



UNIVERSITÉ DE NANTES



# Journée Erasmus + et scolarisation inclusive

Marie Toullec, MCF, CREN, université de Nantes et Inspé

[Marie.toullec@univ-nantes.fr](mailto:Marie.toullec@univ-nantes.fr)

[https://www.researchgate.net/profile/Marie\\_Toullec-Thery2](https://www.researchgate.net/profile/Marie_Toullec-Thery2)

# Objectifs et démarches de l'intervention

- **Objectifs**

- Définir le concept d'élève à besoin éducatif particulier lié à celui de parcours
- Identifier et outiller les modalités coopératives entre les partenaires internes et externes.
- Analyser les modalités et les finalités des modes et outils de communication.

- **Démarche**

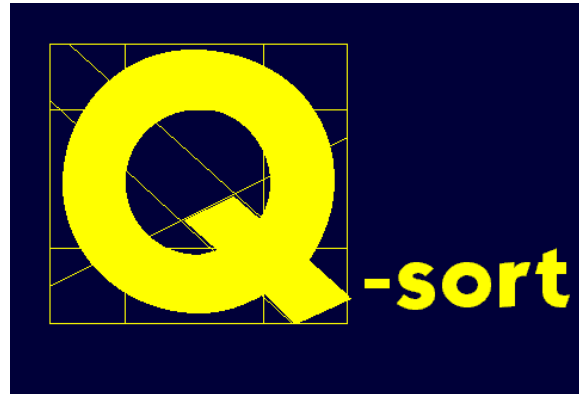
- Analyse des outils et pratiques en place.
- Apports notionnels
- Elaboration de documents et d'outils
- Mise en perspective d'utilisation et d'évaluation de ces documents et outils.

# PARTIE 1

Inclusion, école et scolarisation inclusives

*Focale sur un parcours français*

Définir le concept d'élève à besoin éducatif particulier lié à celui de parcours



## Dix assertions

- Pas du tout d'accord (-2)
- Plutôt pas d'accord avec... (- 1)
- Je suis indécis relativement à... (0)
- Plutôt d'accord avec... (+ 1)
- Tout à fait d'accord avec... (+ 2)

# Qsort

1. Tous les élèves sont des élèves à « besoin éducatif particulier ».
2. L'inclusion scolaire revient à scolariser la catégorie d'élèves en situation de handicap.
3. Inclure, c'est accueillir un élève handicapé.
4. un AESH est généralement nécessaire lors d'une Inclusion.
5. Inclure nécessite d'individualiser.
6. Inclure un élève, c'est rédiger un plan individuel
7. Une école inclusive met en œuvre des moyens pour l'acquisition du socle commun.
8. Inclure nécessite de travailler avec une équipe de professionnels spécialisés.
9. L'ULIS est le dispositif le plus adapté pour scolariser des élèves handicapés.
10. Inclure nécessite d'adapter les situation d'apprentissage à la diversité des élèves.

Quelles questions soulève ce Qsort?

# Des variations lexicales et sémantiques

L'école inclusive brasse un jargon spécifique

# Du « handicap » à la « situation de handicap »

«Art 1 : Constitue un handicap, 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 (loi du 11 février 2005: Loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »).



SITUATION DE HANDICAP



La loi de 2005 n'emploie pas le terme d'**inclusion**

# De l'« intégration » à l'« inclusion »

«L'éducation est la première priorité nationale. **Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants.** Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction** ».

(Article L111-1 du code de l'éducation, modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

Le système scolaire s'adapte aux élèves et non les élèves au système scolaire.  
Inclusion et non discrimination

# Des obstacles à ce concept d' « inclusion »?

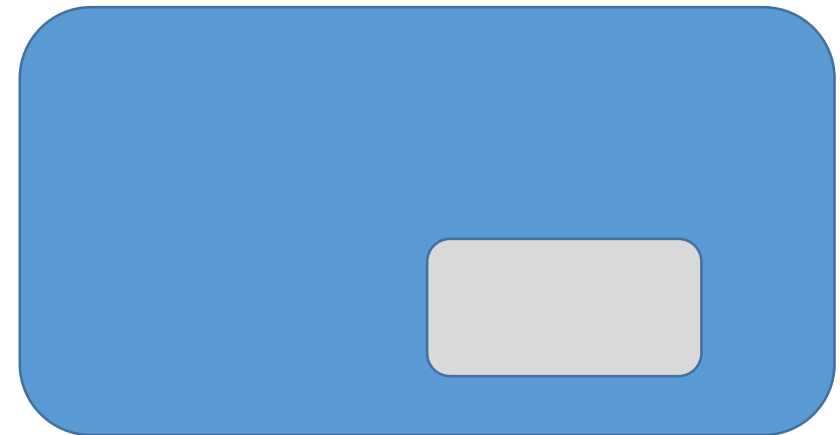
Un terme difficile à manier

✓ Comment en comprendre les attentes et les mises en œuvre?

- Action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autre chose : *L'inclusion d'une clause nouvelle dans un contrat.*
- Insecte, fleur, petit objet quelconque conservé dans un bloc de matière plastique transparente.
- **Biologie**
  1. Élément cellulaire nettement délimité, mais incapable d'autoduplication, subissant une répartition plus ou moins inégale lors des mitoses. (Les inclusions sont soit des déchets, soit des réserves alimentaires.)
  2. Substance figurée intracellulaire n'appartenant pas aux constituants normaux de la cellule (par exemple inclusion virale).
- **Mathématiques**  
Relation binaire entre ensembles, notée  $\subset$ , définie par  $A \subset B$  si et seulement si A est inclus dans B. (L'inclusion est une relation réflexive, transitive et antisymétrique. On peut donc définir une relation d'ordre [non total] sur la collection des ensembles.)
- **Métallurgie**  
Matières métalliques ou non, en général indésirables, réparties dans un métal ou alliage.
- **Minéralogie**  
Corps étranger (solide [cristallisé ou vitreux], liquide ou gazeux) contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux.
- **Odontologie**  
État d'une dent qui reste contenue dans le maxillaire ou dans les tissus mous voisins.
- **Verrerie**  
Hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre.

