

Le coenseignement en pratique

Rachel Harent

RETZ
editions-retz.com

Cahiers
pédagogiques
Changer l'école pour changer le monde, changer le monde pour changer l'école

REMERCIEMENTS

à Anne, Anouk, Anne-Marie, Catherine, Célia, Charlotte, Cloé, Corinne, Françoise, Katell, Irène, Sophie, Jonathan, Kristell, Olivier, Roger, Sylvie, Véronique, Virginie, tous les enseignants et toutes les enseignantes en école et en collège, pour leur confiance accordée, leur témoignage, leur participation à nos recherches en sciences de l'éducation et de la formation,

à Jean-Michel Zakhartchouk et aux *Cahiers Pédagogiques* qui m'ont donné l'occasion d'écrire cet ouvrage,

à Jérôme Guérin, professeur des universités, et toute l'équipe du séminaire de recherche « Activité humaine et environnement de formation : vers une approche écologique » pour leur accueil, les échanges, les partages et les confrontations stimulantes.

Un remerciement particulier à mes proches qui me donnent du temps en soirée et les weekends pour ce travail passionnant, et parfois envahissant, de recherche et d'écriture.

Pour plus de lisibilité, nous avons opté pour la forme générique « enseignant » qui inclut tant les femmes que les hommes, sauf à désigner une personne en particulier. Ce choix pragmatique ne minimise en rien les travaux du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr>)

© Retz, 2023

Dépôt légal : mars 2023 – **Code éditeur** : 125279

ISBN : 978-2-7256-4346-5

Directrice éditoriale : Céline Lorcher

Édition : Claire Cabaret

Création maquette : Cécile Rouyer

Adaptation maquette et mise en page : Patrick Leleux PAO

Création couverture : Bertrand Loquet

Corrections : Bérengère de Rivoire



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

SOMMAIRE

PRÉFACE	5
INTRODUCTION	7

1. DES PRATIQUES EN CO-...

La coanimation	11
La co-intervention	12

2. LES FONDEMENTS PÉDAGOGIQUE ET INCLUSIF DU COENSEIGNEMENT

Le fondement pédagogique	19
Le fondement inclusif	23

3. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU COENSEIGNEMENT

Le public visé	28
Les objectifs du coenseignement	29
Un travail à deux	30
L'espace-temps	31
Des actions conjointes	31

4. COENSEIGNEMENT ET DIDACTIQUE

Systèmes didactiques central et auxiliaire	34
Répartition des rôles dans la construction du savoir	38

5. ATOUTS ET DIFFICULTÉS DU COENSEIGNEMENT

Atouts et bénéfices du coenseignement	45
Des obstacles à surmonter	53
Des conditions essentielles	61

6. DU TEMPS, DE L'AUTORITÉ ET DES AJUSTEMENTS

La question du temps	63
La question de l'autorité partagée	66
Des ajustements réciproques	71

7. POUR « FAIRE COENSEIGNEMENT »

Établir des relations	78
Utiliser un vocabulaire inclusif	79
Communiquer	79
Établir la parité	81
Connaitre les forces et les faiblesses de chacun	81
Prendre des risques	81
Être flexible	82
Apprendre ensemble	82

8. COPLANIFIER

Planifier à deux	84
Pratiquer le questionnement réciproque	85
Autodiagnostiquer sa préparation du coenseignement	86
Grille de coplanification	93

9. ÊTRE À DEUX EN CLASSE

7 modalités de travail à deux	95
31 configurations de travail à deux en classe	98
Différents niveaux de collaboration	101
L'enseignement en tandem	104

L'un enseigne, l'autre aide	107
Les deux aident	112
L'un enseigne, l'autre observe	115
L'enseignement en ateliers	119
L'enseignement en groupes différenciés	127
L'enseignement en parallèle	132

10. COÉVALUER

Coévaluer les élèves	138
Cobilan du coenseignement	140

11. LE COENSEIGNEMENT EN RÉSUMÉ

BIBLIOGRAPHIE ET SIGLES	155
--------------------------------	------------

PRÉFACE

Marie Toullec-Théry,
MCF HDR, CREN (UR 2661), Nantes Université et Inspé

L'hétérogénéité scolaire, c'est-à-dire la proportion des différents niveaux d'acquis scolaires au sein d'un groupe d'élèves, s'accroît indéniablement. Tout élève est en effet désormais inscrit, de droit, à l'école. À l'injonction de différencier sa pédagogie, s'adjoint celle de travailler ensemble. *Coopérer* fait alors son entrée dans les prescriptions institutionnelles et le référentiel du métier d'enseignant (en vigueur depuis 2013) : coopérer au sein d'une équipe ; coopérer avec les partenaires de l'école ; coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements. Enseigner ne peut donc plus s'envisager comme un métier solitaire, surtout lorsqu'il est question de difficulté scolaire et d'élèves dits à « besoins éducatifs particuliers ».

