



**HAL**  
open science

# La co-intervention au sein de l'école inclusive : entretiens avec des professeurs des écoles et des enseignants spécialisés

Fanny Dumez

## ► To cite this version:

Fanny Dumez. La co-intervention au sein de l'école inclusive : entretiens avec des professeurs des écoles et des enseignants spécialisés. Education. 2021. dumas-03268581

**HAL Id: dumas-03268581**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03268581>**

Submitted on 23 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Master MEEF**

### **« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

#### **Mention premier degré**

#### **Mémoire**

### **La co-intervention au sein de l'école inclusive**

**Entretiens avec des professeurs des écoles et des enseignants  
spécialisés**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Fanny Dumez**

**Le 27 mai 2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence Lacroix, directrice de mémoire

Véronique Jung, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p.1
<b>Introduction</b>	p.3
<b>1. De l'intégration des personnes handicapées à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers</b>	p.4
1.1 Historique de l'école inclusive	p.4
1.2 Les élèves à besoins éducatifs particuliers	p.6
1.3 Les enjeux de l'école inclusive	p.7
<b>2. École inclusive et travail de partenariat</b>	p.8
2.1 Les partenaires	p.8
2.2 Le partenariat	p.8
2.3 Les enjeux du travail en partenariat	p.9
<b>3. Un partenaire privilégié : l'enseignant spécialisé</b>	p.10
3.1 La formation de l'enseignant spécialisé	p.10
3.2 Les compétences de l'enseignant spécialisé : focus sur les missions de la personne ressource.	p.11
3.3 La question du co-enseignement	p.13
<b>4. Problématique</b>	p.15
<b>5. Méthodologie</b>	p.16
<b>6. Analyse des données</b>	p.19
6.1 École inclusive	p.19
6.2 Le partenariat	p.20
6.3 La co-intervention	p.22

<b>7.Discussion</b>	p.30
7.1 Réponse à la problématique	p.30
7.2 Limites et apports de la recherche	p.33
7.3 Apports de la recherche	p.33
7.4 Perspectives	p.34
<b>Bibliographie</b>	p.35
<b>Annexe 1 : Annonce</b>	p.38
<b>Annexe 2 : Entretien n°1</b>	p.39
<b>Annexe 3 : Entretien n°2</b>	p.58
<b>Annexe 4 : Guide d'entretien</b>	p.74
<b>Annexe 5 : Tableau de données</b>	p.76
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p.83

Depuis 2006, le nombre d'enfants et adolescents en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a doublé, passant de 155.361 à 337.795 élèves selon le ministère de l'éducation nationale<sup>1</sup>. En effet, depuis la fin du XXème siècle, les politiques d'éducation convergent vers une école inclusive. En ce sens, le dernier texte de référence, la loi pour une école de la confiance du 28 juillet 2019, affirme et précise le rôle de l'école inclusive. L'évolution des politiques d'éducation génèrent par répercussion une évolution des besoins des élèves d'une même classe et, de fait, une évolution des pratiques professionnelles du professeur des écoles. Afin d'agir en faveur de la réussite de tous les élèves et de pouvoir prendre en compte leurs besoins éducatifs, le professeur des écoles va s'appuyer sur les compétences de ses partenaires, membres de la communauté éducative. Cette posture professionnelle fait appel à la compétence « Coopérer avec les partenaires de l'école » définie dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>2</sup>. Ce travail de partenariat va permettre de développer des formes d'interventions concertées et adaptées aux besoins éducatifs des élèves.

Quelles formes de co-interventions le professeur des écoles et l'enseignant spécialisé peuvent-ils mettre en place pour permettre l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers?

Afin de contextualiser cette question, nous commencerons par définir ce qu'est l'école inclusive au travers du cadre législatif qui la détermine et des élèves qui en bénéficient. Nous aborderons ensuite le travail de partenariat au sein de l'école inclusive. Enfin, nous avons fait le choix de présenter un partenaire privilégié du professeur des écoles au sein de l'école inclusive : l'enseignant spécialisé. A la suite de ce champ théorique, nous aborderons la méthodologie envisagée pour mener notre recherche puis nous analyserons les données recueillies afin d'en présenter les principaux résultats. Enfin, la discussion nous permettra de répondre à notre problématique et d'aborder les limites et les apports de notre recherche ainsi que les perspectives envisagées.

---

1 Infographie "2022 : Une école pleinement inclusive", education.gouv

2 Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

## **1. De l'intégration des personnes handicapées à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers**

L'école inclusive d'aujourd'hui est la résultante de plus de 40 ans d'évolution de la société française concernant la place des élèves en situation de handicap.

### **1.1 Historique de l'école inclusive**

Depuis 1975, l'obligation éducative des enfants et adolescents handicapés est inscrite dans la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, et à ce titre, ils sont intégrés aux écoles et bénéficient d'une éducation spéciale.

En 2003, une circulaire concernant l'accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période prévoit les Projets d'Accueil Individualisé (PAI). Ces troubles de la santé concernés sont les pathologies chroniques, les intolérances alimentaires et les allergies.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a marqué un changement de paradigme en rendant la scolarisation obligatoire pour tout élève porteur de handicap et elle a rendu prioritaire cette scolarisation en milieu ordinaire : « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.* » C'est dans ce texte que l'on retrouve pour la première fois une définition officielle du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Plusieurs dispositifs toujours existants voient alors le jour : les Plans Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) destinés à pallier une maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences, les Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) qui concernent les élèves en situation de handicap, les Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) qui veillent à la mise en œuvre des PPS et les Maisons

Départementales des Personnes Handicapées (MDPH); ces dernières ont, entre autres, pour mission de saisir et d'instruire les dossiers qui concernent les élèves en situation de handicap, mais également d'assurer le suivi de la mise en œuvre des décisions. Cette loi prévoit également la mise en place des enseignants référents. Ils sont chargés d'accompagner les élèves en situation de handicap pendant toute la durée de leur scolarité, quel qu'en soit le type : milieu ordinaire ou spécialisé ou encore enseignement à distance.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, est la première à introduire le terme d'inclusion : « *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction* ». Cette loi prévoit les Plans d'Accompagnement Personnalisé (PAP) qui s'adressent aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage.

La loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance consacre son quatrième chapitre au renforcement de l'école inclusive. Elle proclame « *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* »<sup>3</sup>. Elle prévoit notamment le développement des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL) dans tous les départements. Ils ont comme principale mission de coordonner les moyens d'accompagnement humain au sein des écoles afin de mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves.

La circulaire de rentrée de 2019 précise les actions et moyens à mettre en œuvre :

- instituer un service départemental École inclusive ;
- organiser les PIAL ;
- mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves, entre autres par la mise en place d'une cellule d'écoute destinée aux parents pendant la première période et la tenue du Livret parcours inclusif ;
- reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible, notamment via la plateforme Cap École Inclusive ;
- renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative ;

---

3 eduscol.education.fr

- simplifier les démarches pour tous ;
- mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions.

Ainsi, au cours des dernières décennies, le législateur a progressivement organisé un cadre permettant à tous les élèves d'être scolarisés. En effet, il s'est agi de reconnaître l'obligation d'éducation de chacun, prévoyant une éducation spéciale lorsque cela s'avère nécessaire. Par la suite, l'obligation de scolarisation privilégiant le milieu ordinaire est venue renforcer cette volonté, rendue possible par la création de dispositifs structurels et la mise en place de moyens humains dédiés à l'accompagnement des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Abordons maintenant les élèves à besoins éducatifs particuliers, appellation reprise par la loi pour une école de la confiance dans son chapitre dédié à l'école inclusive. Nous nous demandons d'où vient cette terminologie et ce qu'elle recouvre.

## **1.2 Les élèves à besoins éducatifs particuliers**

L'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » n'apparaît que peu dans les textes légaux (Lesain-Delabarre, 2016), cependant elle est largement utilisée dans la littérature de l'enseignement. Thomazet (2012) nous rappelle que cette notion est employée dans la loi anglaise depuis les années 1970 et qu'elle détermine qu'un élève a des besoins éducatifs particuliers « *s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui* ». Cette définition admet donc bien plus d'élèves que seuls ceux présentant un handicap et elle varie dans les pays européens, selon les élèves qu'elle désigne (Reverdy, 2019). En France, l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » inclut à la fois les personnes en situation de handicap, mais également les élèves allophones, les élèves nouvellement arrivés sur le territoire, les enfants du voyage, les enfants intellectuellement précoces, les enfants malades ou encore les élèves présentant des difficultés d'apprentissages.

L'expérience montre que les aménagements utiles à des élèves présentant un certain type de handicap peuvent s'avérer opérants pour d'autres élèves, qui ne sont pas en situation de handicap, mais qui présentent des besoins identiques. En effet, lorsqu'il s'agit de préciser quels élèves sont concernés, par exemple pour



différencier un apprentissage, c'est l'origine de leur difficulté qui est retenue et non leur besoin éducatif particulier (Thomazet, 2012). De ce fait, l'aménagement pédagogique qui en découlera aura moins de chance d'être efficient et par conséquent ne permettra pas à l'élève d'accéder aux apprentissages car il sera pensé au regard de la cause d'une difficulté plutôt qu'en lien avec le besoin de l'élève.

La terminologie « élèves à besoins éducatifs particuliers » recouvre donc des réalités bien différentes selon l'origine du besoin évoqué. Dès lors, il s'avère nécessaire de penser de manière spécifique l'accès aux apprentissages de ces élèves.

### **1.3 Les enjeux de l'école inclusive**

Nous avons vu que les politiques en faveur de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ont évolué, favorisant d'abord l'intégration puis l'inclusion. Au delà d'une évolution sémantique, il s'agit d'un réel changement de paradigme.

En effet, Garel (2010) considère que l'intégration scolaire est caractérisée par « *l'adaptation exigée des élèves en situation de handicap aux normes de l'école* » là où l'inclusion fait « *référence à un modèle social du handicap* ». Il signifie qu'à la suite de la loi de 1975, les élèves en situation de handicap étaient accueillis dans les classes et qu'il leur revenait de s'adapter à son fonctionnement, à son organisation. Puis, la loi de 2005 va définir le handicap comme un déficit pour interagir avec son environnement, ce que Calin (2005) nomme la « *dimension situationnelle* » du handicap. C'est ce changement de perception qui va amorcer la notion d'inclusion. En effet, il revient désormais à la société d'adapter l'environnement afin de minimiser son inadéquation à la personne et de permettre une meilleure interaction. L'école inclusive est donc une école qui s'adapte à l'ensemble des élèves et, parmi eux, à ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, au delà d'une « *juxtaposition de l'élève handicapé et des autres, sans la perspective d'apprentissages qui ouvriraient la voie d'une scolarisation réussie* » (Garel, 2010). Il y a donc un réel enjeu d'accès aux apprentissages, au delà d'une intégration sociale.

L'évolution du contexte amène le professeur des écoles à sortir de la dualité maître - classe. En effet, la diversité des besoins des élèves nécessite plusieurs intervenants et ce travail en équipe donne lieu à de nouvelles pratiques, jusque-là à la marge dans le monde de l'enseignement. Dès lors, nous nous demandons qui sont les partenaires de l'école inclusive mais également ce qu'est le travail de partenariat pour un professeur des écoles et quels en sont les enjeux.

## **2. École inclusive et travail de partenariat**

### **2.1 Les partenaires**

En lien avec l'hétérogénéité des élèves scolarisés, il est devenu nécessaire de multiplier les compétences et de croiser les regards. Au sens commun du terme, un partenaire (de l'anglais *partner*) désigne une personne avec laquelle on est associé dans un jeu, puis, par extension, dans le monde du travail ou dans la sphère privée. Dans le code de l'éducation, cette notion est définie par le terme de communauté éducative. En effet, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise que la communauté éducative « *rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* ». A partir de cette définition, nous pouvons donc identifier la famille, les associations, les collectivités territoriales ou encore les entreprises comme membres potentiels de cette communauté. Dans le cadre plus spécifique de l'école inclusive, il faudra ajouter aux partenaires précédemment cités, l'ensemble des professionnels auxquels l'élève à besoins éducatifs particuliers a affaire, tel qu'un éducateur, un orthophoniste ou encore un psychologue, mais également les enseignants et les enseignants spécialisés.

### **2.2 Le partenariat**

La place qui est faite aux partenaires continue d'évoluer au regard des politiques d'éducation. En 2013, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation identifie la compétence « Coopérer avec les partenaires de l'école ». Cette dernière recouvre trois composantes :

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant

en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.

- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

L'évolution des pratiques professionnelles se traduit par de nouvelles formes d'accompagnement des élèves. En effet, il est intéressant de repérer que ces pratiques sont identifiées du côté du faire ensemble : coopération, co-formation, co-enseignement, co-construction sont autant de termes qui tentent de définir l'intervention commune. En effet, le préfixe co, « *du latin cum, avec, [entre] dans la composition de nombreux mots où il indique l'association, la participation, la simultanéité [...]* »<sup>4</sup>. Les pratiques sont alors conceptualisées en fonction des alliances éducatives, de leur nature et du niveau d'implication des acteurs ; par exemple, Asdih (2017) désigne le travail de partenariat avec les familles par la co-éducation, alors que le travail de partenariat entre professeurs des écoles est plus couramment nommé co-enseignement. De son côté, Thoorens – Daoudi (2015) en évoquant l'interéducation, propose « *une entrée par l'inter – c'est-à-dire par ce qui distingue et qui réunit* ».

Cette dernière définition nous permet d'introduire la question des enjeux. En effet, que le temps d'intervention soit effectué simultanément ou non, il va s'agir pour les membres de la communauté éducative d'être cohérents.

### **2.3 Les enjeux du travail en partenariat**

Le travail en partenariat se développe en réponse aux difficultés que rencontrent les professeurs des écoles pour s'adapter aux besoins des élèves. Il

---

4 larousse.fr

s'agit donc bien de favoriser la réussite de chaque élève. A ce sujet, Emery (2017) rappelle que « *la définition d'objectifs communs, clairement posés, priorisés et régulés régulièrement par l'équipe serait pour plusieurs auteurs un déterminant critique de l'activité collaborative (Billups, 1987 ; Fleming et Monda-Amaya, 2001) »*. Il s'agit également de mettre en perspective les différents intérêts des élèves à besoins éducatifs particuliers, lorsque plusieurs objectifs se côtoient : scolaires, éducatifs, sociaux, thérapeutiques. Cette articulation peut être une des difficultés rencontrées dans le cadre d'une collaboration multiprofessionnelle. En effet, les tentations de prioriser un objectif plutôt qu'un autre témoignent des enjeux de pouvoirs qui sont à l'œuvre. A ce sujet, Emery (2017) donne l'exemple de la médicalisation de l'école. Thoorens - Daoudi (2015) témoigne du fait que les « *domaines de compétences des acteurs sociaux et/ou familiaux entrent mutuellement en compétition, sur un mode d'exclusion de l'autre »*. Les façons de s'exprimer de chaque partenaire participent à une incompréhension partielle des membres d'une équipe, chacun faisant référence à son cadre de théorie de formation et à son jargon. Le langage commun apparaît alors pour Emery comme un levier possible pour franchir cet obstacle.

L'école inclusive représente donc l'arrivée de l'éducation spéciale au sein de l'école ordinaire et avec elle, une pluralité de partenaires. Parmi eux, les enseignants spécialisés, dont les missions ont récemment évolué.

### **3. Un partenaire privilégié : l'enseignant spécialisé**

#### **3.1 La formation de l'enseignant spécialisé**

Suivant la logique d'évolution de l'école inclusive, le métier d'enseignant spécialisé a également évolué, tant en termes de formation que de missions. L'enseignant spécialisé est un enseignant du premier ou du second degré et qui exerce indifféremment dans le public ou le privé dans des établissements relevant de l'éducation ordinaire ou de l'éducation spécialisée. La formation et le référentiel de l'enseignant spécialisé ont été remodelés en 2017, ce qui a donné lieu à une évolution du métier, des pratiques professionnelles.

Dorénavant, le parcours de formation d'un enseignant spécialisé est

sanctionné par le CAPPEI (Certificat d’Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l’Éducation Inclusive). La formation se déroule sur 300 heures, réparties en plusieurs modules. Le premier module, le tronc commun de la formation, a pour objectifs de :<sup>5</sup>

- S’appropriier les enjeux éthiques et sociétaux de l’éducation inclusive ;
- Connaître le cadre législatif et réglementaire et sa mise en œuvre ;
- Connaître les univers institutionnels, les cultures et les pratiques des professionnels de l’accompagnement et du soin ;
- Professionnaliser les relations et construire le parcours de formation avec les familles ;
- Identifier, analyser et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers pour leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives ;
- Exercer dans l’école inclusive comme personne-ressource ;

Le second module est un approfondissement qui permet à l’enseignant spécialisé de choisir une dominante dans son parcours de formation : aide pédagogique, aide relationnelle ou handicap. Les derniers modules sont dédiés à la professionnalisation (enseigner en SEGPA, coordonner une ULIS, par exemple). A l’issue de sa formation, l’enseignant spécialisé présente le CAPPEI qui comporte trois épreuves.

### **3.2 Les compétences de l’enseignant spécialisé : focus sur la mission de personne ressource**

L’enseignant spécialisé étant un enseignant du premier ou du second degré, il maîtrise les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation. Les compétences qui lui sont spécifiques s’inscrivent donc en complément et sont répertoriées selon les principales formes d’intervention de l’enseignant spécialisé, elles-mêmes détaillées en plusieurs missions :<sup>6</sup>

- exercer dans le contexte professionnel spécifique d’un dispositif d’éducation inclusive ;
- exercer une fonction d’expert de l’analyse des besoins éducatifs particuliers et des

---

5 [Inspe.univ.nantes.fr](http://Inspe.univ.nantes.fr)

6 Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d’aptitude professionnelle aux pratiques de l’éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n° 7 du 16 février 2017.

réponses à construire ;

- exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses ;

L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses : en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ; en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ; en mobilisant les éléments des cadres législatifs et réglementaires dans la variété de ses missions ; en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ; en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ; en concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention ; en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive ; en prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière.