Corps étranger

ensemble ou éléments dont l'un est entièrement compris dans l'autre



L'inclusion n'est pas donc une décatégorisation

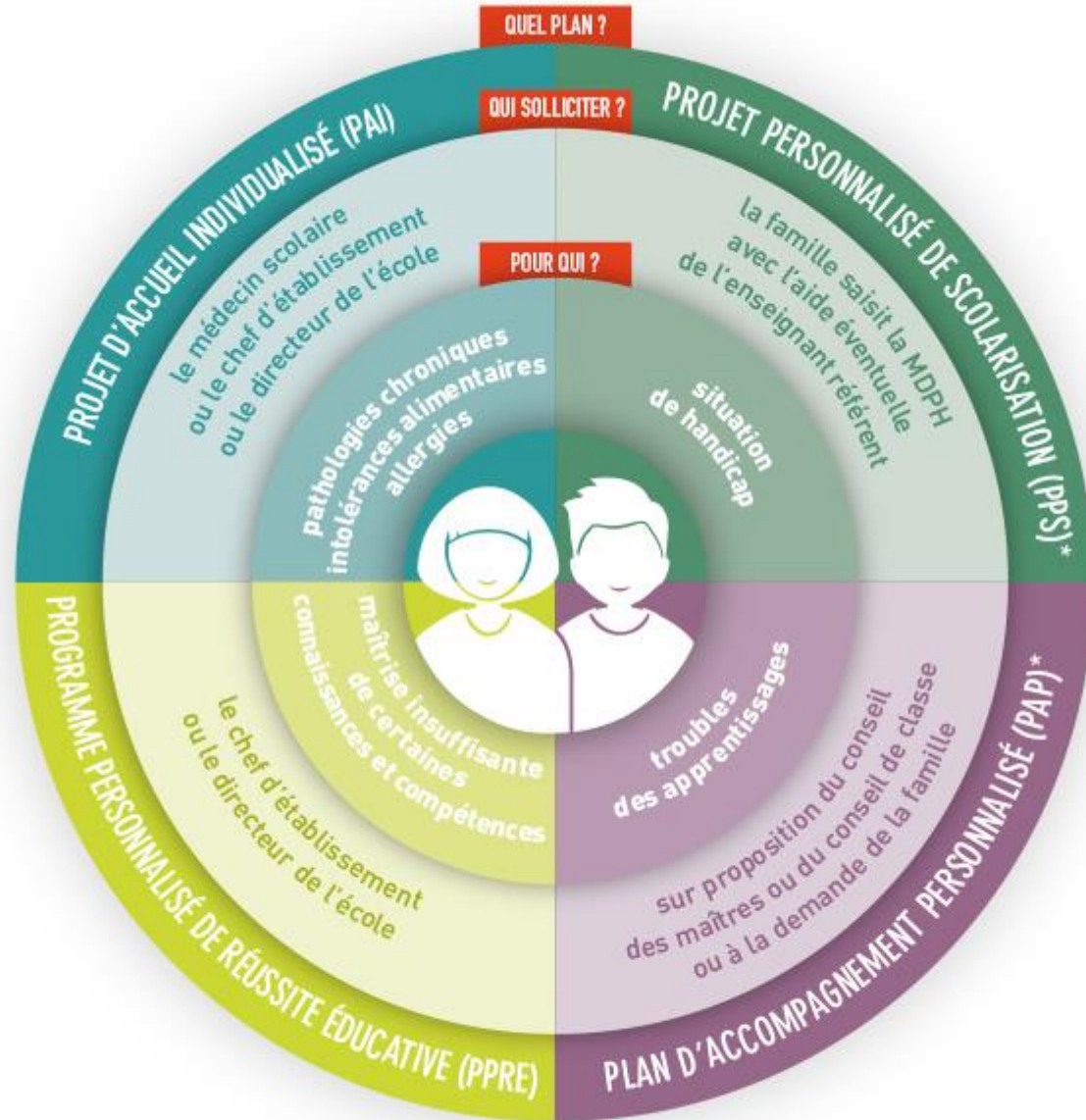
# De l'« inclusion » à l'« école inclusive »

« Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de **progresser** : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés, mais accompagne tous les élèves dans leur **parcours scolaire** constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des **pratiques pédagogiques** ».

Circulaire de rentrée 2015-circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015

Ecole inclusive=scolarisation

Et pourtant....



(\*) Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Une entrée par  
les catégories

Février 2017

# Inclusion = handicap?

## Vers une École pleinement inclusive

Plus de 320 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés à l'École. L'éducation nationale prend de nouvelles mesures concrètes pour améliorer durablement l'accompagnement dont ils bénéficient.

