

Effets d'un coenseignement inclusif sur le discours et les pratiques des enseignants se rapportant aux élèves « en difficulté »



Pascal CHAMPAIN

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire Ecole, Mutations, Apprentissages (EMA, EA4507)
CY Cergy Paris Université / INSPÉ de l'académie de Versailles -

Magaly RUIZ

Directrice des études formation des enseignants spécialisés / Master APRIBEP (accessibilité pédagogique remédiation inclusion élèves à besoins éducatifs particuliers).

CY Cergy Paris Université / INSPÉ de l'académie de Versailles

Doctorante au CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes)

Plan de la communication

PROBLEMATISATION GENERALE : VERS UNE QUESTION DE RECHERCHE

- 1) Ecole inclusive et « élèves en difficulté »
- 2) RASED et coenseignement : approche institutionnelle
- 3) Approche définitionnelle du coenseignement : vers l'accessibilité

PRESENTATION D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

- 1) La recherche E(DI)²PE - Élèves en difficulté : évolution du discours et pratiques des enseignants
- 2) Aspects méthodologiques : axes de recherche, données recueillies
- 3) Analyse des données et premiers résultats

CONCLUSION et NUANCES

Ecole inclusive / « élèves en difficulté »

L'école inclusive : principes fondateurs

- La diversité
 - loi d'orientation de 1989 : « *organiser le service public en fonction des élèves et promouvoir un enseignement adapté à sa **diversité*** »
- L'accessibilité
 - La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap
- La réussite de tous :
 - La loi de **refondation de l'École** du 8 juillet **2013** : réduire les inégalités et à **favoriser la réussite de tous**
 - L'école inclusive a pour objectif de permettre **à tous les élèves** « quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés » d'apprendre et d'avoir « une chance égale » de réussir ([Unesco](#)).
- L'éducabilité :
 - « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il (l'état) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » La loi de **refondation de l'École** du 8 juillet **2013**

L'inclusion scolaire, tensions et paradoxes

- Paradoxes : l'inclusion comme un mot-slogan :
 - Inonde les discours de politique éducative
- mais
 - les dispositifs désignés comme inclusifs maintiennent de nombreux élèves dans des situations d'entre-deux, ni pleinement inclus ni vraiment exclus (Ployé, 2024)
- La dimension d'idéalité de l'inclusion permet de fabriquer institutionnellement le consentement des enseignants à une remise en question profonde de leur professionnalité, de leur rapport aux savoirs et aux élèves. (Ployé, 2024)

Les « élèves en difficulté », quelle définition ?

Les élèves en difficulté sont ceux signalés par les enseignants

(Rapport Gossot, 2003)

- Dans les circulaires ... (RASED)
- « Définition tautologique de la notion : est en difficulté l'élève qui est signalé en difficulté » (C. Roiné, 2011)
- les réponses sont laissées à la discrétion des enseignants. (Monfroy, 2002).

Difficulté et apprentissages

- Recours étymologique
 - Dérivé du latin : *difficilis* : malaisé, pénible
 - Le français conserve principalement le « caractère de ce qui est malaisé » :
« la difficulté de... » : se dit de quelque chose qui est difficile dans quelque chose (A. Rey, *Dictionnaire Historique de la langue Française*)
 - La rencontre avec un obstacle d'apprentissage
- « C'est difficile ! »

« L'élève en difficulté » n'existe pas !

- L'expression « élève en difficulté » nourrit une certaine école normative, mais disparaît dans le cadre de l'école inclusive, ou de l'école pour tous.
- La difficulté n'est pas inhérente à l'élève mais s'inscrit dans une systémique de la classe, de l'établissement, de l'école en générale.
- « Cessons de dire que les élèves sont en difficulté, examinons plutôt ce qui les a mis en difficulté ! » Stella Baruk.

Observer les pratiques dans les classes

- Si certains élèves ne réussissent pas à l'école, on peut s'interroger sur les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre
- **Postulat** : dans la cadre d'une école inclusive effective, la difficulté n'existe que comme un éprouvé, un ressenti de l'élève face aux obstacles (nécessaires) des apprentissages. La notion « d'élève en difficulté » n'est plus opérante.
- ➡ • Le contexte scolaire, pédagogique et didactique, peut faire obstacle ou au contraire faciliter la progression de l'élève dans les apprentissages et détermine ainsi « l'élève en difficulté ».