Toutefois, coopérer est une pratique exigeante. Ainsi « Coopérer au sein d'une équipe » (compétence 10 du référentiel) est assortie de mots et d'expressions comme *action cohérente et coordonnée, complémentarité, continuité, communauté éducative et collaboration*. Il s'agit certes de se rencontrer, discuter, partager, échanger mais dans le but, comme l'écrit Éloi Laurent¹, de « faire émerger l'inattendu et le nouveau ». Parler de la pratique n'est alors pas suffisant, il est nécessaire d'aller au-delà, d'expérimenter, d'œuvrer ensemble dans la pratique et, comme l'annonce Richard Sennett², « de structurer les changements au fil du temps ». Le référentiel de métier va dans ce sens puisqu'il demande aux enseignants de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (compétence 14), c'est-à-dire de « réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ». Cette coopération n'est alors pas une simple collaboration entre personnes, elle « requiert des gens qu'ils sachent se comprendre et se répondre en vue d'agir ensemble³ ».

1. Laurent Éloi, *L'Impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*, Les liens qui libèrent, 2018.

2. Sennett Richard, *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel, 2012.

3. *Ibid*, p. 10.

Le pari du coenseignement consiste en effet à ne pas majoritairement externaliser l'aide, en proposant des dispositifs extérieurs à la classe pour certains élèves, mais à internaliser l'aide, en envisageant des ressources et une double présence d'enseignants pour tous les élèves au sein de la classe⁴.

L'ouvrage de Rachel Harent arrive donc à point nommé. Le coenseignement peut devenir en effet un laboratoire et un observatoire d'expérimentations d'un agir ensemble.

Cet ouvrage est écrit pour un lectorat de *connaisseurs* de l'école. Il a une double ambition, celle de répondre aux nombreuses questions telles que se les posent Les acteurs de l'école (à propos du « comment faire »), mais aussi celle de documenter les praticiens avec des résultats déjà là (« qu'est-ce qu'on sait de ce qui marche »). Cette combinaison entre un éclairage scientifique (avec des résultats de recherche), des exemples issus de la recherche (qui exemplifient ou modélisent des résultats de recherche) et des exemples pratiques (à savoir, comment les gens travaillent) est très réussie. Les pratiques ne peuvent en effet pas « vivre seules », tout ne peut être inventé et laissé à la responsabilité des enseignants qui, sinon, risquent de s'épuiser professionnellement. Cette articulation entre plusieurs types de langage et de descriptions nourrit, densifie, solidifie cette notion de coenseignement, et c'est indispensable.

Coenseigner active en effet encore souvent des mécompréhensions (parfois dues à des défauts de définition des mots) et fait ressortir des dilemmes de métier. Si, d'un côté, nombre d'enseignants pense que coenseigner est une manière de faire qui favorise les progrès des élèves dans leur hétérogénéité, un espace où ils osent ensemble ce qu'ils n'osent pas seul⁵ ; de l'autre côté, coenseigner est ressenti comme chronophage, impossible à mettre en œuvre avec, par exemple, des enseignants avec lesquels on ne s'entend pas. La lecture de cet ouvrage permet alors de « débroussailler » le terrain, et d'offrir l'opportunité au coenseignement de devenir un des instruments possibles de modification de ses pratiques. Il donne envie d'essayer, d'agir conjointement, dans un cadre rassurant.

4. Tremblay Philippe, Toullec-Théry Marie, *Le Coenseignement : théories, recherches et pratiques*, INSHEA, *Champ social*, 2020.

5. Toullec-Théry Marie, « Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? " Plus de maîtres que de classes" », in *À l'école des dispositifs, Diversité*, n° 190, p. 75-81, 2017.

