

Deux professeurs en binôme d'enseignement : Dispositifs et outils pour différenciations pédagogiques

1- La co-intervention « intégrée¹ » : *A quoi bon ?*

En analysant les pratiques des quatre professeurs supplémentaires et des 12 assistants pédagogiques affectés sur les 1^{er} et 2^{ème} degrés au sein du RAR Duclos, Vaulx en Velin (69), nous avons pu constituer un catalogue² des tâches, ciblant essentiellement la pratique de **co-intervention « intégrée »** : l'adulte supplémentaire, qu'il s'agisse du professeur supplémentaire ou de l'assistant pédagogique, fait binôme dans le cours – dans la classe avec le professeur de référence.

Ces observations nous ont conduit à poser une hypothèse « formative » : **les pratiques de co-interventions « intégrées » sont un levier de développement pédagogique et didactique.** Après deux années de suivi de ces co-interventions, on peut avancer que ces pratiques :

- contraignent les co-intervenants à approfondir l'analyse de la tâche proposée, l'analyse *a priori* de la séance et de la séquence ;
- concourent à la mise en œuvre d'aides pro-actives (*préparer certains élèves à recevoir le cours*), de renforcements post-actifs (*reprenre certains élèves après le cours*) voire satellite (*aider l'élève à s'approprier des savoir-faire supposés généralisables pour l'aider à affronter la tâche scolaire*) ;
- développent une réflexivité des gestes professionnels à l'œuvre dans les co-interventions : on voit ainsi ces « gestes » passer progressivement de l'implicite et de l'intuitif au délibéré et au formalisé.

Il reste que ces pratiques de co-interventions « intégrées » ne s'installent que progressivement au sein des établissements. Chacun sait qu'il n'est pas aisé d'ouvrir sa classe ou son cours et au-delà, d'y laisser un autre intervenir.

¹ On observe de plus en plus fréquemment des pratiques de co-interventions « intégrées ».

Ces pratiques doivent leur diversité aux intentions qu'elles poursuivent :

- *liaison école-collège* : professeur de CM2 et professeur de 6^e en binôme ;
- *activation de compétence* : professeur de SVT et professeur de français travaillant une même compétence ;
- *démultiplication d'enseignement* : 2 professeurs d'école en décloisonnement sur 2 classes ;
- *maintien en cours d'un élève décrocheur* : assistance proximale en cours à élève ;
- *enrichissements culturels* : professeurs en décloisonnement, en prise sur des productions d'écrit ;
- *pluridisciplinarité* : professeurs de disciplines différentes étudiant un concept sous des angles complémentaires ;
- *soutien intégré* : professeur de français accompagnant le professeur de mathématiques et ses élèves dans une activité mathématique (narration de recherche) ;
- ...

Sans omettre les co-interventions des enseignants spécialisés (RASED), surnuméraires (maîtres REP), supplémentaires (RAR) ... tout comme celles des assistants pédagogiques, voire d'élèves « tuteurs » (lycéens en collège).

² Voir ANNEXE 1

2- Scenarii de co-interventions « intégrées »

Nous ne rendons ici compte que d'une modalité de co-intervention intégrée effective au sein du RAR Duclos : **le professeur « de référence » est en binôme avec un professeur « supplémentaire » tout au long de la séance, en un même lieu.**

Si les comptes rendus de pratiques de co-interventions tentent d'explicitier quelques fonctions d'assistance déployées principalement par le professeur supplémentaire (aides méthodologiques pour entrer dans la tâche et la réaliser, décomplexification de la tâche, aides à mobilisation des connaissances, des compétences, structuration des pré-requis, réinstallations de sens ...), nous proposons pour notre part :

- **un canevas de séance** (5 phases) servant de guide aux interventions des deux professeurs co-intervenants ;
- **huit scenarii de co-interventions « intégrées »** : huit propositions d'interventions en cours de séance.

Ces scenarii seront à décliner suivant trois types d'interventions auprès des élèves :

- *vs. Individualisante* :
Le professeur supplémentaire intervient auprès de tous les élèves (demandeurs ou non) y compris collectivement.
- *vs. « groupe de besoin »* :
Le professeur supplémentaire s'occupe, principalement en cours de réalisation de tâche, d'un groupe de niveau.
- *vs. « personnalisée »* :
Le professeur supplémentaire contient, maintient et réinstalle en cours / classe un élève décrocheur.

