collectif sur leurs conceptions et sur leurs pratiques (et réciproquement). J'approfondirai également la question des ingénieries coopératives et ce qu'elles font aux changements.

PARTIE 2 : Quand deux enseignants, l'un spécialisé, l'autre « régulier », scolarisent des élèves soutenus par une ULIS en classe ordinaire, en quoi y a-t-il production de changements dans la forme scolaire (Vincent, 1994) classique ?

Dans l'étude de cas qui va être développée dans cette partie, deux professeurs, l'un en PES, l'autre enseignant-coordonnateur de l'ULIS mettent en œuvre une scolarisation inclusive pour deux élèves à « besoins éducatifs particuliers » soutenus par l'ULIS, en agencant le temps didactique principal (celui de la classe « ordinaire ») et le temps didactique auxiliaire (un groupe de soutien-adaptation en ULIS).

Comment ces deux professeurs envisagent-ils et mettent-ils en œuvre l'articulation de ces temps didactiques ? Que produit-elle du point de vue de l'accessibilité des apprentissages pour deux élèves, avec des troubles des fonctions cognitives ?

Avant de présenter et d'analyser cette étude de cas, je spécifie, à partir de résultats de travaux de recherche, les relations qui existent entre *forme scolaire* et *temps didactique*, puis les agencements que peuvent revêtir la présence de ces deux temps didactiques. Je convoque, dans la dernière partie, la notion d'*épistémologie pratique* et tente de montrer en quoi elle est aussi secrétée par la forme scolaire.

I. Construction du problème

Dans tout système didactique, où il s'agit de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, le savoir est un *savoir-temps* (Sensevy, 2019) où le temps didactique est fait pour avancer, généralement du simple vers le complexe (Verret, 1975, cité par Sensevy, Ibid.). L'enseignant peut être décrit comme le « maître du temps » (Chevallard, 1998), « le chronomaître » (Ibid.). Or ce temps n'est pas extensible et, à l'école, une des caractéristiques du temps didactique est qu'il interdit de beaucoup essayer (Chevallard, 1991, cité par Sensevy, Ibid.).

La particularité de cette étude de cas déstabilise ce système didactique « ordinaire »: il y a en effet deux enseignants, deux dispositifs de scolarisation, la classe et l'ULIS et deux élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage qui sont scolarisés en classe d'EPS. Il va donc y avoir des modulations à opérer dans la forme scolaire classique (un groupe d'élève, avec un seul enseignant qui est responsable des savoirs à enseigner).

I.1 Définition de la forme scolaire : temporalité et temps didactiques

« La forme scolaire classique est d'abord et avant tout une forme temporelle, structurée par le temps didactique classique » (Sensevy, 2019, p.93), c'est-à-dire qu'elle est « organiquement construite sur une certaine forme de textualisation du savoir » (Ibid.).

Le temps est ainsi un produit des systèmes didactiques, mais aussi un cadre pour l'action didactique de ces systèmes (Chevallard et Mercier, 1987 ; Assude, Millon-Fauré, Koudogbo, Morin, Tambone et Theis, 2016). En classe, le rythme donné aux apprentissages est ainsi la résultante du rapport entre le temps didactique et le temps d'horloge (Assude, 2005), vue comme un « capital-temps » (Ibid.).

Une des « caractéristiques du temps didactique et de sa textualisation, c'est qu'il organise la nature de la « difficulté » et de l'échec : être en difficulté, puis en échec dans la forme classique, ce n'est pas ne pas savoir faire, ni même ne pas savoir. C'est ne pas comprendre à temps. C'est ne pas comprendre dans le temps imparti. C'est être en retard, en retard durable, jusqu'à être mis « hors jeu » dans le jeu scolaire » (Sensevy, 2019, p. 95).

Il s'avère alors que, chez les élèves, l'expérience – au sens de Dewey – est inégalement partagée.

« En effet, une situation d'enseignement-apprentissage « émancipatrice » est une situation :

1. où l'élève vit une *véritable* expérience avec le savoir, en ce sens qu'il fait *explicitement* l'expérience des enjeux de savoir portés par la situation (Dewey, [1916] 1990) ;
2. qui s'inscrit dans un « continuum expérimental », en ce sens que les différentes expériences restent connectées et relèvent d'un même but (Dewey, 1947) ;
3. où les réussites liées à cette expérience fournissent les règles des prochaines expériences (Dewey, [1916] 1990) » (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

Je reviendrai plus loin, dans ce chapitre, sur cette question de l'expérience.

Plusieurs raisons que j'ai développées dans plusieurs articles, peuvent expliquer que cette expérience est inégalement partagée :

- En classe, le temps d'exposition au savoir des élèves est généralement à peu près identique (et renvoie, comme nous l'avons déjà dit, à une norme prégnante d'égalité face au savoir), or certains savent déjà ou presque, alors que d'autres découvrent le savoir. Leur distance initiale au savoir est donc hétérogène ;
- Certains élèves, peu acclimatés au savoir en cours, ne décèlent pas les enjeux du jeu didactique et se retrouvent vite « hors-jeu » (nous avons développé un cas emblématique dans Toullec-Théry et Kahn, 2017) ;
- Quand un élève rencontre des obstacles d'apprentissage lors d'une séance et ne comprend pas ce qu'on veut lui faire apprendre, il n'est pas en mesure de bénéficier qualitativement du temps collectif d'apprentissage. Il se voit alors souvent proposer un dispositif d'aide *a posteriori* (en remédiation). Les temps d'apprentissage sont dès lors

désynchronisés en deux systèmes, le système didactique principal (SDP)⁷⁹ et le système didactique auxiliaire (SDA)⁸⁰ (Chevallard, 2010). La classe représente le SDP et le groupe d'aide, le SDA. Le risque est alors que la focale du SDA ne soit pas portée sur les *objets idoines* du milieu du SDP, c'est-à-dire les savoirs travaillés en classe (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Les élèves les moins avancés sont alors disqualifiés. Ce phénomène de disqualification est renforcé lorsque le temps de l'aide est externalisé (avec une dissociation de lieu, de temps, mais aussi parfois d'enseignant, entre SDA et SDP) ;

- Les savoirs travaillés en SDA sont souvent « non sensibles » (Mercier, 1999), dans le sens où ce sont des objets de savoir anciens qui ne sont plus en cours dans le SDP qu'est la classe. De plus, le SDA fonctionne principalement sur un contrat de rappel (Brousseau, 1996 ; Bloch et Salin, 2003), souvent pensé comme une réassurance de l'élève (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2006). Dans le cadre de l'adaptation (c'est-à-dire de groupes d'aides composés d'« élèves considérés en difficultés d'apprentissage »), « le temps didactique en adaptation court [alors] toujours derrière celui de la classe ordinaire et ne le rattrape, de fait, jamais » (Leutenegger, 2000, p. 243). Enfin, les objets travaillés dans le SDA, parce qu'ils sont anciens, ne trouvent pas *naturellement* à s'insérer dans le SDP. Or il est souvent laissé à la seule responsabilité de l'élève le soin de reconnaître à quel moment et dans quelles conditions les objets travaillés en SDA sont nécessaires pour résoudre la situation d'apprentissage du SDP (Marlot et Toullec-Théry, 2014). Ce « saut cognitif » chez l'élève « considéré en difficultés » ne s'opère pourtant majoritairement pas (Vianin, 2009).
- L'existence d'un SDA peut impacter « négativement » les enseignements dans le SDP. Quand un SDA existe, il désengage en effet l'enseignant du SDP d'une certaine responsabilité à rendre le savoir accessible, dès le temps de leçon, puisqu'une reprise sera effectuée *a posteriori* dans le SDA (Kahn, 2010, Toullec-Théry, 2016a).
- Pour aider les élèves, les « tâches »⁸¹ sont plus ciblées que les contenus (Bautier et Rochex, 2004) et sont souvent segmentées en micro-tâches « qui ne semblent avoir d'autre finalité qu'une réussite à court terme, quasi instantanée (Martin et Mary, 2010) »

⁷⁹ Dans l'étude de cas que je produis ici, la classe d'EPS est le système didactique principal (SDP).

⁸⁰ Dans l'étude de cas, l'ULIS est le système didactique auxiliaire (SDA).

⁸¹ J'utilise ce terme au sens de Bautier et Rochex (2004), c'est-à-dire que l'effectuation de tâches se réduit à faire, plutôt qu'à apprendre, sans identification des enjeux cognitifs. On est alors plus dans la réussite de la tâche que dans la compréhension de celle-ci. Ces « tâches » ne sont en effet pas transformées en objets d'étude (Bautier, 2015).

(Marlot et Toullec-Théry, 2014). Cette manière de faire peut mener jusqu'à un « évanouissement des savoirs » (Toullec-Théry, 2006) parce que l'étiquetage (labelling) des éléments constitutifs du travail est plus valorisé que la construction épistémique de ces éléments. Nous avons identifié « des cas didactiques limites » (Marlot et Toullec-Théry, 2011), c'est-à-dire où

« le faible ancrage épistémique des professeurs concernant les notions abordées, contribue à fragiliser le lien didactique et à minorer pour les élèves les occasions d'apprendre » (Ibid., p.23).

Existe-t-il alors des solutions pour contrer les dévoiements de ce double système didactique, surtout quand on s'adresse à des élèves « à besoins éducatifs particuliers » ?

- Une solution, au lieu de remédier (donc reprendre les apprentissages *a posteriori*) serait d'anticiper les savoirs du SDP dans le SDA.

« L'une des fonctions essentielles du travail en atelier [SDA] peut donc consister à aborder « en avance » certains des objets didactiques, si l'atelier fonctionne comme une institution dans laquelle l'élève aura la possibilité de devenir *chronogène* [dans le SDP] (Sensevy, 1998) » (Ibid., p.50).

Il s'agit ainsi de « faire en sorte que le problème commence à exister pour les élèves du SDA » (Assude et al., 2016), mais aussi de faire en sorte qu'ils puissent le résoudre. Assude et al. (Ibid.) montrent néanmoins que, dans le SDA, ni la dialectique ancien/nouveau, ni l'institutionnalisation ne sont de mise. Je suis, pour ma part, moins catégorique. En effet, dans un article (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2006), à propos d'un cas d'anticipation de savoirs de la classe en regroupement d'adaptation:

« la progression dans les savoirs précisément identifiés au sein d'un système [didactique auxiliaire] constitue l'enjeu de l'action et fournit les moyens de son évaluation » (Ibid., p.197). Cette anticipation d'objets de savoir a permis une réassurance profitable pour l'élève étudié, tout en lui fournissant des moyens de contrôle de ses décisions.

« C'est donc un moyen de lutte contre la « déconcertation cognitive » mise en évidence par Chevallard, 1998) » (Ibid., p. 198).

Si une phase d'anticipation peut produire de l'efficacité pour aider à l'élucidation du problème travaillé, elle n'empêche pas une phase de remédiation. Se posent alors, de manière déterminante, les questions de *topos* de l'enseignant et de *topos* de l'élève, c'est-à-dire de leurs registres de responsabilités (Toullec-Théry, 2020d). En effet,

« une situation d'éducation se crée à chaque rencontre d'un sujet et d'un autre sujet, d'un groupe avec un autre groupe, à condition que soient présents, chez l'un et l'autre, ou chez les deux éléments en présence, le désir d'enrichissement réciproque et le désir d'action de l'un sur l'autre » (Mialaret, 2011, cité par Aït-Ali, 2015, p.211).

J'ai, dans mes travaux, représenté, dans un premier temps, cette succession des temporalités de la manière suivante (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p.96 ; Toullec-Théry, 2020a, p.20).

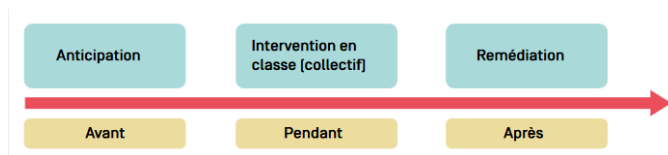


Schéma 15 : une articulation des objets de savoir fondée sur trois temps

Or cette figure conserve un aspect chronologique (avant, pendant, après), sans assez remettre en mouvement la dialectique ancien-nouveau. La manière de voir ci-dessous est plus dynamique puisque des phases d'anticipation et de remédiation peuvent s'intriquer lors d'une séance d'apprentissage, selon les besoins des élèves. Se forme ainsi un mouvement itératif.

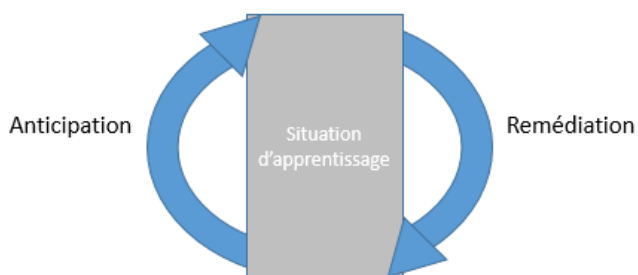


Schéma 16: Intrication des phases d'anticipation et de remédiation

- Une autre solution tient en une collaboration. Selon certains auteurs, « les besoins pédagogiques et éducatifs de tous les élèves exigent des interventions nécessitant différentes formes de collaboration entre les professionnels impliqués » (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetetz et Tremblay, 2016, p.72). Cette collaboration « entre professionnels est souvent soulignée comme un élément essentiel du soutien des élèves « à besoins éducatifs particuliers. » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 11). ».

- Une autre solution encore consiste travailler à deux au sein de la classe (il n'y a alors plus qu'un système didactique principal), en coenseignement, pour agir avec plus de souplesse, de mieux prendre en compte la diversité, sans stigmatiser les différences (Murawski et Hughes, 2009 ; Kramer et Murawski, 2017).

Envisager l'apprentissage comme une articulation nécessaire des temps didactiques provoque donc une rupture avec la forme scolaire usuelle où « le cheminement est fixé d'avance » (Sensevy, 2019, p. 96) et la mise en place d'une trajectoire dynamique, pensée en amont pour faire avancer des objets de savoir sur l'axe du temps. Toutefois, si l'agencement des temps didactiques est crucial pour que les élèves puissent progresser dans les apprentissages, il n'en

reste pas moins qu'il n'est pas suffisant. La nature et la qualité des situations d'enseignement-apprentissage est en effet déterminante (CNETCO, conférence de consensus différenciation pédagogique, 2017). A la suite de Butlen, Peltier-Barbier, et Pézard (2002), j'ai ainsi, dès le début de mes travaux de recherche, localisé une double contradiction :

« une première contradiction entre une logique d'apprentissage et de socialisation, une seconde contradiction entre une logique d'apprentissage et une logique de réussite immédiate » (Toullec-Théry, 2009, p. 122).

Alors, pour contrer les tendances « d'un constructivisme radical » (Ibid.) – où la responsabilité des situations d'enseignement-apprentissage est grandement laissée aux élèves – ⁸², la question du « sens du jeu » (Sensevy, 2011) devient cruciale :

« Un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on se *prend au jeu* ; on y gagne et on y perd ; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut pour gagner produire des stratégies gagnantes, et donc avoir le *sens du jeu* (Ibid., p. 37).

Redonner le « sens du jeu » aux élèves, surtout quand ces derniers sont « considérés en difficultés », c'est alors enseigner des savoirs qui ont un passé (envisagé comme un « déjà-là ») et un avenir (envisagé comme un « devenir savoir »). En effet,

« perdre le *sens du jeu* revient pour l'élève à être, d'une certaine manière, sans passé (oubli de la question à laquelle est censée répondre la situation d'apprentissage) et sans avenir (méconnaissance de la finalité des actions engagées). Sans contraintes et sans but, l'élève erre dans un présent sans cesse recommencé. Abandonner la fragmentation extrême des tâches qui fait perdre de vue à l'élève le but de son action et réduire l'éclatement des temps de l'aide pourrait contribuer à remettre l'élève en mouvement, dans un *continuum* d'expériences » (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p.51).

Ces registres de responsabilité sont au cœur de cette note de synthèse. Il s'agit maintenant de décrire et de comprendre, les contours et les contenus qu'envisagent, dans un collège, un enseignant et un enseignant spécialisé pour leur travail à deux.

Je rappelle que l'étude de cas analysée ici est issue du recueil de données effectué dans le cadre d'un Master 2 (Gourdon, 2020). Au début de cette recherche, l'un, le professeur d'EPS de collège, pilote le système didactique principal (SDP) et l'autre, l'enseignant-coordonnateur, le système didactique auxiliaire (SDA).

⁸² Je reviendrai plus loin dans ce chapitre sur ce « constructivisme radical.

II. Une scolarisation inclusive envisagée comme une articulation entre classe (SDP) et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)

Avant d'analyser les traces de l'activité effective de ces deux enseignants, je présente le paysage institutionnel de cette étude de cas.

II.1 L'« Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS)

La loi du 11 février 2005⁸³, tout en prônant la scolarisation en milieu « ordinaire », crée des Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) qui se sont avérées, dans leur grande majorité, des classes de *confinement* des élèves reconnus institutionnellement handicapés. La loi de 2013 de refondation de l'école impulse un dispositif nommé Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Elle oblige à inscrire les élèves qui ont une notification pour l'ULIS, dans une classe « ordinaire » :

« avec les aménagements et adaptations nécessaires, il [chaque élève] doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences » (circ. n° 2016-117).

Cette circulaire transforme alors la classe spécialisée, CLIS,

« Les élèves bénéficiant de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS) » (circ. n° 2015-129).

Si une priorité est donnée à une scolarisation au sein de la classe « ordinaire », trois voies de scolarisation perdurent néanmoins. Ainsi, après décision d'une commission de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), guichet unique interpellé par les parents, un enfant ou adolescent peut être scolarisé :

- soit à plein temps, dans un établissement spécialiséⁱ : il fréquente alors peu les établissements scolaires de droit commun ;
- soit à plein temps, dans une classe « ordinaire », avec ou sans accompagnement ;
- soit dans un modèle inclusif mixte : il est alors soutenu par un dispositif ULIS et scolarisé, en partie, dans une classe « ordinaire », appelée classe de référence.

C'est cette troisième configuration qui nous intéresse ici. Je vais alors mettre en lumière les manières de faire qui s'offrent à ces enseignants, quand il s'agit d'une classe ordinaire (SDP) et d'un dispositif spécialisé (SDA).

⁸³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

II.2 Connexion et déconnexion des temps didactiques : plusieurs configurations en jeu

Nous l'avons dit plus haut (§II.1) un des risques, lorsque deux systèmes didactiques existent (comme la classe et l'ULIS), c'est qu'il soit laissé le soin aux élèves de connecter le système didactique auxiliaire de l'aide (SDA) au système didactique principal (SDP) qu'est la classe (Toullec-Théry et Marlot, 2014). L'articulation entre ULIS et classe de référence est en effet, chez les enseignants, un « objet absent des pratiques et des discours » (Toullec-Théry et Pineau, 2015, p. 52). Tout se passe comme si les élèves reconnus institutionnellement handicapés, pouvaient assumer l'entière responsabilité de la reconnexion de la classe et du dispositif, et que les savoirs se transféraient *naturellement* dans la classe. Pourtant, ces élèves, surtout ceux avec des troubles des fonctions cognitives, peinent à savoir quand utiliser les savoirs nouveaux (Saint-Laurent, 2007). Plus les lieux d'enseignement sont différents, plus une perte de contenus d'apprentissage advient (Vianin, 2009)

Rester connecté au système didactique principal (SDP) est pourtant crucial puisque la valeur sociale est dans la classe, dans la participation active au temps didactique de la classe.

« Comprendre comment la classe fonctionne dans un champ, c'est reconnaître la forme du capital symbolique spécifique de la situation de classe. On peut l'appeler capital d'adéquation (...). D'une manière générale, on peut dire qu'il s'agit pour l'élève de coïncider avec l'institution, avec la position que l'institution lui désigne » (Sensevy, 1998, p.24).

Cette valeur sociale, autrement dit ce « capital d'adéquation », tout élève l'acquiert « en étant synchrone avec le temps didactique que l'enseignant impose à la classe » (Tambone, 2014, p. 54). Tambone (Ibid.) produit la notion d'*objets migrants*, objets « issus du système principal [qui] peuvent être importés par les élèves dans le système auxiliaire » (Ibid., p. 76) et réciproquement. Les liens entre les deux systèmes sont alors, selon l'auteure, favorisés : ces deux systèmes ne restent ainsi pas étanches l'un à l'autre (Leutenegger, 2000). C'est la condition selon laquelle les objets de savoir travaillés dans le système didactique auxiliaire (SDA) « deviennent [alors] efficaces dans la mesure où ils peuvent être recontextualisés par l'élève dans sa classe d'origine (SDP) » (Tambone, Ibid., p. 68). Cette notion d'*objet migrant* s'inscrit, dans mes travaux, dans une idée plus générale, celle de « relation épistémique » entre les deux systèmes que sont le SDA et le SDP, fondée sur des éléments ou des savoirs ou encore des structures épistémiques communes. L'idée d'*objets migrants* a en effet de problématique qu'elle peut réifier les choses avec la notion d'objet ; elle introduit aussi l'adjectif « migrant » comme si un passage suffisait entre les deux systèmes. Nous verrons que ce n'est pas suffisant.

II.2.1 Une pluralité de formes d'articulation des temps didactiques entre classe « ordinaire » et ULIS

Dans mes travaux, j'ai mis au jour trois types de configurations (Toullec-Théry, 2020c ; Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p.98-100) qui ont cours à l'école, quand il s'agit de faire fonctionner deux systèmes didactiques, comme une classe ordinaire et une ULIS.

II.2.1.1 Une première configuration qui se fonde sur un dédoublement des temps didactiques

Une première configuration, que l'on rencontre fréquemment, fait vivre de manière autonome les deux systèmes didactiques. Dans une enquête exploratoire, Dupré a interrogé, en 2016, différents acteurs impliqués dans la scolarisation inclusive (10 principaux de collège, 15 enseignants de mathématiques, 11 enseignants-coordonnateurs d'ULIS de 13 dispositifs ULIS différents). « Ceux-ci évoquent peu de lien entre la classe ordinaire et le regroupement spécialisé » (Dupré, 2019, p.84). Nous partageons ce constat dans une étude de cas que nous avons menée (Toullec-Théry et Pineau, 2015). Classe et ULIS agissent souvent comme des systèmes didactiques principaux qui déroulent leurs propres apprentissages ou l'ULIS est encore

« majoritairement investie dans un aspect provisionnel afin de proposer du temps supplémentaire pour finir un travail inachevé au sein de la classe » (Dupré, Ibid., p.84).

L'enseignant de classe a alors la responsabilité des apprentissages en classe, l'enseignant-coordonnateur en a la responsabilité dans le dispositif ULIS. L'élève reconnu institutionnellement handicapé est donc aux prises avec deux systèmes didactiques qui vivent indépendamment : l'élève va, disent les enseignants, « en inclusion »⁸⁴, lorsqu'il se rend en classe ordinaire. Ce modèle présente deux risques majeurs :

- celui de plonger les élèves « considérés en difficultés » (et, dans les études de cas de cette note de synthèse, reconnus institutionnellement handicapés) dans deux institutions « chacune fonctionnant comme une machine à produire des catégories légitimes, cognitives et affectives (Douglas, 1986, 1999 ; Sensevy, 1998) bien différenciées » (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2006) ;
- celui de déléguer la scolarisation des élèves « considérés avec de grandes difficultés » (et, de plus, reconnus institutionnellement handicapés) à l'enseignant-coordonnateur (spécialisé) du dispositif ULIS, et de concourir ainsi à la relégation des élèves (Toullec-Théry, 2016a), parce qu'ils ne participent pas pleinement aux apprentissages de la classe, au même titre que tout élève scolarisé (Je renvoie au schéma présenté p.61).

⁸⁴ C'est, je l'ai déjà dit plus haut, le titre donné au numéro spécial que j'ai coordonné pour la revue Ressources (2020b) et qui interroge cette expression « il/elle va en inclusion » utilisée par une grande partie des enseignants.

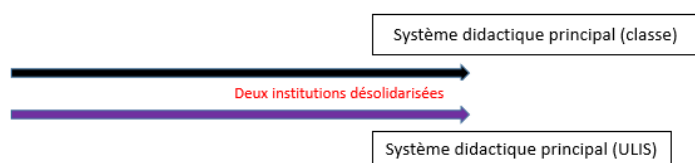


Schéma 17: *Modèle 1, deux institutions désolidarisées*

Pour qu'il existe un système principal (SDP) et un autre auxiliaire (SDA), la classe de référence et l'ULIS ont alors nécessairement besoin d'être connectés, l'ULIS devenant alors un lieu d'élucidation de certaines difficultés localisées en classe. Cette articulation des savoirs de la classe avec les savoirs travaillés en SDA peut alors permettre à l'élève soutenu par l'ULIS d'attester, en classe, de ses apprentissages dans le SDA. Le risque est encore, malgré tout, de soumettre l'élève à une « double chronogénèse » (Leutenegger, 2000) parce que cette articulation, certes soumise à une relation épistémique, ne contraint pas systématiquement à un travail partagé, en situation, entre les deux enseignants des deux systèmes. Ils peuvent en effet, dans leurs interactions, en rester à des principes d'action, sans savoir vraiment ce qui se passe dans chaque institution.

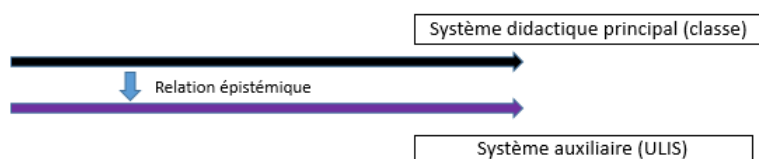


Schéma 18 : *Modèle 1 bis, deux institutions mues par une relation épistémique*

Comme les réponses envisagées dans le système auxiliaire d'aide (SDA) sont fréquemment plus génériques que spécifiques (Marlot et Toullec-Théry, 2014) et relèvent de savoirs « anciens » qui n'ont plus cours dans la classe (Tambone, 2014), les savoirs produits dans le SDA ne deviennent le plus souvent, dans le SDP, que des *témoins* de ce qui a été fait en SDA. Cette situation produit chez Assude et al. (2016) cette assertion radicale :

« Dans le cas d'un SDA ayant lieu après le SDP, plusieurs travaux, parmi lesquels Leutenegger (2009) et Tambone (Ibid.), ont montré qu'il n'y a pas d'avancement du temps didactique dans le SDA, puisque normalement les élèves y rencontrent des objets de savoir anciens » (Assude et al. 2016).

Dans un article (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2006), nous avons montré des dissonances d'une autre nature que l'articulation des temps entre SDA et SDP. En regard au Cas de Gaël (Brousseau et Warfield, 1999), nous avons en effet mis en évidence un autre phénomène, sous tendu par une dialectique « variable endogène- variable exogène » entre SDA

(groupe d'adaptation) et SDP (la classe). Après avoir présenté succinctement l'environnement de cette recherche, je citerai un long extrait de notre article.

Nous avons analysé des épisodes, issus d'une étude de cas présentée dans ma thèse de doctorat, et qui se produisent dans deux systèmes didactiques 1) un regroupement d'adaptation (SDA), mené par une enseignante spécialisée à dominante pédagogique, avec deux élèves ; 2) une classe (SDP) où sont scolarisés ces deux élèves, menée par l'enseignant. En SDA, l'enseignante spécialisée laisse aux deux élèves « considérés en difficulté » un milieu très ouvert où elle mise « sur l'évolution quasi autonome des élèves au sein de la situation » (Ibid., p.27).

« Dans le cas de Gaël (Brousseau et Warfield, 1999), les techniques d'aide sont centrées sur la mise en situation de l'élève. Il s'agit, pour l'intervenant, de modifier les rapports aux connaissances et aux objets de savoir en faisant vivre à l'élève un « parcours de situations » censées à la fois cristalliser les connaissances mathématiques à faire approprier, et disqualifier, précisément par des changements de situation, ce qu'on pourrait considérer comme des « réponses de contrat », plutôt que des productions obtenues par un travail mathématique effectif dans le milieu de la situation. Les variables essentielles pour l'intervenant, sont donc *endogènes*. Elles sont constituées par les situations mises en place, les milieux qu'elles produisent et les formes de contrat didactique que ces situations sont supposées instancier. A l'inverse, dans les séances [de regroupement d'adaptation] que nous venons d'étudier, les variables sont *exogènes* : il s'agit *a priori* de mettre les élèves en situation d'autonomie, de « construction de leur savoir », de « réussite », et ni la situation mathématique et ses milieux, ni le contrat qui lui sera co-occurent – ce système milieu-contrat que nous avons caractérisé comme *jeu d'apprentissage* – ne semblent vraiment constituer des variables de régulation de l'action » (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, p. 29).

Cette étude, menée dans le double système didactique classe/regroupement d'adaptation, trouve écho dans le double système didactique classe/ULIS que j'étudie ici.

II.2.1.2 Une seconde configuration⁸⁵ qui se fonde sur un seul temps didactique

Les élèves soutenus par l'ULIS sont ici scolarisés en classe ordinaire. Cette seconde configuration engendre donc un seul *système didactique central*. L'enseignant partage l'espace-classe et les mêmes objets d'enseignement avec l'enseignant-coordonnateur. C'est un modèle de coenseignement (Tremblay, 2015 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2020 ; Toullec-Théry, 2020a, 2020d), autrement dit d'internalisation de l'aide où chaque protagoniste a la possibilité d'utiliser une « boîte à outils » spécifique pour faire avancer tous les élèves. Il devient alors nécessaire, pour travailler ensemble, que les deux enseignants envisagent une anticipation de ce qui est à apprendre. Je développerai cette seconde configuration dans le chapitre 3, centré sur une situation de coenseignement.

⁸⁵ Cette seconde configuration est le cœur de notre chapitre 3.



Schéma 19 : *Modèle, 2, un système didactique unique*

II.2.1.3 Une troisième configuration qui se fonde sur une imbrication des temps didactiques

Dans une troisième configuration, l'enseignant-coordonnateur d'ULIS et l'enseignant de la classe ordinaire envisagent l'ULIS comme un espace-temps d'étroit soutien aux apprentissages effectués en classe. Les deux enseignants ciblent alors des compétences nécessaires dans le *système didactique principal* et qui sont travaillées spécifiquement dans le *système didactique auxiliaire*.

« Il nous semble que l'une des conditions pour qu'un SDA puisse aider le SDP auquel il est associé, c'est que la distance entre les contrats didactiques du SDA et du SDP ne soit pas trop grande et que l'enseignant puisse être au clair sur les enjeux visés dans cet espace partagé de questionnements qui ne s'accompagnent pas immédiatement de réponses » (Assude et al. 2016).

Le coordonnateur-enseignant a alors la responsabilité des enseignements dans le SDA, sans qu'il ait le choix des situations d'apprentissage, puisqu'il travaille à partir de celles de la classe : le SDA est assujéti aux savoirs en cours dans le SDP. L'enseignant, en classe, pourra ainsi ensuite s'appuyer sur les compétences apprises ou consolidées dans le *système didactique auxiliaire*. C'est un modèle de cointervention qui, s'il tend à mieux « synchroniser les différentes temporalités » (Dupré, 2019), met d'abord au cœur de la co-action un partage, non seulement des *contrats* (comme le soulignent ci-dessus Assude et al., 2016), mais aussi du *milieu* de l'étude du SDP et permet ainsi de coordonner les deux systèmes didactiques que sont la classe (SDP) et l'ULIS (SDA).

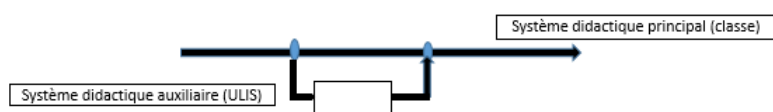


Schéma 20 : *Modèle, 3, deux systèmes didactiques imbriqués*

Je vais, dans une deuxième partie de ce chapitre, éclairer ces éléments théoriques liés aux articulations des temps didactiques, avec une étude de cas, vue comme un exemple empirique et emblématique de certains faits. La situation que je développe fait en effet « emblème » d'une pluralité articulée de temps didactiques. Elle prend appui sur une « action remarquable vécue par un groupe de personnes ou rapportée par l'un de ses membres » (Collectif DPE, 2019).

III. Un exemple empirique et emblématique : une situation d'enseignement-apprentissage dans un système inclusif qui aboutit à la réinternalisation d'un atelier d'aide

III.1 Une expérience pour tenter de résoudre les problèmes d'articulation des temps didactiques

L'actualisation – dans le sens d'action de faire passer d'un état virtuel à un état réel – du rapport de dépendance de la classe et de l'ULIS ne relève généralement pas des usages professionnels. C'est un « objet absent des pratiques et des discours » (Toullec-Théry et Pineau, 2015, p. 52). Un allant de soi consiste à penser qu'un temps supplémentaire dans le SDA serait suffisant pour faire progresser les élèves.

Pourrait-on envisager que le SDA ne se résume pas à une consommation d'un temps physique de l'horloge (Mercier, 1985), mais devienne un capital-temps (Assude et al., 2016) où l'enseignant estime le coût de chacune des activités par rapport au temps disponible ?

Si cette notion de capital-temps est nécessaire, la question des temps et des articulations des temps ne se conçoit en effet pas sans l'exploration des situations d'enseignement-apprentissage telles qu'elles sont produites dans chaque système didactique. En effet,

« le développement d'une situation produit un temps propre dont l'analyse est la clé de l'interprétation des positions différenciées des sujets pris dans cette situation » (Mercier, 2012).

Quels *espaces d'étude* (Chevallard, 1995) offrent alors le SDP et le SDA ? Quelles actions, mais aussi quels milieux de l'étude [seraient à envisager] pour coordonner SDP et SDA ? Synchroniser les objets de savoir est-il une nécessité ?

L'étude de cas que je développe dans cette partie tente de répondre à ces questions⁸⁶.

III.1.1 Un *continuum* d'expériences anticipées et accompagnées par une ingénierie didactique

L'enjeu qui est le mien est de mener des expériences pratiques⁸⁷, fondées sur un temps didactique d'enquête (Sensevy, 2019). Cette recherche a pour ambition, comme je le disais dans la première partie de ce chapitre, de rechercher pour les élèves, un « continuum d'expériences », expression à attribuer aux travaux de Dewey

⁸⁶ Cette étude de cas a fait l'objet de deux articles (Toullec-Théry, 2020c et Toullec-Théry et Gourdon, 2020).

⁸⁷ C'est un programme de recherche qui prend forme avec, entre autres, des recueils de données effectués par des étudiants de master 2 dont j'encadre les travaux.

« Pour Dewey, il ne peut y avoir expérience que si, d'une part, l'action du sujet sur le monde est une action de transformation du monde, suivie de conséquences concrètes (changements) qu'il éprouve et, d'autre part et surtout, si le sujet établit, par la pensée, un lien entre son action et ses conséquences éprouvées comme telles » (Bourgeois, 2013, p.18).

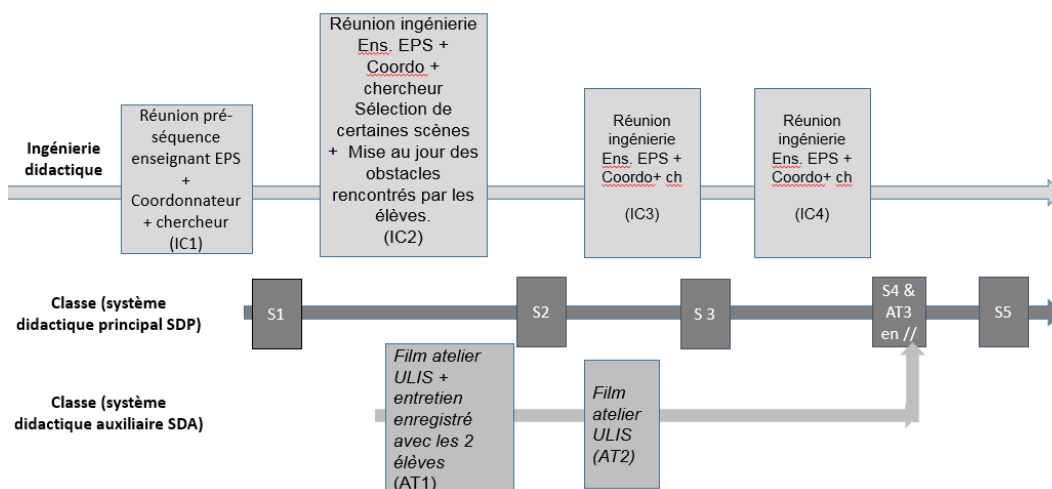
Au-delà des résultats que j'ai déjà mis en lumière, cette enquête tente de créer du nouveau, en installant une triple contrainte.

- Privilégier un travail sur des objets en cours en classe, en repérant les obstacles spécifiques rencontrés par les élèves d'ULIS ;
- Intriquer un SDP (séances d'EPS) et un SDA (atelier en ULIS) ;
- discuter, controverser au sein de réunions coopératives (qui pourraient devenir des ingénieries coopératives) entre professeur d'EPS, coordonnateur d'ULIS et chercheur pour inventer des agencements inédits.

Par ingénierie coopérative, j'entends la définition suivante (2019) - traduite par nos soins - :

« Une ingénierie coopérative (IC) fait référence à un processus méthodologique dans lequel un collectif d'enseignants et de chercheurs s'engage dans une action commune pour co-concevoir, mettre en œuvre et ré-implémenter une séquence d'enseignement sur un sujet particulier. Chaque étape du processus est basée sur une analyse et une évaluation de l'étape précédente, et donc un aspect crucial dans la construction d'une ingénierie coopérative est sa structure itérative. À cet égard, elle est similaire à l'approche des études de leçon (par exemple, Elliott, 2012). Un autre aspect fondamental de ce processus méthodologique, caractéristique que l'on retrouve de la recherche-action éducative (par exemple, Kemmis, 2009), est la participation des enseignants à la conception du processus d'ingénierie coopérative. L'IC partage également certains des traits de la recherche collaborative (par exemple, Bednarz, 2009), en particulier l'accent mis sur la façon dont les enseignants et les chercheurs peuvent travailler ensemble. Les traits caractéristiques de l'IC la situent largement dans le paradigme des sciences de l'apprentissage (par exemple, Koschmann, 2011) » (Sensevy et Bloor, 2019, p.1).

La méthodologie du recueil de données effectuée (Gourdon, 2020) met en lumière une triple structure : ce que j'ai appelé les réunions de l'ingénierie didactique coopérative (IC), elles sont au nombre de 4 ; les séances d'EPS avec le collectif d'élèves de 3^{ème} et les deux élèves soutenus l'ULIS (de S1 à S3) ; les ateliers qui ont été mis en place dans l'espace ULIS (AT1 et et AT2) qui seront par la suite internalisés dans la classe d'EPS (AT3).



- Schéma 21 : *méthodologie de recueil de données*

III.1. 2 Description « en langage ordinaire » de ce qui s’est passé

L’enjeu de la séquence d’EPS consiste à créer, par groupe, une chorégraphie, à savoir un enchainements stabilisé et reproductible de mouvements, sur une musique.

Lors de l’entretien pré séance P1 dévoile ses intentions. Les critères restent très génériques.

14’ 29’’	68	P1	C'est l'utilisation de l'espace, le rapport entre eux, comment ils y vont, qu'est-ce qui se passe entre eux quand ils se déplacent. Est-ce que c'est naturel? Est-ce que ça paraît naturel? ou alors est-ce qu'on voit des gens qui courent pour aller d'un endroit à un autre? Donc voilà... le but du jeu c'est que ça reste, que ce soit fluide et que l'histoire elle continue d'un espace à l'autre. Donc comment ils arrivent à passer d'un espace à l'autre
	69	C	Faut qu'ils aient un scénario.
	70	P1	Exactement..

16’ 38’’	84	P1	c'est très fréquent dans le sens où... ce que je leur demande c'est entre deux et quatre minutes, c'est-à dire que c'est long. c'est le temps d'une chanson en général. Et... ils ont vraiment besoin de répéter les choses pour que ils puissent enchaîner les mouvements. Alors après, comment réussir à ce qu'ils enchaînent les mouvements, quels repères ils peuvent avoir ? Des repères visuels, des repères sonores, ça ça peut être... comme tu le disais tout à l'heure, on peut faire tout et n'importe quoi mais c'est vrai que c'est très important qu'ils arrivent à enchaîner leurs mouvements, ça fait partie des critères d'évaluation de dire "voilà, ton enchaînement, ton spectacle, tu l'as fait de A à Z sans à un moment donné que tu t'arrêtes et que tu dises "qu'est-ce que je dois faire? J'en suis où et mes potes ils sont où?"
-------------	----	----	---

Lors de la première séance, en classe d’EPS, en SDP, l’enseignant-coordonnateur va adopter une position d’observation pour déceler et spécifier les obstacles plus particulièrement rencontrés par Nathanaël et Matthieu, les deux élèves soutenus par l’ULIS. Il filme la séance. La première réunion d’ingénierie coopérative, IC1 (et dans une moindre mesure IC2 et IC3), permet ensuite à l’enseignant-coordonnateur d’en discuter avec son collègue d’EPS et tous deux, en visionnant des épisodes des vidéos des séances, consolident ou remettent en question leurs observations. Les deux protagonistes (avec P2 qui assiste aussi à cette réunion) partagent

les faits suivants (IC1 tdp 33 à 55) à propos des enchaînements dansés par les deux élèves en situation de handicap. Nathanaël et Mathieu :

- ne se rappellent pas le mouvement qui suit celui qu'ils sont en train d'effectuer ;
- n'anticipent pas le mouvement suivant ;
- prennent un temps pour reprendre le mouvement juste, en observant les autres;
- adaptent difficilement leurs gestes au tempo.

Les deux enseignants envisagent alors un atelier dénommé *fitness*, mené par l'enseignant-coordonnateur au sein du dispositif ULIS. Ils se donnent pour objectifs que Nathanaël et Matthieu stabilisent un enchaînement de quatre phrases dansées dans lesquelles ils se sentent à l'aise et qu'ils s'entraînent à le reproduire. Pour soutenir l'action des élèves, l'enseignant-coordonnateur génère, lors du premier atelier en ULIS (AT1), une palette d'aides au cours de chacun des deux ateliers :

- un support musical et des photos pour danser les phrases dans leur tête ;
- des symboles pour représenter les phrases dansées;
- une musique avec un tempo plus lent puis plus rapide pour s'exercer :
- une « routine » de communication verbale: « prêt ? » pour se préparer au démarrage de l'action.

Après avoir dansé consécutivement plusieurs fois l'enchaînement, l'enseignant-coordonnateur filme, lors de AT1, les deux élèves et visionne les images avec eux. Nathanaël évoque alors ses difficultés à se rappeler les mouvements à enchaîner, à débiter ses mouvements au bon moment, à savoir exactement combien de temps effectuer les mouvements. L'enseignant-coordonnateur avait aussi décelé ces mêmes difficultés dans la classe de référence (l'enseignant-coordonnateur les avait notées lors de ses observations). A partir du constat émanant de l'élève, et des observations de l'enseignant-coordonnateur en séance d'EPS, ce dernier propose aux deux élèves, lors du second atelier mené en ULIS (AT2):

- de scander, à l'écoute de la musique, le rythme en frappant dans les mains, en comptant, en plaçant des temps forts sur les temps 1 et 4 ;
- une « frise-repère » constituée de captures d'écran significatives du film où Nathanaël effectue et réussit les mouvements dansés. Il place un smiley jaune pour cacher le visage de l'élève danseur. Deux systèmes de codage spatial et rythmique donnent des repères de déplacements à effectuer (points, flèches) et des repères pour tenir le rythme en comptant (écriture chiffrée de 1 à 8 pour chaque phrase).



Document 22 : Frise-repère de l'atelier fitness, créée dans le dispositif ULIS

Cette frise-repère est consultable par les deux élèves pendant l'atelier, avant ou pendant la danse ou encore en écoutant seulement la musique et en imaginant mentalement les phrases dansées. Elle devient un document de référence qui facilite l'enchaînement des mouvements, mais aussi les échanges entre les deux élèves, lors de l'entraînement. Si Matthieu et Nathanaël adhèrent à cette manière de faire, des obstacles demeurent encore.

- Le smiley, qui n'a d'autres fonctions que de masquer un visage, parasite parfois la lecture de l'image et la déduction de la phrase à danser (les deux élèves se focalisent ce smiley qu'ils trouvent très comique, Mathieu se moque de l'apparence son camarade).
- A l'arrière-plan, des éléments de la salle de classe affectent aussi l'attention des élèves.
- Les images s'avèrent trop petites pour être bien identifiées des danseurs en mouvement.

L'identification de ces éléments « parasites » sert alors à améliorer le support, par un agrandissement des photos, une suppression du smiley et du décor (après AT2).

Au terme de ces deux ateliers, l'enseignant-coordonnateur prend la responsabilité non seulement d'exporter, dans la classe de référence, ce qu'il nomme une « fiche-repère », mais aussi de proposer que l'atelier *fitness* se déroule désormais en classe. L'atelier se connecterait ainsi, selon lui, d'avantage aux apprentissages collectifs. Le professeur d'EPS soutient cette initiative et voit l'opportunité d'y associer deux élèves de 3^{ème} qui rencontrent des obstacles à danser. Cet AT3, internalisé, les y insère alors. Cet atelier *fitness* dure 15 minutes, mais le professeur d'EPS estime qu'il est trop long. Le temps didactique du système principal (dont l'objet est de créer une chorégraphie par groupe) avance et les 4 élèves qui fréquentent désormais l'atelier *fitness* disposent de moins de temps que d'autres pour travailler la

chorégraphie finale. Il y a alors concurrence entre le *système didactique principal* (la classe) et celui *auxiliaire* (l'atelier), même lorsqu'il est internalisé. Pour préserver l'avancée du temps didactique de la classe et conserver un temps optimisé de création de la chorégraphie dans les groupes, les deux professeurs décident, au cours la dernière réunion d'*ingénierie coopérative*, que chaque élève, selon ses besoins, participera à cet atelier, qui n'excédera pas 7 minutes. Le professeur d'EPS prend en effet conscience – parce qu'il assiste aux expériences produites lors de l'atelier – que visualiser mentalement les phrases à danser, debout, en effectuant des mouvements « minimalistes » est une aide efficace pour tout élève. Il considère, de plus, qu'un tel atelier peut s'appliquer à beaucoup d'objets d'apprentissage dans ses autres séquences et qu'il va modifier ses manières de faire, c'est-à-dire accorder aux élèves des temps d'entraînement pour fixer ou améliorer certains gestes.

Synthèse

Une articulation cruciale entre observation et dialogues d'ingénierie coopérative

La localisation d'obstacles spécifiques a suscité lors de la réunion d'ingénierie didactique coopérative IC2, la mise en place d'un *système didactique auxiliaire*, l'atelier *fitness* (en ULIS, dans un premier temps). Le co travail, occasionné par les dialogues d'*ingénierie coopérative*, s'est avéré essentiel. Il s'est opéré en trois temps :

1 - celui d'observation *in situ* : des temps d'observation ciblés sur les élèves soutenus par l'ULIS ont d'emblée été menés par l'enseignant-coordonnateur, dans le *système didactique central*.

2 - celui de configuration d'une « frise-repère » dans l'atelier *fitness* externalisé (dans le *système didactique auxiliaire*, l'ULIS), avec ce que disent les élèves de ce qu'ils font ou peinent à faire.

3. celui d'internalisation de l'atelier en classe où les adaptations envisagées dans le *système didactique auxiliaire* ont alors changé de statut et ont été insérées comme objets à part entière du *système didactique central*.

La création d'une « frise-repère » devient un instrument

Cette frise-repère est successivement ajustée aux besoins des deux élèves, et ce, à trois reprises : La première version de la frise-repère se fonde sur les obstacles décelés par l'enseignant-coordonnateur ;

La seconde version est remaniée grâce aux obstacles désignés cette fois oralement par l'un des deux élèves soutenus par l'ULIS ;

Une troisième version épurée et agrandie sera proposée quand l'atelier *fitness* sera internalisé en classe d'EPS.

Cette frise-repère qui améliore les phrases dansées des deux élèves, prend un statut qui va au-delà d'un « objet migrant » (Tambone, 2014, Guinard et Toullec-Théry, 2019) entre le *système didactique auxiliaire* de l'atelier et le *système didactique central* de la classe. Il s'agit en effet d'un système sémiotique de description de l'action, un instrument qui suppose un dispositif pratique, l'atelier *fitness*, au sein duquel il joue un rôle majeur (quand cet atelier est, dans un premier temps, externalisé ET quand il est, dans un second temps, internalisé). Le travail accompli dans cet atelier permet en retour de modifier l'instrument. C'est ce système sémiotique remanié selon les besoins qui fonde la forte articulation, certes entre les systèmes didactiques (SDP et SDA), mais surtout entre les deux institutions que sont l'entraînement *fitness* et la création chorégraphique. Ce système sémiotique contribue à une *solidité épistémique* : autrement dit, il contribue à solidifier, par un entraînement, des mouvements dansés qui seront ainsi stabilisés (et renforce le contrat didactique, vu comme un *déjà-là*), mais aussi à rendre possible et faciliter la participation des deux élèves à la chorégraphie de groupe (la « frise-repère » rend accessible le milieu, vu comme un *à connaître*). Ce système sémiotique est donc une condition d'une possible *équibration didactique* dans la *dialectique contrat-milieu*. Cette *équibration didactique* réfère en effet à une relation suffisamment adéquate entre contrat et milieu.

« L'élève aborde le problème avec des connaissances déjà-là [qui déterminent le contrat didactique]. La relation entre ce connu et ce problème [dont la structure symbolique progressivement constituée forme le milieu] doit permettre le travail du problème » (Collectif didactique pour enseigner, 2019, p. 667).

III.2 Retour sur l'expérience : une articulation Classe-ULIS, à quelles conditions ?

III.2.1 Conformité et concomitance des objets de savoir entre SDP et SDA

Cette expérience d'enseignement à deux en EPS ne cible pas des savoirs anciens au SDP, mais mise sur le partage de mêmes objets de savoirs entre SDP et SDA et donc sur une *solidarité épistémique* telle que je viens de l'évoquer. Le SDA conserve une exigence en termes de savoirs. Il y a conformité des objets du SDA avec le SPD (Theis, Assude, Tambone, Morin, Koudogbo et Marchand, 2014) et les apprentissages concomitants rendent alors ensuite possible l'internalisation de l'atelier dans le SDP. L'enchaînement, facilité par une augmentation du temps d'expérience (SDA) dans une dialectique ancien/nouveau, concourt en effet à l'optimisation des mouvements de la chorégraphie (SDP). La coopération en tant *qu'expérience acquise* porte ses fruits.

« L'expérimentation implique de faire des choses nouvelles et, plus encore, de structurer ces changements au fil du temps. Les jeunes apprennent à le faire par des processus répétitifs et expansifs en s'exerçant. [...] A la suite d'Alison Gopnik, je soulignerai aussi le développement initial consiste en une répétition des possibles. Quelles que soient vos vues sur les enfants, vous ne manquerez sans doute pas d'observer qu'apprendre à coopérer dans ces conditions n'est pas facile. La difficulté même est, en un sens, positive ; la coopération devient une expérience acquise, plutôt qu'un simple partage sans réflexion » (Sennett, 2012, p. 27).

La « fiche-repère » joue un rôle prédominant dans cette situation de coopération, elle agit, par ce que je pourrais appeler, à la suite de Canguilhem (2011 [1943]) un processus d'un *corps-soi*.

« Le corps humain est doublement individualisé ; il l'est en tant que vivant, et comme n'importe quel animal ; mais il l'est – et combien davantage ! en tant qu'humain, c'est-à-dire en tant qu'inséparable d'un esprit, d'une personnalité » (Canguilhem, 2011 [1943], p. 250).

Le travail de l'atelier *fitness* est tourné vers l'expérience du corps, des mouvements, des enchaînements de mouvements et leur consolidation : les élèves font et se regardent faire (*via* un film), expriment ce qu'ils font, ce qui est difficile de faire : il est donné aux deux élèves l'expérience d'un corps, « inséparable d'un esprit, d'une personnalité ». Toute cette expérience corporelle, ce « vivant », est en effet associé à un « discours sur ». La « fiche-repère » devient alors pouvoir d'agir, dans la mesure où elle constitue un milieu ajustable, produit pour se remémorer dans le but d'anticiper, d'exprimer ce que l'on fait et ce que l'on voudrait faire. C'est un milieu qui ouvre à ce qui est souvent délicat chez des élèves « considérés en difficultés » surtout quand ils présentent des troubles cognitifs : s'imaginer faire et instaurer un discours de soi à soi pour créer (qu'on peut, d'une autre manière, qualifier d'autorégulation). Il s'agit alors de prolonger ce processus de *corps-soi*, par celui de *discours-soi* : le professeur d'EPS d'ailleurs se rend compte de l'efficacité de cette fiche-repère qui sert aux élèves à *danser dans leur tête*.

III.2.2 Une dévolution de la responsabilité des objets d'apprentissage aux deux élèves soutenus par l'ULIS

L'expérience supplémentaire accordée aux deux (puis aux 4) élèves et l'élaboration avec eux d'*embryons de règles d'action* (Toullec-Théry et Bocchi, 2019), rendent envisageable la prise de responsabilité du problème par les élèves soutenus par l'ULIS.

Dans cet atelier *fitness*, il s'agit en effet de construire avec les élèves, à partir de leurs productions, des *embryons de règles d'action*, à sans cesse améliorer, et qui vont se consolidant.

On peut ainsi en saisir quelques éléments, dans le temps de l'expérience :

- sélectionner des mouvements ;
- rendre fluide une succession de mouvements ;

- rendre des gestes fluides en musique ;
- danser une succession stable de mouvements, en rythme.

Le principe de dévolution est ainsi à l'œuvre puisque la responsabilité de l'évolution du milieu est entre les mains des élèves (selon une clause *proprio motu*, Sensevy, 2007, 2011), médiée par l'enseignant-coordonnateur, dans un premier temps et partagée ensuite avec l'enseignant d'EPS, quand l'atelier *fitness* est internalisé.

Cette dévolution est habilement menée par l'enseignant-coordonnateur qui, grâce à son *ingéniosité pratique de connaisseur pratique*, et les images filmées, sollicite les élèves à se regarder faire, à parler de leur expérience, de leurs réussites, mais aussi des obstacles, à chercher des solutions. Il donne ainsi à voir et à comprendre aux élèves la nature de leur travail. Cette manière de faire induit un *constructivisme moins radical* (Marlot et Toullec-Théry, 2011) que nous avons évoqué plus haut : là où le constructivisme est appréhendé par les enseignants comme la découverte des apprentissages par l'élève et où « les élèves construisent le plus eux-mêmes leurs savoirs » (Sensevy, Messina, Lefeuvre, 2020, p.50), l'atelier *fitness* est un lieu d'apprentissage où l'élève puise certes la nouveauté dans son expérience, mais cette expérience est médiée par le travail de l'enseignant-coordonnateur de mise à distance du faire et la formalisation de cette « fiche-repère » (sorte de mémoire de l'attendu, des gestes déjà produits, à imiter, à reproduire). Cette manière de faire se départit aussi d'un *behaviorisme latent* fréquent avec des élèves désignés par les professeurs « en difficultés » puisque le professeur ne dit ni ne montre directement ce qu'il faut faire.

Je concours ici à ce que j'ai présenté au début de ce chapitre, à savoir que, dans cette étude de cas,

« les variables essentielles pour l'intervenant [ici, coordonnateur de l'ULIS], sont *endogènes*. Elles sont constituées par les situations mises en place, les milieux qu'elles produisent et les formes de contrat didactique que ces situations sont supposées instancier » [...] Il s'agit, pour l'intervenant, de modifier les rapports aux connaissances et aux objets de savoir en faisant vivre à l'élève un « parcours de situations » censées à la fois cristalliser les connaissances [en EPS] à faire approprier, et disqualifier, précisément par changement de situation, ce qu'on pourrait considérer comme des « réponses de contrat » plutôt que des productions obtenues par un travail [en EPS] effectif dans le milieu de la situation. Les variables essentielles, pour l'intervenant, sont donc *endogènes* » (Sensevy, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2006, p. 177):

J'ajoute aujourd'hui, avec cette étude de cas en EPS, l'engagement crucial de l'élève *via* ses remarques et réflexions sur ses propres pratiques. A l'instar de Hmelo-Silver, Duncan et Chinn, (2006, cité par Sensevy, Messina et Lefeuvre, Ibid., p.55), « nous pensons qu'une guidance plus directe doit être construite sur la pensée de l'élève » (p.105).

Je produis ci-dessous un passage de l'article de Sensevy et al. (Ibid.) qui résonne particulièrement avec mon exemple emblématique.

« L'action professorale échappe aux dogmes (par exemple « il faut être constructiviste », ou « il faut être direct ») ; dans le sens où rien n'est suffisant. Montrer n'est pas suffisant. Cacher non plus. Dire n'est pas suffisant. Taire non plus. D'une certaine manière, tout cela est nécessaire. Pour que les élèves saisissent quelque chose de « l'esprit chorégraphique » de cet enchaînement de gestes à produire, il faut que le professeur agence différentes stratégies d'enseignement, de sorte que le problème posé par l'élève (ici, produire un geste d'une manière authentique, c'est-à-dire en parenté, en affinité avec ce qu'un chorégraphe peut y reconnaître) soit approprié par lui. Cet agencement sera fonction, là encore, de ce que son observation attentive du comportement des élèves lui aura fait comprendre quant à cette appropriation » (Ibid., p.65).

III.2.3 Une reprise de valeur scolaire

Le SDA est orienté vers une réussite optimisée en SDP et ce dernier devient un espace-temps d'une possible reprise de valeur scolaire. Autrement dit, le *topos* élève du SDA aide à prendre position dans le *topos* élève du SDP (Theis, Assude, Tambone, Morin, Koudogbo et Marchand, 2014). L'évolution du dispositif, avec un atelier *fitness* internalisé, s'adressant aux élèves qui rencontrent des obstacles, dans la classe d'EPS (SDP), puis s'adressant à tous, modifie la conception de l'erreur : les obstacles deviennent ordinaires, chacun avec ses « besoins particuliers » dispose d'un espace-temps pour améliorer sa production. Le dispositif d'atelier et le système sémiotique de rappel, avec la mise en texte du savoir attendu, sont générateurs d'un nouveau positionnement collectif et placent les élèves avec des troubles des fonctions cognitives, soutenus par l'ULIS, comme des élèves, au même titre que les autres. Ce n'est pas l'existence ou non d'un handicap qui prime, c'est la *solidarité épistémique du travail commun*. L'accessibilité renforcée de la situation d'apprentissage produit donc un dispositif non-discriminant, un des piliers sur lequel est fondé l'école inclusive⁸⁸.

« L'impératif d'accessibilité entend ainsi transformer le regard sur la diversité éducative : il incite les systèmes à voir celle-ci comme une ressource et à se rendre inclusifs en portant le regard sur les obstacles aux apprentissages et aux savoirs imposés aux élèves, quelle que soit leur particularité » (Ebersold, 2017, p.90).

III.2.4 L'école inclusive, une question de territoires ?

Par territoire, nous entendons, à la suite de Theis, et al. (2014), la triple dimension du *topos* prévue par l'institution, c'est-à-dire la *position* ou manière dont un sujet occupe cette place ; du *rôle* ou fonction que le sujet assume dans une certaine place ou position.

⁸⁸ Les trois piliers d'une Ecole inclusive sont la non-discrimination, l'accessibilité, la compensation.

- *topos* ou place prévue par l'institution : les désignations « ULIS » et « auxiliaire » vont de pair dans les textes institutionnels. Or penser l'ULIS comme auxiliaire ne permet pas de la penser autrement qu'une institution annexe, de moindre valeur. Ici cette valeur est restaurée grâce aux réunions d'ingénierie coopérative : ce qui se produit en ULIS se donne à voir (films et « fiche-repère ») et ce double système sémiotique engage les deux professeurs à penser conjointement et devenir force de propositions inédites. Ceci est essentiel dans la théorie des ingénieries coopératives.
- *position* ou manière dont un sujet occupe cette place : le coordonnateur adopte une position plurielle ; il observe (il relève des signes qui attestent d'obstacles), puis il densifie le milieu pour dés-isoler les deux élèves qui n'ont de moyens, la plupart du temps, que leurs seuls rappels, alors que ces élèves rapidement en surcharge cognitive, peinent à y recourir. Cette densification du milieu en assure son accessibilisation (alors que beaucoup d'enseignants pensent la simplification d'un milieu comme moyen d'accessibilité). Il concourt alors à un certain rôle chronogénétique des élèves de l'ULIS.
- *rôle* ou fonction que le sujet assume dans une certaine place ou position : cet enseignant-coordonnateur n'est pas sur-assujetti au système didactique principal, il recourt à ses propres moyens pour construire, puis introduire dans le SDP, des objets inédits qui confèrent une densité épistémique (centrée sur la chronologie de mouvements, exécutés en rythme). Son rôle de ressource dans le SDA est recontextualisé dans le SDP. Cet enseignant-coordonnateur confère, de plus, un rôle déterminant aux élèves *via* l'expression de ce qu'ils font ou pas d'ailleurs. C'est en donnant une place spécifique et la possibilité d'expression aux deux élèves avec des troubles des fonctions cognitives que l'enseignant coordonnateur change de rôle et enclenche la coproduction d'un temps didactique équivalent pour tous, en fin de projet.

IV. Ce qui avance [à petits pas] avec cette étude de cas

IV.1 Un rééquilibrage entre SDA et SDP

Ce rééquilibrage tient en grande partie :

- au rôle créatif de ressource, endossé par le coordonnateur de l'ULIS et non assujetti au SDP : cet enseignant-coordonnateur impulse une forme scolaire inédite édifiée par son travail minutieux d'observation et d'analyse des besoins des deux élèves.

- à un pilotage didactique, au sens où il se centre sur la situation d'enseignement-apprentissage dont il contribue à l'accessibilité (et non comme souvent sur les affects quand il s'agit d'élèves « considérés en difficultés »).
- une mise en situation coopérative où il existe des instances de discussion, de dialogue de controverse, entre l'enseignant coordonnateur et le professeur d'EPS, mais aussi avec les élèves.

IV.2 L'observation *in situ* du didactique ordinaire dans le SDP

L'assentiment des deux enseignants sur une alternance souple de phases d'observation, de coenseignement, de co-intervention a œuvré à produire des changements significatifs dans les manières de penser et de faire.

Les entretiens que l'enseignant-coordonnateur provoque avec les élèves, *joue un rôle décisif* : Il ne suffit effectivement pas, comme nous l'avons dit à la page 69, que « le problème commence à exister pour les élèves » (Assude, Millon-Fauré, Koudogbo, Morin, Tambone, et Theis, 2016), mais que les élèves en prennent une part de responsabilité. Cette prise de responsabilité de la situation par les élèves tient à un soutien, non pas en termes d'aide humaine (ce qui est généralement pensé dans le système éducatif français), mais de construction de documents d'accessibilisation au milieu de l'étude. L'expression langagière des élèves est alors capitale.

Je reprends et modifie ici le schéma d'Ebersold et Detraux (2013), présenté p.35 : une école inclusive pourrait ressembler à une organisation (souvent encore inédite) qui associe l'élève dans son devenir (un devenir classe-ordinaire), avec un espace-temps d'analyse de leurs productions par les professeurs. L'ingénierie coopérative devient alors une institution clé.

Cette expérience montre que l'ingénierie suscite des interactions plus denses (flèches plus larges) entre professeurs, entre enseignant-coordonnateur et élèves soutenus par l'ULIS, entre élèves soutenus par l'ULIS et leur devenir d'élève

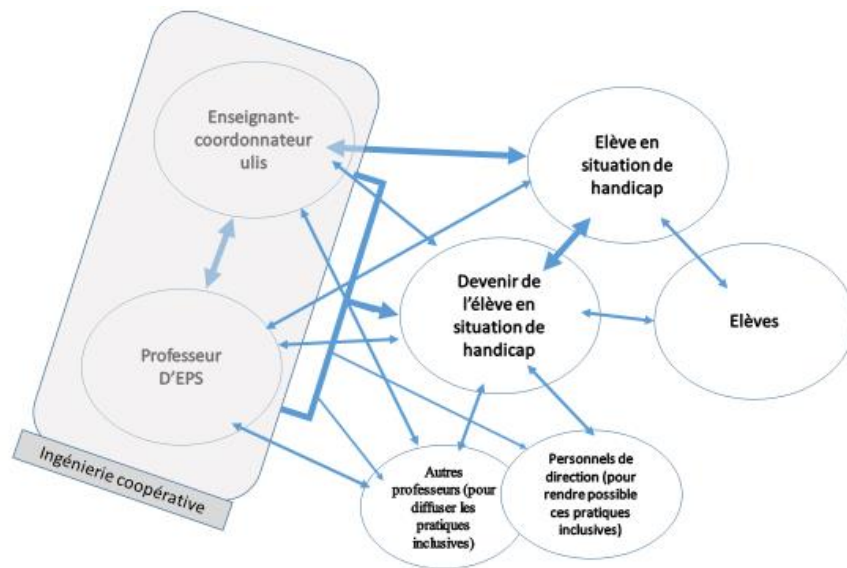


Schéma 24 : Reprise du schéma de Detraux et Ebersold pour le configurer à cette étude

La recherche de solutions entre l'enseignant d'EPS et l'enseignant-coordonnateur permet alors de passer de la perception initiale en termes de difficultés, pensées comme intrinsèques à l'élève avec des troubles des fonctions cognitives, à une perception en termes d'obstacles, intrinsèques à la situation d'enseignement-apprentissage. Je rejoins ici les travaux de Assude, Perez, Suau, et Tambone (2015) qui attestent que:

« les difficultés qui se manifestent dans l'un des pôles du système didactique (des élèves, des enseignants, des savoirs, des interactions) sont celles du système didactique lui-même car elles doivent être analysées dans ce cadre. Ainsi les difficultés des élèves, mais aussi celles des enseignants ou du curriculum peuvent être vues comme des difficultés du système didactique à propos desquelles le système lui-même est engagé à trouver des réponses. » (Ibid., p.5).

La question de l'articulation collectif/individuel est, dans cette étude de cas, également soulevée. Un des problèmes de l'école inclusive, souvent vécu chez les enseignants, réside en effet dans :

« l'impossibilité de s'occuper à la fois de l'enfant handicapé qui demande une prise en compte particulière et le reste de la classe qui doit suivre le programme en ayant le plus souvent un rythme d'apprentissage plus élevé que cet enfant » (Thouroude, 2012, p. 124).

Cette construction conjointe d'une séquence évolutive (d'un atelier fitness séparé vers un atelier internalisé à la séance d'EPS) entre un enseignant-coordonnateur, un enseignant d'EPS et deux élèves avec des troubles des fonctions cognitives, soutenus par une ULIS, résout en partie ce dilemme collectif-individuel.

V. Synthèse

V.1 Le poids déterminant d'une ingénierie didactique coopérative

Ce dispositif coopératif tel qu'il est conçu dans cette étude de cas n'est pas un simple « espace interprétatif partagé » (Berdnaz, 2013), il est un travail d'enquête, fondé sur une « relation épistémique coopérative » (Joffredo-Le Brun, Morellato, Sensevy, et Quilio, 2018). Dans le cadre de cette école inclusive, cette séance d'enseignement-apprentissage articulant classe et ULIS, a mis en scène deux protagonistes aux rôles différents (deux professeurs dont l'un est concomitamment enseignant-coordonnateur de l'ULIS et apprenti-chercheur) et ainsi « de relier des gens qui ont des intérêts séparés, voire contradictoires » (Sennett, 2012, p. 17). Alors, « sur la base d'enjeux à considérer dans l'échange, [ils] vont chercher à faire valoir leur point de vue auprès des autres, dans un processus constant de négociation de sens » (Bednarz, Desgagné, Maheux, et Savoie-Zajc, 2012).

Ils ont mené ensemble une œuvre commune (ici, le système sémiotique et le dispositif-atelier associé qui vont permettre de mettre au point un enseignement plus satisfaisant). Cette pratique coopérative concourt à

« l'idée fondamentale d'Erikson [qui] est que la coopération précède l'individuation: la coopération est le fondement du développement humain, en ce sens que nous apprenons à être ensemble avant d'apprendre à nous tenir à l'écart » (Sennett, 2012, p. 16).

Rendre accessible une situation d'enseignement-apprentissage en EPS a consisté, en effet, pour le professeur d'EPS et l'enseignant-coordonnateur, à agir conjointement, dans une dialectique de relation, en développant, sans l'imposer, son propre point de vue. La construction et les tentatives de résolution d'un problème d'enseignement-apprentissage (enchaîner des mouvements et stabiliser cet enchaînement) aux prises avec des enjeux de savoir et des contraintes (certains élèves rencontrent des obstacles) est alors devenue, dans ces conditions, possible. Pourtant, si le travail partagé n'est déjà pas un allant de soi, travailler ensemble en coopérant l'est encore moins. En effet, les protagonistes ont éprouvé, dans cette activité coopérative partagée (*shared co-operative activity*, Bratman, 1992), la nécessité que « les coopérateurs doivent tout d'abord être mutuellement réceptifs aux états intentionnels des uns et des autres » (Tomasello, 2015, p.41). Cette réception aux états émotionnels (les siens et ceux d'autrui) a pris corps au sein de deux instances d'observation et de productions d'exemples emblématiques (issues de l'analyse des vidéos). C'est alors conjointement que les participants sont arrivés à sélectionner des objets devenus communs (à la dyade),

« 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, 2012) » (Marlot, Toullec-Théry et Daguzon, 2017, p.22).

Il s'est alors produit « une intelligibilité accrue et pour partie partagée, de situations et de phénomènes d'enseignement et d'apprentissage » (Ibid., p.23), et j'ai mis ici au jour ce que Perraud qualifie de « dynamique collective du travail d'un problème conduisant à la création d'un objet-solution inédit » (Perraud, 2019b, p. 287). Les catégories pour penser ces phénomènes ou ces organisations représentent alors non pas le préalable, mais le résultat de la coopération, son produit (Ligozat et Marlot, 2016). C'est plus exactement une dialectique entre certaines catégories qui existent au départ et un travail conjoint investiguant de l'inédit qui se met en place.

Au fil de ce chapitre, les membres de cette ingénierie coopérative ont mis en œuvre « une aptitude à une intelligence collective sans borne » (Laurent, 2018., p.17):

- - Ils ont produit un fonctionnement itératif que l'on peut décrire comme suit, production d'un atelier en ULIS avec une mise en œuvre d'un enchaînement 1 / évaluation de cet enchaînement 1 (ici entre enseignants, mais aussi avec les élèves) / mise en œuvre d'un enchaînement 2 en ULIS avec une frise- repère/ évaluation 2/ mise en œuvre de l'atelier internalisé en classe, Ce processus itératif produit, grâce à la coopération, « une quête de connaissance partagée » (Ibid., p.15, p. 74).
- - Ils ont donné corps au fait que « coopérer, c'est apprendre à connaître ensemble » et que « coopérer transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres » (Laurent., Ibid., p.17). Ils ont alors réussi à déterminer conjointement des fins et objectifs de la séquence (avec la spécificité que le chercheur est aussi l'enseignant-coordonnateur).
- - Il s'est agi de tendre vers une symétrie, tout en assumant des différences (Joffredo-Lebrun et al., 2018) entre le professeur d'EPS, l'enseignant-coordonnateur et chercheur.
- « celui qui sait quelque chose partage ce quelque chose avec les autres afin que le collectif travaille ensemble à la construction de solutions, selon une logique d'une pratique » (Perraud, 2018, p.82).