INTRODUCTION

« Un professeur, une classe » est la modalité de fonctionnement traditionnelle à l'école. Nous entendons couramment les enseignants dire : « C'est ma salle. C'est ma classe. Ce sont mes élèves. » Pour autant, l'isolement est reconnu comme une difficulté vécue par l'enseignant qui, seul dans la classe, doit être en capacité de répondre aux besoins de chacun des élèves qui lui sont confiés tout en permettant à tous d'accéder aux apprentissages attendus du programme scolaire et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Et quel que soit son engagement dans les instances de partage, d'échange et de coopération pédagogique – comme les conseils de cycle et les conseils des maitres – l'enseignant reste seul responsable de son groupe classe.

Le coenseignement est tout autre. Il rompt, à plus d'un titre, avec la forme scolaire traditionnelle, et c'est ce que nous vous proposons de découvrir dans cet ouvrage. Il est une forme d'organisation pédagogique collaborative qui permet aux enseignants, non seulement de ne plus être seuls en classe mais aussi de répondre différemment aux besoins de leurs élèves.

Apparu dans les pays anglo-saxons dès les années 1960, il est issu de l'enseignement en équipe (*team teaching*, en anglais) où la responsabilité de planifier à plusieurs l'enseignement était partagée au sein de l'école (mais où chacun continuait d'enseigner seul). Dans les années 1970, il se développe ensuite dans les « écoles ouvertes » (*Open School*) où l'« enseignement à deux », à partir de pédagogies alternatives encourageant l'interdisciplinarité, les projets et le travail coopératif, est mis en œuvre.

Dans les années 1990, le coenseignement devient une réponse à l'intégration d'élèves autrefois relégués à l'institution spécialisée (généralement médicalisée). Il permet ainsi de scolariser des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire, en soutenant l'idée que cette forme de scolarisation est la plus adéquate pour permettre à tous d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre ensemble et de progresser. Le coenseignement est alors présenté comme un moyen pour les enseignants de l'éducation spécialisée de répondre aux besoins des élèves au sein même d'un établissement d'enseignement général.

En France, le coenseignement est longtemps resté discret et expérimental. Nommé « co-intervention » dans les circulaires de l'Éducation nationale, il est rendu visible, à l'école primaire, par la mise en œuvre des dispositifs « plus de maitres que de classes », et par la publication des circulaires régulant le travail des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les ES-ADP (ou maitre E), et des enseignants des Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté). Le coenseignement se pratique également quand deux enseignants décident de regrouper leur classe pour n'en faire qu'une, comme cela se pratique parfois en maternelle, plus rarement en élémentaire.

Le coenseignement est une pratique que l'on pourrait résumer ainsi : « être deux profs en classe ». En effet, c'est être (au moins) deux enseignants au même moment, dans le même espace avec le même groupe d'élèves pour leur faire apprendre quelque chose selon diverses modalités pédagogiques. Dans la littérature scientifique actuelle, il est plus précisément défini « comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques⁶ ». Il peut se pratiquer à temps partiel, par exemple une heure par semaine, ou à temps complet.

Pour autant, **mettre deux enseignants ensemble en classe ne suffit pas pour « faire coenseignement »**. Et, vouloir coenseigner – ou parfois être dans l'injonction de le faire – pose nombre de questions. Que pouvons-nous enseigner à deux ? Comment pouvons-nous le faire ? Ce que nous faisons est-il bien du coenseignement ? Comment améliorer notre pratique ? À quel public s'adresse-t-il ? Pour quels objectifs ? Pour quelle durée ? Qui sont les deux coenseignants ? Quels en sont les avantages et bénéfices pour les élèves ? Pour les enseignants ? Quelles difficultés peut-on rencontrer et comment peut-on tenter de les surmonter ? Le coenseignement est-il vraiment chronophage ? Comment partager l'autorité en classe ? Quels ajustements réciproques provoque-t-il dans et hors la classe ? D'un point de vue didactique, comment le coenseignement fait-il évoluer un système didactique auxiliaire au sein d'un système didactique central ? Quels sont les principes qui favorisent un coenseignement réussi ? Comment mettre en place les trois phases (coplanification, co-instruction et coévaluation)

6. Tremblay Philippe, « Le coenseignement : fondements et redéfinitions », dans *Regards croisés sur le coenseignement en francophonie, Éducation et francophonie*, vol. 48, automne 2020, p. 16.