La mission de personne ressource est assez récente puisqu'elle découle de la circulaire du 16 février 2017. Si la fonction ressource en termes de démarches administratives et d'expertise de la connaissance institutionnelle de l'école inclusive semble être une constante de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé (Masse et Thomazet, 2019), la fonction ressource en termes de conseils pédagogiques semble être moins évidente à mettre en œuvre. En effet, cet aspect spécifique de la mission de personne ressource au sein de l'établissement scolaire nécessite une collaboration étroite entre les professionnels. Cette collaboration sera plus aisée si la fonction est nouvelle dans l'établissement et a été pensée en amont par l'équipe pédagogique mais elle peut s'avérer plus ardue lorsqu'il s'agit de conseiller un collègue bénéficiant d'une expérience conséquente. Les deux auteurs mettent en corrélation, d'une part cette évolution de la pratique professionnelle de l'enseignant spécialisé ; d'autre part le changement de paradigme visant à inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers, amorcé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, pour expliquer le « *glissement du métier de l'aide directe à l'élève vers l'aide*

*indirecte au maître de la classe ».*

Nous allons nous concentrer sur un partenariat particulier, celui qui touche la mission de conception et de mise en œuvre des modalités de co-intervention des enseignants spécialisés.

### **3.3 La question du co-enseignement**

Le référentiel de compétences des enseignants spécialisés mentionne la co-intervention mais on retrouve également le terme de co-enseignement dans la littérature. Nous pouvons alors nous demander quelles pratiques professionnelles recouvrent ces termes.

Valérie et Valérie (2011) synthétisent trois formes de travail partagé entre enseignants, qui impliquent les acteurs à des niveaux différents :

- la coordination, qui concerne les tâches administratives ;
- la collaboration définie par le fait que « *plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves* » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 10, cités par Valérie et Valérie, 2011) ;
- la coopération qui est « *l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Elle requiert l'interdépendance des enseignants dans leur travail, la nécessité d'agir ensemble et le partage de leur espace de travail* » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 11, cités par Valérie et Valérie, 2011).

Nous pouvons souligner que cette définition de la coopération induit un partage de l'espace entre les enseignants. Cette conceptualisation s'approche de la notion de co-intervention interne de Tremblay (2015). En effet, Reverdy (2017) reprend la distinction que fait l'auteur entre co-intervention interne et co-intervention externe qui catégorise les interventions de professionnels simultanées, selon qu'elles se déroulent dans un même espace ou dans un espace différent : « *la Communauté française de Belgique [parle] de « co-intervention interne » lorsque les professionnel.le.s de l'enseignement spécialisé interviennent auprès d'un élève particulier dans le cours de la classe, l'enseignant.e de la classe restant le ou la seul.e responsable de l'enseignement donné. La « co-intervention externe »*

concerne le travail au même moment sur les élèves d'un même groupe, mais dans un espace séparé ». Nous pouvons noter que cette catégorisation soulève la question de la place de chacun des enseignants car le soutien ne se fait plus de l'extérieur ou en dehors de la classe mais au sein même du groupe classe (Tremblay, 2017). En effet, dans la définition de la co-intervention interne citée ci-dessus, c'est l'enseignant spécialisé qui intervient auprès d'un élève en particulier quand l'enseignant de la classe prend en charge le reste des élèves. Pour Tremblay (2017), le co-enseignement répond aux limites de la co-intervention car elle représente une prise en charge coûteuse qui comporte des écueils si les pratiques professionnelles des enseignants sont trop indépendantes l'une de l'autre, tels que le « *risque de système didactique parallèle* », « *la stigmatisation des élèves en difficulté* » ou encore « *la déresponsabilisation de l'enseignant face aux difficultés de l'élève* » (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p. 47-48, citées par Tremblay, 2017).

Parmi ces temps d'apprentissages réalisés simultanément, Friend et Cook (2003, cités par Reverdy, 2017) identifient plusieurs modalités de co-enseignement qui ont trait à l'organisation du groupe classe : « *l'enseignement complémentaire, parallèle, alternatif, par atelier, en équipe et observatif* ».

Takala et Uusitalo-Malmivaara (2012, cités par Reverdy, 2017) vont lier le temps de co-intervention (*co-instruction*) à celui de la préparation (*co-planning*) et de l'évaluation d'un travail en commun (*co-assessment*). Cette conception complète et enrichit la définition du co-enseignement de Friend et Cook (2007, cités par Tremblay, 2015) : « *Le coenseignement se définit comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés* ». En effet, Tremblay (2017, citant Tremblay 2010) complexifie cette typologie des modes de co-enseignement en y incluant l'ensemble des activités réalisées par l'enseignant en classe, telles que la correction, l'administration ou encore la discipline.

Certaines littératures analysent les processus qui sous-tendent le co-enseignement, au delà des activités d'enseignement elles-mêmes ou de leur organisation, considérant que « *l'enjeu ne vise pas à identifier des déterminants*



*figés de l'activité enseignante* » (Souplet et Favier, 2014). La notion d'organisateur de l'activité enseignante peut regrouper l'ensemble de ces éléments analysés - variants et invariants - lorsqu'elle est définie comme un « *ensemble de variables actives et de processus qui caractérisent et structurent l'activité de l'enseignant* » (Tupin, 2007). Peuvent être pris en considération dans ces éléments variants des aspects tels que la personnalité de l'enseignant, sa motivation ou ses intentions (Vinatier et Pastré, 2007 cités par Souplet et Favier, 2014). En effet, au même titre que le type d'organisation d'enseignement choisi, ces éléments variants auront une incidence sur la dimension interactionnelle entre les enseignants eux-mêmes.

#### **4. Problématique**

Depuis plus de 40 ans, les politiques éducatives ont évolué, visant la réussite de tous les élèves, y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers. L'école d'aujourd'hui, dite inclusive, accueille en ce sens un public de plus en plus hétérogène, ce qui demande au professeur des écoles d'adapter sa posture éducative et pédagogique. L'école inclusive soulève donc la question de l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il va s'agir d'identifier les besoins des élèves en dépassant l'étiquette qui leur est assignée, celle qui désigne l'origine de leurs difficultés scolaires. Une des compétences du professeur des écoles est de coopérer avec les partenaires de l'école. Il va alors travailler en partenariat avec l'ensemble des membres de la communauté éducative mais également avec les partenaires plus spécifiques de l'école inclusive. Nous avons vu que l'enseignant spécialisé peut être un appui en raison de son expertise des besoins éducatifs particuliers. En effet, dans son référentiel des compétences, remodelé en 2017, est inscrite la mission de personne ressource et plus particulièrement la conception et la mise en œuvre des modalités de co-intervention. Nous nous demandons alors dans quelle mesure un professeur des écoles peut coopérer avec l'enseignant spécialisé. La co-intervention semble être une piste de réflexion mais nous avons soulevé la problématique du langage commun : en effet, il existe de nombreuses formes de travail partagé, de formes d'enseignements nécessitant plus ou moins de coopération. Faut-il différencier en créant des groupes de besoins ou différencier en soutenant au sein du groupe classe? Qui prend en

charge le groupe, le professeur des écoles ou l'enseignant spécialisé? De la même manière, pour les élèves ayant besoin d'un soutien particulier, quel professionnel va intervenir auprès d'eux? Comment se répartissent les interventions? Quels vont être les facteurs influençant les modalités de co-intervention? De manière plus générale, les questions que pose l'école inclusive soulèvent la problématique suivante:

Quelles formes de co-interventions le professeur des écoles et l'enseignant spécialisé peuvent-ils mettre en place pour permettre l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers?

## **5. Méthodologie**

Pour cette étude, nous avons ciblé des binômes de professeurs des écoles et d'enseignants spécialisés qui pratiquent le co-enseignement. Nous avons pris contact avec eux par le biais de l'annonce, portée en annexe 1, qui a été diffusée par courriel à des enseignants spécialisés ayant obtenus le CAPPEI aux cours des deux dernières années. En effet, les enseignants spécialisés qui ont présenté le CAPPEI depuis 2017 ont été formés à la mission récente de personne ressource et, plus précisément sensibilisés à la co-intervention.

Les entretiens se sont déroulés en visioconférence et ont été enregistrés. Cela nous a permis par la suite de retranscrire les échanges (annexe 2 et annexe 3) afin d'analyser les données recueillies. Ils ont eu lieu avec le couple de professionnels simultanément afin qu'ils puissent se répondre, se compléter et enrichir leurs propos. Deux binômes de professionnels ont répondu favorablement à l'annonce, nous avons donc pu mener et enregistrer deux entretiens en visioconférence.

Afin de conduire les entretiens, nous nous sommes appuyée sur un guide qui se veut semi-directif, laissant ainsi place aux échanges (annexe 4). Ce guide est composé de seize questions, regroupées par thématiques. Ces dernières correspondent aux éléments développés dans le cadre théorique de notre recherche : l'école inclusive, le partenariat et la co-intervention. Cependant, une des questions établies préalablement dans le guide, « *Aviez-vous déjà travaillé en équipe par le passé et dans quel contexte?* », n'a pas été posée volontairement ; en effet, d'une part la thématique a pu être abordée plus tôt dans l'entretien lorsqu'il s'agissait

de savoir si les professionnels avaient eu d'autres expériences de co-intervention. D'autre part, elle induisait une probable décentration de la thématique de la co-intervention qui ne nous a pas semblée pertinente à cette étape de l'entretien.

Afin d'analyser les données recueillies nous avons opéré plusieurs étapes. Chacun des deux entretiens réalisés a été transcrit dans son intégralité dans un tableau (annexe 2 et annexe 3). L'identité des professionnels a été anonymisée, ainsi les professeurs des écoles sont désignés par les initiales « PE1 » et « PE2 », les enseignants spécialisés par « ES1 » et « ES2 » et l'interviewer par « I ». Les noms des écoles, villes, circonscriptions ainsi que ceux de leurs collègues cités ont également été substitués par un terme générique et encadrés du symbole « \* » ; par exemple : « *je suis enseignante [...] en CE1 dédoublé en REP sur \*Ville\** »<sup>7</sup>. Le tableau contient également une colonne avec des nombres correspondant aux tours de parole des participants ; cela nous permettra de faire référence aux échanges avec précision lors de l'analyse (tableau 1).

Tableau n°1, Méthodologie de transcription

30	ES2	En fait ça dépend d'la demande...
31	I	Oui
32	ES2	la, le type et le caractère de la co-intervention va dépendre de la demande donc d'abord y'a une demande.

Les transcriptions des deux entretiens ont été mises en perspective dans un tableau de données, présenté en annexe 5, qui reprend la trame de l'entretien. Les propos des professionnels ont été reformulés afin d'en faire apparaître l'idée directrice. Les tours de parole ont été à nouveau précisés afin de faciliter l'analyse ; cela nous permet également de percevoir la récurrence d'une idée (tableau 2).

<sup>7</sup> Entretien 1, tour de parole 3.

Tableau n°2. Mise en perspective des entretiens

Quels sont les obstacles à la co-intervention que vous repérez?			
Entretien 1		Entretien 2	
106	Manque de temps (de préparation, de concertation, durée des séances trop courtes)	6	Manque de temps Manque temps de concertation, de préparation matérielle Pas de temps institutionnel dégagé
147		90	
159		84	
164		90	
166		101	
169			

Concernant les professionnels qui ont répondu favorablement à l'annonce, les deux binômes travaillent dans des écoles qui ont chacune le statut REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) en milieu urbain. Les expériences de co-interventions ont été menées en cycle 2 (CE1 dédoublé) pour l'un et en cycle 3 (CM1/CM2) pour l'autre. Les enseignants spécialisés ont tous deux eu une expérience de professeur des écoles conséquente, 33 ans (ES1) et 28 ans (ES2), avant d'entrer en formation CAPPEI. L'un intervient en aide pédagogique et l'autre en aide relationnelle. La professeur des écoles de cycle 2 (PE1) évoque une pratique antérieure de co-intervention induite par son expérience de maître surnuméraire et, par la suite, par les modalités de travail choisies avec son homologue de cycle 2. Son binôme enseignant spécialisé (ES1) est intervenu en co-intervention dans une classe de CP et de CE1, même s'il concède que cette modalité de travail n'occupe pas une part importante dans sa pratique professionnelle : « *Alors non en fait euh c'est même, c'est même euh c'est pas du tout la dominante hein la co-intervention en fait au niveau du du RASED* »<sup>8</sup>. Le second binôme de professionnels (PE2/ES2) a aussi une expérience inégale de la co-intervention : la professeur des écoles ne l'avait jamais pratiqué alors que l'enseignante spécialisée co-intervient régulièrement depuis sa formation CAPPEI.

<sup>8</sup> Entretien 1, tour de parole 42.

## 6. Analyse des données

L'analyse des données s'appuiera sur les thématiques retenues pour construire le guide d'entretien (annexe 4) et sera introduite par les éléments du tableau de données (annexe 5).

### 6.1 École inclusive

L'évolution des politiques éducatives des dernières décennies a induit la scolarisation du plus grand nombre d'élèves. Nous avons donc cherché à préciser le contexte dans lequel la co-intervention avait été mise en œuvre : les professeurs des écoles avaient-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leurs classes ? Auquel cas, quels types de besoins avaient-ils repérés ? (tableau 3).

Tableau n°3, Les élèves à besoins éducatifs particuliers concernés par les situations de co-intervention d'après PE1 et PE2.

Entretien 1	Entretien 2
60 PE1 a fait un groupe de non-lecteurs dans sa classe. PPRE mis en place pour ces élèves là car lecture niveau CP.	12 5 élèves qui bénéficient d'un PPRE.
11 Besoins particuliers au niveau du langage, de la lecture et de l'écriture.	12 Des élèves d'une classe ULIS en inclusion lors des séances de géographie, EPS et arts visuels.
56 3 élèves avec des difficultés à dominante comportementale et 2 avec des difficultés d'apprentissages.	

Des élèves à besoins éducatifs particuliers étaient présents dans les deux classes et des PPRE avaient été mis en place pour eux. Les élèves de la classe de PE1 présentaient des besoins au niveau du langage et de l'apprentissage de la lecture : « *j'ai fait dans la classe un groupe de non-lecteurs<sup>9</sup> [...] pour ceux-là on reprend avec un livre de lecture CP et on reprend une méthode syllabique du début*

9 Entretien 1, tour de parole 60.

*d'année d'CP »<sup>10</sup>. PE2 accueillait deux élèves de classe ULIS « [...] sur des petits temps euh plutôt des activités type géographie, arts visuels, sport »<sup>11</sup>. Les professeurs des écoles ont également repéré des difficultés au niveau du comportement des élèves : « [...] les difficultés elles sont euh pour deux trois d'entre eux à dominante comportementale on va dire, c'est plutôt leurs attitudes dans leur rôle d'élève qui font que ils se mettent un peu en difficulté et en échec »<sup>12</sup>.*

## 6.2 Le partenariat

La diversité des besoins des élèves conduit les enseignants à modifier leurs pratiques, les amenant notamment à s'appuyer sur le travail de partenariat. Nous avons souhaité préciser les types de partenaires auxquels les professeurs des écoles ont recours ainsi que la nature de leur partenariat (tableau 4).

Tableau n°4, Les conceptions du partenariat de PE1 et PE2

Entretien 1		Entretien 2	
54	PE1 a fait 5 demandes de RASED	14	Orthophonistes
66	Les élèves ayant un PPRE sont identifiés par le RASED.		Éducateurs de la protection de l'enfance
78	Les professionnels du RASED : maître E, maître G. La psychologue scolaire.		Juge
88	Le CMP		
80	Le fait que les bureaux du RASED	20	PE2 les sollicite pour faire un point d'étape, pour faire du lien entre les différents professionnels.
83	soient dans l'école facilite les sollicitations pour des demandes de conseils.		
96	PE1 demande directement une expertise du RASED.		
98	Ne se sent pas capable d'aller plus loin dans l'expertise		

Concernant le partenariat, les réalités décrites divergent. En effet, PE1 identifie principalement les membres du RASED comme partenaires, qu'elle va

10 Entretien 1, tour de parole 62.

11 Entretien 2, tour de parole 12.

12 Entretien 1, tour de parole 56.

solliciter « [...] plutôt pour une demande de conseils [...] »<sup>13</sup>. De son côté, PE2 nomme des partenaires extérieurs à l'école : orthophoniste, aide sociale à l'enfance, juge. De ce fait, la sollicitation n'est pas de même nature : « [...] quand j'ai contact avec ces personnes là c'est vraiment pour plutôt un point d'étape pour savoir où est-ce que les enfants ils sont rendus euh pas forcément pour mettre de nouvelles choses en place mais vraiment pour faire du lien entre les différents professionnels qui travaillent avec ces élèves »<sup>14</sup>.

Les enseignants spécialisés ayant été identifiés comme partenaires privilégiés de l'école inclusive, nous avons exploré la manière dont ces derniers mettent en œuvre leur mission de personne ressource (tableau 5).

Tableau n°5, L'exercice de la mission de personne ressource d'après ES1 et ES2

Entretien 1		Entretien 2	
100	<p><u>Un aspect prévention</u> : repérage des GS en difficulté par les PE. ES1 les voit en petits groupes puis bilan. Ils seront suivis au CP également en petits groupes.</p> <p><u>Remédiations suite à des demandes d'aide</u> : bilan et évaluation individuels puis travail en binômes ou petits groupes.</p> <p>Repérage des enfants en grande difficulté scolaire en CM1 : bilan puis rencontre parents et PE. Suivis en CM2 avec pré-orientation SEGPA.</p> <p><u>Le co-enseignement</u></p>	24	<p>ES2 est toujours en train de faire de la co-intervention, fait une mise en lien entre enseignants, parents et enfants. Lors d'entretiens familles ; lorsqu'une demande est adressée au RASED ; co-intervention entre les membres du RASED ; ES2 est ressource s'il y a une demande d'aide au départ ; mise en lien avec les partenaires extérieurs ; lors des équipes éducatives ; exemple d'une intervention à trois avec ES2, conseillère pédagogique et ES aide pédagogique ; en classe entière ou petits groupes ; observation de classe ; conseils ; comment améliorer le climat de classe, adapter les exigences du PE ;</p>
		32	<p>le type et le caractère de la co-intervention dépend de la demande ;</p>

13 Entretien 1, tour de parole 83.

14 Entretien 2, tour de parole 20.

L'enseignant spécialisé en aide pédagogique (ES1) distingue trois axes principaux bien définis dans sa manière d'exercer la fonction de personne ressource : la prévention (repérage des élèves en grande difficulté), la remédiation suite à des demandes d'aide et le co-enseignement. Pour l'enseignante spécialisée en aide relationnelle (ES2), la fonction de personne ressource semble être diffuse dans sa pratique professionnelle : « *c'est une réaffirmation des missions des RASED puisque finalement on est toujours en train de faire une co-intervention quand on reçoit des familles en entretien c'est déjà de la co-intervention on réfléchit ensemble à c'qu'on peut mettre en place pour aider l'enfant [...] C'est la même chose avec l'enseignant c'est à dire que la co-intervention elle commence déjà là c'est à dire qu'y a une demande qui est réalisée auprès du RASED la co-intervention elle s'fait aussi entre membres du RASED à l'étude de la demande d'aide et puis dans l'entretien avec l'enseignant* »<sup>15</sup>.