En effet, cette étude de cas atteste d'une position initiale d'abord dissymétrique et déterminante de l'enseignant-coordonnateur qui fait vivre, en ULIS, une expérience spécifique aux deux élèves avec le savoir (*via* l'atelier *fitness* externalisé). Rappelons qu'il est aussi le chercheur. Toute son ingéniosité pratique a consisté, tout en étant assujetti aux savoirs du SDP, de construire une réponse créative (la « fiche-repère ») dans le SDA. Cette étude de cas montre

« en plus d'un but conjoint, [qu'] une activité pleinement collaborative requiert qu'il existe une forme de division du travail et que chaque partenaire comprenne le rôle de l'autre » (Tomasello, Ibid., p. 43).

L'étude de ce premier cas atteste d'un ensemble de dispositions chez chaque protagoniste ; ces dispositions sont diversement incorporées, toutefois les réunions coopératives, avec les interactions médiées par les observations des films d'actions sélectionnées et des expériences *in situ*, ont fait bouger les lignes chez chacun. Je poursuivrai plus précisément l'étude théorique de ces ingénieries coopératives, avec une seconde étude de cas (dans la partie 3).

Dans cette étude de cas, il apparaît que les « conceptions des enseignants relativement à leur discipline jouent un rôle décisif dans l'enseignement » (Amade escot, 2019). Pour poursuivre et approfondir cette interaction entre conceptions et pratiques, je convoque alors l'outil théorique d'*épistémologie pratique* (Sensevy et Mercier, 2007; Marlot et Toullec-Théry, 2011; Toullec-Théry et Marlot, 2013, Sensevy, 2019 ; Amade-Escot, 2014, 2019).

V.2 Une épistémologie pratique en mouvement

Comme je l'ai déjà exprimé dans la partie introductive (p.26), l'*épistémologie pratique*, concept fondé sur un oxymore, est une épistémologie (une théorie de la connaissance de l'enseignant, forgée au cours de ses expériences de formation, de travail, de vie) et une pratique (parce que produite par la pratique). Dans un article récent, Sensevy (2019) soutient que :

« la forme scolaire classique dans sa temporalisation, est une matrice de réification et d'aliénation, comme déterminant l'épistémologie pratique des individus – une théorie de la connaissance construite par et pour la pratique – dans l'école et hors l'école, dans l'éducation et au-delà » (Sensevy, 2019, p. 93).

Cette théorie de la connaissance secrétée par la forme scolaire est résistante. Toutefois, dans l'exemple emblématique en EPS, les protagonistes font muter la forme scolaire qui leur est habituelle. Jusque lors, l'enseignant-coordonnateur se cantonnait en effet à son espace de travail qui consistait à soutenir, dans le dispositif ULIS, les apprentissages des élèves lorsqu'ils revenaient de la classe (cette organisation « ordinaire » coïncide, dans le langage enseignant, à la formule « la classe d'inclusion ») Les SDA et le SDP étaient jusque lors, chez ces deux enseignants, d'une certaine manière, solidaires (les deux professeurs échangeaient sur les apprentissages en cours), mais sans être solidarisés (puisque'il n'existait pas de travail professoral conjoint et spécifique à propos des apprentissages en cours dans la classe). Leur manière initiale de faire est d'ailleurs largement partagée dans le métier, comme si les conceptions, les dispositions individuelles des enseignants étaient collectivement partagées, alors même qu'il existe « une tension dialectique, au sens d'une tension qui unit et oppose à la

fois l'individu (l'enseignant) et le collectif (le corps enseignant) » (Marlot et Toullec-Théry, 2014., p.25).

Dans cette étude de cas en EPS, deux événements ont participé à la modification des conceptions de la scolarisation inclusive en « classe ordinaire ».

Tout d'abord, cet enseignant-coordonnateur d'ULIS est reconnu par ses pairs enseignants d'EPS. Il a en effet effectué un parcours universitaire en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), avant d'opter pour la carrière de professeur des écoles. Sa licence de STAPS lui confère donc des compétences à enseigner l'EPS. Les références communes entre ces professionnels, acquises lors leur formation universitaire, facilitent de plus la compréhension réciproque de leur langage et de leurs actions. C'est de cette manière que l'enseignant-coordonnateur, lors d'un entretien, exprime cette familiarité professionnelle avec ses collègues. Cette confiance acquise lui permet alors, sous couvert d'un master 2 PIF MEEF MASH⁸⁹ (second événement), d'être à l'initiative d'un rapprochement entre la classe « ordinaire » et l'ULIS et, grâce au soutien du principal de collège, de faire institutionnellement reconnaître ce temps de travail collectif entre enseignant-coordonnateur et enseignants d'EPS. Les conditions sont alors désormais réunies, selon cet enseignant-coordonnateur, pour expérimenter et faire bouger les conceptions de la scolarisation inclusive.

Qu'est-ce qui alors a fait bouger les lignes, ce que Sensevy nomme, en référence à Wittgenstein, l'« arrière-plan conceptuel de certaines formes de vie » (Sensevy, Ibid.) ?

- Un faire ensemble à tâtons, soutenu par une volonté farouche de l'enseignant-coordonnateur de rendre solidaires les temps didactiques entre classe et ULIS ;
- Un bénéfice et une opportunité pour le professeur d'EPS, dans la mesure où s'adresser à l'hétérogénéité des élèves est souvent vécu comme délicat ;
- Des espace-temps de réunions d'ingénierie coopérative dans la durée, qui, contribuent au fait, avec l'analyse des vidéos (en tant que systèmes sémiotiques partagés), que les langages d'un enseignant coordonnateur, spécialisé, et celui d'un enseignant disciplinaire, en EPS s'ajustent. Ils regardent « au même endroit », partagent et construisent des références communes. D'abord centrées sur des formes organisationnelles, ces réunions coopératives deviennent, au fil du temps, alors l'objet d'une attention sur l'agir des élèves.

⁸⁹ Master MEEF Pratique et ingénierie de la formation parcours Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés.

D'autres professeurs du collège ont donné suite à cette expérience : ils y ont vu un certain nombre de bénéfices quant à la scolarisation inclusive dont ils se sont saisis. En septembre 2019, la proposition d'une classe de 6^{ème} inclusive a été retenue par l'équipe éducative, où ont été prioritairement scolarisés les élèves de cette classe d'âge, soutenus par l'ULIS. Depuis septembre 2020, tous les élèves avec une notification ULIS sont scolarisés en classe ordinaire, avec un soutien du dispositif.

Une question de l'enseignant-coordonnateur perdure malgré tout, elle porte sur l'institutionnalisation d'un tel dispositif et sa pérennité. Tient-il à sa présence et sa personnalité ou est-il devenu une identité que soutient ce collège ? Cette volonté inclusive, dans ce collège, rendra-t-elle pérenne cette reconstruction de la forme scolaire ?

Je vais, dans une troisième partie, étudier un autre cas emblématique qui fournira, des éléments qui consolideront ou démentiront la représentativité de cette première étude de cas. Avec cette démarche comparatiste je pourrai ainsi densifier et affiner ma démarche qualitative et compréhensive. Cette nouvelle étude de cas appréhende la double exploration qui est la mienne : 1) qu'est ce qui peut faire que se modifie l'*épistémologie pratique* des enseignants ? 2) en quoi faire coopérer des enseignants dans des instances transactionnelles permet-elle de concourir aux principes ingénieriques ?

Cette seconde étude de cas, dans ce mouvement spiralaire que j'ai évoqué page 64, fait avancer le travail analytique de cette note de synthèse, plus particulièrement, sur l'articulation entre discours et pratiques. J'explore en effet non seulement, ce que disent les enseignants quand ils travaillent ensemble et ce qu'ils créent comme dispositifs de travail (comme dans l'étude de cas en EPS), mais aussi ce qu'ils font *in situ* lors des séances. Dans cette seconde étude de cas, j'analyse alors aussi des épisodes transcrits de pratiques.

PARTIE 3 : Quand deux enseignants, l'un spécialisé, l'autre « régulier » travaillent ensemble et scolarisent des élèves reconnus institutionnellement handicapés en classe ordinaire, en quoi gagnent-ils en solidarité dans leurs conceptions de l'école inclusive ?

Dans cette troisième partie, l'étude de cas (Passeron et Revel, 2005) s'apparente, comme la précédente, à une enquête, fondée sur un paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989). Dans ce second dispositif de coenseignement, deux enseignantes, l'une en classe ordinaire de CM1 (PE) et l'autre, enseignante-coordonnatrice de l'ULIS (PES), avec une apprentie-chercheuse (CH), s'essayaient, comme dans le cas de l'EPS, à un premier travail coopératif, pour améliorer, au sein de la classe, les compétences de deux élèves reconnus institutionnellement handicapés (tous deux avec des troubles des fonctions cognitives)⁹⁰. L'une, Lola est soutenue par l'ULIS et l'autre, Lionel, élève avec autisme, est scolarisé à plein temps dans la classe.

Le double recueil de données⁹¹ est fondé sur :

- 1) les propos des trois protagonistes (PE/PES/CH) impliqués dans le dispositif de coenseignement, lors de cinq réunions coopératives ;
- 2) les interactions professeurs/élèves, et plus spécifiquement leurs transactions⁹², lors des huit séances *in situ* (et plus particulièrement les séances filmées S1 et S4).

Il s'agit pour ces enseignantes, de conjointement, anticiper et renforcer l'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage qu'elles mettent en œuvre *via*

« la création d'une unité épistémique dynamique dans l'institution didactique, au sein de laquelle tous les élèves ont la possibilité de jouer le jeu didactique fondé sur la clause *proprio motu*, dans la *solidarité épistémique* » (Sensevy, 2011, p. 289).

Quelles sont alors les conditions de cette *équibration didactique*, c'est-à-dire un certain équilibre dans la relation contrat-milieu, pour éviter l'émergence de *contrats différentiels* (Schubauer-Leoni, 1996) qui affecteraient les apprentissages des élèves moins avancés ? Ces deux enseignantes, dont les *épistémologies pratiques* diffèrent vraisemblablement, vont en effet devoir négocier une certaine *unité épistémique* pour scolariser ces deux élèves avec des « besoins éducatifs particuliers ». Mon analyse tient alors plus particulièrement au

⁹⁰ Cette étude de cas a fait l'objet d'articles (Toullec-Théry, 2020c et Toullec-Théry, 2021a).

⁹¹ Ce recueil de données a été fait par M-O Lelievre dans la cadre de son master 2 MASH, université de Nantes, travail que j'ai encadré.

⁹² « Voir l'action didactique comme une transaction, plutôt que comme une interaction, c'est proposer un modèle, qui aide à mieux la faire percevoir comme action conjointe, qui aide à mieux faire percevoir la solidarité foncière des transactants et du milieu qu'ils ont conjointement découpé dans le réel en transagissant » (Sensevy, 2011, p. 83).

questionnement et à la compréhension de la solidarité qui lie leurs discours et leurs pratiques et quels sont les savoirs sous-jacents. En effet,

« au sein du paradigme didactique, le savoir peut ainsi être systématiquement décrit comme une *praxéologie* (Chevallard, 2008) qui tient, dans une solidarité fondamentale, même si elle est empiriquement diversifiée, la pratique et le discours sur la pratique » (Sensevy, 2011., p. 124).

Je poursuis ainsi la contribution, déjà ébauchée dans la première étude de cas, à la double théorie :

- des *épistémologies pratiques*, constituées, comme nous l'avons déjà vu, « dans son essence par le travail systématique de la mise en synergie de son rapport pratique à la pratique avec son rapport théorique à la pratique » (Sensevy, 2011, p.689). J'infère alors des éléments des épistémologies des protagonistes à partir de leurs discours et de leurs pratiques

- des *ingénieries coopératives*, où ces professionnelles « travaillent ensemble pour produire ensemble des hypothèses d'amélioration de la pratique, les mettre en œuvre dans les classes, les évaluer, les transformer, les mettre en œuvre de nouveau, etc. » (Sensevy et Lefevre, 2018). Une ingénierie coopérative résout en effet un *problème issu de la pratique*, c'est-à-dire « toute situation qui confronte une personne à une difficulté d'action » (Sensevy, 2017). Si le dispositif inclusif étudié est expérimental, basé sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de situations de travail, ce collectif a-t-il alors travaillé à un problème qui a généré une dynamique de travail d'enquête collectif et absorbé le dualisme théorie/pratique ? L'enjeu d'analyse de ce second dispositif coopératif se densifie pour comprendre en quoi le *travail coopératif* se rapproche ou non des *principes d'une ingénierie coopérative* (Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013; Sensevy et Bloor, 2019 ; Lefevre, 2018 ; Perraud, 2018, sous presse ; Joffredo et al., 2018). J'analyserai ce dispositif au filtre des six principes qui fondent une ingénierie coopérative :

- le principe de détermination commune de *fins pour l'action*. « Professeurs et chercheurs construisent ensemble les fins de leur action, c'est-à-dire, par exemple, ce que peuvent être les finalités et les objectifs d'une séquence d'enseignement. Ces finalités reposent toujours sur un intense travail du savoir qu'il s'agit de faire approprier » (Sensevy et Lefevre, 2018⁹³).
- le principe de *symétrie* entre professeur et chercheur : il n'existe aucune division du travail *a priori*. La production des hypothèses de travail et la recherche de solutions au problème est conjointe.

⁹³ <https://blogs.mediapart.fr/lois-lefeuvre/blog/221018/ingenieries-didactiques-cooperatives-et-exercice-du-metier-de-professeur>

- le principe d'*assomption des différences* entre participants de l'ingénierie coopérative (Joffredo-Lebrun et al., 2018). La pertinence du travail commun repose sur la variété des points de vue des membres de l'ingénierie, et chacun doit donc assumer de faire valoir son point de vue *dans une relation épistémique coopérative* (Joffredo-Lebrun et al., 2018). Ces réunions d'ingénierie occasionnent alors des *controvertes d'ingénierie* (Perraud, 2018).
- le principe de construction d'une *posture d'ingénieur* qui réunit professeurs et chercheurs. À certains moments du travail d'ingénierie, professeurs et chercheurs ne se distinguent plus, unis qu'ils sont dans cette posture d'ingénieur (Lefeuvre, 2018). L'ingénierie coopérative est un *dispositif sérendipien*⁹⁴, c'est-à-dire un dispositif fertile à la production d'idées nouvelles, semblant être le fruit du hasard en émergeant de nulle part.
- Le principe de *coopération pour produire une oeuvre commune* (Sensevy et Bloor, 2019).
- Le principe de *production de connaissances* (Sensevy et Bloor, Ibid.).

I. Contexte de l'étude

1.1 Description succincte du milieu inclusif étudié

PE, enseignante de CM1 et PES, coordonnatrice de l'ULIS ont accepté la proposition de CH, apprentie-chercheuse, de concourir à un coenseignement inclusif. Lola, 10 ans, soutenue par l'ULIS est scolarisée en classe de CM1 (élèves de 9 ans) pour les enseignements de lecture et de compréhension. Rappelons qu'institutionnellement (circ. n° 2015-129) Lola est une élève « à part entière » de l'école. Il s'agit pour Lola, tout comme Lionel,

« avec les aménagements et adaptations nécessaires, d'avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences » (circ. n° 2016-117).

PES accompagne Lola à deux reprises par semaine dans la classe pour, chaque fois, une durée de 45 minutes. Lionel, 9 ans est, quant à lui scolarisé à plein temps dans la classe⁹⁵.

1.2 Recueil de données de cette étude de cas

J'ai schématisé ci-dessous le double recueil de données, avec, d'une part, huit séances en classe (de S1 à S8), d'une cinquantaine de minutes chacune dont deux séances ont été filmées (S1 et S4) et, d'autre part, cinq réunions *coopératives*.

Les *réunions coopératives* (cases gris clair, de RC1 à RC5) font interagir l'enseignante de CM1 (PE), l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS (PES) et l'apprentie chercheuse (CH). Elles

⁹⁴ La sérendipité « capacité humaine à s'étonner et à prêter attention [à un fait], elle ouvre les portes de la créativité, elle fait pression sur [celui qui cherche quelque chose] pour le lancer sur une piste nouvelle, pour trouver une explication au fait observé » (Catellin, 2014, p.131).

⁹⁵ Les parents de Lionel refusent toute orientation vers le dispositif ULIS.

comprennent systématiquement un temps de construction de la séance à venir, négociées, dès RC2, à partir de la co-analyse de certaines scènes des séances filmées, sélectionnées par les enseignantes. La RC5, dernière réunion, consiste en un bilan où chaque enseignante s'est exprimée, à partir de questions de CH. Je présente, ci-dessous, la structure du recueil de données.

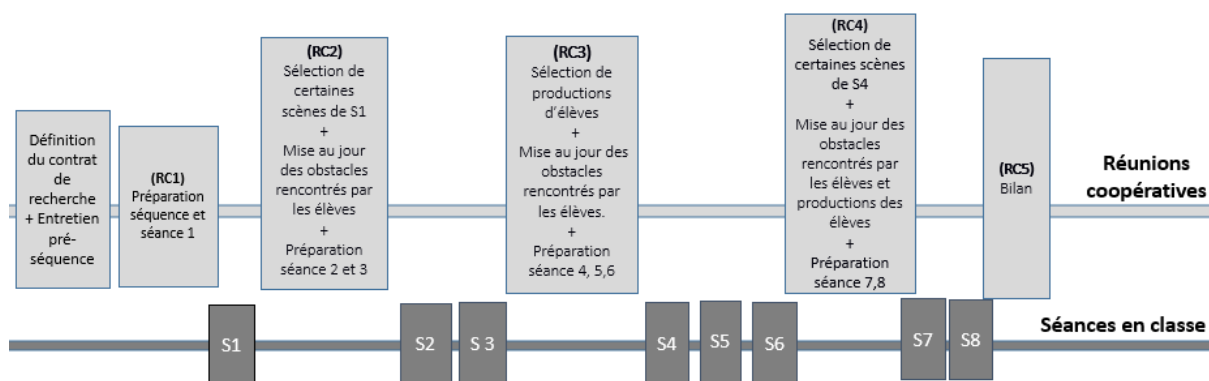


Schéma 25 : Méthodologie de recueil de données des réunions coopératives (PE/PES/CH) et des séances en classe⁹⁶

Les 8 séances ont été organisées de la manière suivante. J'ai écrit en caractères gras les événements plus particulièrement analysés. J'y reviendrai dans la suite de ce chapitre.

N° de séance	Ce qui, dans l'œuvre, est étudié	Chronologie synthétique des activités	Eléments présentés dans mon analyse
S1	Vidéo	Visionnage d'une vidéo A partir de la vidéo, dessin individuel des élèves d'éléments identifiés Mise en commun Introduction de la carte mentale complétée	Analyse d'un court épisode d'interactions entre PES et Lola
S2	Scène 1	Champ lexical du théâtre Mise en voix de la scène 1 par PE et les élèves Première phrase-synthèse (pour construire une frise chronologique)	
S3	Scène 2	Mise en voix scène 2 par PE et les élèves Fiche-personnage (ou carte d'identité) par groupe Carte mentale des personnages	Présentation de la fiche-personnage avec réajustements opérés pour Lionel
S4	Scènes 3, 4 et 5	Mise en voix Fiche-compréhension (adaptée pour Lola) Reprise des cartes d'identité des personnages (Lionel)	Présentation de la fiche-compréhension

⁹⁶ J'ai choisi, pour ne pas alourdir la présentation de ce cas, d'omettre ce qui se passe dans l'espace de l'ULIS. PES lit en effet les scènes du « Petit violon » à ses élèves. Sans relation explicites avec ce qui se passe en classe, et non préparées spécifiquement, ces courtes lectures ne sont pas évoquées par les deux enseignantes lorsqu'elles coopèrent et coenseignent. C'est un objet invisible. J'ai étudié, dans l'article Toullec-Théry 2020c, ce que produit cet « atelier lecture de scènes » et l'ai comparé avec l'« atelier fitness » (première étude de cas de cette note de synthèse).

S5	Scènes 6 et 7	Mise en voix scène 6 (lecture) et 7 (lecture jouée) Compléter la frise du temps (scènes 2, 3, 4, 5)	Analyse d'un épisode « construction d'une phrase résumé »
S6	Scène 8	Fiche-bilan (colorier les personnages associés à leurs caractéristiques) Lionel reprend les marottes (les associer à un lieu) Carte mentale complétée	
S7	Scènes 6, 7, 8	Théâtralisation scènes 6, 7 et 8 Reprise de la carte mentale et de la frise chronologique	
S8	Bilan	Débat interprétatif sur le fait que Léo et Sarah ont été obligés de se séparer deux fois. Question : Pensez-vous qu'ils auraient été plus heureux s'ils étaient restés ensemble ?	

Tableau 28 : *Résumé chronologique séance par séance*

II. Contexte de la séquence d'enseignement-apprentissage

II.1 Une pièce de théâtre de Grumberg, un récit initiatique

*Le Petit Violon*⁹⁷, courte pièce de Grumberg (1999), découpée en huit scènes, est construite sur le schéma d'une nouvelle de Dickens (1865), *Les ordonnances du docteur Marigold*. C'est la première pièce de son œuvre que Grumberg écrit pour un jeune public. *Le Petit Violon* figure dans la liste officielle des œuvres littéraires et théâtrales recommandées par le ministère, pour le cycle 3.

On peut rapprocher cette pièce d'un conte dont Sarah, jeune femme sourde et muette, est l'héroïne et dont elle sort grandie et heureuse, après un certain nombre de péripéties. Léo le camelot, son père adoptif, en est le narrateur.

Cette pièce repose sur un principe dramatique relevant d'une alternance entre présent et passé. Une perruque blanche que porte le narrateur, à certains moments, symbolise une double rupture temporelle.

- 1) Un *dédoublé du personnage* de Léo où porter cette perruque signifie qu'il est désormais vieux ;
- 2) Un *dédoublé temporel* où le port de la perruque signifie que l'action se déroule au présent.

L'écriture alterne style direct dans les parties dialoguées, occasion de poser en actes et en discours les personnages et les didascalies. Si plusieurs monologues de Léo permettent ainsi des ellipses temporelles, certaines didascalies au contraire marquent des pauses où le spectateur est convié à des pantomimes (ainsi, dans la scène 1, quand le géant jongle avec des assiettes).

⁹⁷ Jean-Claude Grumberg, *Le Petit Violon*, coll. « Heyoka jeunesse », 1999, © Actes Sud-Papiers

II.2 Ce que raconte cette pièce (résumé)

Léo le camelot, âgé et seul dans sa roulotte, raconte son histoire. Il n'avait autrefois, pour unique compagnon, que son petit violon. Parce que le secret du bonheur est de ne pas rester seul, il va recueillir, sur les conseils d'un géant sentimental, une petite fille sourde et muette, maltraitée par le directeur d'un cirque, Univers. Celle-ci va le rendre heureux, mais ayant à cœur de parfaire son éducation, qu'il a lui-même ébauchée, et d'en faire une « vraie demoiselle », Léo confie la fillette, Sarah, au maître d'une pension spécialisée. Léo et Sarah sont séparés pendant trois ans, au cours desquels le camelot lit beaucoup de livres pour ne pas faire honte à sa fille qui doit lui revenir savante. Sarah et Léo se retrouvent enfin, mais Univers veut récupérer la jeune fille. Léo, ne souhaitant que son bonheur, l'encourage à fuir avec le jeune homme sourd-muet dont elle est amoureuse, non sans lui confier le petit violon. Léo est envoyé en prison au prétexte d'avoir volé l'enfant à Univers. Plus tard, on retrouve Léo âgé et seul comme au début de la pièce. Il regrette Sarah, mais pense à elle et l'espère heureuse car « ainsi va la vie ». Mais rien n'est fini, car une autre petite fille, en tous points semblable à Sarah, apparaît un jour dans la roulotte et joue du violon à Léo...⁹⁸

II. 3 Ceux et ce dont parle cette pièce

Cette pièce, envisagée pour des enfants, est une réflexion sur le monde, elle brosse plusieurs thèmes universaux : la solitude, la pauvreté, la puissance, l'injustice, la différence, la maltraitance, le travail des enfants, l'esclavage, l'adoption, l'éducation, les apprentissages. Chaque personnage en cristallise certains traits.

Monsieur Univers, homme brutal, avide, cupide, hideux et sans scrupules, asservit le personnel du cirque dont il est le directeur. Sarah est sa proie favorite. Il maltraite l'enfant, l'insultant, la battant, l'affamant. Il ne la rétribue aucunement pour son travail de violoniste. Telle une esclave, il la vendra à Léo Le camelot, puis fera alliance avec les puissants jusqu'à faire emprisonner Léo, l'accusant injustement de vol d'enfant. Est évoquée ici la pseudo-respectabilité des puissants qui peuvent en toute impunité user de violence ayant les institutions – police, justice – de leur côté.

Léo, le narrateur, est un pauvre camelot, un bonimenteur qui argumente, habilement et avec entrain, pour vendre sa marchandise ; il sait en faire l'article. Son violon est son fidèle compagnon. Toutefois, il ne lui suffit pas à être heureux, il voudrait avoir un enfant. Par l'entremise du Géant, il se voit confier Sarah (il l'achète contre des paires de bretelles qu'il donne à Univers). Même s'il n'a pas beaucoup fréquenté l'école, Léo a foi en l'éducation, c'est selon lui, le moyen de s'en sortir mieux dans la vie. Il décide alors que Sarah fréquentera une école pour qu'elle puisse être instruite et devienne ainsi une demoiselle, même si c'est au prix d'une douloureuse séparation.

⁹⁸ http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/pdf/petit-violon_total.pdf

Le géant détient la charge comique de l'auguste. Il est un homme triste, maladroit, un peu naïf et sentimental. Il ne sait pas connaître le sentiment amoureux. Il ne peut supporter le comportement de M. Univers vis à vis de Sarah et fomenta ainsi l'adoption de la petite fille par Léo. Comme Sarah, le géant est différent : Sarah est en effet sourde et muette et le géant, est entravé par sa trop grande taille.

Sarah, l'héroïne est sourde et muette. Quand elle travaille dans le cirque, elle est complètement atone, pétrifiée par ses conditions de vie horribles. Jouer du violon lui est imposé et elle en tire des sons discordants, des grincements. Elle doit son salut à Léo, son père adoptif, à l'éducation qu'il lui prodigue où la musique sera son moyen de renaissance : Léo apprivoise doucement Sarah grâce à son violon, alors même qu'elle est sourde et qu'elle associe cet instrument à sa dure vie au cirque. La question des apprentissages traverse d'ailleurs l'œuvre, la musique est un moyen de s'ouvrir à l'autre et de converser avec lui. C'est aussi, en devenant savante, que Sarah disposera de moyens pour sortir de l'environnement violent et précaire dans lequel elle a vécu, qu'elle peut s'émanciper et échapper à l'emprise de M. Univers. Sarah, dans son école, rencontre un jeune homme, sourd et muet comme elle, dont elle tombera amoureuse et avec lequel elle aura une fille.

A la fin de la pièce, le secret du bonheur s'est modifié. Le bonheur peut exister quand on est seul, grâce aux liens entretenus avec des êtres chers, même s'ils sont géographiquement loin.

III. Séance S1 : des pratiques délicates de coenseignement

Cette présentation de l'œuvre effectuée, il s'agit désormais d'analyser les pratiques effectives des enseignantes, au sein du dispositif coopératif et de la classe, les choix qu'elles opèrent d'une vidéo et d'une activité de dessin. Cette dernière provoque un incident didactique, et met d'emblée au jour des épistémologies pratiques disparates à l'œuvre chez PE et PES.

III.1 Une vidéo, support pour entrer dans l'œuvre de Grumberg⁹⁹

Les coenseignantes présentent, en ouverture de la séquence d'apprentissage, lors de S1, une vidéo glanée par CH sur youtube qui dure 2'20''. D'une certaine manière, cette vidéo résume la pièce. Le discours, essentiellement prononcé par un narrateur, est en effet elliptique, il est soutenu par des images et la musique. Le violon, omniprésent dans la bande son, instille un climat pour chaque événement. D'une autre manière, cette vidéo érige des sortes d'énigmes. Le discours du narrateur met ainsi l'accent sur deux « déchirements », terme utilisé par le narrateur

⁹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=tEqz7BGQcG4>

(cases grisées dans le tableau ci-dessous) qui correspondent à deux séparations entre Sarah et Léo. Juste esquissées, ces deux séparations restent énigmatiques. Pour être résolues, il est nécessaire d'assister à la pièce ou de lire l'ouvrage. Cette courte vidéo-présentation de la pièce est donc une incitation à aller au-delà pour comprendre ce qui occasionne ces deux « déchirements » : une première souffrance est provoquée par le fait qu'apprendre ne peut se faire qu'en se coupant de son milieu, une seconde souffrance est provoquée par la fuite, obligatoire pour éviter la domination d'un être cruel.

J'ai réalisé, dans le tableau ci-dessous, une transcription de ce qui se dit, se voit ou s'entend dans cette courte vidéo.

Audio 2'20		Ce qui est dit	Son/Images
	Narrateur	Le petit violon, c'est l'histoire de Léo le camelot. Il rencontre, un jour, le plus grand géant du monde. Et à ce plus grand géant du monde, il va dévoiler le secret du bonheur. Le secret du bonheur c'est/	<i>Air classique de violon et guitare</i>
	Le géant	OOOOhhhhhh! C'est ça le secret du bonheur?	<i>Léo qui murmure, sans qu'on l'entende, quelque chose à l'oreille du géant.</i>
	Narrateur	L'histoire peut commencer. Léo dont le rêve est d'avoir un enfant va rencontrer Sarah une petite fille de cirque.	<i>Sur fond de musique circassienne, M. Univers crie dans un mégaphone. Sarah est à genou entre le géant et M. Univers qui harangue la foule dans un mégaphone.</i>
	M. Univers	Sept paires de bretelles et l'affaire est conclue!	<i>M. Univers « expulse » Sarah du cirque. Elle se retrouve dans les bras de Léo.</i>
	Narrateur	Et il va l'adopter.	<i>Scène sur fond de violon vif et enlevé. Léo et Sarah font connaissance.</i>
		Premier déchirement, première séparation: Léo doit laisser partir Sarah en pension pour qu'elle devienne savante.	<i>Musique dramatique. Sarah est arrachée à Léo contre sa volonté.</i>
	Le maître	L'éducation, mesdames et messieurs, l'éducation !	<i>Le maître prononce cette phrase avec emphase.</i>

	Narrateur	Après 3 ans Sarah revient, belle, savante, elle retrouve Léo. Elle retrouve le plus grand géant du monde, elle a un amoureux.	<i>Sarah joue parfaitement du violon, elle montre à Léo ce qu'elle a appris.</i>
		Mais Monsieur Univers veut la reprendre pour la faire travailler au cirque.	
	M. Univers	Il me tarde de reprendre cette petite fille !	<i>M. Univers prononce cette phrase avec un air inquietant</i>
	Une femme	Le tribunal vous entend	
	Narrateur	Deuxième déchirement, deuxième séparation : Sarah doit fuir au bout du monde pour échapper à Monsieur Univers.	<i>Musique inquiétante</i>
		Si vous êtes un enfant entre 7 et 107 ans, si vous aimez la musique, si vous avez envie de voir une histoire tendre merveilleuse et passionnante, alors, courez voir le petit violon et en plus, en prime, on vous donnera le secret du bonheur.	<i>Air de violon très enlevé joué par Léo/ Différentes images rapides pour montrer des instants différents du spectacle. Applaudissements</i>

Tableau 29 : transcription de la vidéo

Une fois cette vidéo regardée par tous (à trois reprises), les deux enseignantes amorcent la séance en elle-même. A quelle enquête vont-elles inviter les élèves ? Vont-elles tenter, dans la logique de la vidéo, de faire résoudre aux élèves les deux énigmes et engager ainsi la compréhension du texte théâtral « le petit violon » par les élèves ?

III.2 Une consigne, expression immédiate d'un problème

Après le re-visionnage de la vidéo, une double consigne est diffusée dès le début de la séance S2, d'abord par PE puis par PES. Le collectif n'est donc pas d'emblée sollicité, à partir de la vidéo, pour exprimer ce qui se passe dans la pièce, pour en négocier une première compréhension. Pourtant, cette vidéo est un milieu dense pour qui ne connaît pas la pièce (ce qui est le cas pour tous les élèves de cette classe). Les enseignantes ne construisent donc pas un premier observatoire ni de ce que les élèves ont compris *via* leurs commentaires, ni de ce que Lionel et Lola ont à dire et comment ils réagissent.

III.2.1 La consigne diffusée par PE

PE interpelle l'ensemble des élèves de la classe et leur demande, individuellement, à partir des images visionnées, de dessiner « ce que vous avez retenu de ce que vous avez vu, ce qui vous

semble important ». Elle agit d'une certaine manière sur un mode d'examen (elle veut ainsi évaluer s'ils ont compris quelque chose de l'histoire, dans une triple attente).

PE (35)	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, pas de stylo.
------------	--

La tâche de dessin qu'elle assigne aux élèves est pourtant difficile pour eux, comme elle le serait d'ailleurs pour tout adulte : quel événement ou épisode choisir ? Comment, sur un plan graphique, le réaliser ? deux élèves (E1 et E2) l'interpellent d'ailleurs.

31	E1	J'ai écrit des choses importantes, par contre les dessiner c'est hyper compliqué, c'est un peu, c'est un peu, une scène, c'est un peu plus qu'une scène qui est compliqué, du coup j'sais pas trop dessiner plusieurs trucs sur le même dessin.
32	PE	Ouais, tu pourras partager en plusieurs, c'est pas, j'te demande pas de refaire exactement ce que vous avez vu à l'écran. C'est pas du tout ça, c'est de sélectionner ce qui vous paraît important. Ça peut-être des personnages, ça peut être un lieu Ça peut-être un mot, ça peut être un objet. D'accord mais je ne vous demande pas de reproduire à l'identique ce que vous avez vu, c'est pas du tout ça.
33	E2	Je sais mal dessiner.
34	PE	Ça n'est pas un problème, ce n'est pas un concours de dessin. Allez, une dernière fois (visionnage de la vidéo).

PE botte en touche : pour elle, le dessin ne peut pas représenter un obstacle, puisqu'il a été envisagé conjointement avec PES, lors de IC1, pour éviter les obstacles liés à l'écriture que pourraient rencontrer certains élèves dont ceux à « besoins éducatifs particuliers ». Cette adaptation-simplification concourt-elle alors aux enjeux de compréhension de la vidéo ? Nous allons voir que rien n'est moins sûr.

III.2.2 La consigne diffusée par PES

Une fois que PE a produit une première consigne, PES poursuit ainsi.

PES (44)	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.
-------------	--

Un *incident didactique* survient d'emblée. Cette seconde consigne atteste que les attentes, chez PE et PES, ne sont pas identiques. PE demande aux élèves de restituer un événement, issu de la narration par le dessin (avec les difficultés, sans doute peu anticipées, que cela suppose). PES, quant à elle, réduit immédiatement après, 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 récit¹⁰⁰.

¹⁰⁰ C'est un risque que j'ai déjà mis en évidence dans une autre étude de cas (celle de l'ours) à l'école primaire (Toullec-Théry, 2020d).

Les règles du jeu d'apprentissage sont donc différentes (dans le schéma ci-dessous, R1 pour PE ; R2 pour PES), pourtant, les coenseignantes ont participé à la réunion coopérative (RC1) et planifié conjointement la situation d'enseignement-apprentissage. L'accord ne se serait-il pas alors fait sur les enjeux didactiques de la situation ?

Cette double consigne place les élèves dont Lola et Lionel, dans un impossible à faire, d'autant plus que les coenseignantes n'ont pas pris le temps de *faire parler ensemble de l'œuvre*.

Cette *double règle du jeu* marque un double territoire enseignant, chacun étant peu compatible voire concurrent avec l'autre.

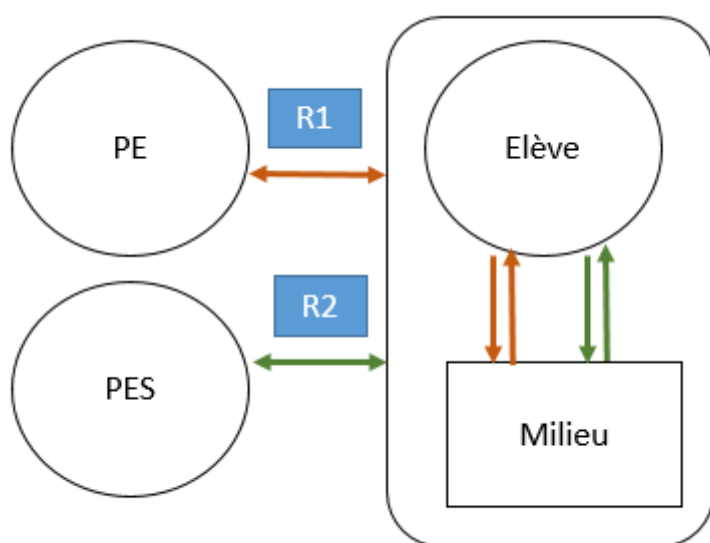


Schéma 30 : Diffusion d'une double règle du jeu (R1 et R2).

III. 3 Qu'est-ce qui a pu provoquer cet incident didactique ?

En RC1, les deux professeures semblaient s'être mises d'accord sur cette séance, mais la synthèse effectuée par PE à la fin de cette première réunion coopérative, atteste que l'accord sur le déroulement de la séance S1, s'en tient aux formes d'organisation.

PE (254) : « Alors, vidéo individuelle, ensuite groupe, confrontation en collectif, recueil, plus carte heuristique ».

Cet accord de surface, très générique, de l'ordre de l'organisation et des outils ne s'est manifestement pas intéressé aux contenus de la narration. Or les problèmes « se posent dans les détails » (Lochman, Ibid., p. 177).

Je vais alors étudier, pour comprendre ce qui produit *dans les détails* de cet incident, les interactions, dans cette RC1, d'abord entre PE et PES, puis le discours de CH.

III.3.1 Des interactions qui expriment des *épistémologies pratiques* disparates

Lors de la première réunion coopérative (RC1), les enseignantes et l'apprentie-chercheuse (CH) ont tenté de résoudre cette question : comment envisager que tous les élèves de la classe dont Lionel et Lola, accèdent à une compréhension de la situation didactique ?

J'ai consigné ci-dessous un épisode caractéristique des énoncés de l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS (PES) et de la professeure de la classe ordinaire (PE), prélevés lors de leurs échanges en RC1. Cet épisode révèle en effet certaines conceptions (vues comme des dispositions individuelles incorporées) hétérogènes de l'enseignement, et des objectifs d'apprentissage qui ne sont pas d'emblée partagés par chacune de ces enseignantes.

Les trois colonnes du tableau sont organisées ainsi : dans la colonne de gauche sont transcrits les propos de PE et PES, certains énoncés sont placés en gras, sur lesquels j'attire l'attention, sont aussi surlignés en gris des termes récurrents ; dans la colonne du milieu, j'ai opéré un premier niveau de mise à distance de ce que dit chaque enseignant dans une *paraphrase* qui, par une reformulation-transformation, permet trois opérations, celle de thématisation, celle de focalisation, mais aussi celle d'une certaine impersonnalisation (Pottier, 1974 ; Lefevre, 2018). J'y ai aussi produit quelques commentaires (écrits en italique). Dans la colonne de droite, il s'est agi d'inférer, à partir des énoncés de PE et PES, des éléments de leurs *épistémologies pratiques*, c'est-à-dire de montrer comment la pratique les a façonnées. J'ai ainsi analysé deux dimensions, l'une « linguistique » et l'autre « actionnelle » :

- la dimension « linguistique » : la lecture, par chaque professeur, de textes officiels ou l'écoute d'injonctions institutionnelles ou d'une idéologie « officielle » ou encore de tout autre discours, ont sans doute convaincu chaque professeur et ont influencé leurs pratiques (par exemple, dans le cas de PES, la notion de « besoin ») ;
- la dimension « actionnelle » : chaque professeur a opéré des constats, dans sa pratique. Par exemple, prendre en compte les « besoins » amène ainsi PES, dans ses pratiques, à individualiser l'aide à l'élève.

Cette *épistémologie pratique*, cet ensemble d'idées organiquement liées à la pratique (qui en sont issues, et qui en retour la déterminent) se façonne en contexte. Il est alors nécessaire d'analyser le langage véhiculé par chacun. En effet,

« comprendre un langage, c'est comprendre une pratique sociale, un jeu social auquel on est capable de participer, au moins « virtuellement » et dont on saisit les évidences » (Sensevy, Gruson, Le Hénaff., 2019, p .36).

Pour attester d'un énoncé qu'il exprime bien une *épistémologie pratique* et « pour comprendre une expression, nous devons appréhender la pratique dans laquelle elle joue son rôle » (Ibid., p.38).

III.3.2 Premiers éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions entre PE et PES, lors de la RC1

	Verbatim PE/PES	Paraphrase	Éléments d'épistémologie pratique inférés des énoncés produits par chaque enseignant
PES (23)	On fait et 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 avoir du mal à parler aux deux parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes [besoins]. Ça ne fait pas caisse de résonance de la même manière chez eux.	<p>- Rien ne sert de planifier un enseignement avec des élèves soutenus par une ULIS, puisqu'un déroulement de séance n'est pas prévisible.</p> <p>« On adapte » serait équivalent à « on s'adapte ».</p> <p>- Prévoir (anticiper) ne suffit pas pour que l'enseignant s'adapte à l'élève.</p> <p>On part des besoins de chaque élève.</p> <p>- Les besoins sont spécifiques à chaque individu : adapter, c'est alors individualiser.</p> <p><i>Large utilisation du « on » qui attesterait d'une posture que PES pense consensuelle. Toutefois, l'expression « tu dois le savoir » apporte une tonalité d'autorité voire de légitimité et donc une position « haute » de PES, peu propice à un dialogue.</i></p>	<p>Un jargon institutionnel est cristallisé dans les quatre termes, <i>besoin, adaptation, différencier, spectre</i>, tous issus des lois et circulaires de l'école inclusive (quatre termes dans <i>l'air du temps</i>).</p> <p>« Besoins »¹⁰¹ est un terme qui apparaît avec l'expression « besoin éducatif particulier », terminologie principale dans le jargon institutionnel, mais utilisé ici dans l'expression « besoins spécifiques » (qui a aussi cours dans le jargon institutionnel). Les « besoins » sont alors spécifiques à l'élève (d'où ce mouvement vers l'individualisation car « ils n'ont pas du tout les mêmes besoins » et « on peut prévoir tout et n'importe quoi, il faut toujours s'adapter »),</p> <p>« Besoins » est couplé avec « adaptation », employé comme un verbe ici sans complément (même si on adapte quelque chose à quelqu'un) mais aussi « réflexif » dans « s'adapter » (adapter soi à l'élève, aux besoins de l'élève)</p> <p>« Spectre » est un autre terme employé dans le jargon institutionnel, mais dans la</p>

¹⁰¹ Hervé BENOÎT définit ainsi les « besoins éducatifs particuliers ». « Un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un besoin d'aide situé qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier. Ce besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement, il est le produit des interactions qui la caractérisent » (2014, p. 570). PES n'entend pas ainsi la définition de l'expression « besoins éducatifs particuliers », ces besoins seraient en effet, selon cette professionnelle, génériques et ontologiques à l'élève et non émergeant d'une situation particulière, comme si le terme de besoin était équivalent, pour elle, à celui de difficulté.

			<p>désignation de troubles comme « spectre autistique ».</p> <p>L'influence du jargon institutionnel en cours diffuse dans diverses expressions.</p> <p>Il existe, dans les propos de PES, donc une sorte de triple argumentation comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il est nécessaire d'« adapter »¹⁰² selon les « besoins spécifiques » de l'élève ; 2. Il est nécessaire de s'adapter, selon les besoins des élèves ; 3. Il est nécessaire de s'adapter à chaque élève parce que chacun a des besoins spécifiques. <p>Pour PES, l'anticipation de l'action n'est pas possible puisqu'on ne sait pas comment l'élève réagit individuellement en situation.</p> <p>La difficulté est, pour PES, ontologique à l'élève et non situationnelle.</p>
PE (26)	Alors moi , c'est pas ça que je veux dire. L'objectif, il est.... Quel est l'objectif pour ces deux enfants ?	- Enseigner, c'est fixer des objectifs atteignables.	PE cristallise son propos sur le terme « objectif » (issu du jargon institutionnel). L'objectif n'a pourtant pas été déterminé pour cette situation d'apprentissage particulière de compréhension (rien n'est dit sur ce qu'il y a à apprendre dans cette situation). Les objectifs ne sont pas énoncés pour chacun des deux élèves dans la mesure où PE et PES s'accordent sur le fait qu'ils ne peuvent pas apprendre la même chose que les autres.
(28)	Pour moi, l'objectif, il ne peut pas être le même que pour les autres.	Certains élèves (ici Lionel et Lola) ne peuvent pas. PE cible d'emblée leurs manques.	PE envisage pour Lionel une tâche qui cible un obstacle qu'il rencontre – remettre en ordre des images séquentielles – sans rendre apparents les moyens qu'elle envisage pour atteindre cet objectif-obstacle.
(30)	Ce n'est pas possible parce que Lionel, il ne peut pas lire ce livre, il ne peut pas .	- Un enseignant ne peut attendre ni exiger des élèves qui présentent des difficultés ou des retards d'apprentissage les mêmes objectifs d'apprentissage que pour les autres élèves.	
(32)	Le lire seul, même avec de l'aide. 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.	- Le niveau de lecture décodage autonome d'un élève détermine ce qu'un élève peut comprendre.	
(40)	Mais là, on dit, on fait la même chose. Evidemment, je n'vais pas faire une séance ULIS et une autre pour l'intégralité de la classe. Non,	- Pour un élève à besoin éducatif particulier (BEP), il s'agit de cibler un objectif spécifique, relevant d'une difficulté ou d'un obstacle repérés en amont et de le travailler	

¹⁰² Adapter, verbe transitif, il s'agit d'adapter qqn. à qqch. (qqn, qqch) à (qqn, qqch). Or ce verbe est employé sans COD. On adapte quoi alors ? à qui ?

(55)	<p>c'est pas ça, mais mes objectifs personnels envers ces 2 enfants ne seront pas identiques à ce que je vais attendre des autres.</p> <p>En fait, la question, ce que je veux dire, par exemple, j'en sais rien, je dis n'importe quoi, <u>pour Lionel par exemple, l'objectif</u> 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 <u>objectif</u> que j'ai pour des élèves de CM1.</p>	<p>indépendamment du groupe.</p> <p>Chaque difficulté repérée chez un élève à BEP nécessite une réponse individuelle.</p> <p><i>PE se démarque de PES et exprime un premier désaccord : utilisation du « moi je » et du « je » où « je » relève du système de décision de PE : Pas de « on » consensuel..</i></p>	
<p>Micro synthèse</p> <p>On peut conjecturer des conceptions disparates chez ces deux enseignantes.</p> <p>PES est centrée sur les « besoins » : les besoins spécifiques de Lionel et Lola nécessitent des adaptations.</p> <p>PE est centrée sur les « objectifs ». Toutefois elle ne peut envisager de mêmes objectifs pour Lola et Lionel que pour les autres élèves. Cette conception limite ses propres possibilités d'action : « je ne peux pas ».</p> <p>Si les centrations de PE et PES sont différentes, les conséquences pédagogiques sont les mêmes : les deux enseignantes développent une conception déficitaire des capacités des deux élèves. Pour les placer en situation de réussite, il y a nécessairement réduction des enjeux d'apprentissage.</p>			
(64)	<p>Ce ne sont pas de fausses séances, il faut vraiment qu'on parte de tes objectifs [PE]. <u>Après très honnêtement, moi, je sais qu'on peut se caler.</u> Le théâtre, c'est même royal. <u>On peut</u> se caler vraiment. <u>On peut</u> faire de la différenciation de manière XXL. Au théâtre, <u>on peut mimer</u> cette <u>petite</u> pièce <u>en maternelle</u>. Ils vont comprendre des choses, pas tout, mais des choses et si <u>on peut</u> leur faire faire un travail beaucoup plus <u>intellectualisé</u>, ils vont aussi comprendre des choses, mais pas tout parce qu'<u>on peut</u> reprendre ça aussi au lycée avec d'autres exigences, tu vois.</p> <p><u>Par contre</u>, il faut qu'on parte d'abord de tes objectifs et puis <u>nous</u>, après, <u>de toute façon, moi, je sais que, pour Lola, on ne va de toute façon pas les atteindre...</u> découvrir ça a l'air de rien mais si, ne serait-ce qu'<u>elle peut découvrir le théâtre et l'aimer et avoir envie.</u></p>	<p>PES, dans un premier temps (64), avec « on peut » prend le contre-pied de PE qui assène plusieurs fois que Lionel et Lola ne « ne peuvent pas ». Toutefois la chute est la même (66) : Lola ne peut pas.</p> <p>Pour PES, scolariser les élèves à BEP, c'est s'engager un travail, à partir des objectifs définis par PE (66), mais sans avoir besoin de négocier ces objectifs en amont, puisque les élèves à BEP feront des activités autres puisqu'ils dans la mesure où ils ne peuvent atteindre les objectifs assignés à tous.</p> <p>Différencier, c'est sur un arrière-fond commun (la pièce de théâtre) mener des activités (au sens <i>faire</i>) différentes.</p> <p>Apprendre, c'est glaner au fil du temps des éléments de compréhension, qui relèvent du faire</p>	<p>PES rejoue, d'une certaine manière, le jargon « institutionnel » des objectifs : une <i>vraie</i> séance, dans une classe « ordinaire » est une séance fondée sur des objectifs assignés par l'enseignant.</p> <p>PES adopte alors un jargon « actionnel » attestant de son statut de <i>connaisseur pratique</i> : « moi je sais que on peut + liste d'actions », mais sans que l'on sache vraiment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - si le « on » est impersonnel ou s'il représente PES+PE ; - à qui PES adresse cette liste d'actions, à l'ensemble des élèves ou seulement à Lola ou encore à Lola et Lionel ? <p>Avec cette liste de possibles actions, le discours de PES revêt une dimension générique, il est constellé de « on peut », mais qui aboutit finalement à « de toute façon », « je sais que » ... on ne peut pas. La forme du discours de PES est la suivante : On peut..., on peut..., on peut, mais, pour</p>

		<p>(« mimer ») et des apprentissages formels (« intellectualisé ») dont les exigences iront crescendo, quand c'est possible, sinon il s'agit de privilégier pour les élèves à BEP, les découvertes, l'envie, les préférences.</p> <p>Le travail de tout enseignant spécialisé (« nous »), c'est de s'adresser spécifiquement aux élèves à BEP.</p> <p>- « <i>Fausses séances</i> » : <i>cette expérience de coenseignement est-elle tenue par PES comme extérieure à ses « vraies » pratiques ?</i></p> <p>- <i>PES est certaine que l'apprentissage est impossible pour certains « De toute façon, moi je sais que... »</i></p> <p>- <i>Une partition implicite du travail à deux se dessine.</i></p>	<p>Lola on ne peut pas. L'objectif qui devait être déterminé par PE (« il faut qu'on parte de tes objectifs ») devient alors celui que PES détermine seule. Il consiste à « découvrir le théâtre et l'aimer et avoir envie ». PES renonce à tout apprentissage épistémique pour trouver refuge dans le sensible, les affects.</p> <p>Avec la formulation « pour nous après, de toute façon », PES met à distance le jargon institutionnel inclusif dont sont pourtant issus les mots <i>besoin, adaptation, différencier, spectre</i>, qu'elle a utilisés lors de son intervention précédente. Si PES dispose du jargon institutionnel inclusif, elle n'adhère pas à la dimension actionnelle sous tendue par l'école inclusive, celle de participation de tous les élèves aux apprentissages collectifs.</p> <p>Ce qui est admis comme un empêchement des « élèves à BEP » à participer au même titre que les autres, élude alors la nécessité de travailler sur la situation d'enseignement apprentissage, les savoirs qui pourraient lui donner forme et substance, et sur ses obstacles potentiels. Pour PES, ce manque essentiel est encore augmenté par la vision de l'élève comme <i>fondamentalement empêché</i>. Selon PES, on ne peut déjà pas prévoir ce qui va se passer (tour de parole précédent), et, de plus, ces élèves ne peuvent tout simplement pas assumer les apprentissages.</p>
PE (67)	Mais ça n'est pas un objectif d'apprentissage.	Apprendre, c'est sérieux des objectifs d'apprentissage.	<p>Les conceptions de ces deux enseignantes s'accordent sur le fait que Lola et Lionel ne peuvent participer aux apprentissages au même titre que les autres élèves. Toutefois les « tâches » que chacune envisage, ne sont pas de même nature.</p> <p>PE pense « apprentissage » et non « savoirs ». Si l'idée de centrer la tâche sur la mise en</p>
PES (68)	De découvrir quelque chose ?	Apprendre, c'est découvrir.	

			<p>ordre d'images peut apparaître comme essentielle dans la compréhension d'une intrigue, ce savoir littéraire n'est en revanche pas appréhendé en tant que tel.</p> <p>PE veut concourir à des apprentissages (pour Lionel, mettre des images en ordre) alors que PES s'en tient à une découverte, du plaisir (et affiche des enjeux affectifs).</p>
PE (70)	<p>L'objectif numéro 1, c'est la <u>compréhension de la structure de l'histoire</u>. Il y a un <u>objectif de connaissance du théâtre</u>, il y a un <u>objectif de repérage des personnages</u> enfin <u>repérage dans le temps</u>, repérage des personnages et puis après moi ce que j'aimerais bien, c'est les faire un peu <u>mettre en voix</u>.</p>	<p>Apprendre, c'est sérier des objectifs d'apprentissage, dans des champs de compétences pluriels.</p> <p><u>Compétences dans le domaine de la langue</u> : Compréhension de la structure de l'histoire (narrative ?) / repérage, des personnages. Repérage dans le temps (évolution des personnages dans le temps ?)</p> <p><u>-Compétences de langue orale</u> : Mise en voix (<u>sans autre précision</u>).</p> <p><u>Compétences culturelles</u> : - connaissance du théâtre (rapprochement avec la découverte du théâtre dont a parlé PES ?).</p>	<p>PE insiste sur le terme « objectifs » (incarnation du jargon « institutionnel ») et explicite ceux vers lesquels elle tend. Elle les spécifie, tout en conservant un grain de description très générique (compréhension, connaissances, repérage). Elle n'évoque en effet pas du tout l'œuvre étudiée, « Le petit violon »¹⁰³. Elle ne considère pas le texte et son étude comme préalables au dispositif, et même à toute intention didactique.</p> <p>« Et puis après », elle exprime ce qu'elle aimerait bien (« faire mettre en voix »). Cette seconde proposition ne semble pas être, pour PE, un objectif, mais correspondrait à ce qui lui plairait. Il y aurait d'une part, l'expression d'un assujettissement à la norme des programmes et, d'autre part, de petits espaces de liberté.</p>
PES (73)	<p>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 contrairement à tes élèves, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif.</p>	<p>- Faire apprendre un élève d'ULIS, c'est activer prioritairement la sphère des affects si l'on veut atteindre le cognitif.</p> <p>- Faire apprendre un élève de classe ordinaire, c'est activer seulement « le cognitif »,</p> <p>- La nature des structures mentales entre un élève « ordinaire » et un élève d'ULIS diffère.</p>	<p>Dans son discours, PES reste campée sur ses positions et sur ses conceptions propres.</p> <p>PES conserve un principe qu'elle tient pour vrai : pour des élèves d'ULIS, pas d'apprentissage sans donner priorité à la « sphère affective ».</p> <p>Apparaît une opposition entre cognitif et affectif entre les deux territoires que sont l'enseignement en classe « ordinaire » et l'enseignement spécialisé.</p>

¹⁰³ Je l'ai aussi mis en évidence avec le texte de l'Ours, lors d'une séance de coenseignement (Toullec-Théry, 2020d)

			mais sans proposition actionnelle.
--	--	--	---------------------------------------

Tableau 31 : *éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions entre PE et PES, lors de la RCI*

Si PE et PES entretiennent des cordiales relations (c'est ce qu'elles énoncent d'emblée à l'apprentie-chercheure), qu'elles travaillent volontiers ensemble et acceptent de coenseigner, elles ne partagent toutefois pas les mêmes conceptions des apprentissages (même si les conséquences pratiques d'ignorance du savoir en jeu sont identiques). Pour PES, cette scolarisation inclusive ne nécessite pas de cibler des objectifs d'apprentissage, puisqu'ils sont d'emblée inaccessibles à ces élèves *fondamentalement empêchés* ; PE, quant à elle, cible des objectifs d'apprentissage, mais admet que les obstacles sont tels qu'elle ne peut, dans toute situation d'enseignement-apprentissage, avoir les mêmes attentes.

Cet épisode est emblématique d'une distinction apprentissages/savoirs. Ainsi, pour PE, les « objectifs » (sous-entendu les objectifs d'apprentissage) sur lesquels elle insiste pourtant, masquent une absence de savoir. Si elle évoque la nécessité des apprentissages, c'est toutefois i) sans déterminer précisément ce qui est à apprendre (le savoir, les praxéologies qui le concrétisent), et ii) sans spécifier en quoi ce savoir donne leur forme et leur substance aux dispositifs d'apprentissage. Un « objectif lié au savoir », pourrait être, par exemple ici, parmi bien d'autres, « comprendre la décision de Léo de se séparer de Sarah pour l'envoyer suivre des études, et comprendre en quoi cette décision qu'il prend est en fait pour lui un déchirement ». Cet objectif de savoir nécessite alors une étude minutieuse de l'œuvre, ce que PE élude (tout comme PES). Je l'illustrerai dans l'extrait suivant.

Dans leurs interactions, je distingue trois niveaux :

- 1- pour PES et PE, leurs propos ne sont pas reliés à l'œuvre du « petit violon », comme si la substance même de l'œuvre ne donnait pas forme aux dispositifs didactiques, aux gestes d'enseignement, et donc à la nature même de la *culture* que les élèves pourraient appréhender. Sans cette étude épistémique opérée par PE et PES, comment les élèves peuvent-ils alors comprendre, de la meilleure façon possible, ce que cette œuvre distille ?
- 2- pour PES, un niveau où les objectifs d'apprentissage ne peuvent exister parce que les affects sont premiers ;

- 3- pour PE, un niveau où il existe des objectifs d'apprentissage, mais qui restent très génériques, et finalement ne peuvent être atteints par certains parce qu'ils ont trop de manques.

III.3.3 Poursuite de la caractérisation d'éléments d'épistémologies pratiques inférés dans les interactions entre PE et PES, lors de la RC1

J'ai sélectionné, dans la suite de RC1, de nouveaux énoncés qui permettent de poursuivre l'inférence d'éléments des épistémologies pratiques de PE et PES.

	Verbatim PE/PES	Paraphrase	Épistémologie pratique inférée des énoncés de chaque enseignant
PES (78)	Moi, je me propose de faire une partie de la pièce avec eux [Lionel et Lola].	- La solution réside en la dissociation de Lionel et Lola du groupe classe, sans évocation des adaptations nécessaires, sans que les obstacles spécifiques à la compréhension ne soient localisés. C'est à l'enseignante spécialisée de travailler avec les élèves avec handicap.	On repère ici, dans les propos de PES, un élément constitutif du <i>jargon institutionnel</i> , et la manière dont il peut agir sur la pratique : différencier la pédagogie consiste en une individualisation et donc en une externalisation de l'aide. Cet amalgame entre différencier et individualiser ne concourt pas au mouvement inclusif puisqu'il isole les élèves à « BEP ».
PE (79)	Je pense que cette partie-là... en fait ce qui m'inquiète, c'est pas, heu, dans le travail et tout ça on va... en le jouant, en le lisant, je pense qu'ils peuvent retenir des choses. Les textes précédents, je les ai lus et, par exemple, Lola décroche énormément , déjà elle, un des objectifs , c'est d'être là quoi, de participer , tout ça, ça fait partie des objectifs que j'aurais pour elle aussi qui sont pas des objectifs forcément d'apprentissage , mais, mais de, mais, quand même, de savoirs .	- S'il y a du jeu (corporel), s'il y a décharge de la responsabilité de certaines activités (<i>via</i> une lecture offerte), alors « un élève à BEP » peut « retenir quelque chose ». - Un élève qui a sa place en classe est un élève qui participe. Un élève qui décroche inquiète. - un élève à BEP doit adopter un comportement, une attitude d'élève : les savoirs-être devancent les objectifs d'apprentissage	PE poursuit sa tendance à identifier des objectifs génériques (faisant partie du <i>jargon institutionnel</i>), mais, ce que nous précisons plus haut, sans i) déterminer précisément ce qui est à apprendre (le savoir, les praxéologies qui le concrétisent), et ii) en quoi ce savoir donne forme et substance aux dispositifs d'apprentissage. La dérive de ce <i>jargon institutionnel</i> se concrétise dans le terme de <i>savoir</i> . Ainsi, selon PE, les objectifs pour Lola peuvent ne pas concourir à des apprentissages (sans doute issus des programmes), mais toutefois ils doivent conserver des savoirs (sans doute alors non épistémiques, comme « être là », « participer »). « Être là » et « participer » attesteraient alors de quels savoirs ?
PES (80)	De son attention...	Un élève qui a sa place en classe est un élève attentif.	PE et PES appréhendent l'élève à « BEP » de manière consensuelle et considèrent les difficultés de l'élève comme ontologiques. En plus des conceptions de PE « être là » et participer », PES ajoute l'« attention ». Si les difficultés sont d'ordre ontologique, alors il serait vain de réaménager les environnements de travail et les

			situations d'enseignement-apprentissage. ¹⁰⁴
PE (81)	D'être élève, quoi. Lionel, j'ai un autre problème, je ne suis pas sûre qu'il comprenne de quoi ils'agit , je suis pas du tout sûre. Je ne sais pas. Le livre précédent, on a lu ce livre, je l'ai lu quasiment intégralement, ce qu'il avait à lire à la maison, <u>je relisais à chaque fois le chapitre à voix haute en classe, c'était pas un obstacle, plusieurs fois, il ne suit pas</u> , bon ça, à la limite, mais il n'écoute pas non plus . Plusieurs fois je lui ai demandé de quoi parle l'histoire . Il ne sait pas de quoi ça parle, mais c'est pour ça, je pense que les personnages, il ne sait pas qui c'est . Il me dit le titre. Il ne sait pas ce qui se passe dans l'histoire.	- « Etre élève », c'est « suivre » (adopter une attitude corporelle adéquate) et surtout écouter. - La lecture à haute voix un texte enlève les obstacles de compréhension des élèves. - Comprendre, c'est être capable de formuler une réponse à la demande de l'enseignant - Comprendre un texte, c'est savoir dès la lecture finie, résumer l'histoire (ce qui s'y passe), citer les personnages. - Un titre ne relèverait pas de la compréhension (mais tient de la mémorisation ?)	Pour PE, être élève, c'est une attitude. Etre élève, c'est répondre à la sollicitation de l'adulte. La compréhension vient à la relecture répétée d'un texte. Refaire de la même manière, c'est un moyen pour apprendre.

Tableau 32 : poursuite *éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions entre PE et PES, lors de la RCI*

Le travail PE-PES, qui se veut coopératif, trouve, sur certains aspects, un terrain consensuel.

Elles s'accordent sur une première évidence partagée : Lola et Lionel ne peuvent apprendre ni comme les autres, ni les mêmes choses que les autres.

Elles s'accordent sur une seconde évidence partagée : Un élève « à besoin éducatif particulier » ne peut accéder à la complexité. Il est alors nécessairement tenu à l'écart, non seulement des apprentissages collectifs, mais aussi de la *culture qu'incarne l'œuvre*.

Scolariser un élève « à besoin éducatif particulier » revient donc à *l'assigner à un certain type de tâches*. Pour Lionel, la tâche qu'il doit assumer consiste à remettre en ordre des images. Puisqu'il est le seul à travailler cette dimension, il va réaliser cette tâche, seul. Cette manière de penser provoque une individualisation du travail (comme le dit PE, chaque élève a des « besoins spécifiques », où spécifique est traduit par individuel). Pourtant remettre des images en ordre revient à placer Lionel dans une difficulté effective, puisque c'est un obstacle majeur qu'il rencontre dans ses apprentissages. Il ne pourra donc vraisemblablement pas assumer cette

¹⁰⁴ Les résultats de mes recherches corroborent les conceptions de ces deux enseignantes. Les enseignants (qu'ils soient de classe « ordinaire » ou spécialisés) dont j'ai précédemment étudié les pratiques, lorsqu'ils scolarisent des élèves « à besoins éducatifs particuliers », ne réaménagent pas spécifiquement les situations d'enseignement-apprentissage. La question de l'accessibilité de la situation reste un impensé, la compensation prime avec la nécessité pour les enseignants de la présence d'un Accompagnant aux élèves en situation de handicap (AESH).

tâche, d'autant que ni le dispositif (au sens où le savoir donne forme à un dispositif), ni les techniques ne sont anticipées par les enseignantes. Dans ce cas, la tâche qui incombe à l'élève est laissée inaccessible et l'enseignant devra alors sans doute en endosser la responsabilité (sous peine de faire perdre la face à l'élève). Lola, quant à elle, ne réalise pas vraiment des tâches particulières : il en va en effet, pour elle, jusqu'à une remise en question de PES de ses capacités à apprendre, et la certitude de la prédominance de ses affects. Aucun aménagement de la tâche collective n'est alors effectué.

D'un point de vue topogénétique, tout se passe comme si PE détenait la responsabilité des apprentissages et des objectifs (« tes objectifs », dit PES), sur lesquels PES « se cale », c'est-à-dire s'adapte sur le champ, exclusivement pour Lola et Lionel. Les adaptations ne sont alors pas synonymes de réaménagements du milieu de l'étude (mésogénèse), mais reviennent à une dissociation pour Lionel et à un laisser faire pour Lola sans espoir d'apprentissage. Pour faire avancer les objets de savoir sur l'axe du temps (chronogénèse), il est ainsi, selon ces enseignantes, plus réaliste de juxtaposer les élèves institutionnellement reconnus handicapés, au groupe-classe pour leur faire faire autre chose (PE) ou pour leur faire découvrir, aimer autre chose (PES).

III.3.4 Synthèse des éléments d'épistémologie pratique inférés dans des interactions PE/PES en RC1

Deux dimensions sont particulièrement prégnantes dans cet épisode, issu de RC1 :

1. Le jargon institutionnel, un pseudo jargon ?

D'une certaine manière, PE et PES manient un langage propre à la profession enseignante. Dans tout métier, « on y intériorise des gestes, une langue, des méthodes, des exigences, et cela prend du temps » (Lochman, 2021, p.13), ce que j'ai nommé un jargon, à la suite de Sensevy, Gruson et Le Hénaff (2019). Toutefois, elles le manient sans distance, comme un allant de soi, comme si les mots, maniés tels des évidences, renvoyaient à un sens collectif qui économise ou élude ou encore évite de parler précisément de la pratique. Tout se passe en effet comme si utiliser un même *jargon* (ainsi, dans la profession enseignante, *objectif*, *adapter*, *besoin*, ...), revenait à évoquer une même pratique. Ce *jargon* (de métier) occasionne pourtant, lors de cette RC1, une illusion de partage. Ce que l'on pourrait nommer des « labels institutionnels » ne s'ancrent en effet ni vraiment dans des définitions notionnelles communes, ni dans des conceptions partagées. Or un jargon, dans le monde social, est un système linguistique qui permet de s'appropriier la pratique et de la communiquer. Ainsi fonctionnent les jargons professionnels,

celui du musicien, du charpentier, du médecin, du jardinier, du boulanger, du mathématicien, etc. Chez ces enseignantes, le jargon, imposé verticalement par l'institution, n'a pas été assorti d'une explicitation spécifique, comme il advient dans le monde social¹⁰⁵. Le label institutionnel (*objectif, adapter, besoin*) agit alors, non tel un jargon vivant dans une profession (Sensevy, Gruson et Le Hénaff, Ibid), mais tel un *pseudo-jargon*, sans lien organique avec la pratique, voire même en porte-à-faux avec la pratique. Ainsi, pour les deux enseignantes, *besoin, manque* et *difficulté* sont conçus et utilisés comme des synonymes. Si le terme *de besoin* (dans l'expression institutionnelle « besoin éducatif particulier ») est très récemment diffusé, dans la loi de 2019, il n'y est pas défini. Il est alors *in fine*, joué autrement par les deux enseignantes. Elles traduisent « besoin » de la manière suivante : ce sont les élèves qui ont des « besoins particuliers » et non la situation particulière qui créerait des besoins particuliers (c'est ce qu'ont souligné Grémion et Grémion, 2020). Le système langagier utilisé par les enseignantes ne s'ancre pas dans les finalités d'une école inclusive, telles que je les ai présentées en partie 1. Or, « un métier, tout autant que des gestes et des matériaux, c'est un langage et des mots » (Lochman, 2021, p.31), ce que je nomme un jargon. En effet,

« bien saisir un jargon et bien le pratiquer, c'est le saisir et le pratiquer, dans un dialogue qu'on se rend capable de tenir » (Sensevy, Gruson et Le Hénaff, 2019, p. 47).

Pour ces deux enseignantes, ce « saisir et pratiquer » n'a pour le moment pas de lieu de vie, il n'est pas un usage. Ce jargon n'est ni entrelacé à la théorie, ni à la pratique. Leur discours est alors plus un *pseudo-jargon* dont la fonction première est de légitimer, aux yeux d'autrui, et en particulier de la hiérarchie institutionnelle, le travail accompli. J'y reviendrai dans le chapitre suivant où cette notion de « pseudo-jargon » sera développée.

2. Une absence d'étude de la situation, renoncement aux dimensions épistémiques ?

L'œuvre de Grumberg est, jusqu'ici, restée inexistante dans le discours des enseignantes, comme si les aspects génériques que sont les comportements et les difficultés globales des deux élèves occultaient la situation d'enseignement apprentissage (Toullec-Théry et Marlot, 2013) et son étude. Aucune place n'est accordée à la *savantisation* (Lefevre, 2018), c'est-à-dire à ce processus par lequel les membres du collectif coopératif se rendent *savants* de l'œuvre étudiée. La pièce de Grumberg, qui est pourtant bien loin d'être immédiate, transparente, simple, est traitée comme *si elle n'existait pas*.