que nécessite le processus de coenseignement ? Comment mettre en œuvre concrètement les sept modalités de coenseignement décrites dans la littérature ? Comment s'effectue le partage des rôles entre enseignants dans chacune de ces modalités ? Quels en sont les atouts ? Les points de vigilance ? Comment penser et mettre en œuvre la coévaluation (celle des élèves et celle du projet) ? Quel questionnement partagé pour faire évoluer le projet de coenseignement ? Autant de questions auxquelles nous apportons des éléments de réponse, et que nous illustrons à partir d'exemples issus de la recherche, de pratiques et de témoignages issus du terrain. En cela, cet ouvrage est autant destiné aux formateurs qu'aux professeurs des écoles, spécialisés et non spécialisés.

Des pratiques en co-...

Il est courant d'entendre un enseignant qui coenseigne dire « Je coanime la séance avec M. Untel » ou « Il co-intervient dans ma classe ». Pour autant coanimation, co-intervention et coenseignement sont-ils synonymes ? Quels vocables utilisent les textes officiels ? Un terme est-il plus pertinent qu'un autre en fonction de la situation ?

La coanimation

Dans les textes officiels

Le terme de coanimation n'est pas présent dans les textes officiels. Par contre, il est très régulièrement employé dans les échanges entre enseignants : « Je coanime le cours d'anglais avec Mme Untel », « François et moi, on coanime la séance de sciences », « Je fais de la coanimation avec l'intervenant de l'association XYZ ». Alors coanimer, de quoi s'agit-il ?

Définition

La coanimation est l'action, réalisée par deux ou plusieurs personnes, d'animer un groupe, d'animer un débat. C'est également l'ensemble des moyens et méthodes mis en œuvre par deux ou plusieurs personnes pour faire participer activement les membres d'une collectivité à la vie du groupe.

Animer une classe c'est donc **donner vie au groupe**, et coanimer c'est le faire à deux (ou à plusieurs). En situation de coenseignement, les enseignants coaniment

donc puisqu'ils cherchent à faire participer activement tous les élèves présents, la participation active étant aussi bien dans les interactions orales entre élèves, entre enseignant et élèves, qu'une participation cognitive⁷. Le fait d'être deux enseignants en classe est un moyen de donner vie autrement aux activités d'apprentissage, aux savoirs à enseigner ; c'est d'ailleurs un des attendus du coenseignement.

Mais la coanimation en classe ne se limite pas au fait d'être deux enseignants, les deux « animateurs » pouvant être un enseignant et un autre intervenant (animateur extérieur, sportif, culturel, infirmier, parent...) selon le projet mis en place. **La coanimation n'est donc pas limitée au coenseignement.**

La co-intervention

Dans les textes

Dans la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 présentant le dispositif « plus de maîtres que de classes », il était fait mention de « diverses formes d'interventions pédagogiques [...] dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ». Le terme de *co-intervention* est également employé dans les textes concernant les enseignants spécialisés des **Rased** (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Pour les collèges avec Segpa (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) et les lycées professionnels, les directions et les enseignants sont de même incités à mettre en place des dispositifs de travail à deux enseignants. En **Segpa**, il est demandé que les élèves soient le plus souvent scolarisés au sein des classes de collège tout en étant soutenus par des temps spécifiques : « *Ce mode d'intervention dans un même espace-temps, en direction des mêmes élèves, de deux adultes ayant une mission d'enseignement, peut se faire à plusieurs niveaux d'action pédagogique (observation, préparation, animation, évaluation, etc.) et revêtir plusieurs formes :*

- *la co-intervention : elle permet au professeur de la discipline et à l'enseignant de la Segpa de travailler un objet d'apprentissage et d'apporter un étayage particulier aux élèves qui éprouvent des difficultés, dont ceux qui relèvent de la Segpa. Conçue comme une présence simultanée de deux*

7. Tricot André, *L'Innovation pédagogique*, coll. « Mythes et réalités », Retz, 2017.

professionnels dans le même lieu, cette organisation permet une observation plus fine des élèves, de leurs activités, de leurs réactions face aux apprentissages et un étayage immédiat pour les élèves en difficulté⁸. » Ce qui nécessite des temps copilotés entre enseignants de collège et enseignants spécialisés des Segpa.