### 6.3 La co-intervention

Nous nous sommes concentrée sur un partenariat en particulier, celui de la co-intervention entre le professeur des écoles et l'enseignant spécialisé. Nous avons donc cherché à préciser les pratiques professionnelles que recouvre la co-intervention en terme d'objectifs d'apprentissage (tableau 6) puis de conception et de mise en œuvre (tableau 7).

Tableau 6. Les objectifs visés par les situations de co-intervention des binômes PE1/ES1 et PE2/ES2

Entretien 1		Entretien 2	
104	Encodage et décodage, principe alphabétique. Mise en lien avec le contexte de confinement : les élèves de CE1 ont manqué une partie importante de leur année de CP.	40 42 43	Élèves pas agréables les uns envers les autres (du mal à attendre leur tour de parole, la monopolisaient quand ils l'avaient, difficulté à se décentrer) Aider à construire une cohésion de classe, un sentiment d'appartenance. Induire un changement de fonctionnement dans la classe, un changement de posture. Améliorer le climat de classe.
108	Consolidation des acquis.		

<sup>15</sup> Entretien 2, tour de parole 24.



Les co-interventions explorées visent des objectifs d'apprentissage différents. En effet, pour le binôme PE1/ES1, l'apprentissage de la lecture est au cœur de la co-intervention : *« y'avait des enfants qui avaient, qui étaient déjà sans doute en difficulté à la base et pis qui ont énormément souffert du confinement et qui se r'trouvaient à être pris en CE1 en ayant manqué toute une période de, de CP [...] alors on a essayé d'définir un peu des, des objectifs qui étaient de, d'associer un peu encodage et décodage sur vraiment les bases du principe alphabétique »*<sup>16</sup>.

Pour le binôme PE2/ES2 c'est l'objectif du vivre ensemble qui était au centre de la co-intervention : *« les élèves n'étaient pas agréables les uns envers les autres et puis ils avaient beaucoup de mal attendre leur tour de parole et puis quand ils l'avaient ils la monopolisaient, ils avaient énormément d'mal en fait à s'décentrer, c'était très difficile donc en fait moi mon intervention [...] c'était à la fois d'aider à construire une cohésion de classe euh pour construire le sentiment d'appartenance [...] et y'avait aussi une scission entre les CE1/CE2 [...] il fallait une activité qui puisse vraiment rassembler ces deux demi-groupes [...], changer quelque chose dans le fonctionnement d'la classe »*<sup>17</sup>.

Il est intéressant de souligner cette différence et de la mettre en lien avec la dominante de chacun des enseignants spécialisés : ES1 est spécialisé en aide pédagogique et ES2 est spécialisé en aide relationnelle.

Les deux expériences de co-intervention ont chacune leur propres caractéristiques de conception et de mise en œuvre (tableau 7).

---

16 Entretien 1, tour de parole 104.

17 Entretien 2, tour de parole 42.

Tableau n°7. La conception et la mise en œuvre des situations de co-intervention d'après les binômes PE1/ES1 et PE2/ES2

Entretien 1		Entretien 2	
106	4 séances dans chacune des deux classes de CE1 dédoublées.	24	7 séances menées en groupe classe
		45	dont 2 en présence des parents
		48	(spectateurs puis acteurs)
108	Séances menées en groupe classe.	49	Dans la salle polyvalente (recherche
		55	d'un lieu neutre), en cercle
104	Rencontre en début d'année des deux PE et ES1 pour échange	24	Plusieurs rencontres en amont pour
123	sur les besoins recensés, le projet et définition des objectifs.	40	parler des élèves BEP (au moins trois
			élèves identifiés) : un dont les parents
123	Les PE validaient et/ou modifiaient les propositions		refusaient l'intervention du RASED, un
			qui avait beaucoup de conflits qui se
116	Bilan en aval des séances	45	terminaient par des coups ; un avec un
125		49	suivi psychologique extérieur ;
116	PE1 plutôt observatrice	51	Phase de négociation (thématiques)
		45	PE2 se dégage de sa position, a du
116	Quelques fois partage de l'enseignement		temps pour observer ses élèves
120	ES1 a préparé les séances,		individuellement (dont ceux qui font
122	supports, matériel	55	moins de bruit)
		63	PE2 se charge de l'installation, amorce
			la mise en place, pas d'intervention, là
			en tant qu'observatrice.
		67	PE2 travaille avec la classe entre
		80	chaque séance
		45	ES2 prend en charge la classe,
		55	garante du cadre, mène, reformule
		67	
		80	
		55	ES2 peu d'interventions
		84	ES2 prise de notes, renvoi de notes à
			PE2 pour trace pour les élèves

Le binôme PE1/ES1 a mis en place une séquence composée de quatre séances, menées en groupe classe, dans la classe de référence. En amont des séances, une rencontre a été organisée pour échanger sur les besoins recensés par PE1, à la suite de laquelle ES1 a fait une proposition d'intervention : « *j'leur ai*

*proposé de réfléchir à [...] quatre séances en fait que je rédigeais pis que j'leur envoyais [...] après j'leur demandais si elles, si elles validaient ou, et si elles pensaient à ajouter quelque chose [...] »<sup>18</sup>. ES1 a préparé les séances, les supports et le matériel. PE1 était présente lors des séances, principalement « [...] en observatrice hein voilà et pis alors bon alors de temps en temps on a pu un p'tit peu co-intervenir euh pour, par exemple j'présente une idée au tableau et pis après j'demande à \*Prénom PE1\* de venir « alors on va voir si la maîtresse elle a bien la même idée que moi » enfin voilà des choses comme ça »<sup>19</sup>. Le binôme a réalisé un bilan de cette co-intervention.*

Le binôme PE2/ES2, quant à lui, a mis en place une séquence de sept séances, qui ont pris la forme de débats philosophiques menés en groupe classe, dans la salle polyvalente de l'école. Le binôme mentionne plusieurs rencontres en amont « *on s'est quand même vues pas mal* »<sup>20</sup>, lors desquelles le projet de co-intervention s'est construit puis les objectifs et modalités ont été définis progressivement. Pendant les séances, ES2 prenait en charge la classe et était garante du cadre, PE2 était présente dans une posture volontairement distanciée : « *[ES2] a proposé en fait de prendre, de prendre ma classe euh et que moi ça me permette aussi de me dégager un peu de la position qu'j'avais l'habitude d'avoir avec eux et d'avoir plus de temps pour les observer individuellement [...]* »<sup>21</sup>. En parallèle et entre chaque séance, PE2 menait un travail de classe avec ses élèves et ES2 transcrivait les échanges « *parce qu'il faut qu'y'ait une trace pour les élèves* »<sup>22</sup>.

Dans le cadre du travail de partenariat entre professeurs des écoles et enseignants spécialisés, notre recherche a tenté de déterminer quels sont les leviers (tableau 8) et les obstacles (tableau 9) à la co-intervention.

---

18 Entretien 1, tour de parole 123.

19 Entretien 1, tour de parole 116.

20 Entretien 2, tour de parole 51.

21 Entretien 2, tour de parole 45.

22 Entretien 2, tour de parole 84.

Tableau n°8. Les leviers à la co-intervention identifiés par les binômes PE1/ES1 et PE2/ES2

Entretien 1		Entretien 2	
72	ES1 : le contexte de classe dédoublée implique qu'il ne doit pas y avoir d'aide directe du RASED, donc la co-intervention se justifie d'autant plus.	6	Rencontrer des professionnels qui ont envie de co-intervenir (exemple de la conseillère pédagogique); la
154	L'effectif de la classe	24	motivation
195	Bien connaître ses collègues	84	Déterminer la place et le rôle de chacun des co-intervenants.
	Bien s'entendre	98	Exemple du numéro d'équilibriste
	Confiance installée	51	Engagement plein des co-intervenants
	Motivation pour le projet	83	Valeurs communes, partagées
210	Être cohérents	84	
42	Formation CAPPEI	106	Valeurs qui dépassent le côté technique et professionnel
44		84	Formation des co-intervenants
46		90	
		90	Moyens induits par le statut REP (formation via le coordonnateur REP)
		90	Apports théoriques
		93	Confiance
		94	
		98	
		98	Objectifs identiques
		106	Motivation pour le projet

Concernant les conditions favorables à la mise en place d'une co-intervention, nous pouvons dégager cinq leviers identifiés par chacun des deux binômes de professionnels :

- le contexte même dans lequel l'école est insérée. En effet, pour le binôme PE1/ES1, l'effectif réduit de la classe en lien avec le niveau dédoublé est identifié comme favorable. De la même manière, pour le binôme PE2/ES2 le statut REP de l'école a permis de bénéficier de l'appui d'un coordonnateur REP.

- la formation des co-intervenants. ES1 évoque sa formation CAPPEI: « *on a eu par exemple la conférence de Philippe Tremblay<sup>23</sup> [...] on a bah énormément*

<sup>23</sup> Entretien 1, tour de parole 44.

*appris à ce niveau là et donc après bah une fois la formation en poche après moi je me suis dis j'avais envie quand même de fonctionner comme ça »<sup>24</sup>. Pour ES2, « [...] la construction d'une co-intervention c'est aussi des des gens qui sont formés pour. J'aurais pas fait ça sans formation par exemple »<sup>25</sup>.*

- la motivation mutuelle pour le projet. ES1 : « *j'avais l'impression quelque part de croire un ptit peu en c'que j'pouvais amener quoi donc [...] j'trouve que ça donne envie »<sup>26</sup>. ES2 : « *nos professions nos métiers sont bornés par des textes officiels [...] ça m'semble important de de rappeler que c'est pas juste une demande institutionnelle ça va au delà et que y'a des principes euh bah ouais qui dépassent l'école »<sup>27</sup>.**

- la relation de confiance au sein du binôme. PE2 puis ES2 : « *une fois qu'on s'lance faut faire confiance aussi à la personne euh avec qui on on co-intervient et là j'avais entièrement confiance »<sup>28</sup>, « *quand on est en co-intervention ça veut dire aussi qu'on accepte un peu d'lâcher et de pas tout contrôler »<sup>29</sup>.**

- la cohérence entre les professionnels. Le binôme PE1/ES1 évoque la posture de chacun des professionnels devant les élèves : « *Ils sentent, ils sont vraiment sensibles à ça. Ils voient bien quand ça fonctionne ou quand ça dysfonctionne, dans les deux sens [...]»<sup>30</sup>, « *Oui oui là faut être totalement en phase quand même »<sup>31</sup>. Pour ES2 également, la détermination du rôle et de la place de chacun des intervenants est une condition favorable à la co-intervention : « *un enfant qui va m'solliciter et la réponse est à donner à la maîtresse, c'est à moi aussi de lui dire « va voir ta maîtresse » [...] c'est pas si évident qu'ça de co-intervenir et je pense que la co-intervention elle s'ra réussie si chacun est, vraiment reste à sa place et, et, et ben c'est parfois un exercice d'équilibre euh d'équilibriste »<sup>32</sup>.***

Lors des entretiens avec les binômes de professionnels, nous les avons interrogés sur les obstacles à la co-intervention qu'ils identifiaient (tableau 9).

---

24 Entretien 1, tour de parole 46.

25 Entretien 2, tour de parole 90.

26 Entretien 1, tour de parole 195.

27 Entretien 2, tour de parole 106.

28 Entretien 2, tour de parole 93.

29 Entretien 2, tour de parole 94.

30 Entretien 1, tour de parole 207.

31 Entretien 1, tour de parole 210.

32 Entretien 2, tour de parole 98

Tableau n°9. Les obstacles à la co-intervention identifiés par les binômes PE1/ES1 et PE2/ES2

Entretien 1		Entretien 2	
106	Manque de temps (de préparation, de concertation, durée des séances trop courtes)	6	Manque de temps Manque temps de concertation, de préparation matérielle Pas de temps institutionnel dégagé
147		90	
159		84	
164		90	
166		101	
169		84	
172	Contexte sanitaire a impacté l'organisation : les enseignants auraient voulu tester des sous-groupes, du travail en îlots	84	Les locaux

ES2 évoque les locaux comme pouvant représenter un frein à la co-intervention : « *là y'avait une salle c'était super on pouvait s'mettre en cercle bah parfois je travaille dans des cagibis hein dans des écoles en campagne* »<sup>33</sup>. Cependant, l'obstacle principal relevé par les deux binômes de manière récurrente est le manque de temps, qu'il soit dédié à l'intervention en elle-même : « *alors on, on y est allé doucement parce qu'en fait j'dirais qu'on, on... là moi c'était le, le, le temps qui m'manquait pour intervenir* »<sup>34</sup> ou à la concertation induite par le travail d'équipe : « *pour moi vraiment le frein c'est qu'est très chronophage, [...] parce que ça demande du temps de concertation euh de la préparation matérielle [...] le cadre institutionnel n'offre pas ce temps là [...]* »<sup>35</sup>.

Notre recherche a tenté de mettre en évidence les effets de la co-intervention sur les apprentissages des élèves concernés (tableau 10).

33 Entretien 2, tour de parole 84.

34 Entretien 1, tour de parole 106.

35 Entretien 2, tour de parole 90.

Tableau n°10. Effets des situations de co-intervention sur les apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers, repérés par les binômes PE1/ES1 et PE2/ES2

Entretien 1		Entretien 2	
108	Valorisation pour les élèves ciblés par la consolidation des acquis. Moteurs pour le groupe. Le fait que les séances concernent le groupe classe ne stigmatise pas les élèves en difficulté.	70	Réussir à montrer aux parents
		72	Élèves très investis dans le petit livret
		76	Réussir à passer du « je » au « nous »
		80	Élèves qui ont eu plaisir à apprendre Reformulations ES favorisent la métacognition
109	Aborder l'alphabet d'une autre façon		Réhabilitation des élèves en tant que citoyens
111	Réinvestissement des procédures		Faire avancer le climat de classe
112	au delà des séances par le PE	106	Une démocratie vécue par les élèves

PE1 souligne que la co-intervention a permis d'aborder l'apprentissage du codage différemment : « [...] j'aurais pas forcément pratiqué où eu l'idée de pratiquer avant »<sup>36</sup> et « [...] ça a vraiment impulsé bah nous toute notre façon de, d'encoder [...] »<sup>37</sup>. De même, PE1 souligne qu'elle réinvestit par la suite les procédures en classe pour les élèves en difficulté : « je l'utilise vraiment que pour des élèves qui ont des besoins euh... pas pour tout le monde là »<sup>38</sup>. Le binôme souligne que le fait de co-intervenir sur le groupe classe en entier est moins stigmatisant pour les élèves en difficulté et que les autres élèves font « un peu moteur pour le groupe »<sup>39</sup>.

Le binôme PE2/ES2 constate également que les objectifs sont atteints : « l'objectif c'était vraiment d'passer du « je » au « nous » quoi et j'ai eu l'sentiment qu'cet objectif principal il avait été atteint »<sup>40</sup>.

36 Entretien 1, tour de parole 110.

37 Entretien 1, tour de parole 140.

38 Entretien 1, tour de parole 112.

39 Entretien 1, tour de parole 108.

40 Entretien 2, tour de parole 76.

L'analyse de données recueillies nous a permis de présenter les principaux résultats de notre recherche. Ces résultats seront mis en perspective du champ théorique étudié précédemment afin de répondre à notre problématique.

## **7. Discussion**

### **7.1 Réponse à la problématique**

L'école inclusive induit une modification des postures éducatives et pédagogiques des professeurs des écoles, les invitant à davantage de travail en partenariat afin de s'adapter à la diversité des besoins des élèves. L'enseignant spécialisé est un partenaire privilégié dans cette évolution des pratiques professionnelles. En effet, l'évolution récente de son référentiel métier définit la co-intervention comme une des mises en œuvre possibles de la mission de personne ressource. Nous nous sommes alors demandé dans quelle mesure un professeur des écoles et un enseignant spécialisé peuvent-ils coopérer et nous avons soulevé la problématique suivante:

Quelles formes de co-interventions le professeur des écoles et l'enseignant spécialisé peuvent-ils mettre en place pour permettre l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers?

La composition des classes des deux enseignants interrogés reflète l'évolution des politiques éducatives de ces dernières décennies. En effet, certains de leurs élèves ont bénéficié de PPRE prévus par la loi du 11 février 2005, d'autres étaient scolarisés dans un dispositif de classe ULIS. De plus, les besoins repérés concernent à la fois les apprentissages des élèves mais également leur comportement ; en ce sens, cela confirme l'éclairage donné précédemment sur l'appellation « élèves à besoins éducatifs particuliers », à savoir qu'il ne s'agit pas seulement d'élèves présentant un handicap et que les réalités recouvertes par cette terminologie peuvent être bien différentes. Ces enseignants se sont donc retrouvés confrontés aux enjeux de l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers sous-tendus par l'école inclusive.

L'analyse des données permet de mesurer que les professeurs des écoles



coopèrent avec une diversité de partenaires pour accompagner leurs élèves à besoins éducatifs particuliers, que nous avons nommés précédemment partenaires de l'école inclusive. Nous avons souligné que l'enjeu de ce travail en partenariat réside dans l'articulation des objectifs scolaires, éducatifs, sociaux et thérapeutiques des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le niveau de collaboration est variable en fonction des partenaires sollicités : lorsqu'ils s'agit de partenaires extérieurs à l'école, les interactions visent une recherche de cohérence mais ne témoignent pas de domaines de compétences qui entreraient en compétition, comme cela a pu être décrit par Thoorens – Daoudi (2015).

Concernant les enseignants spécialisés, notre recherche a ciblé leur mission de personne ressource. L'analyse des données permet de constater que cette mission est exercée par les enseignants spécialisés interrogés et mise en œuvre notamment dans des situations définies dans la circulaire du 16 février 2017, telles que la réponse aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ; la connaissance et la coopération avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ; la relation professionnelle avec les familles en les associant au parcours de formation ; la prévention de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière et enfin la conception et la mise en œuvre de modalités de co-intervention.

Nous avons précédemment relevé les trois formes de travail partagé entre enseignants décrites par Valérie et Valérie (2011) : la coordination, la collaboration et la coopération. Au regard de cette catégorisation, nous pouvons dire que les deux expériences de co-interventions concernées par notre recherche relèvent de la coopération, qui « [...] requiert l'interdépendance des enseignants dans leur travail, la nécessité d'agir ensemble et le partage de leur espace de travail. » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p. 11, cités par Valérie et Valérie, 2011).