¹⁰⁵ Comme je l'ai évoqué dans le chapitre 1, le label « école inclusive » apparaît pour la première fois dans la loi d'orientation de 2013. L'enseignante spécialisée a été formée antérieurement à cette date.

Du point de vue des *épistémologies pratiques*, le dialogue entre PE et PES reste extrêmement *abstrait*, renvoyant à des caractérisations-labels (que nous avons nommées un *pseudo-jargon*) et non à des descriptions précises des pratiques, à de supposées capacités ou incapacités des élèves, sans qu'aucune référence précise à l'œuvre étudiée ne soit produite. Les éléments d'*épistémologie pratique* inférés dans les discours des deux enseignantes ne concourent alors pas à une égalité d'accès aux opportunités d'apprentissage, dans la mesure où il n'y a pas de décisions didactiques communes ni de construction de milieux de l'étude ajustés pour offrir, « à l'utilisateur [les élèves et particulièrement Lionel et Lola] plus de contrôle sur son expérience », comme le préconise le Floe *Inclusive Learning Design Handbook*¹⁰⁶. Il ne s'agit en effet pas, pour PE et PES, de construire « une plus grande diversité de ressources d'apprentissage pour répondre au large éventail de besoins d'apprentissage » (Ibid.). La difficulté d'apprendre et d'« honorer » une situation est ontologique à l'élève en situation de handicap. Les obstacles sont du côté de l'élève et non de la situation. Pourtant ces obstacles, toujours selon le Floe *Inclusive Learning Design Handbook*, gagneraient à « être considérés comme le produit d'une inadéquation entre les besoins de l'apprenant et l'expérience et l'environnement d'apprentissage » (Ibid.).

Plus généralement, les caractéristiques inhérentes à une ingénierie coopérative sont absentes dans cette première partie de l'IC1. En effet, PES et PE n'engagent pas cette réunion coopérative (RC1) vers une enquête commune des savoirs, ni ne déterminent à *quel jeu on joue*. Sans l'étude conjointe de l'œuvre littéraire, il se peut que la recherche d'équilibration entre contrat et milieu didactiques soit vaine. Nous analyserons plus loin des extraits de pratiques pour comprendre une des expressions utilisées par PES et partagée par PE, celle de « sphère affective ». En effet, « pour comprendre une expression, nous devons appréhender la pratique dans laquelle elle joue son rôle » (Sensevy, Gruson, Le Hénaff., 2019, p.38) et ainsi saisir ce qui fait que le dialogue des professeures ne s'inscrit pas dans un jargon professionnel, mais dans un *simulacre* de ce type de jargon (un *pseudo-jargon*).

Toutefois, avant d'analyser les pratiques effectives en classe, je vais encore m'attarder sur la RC1 pour mettre au jour, cette fois, la place de CH et des éléments de son *épistémologie pratique*.

¹⁰⁶ <https://handbook.floeproject.org/introduction.html>. The Floe Inclusive Learning Design Handbook is a free Open Educational Resource (OER) designed to assist teachers, content creators, Web developers, and others in creating adaptable and personalizable educational resources that can accommodate a diversity of learning preferences and individual needs. This is a work in progress and we are constantly adding more content to this handbook. The Floe Inclusive Learning Design Handbook, part of the Floe Project, is produced by the Inclusive Design Research Centre at OCAD University, Toronto, Ontario, Canada.

III.4 Interventions de CH et expression d'éléments de son épistémologie pratique

Juste après les épisodes que j'ai analysés ci-dessus, CH – qui est restée quasi silencieuse jusque lors – elle participait surtout *via* des interjections, oui, ouais, euh, mmm – intervient. Elle devient alors force de proposition, lorsqu'elle introduit deux idées, celle de vidéo (qu'elle seule, au moment de RC1, a visionnée) et de cartes heuristiques. Elle les propose à PE et PES, comme des « supports » à produire lors de la séance. Si elle envisage de modifier le milieu de l'étude, elle ne s'engage toutefois pas dans une analyse épistémique de ce que véhicule la vidéo par rapport à l'œuvre de Grumberg, ni n'explicite ce qu'est, selon elle, une carte heuristique et à quoi son utilisation pourrait concourir.

III.4.1 une tentative de « petit coup de force »

Voyant le temps passer¹⁰⁷, sans que des décisions précises ne soient envisagées par PE et PES pour la séance (S1) à venir, CH opère un « petit coup de force », c'est-à-dire qu'elle propose ses idées, des manières de faire qui n'ont pas été évoquées par les deux enseignantes, elle prend des décisions, sans négociation préalable avec PE et PES. Elle rappelle aussi aux deux enseignantes le projet initial qui est de tenter de conserver un enjeu collectif aux situations d'apprentissage.

	Verbatim CH	Paraphrase	Éléments d'épistémologie pratique de CH, inférés des énoncés produits
CH (82)	Du coup, je fais le lien. Lola décroche. Lionel peut-il comprendre? En fait, c'est les deux obstacles qu'on va avoir. Est-ce qu'on ne peut pas faire un travail quand même avec l'ensemble du groupe ? Tu parlais du repérage des personnages, heu, c'est qu'il faudrait voir comment on s'organise, heu. Et l'idée de travailler avec des cartes heuristiques ¹⁰⁸ ? tu as un vidéoprojecteur ici? Travailler avec des cartes heuristiques avec l'ensemble du groupe . Alors bon... après il va falloir qu'on travaille sur la phase de réception du récit comment on va... parce que c'est là aussi que ça va se jouer pour Lola	<ul style="list-style-type: none"> - organiser les informations, c'est garder trace des informations sous forme d'une carte heuristique. - Pour travailler collectivement il faut consigner les mêmes éléments sur un même support. - Cette carte heuristique doit être un document-référence pour la compréhension de l'ensemble du groupe (destination collective). - Pour comprendre un texte, un travail spécifique sur la « réception¹⁰⁹ du récit » est 	<p>CH privilégie une dimension plus « actionnelle » que « linguistique ». Elle ne s'attarde pas sur le jargon institutionnel, mais sur les obstacles dans les pratiques.</p> <p>Elle active une conception qui combine le collectif (même tâche pour tous, dans une conception de l'école inclusive) et les documents partagés par tous. Ces documents, sont vus comme des ressources, des traces pour consigner, se repérer et mieux agir.</p> <p>CH s'érige ainsi en contrepoids par rapport à l'individualisation prônée surtout par PES.</p> <p>Les cartes et vidéos ne sont pas envisagées par rapport à des</p>

¹⁰⁷ Cette RC1 a pour enjeu de préparer la séance S1 qui sera mise en œuvre rapidement, seulement deux jours plus tard.

¹⁰⁸ Une carte heuristique ou carte cognitive ou carte mentale ou encore carte des idées, est un schéma, supposé refléter le fonctionnement de la pensée, qui permet de représenter visuellement et de suivre le cheminement associatif de la pensée.

¹⁰⁹ On ne saisit ici ce que CH entend par « réception du récit », elle n'en dit pas plus, comme si chaque interlocuteur pouvait *naturellement* le décoder.

	comme pour Lionel. Il faut qu'ils soient dans un premier temps dans la réception du récit . S'il est pas là, on ne pourra rien pour Lionel . J'ai vu aussi qu'il y avait des vidéos, des vidéos de l'histoire .	essentiel, surtout pour les élèves à BEP. - Pour que tous les élèves aient accès à l'information, une vidéo répondrait mieux que la lecture magistrale du texte à ces élèves qui ne suivent pas ce qui est lu, qui décrochent. - « j'ai vu qu'il y avait des vidéos de l'histoire » : la vidéo offrirait un contournement de la difficulté de lecture.	contenus d'apprentissage. Si CH est dans une dimension plus actionnelle, elle ne met en revanche pas le récit de l'oeuvre à l'épreuve des documents. Elle reste dans une « pratique générique ». La « réception du récit » s'éloigne d'une réception littéraire. Elle envisage la compréhension comme l'acte de déceler les personnages, les lieux, les actions (d'où la carte heuristique) qui sera complétée <i>via</i> le visionnage d'une vidéo. (2'30''), mais qui toutefois a été conçue pour la promotion de l'oeuvre (donner envie de voir la pièce de théâtre). Cette dernière en effet n'est pas le récit, elle reste même énigmatique puisqu'elle a pour enjeu de donner envie d'entrer dans l'oeuvre intégrale.
84	/qui sont pas mal parce que ça ne raconte pas tout, mais ça présente et donc il va y avoir un aspect visuel qui va l'aider Lionel certainement et puis je pense qu'il va aider aussi certainement et puis je pense qu'il va aider aussi Lola .	- Être dans la réception du récit va de pair avec un accès à des images vidéos. Comme il décroche la lecture, alors, selon CH, un « support » visuel est nécessaire. - Si la vidéo est une aide pour Lionel c'est certainement une aide pour Lola aussi.	- L'activation d'aides est générique : une aide, si elle est efficace pour l'un, le sera pour l'autre (ce qui ne rencontre pas ce que disent PE et PES sur la spécificité nécessaire des aides selon les besoins des individus). - Le jargon institutionnel de « besoin » ne serait pas partagé chez PES et CH.
85	Et qui aidera probablement d'autres élèves , si on le fait pour tous. Je sais pas, mais comme c'est une représentation théâtrale, il y avait une petite présentation qui était vraiment chouette qui ne dit pas tout de l'histoire non plus. Donc c'est aussi intéressant, ça peut mettre en appétit et leur faire écouter l'histoire .	- La vidéo est propédeutique à la lecture de l'oeuvre, mais sans interroger ce qu'elle dit ou ne dit pas (si ce n'est qu'elle est chouette), ni ce qui différencie cette vidéo de l'oeuvre. - La vidéo serait une ruse professorale : les deux élèves écouterait alors qu'ils ne seraient pas en mesure de le faire lors d'une lecture magistrale.	- Il faut par tous les moyens capter l'attention de Lola et Lionel, sans se pencher sur la nature des messages dispensés par la vidéo et l'oeuvre (cette notion d'attention est partagée par les 3 protagonistes) ¹¹⁰ .

Tableau 33 : *Éléments d'épistémologie pratique de CH, inférés de ses énoncés*

Dans cette intervention de CH, le travail de *savantisation*, fondé sur l'étude littéraire du texte de Grumberg, est tout aussi absent que dans le discours des deux enseignantes. Pourtant la vidéo que CH a sélectionnée pourrait accompagner un travail et constituer un premier effort d'essentialisation, vers la classe, de ce que cette savantisation aurait permis de construire. Même

¹¹⁰ Dans sa thèse (que j'ai coencadrée), Deborah Saunier (2020), montre que l'élève à « besoin éducatif particulier » idéal, pour les enseignants, est, entre autre un élève attentif.

si CH place l'accent sur la *réception* du récit, ce qui pourrait consister en une tentative d'attention spécifique à l'œuvre, elle ne s'appuie sur aucun élément du récit. On se demande alors ce qu'elle entend par « réception du récit » : « Il faut qu'ils soient dans un premier temps dans la réception du récit. S'il est pas là, on ne pourra rien pour Lionel » (82).

Si l'on examine les programmes de l'école, l'expression « réception du langage » est utilisée, quand il s'agit de faire travailler aux élèves la compréhension d'un message, d'un texte. Elle est associée à la recherche des personnages, des lieux, des actions (démarche techniciste de compréhension) :

« En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la *réception du langage écrit* afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés » (Programme de l'école maternelle 2015)

On est alors éloigné de ce qu'un auteur comme Hans Robert Jauss (1972, 2007), s'attachant à l'œuvre de Proust, décrit des phénomènes de réception littéraire d'un récit et de ce que cette réception engage chez chaque individu : un retour sur lui, sur son expérience, dans une démarche de remémoration.

« La remémoration proustienne permet de pousser l'interrogation jusqu'à des profondeurs inaccessibles à la perception de surface banalisée par l'habitude, d'aller chercher dans l'espace inconscient l'expérience perdue et de l'amener dans la sphère de l'art, où elle se fait langage. La recherche du temps perdu rend à celui qui écrit comme à celui qui lit son identité perdue, et, en décrivant la démarche même de la remémoration, rappelle à la vie dans sa totalité un monde aboli. Monde subjectif, certes, mais aussi réalité unique, identique en apparence pour tous et cependant autre pour chacun, et dont l'altérité aux yeux du souvenir, ne peut se dévoiler avant l'expérience esthétique ni être communiquée autrement que par l'art » (p.55-56).

Comment alors comprendre la « réception du récit » par des élèves, si les enseignants n'ont pas étudié ce récit pour soi auparavant, sans même décrire de manière simple et précise *ce qui se passe* dans la pièce, sans qu'aucune *paraphrase* du récit n'ait été ébauchée.

L'étude de la pièce de Grumberg, pour elle-même, n'advient pas plus avec CH : selon ses conceptions, les *cartes heuristiques* et les vidéos sont des supports qui vont agir sur la compréhension de tous les élèves. L'adaptation de ces *documents*, conçus comme mémoire et référence de la situation, peuvent être envisagée pour certains élèves (pour Lola et Lionel, mais sans doute pas seulement).

Plus que le récit de l'œuvre, CH propose le récit opéré par une vidéo, qui engage un point de vue, une finalité. Comme je l'ai déjà dit, la vidéo ne rend en effet pas compte de l'œuvre, mais

est une mise en intrigue, construite pour donner envie d'entrer dans l'œuvre intégrale. Elle indique deux « problèmes de lecture » majeurs, tout en laissant la réponse en suspens.

« Premier déchirement, première séparation : Léo doit laisser partir Sarah en pension pour qu'elle devienne savante ».

« Deuxième séparation, deuxième déchirement Sarah doit fuir au bout du monde pour échapper à Monsieur Univers ».

Cette vidéo s'achève ainsi.

Si vous êtes un enfant entre 7 et 107 ans, si vous aimez la musique, si vous avez envie de voir une histoire tendre, merveilleuse et passionnante, alors, courez voir le petit violon et en prime on vous donnera le secret du bonheur

Le visionnement de cette vidéo de promotion ne peut contribuer à la compréhension de la pièce que si le but du visionnement est clairement établi et que si les élèves étudient les deux problèmes majeurs soulevés. Or, la construction de la *carte heuristique* éloigne les élèves de l'étude de ces problèmes ; elle consiste en effet à recourir à des catégories (ce que CH nomme « thèmes ») de lieux, de personnages. Cette carte heuristique fige alors la narration en éludant le sens de l'œuvre.

82	CH	Tu parlais du repérage des personnages, heu, on pourrait faire... ce qu'il y a/ c'est qu'il faudrait voir comment on s'organise, heu. L'idée de travailler avec des cartes heuristiques... Tu as un vidéoprojecteur ici? De travailler avec des cartes heuristiques pour tous ces différents thèmes avec l'ensemble du groupe.
----	----	--

Ces deux supports portent donc en eux le risque d'éloigner Lola et Lionel du savoir principal de compréhension du « Petit violon ». Ce risque, nous l'avons mis au jour, avec C. Marlot, dans nos travaux et plus spécifiquement dans une étude comparatiste de six situations d'aide auprès d'élèves présentant des difficultés (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

« Dans certaines conditions, l'aménagement du milieu et parfois même les réaménagements successifs peuvent éloigner les élèves des enjeux de savoir (Toullec-Théry, 2006, 2012 ; Marlot, 2009). Nos derniers résultats (Marlot et Toullec-Théry, 2011 ; Toullec-Théry et Marlot, 2012) font apparaître que les pratiques d'aide « ordinaire » peuvent être fortement différenciatrices. En effet, souvent, les savoirs s'avèrent peu identifiables et " le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent (Bautier et Rochex, 1997) » (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

Je poursuivrai ultérieurement ce que ces « supports » produisent.

L'*épistémologie pratique* sous-jacente dans le discours de CH est alors à peu près la suivante.

1. Accomplir collectivement la compréhension d'un récit est un but de l'école inclusive ;
2. Pour travailler collectivement, il faut proposer des « supports » que chacun peut potentiellement renseigner ;
3. Il faut alors « alléger » le milieu de l'étude et contourner ainsi sa trop grande densité (la vidéo élude ainsi le texte écrit par Grumberg) ;

4. Il faut construire des catégories qui deviendraient des références collectives, des traces de l'activité (la *carte heuristique* organise les renseignements).

III.4.2 Conséquences des propositions de CH sur la séance

RC1 se termine avec la proposition suivante de la structuration de la séance à venir (S1).

236	PE	alors la question, pour la première séance au moins, on part sur la petite vidéo.
237	CH	je veux bien trouver la vidéo, je t'envoie le lien.
238	PE	Après, sur un temps de discussion de, comment on dit, d'hypothèses et tout ça... ça peut aussi passer par le dessin.
239	CH	Ouais.
240	PE	Cette première séance, dessiner les personnages, ce qu'on imagine de l'histoire, ça leur permettra de ne pas passer par l'écrit.
241	CH	Oui, oui, mais ils peuvent écrire aussi quelque chose s'ils veulent et après, c'est une manière d'adapter aussi.
242	PE	et après confronter, peut-être un temps, un temps individuel, un temps collectif, montrer le film, la vidéo, un temps individuel de dessin enfin en passant par le dessin éventuellement une petite phrase, un truc. Après, un temps de groupe où on confronte à trois ou quatre, après un dernier temps collectif où on met en commun.

PE (avant même tout visionnage de la vidéo) valide la proposition de CH (236), puis propose, pour les élèves, « de dessiner les personnages, ce qu'on imagine de l'histoire, ça leur permettra de ne pas passer par l'écrit » (240). Cette proposition, qui reste vague, n'est reprise ni par PES ni par CH, pourtant l'activité des élèves reste peu claire : dessiner des personnages et imaginer l'histoire ne relèvent ni des mêmes attentes, ni des mêmes savoirs. Tout se passe comme si le principal enjeu relevait de la forme (éviter l'écrit, 240) et de l'organisation de la séance (242). Le collectif, en RC1, s'en tient d'ailleurs aux formes et aux organisations temporelles. PE produit ainsi en 242, une sorte de matrice d'actions, composée des différents éléments proposés au fil de la réunion. Aucune controverse ne naît, les éléments sont validés dans leur ensemble. On peut aussi conjecturer que PE introduit des manières de faire « ordinaires » dans sa classe : d'abord de l'individuel, puis du collectif, puis une synthèse (qui est une forme scolaire fréquente).

IV. Synthèse de cette première réunion coopérative

Si ces deux enseignantes ont l'intention de coenseigner, toutefois le travail épistémique commun qui donnerait chair et sens à la coopération est éludé par les trois protagonistes. Les contenus didactiques ne sont pas négociés, parce qu'elles envisagent une organisation où « l'une enseigne (PE) et l'autre aide les élèves à BEP (PES) ». C'est la seule configuration qui *a priori* est envisagée. Les registres d'accord demeurent donc d'ordre générique. On est alors

dans le cas d'une « abstraction » de l'accord, qui se dilue dès qu'on entre dans la pratique effective.

Le terme *adapter* (pour les élèves à « besoins éducatifs particuliers ») signifie une certaine modification du milieu, mais dans l'immédiateté des obstacles qui surgissent, sans anticipation. Il n'est d'ailleurs, selon ces enseignantes (et surtout PES, tdp 23), pas vraiment possible de prévoir les obstacles, donc il n'est pas nécessaire d'étudier la situation pour elle-même.

IV.1 Une première réunion qui ne s'érige pas en ingénierie coopérative

L'analyse de ce qui se produit, au cours de la première réunion coopérative (RC1), mise en regard aux principes qui régissent une Ingénierie didactique coopérative, atteste que cette première réunion n'en prend pas le statut.

- le principe de détermination commune de *fins pour l'action* tient seulement d'un accord de surface entre les trois protagonistes qui donne l'impression d'un apparent accord, mais qui s'inscrit dans des *épistémologies pratiques* divergentes, source de malentendus. J'ai alors construit la notion de *pseudo-jargon*. L'imposition institutionnelle, le manque d'habitudes de pratiques coopératives et de mise au travail ensemble empêchent en effet la constitution d'un jargon, au sens habituel du terme. En effet, un jargon professionnel (par exemple, celui du musicien, du charpentier, du médecin, du jardinier, du boulanger, du mathématicien, etc.), exprime l'épistémologie pratique de ce professionnel. Il nécessite, dans les métiers de l'artisanat, d'« apprendre à nommer et à reconnaître les outils, les techniques et les actions » (Lochman, 2021, p.33). L'épistémologie pratique dans ces professions s'est constituée précisément dans la nécessité de parler la pratique pour mieux pratiquer, sur la longue durée (qui dépasse d'ailleurs une génération le plus souvent), et avec un faible impact de la recherche de légitimité institutionnelle. Dans ce chapitre, ces aspects sont inexistantes : pas de travail ensemble sur la longue durée, une hyper hiérarchisation institutionnelle. Le langage usité est un langage dénué d'une réelle adéquation au réel, un *pseudo-jargon*.

- le principe de *symétrie* entre professeur et chercheur : une division du travail *a priori* perdue tout au long de cette réunion coopérative, marquée par le « petit coup de force » opéré par CH. Il atteste en effet que la production des hypothèses de travail et la recherche de solutions au problème (insérer Lola et Lionel dans les apprentissages collectifs de la classe) n'est pour le moment pas conjointe.

- le principe d'*assomption des différences* entre participants. La variété des points de vue des membres de la réunion coopérative s'exprime sans prendre chair. Les énoncés restent en effet

génériques, les pratiques ne sont pas abordées. On ne peut alors dire que chacune fait valoir son point de vue, comme c'est le cas *dans une relation épistémique coopérative* (Joffredo-Lebrun et al., 2018), puisque l'épistémique reste caché. A la fin de cette réunion coopérative, je ne peux pas évoquer de *controverses d'ingénierie* (Perraud, 2018).

- le principe de construction d'une *posture d'ingénieur*. Le dispositif sérendipien n'advient pour le moment pas. J'entends par sérendipité le fait de « savoir prêter attention à un phénomène surprenant et imaginer une interprétation pertinente » (Catellin et Loty, 2013, p. 34). En effet, la production d'idées nouvelles est, pour le moment, le fruit des propositions de CH qui sont acceptées comme telles, sans produire de négociation.

- Les deux derniers principes de *coopération pour produire une œuvre commune* (Sensevy et Bloor, 2019) et de *production de connaissances* (Sensevy et Bloor, Ibid.) ne prennent pas corps à ce stade, les savoirs inhérents à la situation d'enseignement-apprentissage n'étant pas au centre de l'attention des trois protagonistes.

Que va-t-il se produire au fil des réunions coopératives ? Accéderont-elles au statut d'ingénierie dans la suite de l'expérimentation ? C'est ce que je me propose d'analyser. J'y reviendrai également plus longuement dans le chapitre suivant, synthèse de ce travail d'habilitation.

IV.2 L'émergence de deux problèmes

IV. 2. 1 Une concurrence entre les sphères « cognitive » et « affective », un problème pour PES, quand il s'agit de scolariser un élève soutenu par l'ULIS dans une classe « ordinaire ».

PES maintient l'idée que Lola n'est pas « actrice », doit être au centre. Ce langage relève d'un *pseudo jargon* largement influé par la règlement institutionnelle¹¹¹.

87	PES	Ouais, l'attention au stade de la lecture du récit. Et même quand elle n'est pas actrice , Lola elle n'est pas là. Quand elle ne fait pas si elle n'est pas au centre de la pièce, ça l'intéresse pas , hein. Elle a aussi cette particularité-là.
----	-----	--

Elle traduit l'attitude de Lola par un problème de « sphère des affects ». La distinction que PES effectue entre le « cognitif » et la « sphère affective » se diffuse tout au long de cette réunion coopérative

Je rappelle l'énoncé radical que PES exprime (RC1, 73) :

« [...] 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

¹¹¹ Je rappelle ici l'expression institutionnelle de la loi de 1989, développée au chapitre 1, « l'élève au cœur du système », souvent traduit dans le jargon enseignant *l'élève au centre* – conception puero-centrée (Ebersold et Detraux, 2013).

disproportionnée par rapport à la sphère cognitive que de toute façon, euh contrairement à tes élèves, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif ».

Si ce n'est un problème d'*affect*, c'est alors un problème d'*attention* (91)¹¹².

89	PES	on est, on est toujours sur la sphère des affects , on est toujours là-dessus, c'est vrai que Lola, elle a besoin aussi/
90	CH	Je ne sais pas s'il n'y a que la sphère des affects pour Lola.
91	PES	ah oui, oui, ça c'est clair, elle n'maintient pas son attention de manière, de manière continue .

Ce problème mis au jour, je vais enquêter, cette fois dans les pratiques, pour élucider le sens de cette expression « sphère affective ».

PES, quand elle interagit avec Lola, valide-t-elle son positionnement initial de scission entre le cognitif (ici les compétences de compréhension d'un texte) et la « sphère affective », en donnant privilège à cette dernière ? De quelle manière dans ses actions, centrées sur une œuvre littéraire, traduit-elle, cette « sphère affective » ?

On pourrait en effet arguer que la lecture de cette œuvre joue sur les affects du lecteur : c'est parce que le lecteur est affecté par le sort du père (adoptif) et de sa fille, qu'il essaie de comprendre mieux ce qui leur arrive, ce qui, en retour densifie ses propres affects, qui densifient à mon tour sa compréhension, etc. Je l'aborderai dans le point V suivant.

IV.2.2 Une prédominance des « supports » sur les objets de savoir

CH combine « attention » de Lola et nécessité de ce qu'elle nomme « des supports (92)

91	PES	ah oui, oui, c'est clair elle maintient pas son attention de manière, de manière continue
92	CH	ça veut dire qu'il faut qu'on lui donne des supports .

Ces supports diversement utilisés selon les élèves, permettent, selon CH (241) des adaptations (sans que l'on sache ce qu'adapter signifie : adapter quoi à qui ?).

Si, pour CH, l'attention est reliée à l'utilisation de support, elle est, pour PES, reliée à des activités « sympas » (267). Or entre activité *sympa* et activité factice, il n'y a qu'un pas. Les savoirs sont éludés par les supports.

265	PES	Ou des dessins de la classe puisqu'on fait dessiner quelque chose. Pourquoi pas les mettre après sous forme de livret organisé comme on l'a fait au tableau et pourquoi pas le confier à la garde de Lionel pour qu'il en prenne soin , pas le diminuer non plus tu vois.
266	CH	Ouais, ouais, en tout cas le mettre en projet.
267	PES	ouais, ouais, ça peut être sympa.

¹¹² Cette question de l'attention est actuellement une notion dans l'air du temps.

Tout se passe comme si ces supports renvoyaient à des tâches, sans avoir besoin d'explicitier les savoirs sous-tendus, ni d'étudier l'œuvre pour elle-même. Ces objets-soutiens que l'on peut nommer des milieux matériels (Bloch et Salin, 2003), deviennent-ils des milieux de référence (Ibid.) dans le collectif qu'est la classe ? Ces supports font-ils avancer le temps de l'apprentissage ? Ce second problème m'amènera à analyser le devenir de ces supports dans les pratiques.

La théorie de l'action conjointe en didactique, dans cette optique, décrit le processus de mésogénèse comme le passage d'un ensemble de formes symboliques et matérielles éparses à un système cohérent de formes symboliques et matérielles. Ici, les « supports » constituent ces formes éparses (que Bloch et Salin appellent « milieu matériel »), qui dans RC1, ne sont pas pensées *ensemble* comme un tout signifiant. Le dessin que les élèves doivent réaliser, par exemple, n'est en rien articulé aux significations-noyaux du texte. De quelle manière alors les enseignantes se saisissent-elles de ces supports dans leurs pratiques ?

V. Analyse des pratiques effectives lors de la séance 1 (S1)

Après cette étude minutieuse d'énoncés issus des discours de PE et PES, mais aussi de CH, au cours de RC1, je m'intéresse ici :

- 1) Dans un premier temps, aux pratiques effectives lors de la S1 et j'interroge plus spécifiquement l'impact sur les pratiques de ce qu'elle nomme la « sphère des affects » prime, pour les élèves soutenus par l'ULIS, sur les apprentissages (§ V.1).
- 2) Dans un second temps, à ce que produisent les « supports » proposés par CH sur les pratiques de PE et PES (§ V.2).

V. 1 Comment est traduite la prise en compte de la « sphère affective » dans les pratiques de PES ?

J'ai isolé un épisode de la séance 1 où PES aide Lola au sein de la classe de référence. Cet épisode se situe après que les élèves ont regardé la vidéo à deux reprises, et PE et PES ont diffusé une double consigne.

Chaque élève doit dessiner *quelque chose* (j'ai montré que ce *quelque chose* reste flou) et Lola a ébauché un tracé sur sa feuille. PES s'aperçoit que Lola a dessiné la même chose que l'élève auprès de laquelle elle est assise. PES interagit alors spécifiquement avec Lola et occupe ainsi le *territoire d'aide* aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » conformément à ce qu'elle a annoncé lors de RC1 et que les coenseignantes ont validé.

J'ai mis en évidence en gras des éléments de langage qui seront plus particulièrement analysés.

V.1.1 PES interagit avec Lola : l'épisode du dessin de la roulotte

Chaque élève doit dessiner *quelque chose* (j'ai montré que ce *quelque chose* reste flou) et Lola a ébauché un tracé sur sa feuille. PES s'aperçoit que Lola a dessiné la même chose que l'élève auprès de laquelle elle est assise. PES interagit alors spécifiquement avec Lola et occupe ainsi le *territoire d'aide* aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » conformément à ce qu'elle a annoncé lors de RC1 et que les coenseignantes ont validé.

J'ai mis en évidence en gras des éléments de langage qui seront plus particulièrement analysés.

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 [les autres élèves] 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	Ben y a la fille et la roulotte.
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 mais 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 un 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.

Je vais effectuer une double description de cet extrait, d'abord dans un langage « ordinaire », puis je poursuivrai avec une seconde description où je convoquerai un langage plus dense, celui des modèles (des concepts). La rupture constatée entre les conceptions de PES et ses pratiques m'amènera alors à questionner la situation d'enseignement-apprentissage.

V.1.1.1 Une première description des interactions dans un langage ordinaire

Dans cet extrait, PES ne rappelle à Lola ni les enjeux d'apprentissage, ni ne lui demande de produire oralement ce qu'elle a compris de la vidéo qu'elle vient de regarder. PES ne crée pas d'espace-temps pour un premier observatoire de ce que Lola a retenu.

PES isole Lola du reste des élèves pour qu'elle ne s'inspire pas de leurs dessins (et spécifiquement de celui de sa voisine). Elle lui adresse même un énoncé radical : « On oublie ce qu'ils [les élèves de la classe] font » (TP5). Faire comme les autres est associé par PES à de la tricherie. PES l'incite alors à dessiner, comme le demande la consigne : « Tu veux dessiner quoi ? » (TP3), tout en réorientant immédiatement la question de départ, « Qu'est-ce qui t'a **plu** toi dans l'histoire ? » (TP5) et la transformant à nouveau en « Qu'est-ce que t'as retenu ? » (TP7). D'un objet (plus qu'un événement) à dessiner (TP3), PES dirige ainsi Lola, en trois questions consécutives, vers ce qu'elle aime (TP5), puis vers un résumé de l'intrigue (TP7) : trois attentes distinctes, aux niveaux de difficulté hétérogènes. Alors que Lola montre de l'intérêt pour le personnage de la fille, PES se focalise sur un mot prononcé par Lola, la « roulotte » et qui correspond à l'attente de PES : « Vous ne dessinez pas l'histoire. Par contre, vous pouvez vous concentrer sur une image, un personnage, un lieu, pourquoi pas ? Un objet aussi ». Comme un objet est plus facile à dessiner que la fille (qualifiée de « difficile » à dessiner, TP13), PES n'entend pas ou fait fi d'une forme de contestation qu'exprime Lola, quand la petite fille prononce « mais » à deux reprises (TP14 et 30).

PES prend alors la pleine responsabilité du dessin de la roulotte, en employant toutefois le « on », comme si ce dessin était une production conjointe. Alors que PES a refusé à Lola de faire comme sa camarade (TP15), PES fait pour que Lola copie, en répliquant par la suite le dessin magistral de la roulotte : la « tricherie magistrale » serait donc autorisée. PES lui décrit alors minutieusement les éléments qu'elle dessine. Elle réduit donc de manière drastique le champ des possibles de Lola (jusqu'à lui refuser de dessiner des personnages), tout en laissant Lola penser que ce sera quand même « ton dessin à toi avec du sens à toi » (TP31).

V.1.1.2 Une seconde description des interactions dans un langage des modèles (avec des concepts théoriques)

Dans cet épisode, PES détient une position haute dans la topogénèse. Elle guide Lola de manière très serrée, en laissant dans l'ombre les objectifs d'apprentissages. Le couple réticence-expression subit un déséquilibre manifeste : PES dit et montre tout. Ce contrat d'ostension¹¹³ fait obstacle à d'autres formes d'interactions de connaissances entre PES et Lola. Ce surétayage de PES naît peut-être d'un souci chronogénétique du temps imparti à la tâche ou alors d'un souci de ne pas lui faire perdre la face (Goffman, 1973) et qu'elle soit en mesure de faire quelque chose. Toutefois, les décisions de PES provoquent une rupture dans la topogénèse (la répartition des responsabilités épistémiques), jusqu'à rendre caduque toute amorce d'action à l'initiative de Lola (la clause *proprio motu* est mise à mal). La compréhension du texte est délaissée : l'objet dessiné, la roulotte, ne prend pas place dans la narration. Le savoir est abandonné, il reste à Lola à redessiner la même chose et surtout à colorier.

V.1.1.3 Une rupture entre les discours et les pratiques

Cet épisode, extrait de pratique, ne coïncide pas avec la conception défendue par PES lors de la RC1 et la place primordiale qu'elle accorde aux affects. Elle ne laisse pas de place à l'expression de Lola (qu'elle soit orale ou picturale).

Qu'est-ce qui produit cet état de fait ?

PES dit à plusieurs reprises dans son discours, lors de RC1, que Lola ne peut pas accéder à la situation d'enseignement-apprentissage. Dans l'épisode étudié du « dessin de la roulotte », PES fait alors à la place de l'élève comme si c'est dans l'imitation d'un « adulte qui sait » (et non dans ses interactions avec les autres élèves), qu'elle glanera quelques éléments de compréhension et sera en mesure de les mémoriser. Une analyse au prisme du couple réticence /expression atteste que tout est laissé à l'expression du professeur : ce dernier dit tout, sacrifiant alors la clause *proprio motu*. En cela, les pratiques *in situ* de PES, dans cet épisode, prennent leur origine dans les éléments d'*épistémologie pratique*, inférés dans son discours, où un élève à « besoins éducatifs particuliers » est considéré comme un élève *empêché*. Cet élément inféré de l'*épistémologie pratique* de PES domine donc ce qu'elle dit de l'importance des affects. On ne voit pas dans cet épisode en quoi PES prend en compte les affects de Lola. En effet, ce manque de confiance dans les capacités de Lola à apprendre dans la classe de référence, en partageant des situations similaires aux autres élèves, élude la question des savoirs à apprendre,

¹¹³ « 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).

mais élude aussi ce que l'on pourrait nommer les affects. Tout se passe comme si ce terme, si souvent produit dans le discours de PES, était érigé en emblème d'un *jargon*, sans correspondre à une *forme de vie* effective. Ce serait donc le système d'attentes développé par PES qui donnerait forme et fond au territoire accordé à l'élève. Pour PES, lorsqu'on concourt à des apprentissages en classe « ordinaire », il est vain de considérer l'élève avec des troubles cognitifs comme un apprenant potentiel. On décèle ici, dans ses manières de faire, une part de ses conceptions de l'apprentissage, de ses dispositions individuelles incorporées.

Il est aussi toujours frappant, dans cet épisode, de constater l'oubli de l'œuvre. Ce constat rejoint ce que nous avons déjà établi (Toullec-Théry et Pineau, 2015) lors d'une scolarisation inclusive en classe d'histoire en 5^{ème} de collège pour une élève soutenue par une ULIS. L'analyse des épisodes que nous avons opérés montre que l'enseignante d'histoire

« ancre sa pratique, transforme alors les transactions en simples interactions. Nous constatons en effet un évanouissement des savoirs (Toullec-Théry, 2006) dans la mesure où le milieu de l'étude est absent » (p. 52).

Toutefois, on peut aussi envisager différemment les actions et réactions de PES. Elles sont en effet à considérer aux prises avec une situation spécifique d'apprentissage qui vise à la compréhension d'une œuvre de Grumberg, celle du « Petit violon ». L'activité à laquelle les élèves sont invités est-elle alors d'une grande pertinence ?

V.1.1.4 Quelle pertinence de la situation d'enseignement apprentissage ?

Si l'on considère l'apprentissage comme un équilibre entre le *contrat* et le *milieu*, le problème posé à l'élève (et aux autres) est, en fait, sans pertinence. Il n'y a pas de *contrat* (pas de prise en compte du *déjà-là* de l'élève) pas de *milieu* (pas de structuration symbolique d'un problème posé et appréhendé par l'élève). Pourtant, j'ai précédemment montré que la vidéo érige des événements en problème, la voix *off* annonce ainsi à deux reprises, « un déchirement ». Voici ci-dessous ce qui est dit par cette voix *off* :

Premier déchirement, première séparation : Léo doit laisser partir Sarah en pension pour qu'elle devienne savante.

Une première formulation du premier problème à élucider pourrait être la question suivante : Pourquoi y a-t-il alors la nécessité pour Sarah de devenir savante ?

Deuxième séparation deuxième déchirement : Sarah doit fuir au bout du monde pour échapper à Monsieur Univers.

Une première formulation du second problème à élucider pourrait être la question suivante : Pourquoi Sarah doit-elle échapper à la domination d'un homme ?

Ces deux problèmes que pose la vidéo sont néanmoins passés sous silence. La consigne de PES renvoie à des conceptions très factuelles de la compréhension (et renonce de ce fait à la narration) et la consigne rabat la narration à la recherche d'objets. Pour mieux saisir le cas de Lola, il aurait d'ailleurs été intéressant d'accéder au travail des autres élèves de la classe, pour pouvoir utilement comparer ce qu'ils ont produit. Sans doute, certains ont-ils eu de la peine à répondre à cette double consigne.

Ces questions, je l'ai montré, n'ont pas été abordées lors de la préparation de la séance en RC1 comme si ces pratiques étaient des allants de soi qui ne nécessitaient pas d'être questionnés. Sans un intérêt épistémique mené collectivement, alors chacune des enseignantes (et la chercheuse aussi) reste sur ses conceptions et le fait de co-agir au sein de la classe n'y change rien, surtout que d'un point de vue de partage des responsabilités. PE fait faire travailler le groupe classe et PES, Lola. Ce travail mène alors à une déconnexion des temps didactiques.

Ces manières de faire et de penser les apprentissages, à l'issue de RC1 et S1, est-elle immuable ou assiste-t-on à une modification de la relation entre langage et action, dans l'épistémologique pratique des professionnelles concernées ?

Je vais, ci-dessous, porter mon attention sur RC2 et RC3 et sur les séances S2, S3, S4.

Comment ces séances ultérieures, préparées lors d'une seconde réunion coopérative (RC2) vont-elles s'engager ? Qu'est-ce que vont alors produire, sur les pratiques de PE et PES, les « supports » (la fiche de travail que les élèves ont à disposition et la carte heuristique) proposés par CH ?

[V.2 Ce que les « supports » envisagés par CH deviennent au fil de la séquence](#)

V.2.1 Présentation et analyse de la première partie de la Séquence (RC2 ; S2 et S3)

Les adaptations de la situation pour Lola et Lionel, les deux élèves avec des troubles cognitifs, tiennent essentiellement, dans ce que j'ai décrit précédemment, à la présence supplémentaire de l'enseignant spécialisé.

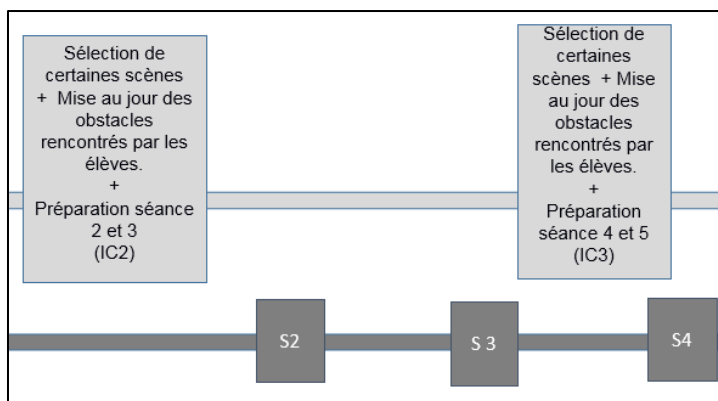


Schéma 34 : *chronologie des réunions coopératives et des séances*

V.2.2 Ce qui se dévoile en RC2

Face aux forces contradictoires des énoncés entre PE et PES qui prennent leur source dans des épistémologies pratiques nettement différenciées, CH, par des « petits coup de force » successifs s'est autorisée, dès RC1, à faire des propositions de « supports ». Ils seront au nombre de 3.

- La *carte heuristique* (appelée aussi *carte mentale*). Le but de CH est ainsi d'organiser les informations contenues dans l'œuvre de Grumberg « Le Petit violon ». Je, poursuis ici ce l'analyse de cette insistance de CH sur les « supports ».
- La *fiche personnage* est une fiche qui a pour fonction de réunir des caractéristiques de chaque personnage (ses traits physiques, de caractère). Dans la dernière rubrique, il y a aussi une dimension d'évolution du personnage au cours de l'histoire.
- La « *fiche compréhension* » revient dans un premier temps à répondre à des questions. Il y en a moins pour Lola et Lionel. En fin de séquence, elle sera remaniée pour que Lola et les élèves avec des difficultés puissent construire des phrases à partir de propositions.

V.2.2.1 Ce qui est envisagé avec cette carte mentale

Dans RC2 (réunion pendant laquelle se préparent S2 et S3), CH insiste à nouveau sur l'utilisation de ce qu'elle nomme désormais une *carte mentale* et s'engage même à la produire. CH fait donc à nouveau valoir son point de vue, toujours sans négociation du sens que cette carte prend pour les enseignantes, comme nous allons le voir ci-dessous. C'est alors un second « petit coup de force » et CH introduit l'idée des fiches-personnage, à titre de trace.

Extraits de RC2

66	CH	Oui, ce serait pas mal ça, et après une mise en commun ? <u>Moi</u> , je veux bien reprendre le/ ah oui parce que je voulais pas laisser, c'est bête, la carte mentale parce qu'en fait, <u>on</u> pourrait la compléter au fur et à mesure cette carte mentale ?
----	----	---

91	CH	Alors du coup, <u>moi</u> je peux préparer une carte mentale sur les personnages et puis la mise en commun, enfin c'est <u>vous</u> ...
92	PE	Quand on fera la mise en commun. Tu/alors tu reviens donc le mardi...
93	CH	<u>Moi</u> , je vais essayer de venir le plus possible, mais pas forcément pour filmer, c'est-à-dire que demain, par exemple, j'aimerais bien être là pour faire la partie carte mentale et pour observer. Je ne vais pas filmer à chaque fois, mais c'est intéressant de voir l'évolution. Vendredi par contre je ne peux pas être là parce que j'ai un travail de groupe, heu, et puis alors du coup c'est ça que je voulais voir, c'est quand je filme... <u>On</u> essaie de voir les différentes séances?

La proposition de l'élaboration d'une carte mentale ne produit pas vraiment de réactions chez les deux enseignantes (PE, en 92, est plus portée sur l'organisation). La construction d'un arrière-plan commun entre chercheurs et enseignants peine à s'établir. Cette carte mentale conserve un statut de milieu matériel, sans que, pour le moment ne soient projetés des intentions spécifiques : qu'est-ce que cette carte mentale peut-elle produire en termes de savoirs ? S'organise un monde de trois territoires entre « moi » (CH), « vous » (PE et PES) et « on » (CH, PE et PES), mais où c'est CH qui décide des *topos* et en érige la partition. Si CH tente sans doute de construire un « espace interprétatif partagé » (Bednarz, 2013), vu comme « une situation de co-activité entre chercheurs et enseignants qui ne sont pas animés par les mêmes buts » (Marlot, Toullec-Théry et Daguzon, 2017, p.27), les interactions restent juxtaposées : tout se passe comme si chaque protagoniste conservait ses préoccupations. Il n'y a en effet pas d'effort réel pour que les finalités du dispositif élaboré soient réellement concrètement partagées, gages d'une ingénierie coopérative. Jusqu'à l'épisode ci-dessous où un embryon d'intérêt pour les manières de faire de l'autre (101) apparaît,

ne « s'élabore [pas] progressivement un problème d'enseignement aux prises avec des enjeux de savoir et des contraintes de mise en œuvre qu'il s'agit justement de partager » (Ibid., p.26).

Cet intérêt sera cependant vite « étouffé » par la reprise en main de CH.

J'ai, dans l'épisode sélectionné de RC2, paraphrasé des énoncés et les ai réinsérés dans la chronologie des événements quand c'était nécessaire.

Tours de parole		Verbatim issus de RC2	Paraphrase avec parfois des rappels à RC1
94	PES	Oui, oui	
95	CH	Du coup, là, on travaille sur les <u>personnages</u>, on ne travaille pas sur la compréhension.	CH impulse l'enjeu et attire l'attention sur les personnages.
96	PE	Non.	

97	PES	<u>Mais la compréhension elle passe... dans la mise en voix</u> , il y a une partie qui passe...qui est à compléter pour le coup, heu....	PES avec son « mais » insiste sur l'idée de « mise en voix », déjà apparue lors de RC1 (PE- 70 ; PES -120, PE 162, CH 163, 305) ; RC2 (PE : 43, 46 ; 61 ; PES 97)
98	PE	Après on peut aussi/ enfin, à un moment, il va falloir un peu de traces pour les, des...	Apparaît pour la première fois l'idée de traces de l'activité des élèves (ce terme n'apparaît pas dans RC1)
99	PES	Des traces écrites.	
100	PE	Moi, j'ai des fiches de questions , mais bon.	La trace est ramenée à l'exercice de l'élève qui consiste à répondre à des questions.
101	PES	Tu fonctionnes comment dans des traces écrites? Tu as un....	C'est la première fois qu'une des enseignantes (PES) interpelle l'autre pour savoir comment elle (PE) fait.
102	PE	Ben, en littérature c'est souvent des fiches avec des questions.	L'épistémologie pratique est façonnée par la pratique. Si la littérature, pour un professeur, c'est donner des fiches avec des questions aux élèves, on perçoit ici quelle conception en acte de la littérature ce professeur peut construire. Et l'éloignement d'une telle conception des connaissances diffusées par les didacticiens de la littérature.
103	PES	La littérature, c'est des fiches de questions ? Tu n'travailles pas autour de d'un document, enfin c'est pas un document, mais une sorte de classeur ou un porte-vue, peu importe.... avec la trace de tout ce qu'ils ont vu en littérature, poésie théâtre... où eux-mêmes, on peut avoir mis des notes personnelles... avec la trace de tout ce qu'ils ont aimé en littérature ?	PES pointe ici un désaccord à propos de la fiche de questions. PES envisage de conserver les traces dans des classeurs de ce que les élèves aiment (aimer : reprise d'éléments d'épistémologie pratique que nous avons inférés en RC1). PES adopte une posture prescriptive qui pourrait créer quelque chose qui a à voir avec de la culpabilité, chez PE.
104	PE	Non	
105	PES	Parce que finalement	
106	PE	Si, ça, aimer, je le fais à la fin en général.	On peut dire que PE tente de se disculper.
107	CH	Après les fiches-personnage ça va faire partie du travail de littérature. Ils vont avoir des traces de ça. Pareil, la carte mentale aussi ça va être des traces .	Faire de la littérature pour CH, revient à faire des fiches (fiche personnage, carte heuristique), ce qui éloigne de l'expérience décrite par Jauss (1972, 2007), déjà cité. CH « shunte » une potentielle controverse sur les pratiques et diffuse un énoncé qu'on pourrait qualifier d'« énoncé qui permet de réutiliser les mots clé » (personnages, fiche, trace) dans le but probable que les enseignantes mettent ainsi en œuvre la séance (à partir de fiches personnages et d'une carte mentale comme traces de l'activité). Cette réutilisation des mots clé n'autorise pas le désaccord : CH acte ainsi ce qui a

			<p>été dit. Pourtant en fait, ce n'est pas exactement ce qui a été dit. Les énoncés de CH lui permettent surtout de mener PES et PE là où elle le veut.</p> <p>L'idée de personnages a déjà été discutée en RC1 et a été associée par CH à la carte heuristique.</p> <p>PE (RC1, 70) « 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 ».</p> <p>CH RC1, (82) : Tu parlais du repérage des personnages, heu, on pourrait faire... ce qu'il y a/ c'est qu'il faudrait voir comment on s'organise, heu. L'idée de travailler avec des cartes heuristiques...</p> <p>CH (RC1, 161) revient à nouveau sur l'identification des personnages.</p> <p>Ces tours de parole attestent qu'enseigner (au sens de faire travailler les élèves) se fait ici sans se centrer sur l'essentiel. Le professeur dispose d'un « prêt-à-porter » didactique, qu'il applique quoi qu'il y ait à lire. <i>Le contenu littéraire</i>, au fond, <i>n'a pas d'importance</i>.</p>
108	PE	Oui	
109	CH	Sur la carte mentale il faudrait qu'on la rouvre pour voir, on aurait aussi pu la reprendre pour voir parce que dedans on avait mis les thèmes, voir si on peut la compléter .	CH maintient le cap qu'elle assigne au trio, celui de la carte mentale à compléter au fil des séances.
110	PES	Oui.	
111	CH	Parce que ça nous permettrait peut-être d'évoluer dans la compréhension en complétant la partie... mais quand le faire parce quand... ou alors on commence par répartir les scènes sur les différentes (<i>le dialogue se dirige vers la répartition des scènes de la pièce de théâtre selon les séances à venir</i>).	Carte mentale et compréhension sont associées comme une sorte d'allant de soi qui n'a pas besoin d'être discuté. D'ailleurs la conversation dévie sur les scènes de la pièce et leur répartition dans les différentes séances à venir.

Tableau 35 : *Verbatim issus de RC2 et paraphrase*

Dans cet extrait de RC2, CH (95) décide de la nature des objets qui constitueront le milieu de l'étude dans la séance. Ce « petit coup de force » atteste de l'importance qu'elle accorde au fait de consigner noir sur blanc certaines des informations du texte, pensant que c'est ce qui en rend la compréhension plus accessible pour les élèves. Il s'agit dans la *carte mentale*, portée par CH, de consigner, d'organiser sous forme de mots-clés, des informations issues de la pièce de théâtre. S'il était question en RC1 de plusieurs catégories (de personnages, d'objets, de lieu et d'actions), CH insiste, cette fois, sur celle de personnage qui permet d'introduire un nouvel objet-support, celui de fiche-personnage.

Les tours de parole de CH sont de plus en plus longs et les enseignantes se contentent d'acquiescer (attestant peut-être aussi un consensus latent qui se dessine). La collaboration demeure malgré tout de surface, sans véritable processus de négociation et d'ajustement. Peut-être (voire sans doute) existe-t-il un certain sur-assujettissement à la parole du chercheur.

V.2.2.2 Ce qui est envisagé avec les « fiches-personnages »

Les enseignantes et la chercheuse se sont accordées pour construire ce qu'elles nomment une « carte-personnage » ou « pièce d'identité » qui reviendrait à décrire chacun des personnages du récit. Elles conservent une logique proche de celle de la *carte mentale*, en densifiant la catégorie « personnages », mais en laissant de côté, pour le moment, les significations-noyaux du texte.

69	PE	Oui, mais alors peut-être, il faudrait la dé... , fin, tu vois, faire une carte-personnage , parce que, enfin, au moins personnages et temps parce que si on remet sur la même carte, j'ai peur que ce soit bbrrrrrrrrrrr.
70	PES	Au bout d'un moment, pour eux, trop d'informations/
71	PE	Faire une sorte de pièce d'identité .
72	CH	Avec une grille alors.
73	PE	Une photo, enfin une photo... un dessin
74	CH	Un dessin, ouais, ah ben ouais, ouais, ouais.
75	PE	Un dessin, s'ils arrivent.
76	PES	Toi, tu leur amènes la grille ou c'est eux qui/
77	PE	Non, je vais leur donner.
78	PES	Ça peut partir après dans tous les sens.
79	PE	Ben non, non, une description physique . Qu'est-ce qu'on pourrait mettre?
80	Ch	Mmm
81	PE	Le nom déjà et un petit trait de caractère physique , caractère/
82	PES	On a Monsieur Univers là. Voilà il a...
83	PE	Les scènes où il apparaît pour qu'ils cherchent après dans le..
84	CH	Ah oui, mais ça, ce sera à compléter au fur et à mesure .
85	PE	Oui et qu'ils puissent y revenir peut-être au dernier truc quoi.
86	CH	Mmm... Ouais, ouais
87	PE	Et peut-être l'évolution parce qu'il y en a qui/

L'idée première se cantonne à une question de forme de la fiche de travail et à l'ajout d'un espace pour un dessin du personnage (73, 75). Cette fiche sert à la description physique du personnage (81), de « pièce d'identité » (71). Or une « pièce d'identité » consacre le *labelling* : une pièce d'identité donne des informations essentielles sur une personne, tout *en ne disant rien de cette personne*, puisqu'elle s'en tient à la description physique, et à la photographie du visage. CH introduit en revanche l'idée d'évolution du personnage dans le récit (84). On se rapproche ici d'une activité qui pourrait ressembler à de la littérature. Dès lors qu'on étudie l'évolution d'un personnage, on se rend susceptible de comprendre des choses. Mais apparemment, cette idée ne surnage pas.

V.2.2.3 La fiche-compréhension

Apparaît alors l'idée que, rendre accessible la compréhension pour Lola et Lionel, revient à la réduire (140). Outre la fiche-personnages, elle insiste sur le besoin des formes d'étayage (143). Il devient alors nécessaire, pour chaque scène, que les élèves renseignent une fiche-compréhension (qui revient à répondre à des questions, avec une centration sur les personnages). Toutefois, l'aménager spécifiquement, « ça prend quand même du temps » et ça ne sert pas vraiment pour Lola – « ça ne veut rien dire pour elle » (140) « le passage à l'écrit, ça bloque » –. Cet aménagement ne servirait d'ailleurs pas plus pour Lionel – « c'est pas possible, ça » (148) –. PE et PES s'accordent sur ces faits. La difficulté des deux enseignantes est toujours solidement présente à engager les deux élèves avec des troubles cognitifs dans les apprentissages, au même titre que les autres élèves. CH se positionne alors et émet un désaccord (141) avec la précaution du « peut-être » (143, 145), puis elle est force de proposition (149).

140	PE	Après je peux peut-être les [les fiches] réduire , un peu réduire, un peu, peut-être pas tout faire parce que sinon ça prend quand même du temps et puis tu vois typiquement Lola, ben... ça veut rien dire tout ça pour elle, ça veut rien dire , c'est pas ça mais....
141	CH	je suis pas sûre , hein.
142	PE	C'est pas que ça veut rien dire, mais le passage à l'écrit ça bloque .
143	CH	oui c'est ça. Peut-être qu'elle a besoin à ce moment-là d'un peu plus d'étayage .
144	PE	Ouais, donc ce serait dommage qu'on passe la séance entière sur ça.
145	CH	Peut-être que pour elle on pourrait se limiter à quelques questions.
146	PE	Puis Lionel, il/
147	CH	Avec Lionel, par contre/
148	PE	C'est pas possible ça !
149	CH	Avec Lionel ce qui serait peut-être intéressant, c'est de reprendre les personnages. Tu vois, je me disais que/ je réfléchissais à ça, je me disais que, du coup, scènes 3, 4, 5, on a dit qu'on ferait une fiche-compréhension , Hein? Parce que si on fait cette partie-là, est-ce qu'on ne pourrait pas reprendre les cartes d'identité faites par les uns et les autres , tu vois et que/elle [Lola] est là, le mardi.

Ces extraits de transcript peuvent s'apprécier comme une discussion de prêt-à-porter didactique, où les collègues discutent de formes superficielles d'étude, mais qui ne peuvent entrer dans le cœur littéraire de l'œuvre. Ainsi à partir des fiches-personnages renseignées par l'ensemble des élèves de la classe, selon CH, il s'agirait alors, avec Lionel, de photographier les dessins des personnages, de les consigner dans un cahier, de nommer les personnages (153) – phase de familiarisation –, puis de placer ces personnages dans le cirque (155) –manipuler avec découpe et collage des personnages–. Le travail de Lionel n'est pas envisagé comme un travail « en première main », mais « en seconde main », une fois que les élèves ont travaillé à ce que CH nomme des cartes d'identité des personnages (alors que les enseignantes les nomment fiches-personnages).

153	CH	Séance 3, oui... non, ce sera un vendredi. Parce qu'en fait ça aurait été intéressant avec Lionel de prendre les fiches-personnages et peut-être, s'il va y avoir des dessins de fait, de reprendre ces dessins-là, et avec lui les photographeur, les mettre dans un cahier avec le nom des personnages et déjà pour qu'il puisse se familiariser avec les personnages.
154	PE	ouais
155	CH	Et puis faire un cirque , mettre les personnages dans le cirque, qu'il puisse coller les personnages les découper. Enfin, je n'sais pas, il y a peut-être un truc, une manipulation à faire. Alors peut-être dans un premier temps identifier les personnages, les photographeur... et peut-être après qu'avec, à la séance suivante, il y a un travail de fait, je me disais, c'est pour le/ parce que de toute façon, il ne pourra pas faire ce travail-là je pense.
156	PE	C'est bien pour ça que la littérature, il ne la fait pas avec nous. Il fait autre chose.
157	CH:	Mais, peut-être que/ On va voir comment elle se « dépatouille » Lola avec cette fiche.
158	PE	Elle, elle veut faire, Lola, mais elle a beaucoup de mal à/ S'il y a quelqu'un à côté d'elle, c'est beaucoup mieux. Dans les évaluations, je ne la laisse pas, en fait, une seconde.
159	CH	Si on trouvait... je ne sais pas comment faire ça mais/ 4 ou 5 questions. Les autres font le reste et elle, elle en fait que 4/ 5 et le petit bonhomme, là/
160	PE	fait carrément autre chose.
161	CH	mais qui soit quand même en lien avec le texte.

Ici, le problème essentiel de la finalité partagée de la séquence par l'ensemble des collègues, peine à exister : comment faire pour que Lionel fasse ce qu'elles nomment « de la littérature » en lien avec le texte (CH, 161), alors que PE le dissocie toujours (PE, 156), persuadée qu'il ne peut faire comme les autres ? Et comment faire pour que ce que l'on prévoit pour Lionel puisse contribuer aux fiches-personnages, forme collective de travail choisie (CH, 153) ? Les caractéristiques essentielles de cet échange entre PE et CH tiennent au fait que 1) on discute de prêt-à-porter didactique, en laissant de côté 2) la possibilité de comprendre le texte aux élèves moins avancés. Au lieu de décrire (*describing*) ce qui se passe dans le texte, et de permettre ainsi au sens littéraire de se manifester, ces deux enseignantes posent des étiquettes (*labelling*) qui les font passer à côté de l'œuvre. Les tâches envisagées peuvent en effet être vues comme des étiquettes, pertinentes en elles-mêmes, mais qui ne disent toutefois rien des significations fondamentales du texte. C'est un constat que pose Roiné (2020) dans le champ de l'éducation. Les « labellisations » sont, selon lui, des propensions à caractériser des populations ou des dispositifs ou encore des formes d'interventions éducatives, répondant ainsi à des représentations naturalisées.

La mise au jour et l'analyse de ces quelques événements de RC2, atteste qu'il ne suffit pas de placer ensemble ces deux catégories d'acteurs (enseignants et chercheur) pour qu'ils produisent une analyse réflexive. Les objets-supports (carte mentale, fiche-personnage, fiche compréhension) font irruption au fil des discours, mais sont des emblèmes vides car ils ne sont pas érigés en ressources communes (il n'y a pas de discussion à ce propos).

Le parti pris de Ligozat et Marlot, (2016) est de dire que « le chercheur tient la lanterne », mais, Marlot, Toullec-Théry et Daguzon (2017) ajoutent, sans « se substituer à l'autre » (p.22).

Pour le moment, ce trait distinctif n'est pas encore à l'œuvre. Toutefois, le processus de Réunions Coopératives (RC) n'en est qu'à ses débuts. Le facteur temps est crucial. Que va-t-il alors se passer lors des pratiques effectives en S2 ?

V.2.3 Ce qui se fait avec les outils lors de la séance 2 (S2)

V.2.3.1 Ce que devient la carte mentale en fin de S2

En S2, la carte mentale est construite à partir des catégories déterminées par les coenseignantes et le chercheur. Elle se présente ainsi à la fin de S2.

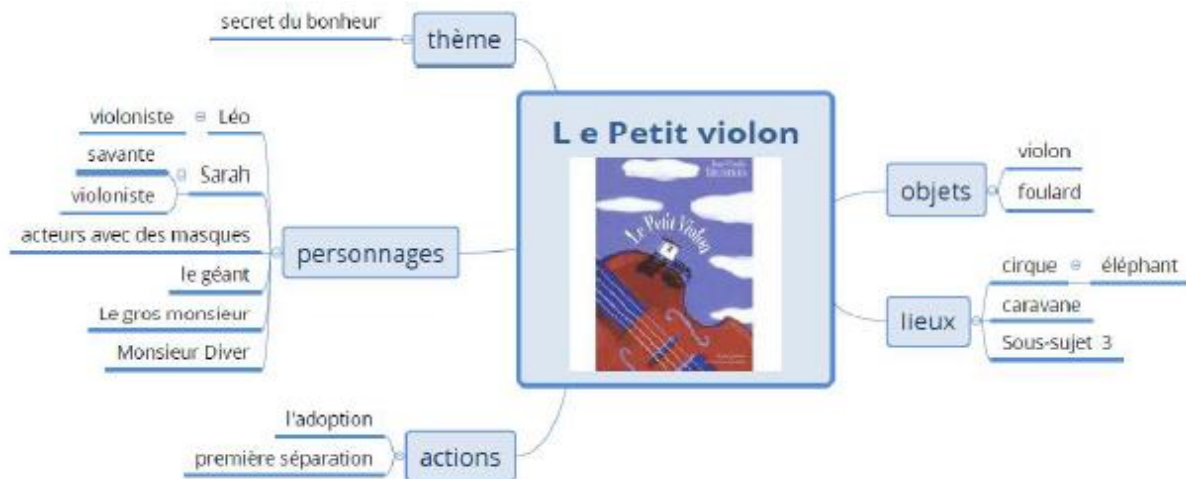


Schéma 36 : Carte mentale de la pièce de théâtre « Le petit violon », à la fin de S2.

Si cette carte mentale précise des éléments explicites du texte, comme les personnages, actions, objets, lieux, elle reste très laconique sur la catégorie « thème ». Cette catégorie pourrait représenter l'endroit où les questions de narration et de significations-noyaux pourraient être traitées.

Cette carte mentale atteste donc que le choix des enseignantes reste centré sur des éléments factuels qui tient alors à distance les élèves des significations-noyaux de la pièce de Grumberg (ce qui est donc contreproductif par rapport aux enjeux de compréhension). Pourtant, cette mise en forme des informations d'un texte remporte un large succès à l'école depuis ces dernières années. Les moteurs de recherche sur internet l'attestent. Voici à titre d'exemple, les premiers mots d'un site¹¹⁴ dédié aux cartes mentales et qui les érige en « outil magique ».

¹¹⁴ <https://www.mescartesmentales.fr/>

Retrouvez dans nos coffrets 100% Pédagogie Positive, l'essentiel du programme scolaire de maths, de français, d'anglais, d'espagnol... transformé en cartes mentales (carte heuristique ou Mind Mapping). Un **outil magique** pour aider vos enfants à comprendre et à mémoriser leurs leçons. De l'école élémentaire (CP, CE1, CE2, CM1, CM2,) au collège (6e, 5e, 4e et 3e).

L'école est ainsi aux prises avec des « modes », des engouements, avec des diffusions d'« outils » souvent qualifiés d'innovants¹¹⁵, peu documentés du point de vue de la recherche, mais qui diffusent largement dans le métier et dont se saisissent de nombreux enseignants, sans que la manière de se saisir de ces « outils » soit précisément documentée. La grande confiance accordée à l'outil *carte mentale* comme constructeur de la compréhension d'un texte, ne s'avère pourtant pas ici. Cette carte mentale ignore en effet la structure narrative et actancielle du texte et son intérêt littéraire.

V.2.3.2 Ce que devient la fiche personnages, en fin de S2

La matrice « fiche-personnage » est remaniée, ré-agencée, en y ajoutant une zone vide pour un dessin du personnage (qui remplace la photographie de la pièce d'identité). Si ce travail propose des représentations matérielles et symboliques, pour travailler sur le texte, il reste que, dans ce texte, cette œuvre, ses significations-noyaux sont *absentes*.

The form is titled 'Document 37 : fiche-personnage'. It is enclosed in a blue border and contains several sections for data entry:

- Nom:** followed by a dotted line.
- Profession:** followed by a dotted line.
- Scènes où le personnage apparaît** followed by a dotted line.
- A large empty rounded rectangle for a drawing.
- Description physique:** followed by a dotted line.
- Caractère:** followed by a dotted line.
- Evolution du personnage au fil de l'histoire:** followed by a dotted line.

Document 37 : *fiche-personnage*

¹¹⁵ Voir Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Paris : Retz

Cette fiche s'apparente aux conceptions usuelles dans cette classe, elle n'est en effet pas spécifiquement travaillée pour l'étude de l'œuvre de Grumberg. Elle conserve donc sur un format, que l'on pourrait associer à une sorte de *bureaucratization* du savoir, et par son éloignement au langage utilisé pour décrire ce qui se passe dans la pièce. Si l'on examine un site en ligne avec les documents présentés comme pédagogiques pour l'étude de l'œuvre « Le petit violon » de Grumberg, on est surpris que les pistes adressées aux enseignants consistent surtout en des listes de questions à poser par écrit (https://www.i-profs.fr/litt-c3-Le_petit_violon_theatre.php). Tout se passe comme si étudier une œuvre pour la comprendre revenait à poser des questions sur le texte. Les manières de faire et de penser de ces deux enseignantes sont donc dans l'*air du temps*.

Si CH, par ses « petits coups de force » conduit les enseignantes à laisser Lionel et Lola travailler les mêmes situations que les autres élèves, PE et PES sont sans enthousiasmes, enfermées dans l'idée que ces deux élèves ne peuvent pas faire (156, 160) et surtout ne peuvent pas faire s'ils sont seuls (158).

Que se passe-t-il alors lors de la séance S3 au cours de laquelle les deux élèves Lola et Lionel travaillent aux mêmes situations que les autres élèves ? Seront-ils aussi démunis que le supposent les deux enseignantes ?

V.2.4 Que produisent les aménagements opérés par les enseignantes lors des séances 3 à 6 ?

Je focalise ici mon attention, dans un premier temps, sur la fiche-personnage et l'engagement de Lionel (S3). Cette fiche-personnage joue un rôle de déclencheur, pour PE et PES, qui osent ensuite envisager des aménagements de « supports » pour Lionel et Lola. Toutefois des activités désolidarisées du groupe sont toujours proposées pour Lionel (les « marottes », comme je le montre ci-dessous). J'examinerai ainsi deux autres « supports » que sont la carte mentale puis une fiche-bilan réaménagée pour Lola et trois autres élèves avec des difficultés (lors de S6). Enfin, je présenterai la frise chronologique telle qu'elle est complétée à la fin de la séance 5 (avec un extrait, au début de S5), « support » que je n'avais pas évoqué pour le moment et qui consiste à rédiger une phrase-résumé pour chaque scène.

V.2.4.1 D'activités d'abord décrochées à une insertion des élèves « à besoins particuliers » dans le groupe-classe

V.2.4.1.1 Des activités désolidarisées pour Lionel, encadrées par l'AESH

Deux principes sont partagés par PE et PES, au démarrage de la séquence (S1 et S2) :

1. Lionel a besoin de manipulations pour apprendre.
2. Lionel et Lola ne peuvent pas faire les mêmes choses que les autres. Pour rappel, voici ce que dit PE au cours de RC1.

Pour moi, l'objectif, il **ne peut pas** être le même que pour les autres (PE 28).

Ce n'est pas possible parce que Lionel, il ne peut pas lire ce livre, il ne peut pas (PE 30).

Le lire seul, même avec de l'aide. 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 (PE 32).

Pendant que les élèves travaillent à une activité que Lionel ne pourrait pas assumer, selon les coenseignantes (des questions écrites sur le texte), une activité spécifique (plusieurs fois renouvelée) relevant de la manipulation est engagée avec Lionel, et encadrée par l'AESH¹¹⁶. Lionel dessine des personnages présents dans « Le petit violon ». Une plastification et l'insertion d'un bâtonnet en feront des « marottes » (activité de la responsabilité de l'AESH). Ces « marottes », Lionel peut les manipuler lors de chaque scène et ainsi désigner les personnages qui surviennent successivement (sans doute lors de ce que les coenseignantes nomment la « mise en voix »). Les coenseignantes n'en documentent pas plus le but. C'est donc un atelier désolidarisé des autres élèves et piloté par l'AESH qui lui est proposé, sans vie pour la collectivité, puisque ces marottes ne prennent pas place dans les apprentissages pensés pour la classe. Cette activité confine Lionel dans le dessin de personnages, sans toutefois insérer ces derniers dans la narration, ce qui en limite grandement la portée. Contrefactuellement, on aurait pu envisager que, pour des élèves peu avancés en lecture, ces « marottes » jouent un rôle majeur pour précisément faire vivre l'histoire et ses significations noyaux, *via* la bouche des personnages-marottes.

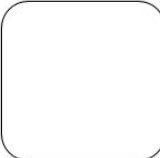


Photos 39 : *Les marottes dessinées par Lionel de temps d'atelier désolidarisés des activités collectives*

¹¹⁶ Accompagnant d'un Elève en Situation de Handicap (AESH). Dans les réunions coopératives, PE et PES ne questionnent pas les tâches qui relèvent de cette AESH

V.2.4.1.2 La fiche-personnage, un élément déclencheur de l'insertion possible de Lionel dans une activité collective (S3)

Cette séance (S3) est consacrée aux « cartes d'identité » des personnages du récit. Lionel fait partie d'un des groupes (de 6 élèves), composé par PE et PES en classe. A l'initiale, les coenseignantes n'avaient pas prévu de lui octroyer une place spécifique dans un groupe, mais de lui faire dessiner les personnages, seul, à sa table, puis d'insérer ses dessins dans les fiches renseignées par les élèves. Il s'agissait alors d'une « participation » formelle, d'une « participation non participante », c'est-à-dire non épistémique et non affective. Les coenseignantes s'accordent en effet sur le fait que ses traits autistiques l'empêchent d'assumer des relations dans un groupe. Lors de la séance, les élèves, de leur propre mouvement, ont inséré Lionel à leur groupe et lui ont laissé la responsabilité de dessiner le personnage avec les indications qu'ils lui donnaient. Lionel s'est alors engagé dans l'activité sous le regard des autres élèves. Ce fait est remarquable, les difficultés communicationnelles que présentent régulièrement Lionel ne se produisent pas, dans cette situation de travail collectif. Cette participation s'inscrit donc en faux avec les propos et les idées des deux professeures.