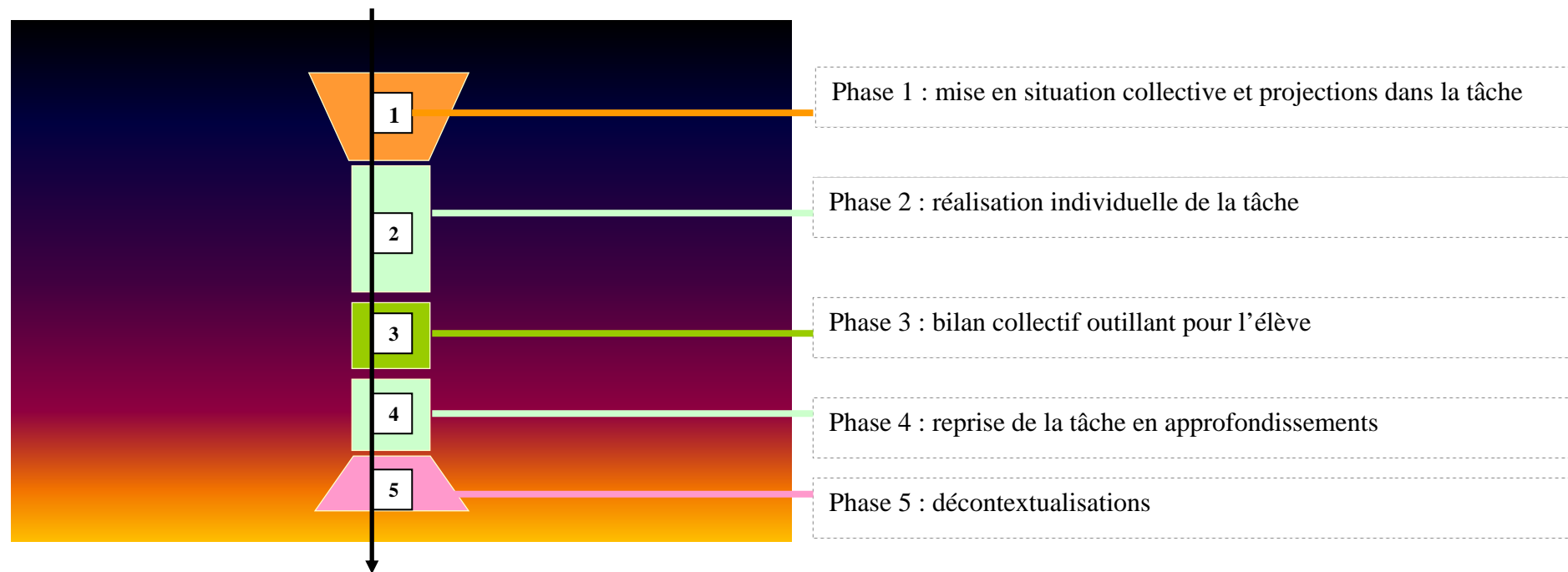
L'enjeu de cet accompagnement formatif au sein du RAR Duclos est d'engendrer une réflexion relative aux didactiques disciplinaires et aux différenciations pédagogiques.

De façon plus générale, cette expérimentation sert d'exploration à ces trois problématiques :

- Quelles intentions président aux diverses pratiques de co-interventions ?
- Quelles déclinaisons peut-on envisager suivant les diverses fonctions que sont celles des enseignants spécialisés (RASED), surnuméraires (RRS,RAR), celles des assistants pédagogiques, des AVS & EVS, voire d'élèves « tuteurs » (lycéens en collège, collégiens en école) ?
- Quels en sont leurs intérêts et leurs limites, voire leurs dérives ?

21- Canevas de séance : le « double entonnoir³ »

De la maternelle au lycée, au regard de l'accomplissement de l'acte d'apprentissage, un certain nombre de séances collectives d'enseignement - principalement celles d'*exploration* et de *structuration* des séquences - sont modélisables en cinq phases. Les trois premières sont fréquemment à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement ; les deux dernières beaucoup moins présentes.