### MIEUX ACCOMPAGNER LES PERSONNELS ET LES FAMILLES

- + 100 postes d'enseignants ressources à la rentrée 2018
- La cellule Aide handicap École :  
(0 800 730 123) Communication gratuite du lundi au vendredi de 9 heures à 17 heures ou aidehandicapecole@education.gouv.fr
- Qualinclus, une démarche qualité pour améliorer la scolarisation

### DIVERSIFIER LES MODES DE SCOLARISATION

- À la rentrée 2018 :  
→ + 38 Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)
- **NOUVEAU** 5 unités d'enseignement élémentaire autisme (UEEA)

### PRÉPARER L'INSERTION PROFESSIONNELLE

- Renforcement du lien école/entreprise afin de favoriser l'insertion professionnelle
- **NOUVEAU** Une attestation de compétences pour les élèves qui ne peuvent pas accéder au diplôme
- 1 groupe de travail national sur les conditions d'aménagement des examens

### GARANTIR L'ACCESSIBILITÉ NUMÉRIQUE DES SAVOIRS

- 1 répertoire des bonnes pratiques d'accessibilité et d'adaptabilité des ressources numériques
- 1 plateforme numérique nationale de ressources pédagogiques pour les enseignants

### OUVRIR L'ÉCOLE AUX PERSONNELS MÉDICO-SOCIAUX

- Création d'un groupe « experts » pour développer les coopérations École/médico-social
- Amélioration de la qualité de la scolarisation par une meilleure coopération entre les équipes pédagogiques et médico-sociales
- Démarche Territoire 100 % inclusif

### RENFORCER L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES



- + 10 900 postes d'accompagnants pour la rentrée 2018
- **NOUVEAU** Création de pôles inclusifs d'accompagnement localisé dans les écoles, collèges et lycées
- Des projets périscolaires inclusifs au cœur du Plan mercredi

- Mieux accompagner les personnels et les familles
- Diversifier les modes de scolarisation
- Préparer l'insertion professionnelle
- Garantir l'accessibilité numérique des savoirs
- Ouvrir l'école aux personnels médico-sociaux
- Renforcer l'accompagnement des élèves

Février 2019



# Que produisent les catégories?

- **Distinction, stigmatisation, délégation et relégation.**
- Sans sentiment d'expertise  

- Délégation de la responsabilité de la difficulté à d'autres;  

- Relégation de l'enfant ou adolescent et disqualification scolaire

# Une nouvelle expression « les besoins éducatifs particuliers »

La loi de 2019 promulgue:

*« 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** ».*

Loi de 2019, «Pour une école de la confiance».

# Quelle définition?

- Qui sont ces élèves à « **besoins éducatifs particuliers** »?

handicaps physiques sensoriels, mentaux, psychiques, polyhandicaps ; grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants malades ; enfants intellectuellement précoces ; enfants en situation familiale ou sociale dégradée ; mineurs isolés ; mineurs incarcérés ; élèves allophones nouvellement arrivés ; enfants issus de familles itinérantes ou du voyage...



# Une école pour les apprentissages de tous

- En sortant d'une logique de catégorisation, alors l'école inclusive est celle d'une **scolarisation** pour tous ET nécessite des **modulations des pratiques** pour scolariser tous les élèves.



## **ACCESSIBILITE des apprentissages (2<sup>nd</sup> pilier)**

### **Pour rendre accessible une situation d'enseignement-apprentissage:**

- REPERAGE des OBSTACLES didactiques qui occasionnent des difficultés chez les élèves;
- DIFFERENCIATION qui n'est pas une individualisation;
- Politiques d'établissements;
- Travail en équipe pluricatégoriel.

Qu'est-ce que cette école inclusive produit sur les pratiques?

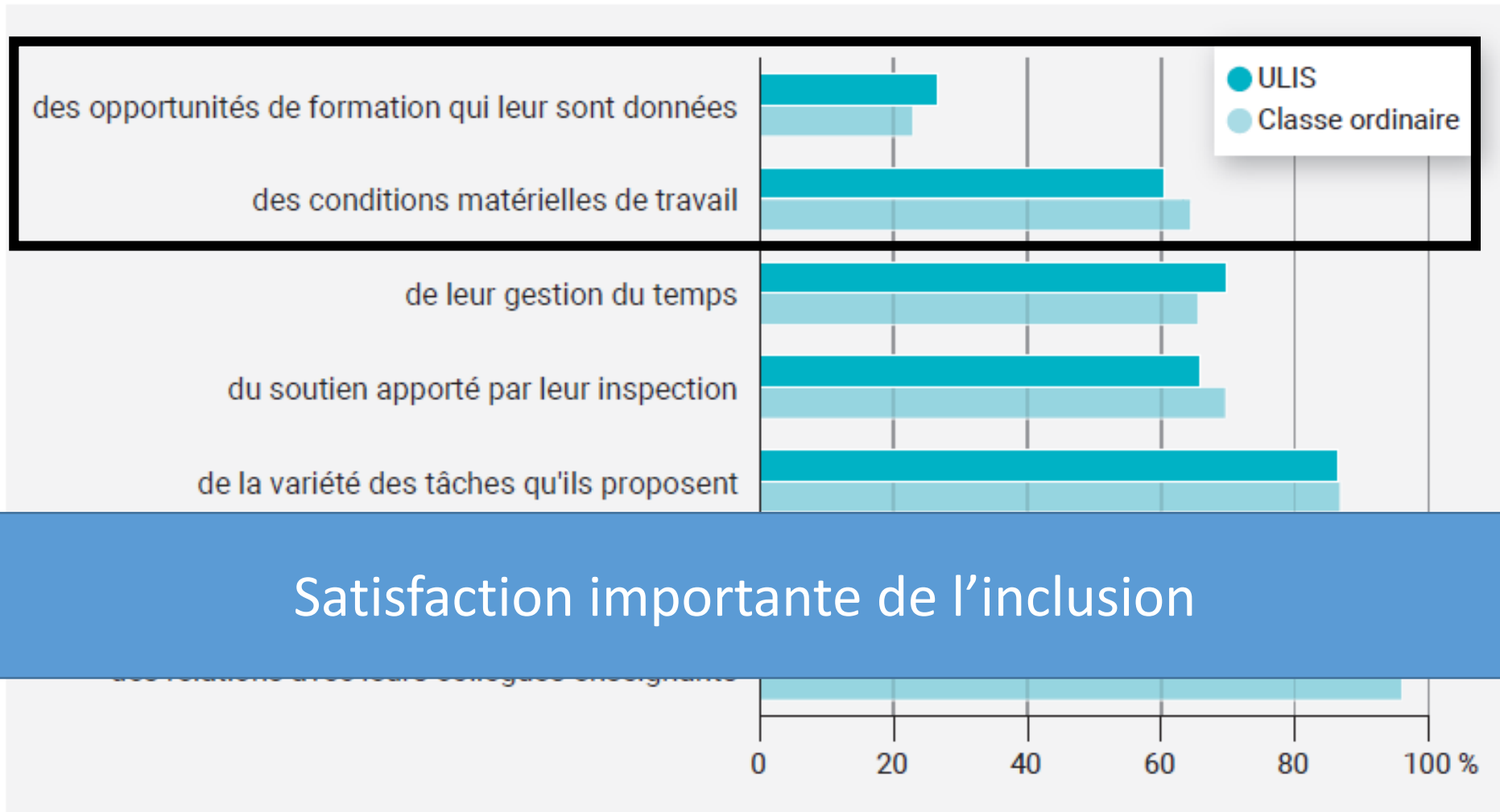
Note d'information DEPP  
Les écoles **accueillant des élèves en**  
**situation de handicap à l'école**