Nom: Profession: Scènes où le personnage apparaît	
Description physique: Caractère: Evolution du personnage au fil de l'histoire:	



Lionel dessine le personnage selon les indications données par ses camarades

Document 40 : *fiche-personnage et photo de Lionel dessinant le personnage (S3)*

Cet événement de la participation de Lionel n'advient pas qu'une seule fois. Lionel renouvelle l'expérience autant de fois que de cartes d'identité à renseigner, assumant son travail au sein du groupe. Voici ci-dessous trois dessins faits par Lionel (de gauche à droite, et dans l'ordre d'exécution, Léo, Sarah et le nain du cirque).



Photos 41: *dessins de trois personnages effectués par Lionel*

Cet événement de la participation possible de Lionel dans un groupe agit, d'une certaine manière, sur les pratiques. Ainsi, l'enseignante, l'enseignante-coordonnatrice et l'apprentie-chercheuse contribuent à des réaménagements des situations qui ont des visées plus collectives. Les documents ont alors tendance à s'adresser à l'ensemble des élèves dont Lionel et Lola. PE et PES semblent alors prendre en compte l'avantage d'insérer ces deux élèves au sein des séances, et prendre à revers l'idée qui a traversé les deux premières réunions coopératives (RC1 et RC2), selon laquelle ni Lola ni Lionel ne sont capables de partager les situations d'apprentissage des autres élèves. Il y a donc, au fil des séances, une participation de Lola et Lionel qui devient effectivement plus épistémique dans l'activité réalisée.

L'insertion des dessins de Lionel dans les outils collectifs (S4)

Ainsi, par exemple, la contribution de Lionel est insérée dans la carte mentale collective. La participation de Lionel est alors actée, aux yeux de tous. C'est aussi pour Lionel un point d'accroche avec une portée potentiellement épistémique (on verra ainsi plus loin dans un épisode que Lionel adhère, à l'oral, aux catégorisations proposées par la carte mentale).



Photo 42: *Carte mentale telle qu'elle est construite en S4*

S'il s'agit toujours, avec cette carte mentale, de consigner des faits, les catégories à renseigner ont toutefois, pour la S4, évolué en quatre thématiques que sont la profession, le portrait physique, moral, mais aussi la place d'un événement dans l'histoire (dans quelle scène se passe quel événement). La narration serait donc prise en compte, alors, qu'elle demeurerait non apparente jusqu'à présent. Cette nouvelle catégorie « place dans l'histoire » a été envisagée de

pair avec la création d'une frise chronologique de repérage des événements par scène, ci-dessous.

V.2.4.1.2 L'apparition de la frise comme support « collectif » pour insérer l'ensemble des élèves dans une progression de la narration

Après les deux premières séances, PE et PES ont décidé de créer une phrase-synthèse pour chaque scène et de la consigner, comme rappel des épisodes narratifs de l'œuvre.

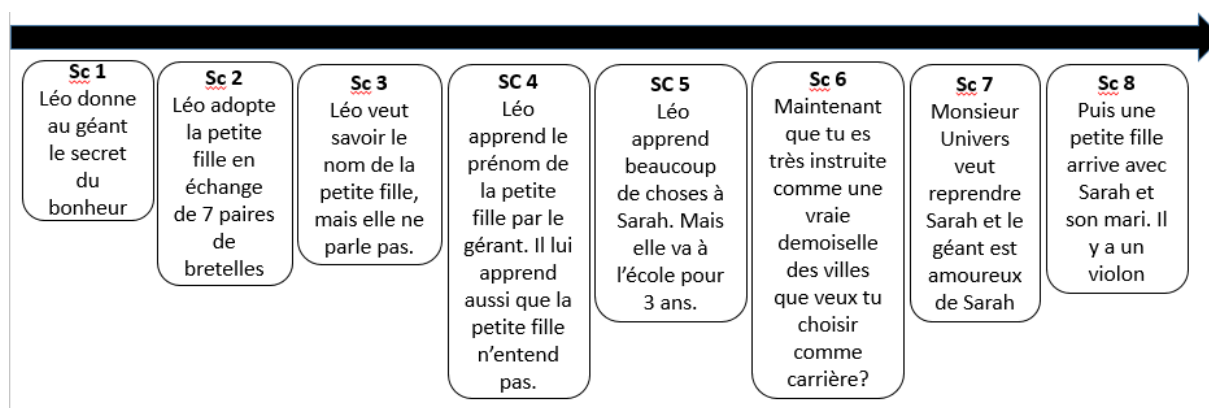


Schéma 43 : frise chronologique renseignée, telle qu'elle se présente à la fin de l'étude de l'œuvre

Cette description relativement précise de la pièce est une construction *a posteriori* de chaque scène, toutefois elle gagnerait sans doute à être densifiée pour faire advenir les problèmes sur lesquels repose la narration (l'insertion du handicap, l'adoption, la séparation, l'éducation, ...). Si cette frise avait été imaginée comme un quasi-point de départ et non un point d'arrivée, elle aurait alors pris un statut d'anticipation possible pour les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension d'une narration (et aurait ainsi constitué un horizon d'attentes dans la narration qui leur fait défaut).

Cette frise est travaillée plus particulièrement à la séance 5 (S5). Chaque séance (et celles que je ne décrirai pas S5, 6 et 8) est marquée par ce qui devient un rituel. J'étudierai ci-après un épisode de la séance 4, emblématique de la manière dont est produite la phrase synthèse et en quoi elle relève d'un travail de compréhension, au sein du groupe-classe. 3, 4, 5.

V.2.4.1.3 Un épisode de la séance 5 (S5) où il s’agit de se mettre d’accord sur une phrase-synthèse à insérer dans la frise chronologique

Les coenseignantes, une fois que les scènes ont été « mises en voix », c’est-à-dire lues par les enseignantes et quelquefois par les élèves, se sont accordées sur le fait que PES¹¹⁷ mène une phase orale où il s’agit de se remémorer les scènes de 3 à 7, avec le livre sous les yeux si besoin. PES agit en première main lors de l’épisode ci-dessous où collectivement il est demandé aux élèves de créer la phrase, synthèse de la scène 3, qui renseignera la fiche. La phrase retenue sera la suivante : « Léo veut savoir le nom de la petite fille, mais elle ne parle pas ». PE est au tableau pour écrire la phrase-résumé au tableau, sous la dictée des élèves.

60	PE	Vous pouvez regarder dans vos livres.
61	PES	c'est pas interdit, hein.
62	E	Léo, il demande dans quelle langue elle parle. Il tape sa poitrine, il prononce son nom en articulant. Elle frappe sa poitrine, elle bouge ses lèvres, mais sauf que aucun son ne sort ;
63	PES	Aucun son ne sort. Voilà. Oui.
64	E	Elle touche la poitrine de Léo.
65	PES	Elle touche la poitrine de Léo. Oui excuse-moi, je ne t'avais pas vu.
66	E	Et au début de la scène 3, elle est effrayée par Léo, un peu.
67	PES	Effectivement, elle n'a pas l'air d'être bien à l'aise avec tout ça. Hein? Elle recule.
68 5'55	PE	Alors moi, je voudrais écrire une seule phrase pour expliquer l'essentiel de la scène qu'est-ce que je pourrais écrire?
69	PES	Oui. Allez-y. Pas toujours les mêmes, je t'écoute.
70	E	Léo lui demande quelle langue elle parle, elle ne répond rien.
71	PES	Elle ne répond rien. Oui
72	E	Aucun son ne sort de sa bouche
73	PES	Aucun son ne sort de sa bouche. oui?
74	E	Ils commencent à mieux s'entendre (inaud)
75	PES	Ils s'approprient, oui, ça commence à se mettre en place ça.
76	E	Au début dans la scène 3, ils disent, même que j'ai regardé dans le livre. Ils disent, ils disent la petite fille est effrayée
77	PES	Au début donc à la fin de la scène. Est-ce qu'elle est toujours, est-ce qu'elle te semble toujours effrayée ?
78	E	Il joue du violon et elle, elle danse. Oui ça va mieux déjà il y a un bel échange.
79	PE	Alors une phrase qui me dit tout ça à la fois.

Cet épisode atteste d’un travail qui relève de la compréhension, il est orienté vers une description de ce qui se passe dans la scène. Un tel travail systématisé, instrumenté et pensé aussi pour les moins avancés, aborde le contenu *littéraire* du livre. Pour la première fois, PE et PES ont d’ailleurs indiqué aux élèves qu’ils pouvaient recourir au livre (60, 61), or cette fréquentation de l’œuvre n’étant pas une habitude, un seul élève y recourt¹¹⁸.

Dans cet épisode, il s’agit d’un essai de remémoration de ce qui se passe lors de la scène 3 et qui a pour enjeu d’aboutir à la construction d’un énoncé-synthèse. La technique de PES de

¹¹⁷ Remarquons ici que PES a délaissé la seule place qu’elle s’accordait au début de la séquence, à savoir celle d’aider les deux élèves en situation de handicap et qu’elle accepte désormais de mener la séance avec le collectif.

¹¹⁸ Le rapport à l’écrit dans cette séquence est, comme je l’ai déjà montré, minoré.

répétition en écho de ce que vient de dire un élève lui permet de diffuser des énoncés valides ou de les questionner (63, 65). La succession d'interventions d'élèves produit alors une succession de faits, mais qui demeurent encore des candidats incertains à leur intégration dans la phrase-résumé. PES ne les recentre en effet pas vers l'énoncé-synthèse attendu. C'est PE qui, par deux fois (68, 79), relance l'objectif de production d'une phrase-résumé. Sans doute qu'un travail coopératif d'essentialisation de l'œuvre aurait permis aux professeurs de mieux s'orienter, si elles avaient elles-mêmes construit une signification-noyau du texte. Ce travail aurait en effet nécessairement placé les professeurs (et l'apprentie-chercheure) dans la position de se questionner quant à l'appréhension, par les élèves, de ces significations essentialisées.

V.2.4.1.4 Des fiches remaniées pour l'ensemble des élèves qui présentent des difficultés de compréhension en lecture-compréhension

Lors d'un bilan en S6 sur les personnages du petit violon, PES et PE ont remanié le document (fiche-bilan) pour quatre élèves (dont Lola) qui rencontrent des difficultés relevant de la lecture-compréhension. Comme Lola, certains élèves sont en mesure de lire un texte simple, mais sans comprendre ce qu'ils lisent. Lors de S4, il leur a été proposé, non pas d'imaginer, seuls, certaines caractéristiques des personnages (ce qui est attendu en revanche pour les autres élèves), mais d'opérer des choix dans une liste, ce qui nécessite un rappel des informations stockées sur chaque personnage de l'œuvre. Ce choix effectué en réunion coopérative mène pourtant à des considérations appauvrissantes du texte. Le processus de *labelling* mis au jour plus haut est toujours à l'œuvre, sous-tendu par cette conviction professorale de faire essentiellement travailler les élèves sur des tâches écrites. Ainsi, l'écrit à produire de manière autonome (« je choisis un personnage et je fais une phrase qui explique qui il est ») se fonde sur une liste. Cette fournit à Lola et aux trois autres élèves les moyens de construire une phrase, certes inédite, mais drastiquement guidée. Si on réfléchit contrefactuellement, pourquoi ne pas profiter du texte de la scène qui est préalablement *dit*, pour organiser un travail sur la base de l'oralité, et ainsi questionner les représentations des élèves ? Le texte écrit et les habituelles questions-réponses sur le texte seraient minorées. Autrement dit, le contrat serait minoré au profit d'un milieu de l'étude. On ne sait en effet toujours pas, dans cette expérience, quel rôle ce texte oral joue dans la séquence.

Je choisis une couleur par personnage et je colorie de cette couleur les étiquettes qui parlent de ce personnage :		
LEO	Le directeur du cirque	Il est hideux
LE GEANT	La fille adoptive de Léo	Elle est sourde
LE NAIN	Il joue du violon	Le camelot.
UNIVERS	Il est amoureux de Sarah	Sa mère était une acrobate fidèle
Sarah	Il emprisonne Léo et le géant.	Il part en Inde avec Sarah
L'HOMME	Il emmène Sarah en pension.	Il emporte les planches de dessin de Sarah.
Le jeune homme	Il échange Sarah contre 7 paires de bretelles.	L'amoureux de Sarah
LE GENDARME	Il travaille dans le cirque avec le géant.	Il habite dans une roulotte.

Je choisis un personnage et je fais une phrase qui explique qui il est :

.....

Document 44 : *Fiche-bilan renseignée en S4 et réaménagée pour les élèves avec des difficultés*

PE et PES ont dans l'idée de diminuer la charge cognitive de ces quatre élèves (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007). Toutefois, comme l'écrit Rieben (2002), ces manières de penser

« contribuent à démontrer l'existence d'un effet Matthieu¹¹⁹, terme que Stanovich (1986) a utilisé pour faire allusion au phénomène selon lequel les habiletés des bons lecteurs s'améliorent et celles des lecteurs en difficulté se péjorent. Les enfants présentant dès l'entrée dans l'écrit des difficultés d'apprentissage seront exposés à un moindre degré à la langue écrite. Ils seront aussi confrontés davantage à la difficulté des textes, expérience qui risque d'entraver à son tour le développement du plaisir de lire » (p.6)¹²⁰.

Je rejoins, d'autre part, les analyses opérées dans une précédente recherche concernant la scolarisation d'une élève soutenue par une ULIS en classe d'histoire au collège (Toullec-Théry et Pineau, 2015).

¹¹⁹ Le terme d'effet Mattieu, que nous utilisons dans la TACD, est dû à Thomas Merton. https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Matthieu

¹²⁰ <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/68/Le-21eme-siecle-verra-t-il-enfin-la-disparition-des.pdf>

« La présence de deux élèves en situation de handicap peut solidifier les pratiques « routinisées » de cette enseignante et provoquer un double leurre : laisser penser qu'on fait de l'histoire en répondant à des questions préparées en amont, que l'on apprend en répondant à des questions simples. La scolarisation des élèves handicapés pourrait jouer en effet un effet de loupe, un filtre grossissant des pratiques professorales : si l'enjeu de l'apprentissage revient à produire une réponse, alors il suffit de poser aux élèves à faible « capital d'adéquation » des questions qui ne nécessitent pas de savoirs spécifiques. Tout se passe alors comme si être élève consistait à produire une réponse, même si elle n'atteste pas d'un savoir » (Toullec-Théry et Pineau, 2015, p.42).

Il ne s'agit pas ici de questions posées, mais de la production d'une réponse qui ne nécessite pas de savoirs spécifiques à la compréhension d'une œuvre, autres que factuels. Il s'agit d'une forme scolaire très classique.

« L'activité didactique s'effectue dans une forme question-réponse-tâche. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'une forme très répandue dans les pratiques didactiques. Nous soutiendrons même qu'elle peut exprimer l'essence de scolaire devenue classique. Quelles sont les difficultés inhérentes à cette forme question-réponse-tâche ? La principale semble la suivante. Les élèves ne se confrontent pas vraiment au problème que le professeur voudrait faire travailler » [...] « La forme question-réponse-tâche fait obstacle à l'avancée des élèves » (collectif didactique pour enseigner, 2019, p. 187).

Synthèse

Les « supports » qui sont proposés par les enseignantes laissent majoritairement échapper l'œuvre et les savoirs. Si une attention est portée vers un certain réaménagement, non pas des situations d'enseignement-apprentissage, mais des supports (des exercices), la compréhension s'en tient à des faits (personnages, lieux) avec des activités qui n'entrent pas en littérature, c'est-à-dire dans la complexité d'une œuvre. Les documents sont des *outils* et ne deviennent pas des *instruments*, dans la mesure où les significations-noyau de l'œuvre n'ont pas été étudiées par les deux enseignantes. Toutefois, la place de PES varie, elle ne s'adresse plus seulement aux élèves à « besoins éducatifs particuliers », mais prend la responsabilité de mener des séances collectives qui induisent, pour elle, un nouveau rapport aux savoirs scolaires. Les prémisses d'un autre changement adviennent. On assiste à un embryon de solidarisation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au groupe-classe. Lola et Lionel partagent en effet parfois des activités collectives, ce qui lève l'ambiguïté de leur affiliation à la classe (surtout pour Lola qui est au départ assimilée à une élève de l'ULIS). Cette solidarisation est en partie épistémique. Les pratiques étudiées donnent à voir des possibilités contrefactuelles qu'il serait intéressant d'étudier dans une perspective d'ingénierie coopérative (et pas seulement de réunion coopérative, nous y reviendrons dans le chapitre suivant).

VI. Vers une transformation des épistémologies pratiques ?

VI.1 Qu'est-ce que cette expérience pratique de coenseignement soutenue par des Réunions Coopérative a produit pour PE et PES ?

La dernière réunion d'ingénierie RC5 a été envisagée par la chercheuse et les enseignantes comme un bilan de l'expérience des trois protagonistes. PE, étant à ce moment-là en arrêt de travail, n'a pu y participer. Cette RC5 s'est donc transformée en deux entretiens individuels, l'un avec PE (à son retour) et l'autre avec PES. CH a envisagé quelques questions pour recueillir le point de vue de chacune des enseignantes (sur le coenseignement, la planification partagée, ce qui a bougé dans les pratiques, ce que chacune retient de l'expertise de l'autre, la place des deux élèves « à besoins éducatifs particuliers », mais aussi les autres élèves, l'intérêt de renouveler de telles pratiques).

J'ai consigné ci-dessous, dans la colonne de gauche du tableau, des *verbatim*, en conservant les points principaux des sujets abordés. Dans la colonne de droite, j'ai inféré des éléments d'épistémologie pratique (EP). Je pourrai ainsi par la suite opérer une comparaison des évolutions de ces EP.

VI.1.1 Ce que dit PE au terme de cette expérience

Bilan avec PE (RC5)		
Verbatim PE	Paraphrase	Eléments d'épistémologie pratique de PE, inférés des énoncés produits
A propos du coenseignement		
Ces séances de coenseignement ont aussi permis sur les temps de séance en eux-mêmes, d'avoir un temps d'observation et d'interactions privilégié avec les élèves puisque la séance pouvait être menée en alternance par l'une ou l'autre d'entre nous.	L'augmentation des interactions professeur-élève et l'observation sont deux critères que PE privilégie. Ce coenseignement est pourtant présenté comme une alternance des deux professeurs et pas comme une action conjointe (au sens d'action concomitante).	Le bénéfice du travail à deux tient à l'augmentation du taux d'encadrement. Dans le discours de PE, il est synonyme d'agencement successif des pratiques professorales. On peut alors plutôt parler de travail en parallèle que l'on peut difficilement appeler coenseignement. Le travail à deux reviendrait alors à privilégier deux configurations : L'un enseigne/l'autre aide ; l'un enseigne /l'autre observe (on ne sait en revanche pas sur quoi portent les ou les des observations). L'idée initiale selon laquelle PES s'adressait exclusivement aux deux élèves à BEP (RC1) s'est en revanche estompée. <i>Dans les RC, PES fait une seule fois allusion au travail de PE.</i>

		<i>Au cours des séances effectives, elles n'ont interagi directement l'une avec l'autre que deux fois.</i>
La planification partagée		
<p>Les réunions ont été riches d'échanges dans le temps de préparation et donc dans la co-construction des séances. J'apprends mieux les besoins de l'élève d'ULIS, d'anticiper les difficultés éventuelles et donc de construire la séquence en prenant en compte ces informations. On a aussi eu l'occasion de réfléchir ensemble aux problématiques spécifiques à ces élèves en amont et d'en discuter dans un cadre concret ce qui est plutôt difficile à faire dans le cadre habituel de la pratique.</p> <p>On a pu se distribuer les rôles.</p> <p><u>Il reste à travailler</u> la place de chacun, la répartition des rôles et aussi la préparation matérielle, la séance dans ses modalités, ses adaptations et aussi la gestion du groupe interventions individuelles / collectives, les prises de parole, les permissions données.</p>	<p>-Echanges et construction concrètes à deux de séances en prenant en compte les besoins et difficultés des élèves,</p> <p>-Donc orientation des préoccupations professorales vers les spécificités de l'élève d'ULIS.</p> <p>- qu'est-ce que sont les problématiques spécifiques de ces élèves ? Sont-elles sociales, familiales, médicales, psychologiques, scolaires ?</p> <p>-pas encore satisfaite des formes de la séance, de la préparation matérielle, des adaptations (on ne sait pas de quoi), du partage des types de fonctionnements</p> <p>-Des rôles, c'est-à-dire des spécificités pour chaque enseignante</p>	<p>PE évoque ici la nécessité d'un cadre concret pour discuter de la pratique, ce qui est l'une des fonctions d'une ingénierie coopérative. Par les échanges, les trois protagonistes se donnent les mêmes fins pour l'action (premier principe) en discutant concrètement de la pratique, en faisant en sorte que « les mots » deviennent un langage commun et que les faits s'accompagnent de « mots » .</p> <p>Ce cadre concret, s'il est le lieu de d'échanges entre CH/PE et PES, ne met pourtant pas, à ce stade de l'expérience, l'œuvre de Jean-Claude Grumberg, « le petit violon » au centre du discours. L'analyse des situations d'enseignement-apprentissage reste en arrière-plan. L'idée première perdue selon laquelle la co-construction de la séance devient possible une fois les « besoins spécifiques » des élèves repérés : l'intérêt se porte alors plus sur les élèves à BÉP que sur les situations d'enseignement-apprentissage.</p> <p>Cette courte expérience de coenseignement avec une coplanification ouvre pourtant des possibles, des questions et incertitudes prennent corps, marquant des insatisfactions (les territoires, les interactions, les modalités d'intervention, le rapport collectif/individuel, les aménagements de la situation d'apprentissage et les règles de vie). Ce travail ingénierique a donc semé des doutes qui pourraient contribuer à des modulations pratiques à venir.</p> <p>Cette séquence (qui rappelons-le s'est développée sur un temps court) n'a pour le moment pas modifié l'appartenance institutionnelle de Lola qui reste affiliée à l'ULIS (elle reste une élève d'ULIS et ne devient pas au même titre que les autres une élève de la classe).</p>
Ce qui a bougé dans les pratiques		

<p>J'ai pas assez de recul pour évaluer ce qui a bougé dans ma pratique. En revanche, dans la réflexion autour de l'inclusion et de l'exigence à avoir avec les élèves d'ULIS cette expérimentation a été très instructive.</p> <p>Y a vraiment nécessité d'adapter les supports quitte à laisser de côté le support collectif afin de coller au mieux aux besoins de l'enfant et de lui permettre d'entrer dans les apprentissages ?</p>	<p>Focale sur l'élève et pas, pour le moment, sur ses pratiques, si ce n'est une exigence accrue (sans qu'elle précise une exigence de quoi).</p> <p>Intérêt plus pour « l'Inclusion » (donc la scolarisation de l'élève soutenue par l'ULIS) que pour les situations d'enseignement-apprentissage collectives (cite les supports).</p> <p>Un certain paradoxe dans l'utilisation des deux termes Exigence vs coller au mieux aux besoins de l'enfant : si on colle aux besoin, le risque est de diminuer l'exigence.</p> <p>Parle de l'enfant et pas de l'élève).</p>	<p>Le <i>jargon institutionnel</i> est, comme en RC1, très présent, avec cette fois 1) l'apparition dans le discours de PE du terme de <i>besoin</i> (qui était utilisé uniquement en RC1 par PES), 2) l'utilisation à nouveau du terme <i>adapter</i>, mais qui est adjoint à celui de supports (dans RC1, adapter « vit » tout seul).</p> <p>Le discours de PE, en cette fin de séquence est centré sur l'inclusion d'un élève d'ULIS. On y décèle une migration d'expressions qui en RC1 étaient celles de PES.</p> <p>On saisit aussi l'une des difficultés majeures de la « pensée de la différenciation », dont une des conséquences est qu'elle fait voler en éclat tout effort de solidarité épistémique (pour, selon PE, « coller au mieux aux besoins de l'enfant »).</p>
<p>L'expertise de l'autre</p>		
<p>Le regard de l'enseignante d'ULIS sur les besoins et le fonctionnement de son élève m'a permis d'adapter les apprentissages différemment. La manière d'enseigner en ULIS et la formulation de ce qui peut être attendu de l'élève concerné, fixer des objectifs atteignables c'est valorisant pour l'élève.</p>	<p>« Son élève » renvoie au fait que Lola est restée une élève d'ULIS (et non soutenue par l'ULIS).</p> <p>Il y a, selon PE, des manières spécifiques d'enseigner « en ULIS ».</p> <p>Adapter les apprentissages en classe de référence devient possible avec l'expertise de l'enseignant spécialisé : repérage des besoins et du fonctionnement de l'élève avec des troubles cognitifs.</p> <p>L'enseignante spécialisée est la ressource nécessaire pour envisager un fonctionnement spécifique qui serait inhérent à un élève avec un handicap.</p> <p>Ce co travail permet de fixer les attentes, des objectifs atteignables.</p> <p>L'accessibilité d'une situation pour un élève le valorise.</p>	<p>Le jargon institutionnel (besoin, adapter, objectifs) repéré en RC1 est toujours présent (et continue à placer l'œuvre à distance), mais cette fois le terme d'objectif apparaît après celui de besoin (autre trace qui atteste que PE a incorporé le jargon de PES). Le terme « objectif » est reconsidéré par PE, avec l'idée d'être atteignable et donc accessible par l'adaptation des supports.</p> <p>Scolariser un élève en situation de handicap soutenu par une ULIS nécessite le soutien de l'enseignant spécialisé : un soutien à l'élève ET un soutien à l'enseignant.</p> <p>On pourrait déceler chez PE :</p> <p>1) la conception que la scolarisation d'un élève avec un handicap et une notification d'ULIS n'est pas de sa responsabilité. Ce fait serait à mettre en relation avec 2) un certain dessaisissement professionnel car PE ne se sentirait pas en mesure d'inclure un élève sans le soutien et la présence d'un enseignant spécialisé ; depuis de très nombreuses années, l'institution a isolé les élèves « en difficulté » en créant une kyrielle de métiers pour des personnes qui s'occupent des élèves <i>en dehors de la classe</i>. On décèle ici une épistémologie pratique produite</p>

		par la pratique, c'est-à-dire par l'infrastructure institutionnelle qui produit un voir-comme de la <i>séparation</i> , et non de l'inclusion, et de la <i>spécialisation</i> (des personnes qui travaillent avec les élèves « en difficulté ») et non de la responsabilité professionnelle de chaque professeur envers tout élève.
Lola		
Lola est entrée dans l'histoire proposée, bien mieux que s'il y avait eu de travail en parallèle en ULIS. Elle s'est vraisemblablement mieux approprié l'histoire, les personnages. En revanche son implication dans la classe au cours des activités proposées n'a pas vraiment progressé sauf pendant les moments où son enseignante était avec elle et la sollicitait individuellement pour participer ou pour s'impliquer davantage dans les travaux de groupe. Elle décroche tout le temps. Elle est investie, intégrée. Ça change du tout au tout. Les travaux de groupe, elle est hyper investie dans l'histoire. Elle imite les autres, elle se cale et entre dans la tâche, elle est souriante	Coenseigner au sein de la classe « ordinaire » est bénéfique pour l'investissement de Lola et son intégration (aspects psychologique – souriante – et social), mais aussi pour ses apprentissages (meilleure appropriation de l'histoire). Pluralités de termes employés : investissement (dans l'histoire (+) : ça change du tout au tout), implication (dans la classe au cours des activités, (-) elle décroche tout le temps), participation (-), appropriation (de l'histoire +), intégration (ça change du tout au tout , dans le groupe +, elle imite, elle se cale). La participation (à la classe) et l'implication sont soumises à la présence de PES et à ses sollicitations individuelles. Sinon « Lola décroche » (mais de quoi ? Comment ?). ce terme a déjà été employé par PE en RC1	Le principe bénéfique d'un temps didactique commun est admis (ce qui n'était pas le cas en RC1). Le jargon professionnel est composé de termes proches (investissement, implication, participation, appropriation), quasi synonymes, mais qui semblent renvoyer, dans le discours de PE, à des attitudes diverses. Un versant « social » est activé avec les termes d'investissement, de participation, d'intégration : Un versant « apprentissages » est davantage activé avec les termes d'implication (mais s'impliquer ne renvoie pas toujours à s'investir) d'appropriation (s'impliquer est nécessaire pour progresser, pour s'approprier les connaissances). Le principe d'un travail commun entre élèves est également acté (ce qui n'était pas le cas en RC1). La question de l'imitation reviendrait à se caler (aux autres ?) ce qui agit ou facilite son investissement et son bien-être (souriante).
Lionel		
Lionel, il a sa place . La séance, elle était super, complètement adaptée à lui . Il y avait les décors.	Lionel a gagné en légitimité dans la classe (il a sa place). Toutefois, avoir sa place, c'est fréquenter une séance adaptée à soi . L'adaptation évoquée cible les décors, sans indiquer la nature des apprentissages ni la place du décor dans les enjeux de compréhension du texte « Le petit violon ».	L'expression « adaptée à lui » marque une nouvelle attente, autre que celle d'adaptation des apprentissages ou des supports. C'est le « sur mesure » et non le « prêt-à-porter » qui serait nécessaire pour qu'un élève à BEP prenne sa place en classe. Pour PE, le « sur mesure » consisterait à attribuer à l'élève une tâche qu'il est en mesure de réaliser. Si PE prône plus haut dans son discours une exigence accrue pour les élèves à BEP, ici, elle fait allusion à des activités pour lesquelles on ne décèle pas d'apprentissages.
Les élèves		

<p>Ce sont des habitudes de travail nouvelles. <u>Au début</u>, j'ai observé, ça m'a plu d'aller les voir d'îlots en îlot. Ils ont même redemandé à la rejouer [la scène]. <u>La deuxième fois</u>, c'était plus flou.</p>	<p>Ce travail à deux a provoqué des formes de travail inédites en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> -un travail par groupe ; -jouer la scène. <p>Il a contribué à des attentions professorales inédites qui plaisent à PES (l'observation des élèves au travail, en groupe). Le terme « flou » marque ensuite peut-être un défaut d'objectifs (dont elle rappelle souvent l'importance, dans son discours).</p>	<p>L'innovation <i>plait</i> à PE et aux élèves, sans localisation toutefois de bénéfices précis, ni pour les apprentissages des élèves, ni pour les pratiques enseignantes. Si ces « habitudes nouvelles » apportent des actions inédites, le « flou » marquerait une insatisfaction, un doute de PE. Ces « habitudes nouvelles » coïncideraient alors peut-être avec un épiphénomène (lié au fait d'être à deux enseignants) mais ne seraient pas conservées. La nouveauté, même alléchante, ne serait pas suffisante pour remanier les pratiques. Peut-on alors vraiment parler d'habitudes ?</p>
<p>Une expérience à renouveler ?</p>		
<p>C'est une pratique très intéressante et enrichissante qui permet de construire des séances adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers. Cela permet également des temps d'échanges privilégiés avec l'enseignant d'ULIS et un enrichissement de la pratique. Je trouve que l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse s'y prête particulièrement, ça me semblerait plus difficile à envisager sur des notions d'histoire ou de géographie en cycle 3, par exemple. Nos regards changent... à refaire. Il a moyen d'apporter de la complexité et c'est intéressant. Ce n'est pas si chronophage que ça.</p>	<p>Travailler à deux et coplanifier engageant à construire des séances adaptées aux élèves à BEP et complexifiées. PE dit l'importance de l'échange :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanger change les regards ; - échanger enrichit sa pratique et il est ainsi possible d'envisager des situations plus complexes ; - échanger n'est pas chronophage. <p>Ce qui est possible avec une œuvre de littérature de jeunesse ne le serait pas dans d'autres disciplines. L'allusion à l'histoire géographique et la précision « au cycle 3 » laisserait penser qu'il y a plus d'enjeux d'apprentissages (et donc plus d'obstacles) qu'en littérature de jeunesse</p>	<p>PE manie un discours sans une accroche à la pratique, c'est-à-dire qui ne renvoie pas à la pratique (ni à la théorie) : des termes comme « intéressant », « enrichissant », « adapté », « temps d'échange » ne disent rien de ce qui s'est fait. C'est comme si les mots ne parlaient pas des pratiques (nous y reviendrons lors du chapitre 4). PE conçoit une hiérarchisation dans les disciplines. Ainsi la littérature de jeunesse semble marquer un engagement dans les apprentissages moindres que l'histoire géographique. L'entrée relativement récente de ce champ disciplinaire en 2002 dans les programmes¹²¹ en est peut-être la cause et laisse penser que les ambitions de cette littérature de jeunesse sont encore peu connues ou tout au moins qu'elle ne considère pas une œuvre (littéraire, ici) comme « dense en savoirs ».</p>

Tableau 45 : *Eléments d'épistémologie pratique de PE, inférés des énoncés produits en fin de projet*

Dans ce discours de PE manque l'œuvre de Grumberg, : les phénomènes d'enseignement et l'apprentissage restent tenus à distance. Or, le premier principe d'une ingénierie coopérative consiste à partager des fins communes quant au savoir « contenu » au sein de l'œuvre en jeu.

¹²¹ « Pourtant, la publication en 2002 de la première liste associée à l'inscription de la littérature au programme de l'école s'est accompagnée de débats sur l'opportunité d'un tel enseignement et sur l'existence même de la liste. Par la suite, assez rapidement d'ailleurs, ces sélections ont été reconnues comme opportunes et précieuses pour se repérer dans une production fleuve (plus de 10 000 titres par an), souvent mal connue de beaucoup d'enseignants » (Ahr et Butlen, 2016, p.41).

Toutefois, les dispositifs coopératifs nécessitent une longue durée et l'expérience que je décris ici s'est tenue sur le temps court de huit séances et cinq réunions coopératives. Cinq ou six séances sont loin d'être suffisantes pour une scolarisation inclusive de Lola. Toutefois, cette expérience joue l'effet d'une loupe sur les pratiques inclusives. Des éléments d'épistémologie pratique ont en effet bougé chez PE (du côté de l'exigence, la complexité de la situation et l'adaptation des supports), mais ces changements encore fragiles pourraient ne pas empêcher ces pratiques de rebasculer vers leur état initial.

D'abord, le principe bénéfique d'un temps didactique commun est admis par PE (ce qui n'était pas le cas en RC1).

PE a aussi modifié son discours. Elle a assimilé dans son discours des termes qui relevaient de celui de PES (besoins, « besoins particuliers »). Cette migration d'expressions du discours de PES à PE constitue vraiment un fait remarquable, comme si diffuser des éléments de « jargons en apesanteur » se partageaient quand il s'agit de communiquer avec autrui. De plus cet autrui est spécialisé et est associé à un spécialiste ; il est donc détenteur d'un savoir spécifique ici sur les élèves à « besoins éducatifs particuliers ». L'enseignant spécialisé serait alors non seulement un soutien à l'élève, mais aussi un soutien à l'enseignant.

On est frappé, en lisant ce compte-rendu de la dernière réunion coopérative (RC5), par deux choses :

- la persistance de la disparition de l'œuvre, qui n'existe toujours pas ;
- le niveau de généralité du propos, qui reste très abstrait.

Selon PE, la scolarisation d'un élève d'ULIS nécessite, pour qu'elle soit efficace, la présence de l'enseignant spécialisé. D'où les configurations privilégiées où l'un enseigne, l'autre aide ou observe. Tout se passe comme s'il fallait d'abord repérer les besoins des élèves, puis construire une séance spécifique pour eux. Cette structure pratique peut relever du jargon en usage « besoin éducatif particulier » : si le particulier prime, alors c'est une attention à l'élève, à ses spécificités qui passe avant la séance et les apprentissages afférents. Le « sur mesure » l'emporte sur le prêt-à-porter.

Si PE admet que Lola a progressé de manière plus conséquente que si le travail s'était fait en parallèle, au sein de l'ULIS et qu'elle « s'est appropriée l'histoire » (ce qui était l'objectif de la séquence), elle déplore néanmoins que Lola « décroche » (ce qu'elle disait déjà en RC1). L'attitude de Lola demeure donc toujours peu compatible avec une scolarisation en classe ordinaire, comme si s'exprimaient ici les traits de l'élève « idéal » pour PE, celui qui s'implique

en restant accroché, attentif (Saunier, 2020). Toutefois PE reconnaît que Lola est « souriante », « hyper investie », elle admet aussi que Lola est en mesure d’imiter les autres, ce qu’elle ne faisait pas avant.

PE a modifié, plus largement, son point de vue sur Lionel, jusqu’à reconnaître que « son » élève désormais sa place en classe. L’inscription initiale dans une classe « ordinaire » (rappelons que Lionel n’a pas de notification pour un soutien de l’ULIS), sans participation à un autre dispositif (comme l’ULIS) joue en sa faveur, alors qu’un élève soutenu initialement par une ULIS reste un élève assujéti à l’ULIS et a nécessairement besoin d’un professeur spécialisé (c’est le cas de Lola). On constate ici ce que produisent les dispositifs institutionnels.

Cette expérience de coenseignement a fait expérimenter à PE de nouvelles modalités (les îlots) et habitudes de travail (comme jouer la scène, par exemple). Elle dit que « ça lui a plu », sans qu’on ne ressente, dans les propos de PE, un grand engouement. Ainsi « jouer la scène » est vite devenu « flou », concourant à l’impression que « faire jouer la scène » n’a pas de justification, ni « pratique », ni « théorique ». PE toutefois est prête à reproduire cette expérience de coenseignement.

Sur un plan didactique, PES exprime que la séquence consistait en une « étude d’une œuvre de littérature jeunesse » dont elle semble minorer les contenus en termes d’apprentissages (par rapport à l’histoire-géographie). La littérature de jeunesse serait associée au plaisir de lire, ce qu’elle n’associerait pas à un travail nécessairement concomitant de compréhension. C’est le plaisir de côtoyer une histoire qui serait principale (d’où l’insistance sur la mise en voix, sur les décors). Cette dichotomie entre plaisir et savoir est discutable, dans la mesure où la notion de puissance d’agir et de joie associée à celle-ci s’inscrit en faux contre cette dichotomie.

VI.1.2 Ce que dit PES au terme de cette expérience

J’ai organisé le tableau de la même manière que le précédent, cette fois pour les énoncés de PES à propos de cette expérience.

Bilan avec PES (RC5)		
Verbatim PES	Paraphrase	Éléments d’épistémologie pratique de PES, inférés des énoncés produits
Le coenseignement		
Je me suis trouvée moins souple ici, plus exigeante . On n’a pas pensé à harmoniser ce qu’on laisse faire ou pas faire. Aller dans la classe, j’ai pu me rendre compte qu’elle [PE] a aussi	Exigence et souplesse seraient en concurrence. Coenseigner n’est pas toujours simple. Coenseigner peut maintenir des territoires disjoints : A qui sont les	Le « besoin particulier » (jargon institutionnel) et « avoir besoin » (terme du langage courant) sont utilisés de manière contiguë. La notion de différenciation pédagogique apparaît (auquel elle adjoint les

<p>des élèves qui ont des besoins et qui auraient besoin d'adaptation. Mon rôle pourrait intervenir aussi au-delà de Lionel, travailler par ateliers avec eux. Il y a des choses à faire. Mais c'est pas toujours simple, c'est pas ton élève. J'ai pris conscience du défaut de différenciation en terme de supports. Il a fallu aussi se répartir les tâches. C'était pas que ma séance.</p>	<p>élèves ? A qui est la séance ? Coenseigner, c'est se mettre d'accord sur le cadre dans lequel l'élève peut agir (laisser faire ou non) Coenseigner c'est se répartir (dans le sens diviser) des tâches entre enseignant, mais sans endosser de responsabilité équilibrée dans la situation d'enseignement-apprentissage, d'engagement réciproque de chaque professeur. Coenseigner c'est pénétrer le territoire d'un autre. Un PE Spécialisé pourrait travailler par ateliers avec les élèves les plus en difficulté (territoire distinct de celui de PE) Coenseigner concourt à un mouvement accentué vers la différenciation des supports.</p>	<p>« supports », ce n'était pas le cas en RC1). PES n'est pas dithyrambique sur cette expérience de coenseignement. Des limites apparaissent dans son discours (que l'on retrouve aussi chez PE). -une division délicate du travail (répartir les tâches) : un problème de territoire de chacun des enseignantes (mon élève/ma séance). - un problème d'autorité (de discipline mais aussi de responsabilité vis-à-vis des savoirs : ce qu'on laisse faire). PES admet en RC5 qu'elle peut ouvrir son répertoire de pratiques à d'autres élèves que Lionel et Lola. C'est ce qu'elle fait d'ailleurs en S6. Le travail en atelier qu'elle évoque la cantonne toutefois à mener un groupe avec des élèves « en difficultés », mais en parallèle à la classe.</p>
---	---	---

La planification partagée

<p>C'est très bien, sinon je suis un peu perdue. C'est bien de mettre des axes. Les élèves le sentent ; sinon y a du flou. On est plus cohérente. Au niveau de l'autorité, aussi, je serais en situation de demande. J'ai l'impression de pas faire grand chose, ça s'est fait. Ça décharge de travail parce que on était trois [PE-PES-CH]. C'est stimulant de travailler à plusieurs, partager des choses, récupérer des trucs. On n'est pas tout seul face à sa progression. C'est rassurant. Prioriser la planification parce que c'est la base et après débriefer. Quand on planifie ensemble, y a le regard de chacun et on convoque l'intégralité des élèves.</p>	<p>PES revendique un cadre (pourtant elle est perdue), des axes fixés prioritairement (elle n'emploie en revanche pas le terme d'objectifs qu'utilise souvent PE) pour assurer une cohérence (entre elles ?) et amoindrir le flou (mais de quoi ? Des attentes de la séance ?). PES fait un plaidoyer « simple » pour le travail collectif. Il la rassure alors. Toutefois le langage utilisé est imprécis : « des choses, « des trucs ». PES ne formule pas d'événement pratique à titre d'exemple. Son discours reste abstrait (toutefois le chercheur ne lui demande pas d'explicitier un moment précis de la pratique). Le défaut d'autorité est ressenti par PES (expression d'une demande d'aide) : autorité face aux savoirs, aux comportements des élèves ? PES peut être ne se sent pas « à sa place ». Là encore son langage reste abstrait. PES se dit être dans un rôle de celui qui ne fait pas grand-chose : se sent-elle subalterne (ne pas prendre de décisions) ? Pourtant planifier crée selon PES l'avantage de partager, débriefer collectivement</p>	<p>Souplesse vs cadre : D'un côté, PES privilégie la « souplesse » et le suivi des élèves avec des troubles cognitifs, selon leurs besoins. De l'autre côté, elle reconnaît l'intérêt d'un cadre collectif pour atteindre une cohérence plus grande des actions. Sa perception du travail partagé tient d'une décharge : elle invoque l'« impression de ne pas faire grande chose », mais est-ce à dire qu'elle a l'impression de ne pas décider grand-chose (d'où la difficulté de trouver une « place » qu'elle évoque aussi) ? «Trucs », « choses », attestent que PES peine à exprimer ce qu'elle a appris ou ce qu'elle a décelé comme essentiel. Elle exprime une difficulté à parler de son expérience, comme beaucoup de professeurs qui n'ont ni les habitudes, ni les lieux de pratique, ni les encouragements institutionnels pour le faire.</p>
--	---	---

Ce qui a bougé dans les pratiques

<p>Le retour en ULIS, ça dépend des fois. On n'a pas un triangle [PE, PES, CH]. On a en plus la pathologie, parfois ils sont envahis. J'ai écourté la séance hier.</p> <p>Ils sont bien formatés ses élèves [de la classe]. Ici on va transmettre le savoir par la sphère cognitive. Avec les élèves d'ULIS, on transmet le savoir par la sphère affective. Mais j'ai osé faire de la littérature, du théâtre. On a tendance dans ce métier [d'enseignant spécialisé] à présélectionner.</p> <p>Dans ma pratique, je fais plus attention à mon degré d'exigence. Si la différenciation est adaptée ils pourraient même progresser dans leur classe d'inclusion.</p>	<p>L'ULIS, c'est la classe des élèves handicapés (focale sur la pathologie).</p> <p>La différence entre classe « ordinaire » et ULIS réside dans le « tout cognitif » pour la première et le « tout affectif » pour la seconde. Toutefois, coenseigner introduit une déstabilisation des pratiques ordinaires, celle d'« oser faire » autre chose alors que les élèves soutenus par l'ULIS n'y ont d'habitude pas accès. Cette dérogation aux programmes (qu'elle nomme « présélection ») que se permet PES est remise en question. PES augmente alors « son degré d'exigence ». Elle admet que plus d'exigence au sein du dispositif, associé à une différenciation pédagogique, concourrait (« même ») à faire progresser des élèves en classe ordinaire.</p>	<p>Les conceptions premières (en RC1¹²²) de PES sont restées stables sur la nette séparation entre cognitif (qui relève de la classe) et affectif (qui relève du dispositif). Toutefois le terme de savoir apparait, (il n'était pas cité en RC1), mais sans être référé, ni abstraitement, ni concrètement. Le terme « savoirs » est employé tel un jargon institutionnel, vide de sens.</p> <p>Le terme de différenciation est cité (ce qui n'advenait pas en RC1), dans l'expression « la différenciation est adaptée ». PES associe les deux termes quasi synonymes « différencier » et « adapter ». Ils font partie du jargon institutionnel en vogue, toutefois que signifie PES quand elle dit : « la différenciation est adaptée » ? Sans description précise de la pratique, on aboutit à un <i>pseudo jargon</i>. L'expression « classe d'inclusion » renvoie aussi à ce <i>pseudo jargon</i>. L'utilisation du terme « inclusion » est en effet au mieux confuse voire inexacte. Les élèves sont en effet inscrits dans des classes du collège, soutenus par le dispositif ULIS (dans un mouvement déségrégatif). Donc, ils ne « vont pas en inclusion » dans une classe ordinaire, ils y sont inclus.</p>
<p>L'expertise de l'autre</p>		
<p>Son calme dans la gestion de son groupe. Elle, elle, sait où elle va. Elle atteint son objectif malgré tout. Ses élèves sont obligés de la suivre, mais avec douceur.</p> <p>Ça nous oblige à analyser notre pratique, ce qu'on fait, ça remet en question.</p>	<p>Le calme et la douceur dont fait usage PE (« elle ») ne l'empêchent pas de maintenir un objectif « malgré tout ».</p> <p>L'apprentissage est associé à une norme à atteindre par tous les moyens telle une contrainte à laquelle aucun élève ne peut déroger. Le « elle, elle sait » semblerait dire que PES n'en est pas convaincue pour elle-même, mais aussi que ça ne rentre pas dans ses propres conceptions.</p> <p>Apprendre, c'est suivre l'enseignant là où il veut mener les élèves : une telle assertion n'entre pas dans les conceptions de PES.</p> <p>Toutefois les interactions occasionnées dans cette expérience de coenseignement ont remis en question ses pratiques</p>	<p>Même si PES dit que cette expérience de coenseignement remet ses pratiques en questions, elle n'a pourtant pas modifié son discours par rapport à RC1. Un objectif d'apprentissage reste associé à une contrainte, une sommation.</p> <p>Les conceptions sous-jacentes de PE attestent de deux <i>topos</i> aux attentes dissociées : la classe est le lieu de la norme et de l'imposition, ce qui n'est pas le cas de l'ULIS qui répond aux besoins de l'enfant.</p>
<p>Lola</p>		
<p>Les premières séances, j'ai été très proche de Lola sans être</p>	<p>Cette expérience de coenseignement en milieu</p>	<p>PES légitime cette expérience par le fait que Lola a trouvé sa « place » (terme</p>

¹²² « 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 **contrairement à tes élèves**, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif » (RC1).

<p>envahissante, puis je ne m'en suis plus occupée, elle était comme les autres.</p> <p>Lola a fini par trouver sa place. Elle a été accueillie. Elle a été souriante.</p> <p>Depuis le travail fait à la suite du Petit Violon, elle est devenue active, actrice, a pris des choses en main.</p> <p>Clairement c'est mieux. La mise en scène, le geste est aidant.</p> <p>Lola a bénéficié de ce travail. C'est un travail sur l'estime de soi.</p>	<p>ordinaire a permis à Lola de devenir « comme les autres », membre de la classe, accueillie par les autres, à l'aise (active et actrice, responsable) et souriante (terme employé aussi par PE).</p> <p>PES a mis de la distance physique à l'élève.</p> <p>PES conclut que cette expérience relève plus d'un travail sur l'estime de soi (du côté psychologique, des affects). Elle ne fait pas allusion aux apprentissages effectués.</p>	<p>aussi employé par PE quand elle parle de Lionel).</p> <p>« Etre à sa place » est donc une attente, mais sans savoir ce que signifie vraiment cette expression.</p> <p>Il existe un désaccord avec PE qui dit que Lola ne peut rien faire sans la présence de PES.</p> <p>Le jargon utilisé est très abstrait et ne renvoie ni à des pratiques précises ni à des productions ou attitudes de Lola.</p>
<p>Les élèves</p>		
<p>La première séance par rapport aux élèves, ils n'ont pas compris pourquoi j'étais là, ils m'ont identifiée à Lola et non comme une maîtresse. Il a fallu que ce soit moi qui aille de groupes en groupes. On en a reparlé ; Ils sont venus m'interroger. Moi aussi j'ai eu besoin de me... Il a fallu que je trouve ma place c'était déstabilisant, mais positif, je me suis un peu encroutée là-haut [en ULIS].</p> <p>Me voir dans la classe, ils [les élèves] n'osaient pas au départ. J'ai dû aller vers eux pour casser cette chaîne du froid. Ils ont compris que j'étais comme la maîtresse. Ça leur a plu qu'on soit trois. C'est nouveau, ça les stimule. Lola aussi est entrée dedans.</p> <p>Il a fallu recadrer les ilots, ça s'apprend le travail en groupe.</p>	<p>Tout est question de place dans une classe que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants.</p> <p>Ce changement de place est bénéfique pour l'enseignant qui modifie ses habitudes (se dés-encroute).</p> <p>Passer du statut d'enseignant spécialisé d'un dispositif à celui d'enseignant dans une classe, est délicat.</p> <p>La diminution du ratio adulte-élèves serait bénéfique (stimulant), même s'il nécessite des recadrages.</p> <p>Le travail en groupe n'est pas donné, il s'apprend.</p>	<p>Les conceptions de PES sont ébranlées : dans la classe, elle a dû mettre à distance ce qu'est, selon elle, un enseignant spécialisé et ce que sont ses pratiques usuelles. Il s'agit pour PES de devenir « comme la maîtresse ».</p> <p>L'expression « trouver sa place » est utilisée pour la troisième fois (pour Lola, pour Lionel, pour PES). La « structure cellulaire du travail enseignant » (Tardif et Lessard, 1999) si elle est ici ébranlée, reste ancrée dans les habitudes où chacun travaille de son côté.</p> <p>Le coenseignement bouleverse le travail jusque lors répétitif de PES (« encroutée »). « Place » prend le sens de légitimité et sans doute de conformité (PES pense devoir prendre le même territoire de celle qui est identifiée comme l'enseignante). Cette expression « avoir sa place » est passée dans le jargon de l'école inclusive, souvent adressée aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » qui n'auraient pas leur place, selon les enseignants, dans les classes ordinaires. PES le ressent aussi.</p>
<p>Une pratique à renouveler ?</p>		
<p>Oui, j'adore le théâtre.</p> <p>Le coenseignement, dans la mise en pratique, je ne peux pas faire ça pour tous les élèves. Lola a bénéficié de ce travail</p> <p>Y a la question du duo, il faut s'entendre avec l'enseignante.</p>	<p>Les préférences culturelles (théâtre) de PES joueraient positivement dans cette expérience de coenseignement et agiraient sur son implication.</p> <p>PES ne peut concevoir un coenseignement qui engage l'ensemble des élèves soutenus par l'ULIS, même si elle admet que Lola a en a bénéficié.</p> <p>La plus-value d'un tel dispositif est favorisé par l'entente entre enseignants.</p>	<p>Si PES adore le théâtre, elle participe malgré tout, comme PE, à la disparition de l'œuvre.</p> <p>L'épistémologie pratique de cette enseignante a résisté à son rapport personnel au théâtre (qui la passionne).</p>

Tableau 46 : *Eléments d'épistémologie pratique de PES, inférés des énoncés produits en fin de projet*

On est frappé, en lisant le compte-rendu de PES, par deux choses :

- la persistance de la disparition de l'œuvre, dont l'existence n'existe toujours pas ;
- le niveau de généralité des propos, très abstraits.

Nous avons noté ces mêmes caractéristiques dans le tableau précédent qui consigne les discours de PE (RC5).

Si l'épistémologie pratique naît de la pratique, si elle répond aux structures de celle-ci et à ses fonctions, alors un changement de pratique relativement radical comme celui qui est décrit avec le coenseignement et les réunions coopératives peut *commencer* à faire changer les choses. Toutefois les habitus ancrés dans une épistémologie « ancienne » sont suffisamment implantés pour, en général, « résister » à une expérience de quelques séances seulement. L'évolution de l'épistémologie pratique de PES est perceptible, néanmoins, elle reste empreinte d'un certain nombre des conceptions initiales (RC1).

Le mot « exigence », par exemple, est nouveau chez PES (on le retrouve aussi chez PE), mais, en même temps, PES évoque encore la séparation entre sphères cognitive et affective, qu'elle porte dès RC1. PES décèle pourtant des progrès chez Lola (progrès qu'elle attribue à la participation de Lola aux apprentissages collectifs), sans que cette dichotomie cognitif /affects ne soit ébranlée. PES continue à penser tout apprentissage en classe « ordinaire » comme une contrainte qui nécessite, chez l'enseignant de classe (ici PE), une posture de contrôle et de guidage vers un objectif. Cette posture n'est pas celle que PES veut endosser, elle dit être plus « souple » dans ses pratiques (sans qu'elle ne dise ce que ça signifie du point de vue de ses pratiques effectives). Elle fonde sa différence avec PE sur le fait qu'être enseignante-coordonnatrice du dispositif ULIS, c'est avant toute chose être confrontée aux pathologies des élèves avec un handicap. D'où sans doute le peu d'explicitation de ce qu'elle fait : elle tient à distance les dimensions didactiques et la pédagogie de son métier. Toutefois PES a ainsi « osé faire de la littérature, du théâtre », ce qu'elle ne fait pas seule au sein du dispositif ULIS (même si elle « adore le théâtre »). Elle a en effet tendance à « présélectionner » certains apprentissages pour donner privilège à ceux qui sans doute lui paraissent accessibles à ses élèves, c'est-à-dire qu'elle laisse de côté des pans des programmes.

Dans les propos de PES, le partage du territoire de la classe avec PE demeure épineux, sous trois aspects :

1. d'engagement et de responsabilité par rapport aux apprentissages. Tout se passe comme si PES restait « en visite » dans la classe, qu'elle y prenait part (elle parle de faire sa « place »), mais sans y engager sa pleine responsabilité (Lola reste « son élève »).
2. de prise en main des élèves de la classe. PES évoque des problèmes par rapport aux comportements des élèves. La question de que chacune laisse faire aux élèves revient dans les deux discours de PE et PES. Les règles de vie de la classe ne semblent pas être partagées par les deux enseignantes.
3. de légitimité puisque PES qui n'est pas reconnue d'emblée comme une enseignante, mais celle qui accompagne Lola. Elle occupe au début un rôle de subalterne qu'elle combattra en faisant un effort important de « publicité » sur ses missions auprès des élèves de la classe.

VII. Ce qui avance [à petits pas] avec cette étude de cas

Au terme de cette enquête, je relève ici quelques résultats mis au jour. Rappelons tout d'abord que la « brièveté » du dispositif expérimenté est à considérer. Il aurait certes nécessité des périodes de travail beaucoup plus longues pour que cette apprentie-chercheuse (CH) et les deux enseignantes (PE et PES) érigent des ingénieries coopératives. En effet, quelles que soient les qualités de ce dispositif et des personnes qui l'ont mis en œuvre, la différence entre des réunions coopératives et des ingénieries coopératives est drastique. Par exemple et avant tout, une ingénierie coopérative s'établit en effet dans un fonctionnement itératif (Perraud, 2018). Toutefois, ces arguments ne doivent pas minimiser la portée ou la pertinence de cette pratique et de son analyse. Il s'est en effet agi d'étudier un dispositif coopératif inclusif de coenseignement inédit pour les protagonistes dont le fonctionnement a constitué une sorte de « loupe », de « microscope », pour en mettre au jour des constituants essentiels. Il faudrait maintenant poursuivre, réitérer, approfondir pour que ce travail devienne, comme le dit Sennett (2012), « une expérience acquise ».

Ce dispositif étudié révèle des comportements et attitudes individuelles et d'autres qui revêtent un caractère collectif, des centrations professionnelles communes mais aussi spécifiques au rôle de chacune. L'enquête rend alors plus intelligible cette situation spécifique de scolarisation inclusive où il s'agit de faire apprendre deux élèves en situation de handicap, avec les autres. A ce titre, cette enquête est déterminante, elle revêt un statut d'*exemple emblématique*. Elle ouvre de nouvelles questions et perspectives que nous développerons dans la partie IV, conçue comme une synthèse de l'ensemble de cette note de synthèse.

VII.1 Des réunions qui peinent à être coopératives

L'ouvrage « Agir ensemble » (Mercier et Sensevy, 2007) inaugurerait un champ scientifique fondé sur l'argument que toute relation didactique est « organiquement coopérative ». Depuis, cette idée d'*agir coopératif* est revisitée chez Sennett (2012). Selon lui, une expérimentation implique en effet de faire des choses nouvelles qui reposent sur un « agir ensemble ». Laurent (2018) poursuit l'idée de coopération qui, selon lui, fait « émerger l'inattendu et le nouveau (la création) » (Laurent, p. 10). Il associe la coopération à une « quête de savoirs partagés » (p. 15) et différencie alors collaboration de coopération. La coopération permet « l'ordonnement 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 » (p.16). C'est dans une certaine mesure le cas dans cette enquête. S'il y a volonté de coopération avec les cinq réunions qui engagent en effet PE et PES à du nouveau, à une inflexion de leurs manières de faire ordinaires, toutefois leur travail conjoint contribue majoritairement aux aspects organisationnels de la classe (ce qui, chez Laurent, correspond à une collaboration). Ainsi PE et PES s'émerveillent des apprentissages que Lionel et Lola opèrent grâce au travail collectif avec les autres élèves et attestent de l'intérêt de ne pas les désolidariser du groupe. Toutefois, même si l'on voit poindre de l'inattendu et du nouveau, la coopération reste au stade de bourgeon parce que ces réunions peinent à envisager les savoirs inhérents à cette situation d'enseignement-apprentissage, fondée sur l'ouvrage de Grumberg, « Le petit violon ». Pour reprendre/reconceptualiser la distinction de Laurent, on pourrait dire qu'on en reste à une *organisation générique*, sans atteindre *la création épistémique spécifique* (ici, la littérature). De plus, la chercheuse, si elle a une volonté de symétrie, opère des « petits coups de force » qui amènent PE et PES à se conformer à ses attentes et non à s'engager dans l'analyse et la compréhension fine de la situation « vidéo » (la vidéo ne devient pas un objet de travail en amont pour en repérer la construction et les questions qu'elle pose) et des « supports » (carte d'identité, frise chronologique, ...) que CH propose, leurs enjeux, leurs obstacles. Cette sorte d'assujettissement aux propositions de CH atteste alors d'une certaine division du travail *a priori*, PE et PES octroyant à CH, la position de *sachant*. La production des hypothèses de travail et la recherche de solutions au problème n'est alors pas conjointe, chacun restant dans sa propre sphère, le chercheur qui propose, PE qui est garant de la séance collective et PES qui travaille spécifiquement avec les élèves en situation de handicap.

VII.2 Des relations au sein du trinôme qui laissent échapper les savoirs

Il est ainsi étonnant de constater, tout au long de cette enquête, que les savoirs sur lesquels l'œuvre est fondée sont minorés, voire masqués. Les enseignantes évitent « l'intense travail du savoir qu'il s'agit de faire approprier » (Lefeuve, Ibid.). L'apprentie-chercheuse ne les oriente pas vers un lent travail de *connaisseur* de l'œuvre de Grumberg, vers un travail sur « le *savoir en soi*, détaché de ses implications didactiques » (Sensevy, 2021a). De ce fait, ces réunions n'occasionnent pas des *controverses d'ingénierie* (Perraud, 2018) : la *relation épistémique coopérative* (Joffredo-Lebrun et al., 2018) est tenue à distance. Les *fins communes* ne s'érigent pas en termes de savoirs à transmettre, mais plutôt sur les manières de faire en sorte que les deux élèves en situation de handicap puissent réussir les tâches qui leur incombent. Le travail collectif au sein des réunions consiste alors à adapter ce que PE, PES et CH nomment des « supports », et ce travail s'effectue parfois au prix des apprentissages : ainsi les marottes que l'AESH construit avec Lionel tiennent plus de travaux manuels que d'une compréhension des personnages dans l'œuvre. Le coenseignement entre PE et PES ne suffit pas, à ce stade de l'expérimentation, à générer un nouvel espace, centré sur les savoirs.

VII.3 Des épistémologies pratiques qui résistent

L'intérêt de PE et PES se porte sur les deux individus que sont Lionel et Lola, sur les difficultés qu'ils rencontrent (avec des constats de leur écart avec les autres élèves) et sur l'« origine » de ces manques (avec une centration sur la pathologie des deux élèves). PE et PES s'accordent sur le fait que le degré de préparation des deux élèves, de leur « scolarisabilité » (Ebersold, 2005), n'est pas suffisant, autrement dit que les acquisitions préalables des aptitudes jugées nécessaires ne sont pas là et que ces élèves n'ont pas vraiment leur place (terme qui revient souvent dans leurs discours) en classe. La *socialisation déficitaire* de ces deux élèves participe alors à un certain mécanisme de dédouanement des acteurs scolaires à ce propos (Durler, 2015). En axant leur focale sur les processus liés aux individus et en ne prenant en compte que les caractéristiques et les pathologies des deux élèves, il existe un risque d'essentialisation des inégalités. Les visées de PE et PES ne sont en revanche pas équivalentes. L'analyse montre un incessant jeu de territoires entre PE (qui veut concourir à des objectifs d'apprentissage pour le collectif) et PES (pour qui il y a une obligation à passer par les affects pour les élèves en situation de handicap). Ces éléments d'épistémologie pratique restent solidement ancrés chez PE et PES. Toutefois, le bilan fait lors de RC5 (dernière réunion) atteste d'une certaine migration des conceptions initiales de PE. Le principe bénéfique d'un temps didactique

commun est admis, il bénéficie aux deux élèves, dans leur implication. Toutefois la centration initiale sur les objectifs (d'apprentissage) cède le pas à la centration sur les « besoins éducatifs particuliers ». Cette expression est très souvent utilisée dans les discours chez chacune des participantes, mais elle conserve une large opacité. Cette expression parce qu'elle semble, pour PE, PES et CH un allant de soi partagé, élimine les controverses. Qu'elles soient, enseignante de classe ordinaire, enseignante spécialisée ou apprentie-chercheuse, elles pensent exprimer par des mots leur « arrière-plan » propre, qui leur permettrait de converger vers des manières similaires et partagées de planifier leurs actions. Or le défi de la coopération « consiste à répondre aux autres [à l'autre] sur le terrain qui est le leur [le sien] » (Laurent, p.17) et non à épouser les conceptions de l'autre. Sans *dialogue ingénierique* possible, les épistémologies pratiques initiales résistent.

VII.4 Des réunions dans lesquelles plane le poids de l'institution

Cette enquête révèle le poids de la réglementation institutionnelle et du langage que cette dernière véhicule. Cette réglementation conditionne en effet les comportements de PE et PES, elle influence considérablement leurs conceptions des apprentissages. La scolarisation d'élèves avec des troubles cognitifs agit ici comme un révélateur puissant dans la mesure où les textes réglementaires génèrent une opacité de ce que signifie le mot « inclusion » (Toullec-Théry, 2020b, 2021b). Les dernières lois en vigueur depuis 2005 prônent en effet une non-discrimination qui prend corps avec la scolarisation inclusive des élèves avec un handicap en classe « ordinaire », mais en conservant toutefois une forme scolaire empreinte de normes. Les habitudes scolaires, d'une certaine manière, immuables, réduisent la scolarisation à une participation des élèves avec un handicap, à *une présence* d'autant plus quand les situations ne leur sont pas vraiment rendues accessibles. De plus, PE et PES, confrontées à la difficulté de faire apprendre Lola et Lionel, consolident des conceptions, fondées sur la certitude que certains élèves peuvent apprendre (ils en ont les moyens) alors que d'autres ontologiquement ne peuvent pas (ici, Lola et Lionel). Toute accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage est alors vaine et Lola et Lionel sont tenus loin des apprentissages collectifs. Le problème de métier devient celui de la nature des élèves et non celui des obstacles potentiels générés par la situation d'enseignement-apprentissage du « petit violon ». Le travail professoral à propos du savoir, la *vigilance didactique* (Butlen, Charles-Pézarid, et Masselot, P., 2014), l'attention renouvelée à l'expérience scolaire des élèves en situation de handicap ne sont pas donc fondamentaux et l'enjeu devient de faire réussir les élèves dans un milieu qui ressemble à l'œuvre, mais qui est un leurre de l'œuvre. Ce problème est accentué par une expression comme celle d'« élève à

besoin éducatif particulier », comprise de la manière suivante : le besoin étant celui de l'individu, il est donc spécifique à chacun, ontologique. Les pratiques enseignantes sont donc surdéterminées par le jargon institutionnel.

VII.5 L'emploi d'un jargon que l'on peut plutôt qualifier de *pseudo-jargon*

J'ai mis au jour que des expressions telles que « besoins éducatif particulier » agissent dans les conceptions professorales et déterminent les pratiques effectives. D'autres termes comme « adapter » ou « différencier » sont utilisés sans désigner ce que l'on adapte ou ce que l'on différencie, comme si le mot recouvrait à lui seul une pratique identifiée et partagée, ce qui pourtant dans notre enquête s'avère un leurre et qui peut paradoxalement éloigner de certains principes inclusifs. « Adapter », « différencier » (termes utilisés sans compléments d'objets), dans les pratiques de PE et PES, ne relèvent en effet pas d'une reconfiguration des situations d'enseignement-apprentissage pour en permettre l'accessibilité des savoirs. PE et PES restent intimement persuadées que Lola et Lionel *ne peuvent pas*, même lorsqu'en RC5 elles décèlent chez eux des progrès. L'étiquette « handicap » associée à ces deux élèves reste en vie. Je développerai cet aspect dans la partie suivante, synthèse générale de cette note de synthèse.

PARTIE 4 Synthèse : à quelles avancées contribuent nos deux études de cas ?

J'initie, dans ce chapitre 4, une synthèse de cette note de synthèse.

J'ai jusqu'à présent analysé deux études de cas (le cas en EPS au collège, le cas « du petit violon » à l'école primaire, à partir d'un double recueil de données, issu de réunions coopératives et de pratiques effectives. L'enjeu de cette analyse a consisté à déceler et à mieux comprendre ce qui fait que les réponses inclusives, dans nos deux études de cas, revêtent un caractère hétérogène.

J'opère dans ce chapitre 4 un mouvement comparatiste. J'introduirai ici une analyse théorique qui fait usage de plusieurs catégories que nous définirons, celles d'*institutionnisme*, de *langage (doublement) désaffecté*, en lien organique avec la catégorie de *pseudo-jargon*, produite par les *énoncés réglementaires*.

Je poursuis donc le mouvement spiralaire initié précédemment. Cette partie 4 brasse en effet à nouveau les différentes entrées qui ont été les nôtres au fil des parties 1, 2 et 3, à savoir coopérer et coenseigner dans une école inclusive pour faire progresser des élèves soutenus par une ULIS dans des enseignements en classe « ordinaire ». Les deux études de cas, au cœur de cette note de synthèse, ont notamment montré que :

- les politiques actuelles de l'école inclusive prônent une non-discrimination des élèves, tout en désignant des catégories d'élèves, orientés vers des dispositifs (dans nos deux études, il s'agit d'élèves soutenus par une ULIS). Cette politique agit fortement sur les pratiques ;
- la dimension inclusive de l'école est différemment traduite par les enseignants étudiés. L'éthique « humaniste » dont chaque professionnel se dit et se sent porteur, est aux prises avec des habitudes solidement ancrées dans le métier, et éminemment normées. Ces habitudes vont jusqu'à provoquer une résistance au mouvement d'accessibilité sous-tendu par une école inclusive, d'autant qu'il est attendu non « une *accessibilité matérielle, mais une accessibilité qui permet que l'enfant devienne un élève* » (Suau, 2016, p.63) ;
- dans cette école qui pourtant s'affiche « pour chacun », les articulations des temps didactiques entre classe et ULIS sont assumées de manière hétérogène par les enseignants étudiés. Les professeurs, dans le cas du « petit violon » ont tendance à penser les activités selon les catégories d'élèves. Comme ils doutent du potentiel

d'apprentissage des élèves soutenus par l'ULIS, alors, au sein même de la classe « ordinaire », ces derniers sont tenus, d'une certaine manière, en périphérie des apprentissages de la classe ;

- les réunions régulières qui font travailler ensemble les acteurs étudiés, même avec leur engagement volontaire, ne deviennent pas « naturellement » des ingénieries coopératives. Il ne suffit donc pas de réunir des professionnels volontaires pour qu'ils coopèrent, c'est-à-dire qu'ils œuvrent ensemble ;
- les conceptions professorales sur les apprentissages et particulièrement des élèves avec des « besoins éducatifs particuliers » résistent au travail ensemble. Elles impactent ainsi largement les pratiques et renforcent les épistémologies pratiques initiales des professionnels. Tout se passe comme si les modifications de la réglementation institutionnelle, au lieu d'initier une innovation dans les agir professionnels auquel ses discours appellent, la freinaient. L'agenda politique avec ses nombreux changements (comme nous l'avons vu au chapitre 1), ferait pression sur les professionnels et aurait tendance à freiner le renouvellement de leurs pratiques.