Le niveau de coopération observé au sein de chaque binôme, donc entre professeurs des écoles et enseignants spécialisés, correspond à la définition du co-enseignement de Friend et Cook (2007, cités par Tremblay, 2015) : « Le coenseignement se définit comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés ». De plus, cette

définition introduit la notion du groupe classe en entier, qui est une caractéristique commune des deux expériences de co-intervention citées. PE1 mentionne le caractère stigmatisant qu'aurait pu représenter l'intervention d'ES1 auprès des seuls élèves en difficulté ; effectivement, cela correspond à l'un des écueils de pratiques professionnelles trop indépendantes décrit par Tremblay (2017).

Nous avons précédemment évoqué que Takala et Uusitalo-Malmivaara (2012, cités par Reverdy, 2017) associent le temps de co-intervention (*co-instruction*) à celui de la préparation (*co-planning*) et de l'évaluation d'un travail en commun (*co-assessment*). Notre recherche met en évidence une inégalité des pratiques sur ces différents points : pour le binôme PE1/ES1, le temps de préparation a majoritairement été assumé par ES1 alors que le co-planning est effectif pour le binôme PE2/ES2. D'autre part, notre recherche ne permet pas d'objectiver les modalités de co-évaluation mises en œuvre.

Au delà des modalités d'organisation de la co-intervention, Vinatier et Pastré, 2007 (cités par Souplet et Favier, 2014) considèrent également que des éléments dits variés tels que la personnalité de l'enseignant, sa motivation ou ses intentions ont une incidence sur la dimension interactionnelle entre les enseignants. Effectivement, l'analyse de données a permis de mettre en évidence que la motivation pour le projet mais également la relation de confiance entre les intervenants est un des leviers déterminant à la mise en œuvre d'une co-intervention.

Ainsi les résultats de notre recherche dessinent des formes de co-intervention plurielles, tant dans leurs conceptions que dans leurs mises en œuvre. Cependant des points communs ont pu être mis en évidence et ils correspondent à la définition du co-enseignement comme « *travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants* »<sup>41</sup>. En effet, notre recherche a montré que l'enseignement au sein du groupe classe en présence du professeur des écoles et de l'enseignant spécialisé est une modalité de travail partagé qui permet de répondre aux objectifs d'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers.

---

41 Friend et Cook (2007, cités par Tremblay 2015)

## **7.2 Limites de la recherche**

Notre recherche s'est appuyée sur les expériences de co-intervention de deux binômes de professionnels. Les résultats méritent donc d'être considérés comme présentant une limite. En effet, un panel plus important de binômes permettrait de corroborer ou d'atténuer les résultats de notre travail afin d'obtenir des éléments davantage représentatifs de l'évolution des pratiques professionnelles enseignantes.

L'analyse a également révélé que la question des pratiques autour de l'évaluation n'avait pas été explorée lors du recueil de données. En effet, cet élément représente une variable des modalités de co-intervention au sens où l'évaluation peut être partagée ou assumée par un seul des co-intervenants.

## **7.3 Apports de la recherche**

La méthodologie de recherche retenue, à savoir les entretiens semi-directifs en présence des deux professionnels simultanément, nous a permis de procéder à une analyse qualitative des données.

D'autre part, il nous a semblé intéressant de constater que la co-intervention est une forme d'enseignement accessible au sens où elle ne suit pas un « cahier des charges » contraignant puisque les possibilités de mise en œuvre sont multiples. En effet, cette modalité relativement récente permet aux enseignants d'expérimenter des pratiques professionnelles innovantes et constitue un des leviers à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

## 7.4 Perspectives

*« [je] pense qu'on va être amené euh à travailler quand même sans doute de plus en plus comme ça, parce que [...] les demandes sont telles que par exemple quand on va avoir une classe où on, où on va avoir un quart de l'effectif en fait pour lequel y'a une, y'a une demande d'aide ça veut dire que là on a une problématique de groupe classe et là c'est p'être plus intéressant plutôt que de prendre, de sortir les enfants de la classe [...] d'enseigner à deux dans la classe directement [...] »<sup>42</sup>*

Nous avons souhaité conclure notre recherche par les propos d'ES1 évoquant la place du co-enseignement dans l'école inclusive. Aujourd'hui elle reste une pratique professionnelle à la marge mais qui semble gagner du terrain car elle constitue un des éléments de réponse à l'évolution des besoins particuliers des élèves scolarisés. Nous nous demandons alors quelles sont les autres évolutions de pratiques professionnelles enseignantes sous-tendues par l'école inclusive ?

---

42 Entretien 1, tour de parole 219.

## Bibliographie

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153(1), 31-36.

Boutonnier, J. (2020). La société inclusive. *Empan*, 117(1), 13-20.

Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017. <https://www.education.gouv.fr/>

Calin, D. (2005). Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées. *Enfances & Psy*, 29(4), 191-200.

Circulaire n° 2003-135 du 8-9-2003 sur l'accueil en collectivité des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période.

Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019 de rentrée 2019 pour une école inclusive.

Emery, R. (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée: Dimensions thématiques et concepts convoqués pour l'étude des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 193-209.

Garel, JP. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues* [En ligne], 122-123. (Consulté le 19 avril 2020).

<https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/formation-continue-des-enseignants/inclusion-scolaire/cappei/scolariser-des-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers-cappei-459317.kjsp>

larousse.fr

Lesain-Delabarre, J. (2016). La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France: Cadre général, principes de mise en œuvre, focus sur les élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 293-316.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

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

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Masse, F. & Thomazet, S. (2019). Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource: Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 225-240.

Paquay, L., Altet, M. et Bru, M. et Pastré, P. et Robert, A. et Tupin, F. Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ?, *Recherche et formation*, 56 | 2007, 139-153.

Reverdy C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin*.

Reverdy C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier*.

Reverdy, C. (2019). D'où vient l'école inclusive? *Edubref l'essentiel pour comprendre les questions éducatives, février*.

Souplet, C. & Favier, C. (2014). Étude d'organiseurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47(2), 11-30.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.

Thoorens-Daoudi, C. (2015). Co-médiation, coéducation, interéducation au bénéfice des élèves présentant des besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 183-192.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.

Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? *Conférence de consensus – Différenciation pédagogique – Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*, 45-55.

Valérie, B. & Valérie, A. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 105–121.

# Annexe 1

## Annonce :

Bonjour,

Je suis Fanny Dumez, étudiante en deuxième année de Master MEEF 1er degré à l'INSPE d'Angers.

Je prends contact avec vous dans le cadre de mon mémoire de recherche qui porte sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et que je réalise sous la direction de Florence Lacroix, maître de conférence à l'INSPE de l'académie de Nantes.

Je souhaite recueillir les expériences de binômes de professeurs des écoles et d'enseignants spécialisés qui pratiquent **la co-intervention**.

## Organisation:

- L'entretien se déroulera en **visioconférence** via la plateforme Zoom et en simultané (vous, votre binôme et moi-même); ce cadre autorise une grande souplesse, je pourrai donc m'adapter à vos disponibilités en termes de jours et d'horaires. L'entretien peut être réalisé depuis votre lieu de travail ou depuis chez vous ; **un créneau d'une heure** sera suffisant.
- Vous serez enregistrés afin que je puisse analyser le recueil des données par la suite, cependant je tiens à préciser que je garantis **l'anonymat** des participants et que je m'engage à ne pas mentionner votre identité ni le nom de votre école dans mon mémoire.
- Il s'agit d'un mémoire de recherche qui vise à identifier les leviers et obstacles à ce type de partenariat, je ne recherche donc pas de pratiques modélisantes mais bien des témoignages d'expériences de terrain, avec leurs réussites et leurs limites.

Je vous remercie par avance de vous prêter à cet exercice qui contribue à la réflexion autour de nos pratiques professionnelles.

Vous pouvez me contacter par mail : [dumezfanny@gmail.com](mailto:dumezfanny@gmail.com)

A bientôt,

Fanny Dumez



## Annexe 2

Entretien n°1 – Durée 52 minutes.

L'entretien s'est tenu en visioconférence un vendredi en fin de journée dans la classe de l'enseignante, en présence de l'enseignant spécialisé.

L'expérience relatée s'est déroulée durant l'année scolaire en cours.

Légende I : interviewer

PE1: professeur des écoles

ES1: enseignant spécialisé

1	I	Je me présente très rapidement, donc je m'appelle Fanny Dumez et j'suis en master 2ème année à l'Inspe d'Angers. Pour moi c'est dans le cadre d'une reconversion professionnelle et donc j'vais présenter le concours à nouveau cette année parce que je l'ai pas eu l'année dernière et donc j'vous rencontre aujourd'hui dans le cadre de mon mémoire qui porte sur la co-intervention. Alors, pour débiter bah j'vous propose chacun de vous présenter, bah de pouvoir énoncer votre métier, peut-être votre ancienneté dans le métier et puis le niveau de classe dans l'quel vous intervenez *Prénom PE1* et le milieu social, enfin vous aussi *Prénom ES1* d'ailleurs si vous avez une classe, et le milieu social de votre école.
2	ES1	D'accord.
3	PE1	Donc euh *Prénom PE1* *Nom du PE1* euh je suis enseignante en CE1 euh dans une classe dédoublée, en CE1 dédoublé en REP sur *Ville*.
4	I	D'accord.
5	PE1	Euh j'enseigne depuis septembre 2006 et euh, et quoi, voilà ce parcours et pour mon ancienneté et voilà que dire de plus, j'ai une expérience de maître, maître supplémentaire, maître surnuméraire euh « plus de maîtres que de classes »
6	I	D'accord.
7	PE1	euh pendant trois ans sur l'école et du coup ça m'a aussi donné *non audible* de la co-intervention avec mes collègues et puis même avec le réseau j'avais déjà un p'tit peu euh entamé une démarche vers la co-intervention, voilà.
8	ES1	Oui.
9	I	D'accord.
10	ES1	Sur les origines sociales de l'école...
11	PE1	Oui alors, une école de REP euh donc ça reste une école un peu mixte mais il y a des besoins quand même euh particuliers au niveau du langage, au niveau de la lecture et de l'écriture euh donc nous on a des élèves là en CE1 qui en plus ont vécu la période de confinement en CP

		euh donc y'a eu des grandes fragilités au niveau du décodage et de l'encodage euh donc c'est pourquoi euh avec *Prénom ES1* on a choisi de travailler sur euh sur une aide pour les aider à encoder le les mots.
12	I	D'accord.
13	PE1	Voilà l'idée.
14	ES1	Bon oh oui. Bon alors moi ça va être plus long forcément parce que ça remonte à y'a plus longtemps (rires). Bon j'ai commencé à enseigner en 1985 donc euh (rires) j'ai connu l'école normale, voilà, et alors moi j'étais en *département* quand j'ai commencé euh c'était une formation spéciale parce que c'était, alors ça s'appelait FIS-DEUG donc en fait c'était quand on avait le niveau DEUG, parce que le concours était encore niveau BAC à l'époque.
15	I	D'accord.
16	ES1	Moi j'avais le DEUG et en fait on avait accès à une, une année sur l'terrain euh et la formation d'un an était après en fait
17	I	D'accord.
18	ES1	l'année suivante. Et y'avait une formation en école normale. Donc un peu tronquée quand même la formation, 'fin moi j'en ai un peu souffert j'dirais quand même (rires), voilà. Et après bah j'ai été dix ans vraiment euh en école de, en école de, alors c'était un un chef lieu de canton, donc euh de 5000 habitants mais vraiment en milieu rural, là du coup, à *Ville* en *Département* et puis euh donc ensuite j'suis revenu sur le *Département* euh j'ai fait, alors c'était niveau euh j'ai fait surtout du CP
19	I	D'accord.
20	ES1	à cette époque là. Et après donc en *Département* j'suis arrivé sur *Ville* et là j'ai fait trois ans euh en CP/CE1 et puis après euh donc grand changement, j'ai j'ai j'ai obtenu un poste en maternelle euh près de *Ville* dans une école euh toujours en milieu rural hein euh, euh donc en moyenne-grande section et là par contre ça a été une expérience de, plus longue, de dix-sept ans. Et donc là c'était au départ moyenne-grande section, après grande section et c'est à la fin c'était plutôt sur grande section-CP et donc j'ai re-goûté un ptit peu au CP avec plus d'expérience et ça a été vraiment quelque chose de très porteur ça. Et puis alors après ben bon ça tournait un peu en rond, au niveau bon y'avait l'équipe, y'avait aussi une forme de lassitude quand même donc j'avais envie d'évoluer et puis c'est là qu'en discutant avec l'inspecteur en fait que on a, on a pensé peut-être au RASED et à l'aide pédagogique en fait, pis bah ça a commencé à me trotter dans la tête et puis en fait j'ai pu obtenir le poste sur lequel je suis là à *Ville* euh à titre provisoire et puis donc après il a fallu qu'j'attende d'être pris en formation CAPPEI euh y'a deux ans.
21	I	D'accord.
22	ES1	Et voilà et maintenant j'suis titulaire du poste.

23	I	D'accord. Vous intervenez sur un, sur un secteur c'est ça *Prénom ES1* ?
24	ES1	Voilà c'est ça alors en fait on a l'école où on, l'école où on est ici c'est l'école à laquelle on est rattaché donc nos bureaux.
25	I	D'accord.
26	ES1	Et sinon après si on compte les écoles maternelles et élémentaires en fait y'a douze écoles, oui y'a douze écoles et dont la plupart en ville et y'en a deux en campagne.
27	I	D'accord.
28	ES1	En fait là du coup je suis passé à une population beaucoup plus urbaine quoi maintenant avec le, avec le RASED.
29	I	D'accord.
30	ES1	Et donc sur les écoles sur lesquelles on intervient bah celle-là qui est, ici c'est en REP et pis y'a aussi d'autres écoles avec des des milieux sociaux mixtes mais certaines aussi avec des des milieux quand même assez sensibles.
31	I	D'accord, très bien. Euh euh *Prénom PE1* vous travaillez en co-intervention depuis combien de temps ? Est-ce que c'est une première expérience finalement ou est-ce que c'est arrivé par le passé ?
32	PE1	Alors du coup la co-intervention ça a commencé je dirais euh vraiment depuis que...alors ça fait six ans que je suis dans cette école donc déjà j'commence à bien connaître bah toute l'équipe et on fonctionne vraiment en cycle et euh quand j'ai eu cette mission y'a trois ans de « maître de plus » finalement ça m'a fait rentrer dans les, dans les classes de mes collègues.
33	I	Oui.
34	PE1	Et donc j'ai testé à ce moment là les différentes postures d'enseignement euh le co-intervention, co-enseignement, enseignement parallèle enfin toutes ces postures là on les a un ptit peu balayées sur toute l'année et ensuite euh donc là on était pas dédoublé, on s'est dédoublé juste l'année d'après donc là du coup ils ont enlevé le dispositif « maîtres de plus » au profit de CE1 et CP, CP dédoublés d'abord et l'année suivante CE1 dédoublés.
35	I	D'accord.
36	PE1	Et donc avec ma collègue *Prénom collègue* on a exactement les deux mêmes types de classes. On a des CE1 simple niveau on a quatorze élèves chacune, et donc là du coup on s'est vraiment mises à, à travailler en co-intervention parce que finalement on a brassé nos élèves, avant le covid bien sûr
37	I	Oui.
38	PE1	on a brassé nos élèves pour faire des groupes de niveau euh selon nous nos propres compétences aussi et donc du coup parfois y'en a

		une qui prenait tout le groupe, l'autre se met un p'tit peu en retrait ou alors on fait la même chose en miroir donc finalement, on travaille, on travaille quand même pas mal comme ça depuis, depuis, bah du coup ça fait deux ans qu'on est en en CE1 dédoublé. Bah c'est la deuxième année
39	I	D'accord.
40	PE1	deuxième année où on peut expérimenter toutes ces postures-là, sauf que là forcément c'est plus compliqué depuis la rentrée de septembre.
41	I	Oui, oui. Et vous, et vous *Prénom ES1*, vous êtes euh quand vous intervenez, vous êtes systématiquement en co-intervention ou vous pouvez être sur d'autres postures ?
42	ES1	Alors non en fait euh c'est même, c'est même euh c'est pas du tout la dominante hein la co-intervention en fait au niveau du du RASED. Alors c'est vrai que moi quand je suis arrivé en fait le le le RASED c'était encore des personnes qu'étaient avec la formation CAPASH.
43	I	Oui
44	ES1	Donc la formation précédente, et en fait c'était pas du tout dans les les missions en fait, ce fonctionnellement là, donc ça voulait dire qu'il fallait aussi alors, pas non plus forcément entrer en conflit avec euh... avec les les les personnes en place et pis moi c'est quand j'ai fait la formation CAPPEI que on a euh un ptit peu bah euh étudié ce mode d'intervention avec des des des conférences, on a eu par exemple la conférence de Philippe Tremblay
45	I	Oui
46	ES1	euh à *Ville* donc là c'est vrai qu'en fait on en a, on a bah énormément appris à ce niveau là et donc après bah une fois la formation en poche après moi je me suis dis j'avais envie quand même de fonctionner comme ça de façon partielle en fait en m'disant bah voilà avec avec certains certaines collègues avec qui ça passe bien en fait on pourrait tenter quand même de de de lancer quelque chose et pis pourquoi pas après en le généralisant mais pour l'instant ça reste ça reste limité mais je vois que ça progresse quand même, cette année en fait y en a eu plus que les autres années.
47	I	D'accord.
48	ES1	Un peu sur le même principe là que c'qu'on a fait avec *Prénom PE1*, dans d'autres écoles en fait au niveau du CP et du CE1
49	I	D'accord.
50	ES1	là on a eu des activités de co-intervention.
51	PE1	Et on l'avait fait la même l'an dernier.
52	ES1	Et on l'avait fait l'an dernier déjà, oui c'est vrai, ouais.
53	I	Ok. Euh plus sur le versant école inclusive et élèves à besoins éducatifs particuliers, *Prénom PE1* dans votre classe, est-ce que vous avez des