La **voie professionnelle** connaît, elle aussi, une transformation de ses pratiques, puisque dans le cadre de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « Pour une école de la confiance », la rentrée 2019 a été marquée par une transformation imposant notamment la « co-intervention » entre enseignements généraux et professionnels. Il est notamment écrit dans le vadémécum « Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle »⁹ : « *Nous définirons donc la co-intervention comme une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment. Dans cette définition, la co-intervention suppose nécessairement un co-enseignement, c'est-à-dire un projet d'enseignement élaboré en commun et en amont de la co-intervention proprement dite : définition des objectifs et des contenus d'enseignement à partir des référentiels et des programmes, choix des moments et des formes de la co-intervention pour atteindre ces objectifs, indicateurs d'évaluation pour l'analyse réflexive de la séance proposée.* » L'introduction concomitante des deux termes « co-intervention » et « coenseignement » les renvoie comme synonymes, et n'en facilite pas ici la compréhension fine¹⁰.

Deux acceptions

Pour ce qui est de la co-intervention, deux acceptions ont actuellement cours en contexte de classe. Pour les uns, la co-intervention concerne l'intervention conjointe devant un groupe d'élèves d'un enseignant et d'un professionnel non enseignant. C'est le cas quand vous avez en classe avec vous un AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap), un Atsem (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles), un médiateur culturel, un éducateur sportif, un éducateur spécialisé, etc. Celui-ci co-intervient, chacun restant dans

8. Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 pour les Segpa.

9. <https://eduscol.education.fr/3242/la-co-intervention/dans-la-voie-professionnelle/>

10. Toullec-Théry Marie, « Coenseigner, entre théorie et pratique », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 566, p. 58-59, janvier 2021.

son domaine d'expertise mais tous partageant un projet commun et un milieu commun.

● Co-inter-venir

Le système scolaire fait de plus en plus appel à des dispositifs au sein desquels interviennent des acteurs professionnels autres que les maîtres des classes. Vous pouvez par exemple être amené à travailler avec des AESH, des enseignants spécialisés des Rased ou des Ulis, des professionnels du soin.

Dans ce contexte, Annick Ventoso-Y-Font et Mireille Dubois-Bégué¹¹ ont exploré l'**étymologie** du terme co-intervention et lui associent trois caractéristiques. Tout d'abord un mouvement de l'extérieur et vers l'intérieur : celui qui « vient » se déplace ; il vient d'ailleurs, s'imisce et son déplacement provoque le déplacement des autres ; son arrivée fait évènement. Ensuite il y a un partage du milieu d'accueil. Troisièmement, la co-intervention se caractérise par un projet commun : il y a association de deux professionnels dans un processus à visée commune et des interactions de gestes professionnels, dans une unité de temps. Leurs actions professionnelles agissent les unes sur les autres par conjonction et réciprocité.

Le « **co** » **est un préfixe qui signifie avec**. Il indique le lien, la réunion, l'adjonction, l'association. L'action de co-intervention engage une coopération (faire quelque chose avec quelqu'un) qui se spécifie par le partage d'un **milieu au sein duquel interagissent les gestes professionnels de chacun des co-intervenants**. En dehors de cette caractéristique, il n'est pas possible de parler de co-intervention. La co-intervention prend également son sens en tant que **processus** : le processus de co-intervention inscrit l'action de co-intervenir dans un déroulement historique (préparation, régulation du processus) et environnemental (ouverture collective, partenariat). Cette inscription demande des temps de travail collaboratif.

● Avec deux enseignants

La co-intervention peut aussi se comprendre comme l'intervention conjointe de deux enseignants selon trois configurations de travail caractérisées par le comité de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classe » en septembre 2015 : **l'enseignement en ateliers, l'enseignement avec groupes différenciés, l'enseignement**

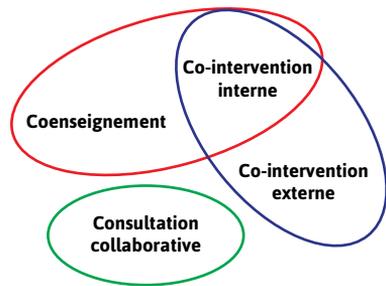
11. Ventoso-Y-Font Annick, Dubois-Bégué Mireille, *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative. Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers*, Edilivre, 2014.

en parallèle, où les deux enseignants (ordinaires ou spécialisés) ne sont pas nécessairement dans le même espace de travail. Dans cette forme de co-intervention, les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant alors la classe en groupes. Pour autant les caractéristiques définies par Annick Ventoso-Y-Font et Mireille Dubois-Bégué perdurent : il y a **projet commun, partenariat, coopération et travail collaboratif** dans la préparation et la régulation. Ces trois modalités de travail à deux sont en fait une forme de coenseignement, c'est la raison pour laquelle nous les détaillerons dans le chapitre 9 « Être à deux en classe ».