La légitimité de cette succession de phases, alternant le travail collectif et le travail individuel) tient de l'intention de *permettre à l'élève de percevoir au sein de la situation non seulement le but de la tâche mais aussi son enjeu, tout comme de prendre conscience de l'activité exigée*. Il reste que cette intention se heurte à de nombreux obstacles qui apparaissent tout au long de la séance et que nous appellerons des moments sensibles. C'est sur ces moments sensibles que nous proposons huit scénarii de co-interventions professorales, en explorant des dispositifs / outils relevant des différenciations pédagogiques et appliqués à la classe entière.

³ Voir ANNEXE 2 pour plus de détails

22- Huit scenarii de co-interventions professorales sur « moments sensibles » de la séance

(vs. *individualisante*) Le professeur supplémentaire intervient auprès de tous les élèves (demandeurs ou non) y compris collectivement.

Suite aux propos du professeur ...

le co-intervenant reformule la (les) consigne(s) qui préside(nt) à la tâche. Il s'efforce d'interagir collectivement avec les élèves et le professeur sur :

- le *milieu* de la situation (avec quoi et à partir de quoi on va faire la tâche) ;
- les *liens* qu'entretient la tâche avec les acquis précédents ;
- les « *risques* » *d'erreur* auxquels cette tâche confronte (anticipation sur les obstacles, convocation de méthodologies adéquates, ...).

Sas d'entrée en tâche ... assis 5 minutes environ avec 5 chaises autour d'une table « non vide »

Lorsque les élèves se mettent au travail, le co-intervenant « accueille » les demandes explicites d'aides de la part de quelques élèves. Cette demande d'élèves va de pair avec la présence au « sas » d'outils susceptibles de permettre à l'élève de prendre pied dans la tâche. Ces outils sont donc à anticiper.

Dans la diversité des assistances qui lui sont dévolues, le co-intervenant « **sélectionne** » 2 assistances qui lui paraissent de nature à être exposées dans la phase collective suivante d'état des lieux. C'est donc le moment de préparer avec l'élève cet exposé et d'en présenter l'enjeu de présentation.

Le co-intervenant suit de près le professeur qui intervient auprès de certains élèves. Le co-intervenant écoute les interactions professeur-élève. Le co-intervenant « suit » alors certains de ces élèves pour solidifier l'interaction et poursuivre leur guidage.

Etat des lieux / Arrêt momentané de tâche / Temps collectif ...

Le co-intervenant assiste les deux élèves « sélectionnés » dans leur exposé.

Reprise de la tâche ...

Laissant le professeur assister les élèves dans la suite de la réalisation de la tâche, le co-intervenant propose aux élèves qui ont fini :

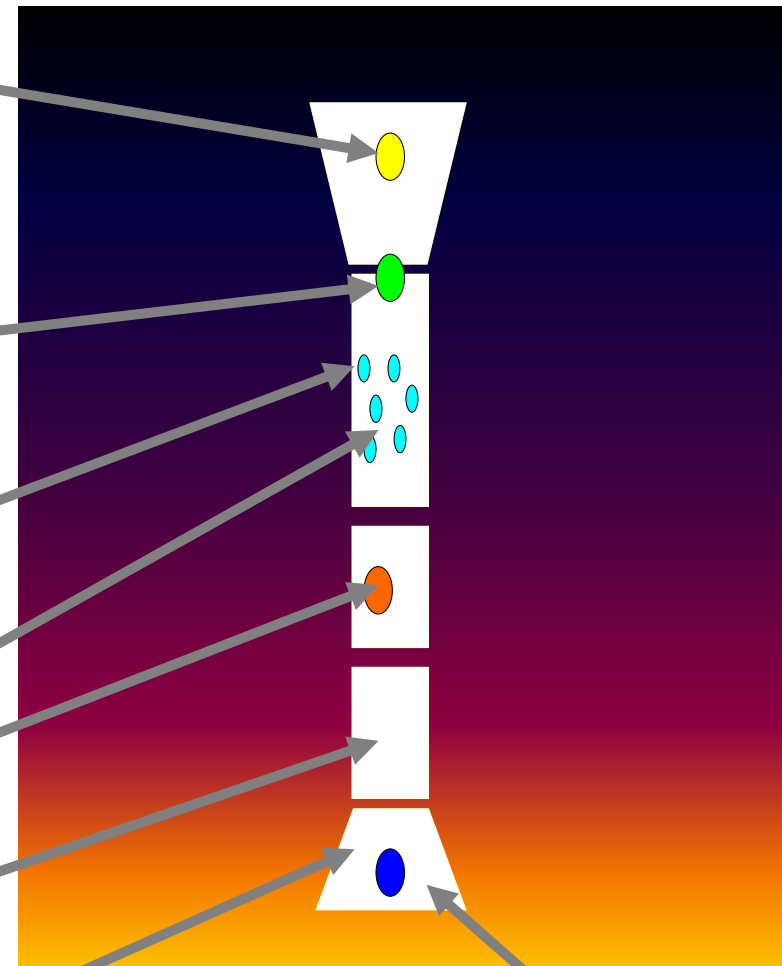
- soit de revenir en groupe restreint sur un élément problématique de la tâche ;
- soit une tâche nouvelle en lien avec l'objectif de la séance (approfondissement, ...).