		élèves qui ont des besoins particuliers et lesquels ?
54	PE1	(rires) Lesquels euh? Euh alors du coup dans ma classe j'ai fait quatre demandes du coup, j'en ai rajouté une mais bon, bref, ça fait sur quatorze élèves ça fait cinq élèves qui sont, on va dire euh signalés auprès du réseau d'aide.
55	I	D'accord.
56	PE1	Euh les difficultés elles sont euh pour deux trois d'entre eux à dominante comportementale on va dire, c'est plutôt leurs attitudes dans leur rôle d'élève qui font que ils se mettent un peu en difficulté et en échec ou qui sont en difficulté euh et puis j'avais deux élèves pour lesquels ce sont plutôt des difficultés d'apprentissages au niveau de la lecture, de l'écriture principalement mais y'a aussi mathématiques, c'est vrai que j' parle plus de lecture écriture mais c'est souvent c'est un peu fragile dans l'ensemble.
57	I	Oui.
58	PE1	Euh voilà au niveau des apprentissages mais les élèves qui sont aussi euh pour lesquels ils ont été reconnus comme comportements qui qui ...
59	ES1	qui pêchaient
60	PE1	qui pêchaient on va dire voilà bah ceux-là aussi ils sont en difficulté au niveau scolaire seulement bah... donc en fait c'est des élèves qui vont avoir du mal à rentrer bah dans la lecture principalement donc du coup on a fait, j'ai fait dans la classe un groupe de non-lecteurs en fait.
61	I	D'accord.
62	PE1	C'est un peu un groupe, c'est un peu un groupe de CP quoi donc pour ceux-là on reprend avec un livre de lecture CP et on reprend une méthode syllabique du début d'année d'CP quoi, on reprend tous les sons et puis et puis bah là du coup, suite à l'intervention de *Prénom ES1* là on on essaie d'mettre en place des p'tites séances d'encodage en essayant de suivre les... bah c' que tu nous avais (rires) apporté sachant que comme je vous disais en fait c'est aussi des enfants qui ont du mal à s'poser au niveau de la concentration donc en fait ils sont pas du tout autonomes donc c'est là la difficulté aussi c'est que j'ai les autres CE1 qui avancent et ce ptit groupe-là qui, qui avance moins vite voilà.
63	I	D'accord.
64	PE1	mais qui avance quand même, qui progresse quand même.
65	I	Et les... c'est des élèves qui bénéficient de, de c'fait de plans particuliers comme les PPRE ou les PAP ou...
66	PE1	Ouais pour ces élèves-là effectivement j'ai fait un PPRE parce que du coup comme ils font d'la lecture niveau CP il faut que ça soit acté quelque part euh que ça soit mis quelque part et puis ils sont aussi au niveau du RASED ils sont euh on va dire identifiés, c'est vrai que du coup vous avez leurs noms euh même si euh euh bah pour deux élèves

		le suivi du coup a commencé en début d'année euh avec *Prénom Maître G* et là du coup il s'est arrêté euh y'en a d'autres pour lesquels ça sera dans la classe plutôt euh quand tu es intervenu pour nous mettre on va dire le pied à l'étrier puis bah après c'est nous qui allons prendre le suivi mais ouais y'a y'a ils sont...y'a des dossiers qui ont été faits quoi pour ces élèves-là.
67	I	D'accord.
68	PE1	Y'a des traces on va dire.
69	I	D'accord et...excusez-moi *Prénom ES1*.
70	ES1	Euh pour compléter un peu c'que disait *Prénom PE1* c'est vrai que c'est particulier aussi à l'école c'est que ici en fait le statut REP fait que dans les priorités qui sont définies par notre inspectrice en fait euh y'a, y'a une règle qui est que les, les enfants qui sont, qui sont dans les classes dédoublées en fait normalement doivent pas avoir, recevoir d'aide directe du RASED.
71	I	D'accord.
72	ES1	C'est à dire voilà on, il peut y'avoir des demandes mais il faut essayer d'imaginer des, des modes d'intervention en fait qui sont pas d'aide directe alors après aide indirecte ça veut dire bah ça peut être se réunir avec des enseignants pour réfléchir à des outils, partager des outils mais alors quand c'est sur des difficultés de comportements par contre la maîtresse G elle, elle intervient quand même elle est intervenue auprès de plusieurs élèves et pis bah l'idée c'est là du coup ça c'est complètement justifié de faire euh des, des sessions dans l'année en co-enseignement parce que là du coup ça concentre un peu sur une période bon là on a fait quatre séances mais en fait euh bah l'idée c'est qu'on puisse quand même, que le RASED puisse quand même apporter un coup de pouce sans qu'ce soit de l'aide directe.
73	I	D'accord, d'accord. Et euh donc j'ai entendu donc que vous aviez *Prénom PE1* travaillé en partenariat avec le RASED, j'ai entendu le prénom de *Maître G*, est-ce que vous avez d'autres types de partenaires pour vos élèves, pour vos élèves qui le nécessitent dans la classe ?
74	PE1	Bah là du coup...
75	I	attendez j'vous vois plus... j'vous entends mais j'vous vois plus...(rires)
76	PE1	Là est-ce que c'est bon ?
77	I	Là oui.
78	PE1	Euh bah du coup les partenaires ça va être principalement le réseau d'aide, donc du coup *Prénom ES1* maître E, *Prénom Maître G* maître G ou *Prénom psychologue scolaire* qui est la psychologue scolaire, ça va être en fait nos interlocuteurs si on a des questionnements après euh c'est vrai qu'ils vont intervenir euh... bah c'est c'est peut-être pas de façon prioritaire puisqu'on est en CE1

		dédoublé.
79	ES1	Voilà.
80	PE1	Voilà. Mais euh mais par contre on a toujours des réponses à nos questions euh parce que en plus ils se situent les locaux 'fin les bureaux du RASED sont dans notre école.
81	ES1	Dans l'école.
82	I	D'accord. Donc ça facilite
83	PE1	Ça facilite si on a un doute si on a besoin d'un conseil moi c'est vrai que quand j'fais des demandes c'est aussi...pas forcément pour une prise en charge mais plutôt pour une demande de conseils, qu'est-ce que, qu'est-ce que, qu'est-ce que vous en pensez euh, qu'est-ce que je pourrais faire, qu'est-ce que je pourrais mettre en place et puis bah surtout avec ma collègue, collègue de cycle en fait on va, on va essayer de de travailler euh ensemble, conjointement et dès qu'on a un, un questionnement sur un profil d'élève on, on fait facilement appel à quelqu'un d'autre, on est jamais 'fin, jamais seules 'fin voilà. C'est vraiment peut-être spécifique à notre école aussi puisqu'on est en REP mais en tout cas dans notre équipe c'est comme ça qu'ça fonctionne on est jamais tout seul dans une situation, voilà.
84	I	D'accord.
85	ES1	Et aussi y'a des enfants qui bénéficient d'une aide, d'aide humaine dans ta classe... Non y'en a pas cette année ?
86	PE1	Non j'ai a pas d'AVS dans ma classe cette année
87	ES1	Y'a pas d'AVS? Ah oui c'était l'an dernier
88	PE1	c'était l'an dernier oui. L'an dernier j'avais des élèves qui avaient qui étaient reconnus par la MDA, là ils avaient besoin d'une aide AESH euh voilà et puis des élèves qui avaient des (non audible) extérieures. Si, j'ai un élève qui bénéficie d'un suivi CMP (non audible)
89	I	D'accord. Donc dans ces... dans ces partenariats... je vous entends plus très bien tous les deux. Vous m'entendez bien vous ?
90	ES1	Très bien.
91	I	Ouais je pense que y'a comme un ralentissement un peu et du coup ça hachure le son mais...
92	ES1	Bon.
93	I	Ouais on va continuer et j'vous dirai si j'entends vraiment plus (rires).
94	ES1	D'accord.
95	I	Et dans ces partenariats-là *Prénom PE1* justement j'ai entendu... c'était assez ressource parce que vous pouviez vous interroger et par exemple quand il s'agit de définir les objectifs de prise en charge ou même de les prioriser parce que euh par rapport au CMP il peut y avoir aussi j'imagine des prises en charge extérieures, est-ce que...

		comment, comment ça s'organise finalement ? Est-ce que ensemble vous définissez les objectifs de prise en charge ou est-ce que vous vous en remettez plutôt à l'expertise un peu de vos partenaires, comment ça se passe ?
96	PE1	C'est ça c'est que j'avais plutôt m'en remettre à l'expertise du partenaire, on va, on va proposer euh une prise en charge alors souvent moi la démarche que j'ai c'est d'aller vers mes collègues qui sont des collègues euh qui vont s réunir en synthèse hein souvent je fais d'abord appel au RASED parce que j'ai un questionnement, parce que je sais pas comment faire euh qui eux du coup vont me dire bon bah là cet enfant il aurait p'être besoin d'un suivi, soit un suivi E soit un suivi G soit un suivi euh avec un...
97	ES1	Extérieur.
98	PE1	Si, extérieur et donc là du coup c'est eux qui vont me dire bah « il faudrait qu'il fasse la démarche par exemple au niveau du CMP », bah pour un p'tit garçon d'ma classe cette année euh comme la demande était assez urgente, le besoin était assez urgent, euh madame *Nom de la psychologue scolaire* donc la psychologue scolaire a elle-même appelé le CMP pour leur demander euh d'expertiser euh cet élève euh mais c'est plutôt dans cet ordre là, j'avais pas appeler le CMP pour dire j'ai besoin pour un élève, c'est pas vraiment comme ça qu ça fonctionne, par contre j peux demander à des parents si j'ai un doute, j peux leur proposer de faire un bilan cognitif, ça par contre ça c'est, c'est quelque chose que j me j me sens capable d'orienter, mais vers le reste j'ai besoin d'aide, j'ai besoin de pas être seule, j peux pas, j peux pas expertiser un élève, j peux avoir des doutes mais euh j me sens pas capable d'aller plus loin donc euh...(rires)
99	I	D'accord merci. Et une question plus pour vous *Prénom ES1*, comment, comment vous diriez que vous exercez bah votre mission d'personne ressource finalement ? Globalement, bah est-ce que ça va être plus du conseil bah sur l'élaboration d'ressources, bon là j'ai, j'ai quelques pistes parce que je sais que là vous intervenez ensemble mais voilà est-ce que ce sont des actions de sensibilisation, est-ce que... comment vous faites vous de manière plus générale ?
100	ES1	Euh alors disons qu'il y a différents aspects euh y'a un aspect prévention donc la prévention en fait elle se situe à la fin d'la grande section où on va, avec les collègues de, les collègues de grande section en fait, on va leur demander les, les élèves un peu fragiles à la fin du CP par rapport à tout c'qu'est prérequis pour la lecture et puis donc à c'moment là on fait des... alors dans les écoles prioritaires on fait des p'tits groupes de besoin en prévention en fin d'grande section, et puis après c'est... on fait un bilan et puis quand ces enfants arrivent au CP en fait on...euh bah beaucoup d'entre eux en fait ils sont de nouveau suivis au début du CP en fait on on on poursuit l'travail de prévention en p'tits groupes de... alors ça peut aller jusqu'à, ça peut aller jusqu'à six élèves en fait entre quatre et six élèves, et on fait beaucoup, on fait des



		<p>choses sur la notion de syllabe orale, on commence à faire le lien entre l'oral et l'écrit et donc après on s'reunit avec les maîtresses de CP autour... vers le mois d'octobre en fait avant les vacances de Toussaint pour voir après ceux qui euh sont à surveiller, ceux qui ont progressé puis ceux qui risquent d'avoir besoin d'une aide donc en fait ça permet de détecter un p'tit peu les, les besoins à venir, voilà. Donc ça c'est l'aspect prévention, après bah on est beaucoup dans... alors la, la majorité quand même du... de la mission c'est quand même beaucoup de remédiation en fait suite à des demandes d'aide donc après donc c'est... alors l'organisation c'est souvent, très souvent un temps de bilan et d'évaluation individuelle, la plupart du temps, euh quelques séances pour, pour avoir un bilan avant de déterminer vraiment le, le contenu de, du projet d'aide et puis après on peut très bien former des groupes euh suivant...dans les écoles en fait en suivant les demandes ça peut... l'idéal c'est quand même de pouvoir travailler au moins en binôme parce que en individuel c'est...y'a pas d'interactions donc c'est quand même moins intéressant, donc y'a l'aspect remédiation, y'a un aspect aussi... euh... on est aussi sur le... alors au niveau du, au niveau de la difficulté scolaire on est en lien avec la SEGPA donc y'a le repérage des enfants en difficulté, en grande difficulté scolaire à partir du CM1, donc on d'mande en fait tous les ans là ça va être la période en fait où on va commencer à recenser dans les écoles en fait les enfants qui sont en, en CM1 en grande difficulté scolaire et pour lesquels en fait on s'dit que ça pourrait relever d'la SEGPA, donc ces enfants-là en fait ils passent un premier bilan scolaire en CM1 euh et suite à c'bilan on rencontre les parents, les enseignants et après donc on se dit bah là pour l'an prochain on va l'inscrire sur les tests pour, pour la pré-orientation SEGPA. Et donc ces enfants là ils sont suivis après sur le début du CM2, les tests ils s'font vers le mois d'octobre, euh novembre, oui novembre et puis euh donc bah là ensuite je passe le relais à la psychologue scolaire qui va pour les enfants qui relèvent du, du niveau SEGPA en fait qui va proposer des bilans plus complets avec l'accord des familles pour pouvoir pré-orienter vers la SEGPA, voilà donc en fait y'a tout c'travail de lien en fait entre le, le CM1, le CM2 et la SEGPA. Et ça, ça devrait être davantage développé j'trouve mais, mais le gros problème qu'on a hein c'est, c'est le manque, le manque d'effectif pour nous, parce qu'en fait là sur le secteur voyez douze écoles on a... moi j'suis tout seul en maître E donc c'est hyper compliqué</p>
101	PE1	Douze écoles...
102	ES1	Oui douze écoles mais en comptant les maternelles alors c'est vrai qu'les maternelles en fait on, on intervient pas tout de suite dans l'année, on intervient surtout à partir de janvier mais malgré tout quand même la charge de travail elle fait que on, on se disperse trop et par exemple moi j'peux pas... normalement les aides là ça devrait être deux par semaines pour les enfants d'cycle 2 et pis là en fait bah j'les vois qu'une fois, parce que bah on arrive pas à, à avoir tout le monde quoi, donc ça c'est un peu dommage. Donc là y'a voilà y'a le côté donc

		prévention, remédiation, les, les bilans SEGPA et pis donc le quatrième, quatrième mode d'intervention bah c'est la... c'est le co-enseignement en fait.
103	I	D'accord. Bon bah c'est une belle transition parce que on arrive sur la partie qui... le cœur de, de, de mon entretien, de l'entretien que j'avais mener avec vous sur la co-intervention qu'vous avez mis en place ensemble et bah j'veux bien que vous ré énonciez les objectifs que vise le travail que vous avez construit ensemble.
104	ES1	(rires) Déjà par rapport aux constats qu'on a, qu'on a pu faire donc on était sur euh, sur le CE1 cette année ici donc dans dans cette école les deux classes, on était sur pas d'opportunités d'interventions directes pour le RASED, mais malgré tout dans les deux classes un nombre important de demandes d'aides donc voilà y'avait cette ambiguïté là qu'il fallait essayer de, de, de compenser. Alors donc là quand on s'est rencontré en début d'année et on a échangé là d'ssus et pis donc bah c'est avéré en fait c'est que bah dans, que ce soit dans l'une ou l'autre des deux classes en fait y'avait des enfants qui avaient, qui étaient déjà sans doute en difficulté à la base et pis qui ont énormément souffert du confinement et qui se r'trouvaient à être pris en CE1 en ayant manqué toute une période de, de CP voilà, donc en fait là c'était clairement quelque chose qu'est récurrent de toute façon pour les écoles donc là très sensible ici donc bah c'est là que, qu'a, qu'a germé l'idée en fait de, de, de ce temps de, de co-enseignement alors on a essayé d définir un peu des, des objectifs qui étaient de, d'associer un peu encodage et décodage sur vraiment les bases du principe alphabétique.
105	I	D'accord.
106	ES1	Voilà c'était ça le...c'était ça un peu l'idée euh... alors on, on y est allé doucement parce qu'en fait j'dirais qu'on, on... là moi c'était le, le, le temps qui m'manquait pour intervenir donc en fait on, j'avais réussi à me débloquent quatre séances pour les, les deux classes, huit en tout et l'idée c'était de, de, de faire un bilan après et puis de s'dire est-ce que on reconduit ça un peu plus tard dans l'année euh pour... voir un peu l'évolution des élèves et pis voir d'où on repart et puis repartir sur une deuxième, une deuxième série en fait, donc c'est un peu l'idée qu'on a ça. J'espère que ça pourra s'faire (rires), voilà.
107	I	D'accord. Et euh est-ce que vous pouvez préciser, donc tous les, tous les élèves finalement ne sont pas concernés, ça est-ce que vous pouvez préciser à la fois les élèves qui sont concernés, euh et puis comment vous vous répartissez d'un point de vue vraiment très organisationnel, c'est à dire est-ce que vous partagez les espaces ensemble, tous les deux, euh est-ce que vous intervenez aussi simultanément, est-ce que vous pouvez me, me, me l'expliquer pour que j'puisse me l'représenter aussi concrètement ?
108	PE1	C'est plutôt quelque chose de collectif en fait comme on a des petits groupes on a mené les séances en groupe classe, on a pas fait de, on a pas fait de petits groupes c'est qu'après on est allé vers des élèves