● Co-intervention interne / externe

Le travail enseignant est un travail collaboratif à plus d'un titre. Nathalie Trépanier¹² et Philippe Tremblay¹³, décrivent la collaboration entre enseignants selon trois modèles : la consultation collaborative, la co-intervention (interne ou externe) et le coenseignement.

1. La **consultation collaborative** : il s'agit d'une intervention indirecte dans la mesure où le consultant n'intervient pas auprès des élèves. On parle de consultation collaborative quand, par exemple, un conseiller pédagogique ou un enseignant spécialisé délivre des conseils, des stratégies à utiliser, que ce soit de façon formelle ou informelle.



2. La **co-intervention externe** : l'enseignant généraliste et l'enseignant spécialisé travaillent auprès du même groupe mais pas auprès des mêmes élèves, sur un même temps mais pas dans le même espace, et bien souvent ils n'ont pas les mêmes méthodes ou

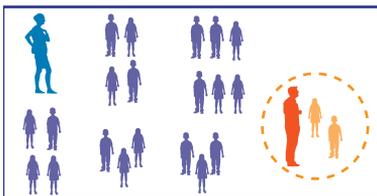


12. Trépanier Nathalie, *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.), Éditions nouvelles, 2005.

13. Tremblay Philippe, *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, 2012.

objectifs. Cela concerne par exemple le maître spécialisé du Rased qui va venir chercher un ou deux élèves pour travailler avec eux en dehors de la classe. Cette pratique est très répandue dans les écoles, mais nécessite des conditions drastiques pour que son efficacité soit au rendez-vous. En effet, Philippe Tremblay précise que, pour qu'elle se révèle efficace, la co-intervention externe nécessite 3 à 5 séances par semaine, d'une durée de 20 à 40 minutes, sur 10 à 15 semaines, suivant un protocole rigoureux délivré par des enseignants formés. À cela s'ajoute que l'on ne peut sortir de classe un élève que sur un maximum de 10 % du temps scolaire si l'on veut éviter une perte des contenus enseignés en classe et un décrochage par rapport à ce temps commun d'enseignement¹⁴. En outre, ce type de co-intervention fait porter sur les épaules de l'élève (en difficulté) la responsabilité de rattraper ce qui se passe en classe quand il est absent, ce qui ajoute à sa charge cognitive. Ceci explique pourquoi les enseignants spécialisés sont fortement incités à co-intervenir au sein même de la classe et non plus à systématiquement externaliser les élèves en difficulté.

3. La **co-intervention interne** est l'intervention d'un professionnel (souvent spécialisé) auprès d'un élève ou d'un petit groupe, au sein même de la classe. Il s'agit d'un travail collaboratif avec un enseignant et un autre profes-



sionnel (intervenant, accompagnant des élèves en situation de handicap, éducateur, enseignant...). Ce type d'intervention auprès de l'élève permet des adaptations et a l'avantage de ne pas ou peu modifier l'enseignement donné au collectif-classe.

14. Saint-Laurent L., Dionne J., Giasson J., Royer E, Simard C. & Piérard B. « Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities » *Exceptional children*, 64, p. 239-253, 1998.