Cahier de textes du Petit Poucet

Le co-intervenant propose aux élèves un déroulé des moments-clés qui ont jalonné la séance.

Pas de côté ...

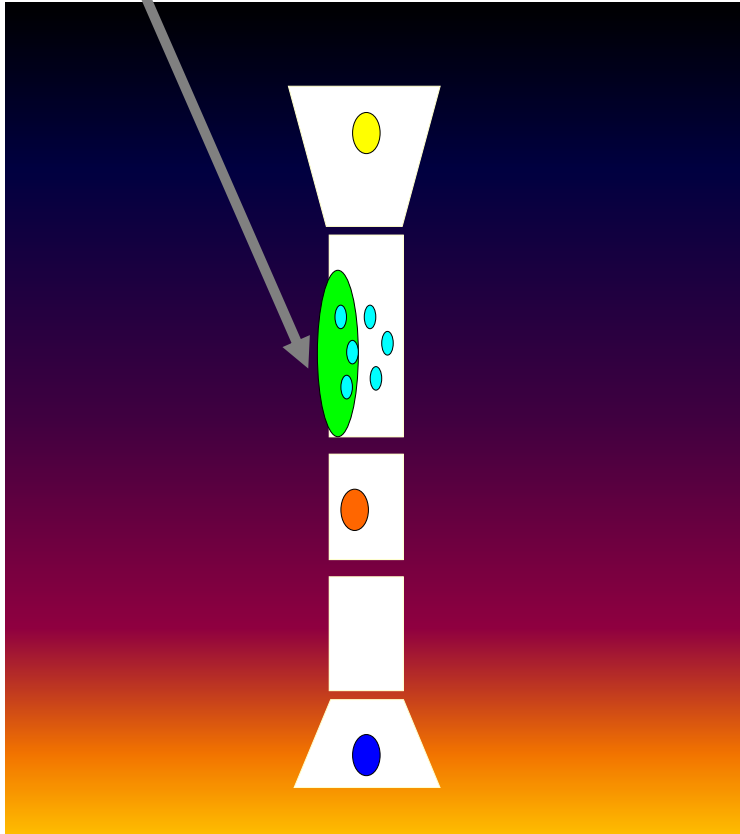
Le co-intervenant tente d'éclairer l'essentiel, en offrant une situation ..



Ces scenarii sont aussi à l'œuvre - moyennant des variations - dans les deux autres *types de co-interventions*.