DEPP Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance

N° 18.26 Octobre 2018

### ► 3 Part des enseignants des élèves en situation de handicap satisfaits ou très satisfaits...

DEPP  
OCT. 2018



Satisfaction importante de l'inclusion

**Lecture :** 96 % des enseignants de classe ordinaire et 90 % de ceux d'ULIS sont satisfaits ou très satisfaits des relations avec leurs collègues enseignants ; 23 % des premiers et 27 % des seconds des opportunités de formation qui leur sont données.

**Champ :** France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.

**Source :** DEPP-EHESS, enquête enseignants.

**5 - Pour l'enseignant de classe ordinaire, la présence de l'élève change-t-elle l'organisation de son travail ? (en %)**

Non, elle n'a aucun impact	14
Oui, elle demande un travail supplémentaire	61
Oui, elle demande plus d'échanges	58
Oui, elle demande plus d'attention, des capacités d'adaptation	63

**Lecture :** 14 % des enseignants de classe ordinaire déclarent que la présence de l'enfant en situation de handicap dans la classe n'a pas d'impact sur l'organisation de leur travail. Tous les items pouvaient être choisis.

**Champ :** France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.

**Source :** DEPP-EHESS enquête enseignants.

Travail supplémentaire, échanges, attention, adaptation



► 8 Quels sont les objectifs de l'enseignant de classe ordinaire pour l'élève ? (en %)

Nature du trouble	Intellectuels et cognitifs	Du psychisme	Du langage et de la parole	Auditifs	Visuels	Viscéraux	Moteurs	Plusieurs associés	Autres	Du spectre autistique	Ensemble
Favoriser son autonomie	70	70	70	52	60	50	67	72	69	74	69
L'amener à progresser à son rythme	73	58	76	44	35	49	53	70	70	55	64
Favoriser son bien-être dans la classe	56	47	48	46	44	39	52	50	50	64	52
L'amener à participer davantage, à prendre confiance en lui	59	44	56	37	30	42	39	45	44	49	49
Les mêmes que pour les autres élèves	30	35	33	65	79	60	55	36	34	41	38
L'aider à acquérir les règles de la vie en collectivité	23	48	16	8	14	7	8	25	31	40	26

Lecture : pour 70 % des élèves présentant un trouble intellectuel ou cognitif scolarisés en classe ordinaire, l'objectif de leur enseignant est de favoriser son autonomie pour 69 % de l'ensemble des élèves en situation de handicap ; pour 23 % d'entre eux de les aider à acquérir les règles de la vie en collectivité pour 26 % de l'ensemble des élèves. Tous les items pouvaient être choisis.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.

Source : DEPP-EHESS, enquête enseignants.

Réf. : Note d'Information, n° 18.26. © DEPP

Autonomie, progrès, bien être, confiance en soi, règles de vie  
Pour 38% des objectifs comme les autres.

# Qsort

1. Tous les élèves sont des élèves à « besoin éducatif particulier ».
2. L'inclusion scolaire revient à scolariser la catégorie d'élèves en situation de handicap.
3. Inclure, c'est accueillir un élève handicapé.
4. un AESH est généralement nécessaire lors d'une Inclusion.
5. Inclure nécessite d'individualiser.
6. Inclure un élève, c'est rédiger un plan individuel
7. Une école inclusive met en œuvre des moyens pour l'acquisition du socle commun.
8. Inclure nécessite de travailler avec une équipe de professionnels spécialisés.
9. L'ULIS est le dispositif le plus adapté pour scolariser des élèves handicapés.
10. Inclure nécessite d'adapter les situation d'apprentissage à la diversité des élèves.

# Pour aller plus loin

Revue Ressources, 22 « il ou elle va en inclusion, paradoxes d'une école inclusive

<https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/ressources-pour-la-formation-l-ecole-et-les-apprentissages-scolaires-1408481.kjsp>

# Partie 2

Co-intervention et co-enseignement,  
qu'en dit la recherche?

# Objectifs de l'après-midi

- Identifier et outiller les modalités coopératives entre les partenaires internes et externes.
- Analyser les modalités et les finalités des modes et outils de communication.

# Travailler à deux

**Avantages**

**Limites**

# Faire travailler ensemble plusieurs professeurs

- **Le dispositif « Plus de maîtres que de classes »** (circ. n° 2012-201)

Un dispositif prévention et de lutte contre les difficultés scolaire, essentiellement dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP) qui « *repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire* », en priorité sur les cycles 2.