La co-intervention (Fname)

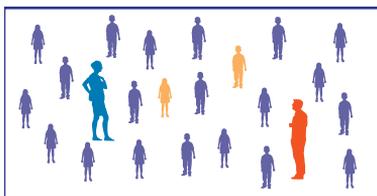
De son côté, la Fname (Fédération nationale des associations de maitres E) a récemment publié les résultats d'une étude réalisée auprès de ses adhérents sur la co-intervention entre enseignants des classes ordinaires et enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique (ES-ADP ou maître E). La Fname¹⁵ reprend ici le terme de « co-intervention » présent dans les circulaires ministérielles et le décrit à partir d'un ensemble d'actions en « co » : le co-regard, la co-analyse, le co-travail, la co-préparation, la co-construction, la co-élaboration, la coanimation, la collaboration, la coarticulation, la coprésence, la cohésion et la confiance ; coréfléchir, coconcevoir, coélaborer, co-observer... La fédération se positionne également en indiquant que la co-intervention n'est pas qu'un acte au sein de la classe, mais qu'elle « se joue aussi dans des tiers-lieux, et des tiers-moments : la discussion en récré, le débriefing sur le pas de la porte, le déjeuner un bloc-notes sous le coude, et à travers des supports qui circulent entre la salle du regroupement et la salle de classe », qu'elle « ne se résume pas à une forme figée et unique de la présence en classe », qu'il existe un **ensemble de gestes professionnels** qui à la fois relie, fédèrent, cimentent le partenariat entre les enseignants mais aussi font la spécificité des ES-ADP : les **écrits** (demandes d'aide formalisées par les enseignants des classes, les écrits qui formalisent l'intervention, les écrits d'étayage de l'ES-ADP, les écrits migrants de l'élève), les **lieux** (la classe, la salle Rased, le bureau du Rased, ainsi que les lieux d'échange comme la cour de récréation, le couloir, la salle des maitres, la salle de classe...), les **interactions et échanges** (sur les objectifs et contenus des séances, sur la dimension psychoaffective des apprentissages, sur la conception des adaptations pour les élèves ciblés, sur la pertinence des aides apportées, avant, pendant et après la co-intervention par écrit ou en direct). La Fname précise que « la co-intervention peut se rapporter à des usages hors la classe comme dans la classe. La coprésence n'en est pas synonyme même si elle n'est pas exclue. Elle est associée à des gestes dont la **temporalité** se situe en amont comme en aval de l'intervention même avec les élèves. Elle ne se limite pas à un rapport avec le seul enseignant de la classe, mais aussi avec l'ensemble des adultes acteurs du suivi, professionnels ou parents.

15. Fname, « Co-intervenir : regard renouvelé sur nos pratiques au service des élèves en difficulté », document de synthèse, *Interactions*, juin 2021. <https://fname.fr/2021/09/07/la-co-intervention-interactions/>

Une typologie des co-interventions y est présentée¹⁶ :

- (1) : l'enseignant généraliste prend en charge le groupe-classe pour un temps d'apprentissage tandis que l'enseignant spécialisé observe l'activité des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- (2) : l'enseignant spécialisé prend en charge le groupe-classe pour un temps d'apprentissage et permet à l'enseignant généraliste d'observer l'activité de ses élèves ;
- (3) : l'enseignant généraliste prend en charge le groupe-classe pour un temps d'apprentissage et permet à l'enseignant spécialisé d'étayer l'activité d'un petit groupe d'élèves avec Bep (besoins éducatifs particuliers) ;
- (4) : l'enseignant spécialisé prend en charge le groupe-classe pour un temps d'apprentissage et permet à l'enseignant d'étayer l'activité d'un petit groupe d'élèves avec Bep ;
- (5) : l'enseignant spécialisé ainsi que l'enseignant généraliste se partagent les élèves avec Bep pendant que le reste de la classe est en autonomie ;
- (6) : l'enseignant spécialisé, l'enseignant généraliste et éventuellement un autre adulte (enseignant, non-enseignant, voire extérieur à l'équipe d'école) se partagent le groupe-classe dans le cadre d'un projet construit ;
- (7) : l'enseignant spécialisé prend en charge un groupe d'élèves avec Bep en dehors de la classe dans le cadre d'un projet coconstruit avec l'enseignant ;
- (8) : l'enseignant spécialisé collabore avec ses collègues (temps institutionnels, informels, formalisés).

4. Le **coenseignement** quant à lui a lieu quand **deux enseignants (dont l'un peut être spécialisé) interviennent ensemble auprès de tous les élèves de la classe**. L'organisation de la classe ainsi que leur rôle et leur action respective peuvent différer, à certains moments, en fonction des objectifs d'apprentissage.



Le coenseignement est l'objet de cet ouvrage. L'ensemble des chapitres suivants lui est consacré.

16. Il y a huit types de co-interventions pour la FNAME. La huitième est liée aux spécificités des maîtres E.