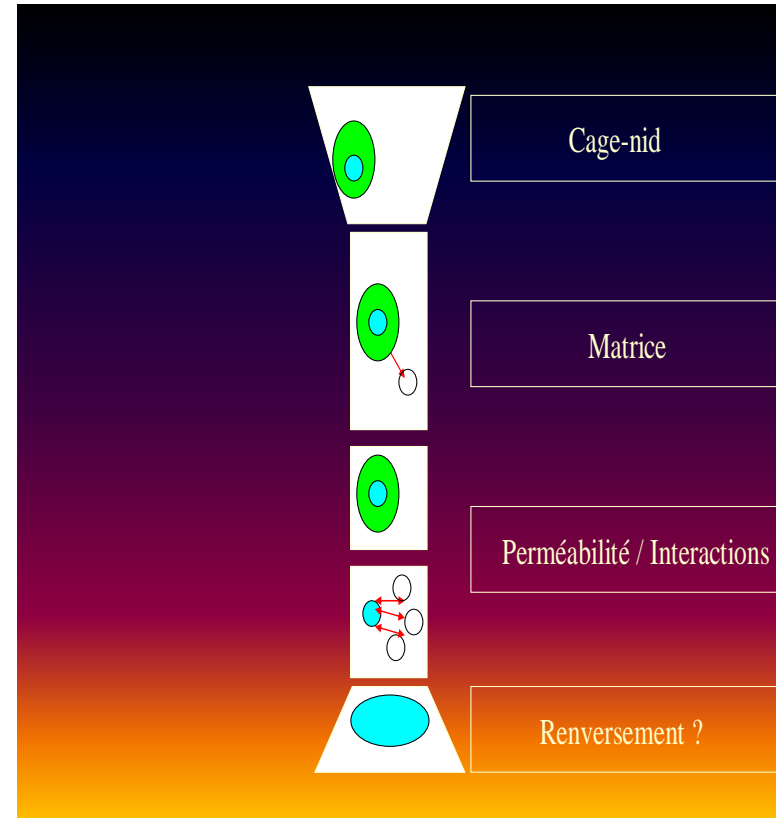
vs. « groupe de besoin »

Le professeur supplémentaire s'occupe, principalement en cours de réalisation de tâche, d'un groupe de besoin.



vs. « personnalisée » ...

Le professeur supplémentaire contient, maintient et réinstalle en cours / classe un élève décrocheur.



ANNEXE 1

Catalogue des tâches des professeurs supplémentaires

HARMONISATION Ecole / Collège	Œuvrer à une culture commune sur des objets précis d'enseignement - mathématiques et français (les compléments, ...	Création d'un port-folio d' <u>enseignants école / collège</u> , à partir d'analyses de séquences d'enseignement travaillées en CM2 et en 6°	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés Temps hors présence d'élèves
		Installation d'un « cahier-navette » fin CM2/6° comprenant des outils <u>pour les élèves</u> servant d'appui en 6°	
		Elaboration de référentiels précis et circonscrits sur des séquences d'enseignement CM2/6°	
ENSEIGNEMENT	Enseigner dans sa discipline auprès d'un niveau d'âge (1 classe de référence)		PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 2° degré
REMEDIATIONS	Prendre en charge des remédiations	Groupes de besoin, soutiens, ...	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés
CONDUITE DE PROJETS	Proposer « autre chose » ou « autrement »	Prise en charge d'une séquence d'enseignement sur un contenu et/ou un dispositif délibérément choisi par le professeur supplémentaire.	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés
CONCERTATIONS	Rencontrer les professeurs co-intervenants	Conceptions et analyses de situations vécues	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés
CO-INTERVENTION IN SITU (intégrée)	Participer au sein de la classe ou du cours à la conduite de la séance	- en assistance du professeur : démultiplier les forces « magistrales »	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés
		- en proximité de l'élève / des élèves : accompagner les cheminements individuels	
		- en complément : dégager l'essentiel des accessoires	
CO-INTERVENTION (reliée)	Déployer des pratiques hors-cours / hors-classe, en prise sur le cours / classe	Prise en charge en individuel par l'adulte supplémentaire d'élèves (plutôt en groupes) au sein de dispositifs divers (groupes de soutien, aides aux devoirs, groupes d'excellence, exercices de systématisation ...) <u>en lien avec le cours / classe</u> & aides et projections pro-actives en lien <u>avec le cours / classe à venir</u>	PROFESSEURS SUPPLÉMENTAIRES 1° et 2° degrés

Catalogue des tâches des **assistants pédagogiques**

CO-INTERVENTION IN SITU (intégrée)	Participer au sein de la classe ou du cours à la conduite de la séance	- en assistance du professeur : démultiplier les forces « magistrales » et alimenter les « ressources magistrales »	AP 1° degré # AP 2° degré
		- en proximité de l'élève / des élèves : accompagner les cheminements individuels	
CO-INTERVENTION (reliée)	Déployer des pratiques hors- cours / hors-classe, en prise sur le cours / classe	Prise en charge en solo d'élèves (plutôt en groupes) au sein de dispositifs divers (groupes de soutien, aides aux devoirs, groupes d'excellence, exercices de systématisation, ...) en lien avec le cours / classe, suivi.	AP 1° et 2° degrés
ACCOMPAGNEMENT DU TRAVAIL PERSONNEL DE L'ELEVE	Prendre en charge des moments d'aides à la réalisation des tâches demandées <u>par les élèves eux- mêmes</u>	Soutiens, ...	AP 2° degré
CONDUITE DE PROJETS	Proposer « autre chose » ou « autrement »	Prise en charge d'une séquence d'enseignement sur un contenu délibérément choisi par l'AP et garanti par le Professeur de référence.	AP 1° et 2° degrés
POSTURE « RELAIS »	Prendre en charge un élève « décrocheur »		AP 2° degré