- **Le Référentiel de l'éducation prioritaire (2014)**

«*La co-présence enseignante en classe favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves* ». t d'affiner

- **La modification de la voie professionnelle**, en lycée professionnel (2018);
- **Les enseignements scientifiques au lycée** (2018)

# Articulation enseignants spécialisés et enseignants de « classe ordinaire »

- Des dispositifs marqués jusque lors par **une externalisation de l'aide** sont enjoint à se rapprocher de la classe (**réinternalisation de l'aide**)
- **La circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015** demande que la SEGPA ne soit plus « *le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient* »

D'où l'idée de 6ème inclusive.

- **Les RASED** (n° 2014-107 du 18 août 2014) ne sont pas un dispositif de délégation de la difficulté à des enseignants spécialisés;

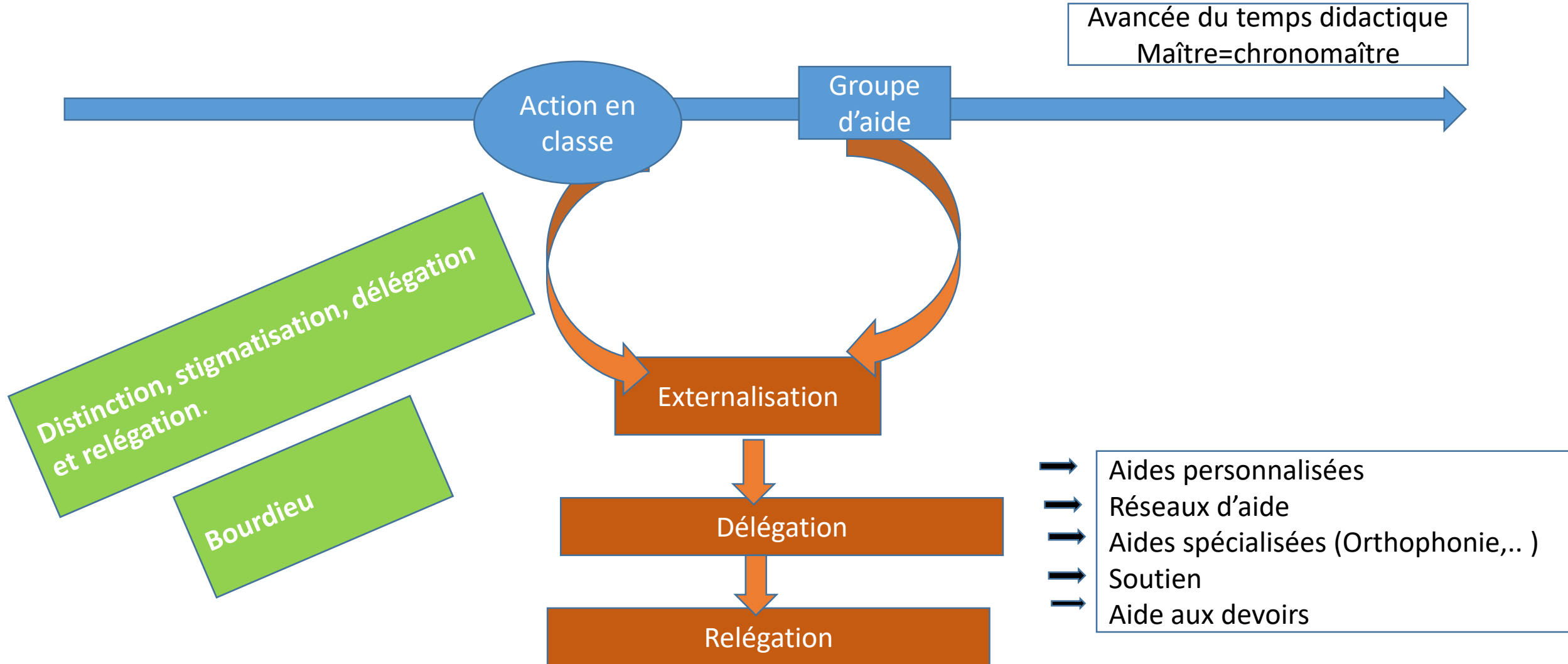
-



# Pourtant de nombreux dispositifs désolidarisés de la classe

- Des dispositifs jusque lors surtout marqués par **une externalisation de l'aide** :
  - les Aides Personnalisées (2008-2013) ou Accompagnements Personnalisés,
  - les Activités pédagogiques complémentaires (APC, Circulaire 2013-017) et une augmentation du temps scolaire, surtout pour les élèves les plus en difficulté
  - devoirs faits (<https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>).

# Les risques d'une externalisation



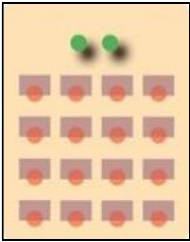
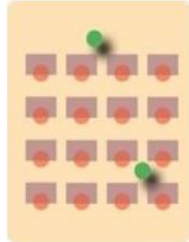
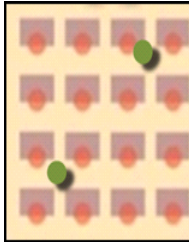
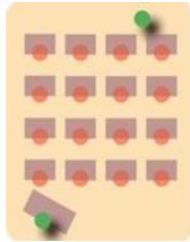
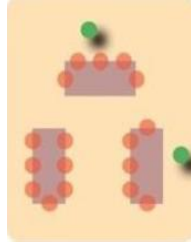
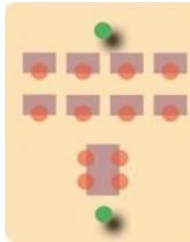



Quelles modalités de travail à plusieurs?