Dans cette quatrième partie, je centre d'abord cette synthèse sur le poids de la réglementation et l'emprise institutionnelle, leurs effets sur l'école dite inclusive, avec la notion de *jargon* enseignant et le risque de ce que j'ai nommé un *pseudo jargon* (I). A partir d'éléments de comparaison de nos deux études de cas « Le petit violon » et « l'atelier fitness », et dans la poursuite de l'enquête, j'approfondis certaines des conceptions professorales que j'avais jusque lors laissées dans l'ombre. Je montre ainsi que la réglementation produit des énoncés qui structurent une épistémè, que j'entends ici comme un système de conceptions, qui elles-mêmes génèrent des pratiques, parfois en rupture avec les principes inclusifs (II). J'explore ainsi ce qu'un travail partagé fortement prescrit dans les référentiels de métier, produit sur les pratiques professorales. Pour clore cette partie, je fais état de ce qui fait que les collectifs que j'ai étudiés se transforment ou non en une ingénierie coopérative (III).

I. Ecole inclusive et emprise institutionnelle

Si j'avais à positionner ces deux études de cas sur un gradient, l'une (« le petit violon »), se trouverait du côté d'un mouvement inclusif auquel les deux enseignantes peinent à adhérer, l'autre (l'atelier *fitness*), du côté d'un mouvement inclusif plus assumé. Les protagonistes ne sont pas attentifs aux mêmes signes : à l'école primaire, leur attention est plus centrée sur les deux élèves en situation de handicap ; au collège, leur attention est plus centrée sur l'atelier

« fitness » qui contribue, comme temps d'entraînement, à la création chorégraphique. Les enjeux ne sont donc pas les mêmes.

Le cas de « Le petit violon »	Le cas de l'atelier « fitness »
Faire participer deux élèves avec des troubles cognitifs à une activité de compréhension d'un texte théâtral en classe de CM.	Penser les conditions, dans un atelier, pour que deux élèves avec des troubles cognitifs, stabilisent un enchaînement reproductible de mouvements, rythmé par une musique.

Toutefois, il ne s'agit pas ici de porter un jugement évaluatif sur chaque contexte. Ces derniers sont en effet marqués par des caractéristiques spécifiques.

- Chaque étude de cas repose sur une discipline spécifique, l'une fondée sur la compréhension en lecture d'un texte littéraire et l'autre, sur un entraînement à enchaîner des mouvements et la création d'une chorégraphie en EPS.
- Chaque étude de cas repose sur un cycle différent, cycle 3 (CM1) pour la compréhension en lecture, cycle 4 (3^{ème}) pour l'EPS.
- La formation initiale d'EPS de l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS-collège le rend familier de la discipline, et il est sans doute reconnu comme un « quasi » pair par le professeur d'EPS.
- La formation spécialisée de l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS-collège est récente, ce qui n'est pas le cas de l'enseignante-coordonnatrice à l'école primaire.

1.1 Une réglementation institutionnelle opaque

J'ai soulevé à plusieurs reprises, dans cette note de synthèse, le poids de la réglementation émanant de l'institution. Pour reprendre l'expression de Félix, Saujat et Combes (2012), il existe un « millefeuille » de lois, décrets, circulaires, vademecum et dispositifs et pourtant ce « millefeuille » se caractérise par un déficit d'explications et de descriptions précises. Tout se passe comme s'il suffisait de « développer un programme politique au nom d'une éthique supposée juste » (Chauvier, 2018, p.76), sans nécessité de définir les concepts sous-tendus. Ainsi, en témoignent plusieurs hésitations lexicales que l'on retrouve dans les deux études de cas, entre « inclusion » qui marque un état statique et « inclusif » qui marque une dynamique, mais aussi entre « accueil » qui va de pair avec socialisation, et « scolarisation » qui tend en revanche vers les apprentissages. Ce paysage inclusif complexe, dans la mesure où les injonctions font cohabiter des manières divergentes de penser l'école, ne contribue pas à une lisibilité des attentes et provoque des effets dans les pratiques étudiées.

I.1.1 Entre un « contrat implicite d'assistance » et un « contrat d'exigence du savoir » ((Pelgrims, 2009)

Selon Pelgrims, un élève bénéficie, dans un dispositif ou une classe spécialisée, d'un *contrat social d'aide* (Pelgrims, 2006) : Son orientation vers un dispositif spécialisé peut alors être vue comme une promesse que l'élève y trouvera, plus que dans une classe ordinaire, les aides nécessaires à sa réussite. Cette promesse a des conséquences.

« Alors certains élèves considèrent de plus en plus que réussir dépend plus des aides que l'enseignant est disposé à leur offrir que de leurs propres actions et efforts » (Pelgrims, 2009, p.154).

Tout se passe comme si un *contrat implicite d'assistance* (Ibid.) se substituait au *contrat social d'aide* et qui provoque alors un éloignement du « contrat d'exigence du savoir » (Ibid.), présent dans toute classe ordinaire.

Les choix institutionnels français posent encore d'autres questions. Les prescriptions nationales créent en effet une institution spécifique, l'unité localisée pour l'Inclusion scolaire (ULIS), disjointe de la classe, tout en encourageant vivement à scolariser les élèves « à besoins éducatifs particuliers » en classe « ordinaire ». On devine alors combien l'institution réglementaire contraint l'action, le langage, et l'épistémologie pratique. Cette double facette de l'ULIS, comme « dispositif-soutien » à la scolarisation inclusive, mais aussi comme « classe-refuge », maintient des doutes sur ses finalités. Cette politique inclusive façonnerait en effet des comportements peu cohérents avec les attentes. Ainsi l'acronyme ULIS (où le terme unité renvoie à un dispositif) devient majoritairement « classe ULIS », dans le langage des enseignants, des chefs d'établissements, des inspecteurs de l'éducation nationale, tout comme dans la presse, les blog ¹²³... Cet acronyme est *victime* du poids d'une « histoire institutionnelle ». Ainsi à l'école est d'abord apparue le CLIS, acronyme qui signifie CLasse d'Intégration Scolaire (circ. n° 91-304 du 18 novembre 1991). Ce même acronyme CLIS, a ensuite désigné une CLasse pour l'Inclusion Scolaire (circ. n° 2009-087 du 17-7-2009) avant de devenir ULIS, Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (circ. n° 2015-129 du 21-8-2015). Ce défilé d'acronymes identiques ou très proches produit un égarement des acteurs, même *connaisseurs* de l'école.

Cette confusion que l'institution entretient ouvre alors grandes les portes à une idéologie rampante, favorisant certaines conceptions discutables du *care*¹²⁴, parce qu'il s'agit de

¹²³ Ainsi le blog suivant : <https://lebonbinome.fr/quest-ce-quune-classe-ulis>

¹²⁴ Je parle de certaines conceptions. En effet, le *care* a fait l'objet de travaux conceptuels et pratiques remarquables (cf. notamment les écrits sur la question de Sandra Laugier -2010-).

s'adresser à des élèves à « besoins éducatifs particuliers », catégorie d'élèves considérés comme fragiles et souvent éloignés des normes attendues.

Or, « le problème de la confusion du mot et de la chose n'a jamais été plus intense et plus subtil, finalement qu'avec le *care*. L'usage de ce concept relève en dernière instance de ce que j'appellerais en référence au modèle des mathématiques, de *l'institutionnisme social*, soit la capacité à parler du réel dans sa globalité à partir d'institutions conceptuelles » (Chauvier, 2018, p. 87).

Cette attention *institutionniste* accordée au « réel dans sa globalité » évite alors de considérer la pratique dans ses spécificités et d'étudier les situations d'enseignement-apprentissage auxquelles les élèves sont confrontés. C'est ce qui se passe dans le cas du « petit violon », mais aussi, dans une moindre mesure, dans le cas « de l'atelier fitness en EPS ».

L'institution réglementaire qui parle de la réalité *via* des constructions institutionnelles (comme celles de différenciation, bienveillance, climat de classe, inclusion, élèves à besoins particuliers, collaboration, coopération, confiance, etc.) est à la fois un vecteur d'imposition (on oblige les gens à penser – ou plutôt à ne pas penser – avec ces catégories) et un pourvoyeur de *pseudo-jargons*.

Institutionnisme et *pseudo-jargon* sont en fait deux faces d'une même médaille, dans la production d'un monde orwellien¹²⁵ où le langage et l'action sont piégés dans une « novlangue » pour empêcher le peuple de raisonner librement. Cette « novlangue » désigne une forme de langage artificiel, qui vide certains mots et concepts de leur sens et qui produit même des énoncés conçus pour dire expressément le *contraire de la vérité*. Ainsi, dans notre étude de cas « Le petit violon », la forme de *care* fortement véhiculée par l'enseignante spécialisée (PES) revient au projet suivant : porter soin à Lola et Lionel, c'est les considérer au prisme de leur déficience et donc souscrire à une limitation de leurs possibilités d'apprentissage. Cette sorte de « fiction théorique » (ibid.), portée dans le *pseudo-jargon institutionniste*, neutralise alors les deux idées 1) que des pratiques professorales « ordinaires »¹²⁶ les feraient progresser dans leurs apprentissages et 2) que l'on peut traiter les problèmes didactiques par le didactique (comme le montre, par exemple, Brousseau avec le cas de Gaël). Les enseignants seraient foncièrement empêchés, dans une école pourtant dite « de la confiance » : Qu'est alors que cette confiance ? Une confiance en qui, en quoi ?

¹²⁵ Expression qui prend son origine dans le célèbre roman *1984* de *Georges Orwell*.

¹²⁶ Pelgrims (2009) montre ainsi que « les pratiques d'enseignement [spécialisées] sont moins centrées sur les disciplines fondamentales, invitant les élèves à accomplir des tâches spécifiques dans des conditions de facilité et d'aides divergentes des conditions d'apprentissage des classes ordinaires » (p. 144).

Nos deux études de cas sont toutefois contrastées, attestant de larges possibles d'interprétation du tissu réglementaire et de ses normes. Ainsi, si nous reprenons les expressions de Pelgrims définies plus haut, l'étude de cas du « petit violon » présente plus les signes d'un « contrat implicite d'assistance » (Pelgrims, 2009) et celle de « l'atelier fitness », plus d'un « contrat d'exigence du savoir » (Ibid.). En effet, l'*atelier fitness* participe de manière plus flagrante à un but d'accessibilisation des savoirs pour les élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Dans le tableau ci-dessous, je synthétise certains faits que j'ai mis en évidence et qui caractérisent chaque type de contrats.

<p align="center">« Le petit violon » Confiance dans le <i>care</i> « Contrat implicite d'assistance » (Pelgrims, 2009)</p>	<p align="center">L'atelier « fitness » Confiance dans les apprentissages « Contrat d'exigence du savoir » (Pelgrims, 2009)</p>
<p>- Le handicap sous le prisme pathologie, prime ;</p> <p>-</p> <p>la force institutionnelle surgit <i>via</i> un langage « dans l'air du temps », instillé par l'institution : des termes comme <i>besoin, adapter, inclure</i>, (qui entretiennent un fort degré de sensibilité avec l'idéologie institutionnelle ambiante) font écran à l'étude épistémique de l'œuvre par les deux enseignantes ;</p> <p>- Une force des places existe, qui a pour conséquence une certaine soumission de PE par rapport à PES. Une certaine idée du <i>care</i> l'emporte sur les apprentissages ;</p> <p>- une autre soumission existe, celle de PE (plus que PES) à CH (sans doute pensée comme l'experte) : PE avalise toutes les propositions de CH sans les négocier.</p> <p>Prendre soin, c'est donner priorité aux affects. Tout se passe comme si l'entrée par le handicap et la pathologie privilégiée par PE et PES les éloignaient du savoir.</p>	<p>- la solidarité épistémique de la chronologie des mouvements en cadence prime (mais les savoirs chorégraphiques sont éludés) ;</p> <p>- la force institutionnelle est soumise à l'épreuve des faits : l'accessibilité renforcée de la situation d'apprentissage (avec, dans un premier temps, l'atelier <i>fitness</i> associé et la production d'un système sémiotique inédit, la frise-repère) produit au fil de la séquence d'EPS un dispositif que l'on peut qualifier de non-discriminant, idée-pilier sur laquelle se fonde l'école inclusive.</p> <p>- La pratique coopérative provoque un « jeu de places ». Une forme de symétrie existe entre le professeur d'EPS (PE1) et l'enseignant-coordonnateur-chercheur (EC-CH). Ils assument tour à tour des places différentes, alternant écoute et propositions (même si l'écoute est plus du côté de EC-CH)</p> <p>Prendre soin, c'est donner priorité à certains savoirs, et à l'accessibilité de ces savoirs. Tout se passe comme si une solidarité épistémique créait « un lieu d'intelligence collective dont l'issue doit rester indéterminée » (Laurent, p. 82).</p>

Tableau 47 : mise en évidence de qui caractérise chaque type de contrats, dans chaque étude de cas

I.1.2 Accueillir ou scolariser, des conceptions émanant de l'institution qui pourraient renforcer un désengagement épistémique

Dans la réglementation, le terme de « scolarisation »¹²⁷ gagne actuellement en légitimité. Il introduit un intérêt sans doute plus marqué aux apprentissages. Toutefois on peut s'interroger.

¹²⁷ L'expression « scolarisation inclusive » devient référence avec la loi n°2019-791 pour une « école de la confiance ». Toutefois l'utilisation de ce terme conserve une opacité des finalités ; il peut tout autant signifier un lieu (un peu comme la « classe ULIS ») que des pratiques épistémiques.

Peut-être que ce mot « scolarisation » signifie simplement un lieu (*lieu de scolarisation* est ainsi une expression souvent usitée) plus que des pratiques épistémiques. Nous avons ainsi fait allusion (p.72) à un rapport¹²⁸ récemment publié par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)¹²⁹ qui n'a pas fait le choix du terme de scolarisation, mais de celui d'accueil : il est intitulé « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école » (2018). Ce terme d'accueil tient encore de la machine coutumière et cet emploi est emblématique des incertitudes véhiculées par l'institution (et qui tiendrait sans doute d'une *incertitude épistémique*). Nous faisons l'hypothèse que cette incertitude langagière a des répercussions sur ce que conçoivent et disent les enseignants enquêtés. Ce qui est rapporté, dès l'introduction de ce document de synthèse, témoigne de généralités et met l'accent sur certains signes attestant de difficultés professorales. Si selon ce rapport, l'accueil des élèves en situation de handicap est plébiscité par les enseignants, la formation et les pratiques ne seraient pas à la hauteur.

« En 2016, plus de huit enseignants de classe ordinaire sur dix **accueillent**¹³⁰ sans hésitation un élève en situation de handicap. Dans la plupart des cas, cette expérience est pour eux positive, mais peut s'avérer difficile, assez rarement négative. Une partie importante d'entre eux disent avoir besoin de conseils face **aux difficultés de l'élève**, certains se sentent même **dépassés**. La plupart des enseignants se montrent insatisfaits des opportunités de formation qui leur sont données. En classe ordinaire ou en ULIS, l'objectif principal de l'enseignant pour ces élèves est de favoriser **leur autonomie en les amenant à progresser à leur rythme**. Pour un quart des élèves en classe ordinaire et un tiers des élèves en ULIS, en fin de scolarité primaire, **l'enseignant souhaite leur avoir fait acquérir les règles de la vie en collectivité**.

Accueillir, autonomie, progresser à son rythme, règles de vie en collectivité convoquent un champ lexical non-épistémique¹³¹, qui ne renvoie ni à une pratique ni d'ailleurs à une théorie. Chacun, dans un « langage désaffecté », « parle et pense avec des mots qui ne sont pas les siens » (Chauvier, 2018, p. 48). L'*institutionnisme* produit alors nécessairement, avec le *pseudo-jargon* qu'il construit (qu'il institue), une désaffectation du langage. Le *pseudo-jargon*, en particulier parce qu'il manque de référence pratique provoque ce que je pourrais nommer, un dialogue de sourds. On peut alors saisir la signification de cette *désaffectation* comme une perte des *affects* liés au langage et à la pensée, jusqu'à une aliénation qui rend les personnes *insensibles* dans/à leur pensée et leur discours.

¹²⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/39/8/depp-ni-2018-18-26-enseignants-accueillant-eleves-situation-de-handicap-ecole_1019398.pdf

¹²⁹ La DEPP exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale.

¹³⁰ C'est moi qui souligne certaines expressions en caractères gras.

¹³¹ J'emploie ce terme « non-épistémique » pour désigner l'apesanteur épistémique présente dans les discours institutionnels.

Billeter (2018) écrit que :

« les états-majors de la finance s'en tiennent à l'idée que ce qui fonctionne doit fonctionner et que ce qui prolifère doit proliférer. Leur pensée se limite à cela – si l'on peut appeler pensée ce qui n'est qu'un automatisme intériorisé » (Billeter, 2018, p. 83).

Dans l'institution scolaire, je fais l'hypothèse que la pensée des corps d'inspection et des équipes de circonscription, à des degrés variables, relève aussi de cet *automatisme intériorisé*. Autrement dit, il existe une soumission à l'institution, étroitement dépendante d'un *pseudo-jargon*, et d'un *pseudo-style de pensée* de l'institution cristallisé dans une *novlangue*, celle par exemple des programmes ou encore de l'école inclusive. Par des énoncés normatifs qui font injonction, ces cadres produisent alors un raisonnement « selon l'ordre des choses » (Ibid., p. 41) qui a pour conséquence une surdétermination *institutionnelle et hiérarchique* des pratiques enseignantes. C'est sans doute ce qui explique

« que différentes personnes, différentes communautés ou différentes sociétés puissent vivre dans des mondes différents, parfois même incompatibles – bien que la réalité soit une » (Billeter, Ibid., p. 43).

Ainsi, dans un contexte qui met en scène un même dispositif (l'ULIS), assujetti à un même discours institutionnel inclusif, les enseignants étudiés agissent dans des mondes scolaires où ce qui leur fait signe n'est pas de même nature. Par exemple, ces deux dyades partagent l'idée qu'il est favorable que les élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP) soient présents au sein des écoles et des classes « ordinaires » ; toutefois, leur traduction des prescriptions institutionnelles sur l'école inclusive détermine des pratiques aux conséquences disparates. Cherchons à comprendre ce qui engendre alors ces différences. Dans les tableaux ci-dessous, j'ai regroupé ci-dessous des extraits d'énoncés caractéristiques des acteurs des deux études de cas.

<p>« Le petit violon » L'enseignante spécialisée, coordonnatrice de l'ULIS (PES) Ecole inclusive= Care= « sphère des affects »</p>	<p>L'atelier « fitness » L'enseignant-spécialisé, coordonnateur de l'ULIS (EC-CH) Ecole inclusive= accessibilité des apprentissages</p>
<p>PES : adapter (12 fois dans les discours)</p> <p>PES (RC1, 73) : 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 <u>disproportionnée</u> par rapport à la sphère cognitive que de toute façon, euh</p>	<p>EC-CH (RC1, 3) On a un projet commun, exactement, et moi j'ai besoin de savoir comment tu conçois, euh... l'EPS, qu'est-ce que c'est pour toi l'EPS et donc ma première question serait euh... un élève qui arrive en EPS, au collège, euh... quels sont les objectifs principaux d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'il doit, qu'est-ce qu'il doit apprendre ?</p> <p>EC-CH (RC1, 81) Est-ce que tu as rencontré des élèves qui avaient des difficultés, qui rencontraient</p>

<p><u>contrairement à tes élèves</u>, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif.</p> <p>PES (RC1, 89) on est, on est toujours sur la sphère des affects, on est toujours là-dessus, c'est vrai que Lola, elle a besoin aussi/</p>	<p>des obstacles dans l'enchaînement des actions, qui ne se rappelaient plus ce qu'ils avaient à faire ?</p> <p>EC-CH (RC1, 170) Mais je ne vais pas refaire une autre séance d'EPS. C'est pas... C'est pas l'idée quoi... Euhhh, qu'est-ce que je pourrais leur proposer vraiment de spécifique que les autres n'auraient pas mais que eux auraient pour que bah, on puisse éventuellement travailler la m/</p>
---	---

Tableau 48 : *extraits d'énoncés caractéristiques des acteurs des deux études de cas*

Par ce regroupement d'énoncés, je fais preuve, de manière plus dense, de ce que nous avons évoqué dans les parties 2 et 3 : ces deux enseignants-coordonnateurs (PES et EC-CH) adoptent des positions qui marquent leur rapport différent aux savoirs, mais aussi à la pratique. Si leurs propos attestent que les élèves à « besoins éducatifs particuliers » soutenus par l'ULIS ont nécessairement besoin d'une attention particulière, leurs intentions se démarquent.

- EC-CH mène ce que l'on pourrait nommer une enquête auprès de P1, le professeur d'EPS, pour savoir ce qu'il peut travailler comme contenus spécifiques avec les élèves soutenus par l'ULIS. EC-CH espère ainsi mieux insérer ces élèves dans la séquence d'enseignement-apprentissage en EPS, en soutenant ou complétant le travail effectué en classe, avec une idée sous-jacente de « différenciation ». On ne sait en revanche pas vraiment s'il se rallie à l'idée « gaëlienne » (en référence au cas de Gaël de Brousseau, 2010-2012¹³²), à savoir que c'est par et dans la situation didactique que les élèves vont construire leur intelligence.

- PES s'en tient, quant à elle, à son propre savoir des élèves. Son discours est catégorique : elle affirme que la « sphère affective » prend le pas sur « la sphère cognitive », marquant ici sa croyance en un fonctionnement et une nature foncièrement différents des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Elle tient un discours ontologique essentialiste : on sait ce qu'est « l'être » (*ontos*) d'un élève à BEP et on agit en fonction de cela. Elle laisse alors peu d'espace à l'autre expression d'un autre point de vue chez PE.

Quelles incidences a alors chaque discours, chaque manière de dire, chaque type de langage, sur l'autre professeur, mais aussi sur la scolarisation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » ?

Les deux enseignants (PE et P1) produisent un discours général, mais sans désigner de savoirs précis, faisant fi de la situation didactique comme si les élèves n'y construisaient pas leur savoir.

« Le petit violon »	L'atelier « fitness »
---------------------	-----------------------

¹³² <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/Le-cas-de-Ga%C3%ABl.pdf>

<p>L’enseignante de la classe de CM1 (PE) Ecole inclusive = des objectifs dissociés pour les élèves à « besoins éducatifs particuliers »</p>	<p>L’enseignant d’EPS (P1) Ecole inclusive = les difficultés sont fréquentes chez tous les élèves.</p>
<p>(PE, RC1 26) Alors moi, c'est pas ça que je veux dire. L'objectif, il est.... Quel est l'objectif pour ces deux enfants ?</p> <p>(PE, RC1, 28) Pour moi, l'objectif, il ne peut pas être le même que pour les autres.</p> <p>(PE, RC1, 55) En fait, la question, ce que je veux dire, par exemple, j'en sais rien, je dis n'importe quoi, <u>pour Lionel par exemple</u>, 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.</p> <p>(PE, RC1, 70) L'objectif numéro 1, c'est la <u>compréhension de la structure de l'histoire</u>. Il y a un objectif de <u>connaissance du théâtre</u>, il y a un objectif de <u>repérage des personnages</u> enfin <u>repérage dans le temps</u>, repérage des personnages et puis après moi ce que j'aimerais bien, c'est les faire un peu <u>mettre en voix</u>.</p>	<p>P1 EPS (RC1, 82) : C'est très fréquent [d'avoir des difficultés] dans le sens où... ce que je leur demande c'est entre deux et quatre minutes, c'est-à-dire que c'est long, c'est le temps d'une chanson en général. Et... ils ont vraiment besoin de répéter les choses pour qu'ils puissent enchaîner les mouvements, quels repères ils peuvent avoir. Des repères visuels, des repères sonores, ça, ça peut être... comme tu disais tout à l'heure, on peut faire tout et n'importe quoi, mais c'est vrai que c'est très important qu'ils arrivent à enchaîner leurs mouvements, ça fait partie des critères d'évaluation de dire « voilà ton enchaînement, ton spectacle, tu l'as fait de A à Z, sans, à un moment donné, que tu t'arrêtes et que tu dises qu'est-ce que je dois faire ? J'en suis où et mes potes ils sont où ? »</p>

Tableau 49 : *extraits d'énoncés qui n'attestent pas la prise en compte des savoirs*

Penser l'élève aux prises avec ses difficultés, fait que PE revoit les tâches à la baisse (ici pour Lionel), par une sorte de « refoulement didactique » (Millon-Fauré, 2011 et 2014), « une autocensure, plus ou moins consciente » (Ibid., 2021). Cette « autocensure » peut aussi, selon Million-Fauré (2021) conduire un professeur « à remplacer des termes jugés trop complexes pour ses élèves par des expressions moins précises mais a priori plus accessibles » (p.107). C'est ce qui se passe entre PES et Lola (PES traduit les difficultés de Lola par un manque de vocabulaire et donc produit un langage plus simple)

PE, même si elle atteste d'une attention sur les objectifs d'apprentissage et à leur dimension cognitive, en reste à une définition très générique (70), sans localiser les significations-noyaux du *Petit Violon*. Elle ne fait en effet pas de référence directe à l'œuvre « Le petit violon ». Le désaccord ou tout au moins la controverse latente des attentes n'est pas discutée entre PE (qui veut atteindre des objectifs) et PES (qui est attentive aux affects). Chacune reste campée, en RC1, sur ses conceptions.

Le discours de P1, quant à lui, est congruent avec les questions de EC-CH (l'enseignant-coordonnateur) qui cherchait à savoir ce qu'il y a à apprendre dans la séquence. P1 émet des éléments sur lequel il est sensible pour que les élèves puissent enchaîner les mouvements et évoque ce qui fait partie de ses critères d'évaluation. Il énonce que des repères visuels et sonores

sont essentiels pour les élèves. Il ne se réfère en revanche pas à des savoirs chorégraphiques plus spécifiques, qui tiendraient au mouvement et au geste.

Si les discours de PE et P1 portent sur les apprentissages (sans toutefois de *spécification* épistémique des apprentissages), leur attitude face aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » est nettement différenciée. Pour PE, l'objectif à atteindre ne peut être le même pour Lola et Lionel que pour les autres élèves de la classe. Pour P1, tous les élèves rencontrent des difficultés. P1 envisage alors des aménagements de la situation, fondés ici sur une répétition des enchaînements et la mise en place de repères. Il pense les dispositifs didactiques pour permettre à *chaque élève* de travailler avec ses difficultés, pour les comprendre et pour agir. Le savoir est associé à une puissance d'agir : il émerge de ces dispositifs une vertu d'émancipation.

Les discours des quatre protagonistes marquent une hétérogénéité entre les deux binômes, mais aussi intra binôme, dans le cas le petit violon ». Quel est alors le jargon véhiculé, propre à la profession enseignante. En paraphrasant Turpin (2002), « facilite-t-il la communication », la rend-il « efficace » ?. Comment ce jargon peut-il être « un langage de connivence » ? (Ibid, 2002, p. 53.).

1.2 Réglementation institutionnelle, jargon et *pseudo jargon*

Quand il s'agit de scolarisation inclusive, j'ai pointé le fait que la réglementation institutionnelle instille un éventail de mots qui entretiennent un *air de famille* avec un langage aux atours « savants », lui conférant un « effet d'autorité » (Chauvier, 2018, p. 18). Le risque est toutefois que, « si l'effet d'autorité de ce langage est avéré, son aptitude à décrire et à analyser reste faible » (Ibid.). Avec cette démarche comparatiste, j'étudie ici et tente d'approfondir ce qui fait que l'usage du langage de métier n'est pas partagé. Je réduis la focale aux deux enseignants-coordonnateurs et à des extraits de verbatim de chacun. J'ai organisé des catégories qui mettent ainsi au jour les spécificités de chacun (ce qui fait signe, type de langage, jargon et pseudo-jargon). Dans le cas du « petit violon », l'enseignante-coordonnatrice fait usage d'un langage aux atours savants ; dans le cas de « l'atelier fitness » de l'enseignant-coordonnateur fait usage d'un langage « ordinaire ».

	« Le petit violon » l'usage d'un langage aux atours « savants »	L'atelier « fitness » L'usage d'un langage « ordinaire » pour énoncer les apprentissages
<i>verbatim</i>	PES véhicule des mots comme adapter , besoin , sphère cognitive ;	Le langage de EC-CH véhicule des mots comme objectifs , concevoir , apprendre ,

	<p>- PES s'adresse dans son discours prioritairement aux « élèves d'ULIS » ;</p> <p>- « faire aimer » est une priorité.</p>	<p>travailler ; obstacles, enchainements d'actions</p> <p>- EC-CH s'intéresse à « un élève qui arrive en EPS » ;</p> <p>- « faire apprendre » est une priorité.</p>
<i>Ce qui fait signe</i>	Ce qui fait signe pour PES, ce sont les « élèves handicapés » et leurs difficultés ancrées dans leur pathologie.	Ce qui fait signe à EC-CH, c'est l'apprentissage de tout élève et les obstacles potentiels que tout élève peut rencontrer.
<i>Type de langage (chez les E-C)</i>	<p>Son langage est empreint d'une certaine rhétorique institutionnelle, comme si la focale qui est la sienne, sur une dimension inclusive, relevait nécessairement d'un langage aux atours « savants », issu de la réglementation.</p> <p>Les mots (et leur caractère polysémique) ne renvoient pas à une pratique (par exemple, que signifie adapter, utilisé tout seul, adapter quoi, à qui ?)</p>	Son langage relève d'un langage « ordinaire » de <i>connaissur pratique de l'enseignement</i> .
<p>Ce qui fait signe aux deux enseignants-coordonnateurs n'est pas équivalent. Le processus de production et de déchiffrement de ces signes a une incidence sur le type de langage utilisé. On peut voir ici une dialectique entre les signes et le langage : je perçois les signes que mon langage m'autorise à percevoir, je produis les mots que les signes m'autorisent à produire. Quels sont alors les effets du <i>jargon</i> sur la communication initiée avec chaque enseignant de classe ordinaire ?</p> <p>Sensevy et Gruson et Le Hénaff (2019), définissent ainsi le jargon :</p> <p>« menuisiers comme musiciens utiliseront chacun un langage propre (« langage de spécialité ») qui leur permettra de communiquer à l'intérieur d'un collectif (celui des menuisiers, celui des musiciens), et qui leur permettra, d'une certaine manière, de parler leur pratique. Les expressions utilisées ainsi chargées des circonstances pratiques de leur usage. Menuisiers comme musiciens utiliseront un <i>jargon</i> » (Sensevy, Gruson et Le Hénaff, Ibid, p.39).</p>		
<i>Jargon</i>	<p>PES donne peu de prises à la description de ses actions. Le <i>jargon</i> n'est pas chargé « des circonstances pratiques » de son usage.</p> <p>Les termes <i>réglementaires</i> utilisés (adapter, besoin, etc.) empêchent l'apparition d'enjeux épistémiques.</p>	EC-CH engage le professeur d'EPS (P1) à exprimer de quelle manière il agit avec les élèves pour leur faire apprendre. EC-CH a une intention de faire décrire minutieusement ce qu'il traduit ensuite en « spécifique à faire » avec les élèves soutenus par l'ULIS.
<p>Le jargon employé par chaque enseignant-coordonnateur n'est pas de même nature. Dans les deux cas, le langage professoral n'appréhende pas la pratique au même niveau. Or, « pour comprendre une expression, nous devons appréhender la pratique dans laquelle elle joue son rôle » (Sensevy, Gruson, Le Hénaff, Ibid., p.36) et PES élude particulièrement la dimension des pratiques <i>in situ</i>.</p> <p>« La langue des métiers revêt un double aspect : elle reflète une pratique culturelle (ou discursive) ; elle parle du sujet qui vit cette pratique » (Turpin, 2002, p. 54).</p> <p>Seuls EC-CH envisage ainsi cette langue des métiers.</p>		
<i>Pseudo jargon</i>	Dans le discours de PES, la généricité du <i>jargon</i> ne permet pas de parler et décrire sa pratique ni donc de la communiquer. Se forme ce que l'on pourrait nommer un <i>pseudo jargon</i> où les expressions utilisées ne sont pas « chargées des circonstances pratiques de leur usage » (Sensevy et al, Ibid, p. 39).	EC-CH engage les interactions sur les pratiques. Toutefois, une question générique comme « qu'est-ce qu'ils vont apprendre » (posée plusieurs fois par EC-CH), même si elle ouvre la porte aux apprentissages, maintient une certaine

	L'aspect catégorique du discours de cette enseignante spécialisée ne laisse, de plus, pas de place au <i>sujet</i> «qui vit cette pratique» (ni pour elle-même, ni pour l'enseignante de la classe).	distance avec les savoirs. En effet ne sont exposés ni négociés les savoirs inhérents à un langage chorégraphique.
--	--	--

Tableau 50 : *Ce qui fait signe à chacun des enseignants-coordonnateur*

La « dimension polyphonique de la langue » (Turpin, Ibid.), avec le double aspect que développe cet auteur (pratique culturelle et centrage sur le sujet) semble, dans le cas du « petit violon », surdéterminée par une institution dominante, l'institution réglementaire, qui instille un « modèle conceptuel surplombant plaqué sur le vécu de chacun, au point de rendre celui-ci inexprimable » (Chauvier, 2018, p. 25). On peut faire l'hypothèse cruciale, avec cette étude de cas, que la langue institutionnelle verrouille les portes des pratiques. Le pseudo-jargon contribue à la *dépossession de l'expérience*. Il produit de la *désaffectation*, avec une perte des affects. On assiste à une sorte de psychopathologie du langage ordinaire (Ibid., p. 49).

Cette psychopathologie du langage, nous la nommons *pseudo-jargon* parce que, contrairement au jargon professionnel, ce *pseudo-jargon* est à la fois vide de théorie et de pratique et donne « l'impression d'évoluer au milieu d'une assemblée d'armures vides » (Ibid., p. 25). Il existe en effet une relation organique entre *institutionnisme*, langage réglementaire, langage *doublement désaffecté*, *pseudo-jargon*, et aliénation et qui produit l'*automatisme intériorisé* que nous évoquions plus haut. C'est ce que je mets particulièrement au jour dans le cas du « Petit violon », où des mots comme *adaptation*, *besoin*, etc. employés par PES sont utilisés tels des allants de soi, comme si une action était inscrite en eux, de manière évidente et partagée. Pourtant, aucun de ces deux mots ne recouvre un agir identifié et il n'existe pas d'exemples emblématiques-exemplaires de ces pratiques, d'autant plus que ces termes ne sont pas institutionnellement définis. Pour PE, le terme d'« objectifs » – comme ceux d'adaptation ou de besoin – est ainsi un travestissement du langage. Dit autrement, les deux enseignantes, PES mais aussi d'une certaine manière PE, rejouent un jargon « institutionnel », toutefois dans un registre langagier distinct. PE insiste sur les « objectifs » terme *technique* qui fait partie du jargon « ordinaire » enseignant, et PES, sur les « affects » terme qui marque un certain décalage avec la pratique discursive du métier d'enseignant, mais qui fait partie d'un jargon spécifique aux enseignants spécialisés, lui accordant le prestige ou l'autorité de celui qui fait référence ou est initié à d'autres pratiques. Cette hétérogénéité linguistique fait signe : elle atteste d'une spécificité de conceptions des métiers, l'un professeur des écoles de classe « ordinaire », l'autre enseignant spécialisé. Les répercussions des discours dans les pratiques s'avèrent en revanche complexes.

PES utilise un jargon institutionnel issu des prescriptions de l'école inclusive (adapter, spectre, besoin), pourtant elle n'adhère pas vraiment à la dimension actionnelle « théoriquement » sous-tendue par cette école inclusive, celle de la participation de tous les élèves aux apprentissages collectifs (« de toute façon, moi, je sais que, pour Lola, on ne va de toute façon pas les atteindre » –RC1 66). Quand l'institution dit « tous les élèves doivent participer aux apprentissages collectifs », cette institution ne dit pas comment faire, elle ne donne pas *d'exemples emblématiques travaillés* d'une telle solidarité épistémique. L'impératif des prescriptions (adapter, spectre, besoin) repris dans le discours de PES devient alors finalement un impératif *déguisé*. Ce professeur a une forte tendance à juxtaposer les élèves avec des troubles, aux autres, tout en invoquant des pratiques de participation de tous les élèves aux apprentissages. Toutefois, cette juxtaposition est difficile à éviter parce qu'elle implique la mise en œuvre de dispositifs complexes, hors de portée d'un professeur isolé, et souvent même de collectifs de professeurs. PES s'empare donc du jargon institutionnel, toutefois il devient un *pseudo-jargon* qui ne produit pas

« la capacité de créer des choses, d'inventer des mondes et de les partager avec ses congénères, mais lui fait sans cesse courir le risque de prendre ces choses et ces mondes pour la réalité même et de s'y enfermer » (Billeter, 2018, p. 60).

Ce *pseudo jargon* atteste d'une séparation entre la théorie et la pratique.

« Cette séparation entre la théorie et la pratique ne retire pas simplement à la pensée son lien avec l'expérience, elle rend impossible la vie bonne. Cette opération est le symptôme d'une aliénation. Elle implique que l'individu est divisé en lui-même et avec les autres. La réalité sociale ne peut se présenter à lui que comme une puissance anonyme et aveugle (Ricard, citée par Chauvier, 2018., p. 86-87).

Toutefois la dyade enseignante au collège, avec « l'atelier *fitness* », ne produit pas un rapport équivalent au discours institutionnel. Qu'est-ce qui fait cette différence ? Dans le cas du « Petit violon », la coopération montrera-t-elle aux enseignants « ce qu'ils ont à perdre à commenter des modèles théoriques plutôt que leur propre expérience ? » (Chauvier, Ibid., p. 23), surtout lorsque ces modèles théoriques restent flous.

II. Incidences de l'emprise institutionnelle sur les conceptions professorales

Quand l'on examine ce qu'expriment les enseignants étudiés, dans le cas du « petit violon » lors de la première réunion coopérative, et, dans le cas de « l'atelier *fitness* », lors du premier entretien et de la première réunion coopérative, on perçoit d'emblée, que leurs conceptions des

élèves (et particulièrement des élèves à « besoins éducatifs particuliers ») agissent sur les relations qu'ils entretiennent avec eux, et sur la place qui est octroyée à leurs apprentissages. Ces conceptions déterminent donc les articulations entre théorie et pratique, dans le sens où l'appréhension que ces enseignants ont des élèves, détermine autant ce qui est théoriquement convoqué que ce qui est concrètement fait. Je produis ce qui, avec ces études de cas, est plus qu'une hypothèse : les pratiques sont radicalement différentes, selon que les enseignants envisagent les élèves selon des catégories qu'ils ont préalablement établies (ici les « besoins éducatifs particuliers ») ou selon qu'ils considèrent que tout élève rencontre potentiellement des obstacles face aux situations d'apprentissage. Si les élèves sont considérés au prisme de leurs « besoins éducatifs particuliers », alors les enseignants ont tendance à donner priorité aux manques et à penser à la place des élèves. En revanche, si l'obstacle est considéré comme un fait « naturel », inhérent à tout apprentissage, alors les enseignants considèrent les élèves comme des interlocuteurs, ils les sollicitent et interagissent avec eux pour dépasser ces obstacles. Les théories sous-jacentes véhiculées par l'institution ont donc des répercussions sur les enseignants étudiés et sur leurs pratiques : le fait même d'utiliser l'expression « élève à besoins éducatifs particuliers », au demeurant très floue (c'est ce que j'ai montré dans la partie 1 et dans les discours des enseignants), est un produit de cette hiérarchie institutionnelle.

« Ce flou invite à interroger la manière dont cette notion a été et est socialement fabriquée, et à la rapporter aux mutations du système scolaire, à l'avènement d'un cadre institutionnel et à de nouveaux modes de gestion de la difficulté scolaire induites par de nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018) et par la fragmentation des réponses institutionnelles apportées (Barrère, 2013) » (Ebersold et Armagnague, 2021).

Les deux études de cas ont permis de documenter ces théories sous-jacentes.

II.1 Ce que les catégories font aux pratiques

Je produis ci-après quelques interventions professorales. Pour le cas « le petit violon », je reprends des *verbatim* de la partie 3 et en présente d'inédites pour « l'atelier *fitness* ». Je les avais en effet, jusque lors, laissées dans l'ombre.

II.1.1 Dans le cas du « petit violon », des élèves en situation de handicap considérés comme une catégorie distincte

Lors de la première réunion coopérative (RC1), Selon PE, Lionel ne « peut pas » (RC1, tdp 28 ; 30)¹³³ faire comme les autres, et, Lola non plus, mais en moindre mesure (RC1 tdp 32). Cette

¹³³ Comme je l'ai déjà dit en III.3.2 Premiers éléments d'épistémologie pratique inférées dans des interactions entre PE et PES, p.102.

conception de l'élève *fondamentalement empêché* provoque alors des apprentissages édulcorés, comme si la substance même de l'œuvre ne donnait pas forme aux dispositifs didactiques, aux gestes d'enseignement, et à la nature même de la *culture* que les apprentissages permettraient d'appréhender. Tout se passe en effet comme si les enseignantes fondaient leurs séances sur des principes génériques, c'est-à-dire la mise en place de « supports », sortes de solutions « magiques » pour faire faire les élèves « à besoins éducatifs particuliers ».

Dans cette étude de cas, « la question de la référence à la norme apparaît déterminante dans la définition de la difficulté » (Berzin et Brisset, 2008, p.96) ou plus exactement « la référence sous-jacente à un modèle de développement normatif dans lequel la difficulté se mesure en premier lieu en terme d'écart à une norme donnée » (Ibid., p. 98). C'est une caractéristique que Berzin et Brisset (Ibid.) attribuent plutôt aux enseignants de classes « ordinaires » (affirmation que je minorerai avec cette étude du cas du « Petit violon » : c'est aussi une caractéristique de certains enseignants spécialisés), « il ne peut pas », côtoie celle de « je ne peux pas » (RC1, tdp 32). Tout se passe comme si, avec ces élèves en situation de handicap, PE assimilait *l'impossible à faire* chez l'élève à *l'impossible à faire* chez l'enseignant.

PE	
32	[...] 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.

Cette certitude de PE de *ne pas pouvoir* (exprimée en « je ») avec les deux élèves reconnus institutionnellement handicapés ne signifie pas qu'elle les délaisse, mais qu'elle ne peut pas faire comme avec les autres, à cause de leur handicap.

PE ne peut pas le faire, mais ne signifie aucunement qu'elle ne fait rien (ça ne veut pas dire que je n'exige rien). Celle qui ne peut pas, c'est l'enseignante, elle est démunie et avoue ses limites de métier, même si on retrouve ici sans doute l'ontologie d'une épistémologie essentialiste : puisque je sais (épistémologie) que l'être (ontologie) de cet élève est le suivant (il est autiste, il a une déficience intellectuelle, elle est une élève d'ULIS, ...), je sais aussi qu'il ne pourra pas faire telle chose (apprendre, surtout apprendre comme les autres élèves et être confronté à une même situation d'apprentissage que les autres élèves). En conséquence *je ne sais pas quoi faire* (qui est différent de *je ne fais pas*). Cette épistémologie essentialiste est largement partagée chez les enseignants, et d'ailleurs chez certains chercheurs, et elle les amène alors à penser que certaines adaptations s'adressent exclusivement à certaines catégories d'élèves et donc les isolent du collectif. Des travaux de recherche prouvent pourtant qu'il n'en est rien (Dunand et

Feuilladiou, 2014 ; Gombert, Bernat et Vernay, 2017), l'isolement de certains élèves du collectif affecte en effet leur activité et ne produit pas ou peu les effets escomptés (Doudin et Lafortune, Pons et Moreau, 2009).

D'une certaine manière, cette façon de penser « par catégorie » est relayée par PES. Le « je ne peux pas » exprimé par PE (tdp 32, RC1) glisse, chez PES, à « on ne va pas pouvoir » (fin du tdp 73, RC1), attestant d'une certaine convergence de surface.

PES	
23	On fait et <u>parce que</u> 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 avoir du mal à parler aux deux parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes [besoins].
66	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 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.
73	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 contrairement à tes élèves, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif.

Toutefois, ce « on » générique, appuyé par « tu dois le savoir » et aussi par la locution « il faut » (utilisée 3 fois), laisse entendre chez PES un autre positionnement.

Les énoncés de PES sont catégoriques, son discours est empreint d'arguments d'autorité, d'une certitude qui atteste de sa légitimité d'enseignante spécialisée, de celle *qui sait* (que les élèves handicapés ont des *besoins spécifiques* et une *sphère affective disproportionnée* et donc ne peuvent pas apprendre comme les autres). « Moi je sais que » (utilisé deux fois, en 66), est accentué par un langage itératif de locutions, expressions et des adverbes qui font comme si PES ne laissait pas de place au doute : *pas du tout, tout et n'importe quoi, toujours, tout le temps, jamais, aucun, tellement, de toute façon* (3 fois). Avec « contrairement à », « par contre », PES marque l'opposition qu'elle opère entre la catégorie « élève tout venant » et la catégorie « élève ULIS ». L'idée de norme est donc tout aussi présente chez PES que chez PE.

L'expression, « moi, je sais que », met aussi au jour un autre procédé : l'expression « tu dois le savoir » marque un empiètement sur la « sphère personnelle » (expression que Chauvier (2009, 2020) réfère à Simmel) de son interlocutrice, sans lui laisser l'espace de répondre. C'est une *fausse* interpellation (que l'on pourrait aussi assimiler à une certaine condescendance) qui ne

permet pas à PE d'aller à son encontre et laisse penser qu'elles partagent une familiarité d'interprétations.

Que peut alors répondre PE à une tel discours persuadé (où PE assène ce qu'elle tient pour des vérités) et persuasif (où elle attend que PE acquiesce) ? Pour PES, tout est entendu, évident, Toutefois, ce discours est tellement sans alternative qu'on pourrait le traduire par une sorte de malaise, un besoin d'auto-persuasion et de persuasion de l'autre (jusqu'à une quasi ingérence). Par cette double persuasion (auto et hétéro centrée), elle développe une théorie où c'est l'*être* de l'élève reconnu institutionnellement handicapé qui détermine ce qui peut se faire. C'est l'*être* de cet élève qui est affecté. Elle consolide alors une double certitude : la certitude d'un défaut de normalité des élèves (Kohout Diaz, 2018) « à besoins éducatifs particuliers », et la certitude que des aménagements spécifiques sont superflus pour cette catégorie d'élèves. La conséquence est alors qu'il est vain d'attendre de mêmes apprentissages pour cette catégorie d'élèves que pour les autres. Elle légitime ainsi le fait qu'il ne leur (à PES et PE) est pas nécessaire d'engager un travail spécifique sur les situations d'apprentissage et leur accessibilité.

L'énoncé « on ne va jamais pouvoir » dont PES laisse penser qu'il coïncide à leur arrière-plan commun. Or il n'est pas de même nature que celui de PE, « je ne vais pas pouvoir ». PES opère une bascule du « je ne peux pas » à un « on » qui traduit dans les faits un argument d'autorité « il n'est de toute façon pas possible de ». On peut alors penser que les attentes de PES sont « abusivement présumées » (Chauvier, 2009-2020, p.19), d'autant qu'elle argumente avec un langage *sans chair* (besoins, adaptation, sphère). Ce langage issu de l'institution – qui pourrait viser « ordinairement » à faire faire – est désincarné, « désaffecté » (Chauvier, 2018, p. 48), au sens, nous l'avons précisé ci-dessus, où il a perdu sa destination première, celle de faire apprendre tous les élèves dans leur hétérogénéité. Ne reste alors qu'un *pseudo jargon* évoqué plus haut que j'associe au titre de l'ouvrage de Chauvier (2009, 2020), *La crise commence où finit le langage*. Il est ainsi possible d'analyser ce mouvement inclusif récent comme générateur d'une *crise*. En effet, chacune, à sa manière,

« considère, de façon légitime qu'[elle] fait injustement les frais d'un bouleversement dont [elle] n'est en rien responsable.[...] C'est oublier que [l'impossible faire avec des élèves] est indissociable d'un ensemble de dispositions individuelles incorporées dans la conversation ordinaire bien avant ces événements » (Chauvier, 2009, 2020, p.10-11).

PE, enseignante de classe « ordinaire » réagit par une sorte d'affliction : « je ne peux pas » car *je ne sais pas faire* (mais elle essaie, puisqu'elle a accepté cette scolarisation de deux élèves). PES avec un discours du sachant spécialisé *sait qu'on ne peut pas faire*. La spécialisation de

cette enseignante n'est donc pas un gage d'ouverture aux principes non discriminants de l'école inclusive.

Qu'en est-il dans l'autre étude de cas, en EPS ?

II.1.2 En EPS, une dilution de la catégorie « élèves en situation de handicap »

Dans cette RC1, se négocie – entre CH-EC et P1 – ce qui pourrait être fait par l'enseignant-coordonnateur pour soutenir les deux élèves reconnus institutionnellement handicapé, N et M, dans leurs apprentissages et leur mémorisation. Il s'agit toutefois d'agir différemment de qui est déjà fait avec toute la classe de 3^{ème}, lors des séances collectives. CH-EC et P1 se concertent, avec l'idée de d'abord mettre en place des pratiques de compensation pour les élèves soutenus par l'ULIS (c'est ce qui a été retenu dans l'entretien pré projet). C'est manifestement pour EC-CH, un allant de soi : il faut envisager du « vraiment » spécifique (170) pour les élèves soutenus par l'ULIS ; son arrière-plan (issu de son expérience) repose alors sur une conception déficitaire du handicap, fondée sur le principe générique d'obstacle à la mémorisation que rencontrent ces élèves.

Les deux protagonistes visionnent des épisodes d'images filmées de la première séance menée par P1 (et à laquelle N et M participent au même titre que les élèves de la classe de 3^{ème}).

170	EC-CH	Mais je ne vais pas refaire une autre séance d'EPS. C'est pas... C'est pas l'idée quoi... Euhhh, qu'est-ce que je pourrais leur proposer vraiment de spécifique que les autres n'auraient pas, mais que eux auraient pour que bah, on puisse éventuellement travailler la m/
171	P1	La même choré
173	EC-CH	Alors, ou la même choré ou la mémorisation/
174	P1	De cette choré ?
175	EC-CH	de la mémorisation globalement ou/
176	P1	Alors, moi, tu vois, si j'avais ces élèves ... Les deux en cours, tous seuls... Je pense que ce serait bien de leur montrer un autre support. Plutôt que le support du prof, on file, on leur montre un film ... de la choré. On alors, euhhh, créer des dessins, un dessin qui montre le geste spécifiquement pour que visuellement ils aient une autre approche que juste le prof qui est en opposition à eux.
177	EC-CH	Mmm
178	P1	Même s'ils doivent copier le prof ou copier leur camarade/ C'est une autre approche... Mais la répétition à mon avis, à un moment donné, il faut y aller
179	EC-CH	Est-ce que le fait de travailler cette choré-là, ça va leur servir dans la production finale ?

D'emblée, dans cet épisode, CH-EC prend position, en 170 : « je ne vais pas refaire » au sein du dispositif ULIS ce qu'ils ont fait en classe. L'expression « c'est pas l'idée » (170), rappelle l'un des critères qui a fait consensus lors de l'entretien pré projet. Cette prise de position exprimée, EC-CH laisse à P1 le développement de solutions (176 et 179).

Si EC-CH a identifié un problème générique de mémorisation, P1 ne le reprend pas exactement. P1 suggère (alors, moi, si j'avais ces élèves ») des aménagements de la séance pour densifier le milieu de l'étude grâce à des « supports ». Ses objets-solutions sont pluriels : le film, des dessins qui montrent le geste. Il suggère ainsi à EC-CH l'importance d'« une autre approche que juste le prof qui est en opposition à eux » (176). P1 associe alors les déficits de mémorisation à la nécessité de répétitions. L'expertise de l'enseignant d'EPS qu'est P1 trouve un espace d'expression dans ces interactions. EC-CH écoute et il s'inspirera des « objets solution » de P1, lors de l'atelier *fitness*, mené en ULIS. Il y a donc une perméabilité des discours entre P1 et EC-CH.

La désolidarisation de la classe et de l'atelier ne dénature malgré tout pas l'articulation des temps didactiques entre les deux instances. EC-CH s'assure en effet que cet atelier *fitness* contribue au travail collectif de production chorégraphique finale (179), mais sans aborder les savoirs sous-jacents à cette chorégraphie. Le propos de CH-EC traduit les préoccupations professorales qui sont les siennes : même si on exerce dans des lieux séparés, la production (la chorégraphie) demeure commune. Il y a donc une perméabilité dans les finalités d'une production entre P1 et EC-CH

L'énoncé de P1 (176), « Alors, moi, tu vois, si j'avais ces élèves », est néanmoins surprenante. Elle marque en effet l'expression de territoires dissociés entre ULIS et Classe, avec une appartenance exclusive de ces deux élèves à l'ULIS (comme si elle était une classe). Pourtant P1 scolarise N et M dans ses cours (et EC-CH et P1 regardent des extraits de vidéo de ce cours). Symboliquement la notification d'orientation de ces élèves en ULIS marque donc leur appartenance à un système « étanche » qui ne va pas de pair avec les pratiques inclusives que P1 met pourtant en œuvre.

De plus, on peut s'interroger sur les raisons qui font que ces deux enseignants envisagent un atelier, hors de la classe d'EPS, qui s'adresse uniquement aux élèves soutenus par l'ULIS. En effet, tout au long de cette première réunion coopérative (RC1), P1, quand il observe le film., associe N. et M aux autres élèves : les obstacles qu'ils rencontrent sont similaires à ceux des autres élèves. N et M sont donc comme les autres élèves.

17	P1	Bah, on a le/ Ce qu'on se rend compte c'est qu'on a le problème habituel de tous les élèves. C'est qu'il [N.]fait son mouvement en se calant sur les autres, mais il anticipe pas du tout le suivant, donc quand il faut attaquer le deuxième mouvement, on le voit bien, il attaque pas du tout
43	P1	Après on voit qu'ils [N. et M.] prennent de l'info autour d'eux et qu'ils se recalent par rapport aux autres.
234	P1	Il n'y a pas de difficulté insurmontable pour eux.

236	P1	Ils sont aussi bons que les autres ... C'est juste l'enchaînement des actions.
-----	----	---

La culture de la séparation, en tant que structure intériorisée (en suivant les travaux de Bourdieu), conforte ici, sans doute inconsciemment, les positions de chacun dans l'espace social qu'est l'école : « tes élèves », « les élèves d'ULIS », ce langage qui définit cette catégorie d'élèves *empêchés*, empêche lui-même, d'emblée, de penser la démarche inclusive comme une scolarisation pour tous dans le même espace. L'observation des élèves et la mise en mots ne modifie ici pas les formes premières de pensée qui désolidarisent les deux élèves N et M du reste de la classe d'EPS. C'est l'expérience en situation d'enseignement de P2 et EC-CH qui fera advenir des changements et la réinternalisation des élèves dans les séances d'EPS.

Elaboration en RC1 de l'atelier fitness

Cet « atelier *fitness* » est envisagé par EC-CH et P1 comme un espace-temps spécifique d'entraînement pour :

- mieux enchaîner les actions ;
- pour solidifier la chronologie des mouvements ;
- pour synchroniser les mouvements au tempo.

Si l'atelier est conçu comme un temps d'expériences supplémentaires, il est aussi envisagé comme un espace d'expression par chaque élève de ses difficultés. Ainsi, et en rapport à ce que P1 exprime en RC1 (176), EC-CH et les deux élèves sont associés à la production de la frise avec des photos. Elle retrace la succession des mouvements attendus et, EC-CH écrit sous chaque photo, un codage du tempo en 8 temps ; des rituels sont aussi mis en place : « prêt » marque le début de l'enchaînement, les 8 temps sont frappés dans les mains, sont scandés à haute voix, les élèves dansent dans leur tête avant de s'exprimer avec leur corps.

Une idée de EC-CH d'un « petit atelier » en classe

EC-CH ne conçoit pas l'atelier *fitness* comme un espace définitivement ancré en ULIS, mais diffuse en fin de RC1, le germe d'un atelier en classe (qui deviendra par la suite « atelier de synchronisation » en classe de 3^{ème}).

245	EC-CH	Moi j'aimerais bien dans l'idée, voir, cette année ; le fait de faire un petit atelier , moi j'aimerais que ça dure quinze minutes.
247	EC-CH	Tu vois, que ce soit assez court et qu'ensuite on voit, vous voyez si il y a une différence.

Entre les tours de parole 170 et 245 germe l'idée, chez EC-CH, de la délocalisation de l'atelier *fitness* en ULIS vers la classe Il l'exprime prudemment – « court », « petit » « ensuite on voit » (245, 247). Cet « atelier de synchronisation », s'adressera, au final, à quatre élèves, N et M et deux élèves de 3^{ème} qui disent rencontrer des difficultés.

Au fil de cette RC1, ce que dit l'autre est pris en compte, reflet d'une flexibilité des points de vue initiaux de EC-CH et de P1. Les conceptions des élèves dont atteste P1 et qui font confiance aux capacités de l'ensemble des élèves, influe sur EC-CH. Ce dernier n'hésite alors pas à moduler la place octroyée en ULIS à N et M et à l'envisager en classe.

Toutefois, si les apprentissages sont envisagés dans un second temps en classe, les savoirs spécifiques à une chorégraphie ne sont pas rendus lisibles, ils ne relèvent en effet pas seulement de la mémorisation. Leur accessibilité est envisagée mais sans précisions, les discours restent génériques.

La *dilution* des catégories d'élèves densifie l'apprentissage : il ne s'agit plus, grâce aux observations de P1, de penser que généralement un élève ne peut pas, mais d'envisager comment faire pour lui rendre le savoir accessible. Les pratiques sont alors organiquement reliées aux apprentissages, même si les savoirs chorégraphiques en jeu sont laissés de côté. Néanmoins, c'est parce que les difficultés rencontrées par N et M. sont considérées comme « ordinaires » et partagées par bon nombre d'élèves que l'enchaînement des mouvements sera discuté ultérieurement plus précisément et des critères définis par les enseignants. La description qu'opère P1 de ce qui, d'habitude, se fait, lors d'une séance d'APEX initie un partage de ses pratiques. L'agir prend alors corps et il est éclairci pour autrui (ici EC-CH). Une négociation peut advenir sur leurs manières de faire et qui en crée de nouvelles, plus ajustées aux besoins de la situation. La coopération entre les deux enseignants naît de l'harmonisation progressives au cours de l'expérience, de leurs conceptions et de l'articulation de leurs stratégies (alors que chez PE et PES conceptions, capacités et stratégies demeurent majoritairement juxtaposées, tout comme les élèves reconnus institutionnellement handicapés restent juxtaposés aux autres élèves).

Les films de la pratique ont joué sur cette modulation rapide des conceptions et des pratiques : ils sont un milieu d'étude d'où advient la localisation minutieuse de ce que les élèves font, peuvent faire, mais aussi des obstacles. L'observation par les deux protagonistes des films de la pratique est alors un laboratoire de la séquence à venir. Cette observation agit sur la dilution des catégories (ce qui n'advient pas chez PE et PES qui les conservent).

Synthèse

La question des classifications, des catégories et ce qu'elles font aux individus sont au cœur de cette note de synthèse. Nous reprenons à Hacking (2005) l'idée selon laquelle il existe une logique du « façonnement des gens » générée par des généralisations et des prédictions sur le

comportement d'un groupe ou d'un individu de ce groupe. Même si le professeur d'EPS constate que les élèves soutenus par l'ULIS présentent des difficultés analogues à tout autre élève, l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS envisage, tel un allant de soi, la nécessité d'un atelier externalisé, qui s'adresse à la spécificité de « ses » élèves. Les catégories, les habitus agissent plus fortement que leurs pratiques inclusives encore récentes et façonnent leur réponse externalisée dans un premier temps.

L'énoncé de PES « 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 » tient également de cette généralisation et de cette prédiction sur le comportement de cette catégorie d'élèves nommée « à besoins éducatifs particuliers ». Ces derniers sont alors non seulement moins exposés que d'autres aux apprentissages, mais l'élève lui-même intériorise cette catégorisation, et s'y rend conforme. L'écart avec les autres élèves devient de plus en plus manifeste et la prédiction n'en est que plus vraie. C'est ce que Hacking (Ibid.) appelle des « effets de boucle » (*looping effects*) que j'ai introduits en partie 1. Ce phénomène est sans doute particulièrement important dans une école qui scolarise des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». J'ai aussi mis au jour que dans cette institution – qui repose comme toute institution sur un système fondé sur des normes et des valeurs – certains discours professoraux (surtout dans le cas « Le petit violon ») manient abondamment un langage, produit de constructions institutionnelles, comme s'ils traduisaient le réel d'une pratique (« inclusion », « différenciation », « adaptation », « élève à besoins particuliers »). Or l'emprunt de ces notions fondées sur des termes réglementaires produisent ce que nous avons nommé, à la suite de Chauvier (2018), une *désaffectation du langage*, le désincarnant, le détachant de l'action. On pourrait même envisager qu'il s'agit d'une *double désaffectation* : chacun parle et pense avec des mots qui ne sont pas les siens (désaffectation par rapport à la personne parce que ces mots sont empruntés à un registre institutionnel) et avec des mots qui ne correspondent pas à la réalité (désaffectation par rapport au monde parce que ces mots n'ont pas d'ancrage dans une pratique) ; autrement dit, les dimensions affective, conceptuelle, et pratique dont les mots sont chargés de rendre compte, sont évacuées. Ce qui pourrait être un *jargon de métier* tient alors d'un *pseudo-jargon* dans la mesure où il ressemble à des *énoncés* réglementaires. Ce *pseudo-jargon* revêt en effet un caractère non discutabile et non négociable signe d'un « automatisme intériorisé » (Billeter, 2018, p.83), d'abord intériorisé par la hiérarchie institutionnelle, puis diffusé et incorporé chez bon nombre d'enseignants. L'examen de ce *pseudo-jargon* montre qu'il désigne « du " réel " dans sa globalité, à partir d'institutions conceptuelles » (Chauvier, 2018, p. 87). Cette « fiction théorique », que nous empruntons à Chauvier (Ibid., p.86), nous la nommons *institutionnisme* il est cette capacité à

parler du réel dans une globalité abstraite qui produit une *désaffectation* du langage. L'abstraction devient problème. Ce *pseudo jargon* (« inclusion », « différenciation », « adaptation », « élève à besoins particuliers ») ne résiste pas en effet pas à l'ascension de l'abstrait au concret, à une ascension vers le concret des pratiques.

« Concret-abstrait : De manière habituelle, l'apprentissage d'une connaissance se réalise d'un mouvement qui va du concret vers l'abstrait, de la catégorisation des objets vers leur désignation symbolique. Une formule est alors considérée comme un moyen d'appréhender une idée. Mais cette idée peut être appréhendée différemment par tout un chacun, suivant la réalité à laquelle il se réfère. Pour donner sens à une formule abstraite et pour que son sens soit partagé au sein d'une institution, il est pertinent de concrétiser une idée, de lui donner une forme de vie et de langage dans une situation précise. Une telle « ascension de l'abstrait au concret » peut être alors une modalité de transmission des savoirs au sein de cette institution » » (DPE, p. 685).

II.2 Ce que les territoires octroyés par les enseignants aux élèves font aux pratiques

La position octroyée aux élèves par les enseignants est un autre phénomène qui agit sur le rapport entre théorie et pratiques. Les protagonistes de nos deux études de cas ne l'envisagent en effet pas de la même manière. Dans la démarche compréhensive qui est la mienne, je m'appuie ici sur des travaux, issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et la notion d'« élève-origine », mais aussi de la sociologie et la perspective puéro ou polycentrée de l'école inclusive.

Dans le cas de l'enseignement en EPS, les deux enseignants observent les productions des deux élèves (*in situ*, lors du visionnement des vidéos) et interagissent (EC-CH s'entretient lors d'entretiens avec les deux élèves). Les productions des élèves sont donc à l'origine de la construction de quelques critères qui dirigent leurs réponses.

« Lorsque le professeur organise son travail à partir des accomplissements propres des élèves, les productions des élèves sont donc *instituées* comme origine de ce travail, et, plus généralement, comme origine de l'action conjointe en didactique. Cette pratique est désignée par l'expression générique *élève-origine*, qu'on peut donc développer par « productions d'élève origines du travail professoral et de l'action didactique conjointe »¹³⁴.

Ainsi N et M, repèrent lors de la vidéo un moment précis où ils se trompent. S'ensuivent des interactions. EC-CH les invite alors à trouver une solution (203) pour que les élèves puissent se souvenir des enchaînements.

198	EC-CH.	Toi tu... N. toi ?
199	N.	Moi j'étais bloqué à 3...
200	M.	Tu fais 1 2 3
201	N.	Ou alors j'te fonçais dedans M.

¹³⁴

http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/?name-directory-search-value=%C3%A9l%C3%A8ve-origine&dir=3#name_directory_position

202	M.	6 7 8
203	EC-CH	Ok. Alors l'idée... y a combien de phrases en tout là ? Y en a ... 1 2 3 4 5 6 7 8. Ça c'est la première phrase d'accord ? Comment on pourrait la dessiner cette phrase-là ? Pour que vous vous en souveniez par exemple ?

Cet élève-origine n'advient pas dans le cas du « petit violon ». L'attention de enseignantes reste générique, assujetties à de grandes catégories *forgées a priori*. Si les adultes, dans ce cas, partagent un souci constant vis-à-vis de l'enfant-élève « à besoins éducatifs particuliers », ils ne le considèrent majoritairement pas comme un interlocuteur, mais plutôt comme celui pour lequel les adultes pensent les aides. Cette perspective « puero centrée » fait de Lola et Lionel, l'objet des intentions des adultes, alors que ces deux enfants-élève pourraient contribuer à leur devenir, dans une perspective, cette fois, polycentrée (Ebersold et Detraux, 2013). Il s'agit alors d'un changement fondamental de position de l'élève, qui consisterait à l'inciter à exprimer des demandes d'aide (qu'il peut exprimer) aux adultes qui l'entourent.

J'ai isolé ci-dessous deux épisodes qui fondent mon propos.

II.2.1 A l'école, PE et PES contraignent les choix des deux élèves « à besoins éducatifs particuliers »

Je reprends un extrait de l'épisode (déjà étudié au chapitre 3) où PES interagit avec Lola. Cette dernière, au même titre que les autres élèves, doit dessiner un objet issu des propos des protagonistes de l'histoire du « petit violon » et prononcés lors de la vidéo. PES, dans l'aide qu'elle prodigue à Lola, élude l'intérêt que celle-ci exprime pour la « petite fille » (74), sous prétexte que ce sera trop difficile à dessiner (79). Elle contraint donc le choix de Lola et PES réduit le *topos* de l'élève en lui imposant de dessiner la roulotte.

73	PES	Qu'est-ce que t'as retenu ?
74	L	Ben y a la fille et la roulotte.
75	PES	Oui, la roulotte.
76	L	Et il y avait la fille.
77	PES	Aaaah ! Quand elle est arrivée ou quand elle est repartie ?
78	L	Quand elle est arrivée dans la roulotte.
79	PES	Oui, ça va être un peu difficile de faire la fille mais la roulotte, tu peux la faire.
80	L	Oui mais heu.
81	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.

La place de Lola dans les interactions est réduite de manière drastique. Même si PE et PES, lors des réunions coopératives, portent intérêt à Lola et Lionel, elles demeurent toutefois persuadées qu'ils ne peuvent pas réussir, les mises en œuvre occultent le choix des élèves et minimisent alors leur expérience. Il y a ici renoncement à ce que pourrait signifier être élève-origine. Le

professeur ne prend en effet pas les pratiques épistémiques de Lola (celles-ci fussent-elles en germe) comme *origine* de son propre travail. Au cours des séances mises en œuvre par les enseignantes, PE ou PES ne s'enquière d'ailleurs pas auprès Lola ou de Lionel de ce que chacun envisage de faire ou de ce que chacun pense pouvoir faire. Les « supports » anticipés ne sont pas négociés avec les deux élèves, dans une perspective polycentrée. Les deux enseignantes font ce qu'elles pensent bon de faire, sans solliciter l'avis des élèves, voire même contre leur avis (comme, ci-dessus, le refus que Lola dessine la petite fille). En théorie, PE et PES sont d'accord pour scolariser les deux élèves en classe ordinaire, mais, en pratique, elles pensent et *font* à leur place. L'activités enseignantes/élèves « à besoins éducatifs particuliers » est disjointe et l'aide professorale consiste à « envahir » le *topos* de l'élève.

II.2.2 Au collègue, l'enseignant-coordonnateur sollicite les deux élèves en situation de handicap *via* l'expression de leurs choix

Lorsque l'enseignant-coordonnateur (EC-CH) crée l'« atelier *fitness* » au sein du dispositif ULIS, il leur laisse la responsabilité de certains choix. Les deux élèves ont ainsi choisi la musique, ce qui manifestement accroît leur envie de s'engager dans l'enchaînement de mouvements. Les élèves s'expriment alors sur leur expérience corporelle. Les sollicitations de EC-CH provoquent l'expression de N et M sur les obstacles qu'ils rencontrent. La succession d'interactions reste centrée sur ce qui fait précisément obstacle.

137	M	On attend, après ça va commencer. 1,2,3,4
138	M et N	5,6,7,8 (1 ^{ère} phrase dansée), 1,2,3,4,5,6,7,8 (2 ^{ème} phrase dansée) 1,2,3,4,5,6,7
139	N	Après c'est ça. Après c'est ça ! 1,2,3,4
140	N et M	5,6,7,8/ 1,2,3,4,5,6,7,8
141	EC-CH	OK, c'est cool, bien les gars ! Alors ?
142	N	A un moment donné on s'est un peu trompé. On s'est arrêté à 4 à la place de 8.
143	EC-CH	Ouais, c'est quoi du coup ? Qu'est-ce qui vous a trompé ?
144	N	C'est ça là.
145	M	C'est ça là, c'est 1,2,3, c'est 3,4.
146	N	Ouais, c'est/
147	M	A un moment, j'compte jusqu'à 3, après on oublie un p'tit peu.
148	EC-CH	Ouais par ce que j'ai l'impression que ça a duré deux fois plus de temps, ce mouvement-là, c'est-à-dire qu'au lieu de faire/
149	N	Ça a fait ça.

Dans cet épisode, l'expérience dansée est commentée et explicitée par les élèves. N. et M. revêtent un positionnement de « potentiels élèves-origine » où, à propos de la danse, les gestes dansés plus particulièrement les mouvements et leur cadence sont décrits par du langage. Un espace et un registre discursifs existent, fondés sur des principes réflexifs et structurants, pourtant usuellement si délicats pour ces élèves soutenus par une ULIS. EC-CH ne donne son impression (148) qu'après-coup, en écho aux propos des élèves. Il n'empiète ainsi pas sur leur

territoire, avant de les avoir écoutés. Toutefois, le professeur et les élèves n'abordent pas les traits qui relèvent d'une culture chorégraphique. Les principes de création ne sont pas abordés. Ils auraient pu envisager qu'est ce qui fait mouvement dansé et questionner si tout mouvement faisait danse.

Or, « la trace de ce cheminement des élèves, [...] sert aussi de point de départ à des échanges construits sur les éléments de savoir mis en relation par les élèves. Il s'agit de formes, de dispositifs, qui instituent l'élève-origine. [...] Sans un renouvellement des formes de contrat didactique, l'expression peut rester vaine » (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, p.546).