ANNEXE 2

Le double entonnoir ou ... projecteurs sur moments sensibles de séance

	CONSTATS		PISTES	OBSTACLES
	<p>En tout début de séance, un certain nombre d'élèves ne sont pas « disponibles », ne sont pas prêts pour se mettre en activité scolaire.</p>		<p>Anticiper des interventions préalables et proximales auprès d'élèves ; échelonner autant que possible les « arrivées », en visant l'installation dans le « milieu » (fonctions, responsabilités, liens, ...)</p>	
	<p>On a pour habitude de présenter aux élèves, rapidement en tout début de séance, la tâche qui va permettre d'accéder à la préhension du contenu visé.</p> <p>On craint qu'en anticipant sur l'effectuation de la tâche, on mâche le travail aux élèves et qu'ils réalisent en quelque sorte le travail avant même que de l'avoir effectué.</p>	<p>Ne gagnerait-on pas à retenir la présentation de la tâche en l'inscrivant au préalable dans une logique de sens ? Comment faire découvrir aux élèves que la tâche est nécessaire, que la tâche est motivante et motivée, qu'elle n'est qu'un prétexte ... ?</p> <p>Ne gagnerait-on pas à habituer les élèves à anticiper sur ce qu'ils vont faire et se projeter sur les obstacles qui risquent de se présenter à eux, à planifier leur activité, à envisager les recours nécessaires (outils) ... ?</p>	<p>- Commencer la séance par une « mise en bouche », qui permet d'articuler la séance du jour sur un antécédent, un lien ... qui introduit l'élève dans l'activité. Rendre systématiquement explicites les enjeux de la réalisation de toute tâche, avant même de l'effectuer !</p> <p>- Demander à des élèves de « déminer » la tâche, à partir de leurs représentations. Conserver des traces de ces « déminages » au tableau, pour pouvoir les utiliser comme balises (cf. tâche à venir) ou comme écarts (bilan).</p>	<p>Les élèves sont « scolairement » habitués à se précipiter dans le faire de la tâche (contrat didactique et pédagogique).</p> <p>Les élèves sont spontanément portés sur le produit de la tâche (finir, arriver à ... et le plus vite possible) et non sur les processus convoqués.</p>
	<p>Le démarrage de toute réalisation individuelle bouscule les affects de l'élève, exige des réorganisations et la convocation de pré-requis dont la disponibilité n'est jamais automatique.</p> <p>Les rythmes de réalisation des exercices sont différents et altèrent parfois la sérénité du collectif ; si certains élèves peinent, d'autres réalisent rapidement la tâche demandée. Ainsi s'installe une tension ...</p>	<p>Plutôt que d'aller au secours des élèves qui appellent (ou pas d'ailleurs), ne pourrait-on pas proposer un sas ressources où l'élève viendrait de lui-même ?</p> <p>L'enseignant ne gagnerait-il pas à aider peu d'élèves pendant un temps certain, plutôt que d'aider plusieurs élèves pendant peu de temps ?</p>	<p>Organiser, pour un temps ne dépassant pas 10 mn, un sas-ressources : l'enseignant (et peut-être des élèves) y est assis à un bureau entouré de chaises en nombre limité ; bureau sur lequel des outils, des sollicitations, des ressources sont à la disposition des élèves présents ponctuellement à ce sas</p> <p>S'occuper de manière soutenue et proximale de quelques élèves, en n'oubliant pas de les faire « projeter » vers la reformulation des dialogues in situ engagés entre professeur & élève (phase suivante collective).</p>	<p>L'élève qui ne « déclenche » pas n'a ni forcément conscience des obstacles qui entravent son démarrage ni, après avoir démarré, la capacité à utiliser définitivement l'aide prodiguée par l'enseignant.</p> <p>L'identification par l'enseignant de procédures susceptibles d'outiller les élèves nécessite une analyse <i>a priori</i>.</p>