RASED et coenseignement : approche institutionnelle

Une dynamique collaborative enseignant / enseignant spécialisé : internaliser l'aide au service de tous

- La classe est le lieu d'intervention privilégié des enseignants spécialisés
 - RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté) : notes de cadrage, circulaires départementales et rapport de l'IGESR février 2021
- L'enseignant de la classe: le premier recours face aux difficultés éprouvées par les élèves
- Eviter l'externalisation qui provoque la rupture du temps d'apprentissage, la problématique du transfert, une certaine forme de stigmatisation et une moindre efficacité (Tremblay, 2015)
- Le coenseignement est « le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire » (Tremblay, 2020)

Le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) : un paradoxe inclusif?

Un dispositif pour deux circulaires qui entrent en tension entre deux logiques

➡ [circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014](#)

➡ [Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé \(février 2017/10 mars 2021\)](#)

La circulaire RASED du 18 août 2014

- Une logique d'intervention directe auprès des élèves (et non de l'environnement) selon une approche que l'on peut qualifier de défectologique
 - « aide directe aux élèves manifestant **des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement** »
 - L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E)
« apporte une aide aux élèves qui **ont des difficultés avérées** à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires »
- Une formulation générale pour cadrer les modalités d'intervention des enseignants spécialisés conduisant à des habitudes d'externalisation sur le terrain :
« les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves dépendent des besoins identifiés »



une logique « intégrative »

Une ouverture inclusive ?

- Les enseignants du RASED fait partie du pôle ressource de la circonscription
 - « **travaillent collectivement** à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles »
- Une aide directe aux enseignants pour prendre en compte les obstacles des situations pédagogiques
 - **sensibiliser** les maîtres aux **aspects pédagogiques** qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et **les mettent en difficulté** pour leurs apprentissages
- Une mise en tension entre logique inclusive et pratiques intégratives pointée en 2021 par le rapport de l'IGESR
 - « Les modalités de prise en charge des élèves sont variables et reflètent la **tension actuelle** entre des habitudes d'externalisation prises de longue date et l'incitation à l'inclusion qui s'est développée progressivement dans les années 2010 et qui invite les enseignants spécialisés à intervenir au sein de la classe, en présence du maître qui en a la responsabilité.



Vers un problème de métier

Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017

Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)

- Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé (février 2017/10 mars 2021)
 - Internaliser l'aide versus externaliser
 - Des personnes ressources
- *L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive.*
 - « Conçoit avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en *co-intervenant* dans le cadre de pratiques inclusives »
- *Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses*
 - en concevant et en mettant en œuvre des modalités de *co-intervention*



une logique « inclusive »



RASED dans un paradoxe inclusif

Quelle lisibilité du coenseignement dans les textes prescriptifs en France?

- Un flottement de compréhension par manque « de mots » ou de définition claire des concepts dans les textes institutionnels
- En France, c'est le terme **co intervention** qui est utilisé dans les textes officiels (circulaires, arrêtés, vademecum) quelles que soient la nature et les formes d'intervention à deux.

Approche définitionnelle du coenseignement : vers l'accessibilité

Approche définitionnelle : de la cointervention au coenseignement

- La cointervention peut se définir de la manière suivante :

C'est la présence simultanée de deux adultes (enseignant, ou un adulte qui ne l'est pas) dans un même espace.

- Mettre deux enseignants ensemble ne suffit pas pour « faire coenseignement » (Harent,2023)
- Coenseigner c'est engager un travail partagé incluant coplanification, coconduite et coévaluation

Coenseignement

- Deux définitions font référence

« 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 spécifiques » (Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2012).

« Le coenseignement survient quand deux enseignants travaillent ensemble pour planifier, organiser, enseigner et évaluer dans le même groupe d'élève, en partageant la même classe » (Hartnett, J., Weed, R., McCoy, A., Theiss, D., & Nickens, N. 2013)

Le coenseignement pour prendre en compte les élèves dans leur diversité : vers l'accessibilité

- Que dit la recherche en Sciences de l'Éducation sur l'évolution des définitions du coenseignement ? (Tremblay, 2023, p. 25)

*« le coenseignement apparaît [...] de moins en moins comme un dispositif spécifique (à une population, à des professionnels, etc.) mais de plus en plus comme **un dispositif universel (pour tout élève, tout enseignant)** »*

- Le coenseignement comme un moyen d'impulser des pratiques visant l'accessibilité pédagogique (Tremblay, 2021, p.33)

*Le coenseignement est d'abord perçu comme un moyen **d'améliorer les pratiques existantes**, de faire mieux, et ce, en **faisant plus** bien entendu, mais également en **faisant différemment** de ce que l'on fait déjà, dans une **perspective inclusive d'une plus grande accessibilité**, au-delà d'un soutien individuel supplémentaire accordé aux élèves les plus faibles.*