# Sept modalités

Nécessite un même espace et des objets d'apprentissage communs

L' espace et les objets d'apprentissage peuvent être différents

Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

Dédoublage des temps didactiques

# Quels effets de dispositifs à deux enseignants?

- « La co-intervention ne constitue pas une différenciation de l'enseignement et **n'en favorise pas l'apparition** » (Tremblay, 2017).
  - **C'est une différence notoire avec le co-enseignement**
- « Un travail de co enseignement favorisera l'utilisation de pratiques **destinées à tous** tout en étant efficace auprès des élèves en difficultés alors que **la co-intervention favorisera l'utilisation de pratiques individualisantes et remédiatrices** » (Tremblay, 2017).

# Qu'est-ce qui agit le plus sur les performances des élèves?

Des résultats de recherche attestent que ce sont les pratiques **d'adaptation de l'enseignement** qui produisent des effets d'ampleur fort tandis que les pratiques de co-intervention externe obtiennent une note moyenne (Forness, 2001).

La question centrale n'est donc pas tant les modalités d'intervention que la qualité des situations d'enseignement-apprentissage (Toullec-Théry, 2015).

Une attention fondamentale  
Les situations d'enseignement apprentissage



# Préambule des recommandations

## (différenciation pédagogique)

- Des situations d'apprentissage de qualité:  
**la nature et la qualité des situations d'apprentissage important plus** que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves
- Une bonne maîtrise des contenus à enseigner et des relations qui les unissent ;
- Une expertise des conditions d'appropriation des contenus par **les élèves**: la « vigilance didactique » des enseignants est essentielle, ils doivent être capables d'ajuster leur activité à tous les stades d'une séquence d'enseignement.

# Une attention fondamentale

Réinternaliser l'aide et articuler des espaces pour ensemble construire et déconstruire des scénarios

# Connexion/déconnexion des temps didactiques

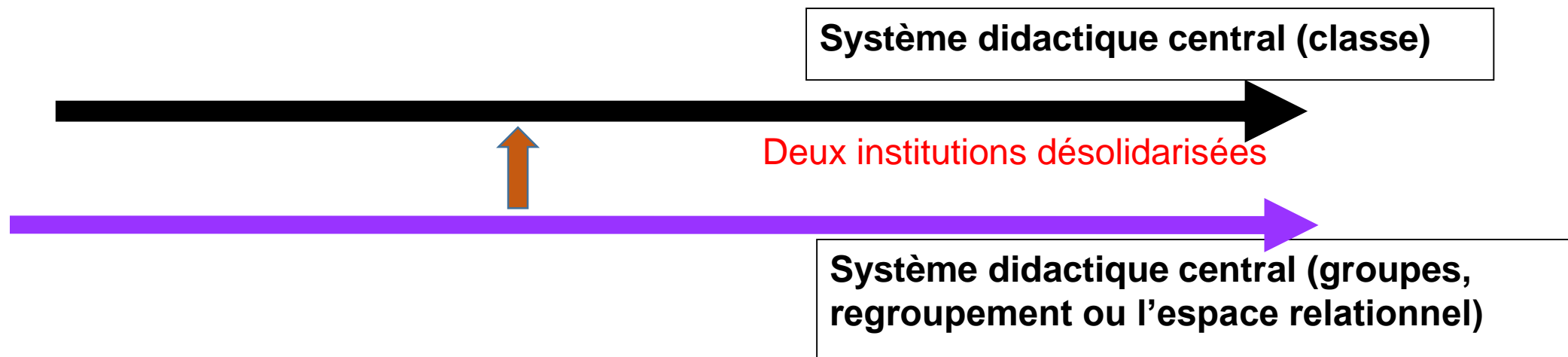
« Certains élèves sont reconnus par le professeur pour avoir développé presque « naturellement » un rapport adéquat avec les objets enseignés à l'école : ces élèves possèdent, au sens précisé par Sensevy (1998), un fort *capital d'adéquation*. Ces élèves ont ainsi développé une capacité à porter leur attention sur des objets *adéquats*, c'est-à-dire sur certains aspects de certaines formes » (Marlot, 2012).

MAIS TOUS NE L'ONT PAS FAIT...

Existe-t-il des solutions pour gagner en capital d'adéquation?

# Des espaces désolidarisés

Coopération  
minime

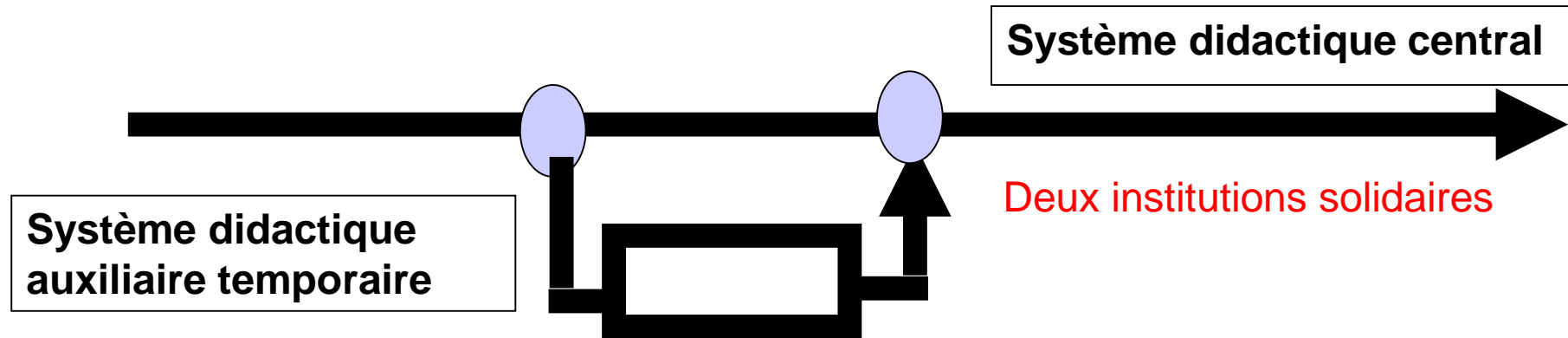


Le travail dans deux espaces risque ne jamais se reconnecter.