		qu'étaient plus à besoins, mais ça servait toute la classe en fait, des élèves concernés ( <i>non audible</i> ) parce que en fait on s'est dit que c'était un besoin qui était, même s'il était plus important chez certains élèves c'était aussi pour consolider les acquis d certains et puis bah les conforter dans c'qu'ils savaient déjà donc ça les valorise aussi et puis ça fait un peu moteur pour le groupe quoi parce que quand on a que des élèves en difficulté qui, qui (rires), c'est, c'est lourd en fait à porter et j'pense que c'était bien aussi que tout le monde soit concerné euh les enfants comme ça ils s'sentent pas, ils s'sentent aussi, ils s'sentent pas stigmatisés, ça concernait tout le monde, c'était pour la classe, *Prénom ES1* était là pour tout le monde.
109	ES1	Oui voilà en fait bah l'idée c'était de, de, de faire un p'tit pas de coté si on veut dans, dans la présentation du, du, du principe alphabétique par exemple là y'avait dans la première séance en fait y'avait un, un projet qu'était, c'était un peu culturel c'est à dire qu'en fait c'était le, un peu l'histoire de l'alphabet et donc ça, bon bah ça pouvait servir à la fois aux élèves qui avaient des difficultés mais aussi aux autres en fait ça leur permettait de tout d'un coup d'aborder l'alphabet d'une, d'une autre façon voilà des choses comme ça puis avec des manipulations aussi, beaucoup d'manipulations voilà du codage couleur euh des choses finalement 'fin que *Prénom PE1* pratique parce que du coup on l'avait déjà fait un peu
110	PE1	Oui mais que j'aurais pas forcément pratiqué ou eu l'idée de pratiquer avant.
111	ES1	Voilà mais là du coup, c'est aussi dans, c'est ça qu'est dans... après on va p'être dévier mais c'est le bénéfice qu'on, qu'on, 'fin que j'trouve qu'est vraiment intéressant c'est que le matériel présenté à cette occasion en fait il est prolongé après en classe.
112	PE1	Et là par contre il est prolongé que pour les élèves, 'fin après moi je l'utilise vraiment que pour des élèves qui ont des besoins euh... pas pour tout le monde là.
113	I	D'accord.
114	PE1	Que ce petit groupe de non-lecteurs on reprend, on reprend c'travail d'encodage, voilà.
115	I	D'accord. Et pendant ces séances-là vous êtes, vous êtes intervenus tous les deux en simultané ou finalement c'était plus vous *Prénom ES1* qui étiez en avant et vous *Prénom PE1* qui étiez en support, comment vous vous êtes répartis un peu les rôles ?
116	ES1	Bah disons que oui alors ça dans, dans l'bilan qu'on qu'on a fait après, ça c'est quelque chose justement que je pense on pourra essayer de, de modifier un peu parce que c'est vrai qu'en fait finalement ma part de... elle était sans doute trop importante dans la, dans l'temps de présentation. Parce qu'en fait c'est vrai qu'en fait c'était assez dense finalement et ça, ça faisait que y'avait un temps d'présentation qui était quand même assez long où *Prénom PE1* était plutôt là du

		coup en observatrice hein voilà et pis alors bon alors de temps en temps on a pu un p'tit peu co-intervenir euh pour, par exemple j'présente une idée au tableau et pis après j'demande à *Prénom PE1* de venir « alors on va voir si la maîtresse elle a bien la même idée que moi » enfin voilà des choses comme ça c'qui fait que ça créer un peu la ( <i>non audible</i> ) entre nous deux et pis les enfants ils voient que bah on, on est ensemble pour la même idée quoi voilà c'est ça c'était assez positif mais c'est vrai qu'en fait que le, il faudrait pour une deuxième série, il faudrait réfléchir quand même à quel mode de co-intervention pis comment peut-être les, les, les modifier d'une d'une séance à l'autre en fonction des besoins qu'on, de notre, de notre travail, c'est, c'est ça moi pour moi c'est ça la, le coté un peu limité c'est le temps qui a été trop long en, en présentation.
117	I	D'accord. Ok merci. Et concernant les...donc toutes les tâches périphériques qu'il y a au delà du temps même d'enseignement, donc j'vais les citer par exemple j'avais recensé bah tout l'coté un peu administratif, toute la préparation aussi de la, des séances, la question de l'évaluation ou, ou même de la gestion j'pensais sur temps d'enseignement mais pas forcément que l'apprentissage en lui-même mais la gestion aussi du groupe classe, ça comment vous l'avez reparti entre vous finalement ?
118	PE1	C'est vrai que c'était...bon la séance on l'a, on s'était rencontrés avant mais...
119	ES1	Oui
120	PE1	Mais disons que tu as plutôt mis en...en... c'est plutôt toi qui a rédigé quand même
121	ES1	Oui
122	PE1	Et préparé en amont, t'as, t'as, tu nous as apporté le, le, le support et puis le, le, le matériel donc après nous on s'est saisi de ça mais c'est vrai qu'la préparation c'était plutôt toi *Prénom ES1* quand même.
123	ES1	Ouais bah en fait on avait, on avait fait une réunion donc à trois pour, pour voir un ptit peu en fonction des besoins qu'on avait recensés voir si l'projet qu'j'avais moi s'il pouvait intéresser les, les collègues et pis donc après bah j'leur ai proposé de réfléchir à, de mon coté en fait à prévoir quatre séances en fait que je rédigeais pis que j'leur envoyais, alors en fait j'leur ai pas envoyé l'projet, euh les quatre séances complètes d'emblée, j'leur ai envoyé un peu au compte goutte (rires), d'une fois sur l'autre, après j'leur demandais si elles, si elles validaient ou, et si elles pensaient à ajouter quelque chose voilà, bon.
124	PE1	C'était très bien.
125	ES1	Apparemment ça avait l'air de (rires) mais c'est vrai que là aussi une prochaine fois 'fin, vu qu'on a déjà mis ça... cette année c'était quand même une première que ça fonctionne de cette façon là hein et j'me dis pour la prochaine fois on pourrait penser autrement, c'est à dire qu'en

		fait là on pourrait vraiment s réunir là et pis rédiger quelque chose ensemble euh davantage euh pour vraiment être plus euh bah impliqués, surtout pour la maîtresse de la classe en fait du coup qui bah qu'était, qu'était, qu'était pas à l'origine en fait vraiment du projet quoi, c'est ça aussi qu'on pourrait r'travailler.
126	PE1	Mais peut être pour la la suite, si jamais y'a une suite dans l'année ça peut être ça justement en fonction de c'qu'on a, c'qu'on a vu dans la classe de comment ça a évolué
127	ES1	Bah oui
128	PE1	de proposer à *Prénom ES1* à ce moment là peut-être de nous, les maîtresses, des besoins qu'on pourrait avoir et comment on pourrait co-intervenir.
129	ES1	Ouais, c'est vraiment les besoins des élèves qui vont dicter un ptit peu le
130	PE1	Ouais c'est ça.
131	ES1	Voilà, parce que là y'aura p't'être besoin de différencier davantage, enfin.
132	PE1	Peut-être oui c'est ça.
133	ES1	Y'aura des choses euh différentes certainement.
134	PE1	Oui, entre les uns et les autres on voit qu'ça évolue différemment, oui.
135	I	D'accord.
136	ES1	Alors par contre on parlait d'évaluation, là du coup c'qu'a, c'qu'a été, 'fin moi j'ai trouvé ça positif aussi c'est que pour la dernière séance en fait on... y'avait une évaluation qu'était, qu'y a eu donc en fait on est ressorti avec des, des traces des élèves qui venaient un peu en, en conclusion du...
137	I	De la séquence.
138	ES1	des tâches qu'on avait qu'on leur avait proposées. Voilà alors y'avait donc des productions, des productions d'écrits et pis aussi un ptit test, un ptit test pour, qui existait déjà hein que j'ai, que j'ai proposé pour, pour vérifier le, la compréhension du lien entre la syllabe orale et la syllabe écrite.
139	I	D'accord. Justement je voulais vous poser cette question-là, quels étaient les effets bah et à la fois positifs et les limites que vous aviez pu, vous, évaluer, repérer, de la co-intervention sur les apprentissages des élèves ?
140	PE1	Bah disons qu'ça...ça a impulsé on va dire une, une façon de faire en fait, une procédure j'dirais dans l'encodage donc là maintenant on sait comment, on sait comment faire, à chaque fois on sait faire c'que *Prénom ES1* nous a montré, qu'est-ce qu'on fait en premier, on compte le nombre de syllabes, on choisit la carte, après on fait dans quelle syllabe, qu'est-ce qu'on entend comme bruit, qu'est-ce qu'on

		entend comme voix 'fin (rires) les cubes bleus, les cubes rouges et donc en fait ça a vraiment impulsé bah nous toute notre façon de, d'encoder, après ça demande énormément de présence et c'est les temps, j'avoue que ça c'est hyper difficile dans mon emploi du temps j'me cale des moments pour faire ça, pour faire en fonction de comment avancent les groupes les uns par rapport aux autres vu qu' finalement ça revient à un double niveau bah ça s'cale pas toujours comme je veux et finalement quand je suis avec ce groupe là bah l'autre groupe est pas forcément complètement autonome donc j'les laisse un ptit peu, dès que j'les laisse je reviens, aïe aïe aïe aïe aïe ça n'a pas donné c'que je voulais donc on reprend, donc c'est, c'est quelque chose qui pourra être fait tout seul mais pas pour l'instant, ils sont pas...
141	ES1	Bah oui oui.
142	PE1	encore pas assez autonomes, du tout du tout.
143	ES1	Et en limites euh ouais, en limites aussi bah c'qu'on, c'était le fait de proposer à un moment donné d'encoder chacun un mot différent et en fait bah c'était, ça c'était trop parce que alors en fait ça faisait que des mots différents ça voulait dire que nous il fallait qu'on, qu'on, qu'on intervienne en fait même, même en étant deux pour quatorze euh
144	PE1	Oui.
145	ES1	il aurait fallu travailler peut-être sur moins de mots euh des binômes ou même peut-être un seul mot à la fois et pis après pour gagner un peu de temps
146	PE1	Oui.
147	ES1	en fait sur le, sur la séance, parce que là on était un peu débordés en fait un moment donné on a vraiment manqué de temps pour que les enfants ils aillent au bout de leur, de l'encodage de leurs mots donc on l'a fait sur deux séances, il a fallu décaler un peu, on est retombés sur nos pattes quand même à la fin mais euh c'était un peu speed, pis c'est vrai que comme y'a beaucoup de manipulations il faut pouvoir vérifier si la manipulation elle a été efficace, passer à l'encodage après, ça fait différentes opérations et l'idée c'est de, sur l'année du CE1 en fait, c'est un peu de leur, de leur laisser découvrir ce matériel au fil de l'année, pas d'vouloir aller trop vite forcément pour qu'après l'idée c'est qu'en fait le matériel il soit dans un coin de la classe et pis que les enfants ils puissent aller l'utiliser si ils en ont besoin mais faut pas qu'ce soit une obligation de l'utiliser parce qu'au bout d'un moment ça devient lourd aussi on a pas forcément besoin après d'passer par manipuler des cubes pour écrire un mot hein (rires).
148	PE1	C'est ça. C'est qu'pour l'instant voilà, on se, on se cale avec ça mais c'est vrai qu'après l'idée c'est de
149	ES1	De s'en passer.
150	PE1	C'est la béquille, on enlève la béquille.
151	ES1	Ouais.

152	PE1	C'est sûr.
153	I	D'accord. Et avec l'expérience que là vous avez mise en place, quelles, quelles conditions en fait favorables, selon vous hein, quelles sont les conditions favorables pour pouvoir mettre en place une co-intervention, qu'est-ce qui va être aidant et puis euh par, la poursuite c'est quels vont être les obstacles en fait dans, dans les mises en œuvre ?
154	PE1	Bah l'effectif peut être de la classe là on est sur un CE1 dédoublé, on est quatorze élèves donc c'est tout à fait possible et facile à mettre en œuvre, sur une classe de vingt-cinq c'est déjà un petit peu plus compliqué, parce que du coup euh on a 'fin, on a pas tous nos élèves avec nous, la manipulation il faudrait faire des p'tits groupes en fait ou il faudrait couper la classe en deux, 'fin, je, j'pense que là, moi l'effectif ça peut être une variable importante.
155	ES1	Oh oui oui. Oui oui, ça c'est c'est très très important parce que moi j'ai pu faire ça aussi avec des, dans des classes de CP où ils étaient plus nombreux que là avec des CE1 alors c'était adapté un peu au niveau du contenu mais c'est, c'est pas simple (rires), c'était pas simple. Donc en fait l'effectif ouais, pis bah c'est favorable c'est ici l'appareil parce qu'en fait le fait qu'on soit en dédoublé et que justement que notre, nous notre rôle il soit vraiment dans de l'aide indirecte, bah ça, ça justifie pleinement le co-enseignement.
156	I	D'accord.
157	ES1	C'est vraiment ici pour ça c'est un bon terrain pour, pour travailler d'une façon là.
158	I	D'accord. Et des obstacles particuliers qu'vous avez, que vous auriez relevés ?
159	ES1	Euh alors bah dans, alors y'aurait, bah nous le temps qui nous a manqué quand même pour préparer ça de façon plus précise et la concertation, c'est vrai qu'en fait c'est, ça quand même pas très facile.
160	PE1	Ouais, ouais c'est pas évident ça prend beaucoup d'temps hein. Après tu disais la durée des séances euh non tu l'as dit, tu viens de le dire la durée des séances qui étaient un peu courtes non t'as dit
161	ES1	la présentation, sur le temps de présentation.
162	PE1	Ouais, en classe on est vite pris par le temps,
163	ES1	Oui.
164	PE1	parce que derrière y'a une récréation, parce que avant y'a autre chose, parce qu'on a pas fini la dictée 'fin du coup c'est vrai qu'on est vite serré et euh, et on a besoin d'temps pour faire ce travail là
165	ES1	Bah oui oui oui.
166	PE1	Donc euh c'était un petit peu court.
167	ES1	C'est vrai que là, l'organisation c'était 8h40, premier groupe, jusqu'à 9h20 normalement pis après c'était 9h20/10h mais sauf que en fait

		*Prénom PE1* à chaque fois elle s'est, elle s'est trouvée lésée de pas mal de minutes (rires)
168	PE1	J'suis lésée, j'suis lésée (rires)
169	ES1	parce que en fait ça débordait dans l'premier groupe et voilà donc ça fait court, ça fait court en fait vu que y'a quand même différentes étapes dans la, dans la séance y'avait trop peu d'temps finalement qu'était réservé pour la tâche des enfants.
170	PE1	Oui c'est ça.
171	ES1	C'est ça, ouais ouais ça c'est clair.
172	PE1	Après on peut aussi penser au, à l'organisation d'la classe, à l'organisation de groupes en fait on aurait pu travailler, si le contexte sanitaire nous l'avait permis on aurait pt'être pu penser à travailler en îlots.
173	ES1	Oui.
174	PE1	Ou on aurait pu mettre des pôles avec un mot par, par groupe et puis
175	ES1	Oui ou des interactions.
176	PE1	travailler sur un mot et pis voilà ils font un bilan ils vont faire une synthèse au tableau et tout, mais c'est vrai qu'là on peut pas trop brasser, on peut pas trop s'mettre en groupe, on sait pas trop d'ailleurs c'qu'on peut faire ou pas, donc c'est vrai qu'on a préféré jouer l'individuel.
177	ES1	Bah oui voilà.
178	PE1	Et c'est pas comme ça qu'on a l'habitude de faire normalement, en, en, en temps normal, mais bon...
179	ES1	Alors moi comme euh comme euh comme élément favorable j'mettrais aussi, j'l'avais écrit là c'était de, de travailler en fait avec une volonté de, d'être explicite dans la, dans la présentation des tâches, de vraiment, de développer l'enseignement explicite et moi, et là c'que j'ai trouvé d'positif c'était la façon dont les enfants d'accrocher en fait avec la présentation des tâches, ça, y'avait, on sentait qu'y'avait de, de la motivation et que bah que du coup ça, ça, ça fonctionnait bien quoi y'a y'avait du, y'avait du répondant dans, dans leur participation etc donc ça c'est quelque chose j'trouve qu'y'a vraiment à développer plus plus plus.
180	PE1	Oui parce que tu leur racontais une histoire, tu leur avais présenté ça un peu sous forme de l'histoire et puis t'avais montré tous les alphabets différents, y'avait le TBI qu'était, qu'était aussi euh
181	ES1	Oui on a utilisé aussi le numérique.
182	PE1	Intéressant pour projeter donc du coup c'était, ils étaient, ils étaient bien pris
183	ES1	Ouais ouais ouais ouais ouais.
184	PE1	dans l'histoire quoi.



185	ES1	Voilà, donc ça c'est ça c'est une piste aussi à creuser j'pense vraiment de façon très sensible.
186	PE1	Ouais.
187	I	D'accord. Et j'voulais vous poser la question de, à l'un et à l'autre, est-ce que vous aviez des appréhensions finalement avant d'mettre en place la co-intervention, finalement peut-être plus dans le, pas tant dans le contenu mais peut-être plus dans le fait d'être deux dans la classe, d'être, d'intervenir simplement ensemble, est-ce qu'y avait des appréhensions particulières ?
188	PE1	Bah non zéro, 'fin ouais
189	ES1	(rires) Pas du tout.
190	PE1	vraiment zéro. Bah après c'est quelque chose qu'on a l'habitude de faire en fait
191	ES1	Bah oui oui.
192	PE1	on a ouvert nos classes, ça fait deux trois ans qu'en fait on fonctionne... en plus on a l'habitude de, d'avoir les visites des, bah de l'inspectrice avec le, le CE1 dédoublé euh bah ouais en fait on a l'habitude d'avoir des personnes dans la classe en fait et pis on a l'habitude de fonctionner à plusieurs puis *Prénom ES1* en fait on l'connait, on travaille déjà depuis longtemps maintenant.
193	ES1	Oui ça fait quelques années (rires).
194	PE1	Ça fait quelques années voilà donc on a l'habitude de travailler ensemble donc ça me, quelques fois ça m'impressionne un ptit peu mais bon là j'étais pas dans la position peut-être de la personne qui parle, alors c'est plus facile parce que dès que moi j'dois parler devant quelqu'un voilà, par contre ça m'pose pas d problème (rires) d'être là, j'sais pas toi comment tu vis les choses ?
195	ES1	Ah non non non mais moi j'étais totalement, totalement détendu (rires), parce qu'en fait j'connais bien les collègues, je sais qu'on s'entend bien, y'a une confiance qu'est installée et puis euh, et puis bah voilà pis je, j'avais, j'avais l'impression quelque part de croire un ptit peu en c'que j'pouvais amener quoi donc euh...bah c'était, ça, ça m'a aidé moi pour, même si on tâtonne hein euh, c'est encore loin d'être, loin d'être complètement satisfaisant mais j'trouve que ça fait des ptites graines qui sont semées ptit à ptit finalement et qui font avancer donc euh c'est non y'avait pas d'appréhension, au contraire même j'trouve que ça donne envie de, bah c'qu'on s'est dit à la fin c'était que, qu'on avait envie qu'ça recommence en fait.
196	I	D'accord.
197	PE1	Un point, un point super positif j'trouve de la co-intervention c'est que les enfants ils ressentent cette cohésion qu'on a nous en fait les adultes entre nous, en fait on a une connivence 'fin on
198	ES1	Oui.