Seul enjeu de la mémorisation des mouvements demeure : ce qui fait signe à EC-CH (sa vision liée à un déficit de mémorisation des élèves soutenus par l'ULIS) fait obstacle à l'instauration d'interactions mettant en jeu une culture chorégraphique.

Néanmoins il existe une trace du cheminement de l'élève (qui n'apparaît pas dans « Le petit violon »). Dans les pratiques de EC-CH, qu'est-ce qui occasionne cette trace du cheminement de l'élève ?

II.3 Le film, un observatoire qui concourt à un dispositif de négociation avec les élèves

Cet espace-temps spécifique dont disposent N. et M. pour stabiliser leurs enchaînements, est filmé, à l'initiative de EC-CH. La vidéo, cette trace des productions dansées, devient un observatoire de leurs pratiques. L'observation et la description *in situ* de leurs mouvements, *via* le défilé des images de la vidéo, évite aux deux élèves le seul langage d'évocation, souvent délicat, (surtout lorsque des obstacles à la mémorisation existent comme l'a souligné EC-CH). EC-CH s'intéresse, dans un premier temps, à l'expression de ce que N et M savent faire (352, 356), avant d'aborder ce qui leur est difficile (359). Il valorise d'abord leurs productions.

352	EC-CH	Alors là, qu'est-ce que vous arrivez bien à faire, N ? Tu réussis bien à faire quoi ?
353	N	Bah, à faire les pas
354	EC-CH	Ouais faire les mouvements, les pas. Et toi, M ?
355	M	Les mouvements aussi
356	EC-CH	N, qu'est-ce que tu arrives à faire, toi ?
357	N	J'sais pas
358	M	Les mouvements
359	EC-CH	N, regarde (<i>le film</i>). Et qu'est-ce que vous rencontrez comme obstacle, qu'est-ce qui est difficile ?
360	N	D'aller au même rythme que la musique.
361	EC-CH	Ouais et toi, M ?
362	M	J'sais pas.
363	EC-CH	(à M.) Toi, t'as pas l'impression de rencontrer forcément d'obstacle... N, c'est quoi le plus difficile pour toi ?
364	N	Bah, les mouvements.
365	EC-CH	C'est-à-dire , est-ce que tu te rappelles bien d'un mouvement sur l'autre, quand est-ce qu'il faut débiter, quand est ce qu'il faut s'arrêter, tu sais ça ?
366	N	Non
367	M	C'est tous les 8 pas

368	EC-CH	Les 8 pas ou les 8 temps. (E-C frappe les 8 temps) clap clap clap clap clap clap clap et clap clap clap clap clap clap clap et clap clap clap clap clap clap clap
369	M	Et ça, ça peut nous aider.
370	EC-CH	Alors ce qu'on peut faire là, on se fait un p'tit essai. Je vous remets la vidéo et N., je vais te demander de compter les temps.

Observer leur enchaînement fait localiser l'obstacle du rythme, ce qui n'avait pas été exprimé jusque lors (énoncés grisés dans le transcript). Les élèves et le professeur parviennent ainsi à mieux identifier précisément et à mieux comprendre l'obstacle, en le nommant : « aller au même rythme que la musique ». Cette expression qui prend un sens commun, elle prend corps.

Le dispositif filmique permet non seulement à N. de produire l'énoncé « aller au même rythme que la musique » (360), mais aussi, pour M., de lui donner une signification pratique : « c'est tous les 8 pas » (367). Ces 8 pas, EC-CH propose de les taper dans les mains (critère pour évaluer la validité de la réponse corporelle). C'est en ce sens que, dans cet extrait, les élèves sont *origines*, puisque l'action professorale exprimée en 368 est directement ancrée dans les productions discursives et actionnelles des élèves. « Aller au même rythme que la musique » peut alors devenir un élément du jargon chorégraphique potentiellement commun à la classe. On s'écarte d'un *pseudo-jargon*. M. évalue d'ailleurs que ce qui est négocié ensemble, « ça peut nous aider » (369), sous-entendu dans la pratique de l'enchaînement. Les deux élèves se l'approprient et s'exerceront désormais en cadence. Même l'un d'entre eux s'exercera chez lui.

269	M.	En fait je le fais chez moi, du coup j'ai l'habitude...
270	C.	Tu t'es entraîné chez toi ?
271	M.	Ouais j'm'entraîne chez moi avec la PS3. J'mets de la musique sur ma PS3 et après j'le fais.

Tous trois ont inauguré un travail de coopération, avec des objets-solutions (Perraud, 2018), ici un outil d'accessibilité (frapper en rythme sur 8 temps) jusque lors inédit.

« Cet outil d'accessibilité en tant qu'objet-solution (Baxandall, 1987/1991) ne prend jamais le statut de « bonne solution » en soi, il est en revanche une œuvre, c'est-à-dire le résultat pratique d'une pratique » [...]. Le collectif se construit une référence qui se fait commune » (Perraud, 2018, p. 350).

II.4 Synthèse

J'ai, dans ce chapitre, abordé la question primordiale du *milieu* produit par l'enseignant s'il veut dévoluer la responsabilité de la situation aux élèves (surtout lorsqu'il s'agit d'élèves soutenus par une ULIS). Cette dévolution va de pair avec le territoire accordé à l'élève. Des choix peuvent ainsi, à certaines conditions, densifier l'engagement de l'élève. Leur absence peut en effet détourner l'élève de la responsabilité de la situation (comme c'est le cas pour Lola, dans l'épisode de la roulotte). Si l'élève est dans nos deux études de cas, à l'origine de l'action du

professeur (il est origine de ses préoccupations), l'élève n'est pas toujours origine du problème ciblé. C'est-à-dire que le travail effectif de l'élève avec le savoir n'est pas à l'origine de l'action professorale. N et M sont *élèves-origine* dans le sens où c'est leur action (et ses obstacles) qui devient le cœur d'une enquête sur le savoir. Avec ces deux études de cas, je mets au jour que plus le territoire dans lequel l'élève est engagé revêt les traits d'un « travail du problème contenu dans la situation », plus l'élève est susceptible d'y trouver un espace pour agir, si l'on accorde à cette action un temps de retour analytique. Ce retour analytique fait en effet advenir du langage (discursif et gestuel), moteur d'une description et d'un raisonnement. Alors un langage commun prend sens dans le collectif. En effet, « aller au même rythme que la musique » ne signifie et ne prend sens que si on l'expérimente, par le rythme frappé, puis compté, puis par le corps, dans un mouvement itératif. Une telle expression-clé produit alors un *jargon*, dans le sens où elle exprime un savoir (Sensevy, Gruson, Le Hénaff, 2019). Le film des élèves, lors de l'atelier *fitness*, analysé avec les élèves, permet de résoudre certains problèmes parce qu'il institue un travail conjoint entre le professeur, ici l'enseignant-coordonnateur et les élèves. Ce système didactique insécable « élèves, professeur et savoirs » est une condition d'une action conjointe.

Ce film devient, de plus, dans le dispositif collectif, un objet de discussion-négociation entre professeurs et chercheur. Le travail coopératif initié, à partir du film, entre le professeur d'EPS (P1) et l'enseignant-coordonnateur-chercheur, déplace leur attention sur le travail effectif des élèves, sur leur *production*, en construisant peu à peu les élèves comme *élèves-origines*.

Dans les deux cas, le travail coopératif, d'emblée, n'engage pas les enseignants étudiés à moduler leurs conceptions (même si on perçoit qu'en EPS, ils soient plus enclins à le faire, tout en restant sur un atelier externalisé). Qu'est-ce qui fait alors qu'il est si fortement prescrit par les textes réglementaires ? Que disent ces textes (dont ceux sur la dimension inclusive de l'école) des finalités du travail coopératif sur le travail professoral ? Je poursuis cette enquête dans l'analyse de l'articulation entre théorie et pratiques.

III. Ce qu'un *travail partagé* fortement prescrit produit sur les pratiques professorales

L'institution réglementaire, comme je l'ai montré au chapitre 1, porte un intérêt fort à l'école inclusive. Plus particulièrement, l'étude des prescriptions atteste d'une puissante association de cette école inclusive à un *travail à plusieurs*. Cette puissante association se traduit surtout par l'évocation de formes de travail, qui ont pour enjeu annoncé de réduire les écarts entre les élèves. Autrement dit, selon l'institution, travailler ensemble produit du « mieux apprendre »

pour les élèves parce que les enseignants anticipent ensemble les tâches. Ce *travailler ensemble* prôné va au-delà des temps d'échanges puisque que l'institution attend de plus en plus ce qu'elle nomme une cointervention¹³⁵, c'est-à-dire un *agir ensemble* des enseignants auprès des élèves.

Ces deux études de cas se fondent sur cette double dimension des pratiques (*travailler ensemble* et *agir ensemble*), avec des réunions entre enseignants et chercheurs, couplées à un coenseignement en classe. Cette double forme de travail partagé agit-elle alors en tant que puissance démocratique de changement ? Sensevy (2021c), lors d'une conférence récente¹³⁶, cite Kline (2015):

« Teaching is a cooperative behavior, as it benefits both the pupils and teacher through the pupils' improved social learning outcomes » (Kline, 2015, p.13).

En quoi ces bénéfices sont-ils alors majorés tant pour les enseignants que pour les élèves, lorsque deux enseignants travaillent ensemble avec pour objectif de coenseigner ?

J'ai décelé un paradoxe dans les « référentiels de métier » interroge (enseignant et enseignant spécialisé). Si les mots se référant au *travail à plusieurs* foisonnent, ni ceux d'*apprentissage* ni de *savoir* n'apparaissent. Ce discours paradoxal entretenu par l'institution se répercute-t-il sur les interactions/transactions dans nos deux dyades ?

A partir d'une sélection d'extraits de prescriptions réglementaires qui élucident les attentes institutionnelles, je tisserai ensemble l'analyse des discours réglementaires avec celle des pratiques des enseignants étudiés pour ainsi mieux saisir ce qui se passe dans chacune des études de cas, et ensuite les comparer.

III.1 Le travail partagé, un impératif institutionnel de plus en plus affirmé

Depuis la loi d'orientation de 1989, avec l'émergence de l'idée de « communauté éducative », le travail partagé – nommé aussi travail d'équipe ou encore collectif de travail – se déploie largement dans la réglementation. En 2008¹³⁷, un décret sur le service des enseignants du premier degré institutionnalise (et donc rend obligatoire) 108 heures de travail qui lui sont ainsi dédiées¹³⁸. Cet intérêt institutionnel se poursuit dans le référentiel des métiers enseignants (2013).

¹³⁵ Rappelons que la littérature prescriptive amalgame coenseignement et cointervention.

¹³⁶ <http://pod.dicoplus.eu/conferences/video/0025-conference-de-dissemination-raisons-de-la-cooperation/>

¹³⁷ décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008.

¹³⁸ Ces 108 heures sont ainsi réparties : dans le cadre de l'élaboration du projet d'école, 24 heures forfaitaires sont consacrées à des travaux en équipe pédagogique et à un travail de cycle, 18 heures à des animations pédagogiques et à des actions de formation continue, et enfin 6 heures à la participation aux conseils d'école.

III.1.1 Un référentiel des métiers enseignants instituant des dimensions collectives de travail

L'actuel référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (2013)¹³⁹ institue des principes relevant d'une dimension collective du travail. *Collaboration* et *coopération* (avec une préférence pour ce second terme) sont indifféremment employés (sans aucune définition, il est difficile d'en percevoir les nuances). Des expressions fleurissent comme « valeurs partagées ; coopération au sein d'une équipe en équipe ; coopération avec les parents d'élèves ; coopération avec les partenaires ; contribution à la communauté éducative ; engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Edubref, p. 1)¹⁴⁰.

Voici ci-dessous un extrait de ce référentiel, des points 10 à 14.

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une **équipe éducative** mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée¹⁴¹.

10. **Coopérer** au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un **cadre collectif**, au service de la **complémentarité** et de la **continuité** des enseignements comme des actions éducatives.
- **Collaborer** à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de **projets collectifs**, notamment, en **coopération** avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la **communauté éducative**

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du **projet d'école** ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- **Coordonner** ses interventions avec les **autres membres** de la **communauté** éducative.

12. **Coopérer** avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une **relation** de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et **coopérer** avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son **projet** personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un **dialogue** constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. **Coopérer** avec les partenaires de l'école

- **Coopérer**, sur la base du **projet** d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le **projet** éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces **partenaires**.
- Connaître les possibilités d'**échanges** et de **collaborations** avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de **partenariats** locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- **Coopérer** avec les **équipes** pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de **favoriser la relation** entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle **et collective de développement professionnel**

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - **seul et entre pairs** - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

¹³⁹ https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066.

¹⁴⁰ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-janvier-2019.pdf>

¹⁴¹ Souligné en gras par moi.

- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Tableau 51 : *extrait du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (2013)*

Dans ce référentiel, tout un champ lexical est donc activé qui repose sur une activité engageant plusieurs personnes: partenaires/partenariat, équipes, collectif, pairs, dialogue, échanges, projet, communauté, collaborer/collaboration, coopérer, coordonner. Cette « activité à plusieurs »¹⁴² est justifiée, par le fait qu'elle engendre des « projets » et de « l'innovation pédagogique », « une amélioration des pratiques », « du développement professionnel », de la « cohérence », de la « complémentarité , continuité des enseignements », « au service de la réussite de tous les élèves ». Et tout ce jargon n'est pas défini, avec les risques que j'ai mis au jour, de glissement vers un *pseudo-jargon*.

Ce discours réglementaire performatif (dont la seule énonciation a pour fonction de faire advenir quelque chose) élucide, d'une certaine manière, la contribution du discours réglementaire à la genèse du discours professoral.

Pour qu'un discours soit réellement performatif, il doit exprimer une institution. Lorsque, par exemple, le maire dit « je vous déclare unis par les liens du mariage », il porte dans ses paroles une grande force institutionnelle, celle de l'institution du mariage dans la société. Lorsqu'un inspecteur de l'éducation nationale, citant les référentiels de métier, dit (par exemple), « le professeur se tient informé des acquis de la recherche », il fait comme si l'institution détenait une force qui assure l'autorité de son propos. Or il n'en est rien : j'ai montré comment un *pseudo jargon est pseudo performatif*. C'est une des contributions de cette note de synthèse. Le discours réglementaire et les injonctions qu'il engendre ne sont bien entendu pas les seules sources du discours et de l'action des professeurs et de leur épistémologie pratique. Toutefois, je questionne ce discours réglementaire, fondé sur des valeurs de solidarité au travail : en quoi *façonne-t-il les gens* (Hacking, 2005) ? Que produit-il dans une école qui prône des valeurs inclusives ?

III.1.2 une école inclusive bâtie sur une solidarité, mais de quelle solidarité s'agit-il ?

III.1.2.1 Une solidarité des professionnels, sans solidarité épistémique

¹⁴² Les expressions entre guillemets sont issues du texte encadré.

L'école inclusive se saisit aussi de ce champ du travail partagé exprimé dans le référentiel du métier d'enseignant et l'étend à la notion de « culture partagée »¹⁴³ qui interpelle autant les enseignants des classes ordinaires, que les enseignants spécialisés et d'autres professionnels, et qui selon les textes réglementaires, est nécessaire « au service de la réussite de tous les élèves ». Cette école inclusive est en effet fortement imprégnée par la nécessité de faire travailler ensemble¹⁴⁴ une pluralité de *métiers* pour concourir plus efficacement, selon les textes, à la scolarisation des élèves « à besoins éducatifs particuliers ». L'école inclusive induit donc des « coopérations imposées » (Suau, 2016), caractérisées par leur multiplicité et souvent par des chevauchements de missions.

III.1.2.2 L'exemple de la personne-ressource : des savoirs tenus à distance

Dans l'école inclusive, il s'agit donc de travailler ensemble, mais à propos de quoi ?

Dans la rubrique « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence 4 du référentiel des métiers), il est écrit que tout enseignant travaille avec « des *personnes-ressources* en vue de la mise en œuvre du "projet personnalisé de scolarisation" des élèves en situation de handicap ». Ces personnes-ressource sont alors amenées à compléter les missions des enseignants référents¹⁴⁵ déjà existants (sans que rien ne soit précisé dans leur articulation). Huit compétences sont exprimées (annexe 1 du BO n°7 du 16 février 2017).

1. En s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive ;
2. En répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseil concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;
3. En mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ;
4. En connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'école inclusive ;
5. En construisant des relations professionnelles avec les familles et en les associant au parcours de formation ;
6. En concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention ;
7. En construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur le thème de l'école inclusive ;
8. En prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière.

Là encore, ces compétences ne laissent apparaître ni les savoirs ni les apprentissages. Le flou de ces compétences provoque alors, selon Leroyer et Midelet (2020), un manque de consensus

¹⁴³ Il est ainsi inscrit dans le référentiel déjà cité (2013) que « la maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une *culture partagée* qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives ».

¹⁴⁴ Nous avons ainsi intitulé, sous forme interrogative, un numéro spécial de la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (N 57) « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? » (Toullec-Théry, Assude et Pérez, 2012)

¹⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0601976A.htm>

sur la définition de cette fonction et une triple absence, de ressources, d'identification des fonctions, de démarche évaluative. Benoit et Mauguin (2000) attestent même que cette personne-ressource serait une « figure ambiguë » qui brouille les cartes.

« Au cœur d'une mise en scène du discours de l'accessibilité pédagogique et de la promotion de l'éducation inclusive dans le cadre du Cappei, la figure novatrice de la « personne-ressource », attribut identitaire du nouvel enseignant spécialisé en tant que composante fondatrice de sa nouvelle professionnalité, dont le rôle « moteur dans l'environnement », apparaît comme un levier pour la transformation des représentations et des pratiques et la diffusion des « enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive », apparaît néanmoins comme **une figure ambiguë**, qui semble tout aussi bien **pouvoir se réaliser dans une logique fortement polarisée par l'approche médicale**, ce que la collaboration préconisée avec les professionnels du secteur médico-social pourrait renforcer, que dans une **logique d'élucidation en contexte des obstacles produits par le microsystème de la situation scolaire**¹⁴⁶. On peut en effet se demander si, compte tenu des oscillations conceptuelles au sein du texte, l'enseignant spécialisé, en tant que personne ressource « susceptible d'accompagner les professionnels, en contribuant notamment à l'analyse des pratiques pédagogiques », est l'acteur qui transmet à ses collègues des connaissances sur les tableaux symptomatologiques des troubles, ou celui qui les conduit à des décisions éclairées en terme d'accessibilisation face à des besoins-obstacles » (Benoit et Mauguin, 2000, p.103-104).

Dans les textes réglementaires, tout se passe comme si être *personne-ressource* solidifiait « naturellement » une coopération, vue comme un allant de soi. Or, ces personnes-ressource à l'éducation inclusive, quand elles « informent », « impulsent », « coordonnent », assument-elles une posture de coopération ? Ces termes lui attribuent la place de celui qui sait, qui pilote (ce que j'ai mis au jour avec PES, l'enseignante spécialisée, dans l'étude de cas « Le petit violon »), donc un *topos* haut, peu compatible avec une symétrie dans les relations, cœur d'une action coopérative. La fonction de personne-ressources est en effet majoritairement initiée, si l'on s'en tient aux « compétences » énoncées, plus généralement pour « parler de » que pour « agir dans ». Pourtant, l'enjeu de la coopération est fondée sur chez Sennett, de l'« expérience » et non d'un simple « partage »¹⁴⁷.

Le flou des textes réglementaires à propos du travail partagé et la mise au jour d'une mise à distance des savoirs¹⁴⁸, tant dans le référentiel des métiers d'enseignants (2013) que dans

¹⁴⁶ Cette idée d'une « logique d'élucidation en contexte des obstacles produits par le microsystème de la situation scolaire. » est essentielle. Dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que ce « microsystème de la situation scolaire » est *producteur de hors-jeu*, et est surdéterminé par la forme scolaire, notamment par la prégnance du temps didactique d'objet, et la forme question-réponse-tâche qui en est à la fois le produit et l'instrument

¹⁴⁷ Cf citation de Sennett, à la page 80 de cette note de synthèse.

¹⁴⁸ Dans un article Toullec-Théry, M. Jacob, E., (soumis). « Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPRE) ? Etude comparative de cinq discours », nous soulevons ces mêmes questions de cadrage flou et d'incidences sur les pratiques, à propos cette fois des plans d'intervention, les PPRE, envisagés auprès des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage –Le PPRE-

l'institution récente des fonctions des enseignants spécialisés « personnes-ressource » (décret n° 2017-169 du 10 février 2017), agit sur les professionnels. Je m'appuierai d'abord sur les travaux de Sennett (2014) et Laurent (2018) pour circonscrire l'objet « coopération », avant de m'intéresser à comment ces professeurs étudiés intègrent, plus ou moins, les catégories du discours institutionnel.

III.2 Coopération et collaboration : sur quels principes reposent les interactions/transactions dans nos deux dyades ?

La coopération « requiert des gens qu'ils sachent se comprendre et se répondre en vue d'agir ensemble, mais c'est un processus épineux, fourmillant de difficultés qui peuvent souvent avoir des conséquences destructrices » (Sennett, Ibid., p.10).

Que se joue-t-il alors entre les protagonistes étudiés ?

III.2.1 Que disons-nous de différent quand nous employons les termes de collaboration ou bien de coopération ?

Je rappelle que le *travail partagé*, dans chacune des études de cas, est fondé sur deux niveaux, l'un relève d'un co-travail entre adultes et chercheurs lors de réunions que j'ai nommées coopératives, l'autre d'un coenseignement à visée inclusive, au sein de la classe de CM1 (PE et PES) et de la classe de 3^{ème} en EPS (CH-EC et P1).

De manière générique, la coopération peut être vue comme un « échange dans lequel les participants bénéficient de la rencontre » (Sennett, p.15). Toutefois, poursuit-il, il s'agit de « faire ensemble ce que l'on ne peut faire seul » (Ibid., p.16). Cette coopération peut alors s'avérer délicate puisqu'elle va « relier des gens qui ont des intérêts séparés, voire contradictoires, qui sont mal à l'aise les uns avec les autres, qui ne sont pas égaux ou qui, tout simplement, ne se comprennent pas » (Sennett, p. 17). Cette coopération requiert donc un certain nombre d'attentions, de techniques, si on ne veut pas qu'elle évolue vers des formes dégradées de collusion (Ibid.).

Sennett différencie par ailleurs la conversation *dialectique* et la *conversation dialogique*. Dans la première, « le jeu verbal des opposés doit conduire à une synthèse » (Sennett, p.33) et il s'agit alors de « savoir détecter ce qui pourrait établir un terrain d'entente » (Ibid.), contrairement à la *conversation dialogique*, qui « n'aboutit pas à la découverte d'un terrain d'entente » (Ibid., p 34). Cette *conversation dialogique* nécessite, plus que tout autre, d'« être attentif à ce que disent les autres, interpréter leurs propos, avant de répondre, prendre en considération leurs gestes et leurs silences autant que leurs déclarations » (Ibid., p. 17) pour engager les protagonistes à

« prendre conscience de leurs vues et d’approfondir leur compréhension mutuelle » (Ibid., p. 34).

Dans les deux cas étudiés, le travail partagé est d’emblée accepté par les dyades. Toutefois j’ai montré précédemment que PE et PES peinent (plus que EC-CH et P1, en EPS) à se rendre attentives l’une à l’autre. Plus exactement l’énoncé de l’une peine à prendre appui sur l’énoncé de l’autre. Leurs conceptions des apprentissages sont en effet nettement différenciées. L’une, enseignante de classe ordinaire oriente son attention sur les « objectifs » (PE), et l’autre, enseignante spécialisée (PES), sur la « sphère affective ». Ces épistémologies essentiellement forgées par le *dispositif institutionnel* dans lequel leur travail est inscrit (et les discours institutionnels relatifs à ces dispositifs) les rabat sur des généralités (Sennett, p.35). Il ne s’agit pas alors d’« apprendre à connaître ensemble » (Laurent, Ibid., p.17) mais de seulement « faire » quelque chose ensemble. On perçoit ici la différence que définit Laurent entre collaboration et coopération : « En somme si l’on collabore pour faire, on coopère pour savoir » (Ibid., p. 16). Il poursuit :

« A l’échelle de la société, la coopération assure les mêmes fonctions que l’intelligence individuelle : elle permet l’ordonnement 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 ». (Laurent, 2018, p.16).

Je rejoins ici ce qui est au cœur de la conception de la coopération, propre à la Théorie de l’Action Conjointe en Didactique (TACD) : la coopération est *l’intelligence collective*, ce qui veut dire, comme toute intelligence qu’elle prend ses racines dans la culture. La coopération est alors l’intelligence de la culture. Plus généralement, la coopération *est l’intelligence*,

« un cheminement au sein de situations, qui demande l’action effective, la pratique. En continuant dans le sens de Dewey et Rancière, on pourrait ajouter que la pratique rend (plus ou moins) intelligent, et qu’il faut de la pratique pour qu’une action devienne (de plus en plus) intelligente ». (Sensevy, 2020, p.246).

Après cet éclaircissement, avec Sennett et Laurent, du sens des *pratiques coopératives*, je précise, dans ce qui suit, ce qui contribue ou empêche des *pratiques coopératives* dans les deux dyades étudiées.

III.3 Qu’est-ce qui fait qu’il existe ou non des pratiques coopératives chez les enseignants de nos deux études de cas ?

Je fais l’hypothèse que la durée consacrée aux pratiques coopératives avec des expériences coopératives *in situ* est un facteur déterminant dans le renouvellement des pratiques. Toutefois, il semble que cette durée n’est pas un facteur suffisant pour expliquer ce qui fait qu’un travail

coopératif « prend » ou « ne prend pas ». Alors qu'il s'agit, dans les deux cas étudiés, d'une première entreprise de travail coopératif, j'ai en effet montré que ce qui fait signe chez ces enseignants :

- n'est pas de même nature. A l'école primaire, ce sont les difficultés des deux élèves en situation de handicap ; au collège, ce sont les obstacles potentiels que peuvent rencontrer les élèves dans un enchaînement de mouvement dans la cadre d'une création chorégraphique. Leurs épistémologies pratiques diffèrent.
- détermine leurs choix et la mise en œuvre de leurs pratiques, mais aussi la manière dont ils coopèrent et font évoluer les réunions coopératives. Ainsi, coopérer « requiert des gens qu'ils sachent se comprendre et se répondre en vue d'agir ensemble (Sennett, p. 10).

III.3.1 Ce qui agit sur les conceptions professorales et dont les répercussions agissent sur les pratiques coopératives

J'ai souligné, dans la partie précédente de ce chapitre (§ 2), les incidences de l'emprise institutionnelle sur les conceptions professorales. J'ai montré que les prescriptions réglementaires impulsent des conceptions professorales qui sont résistantes jusqu'à faire barrière à l'incorporation de nouvelles manières de penser et de faire. Ainsi, la notion de « besoin éducatif particulier » non explicitée aux enseignants, les maintient attentifs aux élèves selon des catégories (par exemple, la catégorie « handicap »), et encourage à juxtaposer ces élèves au collectif (puisque la difficulté est comprise comme ontologique à l'élève). La densité des savoirs s'édulcore alors. Tout se passe comme si ces élèves, surtout lorsqu'ils sont classés « avec un handicap », ne pouvaient pas être soumis aux mêmes savoirs que les autres élèves. Ces conceptions forgées par des flous (voire des paradoxes) institutionnels produisent des effets sur les pratiques coopératives des dyades.

III.3.1.1 A l'école primaire, des enseignants campés sur des positions fermes qui mènent à des interventions juxtaposées

Lors de la première Réunion Coopérative (RC1), j'ai montré, avec l'étude du « Petit violon », que les deux enseignants voient Lionel et Lola comme des élèves *empêchés*. Avec des assertions catégoriques de PES comme « honnêtement, moi je sais que », « et puis nous, après, de toute façon, moi, je sais que », « après de toute façon », « je reviens quand même », quelle écoute et prise en compte de l'autre peut advenir ? PES ne s'engage en effet pas d'emblée dans une

volonté de partage de point de vue et PE n'a d'autre choix (ou ne se donne pas d'autre choix) que

d'« admirer ou acquiescer ou contrer sur un ton tout aussi assertorique – le dialogue de sourds bien connu dans la plupart des débats politiques » (Sennett, Ibid., p. 33).

L'enjeu dialectique de « savoir détecter ce qui pourrait établir un terrain d'entente n'existe pas » (ibid. p.33).

Lors de la Réunion Coopérative 2 (RC2), PES pose, pour la première fois, une question à PE. C'est la seule fois dans les cinq réunions coopératives que PES le fait. Elle interpelle PE pour savoir comment elle fait d'habitude (tdp 101). Toutefois, est-elle vraiment *attentive* à ce que dit PE, le prend-elle en *considération*, pour reprendre des termes de Sennett, ou est-ce plutôt pour l'émission d'une réserve sur la pratique de PES : « La littérature, c'est des fiches de questions ? » (tdp 103).

101	PES	Tu fonctionnes comment dans tes traces écrites? Tu as un/
102	PE	Ben, en littérature c'est souvent des fiches avec des questions.
103	PES	La littérature, c'est des fiches de questions ? Tu n' travailles pas autour d'un document, enfin c'est pas un document, mais une sorte de classeur ou un porte-vue, peu importe.... avec la trace de tout ce qu'ils ont vu en littérature, poésie théâtre... où eux-mêmes, on peut avoir mis des notes personnelles... avec la trace de tout ce qu'ils ont aimé en littérature ?
104	PE	Non
105	PES	Parce que finalement/
106	PE	Si, ça, aimer, je le fais à la fin en général.

PES conserve, dans cet épisode, un certain degré de certitude (je l'ai montré dans un autre épisode assez similaire, p.173à. Elle endosse une posture d'enseignante spécialisée, *spécialiste* de la difficulté et s'attelle à en faire la preuve. Sa question lui permet de produire *ses objets-solutions* (103) : une trace écrite qu'elle qualifie de « porte-vue », « avec la trace de tout ce qu'ils ont vu en littérature, poésie théâtre », des « notes personnelles » sur ce qu'ils ont « aimé ». On peut voir dans ces conseils très génériques ce que PES tient pour des « bonnes pratiques », une sorte de « prêt-à-porter didactique », et qui est en fait un « prêt-à-porter générique », maintenant à distance les enjeux de compréhension du texte spécifique « Le petit violon » (PES reste sur les généralités dont parle Sennett, quand on n'écoute pas l'autre). Toutefois comment ce professeur pourrait-il être attentif au savoir, lorsque les textes officiels qui en font des « personnes-ressources » ignorent jusqu'au terme « savoir » lui-même ?

Le ton assertorique de PES provoque de plus une certaine alliance de PE (106) qui se range aux côtés de PES : PE relâche en effet l'ancrage langagier qu'elle a d'abord exprimé à propos des objectifs. Les conceptions psychologisantes (103), très ancrées dans le métier d'enseignant

spécialisé, mais aussi dans le métier d'enseignant, avec des expressions rampantes comme, je l'ai dit, « l'élève au cœur du système » (1989) ou « l'école de la confiance » (2019) laissent penser que cette « sphère affective » gagne pour un enseignant à être prioritaire. Ce jargon institutionnel fait que ces deux enseignantes s'écartent alors, plus ou moins nettement, des enjeux d'apprentissage fixés, à savoir comprendre le texte « Le petit violon ». Ces slogans institutionnels freinent, voire empêchent des « échanges tricotés » (Sennett, p. 34) qui relèveraient d'une *conversation dialogique*, avec un éclairage de compréhension mutuelle (Ibid.p.35).

Ce qui pourrait apparaître comme un détail dans les propos de PES interroge. Jusqu'où en effet les conceptions professorales, marquées par des discours institutionnels, empêchent ces « échanges tricotés » ? Le fait, pour PES, de concevoir la notion d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » comme « à part », mais aussi d'être coordonnatrice d'un dispositif ULIS, espace « à part » dans une école (les élèves reçoivent une notification officielle d'orientation en ULIS), n'aurait-il pas une incidence sur le peu d'espoir que PES place en cette expérience de coenseignement pour faire progresser en classe « ordinaire » deux élèves en situation de handicap ? En effet, dans un de ses propos, PES, en RC1 (TDP 69) dit à PE, à propos des séances qu'elle co-préparent : « Ce ne sont pas de fausses séances ». Cette idée de « fausse séance » qui lui traverse l'esprit, est-elle si anodine ? Quand elle dit « ce ne sont pas de fausses séances », ne serait pas de la *dénégation*, c'est-à-dire qu'elle les conçoit comme de fausses séances ? Ne pense-t-elle en effet pas que ces séances sont « fausses » par rapport à ses pratiques usuelles, qu'elles ne font ni ne feront à l'avenir partie de son répertoire de pratiques parce que la place des élèves en situation de handicap relève d'un dispositif « à part » ? « Fausses » attesterait alors du peu de valeur ou du peu de faisabilité accordés au fait de travailler à deux au sein d'une classe « ordinaire » et qui risque de plus de mettre à mal « les affects » d'élèves *empêchés*.

Ces faisceaux de faits qui se produisent au sein des réunions collectives, intimement liés aux conceptions des enseignantes, elles-mêmes intimement liées au langage institutionnel, attestent, à ce stade, que ces deux enseignantes sont, d'une certaine manière, contraintes à des formes *au mieux* collaboratives si l'on suit la distinction proposée par Laurent, et non *coopératives*. La genèse de ce discours professoral se trouve dans le discours réglementaire : sa concrétisation pratique s'avère très difficile, comme il est très difficile de trouver un terrain d'entente dans un travail ensemble, même lorsqu'on est volontaire. Je rejoins ici la question de l'abstrait/concret que j'ai énoncée plus haut. J'ai ainsi montré en quoi l'institution produisait des énoncés

réglementaires, des catégories-étiquettes, au sein d'un *pseudo-jargon*. Jusque dans les années 2000-2010 environ, l'institution laissait presque entièrement aux enseignants la responsabilité de concrétiser ces énoncés, les inspecteurs de l'éducation nationale « vérifiant », la conformité programmatique des pratiques. Cette institution « classique » est actuellement, d'une certaine manière, remise en cause parce qu'elle tente, ces dernières années, de définir ce concret (ainsi un nombre important de vademecum produits par l'éducation nationale sous l'impulsion du Ministre J-M Blanquer, et qui diffusent les « bonnes pratiques »). Néanmoins, dans les deux cas, ce concret n'est pas travaillé, plus exactement la relation abstrait-concret, la concrétisation des énoncés abstraits n'est pas travaillée. Je l'ai mis au jour dans cette note de synthèse.

III.3.1.2 Au collège, quand l'un (EC-CH) veut apprendre de l'autre (P1) pour envisager un potentiel terrain coopératif

Une enquête de CH-EC pour envisager un terrain coopératif commun

Lors de l'entretien initial (avant RC1) entre l'enseignant-coordonnateur-chercheur (EC-CH)¹⁴⁹ et le professeur d'EPS (P1), EC-CH enquête auprès de P1 (ce qui est aussi l'ambition de PES). Par ses questions, il cherche à connaître la façon dont P1 conçoit son enseignement en EPS, avec un certain « esprit d'ouverture » (Sennett., *ibid.*, p.40) de celui qui veut apprendre de l'autre. C'est d'ailleurs le terme apprendre que EC-CH retient. Il formule ainsi sa question : « Qu'est-ce qu'il doit, qu'est-ce qu'il doit **apprendre** ? » (4). EC-CH demande ensuite ce qui, en danse, est susceptible de produire des obstacles chez les élèves. Il se rend ainsi attentif P1, à ce qu'il dit des apprentissages, ce qu'il décrit.

A l'amorce du projet de travail en commun, E-C s'exprime ainsi.

3	EC-CH	On a un projet commun , exactement, et moi j'ai besoin de savoir comment tu conçois , euh... l'EPS, qu'est-ce que c'est pour toi l'EPS et donc ma première question serait euh... un élève qui arrive en EPS, au collège, euh... quels sont les objectifs principaux d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'il doit, qu'est-ce qu'il doit apprendre ?
4	P1	Alors déjà, c'est un élève de collège qui arrive... parce que moi, j'ai des classes de 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e , on va travailler avec des 3 ^e . Ma volonté en EPS, dans un 1 ^{er} temps, c'est qu'il ait envie de venir, qu'il se dise, « tiens, je vais aller en EPS avec P1 et avec mes potes, est ce que j'ai réellement envie d'y aller et qu'est-ce qui va s'y passer ? Est-ce que je vais apprendre des choses et de quel ordre ? » L'EPS, la particularité de l'EPS, c'est qu'on apprend des choses avec le corps, on s'aide de l'action motrice pour apprendre des choses qu'on développe avec son cerveau. Donc, on a l'avantage de pouvoir utiliser son cerveau pour que... il fasse fonctionner son corps. Donc ça c'est une particularité assez intéressante où, dans le sens où on te dit : « voilà, pour réussir à faire ça, il faut d'abord que je réfléchisse », et non pas de tenir compte de l'inné, on va dire, voilà, il y a ce qu'on sait faire et puis comment je vais évoluer et pour évoluer, à un moment donné, il fait se poser des questions . Il y a plusieurs manières d' apprendre , avec par exemple, l'essai-erreur, on se dit, tiens, je vais essayer comme ci, ça marche ; je vais essayer comme ça, ça marche

¹⁴⁹ Rappelons que, dans cette étude de cas, l'enseignant-coordonnateur est aussi le chercheur.

		pas et puis on réfléchit, on y va. Maintenant c'est plus compliqué de faire évoluer les pratiques . C'est-à-dire qu'un élève qui a vécu, par exemple en basket, il va réussir à shooter, on va dire qu'il met deux paliers sur 10. Comment faire pour qu'il arrive à faire 4 ou 6 ou même 8 sur 10, dans des situations identiques, comme lui va réussir à trouver la solution ? Donc, on met en place des actions, des situations, à plusieurs ou tout seul, où on le fait évoluer dans sa manière de faire. Derrière, il faut forcément faire une analyse en disant, voilà OK, là t'as pas essayé comme ça, est-ce que ça a été efficace ? C'est toujours la question, est-ce que derrière on est efficace ?
5	CC-CH	Et toi , est-ce que tu mets en place des choses dans tes cours qui leur permettent [aux élèves], en quelque sorte de s'autoévaluer ? De... Qu'ils se rendent compte
6	P1	de leur réussite ou pas
7	EC-CH	Voilà par eux-mêmes.

Dans ce premier temps de l'entretien que EC-CH a organisé avec P1, une position entre les deux interlocuteurs qui ne tend pas vers une symétrie immédiate. EC-CH, dans une position topogénétique basse, cherche à savoir pour comprendre de quelle manière P1 agit (moi j'ai besoin de savoir comment tu conçois– Tdp 3), même si EC-CH reste très générique et n'interpelle pas cette séquence particulière de création d'une chorégraphie. Toutefois, il y a, dans les réponses de P1, une densité pratique fondée sur l'expérience qu'il a, sur ses manières usuelles de faire.

De manière contrefactuelle, au-delà de la question, d'une certaine manière un peu convenue, sur les « objectifs d'apprentissage », si EC-CH avait interrogé P1 comme suit « Que se passe-t-il dans ton cours, du point de vue du savoir ? » et plus particulièrement à propos de l'exemple produit, P1 serait « monté encore » vers le concret, et précisé ainsi son propos (ici, le shoot en basket). Ils se seraient alors peut-être donné plus de moyens de décrire ce qui se passe vraiment du point de vue des avoirs. Au début d'une ingénierie coopérative, cette question collective peut en effet marquer plus nettement le point de départ de l'enquête : quand on enseigne, quand on fait son travail, que se passe-t-il ?

La question réitérée de EC-CH qui relève d'un intérêt aux apprentissages, influe sur le registre de réponses de P1. Le terme « apprendre » apparaît alors quatre fois dans les propos du professeur d'EPS. P1 précise en effet qu'apprendre, selon lui, en EPS (Tdp 4), c'est: « réfléchir », « se poser des questions », « essayer », « faire évoluer les pratiques », « trouver la solution », « s'entraîner », seul ou à plusieurs, dans des situations analogues, « faire une analyse ». Cette centration sur « les apprentissages » fait toutefois écran à l'expression de P1 du « quoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire des savoirs spécifiques

Tout au long de cet entretien, EC-CH poursuit sa documentation sur les conceptions et les pratiques.

21	EC-CH	Et parmi, en tout cas, les différentes actions qu'ils vont devoir enchaîner, il y a par contre différents secteurs d'activités, j'ai envie de dire, en tout cas, alors, c'est quoi ces différentes activités au sein des APEX¹⁵⁰ qu'ils vont pouvoir utiliser ?
39	EC-CH	[...] Et sur la séance de 1 à 6, comment tu structures tes séances ? Est-ce qu'elles sont structurées de la même manière ?

La manière de mener cet entretien permet à EC-CH en privilégiant l'écoute, de « s'abstenir de l'assertion ». Selon Sennett (Ibid.), « s'abstenir de l'assertion est une discipline qui crée un espace permettant d'observer la vie d'un autre, et à l'autre d'observer la nôtre » (Sennett, 2014, p. 40).

CH-EC questionne aussi PE1 (71) sur les obstacles qui peuvent émerger au cours de la séance, puis sur les difficultés rencontrées par certains élèves. Il cherche ainsi à faire émerger l'expérience du *connaisseur pratique* de la situation didactique. Un des obstacles localisés par P1 réside dans la mémorisation des mouvements enchaînés. EC-CH rebondit sur ce propos. Vient alors le temps où EC-CH exprime ce sur quoi il veut travailler plus spécifiquement avec P1 (j'ai montré combien la mémorisation est un élément sur lequel EC-CH porte son attention et qui, d'ailleurs pilote ses interventions auprès de PE1).

95	CH-EC	En terme de mémorisation des enchaînements d'action... parce que du coup, c'est ce vers quoi j'ai envie qu'on travaille ensemble . Euh... Est-ce que tu as peut-être déjà des idées, euh... sur lesquelles ...?
----	-------	--

CH-EC n'adopte donc pas uniquement une *position topogénétique basse* spécifique à celui qui demande à l'autre, mais il prend aussi une *position topogénétique haute* de celui qui exprime les enjeux du travail commun à venir (la mémorisation est un élément clé de sa propre épistémologie pratique). Il sait ce sur quoi il veut qu'ils travaillent ensemble (la mémorisation des enchaînements d'action) et c'est dans ce but qu'il sollicite alors des idées de P1.

Ses manières de mener l'entretien tendent progressivement vers un positionnement de co-énonciateur fondé sur des intentions qui deviennent communes (comment procéder ensemble pour contribuer à la mémorisation des enchaînements d'action). L'expression par EC-CH de ce problème de pratiques, accepté comme un objet valable par P1, leur fait alors partager un terrain de co-action, puisque. Les contours d'un objet de coopération sont désormais posés.

Une fois documenté par les propos de P1, CH-EC fait des propositions et les positions interlocutoires s'inversent alors. EC-CH fait prudemment une « suggestion pour que la conversation suive son cours » (Sennett, p. 33) : « Est-ce qu'on ne pourrait pas... moi ce que

¹⁵⁰ Activités physiques d'expression.

j'aimerais essayer éventuellement de faire » (200). S'ensuit une succession d'interactions où les trois protagonistes (P1, P2, l'autre professeur d'EPS et EC-CH) discutent cette proposition.

200	EC-CH	Est-ce qu'on ne pourrait pas... moi ce que j'aimerais essayer éventuellement de faire, c'est qu'ils fassent les mouvements dans leur tête et qu'au moment où ça change, ils fassent un claquement de doigt (claquement de doigt) ou un signal.
201	P	Oui
202	EC-CH	Pour voir s'ils l'ont intégré
203	P1	Tu ajoutes, euh, une contrainte. Faire quelque chose en même temps (<i>claque des doigts</i>)
204	P2	Mmmm
205	P1	Qu'ils sont en train de réfléchir sur ce qu'ils font en plus, quoi.
206	C	Mmm
207	P1	C'est peut-être toi. C'est peut-être à toi de faire ce signal
208	P2	De marquer les phases
209	EC-CH	Ouais, au début... je suis d'accord. Mais l'idée ce serait qu'après, ils puissent être capables de le faire eux-mêmes.
210	P1	D'accord

EC-CH en disant « je suis d'accord, mais... » (209) conserve son idée (de claquement de doigt), tout en acceptant celle de P1 (la responsabilité de ce signal détenue par EC-CH, mais provisoirement) EC-CH veut en effet que les élèves en endossent la responsabilité (209). Il y a donc ici un *jeu de combinaisons* entre affirmation de son point de vue et nécessité de laisser à autrui le soin d'exprimer le sien. Il s'agit ici de ce que l'on pourrait nommer des *dissymétries temporaires* qui *in fine* conduisent à *penser vers* du commun.

III.3.2 Dans les deux études de cas, la nature des observations professorales oriente le degré de coopération des enseignants

Dans les deux études de cas, les dyades ne prêtent pas attention aux mêmes faits. A l'école primaire, l'objet de la réunion collective est plus d'envisager ensemble la tâche à « faire faire » aux élèves et les supports à produire. En EPS, l'objet de la réunion collective est plus l'analyse des productions, à partir des films (analyse avec les élèves de leurs productions et analyse entre enseignants des productions des élèves) pour ensuite envisager des solutions aux obstacles repérés.

III.3.2.1 A l'école, les observations professorales orientent leur attention sur les « supports », mais sans qu'aucune négociation intervienne

L'attention de PE et PES sur les tâches oriente leurs pratiques : il s'agit en effet pour elles (et CH y contribue alors pour beaucoup) d'envisager avant toute chose, les supports et les modalités de travail pour les élèves. J'ai déjà montré que c'est CH qui propose une vidéo de présentation de la pièce de théâtre et les cartes mentales. Ces supports ne font ni l'objet de négociation, ni ne deviennent des objets d'analyse spécifique en soi, ni des objets d'analyse des productions des élèves. Les membres du collectif privilégient des modes d'actions que chacune

apprécie ou que l'on pourrait nommer « routiniers ». Lorsque le discours réglementaire et ses injonctions ignorent les savoirs, la pratique des professeurs a alors « tendance » à pencher vers du générique.

Pourtant dans l'extrait qui suit, PES décèle une signification-noyau, obstacle à la compréhension du texte théâtral : le mensonge et la ruse de Monsieur Univers, le tortionnaire, dit à la petite fille qu'il l'aime alors qu'il la maltraite et veut ainsi reprendre de l'ascendant sur elle. Si Lola a compris les subtilités de la manipulation,

55	PES	Après, moi, je devrai revenir sur la scène 2. Je leur ai promis, demain, parce qu'il y a l'histoire de la petite fille qui est maltraitée qui franchement est très mal passée. Donc et notamment vis-à-vis de Lola qui, avant de partir à la cantine, m'a prise à part en me disant le monsieur il a menti hein, il a menti quand il a dit qu'il l'aimait, parce qu'il l'aime pas hein? Donc ben, tu vois, il y a toujours ce rapport, toujours cette sphère affective et là il faut vraiment que je démêle les choses, que je prenne le temps quand même...
56	CH	tu vas revenir dessus, ouais.
57	PES	Et puis revenir sur le fait que c'est du théâtre aussi, que c'est une scène et qui est jouée voilà et que c'est pas la vraie vie. De manière à ce que il n'y ait pas trop de ressenti aussi.
58	CH	alors du coup
59	PE	Retour sur la scène précédente, retour sur le vocabulaire ensuite, heu..

Un effet de l'attention ciblée sur les *tâches* se traduit, dans cet épisode, par l'évacuation d'un *problème* (52, 57), crucial dans la compréhension de l'œuvre littéraire. Cette signification-noyau du livre, aurait pu être travaillée très fructueusement, et sur le plan littéraire, et sur le plan anthropologique. Pourtant, PES, rejoue « la sphère affective » et le ressenti (-57) et l'intervention de PE (59) rabat, sans le débattre, la situation suivante à un retour sur le vocabulaire.

Cette polarisation sur les supports se poursuit, avec les « cartes personnages » et sa négociation dans une visée simplifiée.

69	PE	Oui, mais alors peut-être, il faudrait la dé..., fin, tu vois, faire une carte personnage, parce que, enfin, au moins personnages et temps parce que si on remet sur la même carte, j'ai peur que ce soit brrrrrrrrrrr.
70	PES	Au bout d'un moment, pour eux, trop d'informations/
71	PE	Faire une sorte de pièce d'identité.
72	CH	Avec une grille alors.
73	PE	Une photo, enfin une photo... un dessin

Polarisées par la tâche que les trois protagonistes voudraient potentiellement ajustée aux deux élèves reconnus institutionnellement handicapés, elles laissent échapper la substance de l'œuvre, pour un pièce d'identité (71) avec photo ou dessin (73), c'est-à-dire un support qui n'engage pas la compréhension de l'œuvre. Les tâches priment sur la compréhension jusqu'à

présenter un caractère occupationnel. On peut retrouver ici, dans une certaine mesure, la notation suivante de Billeter :

« La plupart du temps, nous observons mal parce que nous cherchons seulement de quoi confirmer, compléter ou corriger ce que nous prétendons savoir » (Billeter, 2018, p. 26).

Ce collectif ne créant ni du *nouveau*, ni du *savoir*, n'engage alors pas de mouvement coopératif épistémique entre les protagonistes, au sens de Laurent et Sennett.

Si « la coopération est inscrite dans nos gènes, [elle] ne saurait demeurer figée dans un comportement routinier ; elle demande à être développée et approfondie » (Sennett, *Ibid.*, p. 10).

De plus, les discours réglementaires, comme je l'ai montré, évitent la question cruciale des savoirs, surtout lorsqu'il s'agit des missions des enseignants spécialisés. Je rappelle ici la « figure ambiguë » de la personne ressource, souvent « fortement polarisée par l'approche médicale » (Benoit et Mauguin, 2000), ou tout au moins par une approche psychologisante (Roiné, 2015, 2018). Ces discours réglementaires ne suscitent pas de dispositions dans ce collectif pour envisager un observatoire des productions des deux élèves. Cet observatoire développerait pourtant la capacité de déceler des potentiels d'action jusque lors masqués par les conceptions professorales sur Lola¹⁵¹ et Lionel. C'est, dans une certaine mesure, ce qu'ont mis en place EC-CH, P1 et P2 avec les films (de leurs actions) qui documentent leurs pratiques (dans leur écologie propre).

III.3.2.2 Au collège, l'observation entre enseignants du film des élèves en cours de production concourt à un dispositif coopératif de négociation des pratiques

Le film de pratiques *in situ* devient, cette fois, pour les enseignants un moyen d'observer, d'analyser un système de signes « qui se substituent aux phénomènes observés » (Sensevy, Blocher, Goujon, et Forest, à paraître¹⁵²). En effet,

« S'il est adéquatement produit et visionné, [un tel film] peut rendre capable de reconsidérer la réalité, d'en avoir à la fois une meilleure familiarité et une perception neuve » (*Ibid.*), dans une « rupture avec une conception mentaliste de la cognition et de l'action » (Albero, Brassac, 2013 ; cité par Sensevy et al., *Ibid.*).

C'est la première réunion coopérative (RC1), P1, P2 (autre professeur d'EPS qui se montre intéressé par l'expérience et assiste à cette réunion coopérative) et CH-EC, face à la vidéo

¹⁵¹ Le fait que Lola s'inquiète que Sarah, l'héroïne du « Petit violon », soit encore trompée par M. Univers n'est pas traduit par PES comme un signe de compréhension de l'œuvre par Lola, mais comme une preuve de l'expression de sa « sphère affective » (qu'elle pense disproportionnée chez les élèves en situation de handicap).

¹⁵² *Traité de méthodologie en Sciences de l'éducation et de la formation* (Coord. B. Albero et J. Thievenaz).

d'extraits de la séance 1 menée par P1, s'essaient à une description qui engage à une *compréhension écologique de l'action* (Albero, Guérin, Watteau, 2019). CH-EC demande à ses collègues spécialistes de la discipline d'exprimer ce qu'ils pensent de la participation et des productions de N et M. J'ai repris ci-dessous les éléments langagiers principaux dans l'épisode qui court du tdp 7 au tdp 55.

7	EC-CH	Bien. On va donc regarder en activité M et N et vous allez pouvoir me dire, vous, ce que vous en pensez, quels sont les obstacles qu'ils rencontrent et ce qu'on pourrait éventuellement travailler avec eux. Donc là, première vidéo et c'est donc l'échauffement
17	P1	Bah, on a le... Ce qu'on se rend compte c'est qu'on a le problème habituel de tous les élèves . C'est qu'il (N.) fait son mouvement en se calant sur les autres, mais il n'anticipe pas du tout sur le suivant, donc quand il faut attaquer le deuxième mouvement, on le voit bien , il n'attaque pas du tout.
28	P1	J pense qu'il... qu'il a compté les huit temps... Voilà, il y a deux solutions. Soit il ne se souvient pas de ce qu'il faut faire, ce qui m'étonnerait par ce qu'il le fait au moins 20 fois. Soit il se dit : « ah, euh... C'est quel mouvement ? ... Est-ce que c'est le double pas ou il faut... » Enfin, il y a un truc. A mon avis , c'est l'anticipation.
33	P2	Je ne sais pas si c'est intéressant pour toi , mais il y a aussi, moins pour M, mais il n'y a pas... Ils n'écoutent pas la musique. Ils ne sont pas du tout sur le tempo.
49	P2	Une fois qu'ils ont le début... le début de la phrase des huit temps, ils sont capables de connaître la suite.
53	EC-CH	C'est ça... Et j'ai même l'impression qu'ils savent même s'arrêter au bon moment, mais redémarrer l'autre
54	P2	C'est ça. Et comme dit P1, je pense que.
55	P1	Mais ils perdent un temps. Le fait de s'arrêter ils perdent un temps, du coup ils sont en décalage puisqu'il y a un enchaînement qui se crée normalement.

S'exprime ici du nouveau, parfois de l'inattendu. En effet, le film, en tant que « *nouveau régime du visible* » provoque l'émergence de « *nouveaux régimes d'énoncés* et de nouvelles relations entre visibilités et énonciations » (Sensevy, et al., à paraître). La localisation conjointe d'obstacles fournit ainsi des pistes de propositions, produits du travail commun. Dans ce dispositif de travail, on décèle

« la sensibilité (responsiveness) aux autres, la capacité d'écoute dans la conversation, ainsi que sur l'application pratique de cette sensibilité au travail et dans la communauté » (Sennett, 2012., p.10).

Des expressions comme « ce qu'on se rend compte », « on le voit bien », « j'ai même l'impression », attestent de l'efficacité de l'observation des images filmées. Ces images filmées ouvrent à des formulations sous forme d'hypothèses : « à mon avis », « je ne sais pas si c'est intéressant pour tout, mais », « je pense que ». Les discours ne sont pas tranchés et laissent la place à la discussion, à la négociation, à la recherche conjointe de pistes de solutions. On peut alors parler d'un discours tendu vers la coopération.

III.4 Synthèse

Dans ce chapitre 3 de l'enquête, j'ai consolidé les éléments que j'avais déjà produits lors des chapitres 2 et 3 précédents. Chacun de ces chapitres a attesté de fortes incidences des prescriptions institutionnelles sur les pratiques et d'autant plus, sans doute, quand on étudie des pratiques qui relèvent d'une école inclusive. J'ai, dans ce chapitre 3, à nouveau mis au jour l'emploi d'un « jargon institutionnel » que j'ai qualifié de *pseudo-jargon*.

Le registre langagier relevant du travail partagé est soumis aux mêmes mécanismes que celui du champ inclusif : ainsi d'une part, coopération, collaboration, partenariat, tout comme, d'autre part, inclusion, inclusif, besoin éducatif particulier sont maniés par l'institution comme des mots sans aspérité, dont l'interprétation et la concrétisation dans les pratiques vont de soi et sont *naturellement* partagées.

Si les énoncés institutionnels sont fondamentalement perlocutoires – ils sont destinés à faire faire –, ce « faire » est, comme je l'ai évoqué, soit laissé aux enseignants, soit imposé, mais *n'est jamais travaillée, en tant que telle, la relation* entre « abstrait des énoncés institutionnels » et « concret des pratiques effectives. La portée pragmatique de ces termes n'est jamais élucidée en coopération (cf. le lien ombilical entre intelligence et coopération dont j'ai parlé plus haut). Mon hypothèse initiale, tout au long de cette note de synthèse, qui est en grande partie validée, est que personne ne comprend vraiment les énoncés institutionnels, parce que personne ne peut les renvoyer à des pratiques qui les concrétiseraient effectivement, ou alors sous la catégorie de « bonnes pratiques » dont on peut douter. La pensée institutionnelle qui a tendance à dire que ses catégories sont les bonnes, que les professeurs ne les comprennent pas, les interprètent mal, est souvent une justification de la structure hyper-hiérarchique de l'institution.

Cet usage « hors-sol » du langage, qui fait *reconnaître* les choses comme du déjà-vu, maintient, dans les faits, les individus dans des habitudes et des automatismes. Toute prise de distance et d'étrangeté avec ce lexique familier et qui permettrait de regarder la réalité autrement, toute forme d'*estrangement* (Ginzburg, 2001) est alors impossible. Ginzburg dit ainsi, à propos de l'historiographie :

« En soulignant les enjeux cognitifs de l'*estrangement*, je voudrais aussi m'opposer avec la plus grande clarté aux théories en vogue, qui tendent à brouiller, jusqu'à les rendre indistinctes, les frontières entre l'histoire et la fiction » (Ibid., p.36).

Je me permets ici une transposition, en remplaçant « théories en vogue » par « théories institutionnelles », et « les frontières entre l’histoire et la fiction » par « les frontières entre les injonctions de l’institution et la réalité des pratiques ». J’écris alors :

« En soulignant les enjeux cognitifs de l’*estrangement*, je voudrais aussi m’opposer avec la plus grande clarté aux théories institutionnelles, qui tendent à brouiller, jusqu’à les rendre indistinctes, les frontières entre injonctions de l’institution et la réalité des pratiques ».

Il s’agit alors d’échapper au langage d’autorité de ces théories institutionnelles, de rompre avec l’aliénation dont elles sont porteuses. L’esprit est en effet obscurci par des *termes et énoncés réglementaires*, qui agissent comme une « fiction théorique » (Chauvier, 2018, p. 25). Ce que j’ai nommé *institutionnisme* naît de cette fiction théorique et rend le langage *doublément désaffecté*. Le langage est en effet doublement marqué par 1) l’empreinte d’un modèle surplombant qui ne correspond pas à la réalité (et j’ai parlé de *désaffectation par rapport au monde*) et par 2) l’utilisation de mots qui ne sont pas ceux de celui qui parle (et j’ai introduit l’idée de *désaffectation par rapport à la personne*). J’ai, dans les parties 2 et 3 de ce chapitre, mis au jour une relation organique entre *institutionnisme*, termes réglementaires, langage doublement désaffecté, pseudo-jargon, et aliénation.

Pour définir et faire advenir une ingénierie coopérative, des conditions sont alors nécessaires. Cette enquête a montré que les deux dyades n’ont pas construit le même registre de coopération (au sens de Laurent) et qu’il ne suffit pas de travailler ensemble pour apprendre de l’autre et fonder une relation épistémique coopérative. C’est ce sur quoi je vais me pencher dans le chapitre 4 suivant.

IV. Ce qui fait qu’un collectif se transforme en une ingénierie coopérative

Dans les deux études de cas, des conceptions hétérogènes de la scolarisation inclusive existent et elles agissent sur les manières de faire des professeurs. J’ai montré que les environnements inclusifs suscitent certaines tensions, tant dans les rapports entre institution et enseignants que dans les rapports entre enseignants. Comment alors les réduire ? On pourrait à nouveau, ici, s’inspirer des propositions de Jean-François Billeter. Le travail sur ces tensions pourrait s’effectuer « en pratiquant l’arrêt, [c’est-à-dire] en cessant de vouloir quoi que ce soit et en créant ainsi une détente dans le conflit des forces *tout en restant attentif à ce qui va se passer* » (Billeter, 2018, p. 30). On peut alors considérer qu’une ingénierie coopérative relève de cet « arrêt » (Séminaire action, 2021). J’associe l’intérêt de l’« arrêt » à ce que Billeter (Ibid.) nomme processus d’intégration, où « des éléments épars s’assemblent, s’unissent et créent un phénomène nouveau » (Ibid., p.28). La production d’une ingénierie coopérative a en effet

l'ambition de constituer une œuvre commune, à la fois théorique et pratique. Les collectifs étudiés ont-ils alors amorcé ce « processus d'intégration » (Ibid.) et de quelle manière ?

Les enseignants étudiés, qu'ils soient « ordinaires » ou spécialisés, ont œuvré collectivement avec le chercheur à proposer des solutions à la question de la scolarisation inclusive des élèves institutionnellement reconnus handicapés. Toutefois, notre enquête atteste qu'il ne suffit pas, pour qu'une ingénierie coopérative fasse œuvre commune, de regrouper des professionnels volontaires pour qu'ils produisent une analyse réflexive. La formule-slogan de « travailler avec les enseignants » que l'on retrouve dans les recherches dites « collaboratives » (Bourrassa, 2015 ; Morrissette, 2012), n'est pas une annonce suffisante pour engager un collectif à une redéfinition de ses manières d'agir.

Je vais, dans ce qui suit, produire « des conditions de la construction de significations partagées » (Marlot, Toullec-Théry, Daguzon, 2017) qui agissent sur la naissance d'une ingénierie coopérative.

IV.1 Qu'est-ce qui fait advenir une ingénierie coopérative ?

Dans ces deux études de cas, ce à quoi les collectifs sont attentifs est fortement différencié. Dans « le petit violon », l'attention est centrée sur les élèves reconnus institutionnellement handicapés et leurs difficultés. Dans « l'atelier *fitness* », c'est la nature des situations d'enseignement-apprentissage et les obstacles qu'elles génèrent, qui priment. Les conséquences sur le travail collectif ne sont alors pas les mêmes, tant dans le principe de *symétrie* entre professeurs et chercheur, que dans le principe *d'assomption des différences* entre participants à l'ingénierie (Joffredo-Lebrun et al., 2018). Ainsi dans le cas du « Petit violon », il existe une sorte de division du travail *a priori* (entre le professeur des écoles, PE et celui spécialisé, PES). PE se porte garante des objectifs pour tous les élèves, alors que PES cristallise son intérêt sur les affects dont, selon elle, la prise en compte est essentielle pour les élèves reconnus institutionnellement handicapés. Même si l'enjeu de compréhension d'un texte théâtral est envisagé ensemble, chacune persiste dans la logique de ses pratiques et les territoires restent juxtaposés. Le problème que représente la compréhension du texte fait signe différemment aux deux protagonistes, ce qui assèche la nécessité de construction d'un arrière-plan commun (vu comme un système de stratégies communes) et la recherche de solutions conjointes. L'enquête ne prend pas : il n'y a pas nécessité 1) de produire une description pertinente commune de la pratique, 2) de partager des connaissances. De plus, il n'y a nullement la nécessité d'étudier en commun le savoir *en soi* de l'œuvre du « Petit violon ». PE et PES ne peuvent ensuite pas mettre

au travail des hypothèses qu'elles auraient érigées en commun. On perçoit alors le contraste avec l'une des idées centrales d'une ingénierie coopérative :

« Ce travail sur le savoir en soi, donc d'abord détaché de ses implications didactiques, est vital, et constitue le moment fondateur du dialogue entre participants, le *dialogue d'ingénierie* » (Sensevy, 2021, p.172).

Le chercheur exerce alors des « petits coups de force ». En introduisant ce qu'elle nomme de nouveaux supports (une vidéo et une carte heuristique), CH pense sans doute engager des *controverses d'ingénierie* (Perraud, 2018). Or cette tentative échoue, les deux enseignantes acceptent sans discuter les propositions de CH. Cette étude de cas atteste d'une asymétrie puisque les registres discursifs et les positions restent dissociés, étanches.

Dans le cas de l'atelier *fitness*, l'enseignant-coordonnateur-chercheur s'entretient avec le professeur d'EPS. Je rejoins Billeter (2018) quand il dit :

« Dire a toujours, sur le moment, le caractère de la nouveauté, pour moi-même ou pour autrui. Ce dire constitue un moment de vérité parce qu'il est un acte de toute la personne » (Billeter, 2018, p.63).

Par la création d'un espace pour un acte de parole, (EC-CH) cherche d'abord à connaître (de manière générique) les conceptions de l'enseignement de P1 et cherche à savoir ce que dit P1 de ses manières d'agir. Il octroie donc d'abord à P1 une place de *connaisseur pratique* de la discipline EPS et EC-CH accède ainsi au jeu de langage/forme de vie (Wittgenstein, 2005) de cet enseignant, quand ce dernier met en œuvre des activités physiques d'expression (APEX). Il s'agit ici de résoudre un problème pour lequel « il faut pouvoir s'appuyer sur un contrat didactique dont les significations sont raisonnablement partagées, connues » (Perraud, 2019a, p. 502).

Ce qu'a explicité P1 engage alors EC-CH à proposer un atelier au sein de l'ULIS. EC-CH prend cette fois, à son tour, une position topogénétique haute de *connaisseur pratique* des obstacles particuliers que des élèves en situation de handicap peuvent rencontrer. Dans cet agencement *connaisseur pratique-non connaisseur pratique*,

« celui qui sait quelque chose partage ce quelque chose avec les autres afin que le collectif travaille ensemble à la construction de solutions, selon une logique de la pratique » (Perraud, 2018, p.82).

Ce jeu d'ignorance et de savoir, cette « dialectique connaissance-inconnaissance » (Ibid.) crée, par des dissymétries provisoires, par un *jeu d'offre et de demande de raison* (Sensevy, 2020), un arrière-plan commun, nécessaire à la construction de cette ingénierie coopérative. Peuvent alors s'instaurer des *controverses d'ingénierie* (Perraud, 2018) qui font avancer le travail

d'enquête. P1 a par exemple suggéré l'intérêt, avec certains élèves peu performants, de schématiser sur papier la succession des mouvements. Cette piste, proposée par P1, prend la forme, dans l'atelier *fitness* mené par EC-CH, d'une frise avec des photos de la succession des mouvements et des codes chiffrés pour être en cadence. Cet exemple montre que par cette relation épistémique coopérative, s'instaure, se construit le principe de symétrie : cette frise devient un objet-solution commun (Baxandall, 1987/1991.)

Dans la continuation de cette enquête, je distingue ci-après des événements de contexte qui agissent sur les pratiques coopératives.

IV.1.1 La force des discours institutionnels et leurs conséquences sur les ingénieries coopératives

Comme je viens de le dire, les discours réglementaires érigent des politiques pour un *devenir inclusif* de l'école. La *novlangue* que ces discours véhiculent, dans une « double désaffectation du langage » rend erratique l'expérience professorale (dans le sens où cette *novlangue* rend différemment interprétables et concrétisables les énoncés institutionnels produits). J'emprunte alors à Noël (1975) le terme de *Sensure*. Selon cet auteur, si le pouvoir bourgeois (que je remplace dans mon étude, par *le pouvoir cristallisé dans l'institution*) ne bâillonne plus la parole, il en altère le sens, le dilue en recourant sans cesse aux abus de langage. Autrement dit, « le premier abus du pouvoir est un abus de langage » (Noël, 2008), le pouvoir convertit le langage en moyen. Pourtant, le langage n'est pas un moyen. On peut suivre Maniglier sur ce point :

« le langage n'est pas un moyen, mais un milieu, quelque chose dans quoi on vit et non pas quelque chose dont on se sert (Maniglier, 2016, p. 350).

Maniglier, ci-dessus, donne au *milieu* une signification partageant une grande compatibilité avec le *milieu didactique*. Les acteurs au sein des ingénieries coopératives, en enquêtant sur un *milieu ancré dans* des actions effectives, des expériences, ont la nécessité de préciser le langage : pour se comprendre ils ne peuvent s'en tenir à des mots-valises, qui ne dit rien de la pratique et glisse vers un *pseudo-jargon*. Or une ingénierie coopérative consiste à dégager des formes *par* un partage de l'expérience dans un mouvement de constitution et de redéfinition permanente de cultures, pour créer du nouveau (ce que Laurent (Ibid.) définit sous le terme de coopération).

Si l'expérience est au cœur d'une ingénierie, de quelle expérience s'agit-il, quelles *formes* sont décelées par les professionnels dans la jungle institutionnelle ? Quelle est la nature des objets qui sont travaillés et par quels moyens ? En effet, tout partage d'expérience n'aboutit

naturellement ni à dégager des *formes* ni à définir des *fins communes* sur lesquelles une ingénierie coopérative est fondée. Je l'ai montré dans les deux cas étudiés. Le discours institutionnel puissant, dans « le petit violon », et la force non-agissante de ce discours (qui ne renvoie à aucune expérience émancipatrice) empêche les protagonistes de construire un *milieu* et donc une œuvre commune (un *dispositif de coopération épistémique*). En EPS, dès lors que les considérations deviennent moins génériques, il y a fabrication, construction progressive d'un *milieu*, où les apprentissages sont considérés comme émancipateurs.

Le discours institutionnel ne structure donc pas avec la même force le discours et l'action des enseignants, dans les deux cas. L'appréhension différenciée de ce discours institutionnel conduit donc à des expériences hétérogènes, où une certaine forme de coopération épistémique n'advient que dans le cas de l'enseignement de l'EPS.

IV.1 .2 La constitution d'un problème commun, cœur d'une ingénierie coopérative

IV.1.2.1 « Le petit violon », une étanchéité des finalités qui n'érige pas de milieu-problème

PE et PES, lors du bilan, se montrent satisfaites de l'expérience: elles la tiennent comme un épisode *riche, stimulant, rassurant*, ont apprécié *planifier* ensemble et *débriefer*. Elles disent avoir gagné en exigence, mais sans énoncer sur *quoi* est fondée cette exigence. PES propose « de refaire », mais sans préciser refaire *quoi*. Le « quoi » ne peut être documenté. En laissant échapper l'élaboration de finalités communes liées à la compréhension d'un texte littéraire, les trois protagonistes n'érigent pas de milieu-problème commun à résoudre, mais se focalisent sur des tâches à réaliser, dans un temps didactique que l'on peut nommer classique fondé sur le triptyque question/ réponse/ tâche (Sensevy, 2019 ; Collectif didactique pour enseigner, 2019). Le travail en classe en coenseignement atteste alors de limites, comme on le voit avec l'exemple emblématique de la double consigne : sans finalités communes, sans négociation des enjeux d'apprentissage, l'une (PE) demande aux élèves de dessiner un événement du récit tandis que l'autre (PES) leur désigne un objet du récit. Ce défaut de solidarité des enseignants à propos de ce que les élèves ont à réaliser est un signe : leur travail commun qui ne tient pas d'une coopération épistémique rend impossible la coopération des pratiques.