<p>3</p>	<p>Etat des lieux collectif</p>	<p>On a pour habitude de faire durer la phase de tâche individuelle ; on voudrait que chaque élève arrive au bout du travail demandé ...</p> <p>La mise en commun des travaux affiche souvent un caractère peu équilibré, dans la mesure où ce sont souvent les mêmes élèves qui parlent, montrent ...</p>	<p>Ne gagnerait-on pas à habituer les élèves à effectuer un partage collectif de stratégies, de procédures effectivement convoquées dans la tâche ?</p> <p>Encore faut-il que ce temps soit circonscrit et « outillant » pour l'ensemble des élèves !</p>	<p>Arrêter les élèves en cours de tâche individuelle pour effectuer un « état des lieux » collectif. Il s'agit de faire présenter à certains élèves leurs procédures, de faire partager un certain nombre de remarques ... qui sont déterminantes pour la réalisation de la tâche. On peut éventuellement recourir aux projections des « démineurs » ...</p>	<p>Englués dans la tâche, les élèves tolèrent peu de s'en dégager momentanément ; tout comme ils éprouvent des difficultés méta-cognitives à discuter de leur activité. Et pourtant ...</p> <p>Quant à l'enseignant, cet état des lieux contraint à faire des choix, anticipés pour la plupart.</p>
<p>4</p>	<p>Retour en Tâche individuelle</p>	<p>- Cette phase est assez peu pratiquée car elle oblige à des régulations d'hétérogénéité et à une anticipation didactique et pédagogique sur les obstacles présents dans la tâche.</p> <p>- Un certain nombre d'élèves ne finissent pas leur travail. D'autres, par contre, n'ont pas assez de nourriture ! Et l'enseignant ne sait pas forcément s'il faut donner plus, autre chose, différemment ...</p>	<p>- Ne gagnerait-on pas à remettre les élèves dans la tâche, munis des outillages construits dans la phase collective précédente ?</p> <p>- Pour ceux qui auraient terminé, ne serait-il pas pertinent de proposer d'autres tâches visant l'atteinte du même objectif ?</p>	<p>- Remettre systématiquement sur la même tâche les élèves qui sont en cours de réalisation.</p> <p>- Proposer aux autres élèves une (d') autre(s) tâche(s) visant le même objectif que la tâche centrale.</p>	<p>- Ce retour en tâche oblige l'enseignant à avoir préparé d'autres tâches ancrées sur le même objectif de séance.</p> <p>Veillons à ce que les nouvelles tâches proposées ne soient pas discordantes de l'objectif posé !</p> <p>- Ce retour en tâche engage aussi l'élève, obligé de se remettre en selle !</p>
<p>5</p>	<p>Sortie de séance collective</p> <p>Le pas de côté</p> <p>Les cailloux blancs du Petit Poucet</p>	<p>- Si les entrées en séance (1^{ère} phase) sont assez couramment pratiquées, il n'en est pas de même des sorties ...</p> <p>- On se plaint souvent que les élèves adhèrent à la tâche et n'en décrochent pas ; qu'ils ont du mal à décontextualiser ; qu'ils sortent de classe en disant qu'ils « ont joué aux billes » alors que le professeur s'évertuait à travailler la notion d'échange ...</p>	<p>Comment, au-delà de la prise de conscience des processus convoqués dans la tâche, passer d'une conscience de la tâche à une conscience de ses enjeux ?</p>	<p>- <i>le pas de côté</i> : il s'agit de faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation que celle qui a été choisie pour tâche.</p> <p>- <i>les cailloux blancs du Petit Poucet</i> : égrenant les registres, il s'agit de permettre aux élèves de refaire le chemin de la séance, de son début jusqu'à sa fin. <i>La marguerite est un outil précieux pour cela.</i></p>	<p>Cette phase exige des modifications d'organisation de séance. Si un temps suffisamment long doit lui être consacré, il s'agit non seulement de le programmer mais surtout d'en déterminer son contenu.</p>

Ce schéma en 5 phases peut être déployé sur celui des variations intentionnelles (cf. *marguerite*).