Ce modèle d'externalisation avec deux risques: délégation de la difficulté et relégation de l'élève

Coopération  
soutenue

## Des situations imbriquées



**Système didactique central**

**Système didactique  
auxiliaire temporaire**

Deux institutions solidaires

- Les objets d'apprentissage sont ciblés dans le système central;
- Le travail entre les deux institutions concourt aux objets d'apprentissage en cours dans la classe

Réinsertion de l'aide

# Un seul système

Coopération  
soutenue

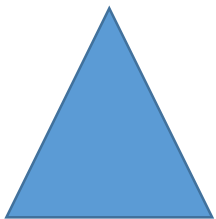
**Système didactique central**

- MC+ME
- MC+MC
- MC+MUlis
- .....

- Etre à deux dans la classe sur de mêmes objets, mais avec des boites à outils parfois différentes.

MC

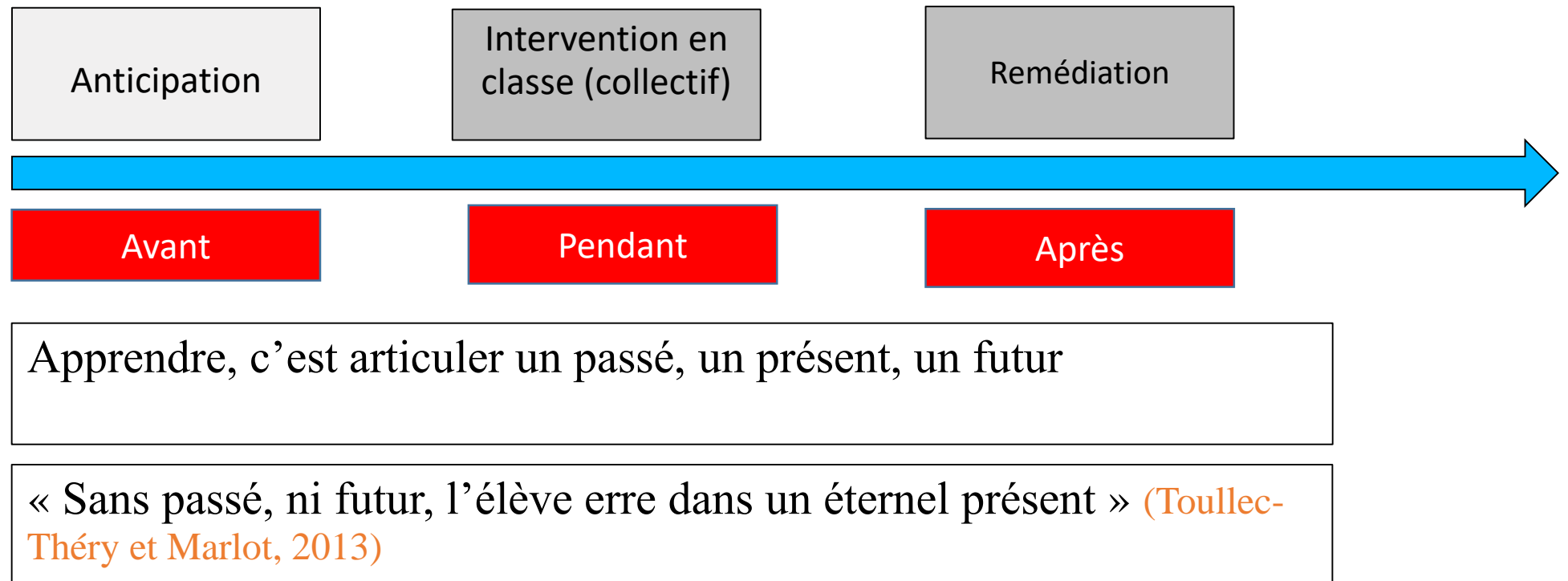
ME/MUlis



Plus les temps sont déconnectés, plus les  
élèves fragiles sont perdus

(consensus dans la recherche en éducation)

# Un modèle d'anticipation/intervention/remédiation

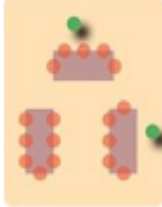
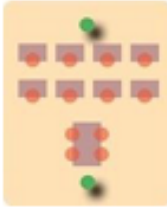
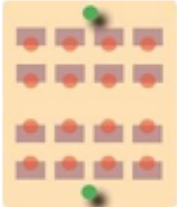




# Les modalités

Ce qu'en disent les recherches

L' espace et les objets d'apprentissage  
peuvent être différents

Co-intervention		
5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
		

# La co-intervention

# La co-intervention, une préférence

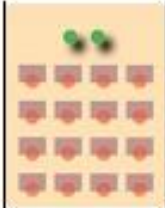

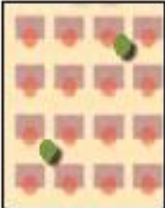

Aujourd'hui encore, la co-intervention externe, c'est-à-dire des groupes d'élèves à l'extérieur de la classe, est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010, Trépanier, 2005; Toullec-Théry, 2015).