Impulser un coenseignement inclusif, vers un changement de conception du métier

- Internaliser l'aide de l'enseignant spécialisé c'est sortir d'une logique intégrative : vers la mise en œuvre d'un coenseignement inclusif
 - « *Le co enseignement est étroitement associé à une conception d'un enseignement spécialisé [...] non pas **correctif**, mais **qualitatif**, c'est-à-dire visant améliorer la qualité de l'enseignement offert à **tous les élèves*** » (Tremblay, Toullec, 2020, p.20)
- Rôle de l'enseignant spécialisé : aide directe à tous et non plus uniquement à un petit groupe étiqueté « en difficulté »
- Rôle de l'enseignant de la classe: considérer plus finement les paramètres didactiques et pédagogiques de sa séance pour rendre accessible aux besoins de tous les élèves

La recherche E(DI)²PE - Élèves en difficulté :
évolution du discours et pratiques des enseignants

Aspects méthodologiques : axes de
recherche, données recueillies

2023-2025 Les partenaires « de terrain » de la recherche

- Enseignants spécialisés (RASED) : personnes ressources (BEP)
- Les enseignants de classe

7 binômes



Coenseignement inclusif

2 axes de recherche

- Observer/analyser cette coopération sous le prisme de l'évolution des gestes professionnels des enseignants dans le cadre disciplinaire du lire/écrire.
- Observer/analyser l'évolution du discours des enseignants se rapportant aux « élèves en difficulté ».

Cadre méthodologique

- L'équipe de recherche met au travail avec les enseignants spécialisés l'identification des désaccordages présents dans la classe sur les registres :
 - Registre didactique de la production écrite
 - Registre des modalités pédagogiques
- L'enseignant spécialisé, personne ressource, actionne des leviers (trans)formatifs auprès de l'enseignant classe dans le cadre du coenseignement
- L'équipe de recherche analyse les transformations

Aspects méthodologiques: recueil de données

➤ Septembre-novembre 2023

- Documents professionnels des enseignants : fiches de demandes d'aide, projets individualisés, documents de preparation
- Notes d'observation de séances par les enseignants spécialisés chez leurs collègues
- Entretiens menés auprès des élèves signalés "en difficulté"

➤ Décembre2023 -janvier 2024

- Observation de séances de coenseignement par l'équipe de recherche (1)
- Supports proposés aux élèves, photos des affichages, outils divers mis en oeuvre (1)
- Entretiens semi-directifs (1)

➤ Mars 2024

- Conduite d'un séminaire de recherche avec les enseignants spécialisés
- Prises de notes des échanges lors de temps Co.: dépôt plateforme

➤ Juin 2024

- Observation de séances de coenseignement par l'équipe de recherche (2)
- Supports proposés aux élèves, photos des affichages, outils divers mis en oeuvre (2)
- Entretiens semi-directifs (2)

➤ Septembre 2024 – Mars 2025

- Observation de séances de coenseignement par l'équipe de recherche (3)
- Entretiens semi-directifs (3)
- Conduite d'un séminaire de recherche avec les enseignants spécialisés (2)

Analyse des données et premiers résultats

Analyse des données initiales : observation des gestes professionnels

- La répartition des gestes professionnels est exclusive
 - L'enseignant spécialisé développe des gestes professionnels spécifiques (enrôlement, mobilisation méta-cognitive ...).
- Un certain isolement de chacun des enseignants : peu de micro-concertations (Tremblay, 2022).
- Les « élèves en difficulté » sont « externalisés » au sein de la classe sur certains temps de la séance.
- L'enseignant de la classe développe majoritairement des postures de contrôle, de contre-étayage et d'enseignement. (Bucheton et Soulé, 2009).
- Les objectifs d'apprentissage sont approximatifs et peu évaluables.
- Peu/pas de différenciation pour les élèves de la classe.

Analyse des données initiales : analyse des discours

- Peu de différenciation pédagogique dans les classes et un besoin d'aide des enseignants en ce qui concerne la didactique
- Peu de réponses apportées aux besoins dans la classe, l'aide est externe par le biais de l'enseignante spécialisée
- La question des élèves "en difficulté" c'est une affaire de spécialiste : une forme de délégation à l'enseignant spécialisé expert