Cette asymétrie entre protagonistes est sans doute confortée par une hétérogénéité des statuts des enseignantes (l'une de classe « ordinaire », l'autre spécialisée) qui résistent à l'expérience de travail ensemble. Lors du bilan, PES souligne la délicatesse de travailler avec des élèves qui ne sont pas les siens, que cette classe n'est pas la sienne et qu'elle ne peut « faire grand-chose ». Le principe *d'assomption des différences* n'a pas fonctionné, les professeures n'ont pas fait œuvre commune. PES se sent dépossédée de ses savoirs professionnels, elle se vit comme

l'auxiliaire de PE (alors que j'ai soulevé son rôle souvent surplombant). Les principes de symétrie et d'assomption des différences sur lesquels sont fondés une ingénierie n'adviennent pas.

IV.1.2.2 L'accessibilité des savoirs érigée en problème, dans le cas de l'EPS, produit une porosité des pratiques entre les protagonistes

Un mouvement de constitution et de redéfinition des cultures s'est opéré *via* le langage pour ainsi accéder à un embryon de culture commune. Il faut entendre ici le terme culture dans l'acception spécifique que lui donne la TACD (Sensevy, 2019), la culture vue comme un système de *modèles de culture (patterns of culture, Benedict, 1934/2005)*. On trouve une conception parente chez Maniglier.

« Entrer dans une culture, c'est devenir sensible aux mêmes détails, aux mêmes finesses, aux mêmes paramètres du monde, qu'un bon nombre de ses semblables » (Maniglier, p. 363).

Dans la situation en EPS, les participants se sont donc rendus apprentis l'un de l'autre. EC-CH, P1 et P2 ont alors ensemble repéré un double problème : M. et N. mémorisent difficilement l'enchaînement des mouvements, et ne produisent pas les mouvements en cadence. Ils ont alors re-questionné la culture initiale de séparation entre ULIS et classe. Ils ont opté pour la solution provisoire d'un atelier *fitness* d'entraînement en ULIS. Ce dispositif a évolué en un atelier en classe à destination de ceux qui éprouvent la nécessité, de s'entraîner. La construction du problème « *comment mémoriser des mouvements et évoluer en cadence* », a alors créé du nouveau dans les pratiques. Ajoutons que l'observation des pratiques avec les films d'étude (Sensevy, Blocher, Goujon, Forest, à paraître) a façonné ce dispositif coopératif, en bonne voie de devenir une ingénierie coopérative par la mise en action possible des deux principes de *symétrie* et *d'assomption des différences*. Cette ingénierie coopérative s'est d'ailleurs poursuivie au-delà de ce qui est présenté dans cette note de synthèse. Elle a même fait « boule de neige ». Depuis, d'autres professeurs (mathématiques, espagnol, histoire-géographie et français) ont en effet rejoint le groupe initial (P1, P2, EC-CH) et une poursuite de la recherche coopérative fondée sur l'accessibilité des apprentissages à tous les élèves dont les élèves à « besoins éducatifs particuliers » s'effectue dans ce collège¹⁵³. Des modifications majeures ont eu lieu : tous les élèves soutenus par l'ULIS sont désormais scolarisés à temps plein en classe ordinaire. EC-CH soutient cette scolarisation, en agissant de plus en plus comme ressource auprès de ses collègues et donc moins auprès des élèves. Ce dispositif coopératif, en

¹⁵³ Qui a été décrite par les protagonistes lors d'une conférence (Inspé de l'académie de Nantes, 2021) : <https://inspe.univ-nantes.fr/presentation/actualites/mercredis-de-la-diversite-un-college-avec-une-dynamique-inclusive-pour-la-scolarisation-de-tous-les-eleves>

bonne voie de devenir une ingénierie coopérative est institué sur des temps reconnus par le chef d'établissement. Apparaît ici ce que je peux nommer une *œuvre commune* concrète. Un autre événement atteste des transformations initiées par cette expérience. EC-CH envisage une modification de sa carrière professionnelle et a demandé à être intégré dans le corps des professeurs d'EPS. La procédure validée par le ministère permet à EC-CH de changer de poste en cette rentrée 2021.

Dans ces deux études de cas, les échanges au sein des espaces-temps dédiés n'ont donc pas produit la même dynamique. J'ai passé en partie sous silence la posture du chercheur : a-t-elle contribué à l'élaboration d'une dynamique coopérative ?

IV.2 Chercheur, recherche de symétrie et dimensions collectives de l'enquête

Il est délicat de comparer ce que les deux chercheurs font au sein du collectif de chaque étude de cas parce que leurs conditions institutionnelles sont différentes.

Ce qui rapproche ces deux chercheurs (plus exactement apprentis-chercheurs), c'est le fait que leur travail a été réalisé dans le cadre d'un mémoire de master 2 MASH (métier de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap)

L'un (EC-CH) est un *chercheur impliqué* dans la mesure où il est aussi l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS et donc professeur dans le collègue étudié (il connaît bien les professeurs de l'établissement) ; l'autre non. Toutefois, dans le cas du « Petit violon », la chercheuse (CH) n'est pas totalement « extérieure », elle est, en effet, elle aussi, enseignante spécialisée. Elle connaît bien cette école où elle a enseigné, mais elle n'enseigne plus directement auprès des élèves, comme le fait l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS, en EPS.

EC-CH bénéficie également du soutien de son chef d'établissement qui aide à la vie du dispositif coopératif. Des heures ont été dédiées aux réunions des protagonistes. Ce n'est pas le cas pour EC dont le projet de dispositif coopératif reste très « local ». Seuls CH, PE et PES sont impliqués, sans soutien particulier de la direction de l'école. CH étant en congé de formation bénéficie de temps pour être dans cette école régulièrement.

L'étude de ces deux cas monte que, même si des enseignants et un chercheur ont accepté de travailler à des temps de travail commun, ce qui a été produit n'est pas de même nature. J'ai, dans cette note de synthèse, mis au jour qu'une ingénierie coopérative n'existe pas en tant que telle, mais que son institution passe par l'apprentissage collectif de sa pratique. Une ingénierie, comme le souligne Perraud (2018),

« est un art de faire qui s'apprend, tout en étant l'instrument de sa propre institution. Une ingénierie coopérative ne se décrète donc pas, elle se vit. » (Perraud, 2018, p.477).

Je poursuis alors cette enquête et, *via* de courts épisodes, montre en quoi la posture des deux chercheurs dans le collectif contribue ou non à l'émergence de cette *forme de vie*.

IV.2.1 Dans le cas du « Petit violon », de quoi les « petits coups » de force du chercheur sont-ils le signe ?

L'expression « du coup » qui apparaît régulièrement dans les prises de parole de CH, déclenche à plusieurs reprises ce que j'ai appelé des « petits coups de force ». CH généralement propose *quelque chose* de l'ordre des pratiques et les deux enseignantes acceptent sans rien éclaircir, ni négocier. On peut qualifier cette action conjointe de « dysphorique », où l'entente de surface des interlocuteurs empêche de progresser dans l'instauration des principes ingénieriques. Il faut d'ingéniosité, d'ouverture, et de temps pour qu'un *dialogue d'ingénierie* commence à se construire.

J'ai déjà produit le tour de parole suivant (p.113-115). CH introduit son propos par « du coup » qui lui donne manifestement la légitimité de prendre une position haute dans la topogénèse puisqu'il est associé à « je » et de prendre la responsabilité d'énoncer ce qui est un obstacle pour le collectif : « c'est les deux obstacles qu'on va voir ». Elle énonce l'idée de « faire un travail avec l'ensemble du groupe » à partir de supports. CH oscille entre deux postures, celle de la professeure spécialisée, qu'elle est, et agit en appui sur sa *connaissance pratique*.

CH (82)	Du coup , je fais le lien. Lola décroche. Lionel peut-il comprendre? En fait, c'est les deux obstacles qu'on va avoir. Est-ce qu'on ne peut pas faire un travail quand même avec l'ensemble du groupe ? Tu parlais du repérage des personnages, heu, c'est qu'il faudrait voir comment on s'organise, heu. Et l'idée de travailler avec des cartes heuristiques ¹⁵⁴ ? tu as un vidéoprojecteur ici? Travailler avec des cartes heuristiques avec l'ensemble du groupe . Alors bon... après il va falloir qu'on travaille sur la phase de réception du récit comment on va... parce que c'est là aussi que ça va se jouer pour Lola comme pour Lionel. Il faut qu'ils soient dans un premier temps dans la réception du récit . Si il est pas là, on ne pourra rien pour Lionel. J'ai vu aussi qu'il y avait des vidéos, des vidéos de l'histoire .
------------	--

Quand CH dit « il faudrait voir comment **on** s'organise », on pourrait s'attendre, dans un *principe de symétrie*, à une prise de parole des deux enseignantes. Pourtant CH poursuit et introduit des supports de l'activité, sans la mettre en débat. PE et PES, ici, *n'assument pas* de discuter la proposition de CH : le principe d'assomption des responsabilités n'est pas de mise. Cela ne tient pas à leurs qualités ou défauts personnels : tout simplement, elles n'ont pas pris l'habitude de cette assomption (rappelons qu'elles sont au tout début du travail collectif). J'ajoute aussi à ce

¹⁵⁴ Une carte heuristique ou carte cognitive ou carte mentale ou encore carte des idées, est un schéma, supposé refléter le fonctionnement de la pensée, qui permet de représenter visuellement et de suivre le cheminement associatif de la pensée.

facteur « temps - pas encore d'habitude » que ni le discours institutionnel, ni l'image hiérarchique du chercheur par rapport au professeur n'aident à cette assomption des responsabilités.

« Du coup » est encore utilisé deux fois dans le micro épisode suivant : « du coup, moi je » (91), « du coup, je » (93) accordent encore à CH une position topogénétique haute.

91	CH	Alors du coup , <u>moi</u> je peux préparer une carte mentale sur les personnages et puis la mise en commun, enfin c'est <u>vous</u> ...
92	PE	Quand on fera la mise en commun. Tu/alors tu reviens donc le mardi...
93	CH	<u>Moi</u> , je vais essayer de venir le plus possible, mais pas forcément pour filmer, c'est-à-dire que demain, par exemple, j'aimerais bien être là pour faire la partie carte mentale et pour observer. Je ne vais pas filmer à chaque fois, mais c'est intéressant de voir l'évolution. Vendredi par contre je ne peux pas être là parce que j'ai un travail de groupe, heu, et puis alors du coup c'est ça que je voulais voir, c'est quand je filme... <u>On</u> essaie de voir les différentes séances?

La carte mentale qu'elle propose/impose devient, de la volonté de CH, un élément d'observation de l'évolution du dispositif, alors que les enseignantes n'ont pas exprimé d'avis. « Alors du coup » renouvelle des « petits coups de force » de CH. Elle divulgue ce qui l'intéresse : « c'est ça que je voulais voir » (93). Les dimensions conjointes de leur entreprise commune sont à nouveau éludées.

Dans l'épisode suivant issu de Réunion coopérative 2 (RC2) CH poursuit, avec « moi, je » et décide.

RC2 66	CH	Oui, ce serait pas mal ça, et après une mise en commun ? Moi, je veux bien reprendre le/ ah oui parce que je voulais pas laisser, c'est bête, la carte mentale parce qu'en fait, <u>on</u> pourrait la compléter au fur et à mesure cette carte mentale ?
--------	----	---

Cette carte mentale revêt le statut d'un « objet-solution » auquel CH tient particulièrement, elle prend la responsabilité des manœuvres : « je voulais pas la laisser ». Elle insiste avec l'emploi d'un « on » dans lequel elle englobe les enseignantes, toutefois sans leur demander leur avis.

CH, en tenant la lanterne (Ligozat et Marlot, 2016), envahit tout le territoire décisionnel : CH fait, complète, envisage des solutions. Ses propositions, prises pour argent comptant par les enseignantes, les désengagent alors de la responsabilité de la « carte heuristique ». Les formules « moi, je », « je voulais pas » compromettent l'équilibre dans la relation didactique. Ces « petits coups de force » ajournent en effet tout mouvement d'assomption de la responsabilité de la situation par les deux enseignantes. La conformité aux propositions de CH ne les engage pas à prendre un rôle actif dans l'élaboration de solutions nouvelles pour engager Lola et Lionel dans les apprentissages. La « nouveauté » de la carte heuristique ne donne pas l'occasion de concevoir collectivement de nouvelles pratiques. Les échanges sont une succession de

juxtapositions d'énoncés propositionnels non négociées, où le *sens pratique* des *connaisseurs pratiques* qu'elles sont ne s'exprime pas. L'évacuation d'une analyse épistémique de l'œuvre (le travail des savoirs *en soi*), a obéré la création d'un dispositif d'enquête fondé sur des hypothèses de travail partagées et donc toute possibilité de *dialogue d'ingénierie* (Joffredo-Lebrun, 2016, Morellato, 2017, Joffredo-Lebrun, Morellato, Sensevy et Quilio, 2018). L'absence de partage de connaissances, et la seule production par CH de supports (carte heuristique¹⁵⁵ et vidéo) contribue à renforcer l'asymétrie que j'avais déjà pointée entre PE et PES. Ces « petits coups de force » de CH qui tentent de faire avancer le temps du travail collectif, neutralisent dans les faits le mouvement de production d'une ingénierie coopérative. Dans ce collectif, chaque protagoniste reste attaché à ses propres conceptions : il est « étanche » aux autres.

Dans une ingénierie coopérative, le principe d'assomption se construit donc sur le long terme, une première stratégie étant, pour le chercheur, 1) de *se taire* la plupart du temps pour laisser les professeurs parler de leur pratique et de leur métier et du film de leur pratique, 2) de parler (rarement, mais réellement, principe d'assomption des responsabilités) en prenant très étroitement en compte le discours et l'action des membres professeurs de l'ingénierie, et en le poursuivant. On voit donc qu'on est ici toujours en équilibre instable, et que l'accord progressif dans une description mutuelle de la pratique joue un rôle majeur.

IV.2.2 L'atelier *fitness*, une recherche de symétrie par des dissymétries temporaires

Dans ce que j'ai jusqu'ici analysé du cas de l'atelier *fitness*, j'ai montré l'existence de temps de travail conjoint où :

- 1) EC-CH demande au professeur d'EPS, P1, de s'exprimer sur sa manière de conduire des activités physiques d'expression (APEX),
- 2) P1 s'exprime sur les obstacles que rencontrent les élèves lors des APEX (il signale que tous les élèves les rencontrent qu'ils présentent des difficultés ou pas).

Fort de ces éléments, EC-CH met en œuvre un atelier *fitness* qui prend en compte des « objets-solutions » (Baxandall, 1987 ;1991) que P1 a proposés (ainsi schématiser les mouvements). EC-CH a forgé « un dispositif solution (des œuvres communes de l'ingénierie coopérative) matérialisées par ce que nous avons appelé des outils d'accessibilité » (Perraud, sous presse).

¹⁵⁵ D'autant que, comme nous l'avons dit précédemment, la « carte heuristique » ajoute à l'évacuation épistémique.

L'analyse collective des vidéos de cet atelier *fitness*, mené par EC-CH au sein du dispositif ULIS, a fait germer l'idée de faire migrer cet atelier en classe pour les deux élèves soutenus par l'ULIS, mais aussi pour deux élèves de 3^{ème} qui rencontrent des difficultés dans la production de leurs gestes dansés.

Certains élèves de la classe ont choisi de produire une chorégraphie dansée, alors que d'autres ont opté pour un enchaînement fondé sur un univers circassien. Je produis ici un épisode du 3^{ème} temps d'ingénierie coopérative (IC3).

36	P1	Oui, c'est ça. Donc un univers, il est exprimé dans le choix des mouvements, mais aussi dans la manière de les faire.
37	EC-CH	Oui, mais comment ils peuvent avoir un retour sur leurs manières de faire ? Est-ce que dans ce cas-là, on va viser c'qu'est l'utilisation de l'espace, de l'énergie ?
38	P1	De la musique.
39	EC-CH	Parce qu'à quel moment, on sait que, pour qu'il y ait une force dans le propos chorégraphique , il faut des variations, par exemple, au niveau de l'espace... euh... éclaté, regroupé, tensions, etc... Au niveau de l'énergie, il faut qu'il y ait quelquefois des mouvements qui soient lents, d'autres rapides...euh avec de la force contenue, plus explosive.
40	P2	Ouais
41	EC-CH	Et cetera.
42	P2	Sauf que ça, pour moi, ça, ça se voit en danse, mais pas en cirque.
43	EC-CH	Oui
44	P1	OK
45	P2	Donc si on veut que ça parle à tout le monde, quel que soit le support qu'ils ont choisi, je pense qu'il faut un truc de plus... plus global. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire (s'adresse à P1).
46	EC-CH	D'accord
47	P1	Parce que là, on va l'avoir dans la compétence n°2, c'que tu dis (s'adresse à P2), au sein du groupe « réaliser des mouvements précis, de difficultés variées »
48	EC-CH	Ouais d'accord, oui, en effet
49	P1	Donc là on rentre dans les critères d'évaluation.
50	EC-CH	Ouais
51	P1	Qu' on connaît, là on n'est plus dans le/
52	P2	Là en gros, j'ai envie de dire, est-c'que quand ils passent, on reconnaît l'univers qu'ils ont voulu faire passer comme message ou pas ?

P1 exprime l'attention qu'il porte, dans une chorégraphie, au choix d'un mouvement et à la manière de le faire (36). Son discours reste néanmoins très général et l'usage très institutionnel des « compétences » (47) conforte cette généralité du propos. De plus, l'usage d'un critère comme « réaliser des mouvements précis, de difficultés variées » (47) marque un éloignement du savoir chorégraphique en jeu. On peut s'interroger en effet sur ce mouvement : quel est ce geste, dans quelle perspective chorégraphique est-il produit, pour quelle signification ? EC-CH (37) à partir de l'énoncé général produit par P1 (36), EC-CH questionne P1 et P2 (37 et 39), peut-être pour qu'ils densifient la description de ces mouvements chorégraphiques, et évoquent « l'utilisation de l'espace, de l'énergie », « la force dans le propos chorégraphique ». CH-EC axe aussi son propos sur une dimension plus institutionnelle: la manière dont les trois

professeurs (P1, P2 et EC) vont évaluer les gestes d'un élève (39), avec quels critères d'évaluation. Même s'il montre son attachement à faire expliciter *ce que chacun sait de ce qu'il fait*, c'est-à-dire l'expression de ses savoirs de métier, il éloigne aussi parfois le collectif (ici avec les critères d'évaluation) de la construction d'un dispositif didactique et donc de ce qu'on peut ambitionner dans une ingénierie coopérative (mais là encore, ils en sont au début de la mise en place de ce collectif).

Dans cet épisode, les protagonistes parlent « vraiment ». Le discours est dialogique et le « on » prime (et pas seulement dans les propos de CH), ce qui atteste d'un mouvement collectif de délibération (au sens d'examen réfléchi) commune des trois protagonistes.

L'énoncé de P1 (49) synthétise ce que conjointement les trois protagonistes cherchent à préciser : « Donc là **on** rentre dans les critères d'évaluation », « qu'on connaît » (P1) puisqu'en 47, avec l'annonce d'un critère n°2, il évoque que des critères sont déjà-là, même s'ils n'ont, pour le moment, jamais été abordés. Les interactions se poursuivent où P2 énonce un point de vue, en introduisant un nouveau critère d'évaluation, celui de la reconnaissance du message que les élèves veulent faire passer. Un équilibre entre les acteurs est de mise où, au fil des interactions, chacun propose pour mieux définir l'action collective d'évaluation. Les acteurs disent ce qu'ils pensent, prennent en compte ce que chacun dit. Le déictique « on » l'atteste, le *principe de symétrie* d'une ingénierie coopérative est de mise.

Dans la continuité de cette IC3, marquant toujours leur souci évaluatif, les trois protagonistes s'accordent sur la construction conjointe d'une échelle descriptive¹⁵⁶. Ils s'y attellent donc et produisent une grille de critères (je n'ai pas fait allusion jusqu'à présent de la suite de leur travail conjoint). Lors de la phase d'évaluation de la chorégraphie et des productions des élèves, la grille « échelle descriptive »

« est effectivement devenue un instrument pour P2, en revanche, ni P1, ni EC-CH ne s'y réfèrent. EC-CH est cependant convaincu du bien-fondé de son utilisation, et l'exprime, alors que P1 ne dit rien » (Gourdon, 2020, p. 77).

Les objets négociés au cours des réunions collectives n'ont donc pas le même avenir. Il y a, à certains moments de l'ingénierie coopérative, une attention du collectif sur certains objets-solution (comme ici l'échelle descriptive) dont la valeur est fugace (cette échelle descriptive est

¹⁵⁶ L'échelle descriptive, très en vogue dans l'académie de Nantes, est une grille qui permet d'évaluer les compétences des élèves, selon 4 niveaux d'acquisition des compétences déterminés. Il s'agit de hiérarchiser des niveaux de compétences en décrivant les exigences. Ces échelles ne font aucune référence à des travaux scientifiques.

file:///C:/Users/they-m/AppData/Local/Temp/Atelier%201-%20Comment%20cr%C3%A9er%20une%20%C3%A9chelle%20descriptive.pdf

tombée dans l'oubli depuis). Des bifurcations dans le travail d'enquête collectif, des changements de direction s'opèrent. On peut aussi dire ici que l'idée empirique majeure dans une ingénierie coopérative, de produire un dispositif d'enseignement, plusieurs fois mis en œuvre, et qui finit par constituer l'œuvre commune, n'est pas engagée.

Dans cette étude de cas, rappelons qu'une des activités principales, *via* les vidéos analysées par P1, P2 et EC-CH, a consisté à observer des épisodes des séances et des productions des élèves. Ce dispositif observatoire a permis au collectif une attention de leur activité *du dedans* et de ses effets sur les élèves. Billeter (2018) d'ailleurs souligne cette importance d'« observer du dedans notre propre activité ». Il poursuit :

« Elle [cette observation] comporte suffisamment de jeu, de décalages, de régimes variés, de discontinuités pour donner prise. Le tout est d'être curieux, attentif, et patient et d'avoir un certain goût pour l'expérimentation ». (Billeter, 2018, p.17).

Billeter ne décrit pas ce qu'est une ingénierie coopérative. Toutefois ses propos trouvent un écho dans des dispositions à construire pour qu'un collectif devienne une ingénierie coopérative. Ici, il ne s'agit pas pour le chercheur de « tenir la lanterne » (Ligozat et Marlot, 2016), mais de participer, donner son point de vue de *connaisseur pratique*, au même titre que les autres, dans des *dissymétries temporaires* et *assumées* qui s'agencent et s'équilibrent au sein d'une relation épistémique coopérative (Joffredo-Lebrun, Morellato, Sensevy et Quilio, 2018) et, au final, attestent du principe de symétrie d'une ingénierie coopérative.

« Chacun est connaisseur, avec un sens du jeu qui lui est propre, et chacun joue le jeu d'offre et de demande de raisons qui constitue la délibération propre au travail collectif d'ingénierie, avec une double responsabilité : la responsabilité d'asserter et la responsabilité de s'approprier les assertions garanties » (Sensevy, 2011, p. 680).

Sensevy ajoute que chaque profession a des « savoir-que » particuliers et des « savoir-comment » où « rien n'est chasse gardée » (p. 680). Dans cet épisode, on perçoit que « c'est dans l'activité ingénierique que le collectif va petit à petit se construire un langage commun en apprenant à travailler ensemble » (Perraud, 2018, p.81).

Dans cette étude de cas, l'enquête est au cœur des pratiques coopératives. Cette enquête prend, sur les propositions de certains et négociées entre eux, des directions plurielles, avec des essais, des erreurs. Ces propositions collectivement négociées sont retenues et mises au travail parce qu'elles sont considérées comme des options pratiques possibles. Parfois elles sont validées (la frise) et parfois non (les échelles descriptives), toujours par la pratique, avec l'acceptation que ce que l'on tient pour vrai à un moment peut s'avérer sans plus-value pratique (ce qui est le cas pour EC CH initialement convaincu de l'intérêt des échelles descriptives).

IV.3 Ce qui a été mis au jour, dans ces deux études de cas, et qui contribue aux principes ingénieriques

1) Une ingénierie coopérative ne se réduit pas à un travail « avec » des enseignants où souvent le chercheur a des tendances à les former : il filme, il propose, il fait, et les professeurs doivent s'approprier les avancées conceptuelles apportées par le chercheur. L'écart est alors tenu entre faire « avec » et faire « pour », plus exactement « pour que les autres fassent ». C'est ce que j'ai mis au jour dans le cas du « Petit violon », avec les « petits coups de force » du chercheur qui rompent notamment avec le *principe de symétrie* et le principe d'assomption des responsabilités d'une ingénierie coopérative.

Description professorale de ses actions, soutenue, ensuite, par un dispositif d'observation de films des pratiques est une manière d'aménager le milieu qui concourt à une élucidation collective de l'agir et concrétise plus manifestement le *principe de symétrie*. J'ai mis au jour que le principe de *symétrie* s'exprime entre les professionnels quand i) le problème fait signe pour tous ; ii) la responsabilité de chacun est engagée dans l'élucidation des obstacles, des problèmes ; iii) des controverses d'ingénierie peuvent prendre place.

2) Si une ingénierie coopérative est une instance de travail partagé (Tardif et Borgès, 2009), des ambiguïtés surviennent. Partager peut consister à faire ensemble – partager des idées, concevoir des séances dans la négociation –, mais aussi à diviser des tâches – intervenir ou pas auprès d'élèves, tenir un journal des pratiques. La question centrale de l'ingénierie coopérative devient alors : qui décide de faire ensemble ou de diviser, à quel moment, pour quoi faire ? Cet alliage entre « faire ensemble » et « faire à part » nécessite de définir les *finalités communes* – quelles sont nos intentions – et de mettre en place des dispositifs où « la connaissance des choses telles qu'elles sont est la seule base solide de communication et du partage » (Sensevy, 2011, p.672). Dans l'étude de cas en EPS, le collectif tente d'aller au plus proche « des choses telles qu'elles sont » (et de répondre au problème de pratique, issu de la pratique, à savoir comment rendre accessibles les apprentissages en EPS pour deux élèves soutenus par une ULIS), alors que, dans l'étude de cas du « petit violon », les enseignants s'en tiennent plutôt aux « choses telles que chacun voudrait qu'elles soient » (PE veut étudier l'œuvre en fixant des objectifs tandis que pour PES, veut donner priorité aux les affects).

3) Il ne suffit pas à une ingénierie coopérative vue autant comme une entité, que comme un instrument¹⁵⁷, de faire travailler conjointement, mais il s'agit d'*enquêter conjointement* pour résoudre une énigme. Enquêter, c'est en particulier traquer et interpréter des indices (je me réfère ici au *paradigme indiciaire* chez Ginzburg, 1980). Il y a donc un besoin de traces. Ces traces, dans le monde scolaire, peuvent relever de plusieurs types de pratiques qui sont autant de faisceaux d'indices : des productions d'élèves (qui montrent et attestent des procédures des élèves), des films des pratiques *in situ* (qui montrent et gardent mémoire des élèves en activité et attestent des transactions enseignants-élèves ou élèves-élèves), des situations d'apprentissage (avec une élucidation *via* une analyse *a priori* des obstacles potentiels). C'est ce à quoi a été attentif le collectif en EPS. Ainsi, le *film des pratiques* enseignantes est un artefact, un medium qui peut s'avérer fructueux. Dans l'étude de cas sur l'enseignement inclusif en EPS, il introduit une médiation (vue comme un objet-tiers) dans les interactions. Chacun peut décrire, commenter, émettre des hypothèses, solliciter des explications, désigner des événements qui lui font problème. Ces films alimentent l'enquête dans une perspective épistémique¹⁵⁸ et ont été travaillés plusieurs fois, dans la continuité du problème (Sensevy, Blocher, Goujon, et Forest, à paraître). Le film est alors « un instrument privilégié d'un jeu d'échelle, sans lequel l'enquête perd en grande partie de sa puissance et de sa pertinence » (Sensevy, 2011, p. 743). La dimension *itérative*, dans ses visionnements successifs, va de pair avec « la répétition [qui] rend la coopération à la fois viable et améliorable » (Sennett, 2012, p.25). Il contribue à l'idée de perfectionnement des dispositifs d'enseignement-apprentissage. C'est aussi le sens que Bryk (2015, 2017) donne au paradigme de l'amélioration (Toullec-Théry, 2017a). J'y reviendrai au chapitre suivant.

La dimension épistémique est pourtant délicate à tenir, elle est en effet parfois noyée dans un carcan de croyances influentes, teintées de croyances psychologisantes (le trouble, le handicap ont des répercussions négatives) voire sociologisantes (origines familiales éloignées de l'école, par exemple). On peut formuler l'hypothèse que, dans le cas du « petit violon », un dispositif observatoire fondé sur des films d'étude aurait favorisé l'analyse des traces de l'activité et que la dimension épistémique n'aurait pas échappé à ce point aux protagonistes.

¹⁵⁷ Tantôt, une ingénierie coopérative produit ceci ou cela, tantôt un collectif travaille à une ingénierie coopérative, dans une ingénierie coopérative.

¹⁵⁸ Ce dispositif d'analyse filmique entretient une parenté, par exemple, avec les *lesson studies*¹⁵⁸ (ou « étude collective d'une leçon »)

4) Le paradigme de l'amélioration que je viens d'évoquer est déterminé par la *lucidité*, le *discernement* du collectif. Cette *lucidité* revêt un caractère épistémique : c'est *via* les connaissances et les savoirs portés par les *connaisseurs pratiques* que le collectif est en mesure d'apprendre à discerner des formes, dont certaines s'avèrent plus pertinentes que d'autres à étudier. La pertinence de ces formes va également de pair avec leur degré d'acceptabilité par le collectif : un phénomène d'*assomption* doit en effet s'opérer, au risque que le travail commun se perde dans les limbes, comme ce qui advient, dans le cas de l'enseignement inclusif en EPS, avec les échelles descriptives. Des changements de cap peuvent bien entendu remettre en cause des orientations initiales ; il y a une vertu des erreurs, des impasses. Toutefois, une entreprise commune gagne à éviter un trop grand nombre d'errances. Les *fins communes* sont alors un fil rouge qui, d'une certaine manière, contraint le collectif, à se mettre d'accord et s'engager conjointement. Ainsi, « professeurs et chercheurs construisent ensemble les fins de leur action, c'est-à-dire, par exemple, ce que peuvent être les finalités et les objectifs d'une séquence d'enseignement » (Sensevy et Lefevre, 2018, p.11). La construction de ces fins communes n'entrave pas le flair, l'intuition (Ginzburg, 1980) de tout *connaisseur pratique*, ne condamne ni l'imprévu, ni le fortuit. Lucidité et discernement vont donc de pair avec les *fins communes* qui produisent des balises de l'action collective, à condition que « ces finalités reposent toujours sur un intense travail du savoir qu'il s'agit de faire approprier » (Sensevy et Lefevre, 2018, p.11).

C'est en effet cet intense travail du savoir qui initie des débats ou des *controverses d'ingénierie*. Ces dernières occasionnent l'expression de la signification accordée à ce savoir et aux pratiques qui lui donnent vie. Pourtant, dans « le petit violon », ce que signifie enseigner la compréhension d'un texte est éludé par le collectif ; l'expression, par chaque protagoniste, de ses savoirs, de ses questions, de ses doutes n'a pas émergé, comme si le collectif partageait un accord tacite. En EPS, EC-CH opère différemment, dès le départ, puisqu'il fait exprimer, pour mieux les comprendre, ses pratiques à P1 lors des APEX, et lui fait particulièrement expliciter comment il fait quand des élèves présentent des difficultés. EC-CH le questionne, reformule, sollicite des précisions, lui demande de formuler des exemples. Ce n'est qu'après l'expression de P1 que EC-CH se permet de proposer un atelier *fitness* pour les élèves soutenus par l'ULIS et sollicite les réactions- réponses de son collègue. Il s'agit ici d'un mouvement convergent vers une *sémiose conjointe* qui produit un *voir comme*, et rend sensible aux mêmes choses, aux mêmes saillances et mène alors vers une pratique commune. En effet, « l'action conjointe suppose une *sémiose conjointe* » (Sensevy, 2011), c'est-à-dire que les professionnels

travaillent ensemble à des problèmes, dans un processus sémiotique. Cette sémiologie conjointe se construit sur un temps long, soutenue par exemple (comme je l'ai précédemment montré) par des visionnements collectifs répétés d'exemples de pratiques considérés comme plus ou moins emblématiques.

« Aussi, le fondement de l'ingénierie coopérative repose sur la construction d'une sémiologie conjointe en tant que localiser conjointement où il se passe quelque chose d'important. Pour développer cette aptitude collective, le collectif a été amené à partager, confronter ses voir-comme différents, générant alors des controverses d'ingénierie » (Perraud, sous presse, p.227).

5) Cette *lucidité épistémique* dont je viens de parler, prend corps dans la construction d'un arrière-plan commun. Sans arrière-plan commun, les protagonistes ne peuvent percevoir ce qui fait signe chez l'autre. La non compréhension peut mener au conflit. Une analyse conjointe des obstacles potentiels que sont susceptibles de rencontrer les élèves, est alors un moyen pour envisager collectivement des « objets-solution » à essayer (Baxandall, 1987 ; 1991). Une intelligence commune (Sennett, p.33) naît de l'interdépendance occasionnée par cette analyse épistémique *a priori* et « nous avons besoin de l'aide d'autrui pour nous dégager du conflit qui nous immobilise et retrouver le mouvement » (Billeter, 2018, p.31). Je poursuivrais volontiers ainsi les propos de Billeter (Ibid.) : s'il y a besoin de l'aide d'autrui, il y a aussi besoin d'une situation-tiers, d'un *milieu*, « pour nous dégager du conflit qui nous immobilise et retrouver le mouvement ». Sans une étude épistémique du *milieu*, les protagonistes laissent en effet échapper l'objet commun (comme la compréhension d'un texte) et campent alors sur des conceptions qui restent incompatibles. C'est ce que j'ai décelé dans le cas du « Petit violon ». En quelle sorte, c'est quand une vis sans fin se met en mouvement, que le collectif *fait œuvre* : une analyse épistémique fait, qu'en retour, le collectif développe des vertus épistémiques qui enrichissent l'analyse épistémique qui consolide les vertus épistémiques du collectif, etc.

6) Cet arrière-plan commun, avec les formes langagières qui le portent, occasionne ce que l'on pourrait nommer des formes empathiques. Selon Sennett, cette empathie est une *rencontre*, essentielle à la coopération, elle « consiste à prêter attention à l'autre en se plaçant sur son terrain » [...] « L'empathie est un exercice plus exigeant, tout au moins dans l'écoute : l'auditeur doit sortir de lui » (Sennett, p.37). Elle assouplit alors la possible négativité du rapport à l'autre. On peut traduire la posture de EC-CH d'empathique : il « sort de lui » pour écouter P1. Il apprend de la situation, de l'expérience de P1, plus qu'il ne parle en son nom. Les formes interrogatives sont particulièrement usitées par EC-CH. L'empathie joue donc sur la nature du langage utilisé quand chercheur et professeur pensent dans un *dialogue*

d'ingénierie. L'instauration de pratiques discursives érige en effet une pensée qui, progressivement, devient collective. Cette pensée devient collective parce qu'il y a de *l'à-connaître ensemble*. En effet pensée et connaître vont de pair comme le souligne Maniglier (Ibid).

« Penser, penser en général, c'est toujours connaître. La connaissance est l'essence de la pensée. Si donc le langage est un phénomène cognitif, c'est parce que parler est en un sens une manière de connaître » (Maniglier, Ibid., p.351).

La maïeutique qui s'exerce entre EC-CH et P1 (et P2 quand il est présent) tend alors vers la résolution d'un problème collectif par le langage, qui forge l'alliage des connaissances (avec l'idée d'alliage comme métaphore de la production conjointe de connaissances). À certains moments de leur travail d'ingénierie, professeurs et chercheurs ne se distinguent alors plus, unis qu'ils sont dans cette *posture d'ingénieur* (Lefevre, 2018).

« La posture d'ingénieur ici décrite est celle d'un ingénieur de la relation – à la fois celle de la relation didactique (qui unit savoir, professeur et élèves) et celle de la relation épistémique coopérative (entre membres de l'ingénierie coopérative), elle est celle d'un ingénieur du social, dans un sens très proche de celui que Dewey attribue à cette notion (cf. Frega, 2015) » (Sensevy, 2020, p. 253).

L'ingénierie coopérative est alors un *dispositif sérendipien* (Perraud, sous presse, p. 167), c'est-à-dire un dispositif fertile à la production d'idées nouvelles. La sérendipité est, en effet, une « capacité humaine à s'étonner et à prêter attention [à un fait], elle ouvre les portes de la créativité, elle fait pression sur [celui qui cherche quelque chose] pour le lancer sur une piste nouvelle, pour trouver une explication au fait observé » (Catellin, 2014, p.131).

7) Une ingénierie coopérative travaille à la création d'une œuvre (par exemple en EPS, un agencement de séances qui articule le travail en ULIS et celui en classe) ou s'efforce de le faire (ce qui se passe de manière plutôt infructueuse dans le cas du « petit violon »). Toute ingénierie coopérative repose sur le principe de *coopération pour produire une œuvre commune* (Sensevy et Bloor, 2019). Il s'agit, par cette œuvre, d'une entrée en culture. Or, « comprendre un usage culturel, c'est immédiatement se rendre sensible à des formes » (Maniglier, Ibid, p. 362). Une œuvre, c'est un donc un dispositif qui a une *valeur collective dans l'usage* : s'il y a nécessité du concret de la pratique conjointe, pour résoudre un problème défini conjointement, il y a aussi nécessité de maintenir des fins communes, dans le travail collectif.

« Ainsi les réflexions peuvent devenir des expériences vécues partagées, ou faits d'expérience (Fleck, 2008). Ces faits concourent à la constitution de « voir comme » communs, c'est-à-dire des concepts et des pratiques partagés au sein d'une communauté. Autrement dit d'un même style de pensée (ibid.) nécessaire à la production d'échanges scientifiques pour une action commune » (Morellato, 2019, p.3).

Toutefois créer conjointement une œuvre est délicate, chacun étant façonné par ses représentations de l'école, des apprentissages, par ses expériences de vie. C'est ce que je vais aborder dans la dernière partie de ce chapitre.

IV.4 Des épistémologies pratiques qui condamnent parfois l'émergence d'ingénieries coopératives

J'ai éclairé, dans cette note de synthèse, la prégnance des épistémologies pratiques dans l'orientation de l'action collective. Ces *épistémologies pratiques*, c'est-à-dire ces théories implicites, denses en expériences, en croyances, en valeurs, orientent, d'une part, les pratiques professorales. D'autre part, les pratiques professorales imprègnent et modifient, elles aussi, les théories. Autrement dit, l'enseignant s'appuie sur des connaissances composites en cours d'action qui agissent plus ou moins directement sur le fonctionnement de la classe et ce qui se passe en classe agit plus ou moins directement sur ces connaissances et leur renouvellement de ses savoirs. Une épistémologie pratique est donc aussi

« alimentée par des références externes ou des ressources utilisées par l'enseignant qui fonctionnent comme des sources d'inspiration » (Brau-Antony et Grosstephan, 2017, p. 2017).

Dans cette note de synthèse, j'ai montré que des relations fortes existent entre le discours réglementaire et les injonctions de l'institution, d'une part, et les discours et actions professoraux, d'autre part. Ces relations jouent un rôle majeur dans ce qui limite ou empêche l'épanouissement des ingénieries coopératives (de certains de leurs principes). Je propose de reprendre ici quelques-uns des principes ingénieriques et de montrer ce qui fait obstacle à leur avènement, plus particulièrement de quelle manière ce que j'ai nommé un *pseudo-jargon* et ses conséquences les empêchent.

1. L'avènement de l'école inclusive est marqué par d'abondantes notions. Toutefois l'apparition de ces notions passe sous silence le sens qu'elles prennent dans les pratiques scolaires inclusives. J'ai ainsi montré le manque de concrétisation des énoncés abstraits. Tout se passe comme si les attentes de l'institution avançaient masquées. Il en ressort un « flou »¹⁵⁹. Ainsi Ebersold et Armagnague (2021) analysent les conséquences du flou que l'expression « besoin éducatif particulier » engendre. Ils remettent en cause sa pertinence dans la mesure où son ambiguïté désoriente les professionnels.

¹⁵⁹ BEP/situation de handicap, association BEP et médicalisation : tous et catégorisations d'élèves.

« L'instabilité symbolique de ses contours reflète les luttes symboliques ayant contribué à imposer les représentations et les désignations qui le spécifient, à faire exister certaines réalités au détriment d'autres » (Armagnague et Ebersold, Ibid.).

Cette instabilité des contours vient, à notre sens, en grande partie, de l'opacité du langage institutionnel, jamais défini, et surtout jamais référé à des pratiques, ce qui ne conduit pas dans le jeu social à des évidences partagées (Sensevy, Gruson, Le Hénaff., 2019). Les enseignants étudiés peinent à élucider le lien entre énoncés institutionnels (l'abstrait) et actions (le concret) et sont alors enfermés dans un *pseudo-jargon*. Ils n'ont en effet pas d'autres mots que ceux empruntés au *pseudo-jargon* (comme « besoin éducatif particulier » ou « adaptation » ou encore « différenciation »), pour exprimer leurs pratiques.

2. Le langage institutionnel reste extrêmement *abstrait*, renvoyant à des caractérisations-labels et non à des descriptions précises des pratiques. Il introduit en effet une sorte d'aliénation. Pour ne pas être aliéné (c'est-à-dire être autre qu'il n'est), le professeur doit se reconnaître dans ses pratiques effectives, dans le concret de sa vie pratique professionnelle, grâce en particulier à une relation forte entre sa pratique et la manière dont il la parle (le jargon qui lui est associé). En minant cette relation, les énoncés réglementaires du *pseudo-jargon* de l'institution empêchent les professeurs de se reconnaître et de s'accomplir dans leur activité, ils les aliènent.

Le *pseudo jargon* engendre donc des formes négatives de désorientation engendrées par les discours institutionnels. Comment en effet opérer un lien entre l'*ancien* (qui relève d'une forme scolaire classique) et le *nouveau* (une forme scolaire inclusive, qui agence une diversité de dispositifs et d'acteurs) pour créer de l'inédit (scolariser en classe ordinaire des élèves « à besoins éducatifs particuliers ») ? Comme « l'épistémologie pratique secrétée par la forme scolaire classique détermine en partie l'arrière-plan conceptuel de certaines formes de vie¹⁶⁰, communes ou savantes, en société » (Sensevy, 2019, p.94), alors sans un soutien pour accompagner le changement, les épistémologies pratiques en vigueur jusque lors, façonnées par la forme scolaire classique, persistent, même si l'environnement change. Dans un environnement scolaire inclusif déstabilisant, les conceptions des enseignants influent sur leur rapport aux individus-élèves. La scolarisation inclusive peut alors renforcer les catégories classiques, renvoyer à de supposées capacités ou incapacités des élèves, sans qu'aucune référence précise à l'œuvre étudiée ne soit produite.

¹⁶⁰ Cette expression « formes de vie » (lebensformen) est empruntée à Wittgenstein et renvoie aux formes de langage ordinaire – plus spécifiquement « de la forme que prend la vie lorsqu'elle est exprimée et prise dans le langage » (Laugier, 2015, p. 66) –, dans nos manières quotidienne, intime, politique d'exister.

3. Comme je l'ai souligné dans le « Petit violon », les enseignantes, face à la diversité des élèves, ont tendance à les classer en deux catégories : ceux qui peuvent et d'autres qui ne peuvent pas – les *élèves à besoins particuliers*. L'énoncé institutionnel porte en lui une incapacité attribuée aux élèves. L'école inclusive fondée sur un principe de non-discrimination devient alors encore plus discriminante. Les éléments d'*épistémologie pratique* inférés dans les discours des deux enseignantes ne concourent en effet pas à une égalité d'accès aux opportunités d'apprentissage, dans la mesure où il n'y a pas de décisions didactiques communes ni de construction de milieux de l'étude ajustés. Or on peut penser qu'offrir « à l'utilisateur [l'élève] plus de contrôle sur son expérience »¹⁶¹ relève d'une pratique plus efficace. Les conceptions de PE et PES peinent pourtant à faire en sorte qu'ils travaillent conjointement pour contribuer à l'accessibilité des savoirs. Leurs conceptions restent solidement ancrées dans le fait que la difficulté d'apprendre est ontologique à l'élève « à besoins éducatifs particuliers », l'énoncé lui-même introduisant une différence entre ceux qui « ont des besoins » (incapables ou impotents d'une manière ou d'une autre) et ceux qui « n'en ont pas » (capables). Plus généralement, ce pseudo-jargon individualisant active le dualisme entre personne et collectif. Ainsi que le signale Fischbach :

« Le terrain est largement occupé par des conceptions (notamment celles qui, d'une façon ou d'une autre, reconduisent l'opposition et le dualisme de l'individuel et du social) et par des notions (particulièrement celle du « commun » dans certaines de ses versions) qui sont autant d'obstacles venant empêcher une bonne compréhension philosophique de la signification du social » (Fischbach, 2013¹⁶²)

4. Plus il y a de classements des élèves, plus les catégories font obstacle aux dimensions épistémiques : ceux qui ne peuvent pas sont ceux qui ne pourront pas apprendre. Leurs émotions ne sont pas considérées comme des émotions épistémiques (Pouivet, 2008) et l'environnement conçu pour ces élèves ne sera donc pas épistémique (d'où la solide et éternelle dichotomie entre apprentissage et socialisation). L'attention va alors vers les formes d'interaction, les organisations et le savoir échappe. Cet oubli des savoirs et de la manière dont les savoirs structurent les dispositifs, évacue alors, d'une manière frappante, le rapport des enseignants aux *œuvres*.

¹⁶¹ <https://handbook.floeproject.org/introduction.html>. Ce *handbook se donne pour perspective de discuter des sujets critiques* ("to discuss critical topics related to inclusive learning and future of education"). Ce type de documentation pourrait être envisagé, dans le but de construire des arrière-plans communs aux enseignants, d'attester de possibles pratiques dans un principe d'accessibilité des situations d'apprentissage pour tous les élèves.

¹⁶² http://www4.usaintlouis.be/4DACTION/WEB_Agendafiche/311/20613

5. Ce peu de cas fait des savoirs, peine à rendre les enseignants attentifs à ce que dit l'autre, quand cet autre n'est pas « conforme » à ses propres conceptions fortement empreintes des discours institutionnels. Étudier ensemble les savoirs est un geste, aussi bien pour la personne pour le collectif, qui n'est pas *disponible*. Le risque alors est qu'un dispositif coopératif s'éloigne des principes précisés plus haut. Ainsi j'ai montré qu'il peut exister une asymétrie, une absence de recherche de symétrie entre les protagonistes de l'ingénierie qui va de pair avec la négation du *principe d'assomption* des différences. L'enquête ingénierique est délaissée au profit d'une « simple » discussion-transmission d'informations, orientée par des réponses professorales habituelles, celle par exemple de l'organisation générique de la classe. Or une ingénierie coopérative, fondée sur un principe de transformation de l'intérieur, repose sur la création d'un *univers discursif collectif* avec des enquêtes « situées » dans le but d'adapter ou de reconstruire les habitudes. On retrouve ici l'insistance de Maniglier sur le langage comme production de possibles dans un univers discursif, par exemple un jargon :

« L'efficacité d'un acte de parole ne dépend pas de sa capacité à transmettre des informations sur un monde qui lui serait extérieur, mais bien plutôt de réussir à mettre en branle cet appareil catégoriel et perceptif qu'est une langue afin d'y instruire une variation constructible. Ces mots même ne cherchent pas à vous communiquer une idée qui leur serait extérieure, mais faire consister une possibilité de votre univers discursif » (Maniglier, p. 360).

L'avènement d'un univers discursif, d'un jargon spécifique, forgé par les problèmes que travaille le collectif, provoque alors des modifications « intra-individu » et agit donc sur les épistémologies pratiques. Sans cette condition, une ingénierie coopérative ne peut exister. L'ingénierie coopérative est en effet une machine à transformer, modifier, faire migrer qui travaille la mobilité des rapports théorie-pratiques, des épistémologies pratiques.

6. J'ai montré que le principe de fins communes est délicat. Ce principe est soumis à un intense travail du savoir et c'est ce travail qui initie des débats ou des *controverses d'ingénierie*. Or ce travail intense sur les savoirs est empêché ou tout au moins compromis par le discours réglementaire. Comme je l'ai montré, les dialogues restent génériques surtout, dans le « Petit violon », mais aussi, dans une moindre mesure, dans le dialogue en EPS où l'appel aux « compétences » et aux « critères » produit aussi une sorte de « généralisme » qui empêche de considérer les œuvres et de travailler leur substantifique moelle. *Cet institutionnisme instillé par les termes et énoncés réglementaires* peut dévoyer les ingénieries coopératives : le collectif a l'impression de parler de la même chose, or rien n'est moins sûr. Les termes que l'on trouve dans la réglementation ont une fonction

perlocutoire (ils sont là pour « faire faire), et au-delà, ils peuvent constituer des vecteurs d'imposition. Or cette imposition produit des effets très différenciés. Ainsi, « adaptation » que l'on retrouve de nombreuses fois dans la littérature réglementaire (dont le référentiel de métier), apparaît, tout autant, dans les discours des enseignants de nos deux études de cas. Toutefois ce terme d'« adaptation » ne produit pas des pratiques que les protagonistes sont en mesure de définir . « Adaptation » tient du *pseudo-jargon*.

Dans le cas du « Petit violon », l'adaptation des supports produit une juxtaposition des deux élèves « à besoins éducatifs particuliers », aux autres élèves de la classe. Dans le cas de l'EPS, l'adaptation de la situation d'apprentissage conduit à la production d'une frise qui est au début un support pour les deux élèves à « besoins éducatifs particuliers » avant de devenir *une aide pour tous les élèves de la classe pour tous*. C'est un exemple de la double désaffectation du langage : qui prend racine dans des épistémologies pratiques plus ou moins émancipées du *pseudo-jargon* des énoncés réglementaires. La coopération, l'intelligence et l'enquête peuvent alors, être vues comme une sorte d'émancipation des *pseudo-jargons*, c'est-à-dire comme l'établissement d'une relation organique entre les mots et l'action, dans l'ascension de l'abstrait du langage vers le concret des pratiques effectives, qui peu à peu transforme l'expérience partagée en culture. C'est en effet cette relation, cette ascension, et cette transformation qu'empêchent les *pseudo-jargons*.

IV.5 En guise de conclusion

J'ai, tout au long de cette note de synthèse, tissé l'analyse du discours réglementaire avec celle des pratiques des enseignants étudiés. J'ai montré qu'une forte emprise institutionnelle agit sur l'école, et plus particulièrement sur l'école inclusive Cette expression « emprise institutionnelle » désigne de façon rapide la manière dont les institutions tendent à aliéner les individus en façonnant, en particulier, leur épistémologie pratique. Ainsi, plusieurs paradoxes surgissent de l'analyse lexicale des « référentiels de métier » (celui des enseignants ou encore celui des enseignants spécialisés).

- 1) Une institution didactique, centrée sur l'enseignement et l'apprentissage, ignore dans ses énoncés réglementaires, le savoir.
- 2) Les élèves sont classés selon des catégories préalablement établies, comme celle de « besoin éducatif particulier ». Cette catégorisation va de pair avec l'oubli que ces élèves comme tout élève, rencontrent potentiellement des obstacles face aux situations d'apprentissage. Les savoirs, pour ces élèves, sont éludés. Les pratiques sont alors radicalement différentes selon les catégories d'élèves.

- 3) Le travail de *concrétisation dans la pratique* des énoncés réglementaires n'existe pas. Or lorsqu'une institution tente d'échapper à cette concrétisation, elle le fait en recommandant, voire en imposant, des « bonnes pratiques ». Il s'agit alors, d'une certaine manière, d'un « fait du prince » c'est-à-dire d'une hiérarchie administrative qui *décide* que telle pratique est une « bonne pratique ». Or, j'ai montré, dans cette note de synthèse, qu'une institution « est une signification abstraite. Elle tire son sens et efficacité de l'accomplissement pratique » (Collectif didactique pour enseigner, 2019, p. 514). Cette *ascension de l'abstrait au concret* signifie que c'est la pratique qui concrétise les énoncés abstraits, plus exactement une pratique conjointe.

Cette question de la concrétisation pratique d'énoncés abstraits est au cœur de l'activité de toute ingénierie coopérative. Les ingénieries, par le travail coopératif, produisent bien entendu, elles aussi, des énoncés abstraits, mais ils sont bien différents des énoncés réglementaires qui produisent des mots d'ordre institutionnels. Pour qu'une expérience se transforme en culture, il s'agit en effet d'un alliage entre une pratique et un jargon, de plus en plus finement ajustés, au sein d'un collectif. Sinon, l'expérience est erratique, elle ne fabrique pas de culture. Cette séparation théorie-pratique et la force d'une ingénierie coopérative tient dans le fait qu'elle contribue à tisser théorie et pratique, rompant ainsi avec « des gestes abstraits, c'est-à-dire sans matière et surtout sans pensée » (Lochman, *ibid.*, p.55), dans une confrontation « au réel et à la matière » (*Ibid.*, p. 81).

« Il n'y a [alors] pas, comme on l'entend souvent dire ici ou là, d'une part, en bas, la foule des passionnés du concret, des reporters du vécu, et d'autre part, dans les combles sublimes mais un peu désertés, un dédale rébarbatif de « structures » et de « modèles » » (Bazin, 2000, p.1).

Une ingénierie coopérative est une institution, un modèle, cette fois coopératif, qui permet cette ascension de l'abstrait au concret que j'ai évoquée. En avançant, pas à pas, dans une instance coopérative, *via* la description et l'analyse des manières d'agir, les enseignants et les chercheurs se donnent des moyens, en suivant Ginzburg (2001) de faire de l'*étranger* avec du *familier* mais aussi en suivant cette fois Bazin (2000), faire du *familier* avec de l'*étranger* et ainsi avancer dans la construction d'un langage, de repères, de références communs.

J'insiste sur le terme de *description* parce que toute description est nécessaire à celui qui s'intéresse à ce que les enseignants font et non pas à ce qu'ils sont. Je rejoins les propos de Bazin.

« Ce qu'une telle description montre, dans la mesure où elle est anthropologique, c'est, non pas ce que ces humains sont, Bambaras, Papous ou Balinais, mais ce qu'ils font, la manière dont en la circonstance ils agissent. Le propre d'une action humaine, c'est qu'elle est nécessairement

« faite » d'une certaine manière, pas n'importe comment, qu'elle est donc susceptible d'être « expliquée » à qui l'ignore : on peut apprendre à la faire » (Bazin Ibid, p. 5).

Toutefois le statut de *semi-profession* (Etzioni, 1963 ; Chevallard, 2017 ; Toullec-Théry, 2016b ; ECS, 2021) qui caractérise la profession d'enseignant représente sans doute un frein considérable à ces pratiques coopératives. Je retiens cinq points que j'ai décelés et qui font parfois écran au travail ingénierique dans nos deux études de cas :

- 1) un corps de savoirs et de savoir-faire de métier moins spécifique et moins développé, renforcé par ce que j'ai dénommé *pseudo-jargon* ;
- 2) une faible insistance sur les aspects théoriques et conceptuels. Nombre d'enseignants les fuient, considérant leur métier comme une pratique, sans nécessité de théorie ;
- 3) une tendance du praticien à s'identifier à l'institution qui l'emploie plutôt qu'à sa profession (laquelle...n'existe pas comme telle) ; l'identité professionnelle sur laquelle se construit souvent un enseignant spécialisé l'éloigne encore plus des savoirs pour rallier des sphères psychologisantes ;
- 4) un contrôle et une surveillance administratives très palpables, où l'on voit actuellement la prolifération des *vademecum*, qui, même sans valeur légale, multiplient l'imposition de ce qui est nommé « bonnes pratiques », dans des dispositifs toujours plus nombreux ;
- 5) une autonomie réduite en matière de décisions professionnelles, le praticien étant responsable devant ses supérieurs plutôt que devant sa profession. La peur d'une non validation de ses pratiques par un inspecteur freine alors beaucoup de créativité.

Dans cette partie 4, j'ai consolidé, *via* certains faits empiriques issus de nos deux études de cas, le postulat suivant : la réglementation produit des énoncés, ces derniers agissent et façonnent les systèmes de conceptions professorales. En retour ces systèmes de représentation génèrent des pratiques qui paradoxalement ne sont pas toujours en accord avec les principes inclusifs de non-discrimination et d'accessibilité.

Quelles sont alors mes perspectives ? De quelle manière est-ce que je compte poursuivre cette démarche empirique et qualitative pour un approfondissement des preuves anthropologiques ?

Partie V. Perspectives

V.1 Une poursuite d'une démarche empirique pour une recherche de preuves culturelles

Mes perspectives de recherche s'inscrivent dans une grande continuité. En effet, je privilégie la reconduction d'une dynamique déjà engagée et solidifiée, dans cette note de synthèse, avec, notamment :

- le maintien d'une même cible, celle d'enquêtes délimitées au champ de la scolarisation inclusive ;
- la poursuite, dans un certain cadre institutionnel, du travail de compréhension de la manière dont les enseignants font ce qu'ils font et de la manière dont les pratiques sont ce qu'elles sont ;
- où les dimensions ingénieriques propres aux ingénieries coopératives sont plus largement privilégiées.

V.1.1 Une posture anthropologique

Une démarche empirique

Les décisions politiques, malgré leur accélération, ne produisent pas les effets escomptés. Les évaluations statistiques attestent qu'un grand nombre d'élèves n'apprennent pas suffisamment. Les résultats scolaires en français et en mathématiques ne sont pas ceux auxquels on s'attend dans un pays comme la France. Le rapide renouvellement des programmes, les modifications successives et rapprochées de la formation des enseignants, la création de multiples dispositifs de scolarisation des élèves « à besoins éducatifs particuliers » semblent déstabiliser les enseignants, plus qu'ils ne leur permettent d'avancer. Ces constats persistants méritent d'être étudiés minutieusement. En ce qui me concerne, je revendique cette étude minutieuse dans la démarche empirique qui est la mienne, d'autant plus que l'observation, les faits, le vécu et les savoirs expérientiels ne sont pas toujours considérés dans la production des connaissances scientifiques. Ainsi, lors de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique (CNAM-CNESCO, 2017), Benoit Galand (2017) souligne « la quasi absence de travaux empiriques à propos des effets d'une différenciation pédagogique sur les élèves »¹⁶³. Pourtant

¹⁶³ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18_Benoit-Galand.pdf

depuis des années, les énoncés règlementaires sont unanimes : « il faut différencier »¹⁶⁴ Quel sens prend alors ce slogan, alors que Galand (Ibid.) énonce le fait « qu'il y a une absence de consensus minimal sur la définition de cette notion et les critères à prendre en compte »? Je prends donc et poursuivrai le parti pris suivant : si l'éducation « veut atteindre ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, [elle] doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours « l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un » (Dewey, 1947, p.245). J'ajoute aux propos de Dewey que ce vécu expérientiel mérite d'être exprimé, considéré, soutenu, confronté dans un collectif. La résolution de problèmes gagne en effet à être partagée, comme je l'ai montré dans cette note de synthèse.

Une démarche ancrée dans des descriptions

Ma démarche empirique, amplement fondée sur des descriptions, est une manière de faire de la science : elle repose sur des fondements anthropologiques et culturels. Cette conception de la science n'oppose alors pas « recherche qualitative » et « montée en généralité ». C'est une conception des sciences de l'homme.

« Si « anthropologie » il y a, ce sont ces descriptions elles-mêmes qui sont anthropologiques ; ou bien alors elles ne le sont pas, elles manquent à l'être, et ce titre est usurpé. Mais si elles le sont, c'est qu'elles visent l'homme, que de quelque manière elles nous le montrent : une certaine généralisation, c'est-à-dire la prise en compte du fait qu'il s'agit de l'homme, et donc aussi bien de vous et de moi, y est à l'œuvre, jusque dans notre respect scrupuleux de la singularité de chaque situation » (Bazin, 2000, p.1).

Cette conception des sciences de l'homme nourrit une double attention, 1) à la situation elle-même et à sa singularité (l'homme est, d'une certaine manière, façonné par son environnement), mais aussi 2) à la différence et à la diversité (l'homme agit et réagit d'une certaine manière, en personne, à sa façon).

« Nous sommes bien en fin de compte capables de comprendre l'action d'autrui. Pour autant que « comprendre » n'est pas révéler par une herméneutique du dit et du non-dit ni deviner par empathie le sens caché (mental, interne) et en définitive inatteignable ou indécidable d'un comportement observé – quête d'un savoir indéfiniment insatisfaite qui ne laisse d'autre recours qu'une impossible mutation d'identité et vient alimenter un « culte de la singularité ». Comprendre une action c'est bien plutôt l'avoir décrite d'une manière telle qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières possibles de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions ce que nous-mêmes nous faisons. Découper, après sa mort, les dernières partitions de Schubert en petits morceaux et les distribuer à ses élèves préférés est une marque de piété

¹⁶⁴ Voir pour cela : Cariou, D. Goletto, L. et Henry, A. (2020). Il faut différencier ! Dans Collectif didactique pour enseigner « Enseigner, ça s'apprend », RETZ.

qui nous est *aussi* compréhensible, note Wittgenstein, même si nous aurions plutôt choisi de les conserver intactes et à l’abri de tous. Cette compréhension s’obtient par un travail de *généralisation*, c’est-à-dire de transformation de l’altérité et de son étrangeté apparente en différence connue, c’est-à-dire maîtrisable » (p.7).

Il ne s’agit alors pas d’envisager une culture comme un ensemble de traits qui vont ensemble. Il s’agit davantage d’envisager de la différence et de la diversité, que de l’étranger – l’altérité – et du connu – l’identité–. Cette idée de production de différence et de diversité que Bazin développe m’invite à poursuivre l’engagement qui est le mien dans des *études de cas*. Les analyses didactiques mettent en effet au jour les répercussions sur les pratiques, dans leur différence et leur diversité, des milieux réglementaires et scolaires. C’est une démarche compréhensive qui est alors privilégiée et non la mise au travail de catégories déjà-là – et qui seraient du côté de l’altérité et de l’identité, pour suivre la critique de Bazin (Ibid.) :

« Ce qui est en jeu dans l’ethnographie, c’est ce travail de la différence sapant le fantasme d’une altérité idéaltypique, une altérité qui dans son unité monolithique et inaccessible, n’est rien d’autre qu’une identité ».

Ce que dit Bazin résonne particulièrement dans le champ de l’école inclusive avec le danger que j’ai évoqué de penser par catégories. Ces dernières « façonnent les gens » (Hacking, 2005) et peuvent finir par les rendre conformes au label auquel on les assigne.

L’*arrêt* (dans un sens dérivé (et élargi) de celui proposé par Billeter, 2018) est alors primordial : l’arrêt peut être vu comme la posture d’un chercheur qui cherche à comprendre ce qui se passe, ce qui fait les errances de ce système scolaire et les conséquences sur les pratiques. C’est, d’une certaine manière, ce que j’ai montré dans cette note de synthèse, avec l’étude comparative de deux études de cas.

La méthodologie plurielle, à partir d’étude de cas, que j’ai construite (et que j’ai conduite dans cette note de synthèse) embrasse plusieurs dimensions :

1- un arrêt, comme moyen puissant pour augmenter l’attention (Billeter, Ibid.), pour voir les acteurs penser, agir, interagir. Cet arrêt, dans toute étude de cas, constitue un point névralgique.

« Ce qui fait l’originalité d’un cas, qu’il soit de nature éthique, politique ou historique, c’est la configuration originale d’un agencement de faits ou de normes dont l’irréductible hétérogénéité vient interrompre le mouvement habituel d’une prise de décision, le déroulement d’une observation, le cheminement d’une preuve, alors que rien dans la théorie, la doctrine ou la méthode qui guidait au départ la description ou le raisonnement ne laissait prévoir l’objection » (Passeron et Revel, 2005).

Toutefois, cette « configuration originale » dont parlent Passeron et Revel est à considérer comme un point de départ dans l'enquête qui est le cœur de cette note de synthèse. Un cas n'est en effet pas réduit à un exemple *anecdotique* ou *illustratif*, mais devient un potentiel *exemple emblématique* : l'observation soutenue et la manifestation d'objections l'érigent en problème (Ibid.) : une ou plusieurs question(s) sont alors posées. Les deux cas étudiés sont ainsi des exemples emblématiques de l'étude de l'articulation entre ULIS et classe « ordinaire » pour faire progresser des élèves « à besoins éducatifs particuliers ».

2 - Un arrêt s'opère dans un contexte (pour ma part, dans un contexte de scolarisation inclusive) et en situation (lors de séances *in situ* dans lesquelles deux enseignant.e.s sont impliqu.e.s). Il s'est ainsi agi, dans cette note de synthèse, de décrire minutieusement deux contextes et situations particuliers qui sont fondés chacun sur des agencements entre une classe et une ULIS pour scolariser des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». Ces descriptions sont fondamentales. En effet, « certaines descriptions ascendantes et compréhensives peuvent atteindre à de fortes densités, même si elles ne sont pas « théoriques », au sens d'une théorie construite par la recherche » (Sensevy, 2011, p.189). De ces descriptions minutieuses et ensuite par comparaison, je suis en mesure d'effectuer une forme spécifique de *généralisation*, telle que la conçoit Jean Bazin, c'est-à-dire une structure de comportement générique que je peux identifier et comprendre parce que *nous sommes des êtres humains*. Un raisonnement par études de cas, révèle du proche et de l'opposé, du compatible, de l'incompatible et contribue ainsi, lorsqu'on parvient à dégager du cas un exemple emblématique potentiel, à mettre au jour ce que je pourrais nommer un *mécanisme social*. La méthodologie est ascendante et je rejoins les propos de Billeter (Ibid.) : une collection de tels exemples emblématiques peut mener à discerner des « lois de l'activité », si on élargit à des collectifs les propos de Billeter, centrés sur l'individu.

« Observons notre activité, décrivons les phénomènes qui retiennent notre attention, voyons les rapports qu'ils ont entre eux : cela nous mènera aux lois de l'activité. Choisissons à chaque étape les mots qui rendront le mieux compte de ce que nous apercevons. C'est ainsi que nous parviendrons à la connaissance du sujet dont nous avons besoin » (Billeter, 2018, p. 18).

3 – Déceler les lois de l'activité collective et personnelle va nécessiter une opération délicate, celle « de réduction du réel, au sens où seules certaines de ses propriétés, de ses affordances, aurait dit Gibson (2014), sont prises en compte » (Sensevy et Vigot, 2016, p. 84). Donner à voir des signes pertinents de l'activité, avec « un niveau de précision utile » (Lochman, Ibid., p.85), couplé avec l'usage d'un langage conceptuel, d'un jargon, permet alors « de relier tel particulier à tel autre, et de trouver une parenté, un air de famille, entre deux pratiques pourtant bien

différentes sous de nombreux aspects » (Sensevy, 2011, p.190). On construit ainsi, en consonance avec la conception de Bazin, comme précisé ci-dessus, une forme de *généralisation*. Le champ de recherche Systèmes Hybrides Texte image son (SHTIS) initié dans la Théorie de l'action conjointe en didactique (Blocher et Lefevre, 2017, Blocher, 2018) pourrait être une perspective fructueuse pour mes travaux, à laquelle je gagnerais vraiment à m'associer. Il s'agirait ainsi de « créer de nouvelles mises en visibilité et produire de nouvelles formes d'énonciation » (Sensevy, Blocher, Goujon, Forest, à paraître).

4 – Un contexte ne se réduit pas à la classe, à l'établissement. Le contexte est nourri, imprégné par le politique. Le contexte scolaire est particulièrement le jeu des politiques et du social en général, et plus encore lorsqu'il est question d'école inclusive. L'institution réglementaire, comme je l'ai montré dans cette note de synthèse, tend en effet à aliéner les individus en façonnant leur travail, et donc, en particulier, leur épistémologie pratique. Il s'agit alors, pour moi, dans un mouvement *socio-didactique* (cf. notamment Rayou et Sensevy, 2014), de poursuivre l'étude de la relation entre l'abstrait des énoncés et la matérialité concrète des pratiques. L'étude des écrits institutionnels permet en effet de discerner et comprendre leur genèse, leurs logiques, les tensions, les dilemmes entre ce qui est prescrit (une injonction à faire) pour discerner et comprendre l'activité des professionnels (ce qui se fait).

« Devant une réalité particulière, l'analyste commence d'abord par en abstraire une première forme de logique, un premier modèle. Il exprime cette logique en produisant ce que l'on pourrait appeler, en suivant Deleuze (1986), une « formule abstraite ». Pour ce qui concerne les sciences de la culture, on pourrait dire que cette formule abstraite, comme modèle, constitue une manière de décrire le sens pratique des agents, leur sens du jeu et donc d'effectuer une « première reconnaissance » de la logique (de la) pratique. Mais ce modèle, tel quel, ne rend pas justice à la complexité du concret : *l'ascension de l'abstrait au concret* consiste donc à « plonger » cette formule abstraite au sein de différents concrets, de différents particuliers, qu'on pourra considérer comme des *exemples exemplaires* (Kuhn, 1990), pour lui donner peu à peu une référence de plus en plus variée. L'exhibition de la logique pratique est alors conçue non pas comme la seule déduction d'un modèle en tant que formule abstraite, mais dans la production d'un n-uplet du type (modèle M1, exemple 1, exemple 2, etc.) » (Sensevy et Vigot, 2016, p.3).

L'étude minutieuse des pratiques professorales m'a permis et me permet ainsi de postuler un réseau d'interprétations (qui sont érigés en de premiers modèles, en de premières formules abstraites) de ce que les enseignants font de ce que l'institution projette. Cette enquête sur les prescriptions institutionnelles dans un alliage avec une enquête sur les pratiques est une caractéristique des recherches que je mène. Je l'associe à une *ascension de l'abstrait au concret*. Cette manière de penser et de faire mérite d'être poursuivie et approfondie. C'est ce vers quoi tend mon travail, avec le plus souvent possible l'association d'étudiants de master ou de doctorants. Les notions d'*institutionnisme* et de *pseudo jargon* que j'ai produites dans cette note

de synthèse sont des notions candidates à cet approfondissement : mon épistémologie de chercheur me mène incessamment à questionner ce qui empêche de considérer la pratique dans sa spécificité la plus profonde, la *transmission des savoirs*, et donc ce qui cause la *mise à distance des savoirs*, au profit d'énoncés généraux, construits par l'institution, dans une novlangue qui accorde une dimension artificielle – c'est-à-dire non ancrée dans les pratiques – au langage.

Il s'agit aussi d'inscrire les résultats de ces enquêtes dans une interaction avec d'autres résultats issus de la littérature scientifique.

5. –L'élaboration de connaissances scientifiques engage à un tissage d'une documentation relevant de connaissances validées.