199	PE1	des fois même on se questionne, on pose la question à l'autre, en fait les enfants voient aussi qu'on a un questionnement, en fait ça renforce euh la sécurité j'trouve
200	ES1	Oui.
201	PE1	dans la classe ils voient qu'les adultes parlent ensemble, des fois on rit ensemble, on partage des choses ensemble, des choses qu'on sait, des choses qu'on sait pas et en fait ils s'endent compte que c'est pareil pour les adultes que pour eux et on a parfois les mêmes questionnements et 'fin y'a que du positif, vraiment.
202	ES1	Oui oui.
203	PE1	A chaque fois.
204	ES1	Dans le relationnel du coup.
205	PE1	Ouais voilà.
206	ES1	Là c'est, ça apporte quelque chose.
207	PE1	Ils sentent, ils sont vraiment sensibles à ça. Ils voient bien quand ça fonctionne ou quand ça dysfonctionne, dans les deux sens, ça dysfonctionne pas mais bon
208	ES1	(rires) Ça fonctionne plus ou moins bien.
209	PE1	Même j'veux dire si par exemple y'avait une mauvaise ambiance quoi ils le sentiraient tout d'suite quoi.
210	ES1	Ah bah oui oui oui là ça c'est clair. Oui oui là faut être totalement en phase quand même.
211	PE1	Voilà c'est ça.
212	I	D'accord bah ça rejoint ma dernière question, c'était de, de savoir justement si l'un et l'autre vous étiez volontaires en fait parce que j'avais pas trop d'idée si finalement ça aurait pu très bien être, je sais pas, un projet d'équipe plus large et pis qui vous soit un peu imposé ou si tous les deux vous étiez volontaires dans le fait de participer à cette co-intervention ?
213	PE1	Oui oui oui.
214	ES1	Oui.
215	I	D'accord.
216	PE1	C'est comme ça qu'on, que nous déjà on essaie de fonctionner on va dire mais ça, ça, ça venait directement 'fin, ça s'imbriquait bien dans le, dans les projets
217	ES1	Oui oui dans le projet.
218	PE1	C'est la continuité, ça va de soit quoi.
219	ES1	Ouais. Moi j'ai, j'ai dans l'espoir en fait que le fait de, de commencer à le faire deux classes dans cette école, une classe dans une autre école, une classe dans une autre école c'est qu'ça fasse un ptit peu boule de

		neige euh et que ça puisse un petit peu se développer parce que surtout qu'on pense qu'on va être amené euh à travailler quand même sans doute de plus en plus comme ça, parce que déjà c'est dans les, c'est dans les missions des, des RASED maintenant avec, et puis euh les besoins aussi, parce qu'en fait là y'a, les demandes sont telles que par exemple quand on va avoir une classe où on, où on va avoir un quart de l'effectif en fait pour lequel y'a une, y'a une demande d'aide ça veut dire que là on a une problématique de groupe classe et là c'est peut-être plus intéressant plutôt que de prendre, de sortir les enfants de la classe en fait pour travailler, de d'être à deux en fait à enseigner, d'enseigner à deux dans la classe directement, ça, ça pose quand même pas mal de questions comme ça hein.
220	PE1	C'est vrai qu'ça, même l'enfant lui aussi le fait de le sortir de la classe c'est un petit peu le mettre des fois, 'fin face à ses échecs et finalement que ce soit dans la classe ça peut, il se, il se fond et pis y'a de la, comment dire de l'aide par du tutorat 'fin tout ça et
221	ES1	Ouais c'est vivant.
222	PE1	et comme y'a deux maîtres pour lui euh, 'fin voilà il se sent peut être bien aidé, je sais pas, la perception qu'il a de lui.
223	ES1	Ouais ouais ouais. Bah j'crois que les deux, les deux euh, c'est bien aussi des fois les enfants ça peut leur faire du bien aussi des fois d'sortir un peu de leur classe (rires).
224	PE1	Oui c'est vrai aussi.
225	ES1	Mais
226	PE1	Tout à fait.
227	ES1	Mais, mais quand même j'pense que c'est vraiment, on voit bien quand même les bénéfices qui peut y'avoir quand même à travailler comme ça.
228	I	D'accord. Bien, je, j'en ai terminé avec les questions qu'on voulait vous poser, j'vais mettre fin à l'enregistrement.

## Annexe 3

Entretien n°2 – Durée 45 minutes

L'entretien s'est tenu en visioconférence un mercredi après-midi.

L'expérience de co-intervention s'est déroulée il y a trois ans.

Légende : I : interviewer  
PE2 : professeur des écoles  
ES2 : enseignant spécialisé

1	I	Voilà. Bah écoutez j'vous propose qu'on commence, j'avais m'présenter très rapidement, je m'appelle donc Fanny Dumez et je suis étudiante en Master 2 1er degré, euh et je, mon mémoire porte sur la co-intervention et c'est dans ce cadre là que l'on se rencontre aujourd'hui. Alors pour débiter j'vous propose de vous présenter aussi chacune à votre tour, votre métier, votre ancienneté dans le métier, le niveau d votre classe, le milieu social de votre école. Donc, comme vous voulez...
2	ES2	A toi l'honneur *prénom PE2*.
3	PE2	Ça marche, euh donc j'm'appelle *prénom PE2*, ça fait six ans que j'suis enseignante, et ça fait six ans que j'enseigne à la *quartier* à *ville*, donc c'est un quartier plutôt défavorisé d'*ville*, euh j'ai, c'est moi qui ai fait le choix de rester sur le quartier parce que c'est une population qui m'convenait avec qui j'avais envie euh de travailler. J'ai fait deux écoles, euh une première école *Nom école* et ensuite j'suis arrivée sur l'école où je suis actuellement donc ça, fait cinq ans que je suis sur l'école euh *nom école* et ça fait trois ans que j'ai des grands, j'ai des CM1/CM2. Voilà.
4	ES2	Alors moi j'suis *prénom ES2* donc j'suis enseignante, alors le nombre d'années je sais pas mais j'étais à l'école normale en 1990, septembre donc ça fait un certain temps et donc le poste que j'occupe actuel en RASED en fait j'ai passé le CAPPEI c'était la première session hein donc j'l'ai passé en juin 2018 euh donc j'étais sur deux secteurs, celui sur lequel est *prénom PE2* et puis l'école, euh le secteur de *ville* euh *circonscription* donc voilà j'avais deux mi-temps et depuis cette année seulement je suis à 100% sur la circonscription d'*ville*, de *circonscription*, voilà donc euh donc c'est, c'est assez récent hein finalement je suis donc en aide relationnelle ça s'appelle comme ça enseignante spécialisée d'RASED en aide relationnelle voilà donc le CAPPEI c'est assez récent (rires)
5	I	D'accord euh *prénom PE2* de depuis quand vous travaillez en co-intervention et avec qui ? Est-ce que finalement y'a eu qu'avec *prénom ES2* ou est-ce que vous avez eu l'occasion de d'expérimenter ça avec

		d'autres collègues ?
6	PE2	Alors euh *prénom ES2*, c'était la première expérience que j'ai eu en co-intervention, euh c'est quelque chose qui est, que j'aimerais développer plus, après y faut avoir le temps et pis aussi faut avoir des personnes (rires) qui sont d'accord et qui ont envie aussi de mettre ces choses-là en place, euh j'ai la chance d'être tombée sur, par contre une conseillère pédagogique avec qui euh ça passe très bien, avec qui j'ai pu mettre des choses en place dans ma classe qui est venue plusieurs fois qui m'suit encore euh pour mettre un dispositif un peu particulier en place dans ma classe, voilà.
7	I	D'accord. Et vous *prénom ES2* ?
8	ES2	Alors bah la première fois c'était avec *prénom PE2* alors parallèlement euh *prénom PE2* c'étaient des ateliers philosophiques et parallèlement à cette intervention j'en ai fait une autre avec une collègue du du enfin dans l'même quartier hein de la *quartier* sur des ateliers psycho-Lévine ensuite euh la co-intervention euh elle se fait euh beaucoup en début d'année sur l'accueil des toutes petites sections, 'fin la première scolarisation, euh j'en ai refait en fait chaque année en fonction des situations, avec trois classes de CM1/CM2 sur une école euh, sur l'école de *nom ville* et j'en ai refait cette année aussi également euh à la demande euh d'une intervention de l'inspecteur sur une école où y'avait des des problématiques de climat scolaire hein et des difficultés importantes donc en fait j'en ai fait chaque année euh qui tournent encore quand même souvent autour des des trois mêmes choses c'est à dire euh les ateliers psycho-Lévine, les ateliers philosophiques et pis tout c'qui est prévention en maternelle.
9	I	D'accord. Et votre expérience à toutes les deux, est-ce que vous pouvez m'rappeler à quand elle remonte s'il vous plaît ?
10	PE2	C'était il y a trois ans.
11	I	D'accord, merci. Euh j'vais faire un ptit focus sur l'école inclusive, euh *prénom PE2*, est-ce que vous avez dans votre classe des élèves bah qui bénéficient de plans particuliers, comme les PPRE, les PAP, les PPS et quels besoins particuliers vous avez repérés chez vos élèves ?
12	PE2	Alors euh dans l'école inclusive j'ai déjà des inclusions de, 'fin de, j'ai des élèves de la, d'une classe ULIS qui y'a sur l'école qui viennent euh sur des petits temps euh plutôt des activités type géographie, arts visuels, sport, euh et pis sinon au sein d'ma classe oui j'ai mis des PPRE en place pour des élèves à besoins particuliers. Euh j'en ai combien j'en ai, j'en ai quatre, cinq je crois ça doit être à peu près ça euh c'est des élèves euh on a fait l'choix sur l'école de garder en fait nos CM1 en CM2

		pour pouvoir mettre des choses plus facilement en place euh voilà.
13	I	D'accord. Et avec, donc en lien avec ces élèves euh est-ce que vous travaillez avec des partenaires et quel type de partenaires ?
14	PE2	Alors euh on a déjà tout c'qu'est orthophoniste où on a quand même un lien assez particulier euh surtout qu'on a quand même un certain nombre d'enfants qui sont suivis euh ensuite on a tout c'qui tourne autour du suivi éducatif euh donc la protection de l'enfance, l'ASE, tous, tous les, bah tout c'qu'est éducateur euh et puis alors dans ma 'fin cette année je je n'ai pas forcément de contact mais aussi tout c'qu'est juge euh pour des mesures un peu plus particulières pour certaines familles.
15	I	D'accord.
16	PE2	euh et...
17	I	Oui allez y.
18	PE2	(rires) non et puis sinon euh sinon, sinon cette année c'est tout.
19	I	D'accord. Euh et comment vous définiriez ce partenariat en fait en terme de concertation et définition des objectifs de prise en charge, si priorisation, ptet que parfois les les objectifs de prise en charge peuvent se bousculer, chevaucher, je n'sais pas ? (rires)
20	PE2	Cette année pour le suivi d'ces élèves-là c'est vraiment quand j'ai contact avec ces personnes là c'est vraiment pour plutôt un point d'étape pour savoir où est-ce que les enfants ils sont rendus euh pas forcément pour mettre de nouvelles choses en place mais vraiment pour faire du lien entre les différents professionnels qui travaillent avec ces élèves.
21	I	D'accord. Et une question plus pour vous *prénom ES2*, euh j'voudrais savoir comment vous exercez la fonction de de personne ressource finalement est-ce que vous, vous êtes sur du conseil, sur d'l'élaboration de ressources, la mobilisation des connaissances institutionnelles, bien-sûr la co-intervention, des actions de sensibilisation, qu'est-ce que vous vous êtes amenée en fait à mettre en œuvre ?
22	ES2	Euh pfff bah en fait tout ça (rires)
23	I	Tout ça (rires)
24	ES2	Tout ça puisque en fait c'est, c'est du travail au cas par cas hein, euh pfff on alors ressource euh enfin pour moi ça va avec la définition d'l'aide relationnelle pour moi dans aide relationnelle y'a le la relation et y'a le lien donc je suis surtout là pour faire une mise en lien en fait euh j'dirais que les pro... si je, si j'suis pas dans la réponse hein exacte où si j'dérive un peu mais ça m'semble important, pour moi le premier lien euh les premiers liens parce que y'a pas d'hiérarchie sont les liens à l'enfant, à l'enseignant et aux parents. Ça c'est les, pour moi le cœur de notre

		<p>métier. Ensuite comment je l'utilise bah ça en fait ça dépend, il me semble que avant même que ce mot de co-intervention soit dans les textes euh à mon avis c'est une réaffirmation des missions des RASED puisque finalement on est toujours en train de faire une co-intervention quand on reçoit des familles en entretien c'est déjà de la co-intervention on réfléchit ensemble à c'qu'on peut mettre en place pour aider l'enfant-élève puisque moi je travaille avec l'enfant-élève. C'est la même chose avec l'enseignant c'est à dire que la co-intervention elle commence déjà là c'est à dire qu'y a une demande qui est réalisée auprès du RASED la co-intervention elle s'fait aussi entre membres du RASED à l'étude de la demande d'aide et puis dans l'entretien avec l'enseignant bah c'est de voir comment comment je peux intervenir alors ça peut, y'a différents types de co-intervention euh celle que nous avons réalisée avec *prénom PE2* elle est, c'est un mode particulier puisqu'il s'agit d'intervenir en co-intervention sur l'ensemble de la classe bien qu'elle ait été motivée par, dans un premier temps quand j'ai rencontré *prénom PE2* c'était pour parler des difficultés de d'élèves à besoins particuliers mais ça a débouché sur une co-intervention ça peut être euh, ça peut être une observation de classe mais c'que je fais pas forcément beaucoup euh en fait ça dépend des demandes moi je je j'estime que être ressource, je suis ressource si y'a une demande au départ et d'ailleurs je dis je j'ai bien vu la différence euh entre cette année-là cette première année entre il me semble une vrai demande hein de *prénom PE2* une vraie ouverture et une vraie demande et puis une classe où j'ai proposé une intervention mais de mon point de vue euh y'avait pas une réelle demande de co-intervention y'avait une demande d'aide mais pas une demande de co-intervention. Euh donc j'essaie de pas m'égarer Fanny parce que je pense à plein de trucs et ça (rires) donc ma co-intervention pour moi elle existe d'emblée dans le métier d'enseignant spécialisé d'RASED euh je vais redire un ptit peu c'que *prénom PE2* a dit la co-intervention c'est pour moi essentiellement de la mise en lien avec les partenaires extérieurs c'est c'que c'est tout c'qu'on voit au niveau de des équipes éducatives et aussi parce que j'l'ai vécu très différemment d'une circonscription à l'autre la co-intervention euh pour moi elle est allée très très loin dans une circo au au moment du travail du pôle ressource euh par exemple sur une classe vraiment en très grosse difficulté de climat d'classe c'qui n'était pas le cas hein pour *prénom PE2* euh nous sommes intervenues à trois la conseillère pédagogique, l'enseignante spécialisée en aide pédagogique et moi même pour moi c'est un exemple de co-intervention. Voilà.</p>
25	I	D'accord.

26	ES2	Euh la co-intervention avec les enseignants bah c'est c'que j'ai dit tout à l'heure euh c'est c'est en classe entière ça peut aussi être en petit groupe ou même en individuel par exemple y'a des réponses qu'on peut pas donner en ayant l'élève tout seul par exemple en maternelle je peux co-intervenir par exemple au moment d'accueil dans un coin jeu avec un élève voilà ça peut être des conseils mais j'dirais pas trop d'conseils en tout cas moi je je pense que c'qu'est très important dans notre métier c'est d'savoir quelle est la place et le rôle de chacun donc je n'donne pas de conseils alors de l'ordre du pédagogique, ça c'est le, c'est l'rôle du conseiller pédagogique mais par contre la co-intervention je peux je peux amener des ressources alors pour le coup au pluriel sur euh bah comment améliorer le climat d'classe avec tel élève bah comment adapter en tout cas ses exigences euh voilà ça peut être des choses comme ça, je sais pas si c'est clair Fanny c'que...
27	I	Très clair.
28	ES2	Bien. J'suis en train de dire mais en fait c'que j'veux dire c'est que c'est très diverse et varié y'a y'a des invariants qui sont quand je n'peux pas répondre individuellement c'qui était le cas pour Fanny euh pour *prénom PE2*, quand j'peux pas répondre individuellement alors que y'a plein d'élèves qui nécessiteraient mais que pour plein de raisons je peux pas intervenir, je propose d'intervenir sur toute la classe, voilà.
29	I	D'accord
30	ES2	En fait ça dépend d'la demande...
31	I	Oui
32	ES2	la, le type et le caractère de la co-intervention va dépendre de la demande donc d'abord y'a une demande.
33	I	D'accord. Ok.
34	ES2	Voilà.
35	I	Merci. Euh j'vous propose qu'on fasse un p'tit focus sur le l'action qu'vous aviez menée ensemble il y a trois ans, est-ce que vous pouvez me rappeler quels objectifs spécifiques visaient cette co-intervention ?
36	ES2	Alors est-ce que j'peux continuer du coup *prénom PE2* ça t'va ?
37	PE2	Oui
38	ES2	Bon, en fait quand j'suis arrivée sur ce réseau y'avait des demandes d'aide pour différents élèves à besoins particuliers. Bon y'a pas de nom de famille donc j'peux donner les noms ça va t'rappeler *prénom PE2*, y'avait une demande 'fin on s'posait la question de comment aider pour Thaïs.
39	PE2	Hummm.