Analyse des premiers résultats : observations des gestes professionnels

- Le nombre de micro concertations en séance augmente fortement qui sont autant de temps de planification et de co évaluation des séances et des élèves : co-régulation en temps réel. (Tremblay, 2022)
- Les gestes professionnels se déplacent et s'ouvrent aux postures d'accompagnement et de lâcher prise.
- Les objectifs d'apprentissage sont plus précis et évaluables.
- Des effets laboratoires (Tremblay, 2023) : de nouvelles modalités sont testées.
- La classe est organisées autrement : la table d'appui où seuls sont présents les élèves en difficulté (externalisation internalisée) devient table de compétences avec une considération des besoins pour faire évoluer les groupes (Tremblay, 2023)
- Des modalités qui deviennent plus « inclusives » : mobilisation d'une ressource pédagogique plurielle (les deux aident)

Analyse des premiers résultats: analyse des discours

- Evolution dans la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique au quotidien
- Un développement professionnel par l'enrichissement mutuel et un transfert des gestes professionnels sur le format des séances en classe (enseignement explicite, métacognition)
- Une ressource pédagogique plurielle qui permet l'accompagnement de chaque élève et la mise en oeuvre de l'accessibilité pédagogique
- Une participation active de tous les élèves sans distinction
- Diminution des concertations formelles pour maximiser les temps informels : des effets conservatoires (Tremblay, 2023) concernant les mises en œuvre pédagogique
- Une analyse de la tâche dans la planification pour penser des groupes de besoins qui varient : vers le principe d'accessibilité
- D'une focale sur certains élèves « en difficulté » à une prise en compte du groupe classe dans sa diversité

Conclusion et nuances

- Des pratiques qui évoluent en développant des postures enseignantes plus “larges” : passage d’une posture à l’autre, davantage de flexibilité.
- Une perméabilité dans les rôles des enseignants lors des séances.
- Des discours qui évoluent. La difficulté n’est plus une détermination fixe, qui essentialise l’élève, le terme est plus mobile, passager, voire remis en question.
- D’une détermination « élèves en difficulté » , on glisse à la difficulté comme description d’un obstacle rencontré, transitoire, gage d’un réel apprentissage.
- Une instruction de qualité pour tous les élèves : l’enjeu pédagogique est adossé à un enjeu politique et de formation.

Conclusion et nuances

- L'intitulé « élèves en difficulté » n'a pas totalement disparu des discours. Il est encore convoqué comme un marqueur discursif rapide qui permet de cibler tel ou tel élève dans une circonstance particulière d'apprentissage.
- Les pratiques de coenseignement peuvent parfois se stabiliser, et reproduire des externalisation-internalisées, autrement dit, poser des configurations pédagogiques où l'enseignant spécialisé continuera à prendre en charge, au sein de la classe, les élèves « en difficulté ».
- Il nous reste à observer les effets du coenseignement dans un contexte où il n'y a pas coenseignement, et où l'enseignant se retrouve seul avec sa classe.

Pour voir plus loin ?! ...

- Quel avenir pour les « personnes ressources » ?
- La formation aux besoins, au coenseignement ?
- Le coenseignement, quels moyens, quelles politiques ?
- Quid de l'inclusion, de l'école inclusive ?



**Merci pour
votre
ATTENTION**

- ALBERO, B. & THIEVENAZ, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I*. Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01>
- BERZIN, C & BRISSET, C, (2008). « Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés », Armand Colin. *Carrefours de l'éducation*, n° 25. 91 – 101
- CHAMPAIN, P. RUIZ, M. (2025). « Le coenseignement pour (re)mobiliser ». In Les Cahiers Pédagogiques.
- CHAMPAIN, P. (2023). « Les « élèves en difficulté », une question d'accordage ». In Les Cahiers Pédagogiques.
- CHAMPAIN, P., (2022). « " Les « élèves en difficulté », contradiction de l'école inclusive ? ". Actes du 17 ème Colloque de l'AFDECE. À l'Université de La Havane, Cuba. 25-28 octobre 2022. L'Harmattan.
- CHAMPAIN, P., (2019). « Les difficultés de compréhension des attentes de l'école : du malentendu au mal attendu. Point de vue des enseignants et mise en perspective avec les productions d'élèves, étude exploratoire. », in « La lettre de l'AIRDF, N°66, pp.10-15.
- DELARUE-BRETON, C/ (2014). « Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe » Klincksieck. *Études de linguistique appliquée*. n°173. 87 - 97
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POISSIER, L. & COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/0>
- FRIEND, M. et COOK, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- GRANGER, N. (2022). Guide *Le Coenseignement, un dispositif favorable à la mise en oeuvre de l'éducation inclusive*.
- TOULLEC-THÉRY, M. (2020). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Éducation et francophonie*, 48(2), (pp 116–138).
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), (pp 33-44).
- TREMBLAY, P. et TOULLEC-THÉRY, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. France. Éditions de l'INSHEA.
- TREMBLAY, P. (2023). *Coenseignement*. Éditions Academia.