Une connaissance « est relativement autonome du lieu et du temps où elle a été créée. Elle devient scientifique quand elle est en outre relativement indépendante de la personne qui l'a produite et que cette personne a été relativement claire sur les conditions de production et de validité de cette connaissance. [...] mais la connaissance n'est pas la solution. Elle est un élément général qui contribue à élaborer une solution dans une situation particulière » (Tricot, 2017, p.58).

Je poursuivrai cette nécessaire curiosité à croiser, pour un problème donné, les connaissances issues d'une diversité de champs de recherche. La preuve s'épaissit en effet dans un contexte scientifique pluriel. Il m'apparaît de plus en plus fondamental de rompre avec ce qui est pensé par certains comme une dichotomie scientifique opposant « les preuves fondées sur la pratique » et « les pratiques fondées sur les preuves » (je l'ai évoqué en introduction). Le but que je partage avec certains chercheurs consiste à instaurer un partage de responsabilités pour concrétiser l'abstraction. Il s'agit d'un changement culturel, celui de penser, au-delà d'une « communauté de pratiques » (Lave et Wenger, 1991), la mise en place de « collectifs de pensée » (Fleck, 1935, 2005), *via* ce que nous nommons des ingénieries coopératives, envisagée comme des institutions œuvrant à la dilution du dualisme théorie-pratique. Ces ingénieries sont vues comme une manière d'agir instituée dans la culture et qui devient alors une puissance collective d'agir. Toutefois, ma posture demande encore à être théoriquement nourrie. C'est ce à quoi je participe avec le Collectif Didactique pour Enseigner (DPE). Un ouvrage est en préparation. J'y rédige avec C. Perraud, un article que nous avons provisoirement intitulé « Une ingénierie coopérative, un art de faire qui s'apprend ».

V.1.2 Plusieurs enjeux scientifiques à explorer plus intensément

Je reprends et approfondis ici les deux idées de preuve culturelle et d'ingénierie coopérative vers lesquelles mon travail s'oriente plus particulièrement.

V.1.2.1 L'idée de preuve culturelle

Comme je l'ai montré tout au long de cette note de synthèse, ma manière de faire de la science repose principalement sur des « preuves fondées sur la pratique » (practise based evidence), et plus exactement, à la suite de Bourdieu (1980), sur la « connaissance pratique de la logique de la pratique » (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018), dans un environnement spécifique (pour moi, l'école inclusive), structuré par des prescriptions. En effet, comme je l'ai montré, les pratiques sont, d'une certaine manière, déterminées par le milieu institutionnel. Mon enjeu devient alors de penser la preuve, non seulement comme une preuve anthropologique (caractérisée par une conviction intuitive qui renvoie à une connaissance universelle du connaisseur pratique), mais comme ce que Sensevy nomme une « preuve culturelle », « au sens où elles [ces preuves] viendront à participer de la culture épistémique (Knorr-Cetina, 1999) d'un collectif » (Sensevy et al, 2018, p. 115). C'est alors l'expérience du professeur et du chercheur

« dans la durée, de l'enseignement, et la connaissance de l'enseignement que cette expérience – et son étude – leur en aura permise, qui leur permettront de distinguer dans la pratique des élèves ce qui témoigne de leur avancée, individuelle et collective, c'est cette expérience et cette connaissance – cette culture – qui leur permettront d'identifier ces qualités pour les faire fructifier » (Sensevy et al, 2018, p.115).

C'est ce que j'ai pu établir avec les deux études de cas déployées dans cette habilitation à diriger des recherches. Cette poursuite du travail conjoint au sein d'ingénieries coopératives est donc essentielle où la raison « est à la fois pratique, sémiotique et dialogique, et c'est cette raison que l'enquête dans la culture doit comprendre » (Sensevy, 2020, p. 241). Il ne s'agit alors plus d'opposer la connaissance commune et la connaissance scientifique : on peut les penser en continuité, comme le fait Dewey (1993).

V.1.2.2 Des ingénieries coopératives pour faire science

Cette habilitation à diriger des recherches apporte à mon itinéraire scientifique un enjeu majeur, celui de *faire coopération* pour produire de nouvelles connaissances. Toute *preuve culturelle* suppose alors que les ingénieries coopératives fassent de leurs membres, qu'ils soient professeurs ou chercheurs, des *connaisseurs pratiques*. Il s'agit donc, pour moi, maintenant, d'ancrer théoriquement « l'activité de parler comme une activité de connaissance » (Maniglier,

Ibid., p.352), pour ainsi étudier comment *faire langue commune* et ce que peut produire une langue commune du point de vue des pratiques.

« Connaître une langue, ce n'est pas pouvoir rabattre une performance verbale sur un ensemble de théorèmes possible d'un système formel, c'est être capable de percevoir une forme complexe, être sensible à une variation globale de l'environnement » (Maniglier, Ibid., p.360).

L'idée de contrefactuel serait alors à envisager, dans mon travail fondé sur des études de cas, comme un processus didactique à creuser. On peut évoquer ici l'argument de Yin.

An invaluable function of case studies is their ability to examine alternative or rival explanations directly. To do this, case studies must collect evidence supporting an explanation of what occurred in a case as well as other evidence explaining what might have occurred instead. Comparing the two sets of evidence would lead to a stronger conclusion than if only one set had been considered (Yin, 2012, p.117)¹⁶⁵.

Ce qui m'intéresse désormais consiste ainsi à recueillir « des preuves étayant une explication de ce qui s'est passé, mais aussi d'autres preuves expliquant ce qui aurait pu se produire à la place » (Sensevy et Vigot, Ibid.). "What might have occurred instead", dans la citation de Yin ci-dessus, révèle un air de famille, il me semble, dans la TACD, avec cette idée de contrefactuel, vue comme une mise en relation entre l'abstrait et le concret, ou plus exactement, comme *une ascension de l'abstrait (d'une formule abstraite possiblement fondée sur un exemple emblématique) au concret (de la pratique)*.

« Mais que peut signifier le terme « concret » pour les sciences de la culture ? Il désigne, selon nous le concret de la praxis, le concret des accomplissements pratiques (Garfinkel, 2007). Ce concret exprime donc la logique de la pratique (Bourdieu, 1980), sa grammaire (Wittgenstein, 2004). L'un des enjeux majeurs des sciences de la culture est de comprendre cette grammaire endogène, immanente, à la pratique, sans l'arraisonner au moyen d'abstractions qui lui sont étrangères » (Sensevy et Vigot, 2016).

Et qu'en est-il alors de l'abstrait ?

« Le contrefactuel concrétise [alors] une « formule abstraite » que constitue le modèle, en montrant quels types de pratiques il permet de caractériser ou d'imaginer, et peut donc permettre en retour une accommodation dudit modèle ». (Sensevy et Vigot, 2016).

À quoi peut alors « servir » un contrefactuel, selon Sensevy et Vigot (Ibid) ?

¹⁶⁵ Une fonction inestimable des études de cas est leur capacité à examiner directement des explications alternatives ou rivales. Pour ce faire, les études de cas doivent recueillir des preuves étayant une explication de ce qui s'est passé dans un cas ainsi que d'autres preuves expliquant ce qui aurait pu se produire à la place. La comparaison des deux ensembles de preuves conduirait à une conclusion plus solide que si un seul ensemble avait été pris en compte. (Yin, 2012, p.117).

- À « mieux comprendre le feuilletage de l'action, en saisissant mieux comment l'effectif s'est accompli à côté de, voire contre certaines autres options possibles ».
- À « mieux saisir, par contraste, la structure et le dynamisme propre de la stratégie effectivement produite ».

C'est un chemin possible à emprunter dans le cadre des projets de recherche que je mène actuellement.

V. 2 Une poursuite de l'exploration de prescriptions récentes et de ce qu'elles produisent sur les épistémologies pratiques

Les recherches dans lesquelles je suis actuellement impliquée engagent des équipes pluridisciplinaires en sciences de l'éducation (avec des approches sociologique, psychologique, didactique). L'enjeu que j'y poursuis est didactique. Il s'agit alors de mettre au travail les concepts centraux de cette habilitation à diriger des recherches, entre *institutionnisme*, *langage doublement désaffecté* et *pseudo-jargon*.

V.2.1 Trois recherches en cours qui permettent d'envisager l'avenir

V.2.1.1 – Personne-ressource : quels savoirs de métier développe une telle fonction ?

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'école inclusive, certaines notions émergent, sans ancrage ni théorique ni pratique. Celle de *personne-ressource*, que j'ai évoquée dans cette note de synthèse, en est une. L'enjeu de cette recherche consiste à déceler les formes de travail *in situ* que revêt ce syntagme de « personne – ressource ». Cet emploi de « personne » plutôt qu'« enseignant » et les tâches qui leur sont attribuées d'aide et d'accompagnement des enseignants à la scolarisation inclusive, ont-ils des incidences sur les pratiques professorales et la place accordées aux savoirs ?

Des recherches « en cascade », avec un souci d'articulations

Nous avons, dans une précédente recherche (menée, pour une partie, dans le cadre d'un master 2¹⁶⁶ que j'encadrais), décelé des problèmes de pratiques concernant la mise en place des « projets personnalisés de réussite éducative » (PPRE), projets obligatoires à élaborer, dès qu'un élève présente des difficultés persistantes. Nous avons alors étudié ce que cinq acteurs d'une *chaîne hiérarchique* (de l'inspecteur d'académie adjoint, à un enseignant de classe

¹⁶⁶ Jacob, E. (2019). Conceptions de la difficulté scolaire et usage du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dans le contexte managérial français de l'enseignement du premier degré. Master 2 MASH, Université de Nantes

ordinaire, en passant par un inspecteur de circonscription, un directeur d'école, une enseignante spécialisée de RASED) disent et font de ces PPRE.

Dans ce dispositif de PPRE fortement prescrit par le ministère de l'éducation nationale, en quoi et comment s'articulent le « pilotage » institutionnel, plutôt de la responsabilité des cadres, et le « pilotage » didactico-pédagogique, plutôt de la responsabilité des enseignants? En quoi un PPRE devient-il une ressource, pour envisager des aménagements du parcours scolaire d'un élève qui présente des difficultés persistantes ?

L'étude des entretiens avec ces cinq acteurs atteste que « les aspects didactico-pédagogiques n'apparaissent pas dans les discours : [...] Le discours des inspecteurs n'envisage pas une *fonction d'adaptation* des apprentissages, mais une *fonction de contrôle* de l'activité. Le PPRE est, pour chaque protagoniste, un emblème où le formulaire fait preuve que l'élève est en difficulté ». (Toullec-Théry et Jacob, soumis).

Des travaux de Koenig, Vandangeon Derumez, Marty, Auroy et Dumond (2016), étudient le travail infirmier, dans une recherche qu'ils nomment collaborative. Ils étudient quelques règles élémentaires et règles complexes¹⁶⁷ de ce métier dans le but de « développer les compétences et induire un changement positif des attitudes » (Ibid., p.27). Même si les contraintes du métier de soignant et de celui d'enseignant ne sont pas les mêmes, ces questions de prescriptions, de règles, de transgression sont porteuses dans notre travail sur ce que font les prescriptions aux acteurs.

« Il s'ensuit que « travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif » (Dejours, 2003 : 14), ce qui suppose de « passer par des chemins qui s'écartent des prescriptions ». « Comme ces prescriptions ont en général, pas toujours mais presque, un caractère normatif, bien travailler c'est toujours faire des infractions » (Dejours, 2003 : 15), mais « l'acceptation du rôle positif de la transgression est un stade que les discours dominants en management n'ont pas encore atteint » (Babeau et Chanlat, 2008 : 203). (Koenig et al., Ibid., p.4).

Dans ce travail, en effet de quelles transgressions aux prescriptions s'agit-il ? Pour qu'il y ait transgression, il faut en effet que des règles soient établies. Or, l'étude des discours montre que le PPRE n'est pas un objet sensible dans chez les deux IEN¹⁶⁸. Il n'y a ainsi aucune formation d'enseignants, sur le département étudié, depuis 2013. Pourtant, rappellent Koenig et al (Ibid.)

¹⁶⁷ Koenig et al. (2016) envisagent « l'existence de deux types de règles : celles que nous qualifions de « complexes », parce qu'étant incomplètes elles doivent être interprétées, et celles que nous qualifions d'« élémentaires », dont il est attendu qu'elles soient strictement respectées » (p.2).

¹⁶⁸ « Il y a une incitation forte à le faire [le PPRE]. Alors ça existe, on va dire, dans toutes les écoles, mais sous des formes tellement variées que je suis un peu gêné de vous dire que ça existe partout ».

« les salariés des organisations étudiées, loin de souffrir des excès ou de l'omniprésence du management, pâtissent à l'inverse de l'absence (...), d'un manager empêché, happé par d'autres exigences que celles du travail et de son animation » -p.29).

L'un des résultats majeurs de cette étude peut s'écrire ainsi : les « pilotes » ne pilotent pas. L'institution Education Nationale soutient que les PPRE sont au service de l'effectivité et de la cohérence des actions, mais, dans le même temps, cette effectivité n'est de mise ni entre « pilotes », ni entre « pilotes » et enseignants, ni entre enseignants. Il n'existe donc aucune des vertus d'un *modèle hiérarchique* où l'institution prend clairement des décisions et répartit précisément les responsabilités, et encore moins celles d'un *modèle démocratique*, dans lequel les décisions et responsabilités sont clairement établies par le collectif. Les enseignants errent alors dans un univers réglementaire instable¹⁶⁹ fourmillant d'éléments de *pseudo-jargon* qui façonnent un *univers d'inintelligibilité* du dispositif. Un numéro de revue, intitulé *De la fabrication du besoin particulier : enjeux, travail d'institution et référentiels normatif*¹⁷⁰. (sous la direction de Ebersold, Armagnague, 2021) interroge la consécration de cette notion. La fabrique de la notion de « personne-ressource » est tout aussi institutionnellement valorisée et j'interroge, avec d'autres chercheurs (dont une équipe québécoise, avec N. Granger, F. Dubé et P. Tremblay qui travaille déjà sur cette notion depuis plusieurs années et a publié un certain nombre d'articles), ce que sont, ce que pensent, ce que font, ces enseignants spécialisés aux missions de « personne-ressource ». Ce projet de recherche met en synergie trois grains d'analyse :

- une enquête par questionnaire (questionnaire inspiré par l'équipe québécoise), renseignée par les deux catégories de professionnels que sont des « personnes-ressource » et des professeurs qui travaillent avec une « personne-ressource » (questionnaire clos fin Juin 2021 ; les 429 réponses seront dépouillées dès la rentrée 2021). Un premier survol du questionnaire montre déjà que la « tâche principale » de la « personne-ressource » consiste à aider l'enseignant de classe à renseigner les projets individuels pour les élèves à « besoins éducatifs particuliers » (et nous raccorde alors à notre recherche précédente), qui rappelons-le, sont réclamés par l'institution et destinés à être visés par l'inspecteur-trice de circonscription. Comment alors un travail conjoint avec un enseignant-ressource pourrait-il aller au-delà d'une attente institutionnelle ?

¹⁶⁹

¹⁷⁰ Ebersold et Armagnague (2021) que j'ai déjà cités, ont coordonné un numéro de la revue « Agora débats/jeunesses », aux Presses de sciences Po, intitulé « De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs ».

- Un autre recueil, plus qualitatif que cette enquête par questionnaire, va se tenir au premier trimestre 2022. Des enseignants ayant renseigné l'enquête (« personne-ressources » comme enseignants de classe ordinaire) se sont portés volontaires. Une douzaine d'entretiens seront menés avec les deux catégories de professionnels (premier trimestre 2022) avec pour but de travailler leurs conceptions de cette fonction de « personne-ressource ». Cette formulation de « travail » engage en effet la responsabilité coopérative de l'interviewer autant que celle de l'interviewé.

- des films de pratiques entre enseignant.e et « personne-ressource » sont régulièrement effectués. Ils peuvent relever de l'anticipation du travail entre enseignant et « personne-ressource » (réunions coopératives), mais aussi, quand il s'agit des pratiques effectives, devenir des milieux d'étude où il s'agit de décrire collectivement ce qui se fait, de désigner qui est peut-être modulé par rapport aux activités ordinaires.

Mon investissement dans cette recherche se situe plus dans les registres « qualitatifs » d'entretiens et de films, dans un dispositif coopératif de travail avec deux équipes, commencé il y a un an (septembre 2021- Juin 2022). Chacun des membres détient alors une qualité de « personne-ressource » pour ses collègues. Se sont aussi joints un autre enseignant-chercheur et un formateur de l'Inspé.

La première équipe est constituée d'un conseiller pédagogique (avec lequel nous avons travaillé les dimensions du PPRE cité ci-dessus) et d'une enseignante-spécialisée de RASED qui sont membres d'un pôle ressource (circ. 2014 107 du 18-8-2014)¹⁷¹, dans une circonscription rurale. Comment être ressource quand le territoire est vaste et que la « personne-ressource » ne peut être présente dans toutes les écoles ?

La seconde équipe est composée de l'enseignant-coordonnateur d'une des ULIS dont j'ai étudié les pratiques dans cette habilitation (en EPS) et de trois de ses collègues, en Mathématiques, en

¹⁷¹ « Le pôle ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. L'inspecteur de l'éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves. Les professionnels du pôle ressource travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles ».

(<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm>)

français et en anglais. Comment agit le coordonnateur en terme de ressource quand les élèves avec une notification ULIS sont désormais scolarisés à temps plein en classe de collège ordinaire ?

Ces deux équipes ont travaillé, en trois temps articulés, par i) anticipation entre enseignant(s) et « personne-ressource », mais aussi ii) lors d'un travail *in situ* en classe, et iii) lors des temps *a posteriori*, de débriefing. Cette première année s'est centrée sur deux problèmes relevés initialement au sein des deux équipes :

- une tendance des enseignants à demander à la personne-ressource de constituer des groupes homogènes externalisés avec des « besoins éducatifs particuliers » (ce qui rejoint les résultats de précédentes recherches menées) ;

- un éparpillement des tâches qui mène plus à un travail individualisé mené par la personne-ressource avec certains élèves qu'un travail avec l'enseignant dans le collectif de la classe (ce qui rejoint les résultats de précédentes recherches menées).

Cette première année a concouru à la mise en accord des divers protagonistes sur des fins communes, à savoir ne pas externaliser l'aide et travailler d'abord avec les enseignants pour mener des séances dans le collectif. Ce dispositif coopératif a consisté cette année à décrire minutieusement et à formaliser les essais, les reprises, les modulations amorcées. Lors de chaque réunion coopérative, les membres ont partagé des événements issus de leur activité. Le collectif a opté pour des formes synthétiques de vignettes de diaporama pour à chaque fois être en mesure de présenter aux autres ce qui s'était fait. Par exemple, l'enseignant de mathématique et l'enseignant-coordonnateur « personne ressource » ont travaillé conjointement sur la proportionnalité en classe de 4^{ème}. A été ainsi exposée une situation d'enseignement-apprentissage à laquelle ils ont apporté des améliorations successives pour rendre les savoirs plus accessibles aux élèves de la classe. A l'issue de chaque réunion coopérative, nous pouvions ainsi garder trace des actions effectives. Ainsi des diaporamas (vu comme des traces de notre activité) ont été complétés, modifiés, exemplifiés tout au long de l'année pour être ensuite présentés à des collègues québécois, par visioconférence. L'enjeu était de taille : pouvait on rendre explicite des travaux locaux à d'autres, éloignés de l'école française et des dispositifs français ? Comme précisé ci-dessus, c'est bien parce des *représentations sémiotiques communes* de la pratique (Sensevy, 2020, 2021b) – qu'on peut considérer comme de premières moutures de systèmes hybrides texte-image-son (SHTIS) – ont été produites sous la forme des

diaporamas élaborés, que les pratiques données à voir et à comprendre ont pu constituer le matériau premier de la recherche au sein du dispositif coopératif.

L'expérience est à renouveler : les présentations et discussions ont relevé, que dans la démarche itérative qui est la nôtre, ce sont les des actions *in situ* avec une visée épistémique (ici, par exemple, l'amélioration de la séquence sur la proportionnalité), plus que l'organisation générale des dispositifs. Les enjeux de savoirs sont discutés, négociés conjointement (et non les questions récurrentes de difficultés considérées comme ontologiques aux élèves), précisément grâce aux représentations complexes qui permettent de les *concrétiser*.

Des principes fondamentaux des ingénieries coopératives ont commencé ainsi à prendre forme (une détermination de fins communes ; le *principe de symétrie* qui s'est co-instauré avec l'émergence du principe d'*assomption des différences* entre participants à l'ingénierie). Ce qui a augmenté l'implication des acteurs dans le collectif vient de l'idée d'un d'entre eux de conserver des traces de leur activité pour les diffuser. Une des équipes a pris langue avec la CARDIE¹⁷² pour une aide à l'élaboration de ces traces (sous forme de films, de photos, de descriptions, de relevé des productions des élèves, des documents professoraux), dans une perspective d'élaboration effective de systèmes hybrides texte-image-son. L'idée est que, dans un second temps, le collectif doit pouvoir s'approprier comme geste fondamental la production de proto-STHIS¹⁷³ et SHTIS¹⁷⁴ au sein du dispositif coopératif.

De plus, la pandémie a contraint le collectif à travailler à distance : il y avait alors nécessité de structurer son propos pour qu'il soit plus compréhensible (des synthèses, souvent sous forme de schémas ont été initiées par le collectif). On peut alors envisager que le principe de coopération pour produire une œuvre commune, autre principe des ingénieries, est en bonne voie et qu'il a pour enjeu la production de connaissances. Ce dispositif coopératif sera poursuivi dans les deux années à venir, c'est ce que nous espérons, mais les aléas des mouvements d'enseignants compromettent déjà la suite du travail au collège. L'intérêt d'une telle recherche, il me semble, est que l'ensemble des équipes, par le partage des pratiques (l'enquête, les entretiens, les pratiques coopératives) données à voir et à comprendre dans des systèmes de représentations spécifiques, et l'organisation de la critique (des controverses d'ingénierie)

¹⁷² Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation

¹⁷³ « Nous entendons par SHTIS, des systèmes multimédias érigés en réseau et nous émettons l'hypothèse qu'ils sont de nature à constituer des instruments (Bachelard (1970) pour la théorie de l'action conjointe en didactique. En effet, en permettant élévation de l'abstrait au concret (Lefevre, 2018), les SHTIS se révèlent être des machines à produire et à écrire des phénomènes. Par là, ils constituent selon nous de nouveaux régimes de visibilité (Deleuze,1990) » (Blocher, 2019).

¹⁷⁴ SHTIS : systèmes hybrides texte-image-son.

comme moyen de production d'idées nouvelles, nourrit les résultats de chacun. Cette conception de la recherche est particulièrement enthousiasmante.

V.2.1.2 Quelles plus-values et limites du coenseignement dans les apprentissages des élèves « les plus fragiles » ?

J'évoque rapidement le second projet de recherche sur le coenseignement. Cette démarche de coenseignement est en effet largement évoquée dans cette note de synthèse. Toutefois, ce projet entretient, d'une certaine manière, des liens avec celui de « personne-ressources », présenté précédemment. En effet, la question de « ressource » demeure un fil rouge, mais, cette fois, quand deux enseignants travaillent ensemble avec des élèves qui présentent des difficultés persistantes (sans majoritairement de handicap ou de trouble), au collège. Cette recherche interroge deux faits qui traversent les discours des enseignants, quand ils évoquent le coenseignement et que l'on pourrait concevoir comme antagonistes :

- travailler à deux, fait que certains enseignants ont de la peine à ressentir une symétrie dans leurs actions, l'un se sentant l'auxiliaire de l'autre (surtout quand l'un est enseignant disciplinaire et l'autre spécialisé) ;
- travailler à deux, fait que des enseignants pensent mieux agir auprès des élèves avec des difficultés parce que le taux d'encadrement est deux fois supérieur.

J'ai pris le parti d'étudier des pratiques inclusives de coenseignement en classe « ordinaire », l'institution les prescrivant fortement depuis 2013 (avec le dispositif « plus de maîtres que de classes »), et plus récemment en 2018 dans les lycées professionnels (coenseignement entre un enseignant de champ professionnel et un enseignant disciplinaire). Ce coenseignement/cointervention serait, selon les prescriptions, garant d'une meilleure appropriation des savoirs par les élèves. Cette projet est fondé sur des principes coopératifs, équivalents à la recherche sur les « personnes-ressources » :

- Initié au collège, en 2015, avec un mémoire de Master 2 que je coencadrais¹⁷⁵, ce programme de recherche est entre autre poursuivi par un doctorant dont je coencadre la thèse. Il approfondit l'étude des pratiques de coenseignement en mathématiques entre une enseignante spécialisée de SEGPA et une professeure de mathématique. Les élèves de SEGPA et des élèves de 6^{ème} dite « ordinaire » partagent ainsi les mêmes enseignements de mathématique pendant 3 heures (sur

¹⁷⁵ Faillard, Y. et Leborgne, A. (2016). *Faire travailler ensemble un professeur de SEGPA et un professeur de mathématiques en première année secondaire*. Mémoire de master 2 (non publié), Université de Nantes, France.

les quatre heures hebdomadaires). Deux professeures d'anglais sont également impliquées dans les réunions coopératives.

- Nous avons articulé ce programme de recherche sur les pratiques effectives avec une enquête statistique. Cette enquête par questionnaire été menée par une collègue (auparavant maîtresse de conférences en sciences et aujourd'hui conseillère pédagogique dans une circonscription Ecole Inclusive de l'est de la France). Nous avons publié un article collectif (Janin, Moreau, et Toullec-Théry, 2021). qui tisse les résultats de cette enquête statistique avec les pratiques du collectif étudié dans la thèse en cours

Ce programme engage un autre « terrain » inclusif (avec des élèves présentant des difficultés résistantes, sans majoritairement de handicap ou de trouble), différent de celui des ULIS, cas que j'ai étudiés dans cette note de synthèse. Nos résultats attestent toutefois d'un certain nombre de ressemblances (et permet une certaine « montée en généralité ») : il existe dans les cas « classe ordinaire-SEGPA », comme dans les cas « Classe ordinaire-ULIS », une emprise des organisations spatio-temporelles sur la détermination des savoirs vers lesquels tendre avec l'ensemble des élèves. L'enjeu du travail coopératif a permis, lors de cette deuxième année qui vient de s'écouler, de repositionner les savoirs et leur accessibilité.

La catégorie « élève orienté » dans un dispositif « à part », quelque soit le dispositif étudié (SEGPA, ULIS), est surdéterminante dans les pratiques : tout dispositif *façonne* l'élève et l'étiquette en effet comme un individu « à part ». En d'autres termes, alors que l'institution pense les dispositifs dans le but de favoriser l'inclusion, dans les faits, ces mêmes dispositifs, quand ils sont créés dans une distinction de la classe « ordinaire », créent immédiatement de l'exclusion. Un dispositif pensé comme une institution spécifique fabrique donc le renoncement à une dynamique inclusive.

Ce programme de recherche est à poursuivre, pour consolider certains résultats. Toutefois, des signes convergents laissent penser, au fil des enquêtes, que l'imposition réglementaire de dispositifs est majoritairement contre-productive, surtout quand elle n'est pas soutenue dans la durée. Ainsi, sans collectif de travail, inclure un élève « à besoins éducatif particulier » rime avec épisodique, temporaire, avec une conception sous-tendue de l'élève *méritant* (Saunier, 2020). Le travail coopératif est en revanche susceptible de moduler cette conception et va jusqu'à montrer que le coenseignement, à certaines conditions, engage à travailler les savoirs, et à oser plus souvent des situations complexes (Toullec-Théry, 2017b). C'est un aspect attesté dans cette note de synthèse. Une conception initiale « excluante » du dispositif est donc

délébile, à la condition que des temps spécifiques et réguliers soient, comme dans la grande majorité des études de cas, dédiés au travail coopératif de collectifs enseignants et chercheurs. Soulignons que, pour chacune des enquêtes, les chefs d'établissement ont soutenu le travail coopératif, ont assoupli les emplois du temps, mais ont aussi effectué des mises « en barrettes » de certains cours afin que les enseignants impliqués puissent coenseigner. C'est une condition nécessaire à la vie du travail coopératif, à l'instauration d'une relation incarnée entre l'abstrait des énoncés et la matérialité concrète des pratiques.

V.2.1.3 L'orientation des élèves soutenus par des ULIS

Cette habilitation à diriger des recherches atteste que les pratiques sont influencées par les prescriptions, mais il est vraisemblable que ces pratiques sont aussi influencées par des « vides documentaires » : ainsi rien ne se sait ou si peu, rien n'est précisément étudié au niveau national et académique, à propos du devenir des élèves de 3ème soutenus par une ULIS.

« On ne dispose d'aucune analyse d'ensemble sur les inégalités de trajectoires de ces élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif ULIS [...] Mais alors que les recherches sur l'orientation scolaire tant prescrite que vécue se sont multipliées ces dernières années (Chauvel, 2014, Cayouette-Remblière, 2011, 2013a, 2013b, 2014, 2019, Cayouette-Ramblière, Geay et Lehingue, 2018), on manque de données sur les modalités d'affectation scolaire en Ulis. Si l'expérience scolaire de ces élèves se trouve récemment interrogée (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, de Leonardis, 2019), on peine à passer d'une réflexion sur les situations et les contextes, à une réflexion, en longitudinal, sur les parcours et les trajectoires. [...] Alors que le référentiel actuel des politiques d'orientation scolaire vise à rendre concrètement les élèves autonomes, de telle sorte que leur avenir scolaire après le collège prenne la forme d'un choix éclairé, comment cet objectif se décline-t-il à l'égard des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif ULIS ? (extrait du projet TrajULIS, financé par l'Institut pour la Recherche En Santé Publique -IRESP¹⁷⁶).

Mon implication dans ce projet vise à déceler et à étudier dans leurs interactions, les trois dimensions suivantes :

- *les discours institutionnels*. Quelles constructions institutionnelles émanent des prescriptions nationales et de quelle manière sont-elles déclinées dans l'académie des Pays de la Loire? En

¹⁷⁶ Projet conventionné « AAP 2020 –Autonomie personnes âgées et personnes en situation de handicap – Blanc Session 11 » (2021-2024), coordonné par Hélène BUISSON-FENET, Directrice de recherche au sein du Centre National de Recherche Scientifique, UMR 5206, ENS de Lyon. Avec une collaboration de trois responsables scientifiques : Marie TOULLEC, Université de Nantes, CREN, EA 2661, Amélie COURTINAT CAMPS, Université de Toulouse Jean-Jaurès, LPS-DT, EA 1697 EA 4692, Florence SAVOURNIN, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, UMR EFTS MA 122.

quoi ces discours agissent-ils en tant que vecteurs d'imposition (ce que l'on somme les personnes de faire) et pourvoyeurs de *pseudo-jargon* ?

- *l'appréhension des discours institutionnels par les acteurs impliqués*. Que font ces discours institutionnels aux décisions des « pilotes » quand ils envisagent l'orientation des élèves à l'issue des années de collège ? Quels critères sont retenus pour que les commissions d'orientation évaluent les parcours des élèves soutenus par une ULIS, et qui leur font choisir telle orientation ? Quels critères sont partagés avec les enseignants et quel poids décisionnaire ont les équipes enseignantes quand ils font des propositions d'orientation des élèves soutenus par une ULIS à l'issue des années de collège ?

- *Les pratiques des enseignants*. Quelles actions recouvrent les pratiques d'orientation chez les professeurs, qu'ils soient enseignants-coordonnateurs d'ULIS ou enseignants disciplinaires ? Quelles attentions et articulations didactiques existent entre un coordonnateur d'ULIS et des enseignants disciplinaires quand ils scolarisent un élève de fin de collège, soutenu par l'ULIS ? De quelle manière un enseignant coordonnateur d'une ULIS traduit-il dans ses pratiques le discours prescriptif qui prône « l'autonomie de choix de la personne ».

A nouveau les notions d'*institutionnisme* et de *pseudo-jargon* sont des notions-modèles pour cette enquête, avec, pour ma part, un engagement qui conserve un fort ancrage didactique et épistémique. L'articulation avec des sociologues et des psychologues, devrait permettre des faisceaux de compréhension densifiés des parcours des élèves.

V.3 Conclusion : une poursuite d'un engagement de chercheure, formatrice d'enseignants

L'évanouissement des savoirs que j'ai en partie montré dans les études de cas analysées dans cette note de synthèse est préoccupant, pour la chercheure didacticienne que je suis, mais aussi pour la formatrice d'enseignants en Inspé. Une expérience récente a retenu mon attention, celle de la passation des épreuves de certification d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur, le CAFIPEMF (Juin 2021).

Cet exemple pourrait revêtir un caractère emblématique. Il embarque certains résultats des deux études de cas menées. En tant qu'enseignante-chercheure à l'Inspé de Nantes, j'ai été convoquée au jury de certification de deux enseignantes, dans le cadre de leur CAFIPEMF. Après la tenue d'une première épreuve d'analyse de séance que chacune a effectuée auprès d'un.e enseignant.e stagiaire, j'ai aussi participé à la seconde, celle de soutenance du mémoire rédigé par le/la candidat.e.

La circulaire sur cette certification dit :

« Le mémoire professionnel, de 20 à 30 pages hors annexes, est un travail personnel de réflexion portant sur une problématique professionnelle d'accompagnement ou de formation. Il consiste en une étude de situation centrée sur une question professionnelle articulant savoirs et expériences¹⁷⁷. Il implique un engagement personnel du candidat pour réfléchir à sa pratique et l'améliorer » (Extraits du BO n°30 du 23 juillet 2015)¹⁷⁸

J'ai souligné, dans cette note de synthèse, les tendances de l'enseignante spécialisée étudiée (dans le cas du *Petit violon*) à s'éloigner « encore plus des savoirs [qu'un enseignant de classe ordinaire] pour rallier des sphères psychologisantes » (p. 236). Cette phrase, je peux aussi l'écrire pour les deux enseignantes de classe ordinaires qui validaient leur CAFIPEMF. Ainsi l'une a choisi de travailler, pour son mémoire, sur les « constellations » en mathématiques, dispositif de formation continue des enseignants du 1^{er} degré, inspiré des *lesson studies*. Or jamais ne sont apparus, dans son écrit, les savoirs mathématiques travaillés ; elle a « éclairé » la seule relation de confiance entre enseignants et formateur.

Ce qui m'interroge également, c'est que, lors de l'analyse que chacune de ces mêmes candidates a effectuée lors de la séance menée par un.e enseignant.e stagiaire, elles ont mobilisé certaines notions didactiques et ont pendant l'entretien « tenu », dans une certaine mesure, la dimension des savoirs.

Quel phénomène peut expliquer cet écart ? Qu'est-ce qui produit l'abandon des savoirs dans un mémoire quand il s'agit de décrire et analyser la posture d'un formateur ?

Ce qui m'interroge également c'est la réaction des membres de la commission constituée de cadres de l'éducation nationale ; ils se sont en effet étonnés que chez la vingtaine d'enseignants évalués, la plupart n'ont pas, dans leurs écrits et leur soutenance, évoqué les savoirs, mais en revanche le « bien-être » et la « confiance », terme clé, il faut le rappeler, de la dernière loi de l'éducation. Son intitulé, « Pour une école de la confiance » (2019) qui renvoie à un champ lexical non-épistémique a des conséquences indéniables sur les pratiques.

Qu'est-ce qui fait alors que ces « pilotes » s'étonnent de ce qu'ils contribuent largement à mettre en place, directement ou indirectement ? – comme le montre la recherche sur les « Programmes personnalisés de réussite éducative » dont j'ai parlé plus haut où les cadres exercent majoritairement une fonction de contrôle, sans un travail de traduction des énoncés réglementaires, sans que la prescription ne soit assortie d'une dimension de formation. On peut faire l'hypothèse, dans la perspective travaillée dans cette note de synthèse, que l'évitement que

¹⁷⁷ C'est moi qui souligne.

¹⁷⁸ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91546.

nombre d'enseignants font de la question des savoirs est à voir comme un effet de l'imposition des discours réglementaires. Ces IEN ou assimilés « s'étonnent » de ce que les enseignants ne *font pas ce qu'il faudrait faire* (ici, fonder un mémoire de CAFIPEMF dans les savoirs scolaires) alors que, dans les conditions dans lesquelles les « pilotes » mettent les enseignants, il est difficile à ces derniers de faire autre chose que ce qu'ils font. Un terme comme « confiance » parce qu'il n'a aucune référence pratique (et qu'on peut d'ailleurs considérer comme une *fiction théorique*) provoque cette double désaffectation du langage que j'ai mise au jour dans cette note de synthèse, à partir du travail de Chauvier (2018) : chaque enseignante parle et pense avec ce mot qui n'est pas le sien – première désaffectation, mais aussi est un mot qui ne représente pas sa réalité (puisque ces enseignantes lors des analyses de séance ont utilisé des références didactiques et parlé des savoirs scolaires avec les enseignantes stagiaires) – deuxième désaffectation. On peut alors émettre l'idée selon laquelle un *pseudo-jargon* tel que celui de la « confiance » renforce alors la soumission à l'institution. Comme je l'ai décrit dans cette note, cet *institutionnisme*, est ancrée dans un *pseudo-jargon*. Ce dernier provoque un *pseudo-style de pensée* de l'institution, cristallisé dans une *novlangue*. Par ces énoncés normatifs qui font injonction, les cadres de l'éducation nationale relayant le discours du ministère, par un *automatisme intériorisé*, produisent un raisonnement « selon l'ordre des choses » (Chauvier, 2018, p. 41) et engendrent une surdétermination *institutionnelle* et *hiérarchique* des pratiques enseignantes.

Cet examen du CAFIPEMF est d'ailleurs un emblème de l'errance d'un système qui ne sait plus vraiment ce qu'il attend d'un formateur d'enseignants. Cette certification est en effet l'objet d'une succession de modifications institutionnelles, dites de « rénovation de l'examen » (arrêté du 4 mai 2021, Circulaire du 19-5-2021)¹⁷⁹. Les candidats, depuis 2015, qui ne produisaient plus d'épreuve pratique dans leur classe (admissibilité remplacée par un dossier de carrière), y seront à nouveau assujetti à la rentrée 2022 (une séance de 60 minutes en français ou en mathématiques). Le mémoire est, lui, remplacé par une nouvelle « épreuve de production par le candidat d'un rapport de visite » (Ibid) désigné comme « un écrit professionnel ». Ces modifications, disent l'arrêté, ont « pour objectif d'inscrire pleinement l'expertise pédagogique du conseiller pédagogique ou du maître formateur du premier degré dans le cadre de la polyvalence et des priorités d'enseignement à l'école primaire ». « Expertise », « polyvalence »

¹⁷⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo21/MENE2115553C.htm>

(alors qu'il s'agit dans les faits d'une séance de mathématiques ou de français) sont les mots clé. Le terme de savoir n'apparaît pas dans le référentiel.¹⁸⁰

Comment alors aller au-delà des allants de soi, des positionnements « hors de l'épistémique », qui risquent de conduire à une sorte de « refoulement didactique » (Million Fauré, 2014) ?

Comment considérer cette valse des dispositifs, des formations que l'institution a tendance à considérer comme des formes d'innovation ? L'école inclusive est au cœur de ces questions.

V.I Renoncer à la forme comme innovation pour réengager du savoir

Cette habilitation à diriger des recherches peut être considérée comme *non innovante*, d'une certaine manière. Elle concrétise l'étude essentielle et première des situations d'enseignement-apprentissage et des obstacles potentiels qu'elles recèlent, dans un travail par anticipation qui s'articule, quand on travaille à deux, avec le système didactique principal de la classe. Cette manière de penser et d'agir conduit à un renoncement à caractériser les difficultés comme ontologiques aux élèves.

Considérer l'école inclusive comme une innovation¹⁸¹ ne serait-elle en effet pas un risque ? En effet, si cette scolarisation relève de gestes spécifiques, alors la non-discrimination, pilier de l'école inclusive, ne peut être atteinte. D'ailleurs, les questions professorales sont-elles spécifiques à cette scolarisation d'élèves dits différents ?

Tricot (2017) relève des slogans que des enseignants et d'autres qualifient d'innovation pédagogique. Ainsi :

« Faire manipuler permet de mieux faire apprendre », « Les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes », « S'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage », « Les élèves apprennent mieux en groupe », etc. sont souvent présentées comme innovantes et opposées à la « pédagogie traditionnelle ». Certaines de ces idées ont plusieurs siècles ! » (Tricot, Ibid., p.7).

Ces « innovations » ressemblent trait pour trait à une partie de celles pensées par les enseignants des cas que j'étudie. N'est-ce lors pas un leurre que l'institution éducation nationale pense ces gestes comme une « innovation » dans la mesure où ils sont largement partagés et ne sont donc pas novateurs ? Je peux reprendre avec le terme d'innovation ce qui a été développé tout au

¹⁸⁰ https://cache.media.education.gouv.fr/file/21/83/3/perso553_annexe1_1408833.pdf

¹⁸¹ « Un.e enseignant.e réalise une innovation pédagogique quand il/elle conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite. L'enseignement étant une activité conjointe, impliquant un.e enseignant.e et des élèves, une façon d'enseigner concerne les tâches mises en œuvre par les enseignants et celles mises en œuvre par les élèves, au sein d'une organisation du temps, de l'espace et des relations » (Tricot, 2017., p.8).

long de cette note de synthèse : « coopérer », « confiance », « innovation » font partie de la novlangue institutionnelle, d'un *pseudo jargon* qui ne dit rien de la pratique et où tout se passe comme si l'expérience était « même écartée au profit du talent innovant » (Lochman, p.91). Penser par ce que l'on nomme *innovation* ne conduit pourtant pas à conduire des gestes nouveaux, inédits. Ce que l'on pense « nouveau » est souvent déjà-là et souvent aussi déjà étudié. Penser l'innovation peut alors construire des gestes étiquetés comme peu chronogènes : ainsi cette formule abstraite, communément admise par les enseignants (si je m'en tiens aux recherches que je mène) qui peut s'écrire « mettre en œuvre des systèmes didactiques auxiliaires désolidarisés de la classe est une façon de faire qui aide mieux les élèves » s'avère contre-productive quand elle est plongée dans les pratiques. Cette formule abstraite n'est pas attestée par les résultats de la recherche, alors qu'elle est prônée par l'éducation nationale. L'innovation, utilisée comme un terme magique, ne cache-t-elle pas finalement une volonté (peut être inconsciente) de ne pas étudier, enquêter minutieusement les pratiques ? L'innovation n'est-elle pas une manière de laisser germer dans le présent des pratiques ancestrales que l'on ne questionne plus et qui réapparaissent selon l'*air du temps* ?

Les notions d'institutionnisme, de langage doublement désaffecté, de pseudo jargon sont des construits de cette note de synthèse. Elles sont là pour permettre de penser « le sens du savoir », en clin d'œil à Gérard Sensevy, garant de cette habilitation à diriger des recherches, mais aussi le sens des pratiques.

Bibliographie

- Ahr, S. et Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189(2), 37-54.
- Aït-Ali, C. (2015). [Les dispositifs hors classe, pour un accompagnement des élèves en difficultés](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 209-222.
- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* [Rivages Poche Petite Bibliothèque](#).
- Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. 103-124.
- 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 (dirs.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 95-118). De Boeck Supérieur.
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 07 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3899>.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs? *Revue Recherche en Education*, 19, 18-29.
- Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension » [Children and young migrants in schools of the French Republic: Education under pressure], *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-116). Eres.
- Assude, T. (2005). Time Management in the Work Economy of a Class. A Case Study: Integration of Cabri in Primary School Mathematics Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1), 183-203.
- Assude, T, Perez, J.-M., Suau, G. et Tambone, J. (2015). Effets d'un dispositif de recherche sur la co-production de praxéologies inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 44(1), 105-137.
- Assude, T., Millon-Fauré, K., Koudogbo, J., Morin, M.-P., Tambone, J., et Theis, L. (2016). Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 36 (2), 197-230.
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 9-13.
- Barrère, A. (2017). Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux. Entretien avec R. Guyon. *Diversité*, 190, 7-10.
- Bautier, E. (2015). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/bauthier_solo3.pdf
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations*, (p.197-220). De Boeck.

- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.
- Baxandall, M. (1987/1991). *Les Formes de l'intention*. Jacqueline Chambon.
- Bazin, J. (2000). *L'anthropologie en question. Altérité ou différence ?* 96^e conférence de l'Université de tous les savoirs. Conservatoire des arts et métiers.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en Éducation*, 14, 128-151.
- Bednarz, N. (2009). Analysis of a Collaborative Research Project: A Researcher and a Teacher confronted coteaching mathematics to students presenting difficulties. *Mediterr J Res Math Educ*, 8(1), 1-24.
- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Benoit, H. et Mauguin, M. (2000). Vers une herméneutique des dispositifs dits inclusifs. *Éducation, Santé, Sociétés*, 7(1), 95-108.
- Benedict, R. (1934-2005). *Patterns of culture*. Houghton Mifflin.
- Berzin, C. et Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 25, 91-101.
- Billeter, J.-F. (2018). *Esquisses*. Allia.
- Bloch, I. et Salin, M.-H. (2003). Contrats, milieux, représentations : Étude des particularités de l' AIS. L'enseignement en SEGPA : Questions et outils théoriques d'analyse. *Séminaire National de didactique des athématiques*. Paris, France, 29 mars 2003.
- Blocher, J.-N. (2019). Comprendre et montrer la transmission du savoir : les Systèmes Hybrides Texte-Image-Son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. *1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Juin 2019.* (p. 59-71). Rennes. https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf
- Blocher, J.-N. (2018). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieu de production et d'écriture de phénomènes. Illustration en théorie de l'action conjointe de didactique*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bretagne Occidentale.
- Blocher, J.-N. et Lefeuve, L. (2017). Le système Hybride Texte-Images-Sons : Une exploration. *Recherches en Didactiques*, 23, 99-132.
- Bodin, R. et Douat, E. (2019). Pour une sociologie du handicap. *Savoir/Agir*, 47, 9-11.
- Bonnard, C., Giret J-F. et Sauvageot, C. (2017, Janvier 25-26-27). Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ? *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*, 29^{ème} colloque international de l'ADMEE - Europe, Dijon, France.

- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales. Politiques*, 91-92, 71-75.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello et al. (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13 à 38). Presses Universitaires de France.
- Bourrassa, B. (2015). Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? Dans Les chercheurs ignorants (dirs.), [*Les recherches-actions collaboratives*](#) (p. 32-35). Presses de l'EHESP.
- Bratman, M. E. (1992). Shared Cooperative Activity. *The Philosophical Review*, 101(2), 327-341.
- Brau-Antony, S. et Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. [*Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*](#), 20(1), 79-97.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. [*Éducation & didactique*](#), 5(1), 101-104.
- Brousseau, G. et Warfield, V. M. (1999). The case of Gaël. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 7-52. <https://guy-brousseau.com/1201/le-cas-de-gael-2009>
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. Dans R. Noirfalise et M. J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIIIème Ecole d'été de Didactique des mathématiques*, (p. 3-46). IREM de Clermont-Ferrand.
- Bryk, A.S. (2015, trad. 2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer, *Éducation & didactique* [En ligne], 11(2), 2017, mis en ligne le 06 décembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2796>.
- Butlen, D., Charles-Pézar, M. et Masselot, P. (2014). Enseigner les mathématiques en ZEP ; un défi de formation initiale et continue des professeurs. Dans Martine Mershel-Cresta et al. (dir.), *Ecole et mutation* (pp.265-277). De Boeck.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. et Pézar, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.
- Calvez, M. (2001). Note sur *Ainsi pensent les institutions*, de Mary Douglas (Usher, 1989) : « À propos des croyances communes », *Mouvements*, 13, 140-143.
- Canguilhem G. (2011 [1943]). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Seuil.
- Catellin, S. et Loty, L (2013). Sérendipité et indiscipline. [*Hermès, La Revue*](#), 3 67(3), 32-40.
- Chanquoy, L., Tricot, A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications* (p. 131-188). Armand Colin.
- Chauvier, E. (2009 ; 2020). *La crise commence où finit le langage*. Allia.
- Chauvier, E. (2018). *Les mots sans les choses*. Allia.
- Chevallard, Y. (2017). Quel avenir pour la formation des professeurs? Éléments pour la transition didactique. https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/texte_yc-11-01-2017_0.pdf

- Chevallard, Y. (2010). Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique. *Intervention aux journées du LISEC*, le 9 septembre 2010, Gérardmer. En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. Dans R. Noïfalise (dir.). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*. Actes de l'université d'été. Clermont-Ferrand : IREM.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noïfalise et M.-J. Perrin-Glorian (dirs.). *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83-122). Clermont-Ferrand : IREM.
- Chevallard, Y. (1991) Sur la déconcertation cognitive. *Interactions didactiques*, 12, 27-51.
- Chevallard, Y. et Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactiques*. Marseille : IREM.
- Collectif Didactique Pour Enseigner. (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135–147.
- Dewey, J. (1993). *Logiques. Théorie de l'enquête*. Presses Universitaire de France.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. ([1916] 1990). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Desmonts, M.-B., Perraud, C. et Toullec-Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'adaptation*, 65, 127-140.
- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 62(2), 1-12.
- Doudin P.-A., Lafortune, L. Pons, F. et Moreau, J., (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Douglas, M. (1986, 1999). *How institutions think* (1st edition). Syracuse University Press.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dunand, C. et Feuilladié, S. (2014). [Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ?](#) *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 113-126.
- Dupré, F. (2019). Pratiques inclusives en mathématiques : une étude de cas en ULIS collège. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 153-170.
- Durler, H. (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.

- Ebersold, S. et Armagnague, M., (2021). De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Presses universitaires de Sciences Po*, 87, 39-49.
- Ebersold, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, 2, 40, 89-103.
- Ebersold, S., Plaisance, E., et Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. *Rapport Conférence de comparaisons internationales*, CNESCO.
- Ebersold, S., et Detraux, J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European journal of Disability Research*, 7(2), 102–115.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. [*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*](#), 57(1), 55-64.
- Ebersold, S. (2005). *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. Presses Universitaires de Rennes.
- Faillard, Y. et Leborgne, A. (2016). *Faire travailler ensemble un professeur de SEGPA et un professeur de mathématiques en première année secondaire*. Mémoire de master 2 MEEF PIF MASH (non publié). Université de Nantes, France.
- Etzioni, A. (1963). *The semi-professions and their organization : teachers, nurses, social workers*. The free Press.
- Félix, C., et Vérillon, P. (2017). Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail. Dans G. Uhlrich et S. Éloi (Dir.) pp.9-30. Octares. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01755843/document>
- Félix, C., Saujat, F. et Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Revue Recherches en éducation*, 19-30.
- Fischbach, F. (2013). La valeur du social en tant que catégorie philosophique. Chaires de philosophie, Ecole des sciences philosophiques et religieuses de l'Université Saint-Louis – Bruxelles (25-25 Novembre 2013). http://www4.usaintlouis.be/4D ACTION/WEB_Agendafiche/311/20613.
- Fleck, L. (1935, 2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Éditions des Archives contemporaines (dern. éd. Flammarion, 2008).
- Fondeville, B., Khan, S. et Ferrone, G. (2013). La manifestation de doxas pédagogiques dans les espaces de formation : un produit de la circulation des savoirs? Dans B. Fondeville et S. Kahn (dir.), *Symposium « Interroger les liens entre pratiques scolaires et discours normatifs pour mieux comprendre les inégalités scolaires »* Actes du colloque de l'AREF, Montpellier Université, 27-30 août.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. Dans M. Foucault (dir.), *Dits et Écrits*. (p. 298-329). Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Dits et écrits*, III. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.

- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? *Conférence de consensus différenciation pédagogique*. Paris, le 8 mars. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18_Benoit-Galand.pdf
- Gardou, C. (2016). Redonner au handicap sa dignité par la pensée. Qu'ai-je appris et tenté d'élaborer pour le transmettre ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(76), 209-222.
- Ginzburg, C. (2001). *À distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Gallimard NRF (traduction française par Pierre Antoine Fabre).
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire*. Flammarion.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3-44.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement / apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation & Didactique*, 7(1), 59-86.
- Giroux, J. (2011). Pour une différenciation de la dyscalculie et des difficultés d'apprentissage. Dans V. Freiman, A. Roy, L. Theis (dir.), *Actes du colloque du Groupe de Didactique des Mathématiques du Québec* (p. 148-158). LIEU EDITION
- Glasman, D. (2017). Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques Entretien mené par R. Guyon, *Diversité*, 190, 11-15.
- Gombert, A. Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif: Étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11-25.
- Gourdon, J. (2020). *Faire se rapprocher ULIS et classe ordinaire : une expérience inclusive en collège* (titre provisoire). Mémoire de master 2 MEEF PIF Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap non publié. Université de Nantes.
- Gremion, F. et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation. Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (p. 15-28). HEP-Béjune eds.
- Guinard, V. et Toullec-Théry, M. (2019). Construire une culture commune entre enseignants spécialisés et infirmiers en hôpital de jour : vers une identification d'objets migrants. *La Nouvelle Revue - Education et société inclusives*, 85, 165-177.
- Hacking, I (2005). *Philosophie et histoire des concepts scientifiques. Façonner les gens II*. https://www.college-de-france.fr/media/ian-hacking/UPL6120975782849689510_Hacking2004_2005.pdf
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* La Découverte.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. et Chinn, C.A. (2006) Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark, *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, (75), 5-15. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1505

- Jacob, E. (2019). *Conceptions de la difficulté scolaire et usage du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dans le contexte managérial français de l'enseignement du premier degré*. Mémoire de master 2 MEEF PIF MASH non publié, Université de Nantes.
- Janin, M., Moreau, G. et Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? Scolarisation d'élèves de SEGPA dans une classe ordinaire de collège. *Education et socialisation*, 60. <https://journals.openedition.org/eds0/14674>.
- Jauss, H. R. (1972, 2007). *Petite apologie de l'expérience esthétique*. Allia.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. et Quilio, S. (2018). Cooperative Engineering as a Joint Action. *European Educational Research Journal*, 17(1) 187-208.
- Joffredo-Lebrun, S. (2016). *Continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation en mathématiques au cours préparatoire : une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bretagne occidentale, Brest.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Koenig, G., Vandangeon Derumez, I., Marty, M., Auroy, Y. et Dumond, J. (2016). Le respect des règles élémentaires : enjeu d'un management dialogique, habilitant et disciplinant. *M@n@gement*, 19(1), 1-45.
- Kramer, A. et Murawski, W. (2017). Beyond just “playing nicely”: Collaboration and co-teaching. Dans W. W. Murawski et K. L. Scott (dir.), *What really works with exceptional learners* (p. 184-202). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lansade, G. (2016). *La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*. Thèse de doctorat non publiée. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).
- Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lefeuve, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. Thèse de sciences de l'éducation non publiée. Université de Bretagne Occidentale.
- Lelievre, M.-O. (2019). *Une séquence de littérature menée en coenseignement entre une enseignante de classe ordinaire et une enseignante d'ULIS*. Mémoire de master 2 MASH MEEF PIF MASH. Université de Nantes
- Leroy, D. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, 151, 91-109.
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2020). Personne-ressource pour l'éducation inclusive : des discours et des actions révélateurs d'enjeux de formation et de recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 88, 240-256.
- 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.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.

Ligozat, F. et Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. *Raisons éducatives*, 20, 143-163.

Lochmann, A. (2019, 2021). *La vie solide. La charpente comme éthique du faire*. Petite biblio Payot.

Louis, J.-M. et Ramond, F. (2013). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Dunod.

Maniglier, P. (2016). Milieux de culture : une hypothèse sur la cognition humaine. Dans *Cem anos com Saussure : textos de congresso internacional* (p. 347-390). Tomo 1. Annablume.

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

Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37-4. En ligne : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1698/1722>.

Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Education et didactique*, 3-5, 7-32.

Marlot, C. (2009). Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP. *Aster*, 9, 109-136.

Martin, V. et Mary, C. (2010). Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en difficulté en classes régulières ou spéciales. Colloque du groupe des didacticiens des mathématiques du Québec. *L'enseignement de mathématiques dans et à travers des contextes particuliers : quels supports didactiques privilégier ?* (p. 229-240). Université de Moncton, NB.

Maurice, J.-J., Sensevy, G. Clanet, J. et Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 105-122.

Mazureau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : Vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation*, 65, 21-29.

Mercier, A. (1999), Sur l'espace-temps didactique. Etudes du didactique en Sciences de l'Education. *Note de synthèse pour HDR*. Université de Provence.

Mercier, A. (1985), Le temps des systèmes didactiques. *Notes internes de l'IREM d'Aix-Marseille* (non éditées).

Mercier, A. (2012). Note critique sur l'ouvrage de Marie Pierre Chopin. *Revue française de pédagogie*, 178, 132-135.

Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation* (11^{ème} édition). Presses universitaires de France.

Millon-Fauré, K. (2021). *Etude de systèmes didactiques en difficulté. Réflexions sur les conditions d'accessibilité didactique aux savoirs mathématiques*. Habilitation à diriger des recherches non publiée. Université d'Aix-Marseille

Millon-Fauré, K. (2014). Décalage entre une activité mathématique demandée aux élèves et les outils langagiers disponibles et/ou introduits par l'enseignant. Refoulement didactique de l'enseignant. *Cahiers du LDAR*, 12, 52-86.

Millon-Fauré, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Aix-Marseille I.

Morellato, M. (2019). Ingénierie didactique coopérative : quelle pratique de collaboration entre professeurs et chercheurs ? *Questions Vives* [En ligne], 32, mis en ligne le 30 octobre 2020, consulté le 16 avril 2021.

Morellato, M. (2017). *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bretagne occidentale, Brest.

Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.

Murawski, W. W., et Hughes, C. L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.

Noël, B. (2008). *Le corps du verbe*. ENS Editions.

Noël, B. (1975). *L'outrage aux mots*. Pauvert.

Passeron J.-C., et Revel, J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir de singularités*. EHESS.

Pelgrims, G. (2006). *Intentions d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Genève

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.

Perraud, C. (sous presse). *Coopération, handicap et intelligence. Une enquête collective (professionnels, travailleurs, chercheuse) dans un ESAT pour une amélioration des pratiques*. Presses universitaires de Rennes.

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

Perraud, C. (2019a). Un travail d'enquête collectif : la pâte brisée. Tous des enquêteurs. Dans Collectif Didactique pour enseigner (Eds.), *Didactique pour enseigner* (p. 481-510). Presses universitaires de Rennes.

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 non publiée. Université de Bretagne occidentale, Brest.

- Plaisance, E. (2003). Évolution historique des notions. Dans B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61(2), 11-40.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 63, 219-229.
- Plaisance, E. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. Dans C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (p. 289-306). Érès.
- Pottier, B. (1974). *Linguistique générale, théorie et description*. Klincksieck.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Education & Didactique*. 2-3, 123-139.
- Ramel, S. et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (Dirs.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 203-223). Presses Universitaires du Québec.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap*, 81, 64-75.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Rieben, L. (2002). Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école. Dans J. Lautrey, B. Mazoyer, et P. Van Geert (dir.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (p. 139-153). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Roiné, C. (2020). Analyse des labellisations en éducation. Contribution à l'étude des discours et des dispositifs contemporains en éducation. *Habilitation à diriger des recherches non publiée*. Université Bordeaux.
- Roiné, C. (2018). Education, expérience, enseignement et apprentissage - Une étude de cas pour l'analyse de leur rapport dans le contexte de l'adaptation scolaire. *Education & Didactique*, 12(1), 101-118.
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté : Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire. *Education et Socialisation*, 37, [en ligne], repéré à : <http://edso.revues.org/1138>.
- Roiné C. (2012). Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté : L'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'Éducation*, 33, 133-148.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A., Une contribution à l'étude des inégalités*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bordeaux 2 Victor Segalen.
- Saint-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin.

Saunier, D. (2020). *L'influence du rapport à l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles : le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Caen.

Schubauer-Léoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raisky, et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques la didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (p. 159-189). De Boeck.

Sennett, R. (2012). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.

Sensevy, G. Blocher, J.-N., Goujon, C. et Forest, D. (à paraître). Le film d'étude. Dans B. Albéro et J. Thiévenaz (dir.), *Traité de méthodologie en Sciences de l'éducation et de la formation*.

Sensevy, G. (2021c). Raisons de la coopération. *Conférence de dissémination Erasmus*. Rennes, le 21 Janvier. <http://pod.dicoplus.eu/conferences/video/0025-conference-de-dissemination-raisons-de-la-cooperation/>

Sensevy, G. (2021b). Quelques idées pour le devenir épistémologique et politique de la TACD. Institutions, textualisation, coopération, analogie paradigmatique, preuves. *2^e Congrès TACD*, Nancy, 30 Juin 2021.

Sensevy, G. (2021a). Coopération professeurs-chercheurs, enquête de l'élève, enquête du professeur : le cas de la recherche ACE. Dans FNAME (Dir.), *L'élève pensant est un chercheur*, vol.9, (pp. 167-194). Retz.

Sensevy, G. (2020). A propos des lumières. L'intelligence et la coopération. Dans M. Fabre et C. Chauviré (dir.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains* (p. 236-254). Raison et Passions.

Sensevy, G., Messina, V. et Lefeuve, L. (2020). Enseignement constructiviste ou enseignement direct, il faut choisir. Dans Collectif Didactique Pour Enseigner (dir.), *Enseigner, ça s'apprend* (p. 49-67). Retz.

Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55, 93-112.

Sensevy G. et Bloor T. (2019). Cooperative Didactic Engineering. *Encyclopedia of Mathematics Education* (p. 1-5). Springer International Publishing.

Sensevy, G., Gruson, B. et Le Hénaff, C. (2019). Sur la notion de jargon. Quelques réflexions sur le langage et les langues. Dans C. Chaplier et A.-M. O'Connell (dir.), *Épistémologie à usage didactique. Langue de spécialité* (p. 35-52). L'Harmattan.

Sensevy, G. et Lefeuve, L. (2018). Ingénieries didactiques coopératives et exercice du métier de professeur. Supplément au mensuelle snesup n° 668 – octobre 2018 https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/73343_snesup_fdm_668.pdf
<https://blogs.mediapart.fr/lois-lefeuvre/blog/221018/ingenieries-didactiques-cooperatives-et-exercice-du-metier-de-professeur>

Sensevy, G. Santini, J., Cariou, D. et Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve. Distinction et mise en synergie. *Education & Didactiques*, 12(2), 111-125.

Sensevy, G. (2017). *Séminaire « Action »*. Recueil inédit, Université de Bretagne Occidentale.

- Sensevy, G. et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Sensevy, G. Maurice, J-J. Clanet, J. et Murillo, A., (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 105-122.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 205-226.
- Sensevy, G., Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2006). A propos de l'enseignement des mathématiques en Adaptation et Intégration Scolaire. Une étude de cas comparative en regroupement d'adaptation. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 26(2), 151-206.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France.
- Snow, C.E. (2015). Rigor and realism: doing Educational Science in the Real World. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466.
- Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classes ordinaires du premier degré*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Lorraine.
- 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.
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Theis, L., Assude, T., Tambone, J., Morin, M.-P., Koudogbo, J. et Marchand, P. (2014). Quelles fonctions potentielles d'un dispositif d'aide pour soutenir la résolution d'une situation-problème mathématique chez des élèves en difficulté du primaire? *Éducation et francophonie*, 42(2), 158-172.
- Thouroude, L. (2012). *Intégration et inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs d'accueil préscolaires hauts normands*. Rapport de recherche. Laboratoire CICIIC, Université de Rouen.
- Tomasello, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons*. Presses Universitaires de Rennes.
- Toullec-Théry M. et Jacob, E. (soumis). Que disent des cadres et des enseignants français de l'usage du Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPRE) ? Étude comparative de cinq discours. *Revue Education Comparée*.

Toullec-Théry, M. (2021b). Ecole inclusive : quels principes, quelles mutations ? Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation*, (p.217-226). De Boeck.

Toullec-Théry, M. (2021a). Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ? Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir.), *Transition et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p.77-93). SZH/CSPS.

Toullec-Théry, M., et Gourdon, J. (2020). Scolarisation en Education Physique et Sportive de deux élèves de 15 ans avec des troubles cognitifs, soutenus par un dispositif inclusif. *EducRecherche, revue de l'institut national de recherche en éducation* (INRE), 8(2), 53-61.

Toullec-Théry, M. et Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation [RHÉ]*, 4(3), 55-87.

Toullec-Théry, M. (2020d). 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 »*. Dans N. Granger, G. Messier et L. Portelance (dir.), *Planifier son enseignement » au secondaire* (p. 127-144). JFD Editions.

Toullec-Théry, M. (2020c). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Education et francophonie*, 148(2), 114–136.

Toullec-Théry, M. (2020b). « Il ou elle va en inclusion », paradoxes d'une école inclusive. *Revue Ressources*, 22.

Toullec-Théry, M. (Dir.) (2020a). *Différencier sa pédagogie. 19 expériences pratiques*. Canopé Editions. ISBN 978-2-240-05257-5.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La Nouvelle Revue - Education et société inclusives*, 85, 9-26.

Toullec-Théry, M., et 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 ? Dans I. Verscheure, M. Ducrey Monnier et L. Pelissier (dir.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (p. 19-33). Presses universitaires du Midi.

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

Toullec-Théry, M. (2017b). Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve. *Education & Didactique*, 11(2), 53-56.

Toullec-Théry, M. et Kahn, S. (2017). Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (p. 100-115). CRIRES, Université de Laval. http://lel.crires.ulaval.ca/public/tremblay_kahn_2017.pdf.

Toullec-Théry, M. (2016b). Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles. *Education & Didactique*, 10(3), 87-94.

Toullec-Théry, M. (2016a). Les politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une contribution didactique. *Rapport Les inégalités scolaires*

d'origines sociale et ethno-culturelle : vers une possible amplification ? CNESCO.
<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>

Toullec-Théry, M. et Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^{ème} de collège : une étude de cas. *Education & didactique*, 9(1), 33-56.

Toullec-Théry, M. et 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. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. Dans T. Assude et J.-M. Pérez (dirs.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (p. 125-142). Presses Universitaires de Nancy.

Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique? Dans B. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dirs.), *Jeux de savoir* (p. 259-278). PUR.

Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation, Hors-série*, 4, 81-97. Repéré à : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article139>

Toullec-Théry M. et Nédélec-Trohel I. (2010). Ecole et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-138.

Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherches en Education*, 6, 109-124.

Toullec-Théry, M. (2006). *Aider les élèves « peu performants » en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Thèse de doctorat, non publiée. Université Rennes 2.

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Champs social.

Tremblay, P., Arapi, E, Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S. et Toullec-Théry, M. (2019). Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*. 1517, 1-18.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : pertinences et pratiques enseignantes. *Communication- Atelier coopérer*, CNAM, Jun 2015, Paris, France.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183008/document>

Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Education & Didactique*, 11(2), 53-61.

Turpin, B. (2002). Le jargon, figure du multiple. *La linguistique*, 38, 53-68.

Van der Maren (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. De Boeck. Repéré à : https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_MAREN_2003_01_0005

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 54, 1-33.

- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Seuil.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* De Boeck.
- Vidal, M. (2019). De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206-225.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Yin, R K. (2012, 3rd ed.). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA). Sage Publications.
- Zaffran, J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Zucman É. (2007). *Auprès de la personne handicapée. Une éthique la liberté partagée*. Vuibert.

Titre : Ecole et scolarisation « inclusives » : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ?

Mots clés : Scolarisation inclusive, ULIS, pseudo-jargon, ingénierie coopérative, épistémologie pratique

Résumé : L'école dite « inclusive » prescrit un même lieu de scolarisation pour tous (la classe), tout en organisant des dispositifs spécifiques à des catégories d'élèves. Ainsi certains élèves reconnus institutionnellement handicapés sont scolarisés en classe « ordinaire » et parfois soutenus par un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). C'est ce contexte précis que j'étudie, dans deux établissements. Que pensent, conçoivent et font deux dyades constituées d'un enseignant de classe ordinaire et d'un enseignant-coordonnateur d'ULIS quand ils coopèrent pour que deux élèves reconnus institutionnellement handicapés participent aux enseignements collectifs ?

Dans cette note de synthèse, je montre que, pris dans des logiques politiques complexes à saisir, ces enseignants ont tendance à s'emparer de slogans issus de la réglementation institutionnelle (tels « besoins éducatifs particuliers », « adaptation », « inclusion », « école de la confiance »).

Or ces slogans ne sont pas les mots des professionnels (car

empruntés à un registre institutionnel) et ils désignent le réel dans une globalité abstraite (car ils n'ont pas d'ancrage dans une pratique). Ce *pseudo-jargon* est alors un instrument de l'emprise de l'institution sur les pensées et les pratiques, et a deux principales conséquences. D'abord il met à distance les enseignants étudiés des savoirs qu'ils doivent enseigner, surtout quand il s'agit des élèves reconnus institutionnellement handicapés. Ensuite il freine l'élaboration de dispositifs coopératifs et plus encore d'*ingénieries coopératives*. En effet, sans mouvement de constitution et de redéfinition permanente de cultures, générateur d'un langage entrelacé à la pratique – un jargon –, la co-élaboration de situations d'enseignement et d'apprentissage *fondée sur* un partage de l'expérience, se produit à grande peine.

Cette note de synthèse s'efforce alors de réfléchir au type de coopération nécessaire à la construction de pratiques inclusives qui engageraient tous les élèves à progresser.

Titre : Inclusive school/ing: how do regulatory statements shape teachers' conceptions and practices?

Keywords : Inclusive school/ing, Localized units for inclusive education, pseudo-jargon, cooperative engineering , practical epistemology

Résumé : The so-called "inclusive" school required a same place of schooling for all (the classroom), but at the same time it organizes specific arrangement for categories of pupils. Thus, some "institutionally disabled recognized pupils" are enrolled in a 'regular' class and sometimes supported by an ULIS (Localized units for inclusive education). I study this particular context withintwo schools.What do two dyads made up of a teacher from a 'regular' class and a teacher-coordinator from a ULIS think, conceive and do when they cooperate so that two "institutionally disabled recognized pupils" participate in collective lessons?

In this concept note, I show that these teachers, caught up in political logics that are difficult to grasp, tend to grab on slogans derived from institutional prescription (such as "special educational needs", "adaptation", "inclusion", "school of confidence").

However, these slogans are not the professionals' words (because they are borrowed from an institutional language)

and they designate reality in an abstract globality (because they are not anchored in a practice). This pseudo-jargon is therefore an instrument of the institution's hold on thoughts and practices. It has two main consequences. Firstly, it distances the teachers studied in the two case from the knowledge they had to teach, especially when they are dealing with "disabled recognized pupils by the institutionally". Secondly, it hinders the development of cooperative arrangements and, even more so, of cooperative engineering. Indeed, without a movement of permanent constitution and redefinition of cultures, generating a language intertwined with practice - a jargon -, the co-elaboration of teaching and learning situations based on a sharing of experience, occurs with great difficulty.

This concept note then attempts to reflect on the type of cooperation needed to build inclusive practices that would engage all students to progress.