# La co-intervention, quelle plus-value?

- L'intervention individuelle ou en petit groupe avec un enseignant a des effets positifs sur les élèves (Slavin, Make, Davis & Madden, 2010; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000; Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010).
- L'enseignement individuel ne produit pas d'effets supérieurs au travail en petits groupes (2 à 6 élèves) (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000)
- Mais la co intervention doit impérativement être basée sur **DES PRATIQUES AYANT FAIT LEURS PREUVES, au moins 6 heures/ semaine et UNE FORMATION SOLIDE DES ENSEIGNANTS.**

# La co-intervention, quelles limites?

- Efficience: rapport coût/ bénéfice
- Constitution de systèmes parallèles et déconnexion des temps didactiques (Toullec-Théry & Marlot, 2013, 2014, 2015)
- Transférabilité des savoirs dans la classe difficile: les élèves en difficulté ont surtout du mal à savoir quand utiliser les savoirs nouveaux (Saint-Laurent, 2007)
- Lieux d'enseignement différents et perte de contenus d'apprentissage (Vianin, 2009)
- Les contenus sont souvent moins élaborés que ceux développés en classe. Or une utilisation maximale d'être à 2 est de présenter une situation nouvelle (Tremblay, 2012);
- Parfois perte de temps importante en classe (Tremblay, 2012);
- On ne peut offrir que 10% de temps par élève à l'extérieur de la classe. Donc trop peu. (Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard, Piérard, 1998);
- Stigmatisation.

Co-enseignement			Co-présence
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe
			

# Le co-enseignement

# Le co-enseignement, quelle plus-value?

- + d'interactions, d'enseignement différencié, + individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007);
- Moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009);
- Le co enseignement concerne l'ensemble des tâches d'une enseignant (planification, correction, gestion de classe) donc développement professionnel (Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007);
- les élèves en difficulté reçoivent significativement plus d'aide individuelle (Mageria & Zigmond (2005). McDuffie et coll. (2009).
- MAIS un effet d'ampleur statistiquement modérément important (.40) (Murawski & Swanson, 2001)

- **Comparaison de deux dispositifs l'un avec du co enseignement, l'autre séparé**

Meilleurs résultats pour le co enseignement, en langue et en mathématiques, et une plus grande assiduité scolaire (Fontana, 2005; Hang & Rabben, 2006), en lecture écriture et les écarts s'agrandissent d'année en année (Tremblay, 2012, 2013)..

Aucune différence en maîtrise de l'anglais et sur les exclusions (Réa, Maclaughlin, & Walter-Thomas, 2002).

# Le co-enseignement, quelles limites?

- Difficulté de rassembler les principaux participants;
- Difficulté de communiquer au travers de pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités;
- Manque d'objectifs clairs pour la collaboration;
- Manque de soutien de la part de la direction;
- Manque de préparation (Mitchell, 2008);
- Pb de facteurs institutionnels, mais aussi sociaux et identitaires.



# Le coenseignement, des risques

- Une fragmentation du métier et de l'identité enseignante
- Une instabilité
- Une spécialisation (expert)
- Une vulnérabilité (perdre sa réputation, perdre la face)
- Du temps d'apprentissage en moins

# Le coenseignement, des problèmes

- La coordination et les temps de coordination
- Le contrôle bureaucratique
- Une grande consommation de temps et d'énergie
- Un manque de temps
- Une trop grande charge de travail
- Un nombre d'élèves trop important

2. la cohérence  
des interventions  
(quand classe t

Organisations

et des  
temporalités

Relations

Observer les élèves en  
situation et « ouvrir la  
boite noire »

1. les obstacles  
rencontrés par  
l'élève

Savoirs

compréhension

Une expertise  
pour prévenir et  
pas seulement  
remédier

La nature et la  
qualité des  
situations  
d'enseignement-  
apprentissage

Des pratiques de classe

Normes et valeurs

Continuité, discontinuité

Symétrie, dissymétrie

Intra individuel, inter  
individuel

### **Travail partagé ou collaboratif**

-Rupture avec le modèle de la  
« cellule classe » de l' « eggs crate  
organization » (Lortie, 1975)

-Dépasser la juxtaposition  
pédagogique pour se constituer en  
ressource pédagogique plurielle

Partage et division

Logique de périmètre,  
logique de réseau

Le travail partagé= un travail sous tension, aux limites souvent mouvantes et imprécises.

# Bibliographie

- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3, 7-44.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36,(2), 95-116. doi:10.3917/cdle.036.0095.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la pensée sauvage
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [http://perso.orange.fr/daest/guybrousseau/texte/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.orange.fr/daest/guybrousseau/texte/Glossaire_Brousseau.pdf)
- Douglas M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte (2<sup>e</sup> éd. 2004).
- Foucault M. (1994), *Dits et Écrits, 1975-1979, Tome 3*, Paris, Gallimard.
- Joffredo-Le Brun, S.; Morellato, M.; Sensevy, G. & Quilio, S. (2017). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal* 1-22
- Ligozat, F. & Marlot, C. (2016). Un "espace interprétatif partagé" entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Etude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. In *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. Raisons Éducatives* (Ligozat, F.; Muller, A. & Charmillot, M., dir). n°20, 143-163.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)*. 37 : 4. En ligne [www.cje-rce.ca](http://www.cje-rce.ca) <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce>.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M, Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative, *Phronésis*, vol.6, n° 1-2, 21-34.
- Picard P. (2016), « Plus de maîtres que de classes : un dispositif qui fait changer l'École ? » [en ligne sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>].
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et al. *ZDM Mathematics Education* (2013) 45: 1031. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0532-4>
- Sensevy, G. & Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contre-factuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Toullec-Théry, M. (2017) Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190.
- Toullec-Théry M., Donot N. (2016), « Plus de maîtres que de classes, une expérience d'articulation entre pilotage et formation dans le département de Loire-Atlantique (44) », en ligne sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr> (publié 30/08/2016).