40	ES2	Euh donc Thaïs qui avait fait, c'était l'objet d'mon arrivée 'fin de de mon lien à *prénom PE2* y'avait Ahmed dont les enf... les parents refusaient refusaient l'intervention du RASED parce que l'année précédente un enseignant du RASED avait dû faire un événement préoccupant y'avait Steeve qui lui avait une AVS et puis y'avait beaucoup d'conflits avec cet enfant hein et ça finissait souvent par des coups, 'fin du corps quoi et y'avait aussi llyes lui qu'avait eu un suivi psychologique extérieur mais qui s'était arrêté. Donc déjà y'avait des élèves à besoins particuliers et je n'pouvais pas amener une réponse individuelle sauf pour Thaïs ensuite quand on s'est rencontré avec *prénom PE2* pour parler d'ces difficultés précises, finalement la discussion s'est élargie à des difficultés un peu plus larges, euh tu tu n'hésite hein pas *prénom PE2* à m'couper
41	PE2	Oui oui.
42	ES2	où *prénom PE2* me disait qu'en fait y'avait des des difficultés de d'ordre général, euh euh de classe j'me souviens que elle m'avait dit j'avais noté ça que les euh les élèves n'étaient pas agréables les uns envers les autres et puis ils avaient beaucoup de mal attendre leur tour de parole et puis quand ils l'avaient ils la monopolisaient, ils avaient énormément d'mal en fait à s'décentrer, c'était très difficile donc en fait moi mon intervention elle était, les deux objectifs c'était à la fois d'aider à construire une cohésion de classe euh pour construire le sentiment d'appartenance euh voilà et pis et y'avait aussi une scission entre les CE1/CE2 parce que c'est 'fin la pauvre *prénom PE2* en plus du nombre, en plus de ces élèves-là, avait un cour double donc il fallait une activité qui puisse vraiment rassembler ces deux demi-groupes en fait qui fonctionnaient un ptit peu comme ça, et puis bah y fallait aussi avoir cette euh en fait changer quelque chose dans le fonctionnement d'la classe. Après j'pourrais venir en détails mais en tout cas le dé, le démarrage de ça c'était d'avoir une réponse, et à la fois pour ces élèves à be, à besoins particuliers pour les mettre en fait dans un changement de posture ou en tout cas qu'on puisse les percevoir aussi comme ça parce que les rôles sont bien établis, c'était vraiment un changement d'regard et puis euh et puis construire quelque chose avec cette classe quoi et essayer de de dégager euh de dégager de l'égoцентризм qui est normal à cet âge mais peut être un peu plus exacerbé par rapport à cette cohorte parce qu'il faut savoir que c'était une quand j'dis la demande c'est que quand j'avais parlé de cette cohorte au RASED on m'a dit cette cohorte c'est de tout temps et ça toujours été compliqué donc euh voilà. *prénom PE2* si tu je sais pas est-ce que ça te semble euh ...
43	PE2	Bah si complètement oui oui je, je me remémore cette classe (rires)

		cette année particulière (rires) euh oui oui où j'avais vraiment euh le le climat d'classe pour moi c'était vraiment quelque chose d'important et les relations qu'avaient les élèves entre eux j'trouvais ça vraiment très important et de voir cette classe finalement qui, qui fonctionnait pas ou, 'fin qui fonctionnait pas, en tout cas qui allait pas du tout du côté où j'voulais les amener euh beh j'essayais d'voir c'que j'pouvais mettre en place et en effet avec quelle, 'fin quelle personne pouvait m'aider euh à faire en sorte que ça s'passe mieux entre eux.
44	I	D'accord. Et euh justement pour rentrer peut-être un peu plus dans le dans le détail de c'que vous avez finalement mis en place, euh après, une fois qu'vous aviez analysé la demande euh bah quels élèves ont été concernés, combien de temps aussi vous avez passé ensemble à sur ce temps de co-enseignement, est-ce que vous avez partagé des espaces ou non, est-ce que vous êtes intervenues en simultané ou non voilà j'veux bien qu'vous me qu'vous précisiez un peu ça.
45	PE2	Alors euh du coup *prénom ES2* m'a proposé plusieurs choses et on s'est mis d'accord en fait pour mettre en place des débats philosophiques c'était des, une chose que j'avais l'année pass... non deux ans avant qu'j'avais mis en place dans ma classe et qu'j'avais trouvé vraiment très très intéressant euh donc on a décidé d'mettre ça en place et c'qui s'est passé c'est que *prénom ES2* a proposé en fait de prendre, de prendre ma classe euh et que moi ça m'permette aussi de me dégager un peu de la position qu'j'avais l'habitude d'avoir avec eux et d'avoir plus de temps aussi pour les observer individuellement, pas forcé, 'fin avec quand même dans l'idée ces, ces enfants à besoins particuliers mais aussi les autres euh parce que finalement ces enfants-là ils prennent beaucoup beaucoup de temps et de place euh mais sauf qu'ils sont pas majoritaires dans la classe et que y'a aussi plein d'autres enfants qui font peut-être un ptit peu moins d'bruit (rires) euh mais qui ont tout autant besoin d'attention. Euh donc on a mis ça en place et euh on a fait, on a fait euh six ou sept débats...
46	ES2	Oui.
47	PE2	philosophiques je crois c'est ça euh avec une évolution euh parce qu'on a mis aussi euh dans la boucle les parents, qui sont venus euh sur les deux derniers, ou le dernier ?
48	ES2	Deux, en fait une fois en, en tant que spectateurs et une fois en tant qu'participants.
49	PE2	Voilà et donc on, avec *prénom ES2* on avait discuté en amont de des des thématiques qu'on voulait aborder euh on s'était mis d'accord et puis euh et puis beh du coup *prénom ES2* le mercredi matin euh est venue à l'école a pris ma classe et par contre on avait décidé euh de pas faire

		ça dans la classe mais de de faire ça dans un endroit plus neutre donc on avait choisit la salle de, de la salle polyvalente, la salle de oui où on, y'a des acti... d'autres activités qui sont proposées que celles, que celles classiques.
50	I	D'accord. Vous voulez rajouter quelque chose *prénom ES2* ?
51	ES2	Oui alors bah bah tout ce qu'a dit *prénom PE2* euh moi c'qui m'semblait vraiment important dans cet atelier euh c'était que ça ne enfin en fait la co-intervention ne peut fonctionner que dans un engagement plein et entier donc on s'est quand même il faut le dire hein *prénom PE2* on s'est quand même vues pas mal dans l'contexte quand même qu'était pas facile puisque j'étais à mi-temps sur deux circos et qu'en plus j'passais l'CAPPEI. Donc c'est euh ça quand même on s'est rencontrées, on a discuté alors c'qu'est rigolo puisque *prénom PE2* je crois qu'j't'en avais parlé, en fait *prénom PE2* avait vécu les ateliers philosophiques d'une certaine façon alors ça j'trouve c'est important pour, de dire la co-intervention, et moi j'avais, j'avais vécu des ateliers non pas de philo *prénom ES2* mais qu'on appelle les ateliers de réflexion sur la condition humaine puisque euh c'est une formation qu'j'ai eu auprès de, du, de l'association AGSAS qui était créée par Jacques Lévine et j'n'avais pas la même 'fin ça s'passait pas matériellement d'la même façon donc moi j'étais v'nue avec mon idée (rires) et puis en discutant avec *prénom PE2*, *prénom PE2* m'a dit « oh oui mais moi j'trouve ça important qu'il y ait des secrétaires, des dessinateurs et cetera » donc du coup pour moi c'est ça la co, la co-intervention c'est qu'chacun réfléchit à c'qu'on peut faire pis quand on s'voit bah on trouve quelque chose finalement
52	I	D'accord. Bah le point suivant que j'voulais aborder vous y avez en partie répondu
53	ES2	Oui.
54	I	c'était de savoir finalement si euh votre co-intervention euh s'étendait au delà du temps même euh de, avec les élèves en classe et j'ai entendu que vous l'aviez préparée ensemble finalement vous l'aviez, vous aviez défini les objectifs ensemble et en aval aussi que vous aviez pu euh bah revenir sur sur le temps euh y'a la, il y a dans ce point-là euh en particulier même si j'pense euh l'avoir saisi mais voilà tout c'qu'était la la question de la gestion de classe sur le moment euh c'est c'est vous *prénom ES2* finalement qui avez pris en charge cette question là ?
55	ES2	Oui tout à fait alors euh gestion ça dépend c'qu'on appelle gestion en fait on s'était mis d'accord avec *prénom PE2* tout c'qu'était arrivée dans la classe installation si y'avait besoin d'dire à un élève de redire quelque chose à un élève *prénom PE2* en tout cas dans l'installation *prénom

		PE2* c'était elle c'est à dire que moi euh je je n'connais pas aussi bien ses élèves donc c'était elle qui amorçait j'dirais la mise en place par contre une fois que la mise en place était réalisée moi j'étais euh dans un cercle avec les élèves parce que j'trouve que le 'fin pour moi c'était important qu'y ait ce rapport d'horizontalité avec les élèves euh leur montrer que leur parole avait autant de valeur d'ailleurs 'fin *prénom PE2* à moins qu'tu m'contredises mais j'interviens, j'ne suis quasiment pas intervenue si c'n'est pour euh quand vraiment ce... des enfants répétaient c'que les autres disaient euh réamorçaient c'qui avait été dit avant mais voilà et puis *prénom PE2* était juste en bord avec les dessinateurs, les écrivains voilà mais elle n'intervenait pas du tout sur ce moment là donc on peut effectivement dire est-ce que c'est d'la co-intervention ou pas moi j'pense que oui parce que le simple fait que *prénom PE2* soit là euh elle autorise ses élèves à travailler avec moi et ça suffit dans enfin en tout cas dans c'que moi j'mets derrière la co-intervention.
56	PE2	après c'est vrai que on en avait beaucoup discuté et et que sur ce temps-là c'était important que ça soit *prénom ES2* qui dir, pas qui dirige parce que c'était pas le mot mais qui
57	ES2	cadre
58	PE2	Oui voilà c'est ça, qui cadre le groupe et que même si j'étais là euh c'est pas moi qu'intervenait c'était c'était j'étais vraiment là en tant qu'observatrice et plus en tant que maîtresse de cette classe là.
59	ES2	mmm
60	I	D'accord.
61	ES2	Et en même temps (rires) quand même bien là.
62	PE2	Oui.
63	ES2	Et bien présente puisque tu travaillais entre chaque entre chaque séance.
64	PE2	Oui oui
65	ES2	Et alors c'que tu disais *prénom PE2* oui en fait c'est la le changement d'cadre.
66	PE2	Mmm
67	ES2	C'est ça c'est à dire que moi j'étais garante c'est moi qui menais le, on va dire l'atelier philosophique on peut l'appeler comme on veut et je suis garante du cadre, de ce, de la façon euh la façon dont, dont ça s'passe mais avec le regard de l'enseignante et le fait que elle participe à sa façon en étant là, 'fin moi ça j'trouve que c'est important.
68	I	D'accord. Et euh justement par rapport à bah vos objectifs de, initiaux,

		de départ, euh bah quels ont été les réussites et peut-être les limites, euh de, de c'que vous avez, voilà, des débats, est-ce que vous avez réussi à atteindre votre objectif, est ce que vous avez rencontré je sais pas des des obstacles ?
69	ES2	Vas-y *prénom PE2*, commence.
70	PE2	Euh, moi la première chose quand on parle de réussites ou d'limites, la première chose qui m vient en tête j'me souviens avoir été très émue euh au dernier euh au... ça me ça m'émeut encore d'ailleurs, au dernier débat philo euh de voir en fait c'est d'où on était parti et où on les, 'fin où ils ont aussi réussi à arriver et de montrer ça aussi aux parents, euh j'me souviens d'réflexions d certains parents et aussi des parents très émus euh de dire « bah finalement nos enfants ils sont capables de tellement », euh si, si on, si on leur laisse ce, cet espace, euh donc pour 'fin pour moi y'avait pas 'fin y'avait pas de plus belle réussite en fait déjà que ça, euh de partager ces moments, ces moments particuliers, ces moments intenses euh et les enfants j'pense qu'ils sont aussi sortis riches de ça.
71	I	D'accord. Et *prénom ES2* ?
72	ES2	Oui alors bah moi si j'reprends mes objectifs euh initiaux en fait le fait de n'pas pouvoir intervenir euh sur les, sur certains élèves en tout cas moi j'les ai vu évoluer ces élèves pendant les, les séances et euh effectivement c'que dit *prénom PE2* euh ouais c'est c'qui me reste aussi c'est, c'est en fait c'est le regard porté par l'autre d'abord par les enfants eux-mêmes parce que c'qui faut s'dire quand même, ils se sont très investis...
73	PE2	Mmm.
74	ES2	dans le ptit livret *prénom PE2*...
75	PE2	Oui
76	ES2	que tu as réalisé avec eux, un très très grand investissement et tous, et et certains très, de façon très surprenante et puis comme dit *prénom PE2* c'qui... c'est aussi l'regard porté euh alors des élèves sur eux-mêmes et sur leur classe, de l'enseignante et puis des parents aussi parce que comme j'l'ai dit au début de...Fanny, c'est que en fait euh moi l'objectif c'était vraiment d'passer du « je » au « nous » quoi et j'ai eu l'sentiment qu'cet objectif principal il avait été atteint. Alors tout n'était pas merveilleux euh après c'est en fonction des possibilités d'chacun mais j'me souviens notamment d'Ahmed qui vraiment était un enfant...
77	PE2	Mmm.
78	ES2	qu'était vraiment à la dérive hein...

79	PE2	Mmm.
80	ES2	et qui s'est senti euh (rires) réhabilité j'sais pas si c'est l' terme mais euh et qui avait des interventions en fait c'est beaucoup d'surprises, beaucoup d'surprises, beaucoup d'découvertes, donc euh pour ma part les objectifs étaient atteints, après on peut toujours faire mieux par exemple (rires) moi j'me suis dit « bah ça, ça aurait dû être bien, plus tôt dans l'année » mais bon bah y'a un temps qui s'impose à nous euh et puis euh et puis y'a quand même y'a plein d'choses qui se sont passées mais c'est pas que, c'est pas que dans l'émotion...j'ai j'ai vu des élèves avoir plaisir à apprendre et y faut dire aussi que pendant ces ateliers je reformulais aussi des choses c'est à dire euh sur des capacités qu'ils, 'fin mettre des mots on est là, on est dans la métacognition alors pas sur du travail pédagogique mais quand même c'est qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qui est bien dans c'que vous avez dit ça montre que vous êtes des personnes du monde donc y'a beaucoup d'travail de réhabilitation d'l'enfant mais de sa place en tant qu'citoyen en fait donc 'fin je sais pas si j'oublie des choses mais en tout cas l'objectif étant de de faire avancer le climat d'cette classe il me semble euh *prénom PE2* que ça plutôt été une réussite.
81	PE2	Oui en fait.
82	I	D'accord et donc au delà même du contenu de, de, de l'action qu'vous avez mis en place en commun, est-ce que vous avez pu identifier l'une et l'autre euh des, des obstacles et, et euh au contraire des conditions favorables à la mise en place d'une co-intervention finalement, euh quelle qu'elle soit ?
83	PE2	Euh j'pense que la chose la plus importante bah après c'que j'ai dit un ptit peu tout à l'heure c'est que et aussi *prénom ES2* elle l'a dit aussi un peu c'est déjà (rires) avant tout ça euh d'avoir des valeurs communes euh j'pense que ce, la réussite de ce genre d'intervention c'est vraiment de base d'être, bah d'être d'accord sur un certain nombre de choses et si on est pas d'accord euh je pense que vraiment ça peut être un obstacle (rires) à la mise en place de ce genre de dispositif.
84	ES2	Ouais, oui tu parles alors j'sais pas si l'mot valeur hein mais mais quand même ça m'semble important les valeurs partagées qui sont pas celles seulement de deux individus (rires) mais d'une façon de percevoir l'importance de l'école, c'est l'élève sa place et puis le, le lien qu'il a à ses pairs et à son enseignant et à l'institution quoi euh moi en tout cas j'me, euh ce dont j'me souviens dans les obstacles c'est... les obstacles principaux seraient la temporalité euh c'est à dire que globalement mais c'est vrai pour toute co-intervention c'est à dire qu'on court toujours après l'temps, ça veut dire que c'est toujours en plus, y'a pas de temps

		<p>institutionnel dégagé pour ça euh dans les, dans c'qui freine ou qui pourrait qu'aurait pu freiner mais c'était pas l'cas ici ça peut être tout simplement des locaux, parce que faire des débats philosophiques avec euh en commençant par un moment d'recentration là y'avait une salle c'était super on pouvait s'mettre en cercle bah parfois je travaille dans des cagibis hein dans des écoles en campagne 'fin, ça peut être un obstacle euh par ailleurs euh c'qu'était quand même si faut l'dire très chronophage c'est que quand même c'est la prise de notes, la retranscription parce que en fait ça euh j'estimais qu'ça m'appart.. 'fin ça nous appartient à nous les enseignants 'fin qu'ce soit *prénom PE2* ou moi puisque j'suis enseignante mais c'est quand même un lourd travail de rprendre des notes, de ré envoyer des notes parce qu'il faut qu'y'ait une trace pour les élèves et puis c'qui peut être à mon avis c'qui peut être un obstacle c'est c'que j'ai dit en tout début c'est à dire qui, alors quels sont les objectifs qu'on se fixe et quelle est la place de chacun ? Pour ma part dans c'qui s'est passé avec *prénom PE2* c'était très très clair, vraiment euh la place d'enseignant dans sa la classe et moi l'enseignante spécialisée on savait où on allait. Les obstacles aussi pour ce genre de co-intervention faut l'dire aussi c'est la formation euh très honnêtement les, la formation qu'a eu *prénom PE2* c'était euh c'était dans quel cadre toi *prénom PE2* ?</p>
85	PE2	La formation ?
86	ES2	Euh sur les ateliers philo que tu avais...
87	PE2	Ahh c'était avec euh 'fin *nom coordonnateur REP* était v'nu dans ma classe mettre en place des ateliers à débat phil, à visée philosophique.
88	ES2	Donc c'était le coordonnateur REP ?
89	PE2	C'est ça.
90	ES2	<p>Donc si on va, si on est en dehors de la REP par exemple on a pas ce genre de personnel en plus. Pour ma part les formations, c'que j'utilise en co-intervention c'est à dire les ateliers psycho-Lévine ou les ateliers d'réflexion sur la condition humaine c'est une formation que je suis allée chercher sur Paris à l'AGSAS. Donc le problème de la formation y se, il est là c'est la construction d'une co-intervention c'est aussi des des gens qui sont formés pour. J'aurais pas fait ça sans formation par exemple. Parce que on peut toujours utiliser une recette (rises) pour la co-intervention mais faut savoir quels sont 'fin quels sont les apports théoriques, qu'est-ce qu'on cherche derrière quoi, ça peut pas marcher comme ça donc ça ça peut être voilà et pis pour ma part pour l'avoir vécu dans d'autres classes euh c'est aussi euh l'enseignant comment il s'en empare ? Euh j'repense à trois classes, trois classes où je suis venue faire des ateliers psycho-Lévine dans une école, y'a une</p>

		<p>enseignante qui bah qui était comme j'le demandais en retrait mais qui prenait des notes, qui m'disait c'qu'elle avait entendu et cetera, d'autres qui auraient tendance à r'garder un ptit peu les cahiers et cetera, pour moi là c'est plus d'la co-intervention et en même temps il faut à un moment, à un moment ouais faut se j'ter à l'eau pis faut ptet quand même passer par là pour après obtenir autre chose donc euh en tout cas pour moi vraiment le frein c'est qu'c'est très chronophage, c'est sûr que quand on travaille tout seul bah on travaille avec soi-même à la fois c'est très chronophage parce que ça demande du temps de concertation euh de la préparation matérielle c'est aussi simple que ça par contre quand ça s'passe bien (rires) comme c'était l'cas euh bah voilà c'est pfff ça ça amène aussi beaucoup d'énergie pour continuer et voilà. Vraiment le temps qui manque c'est à un moment euh voilà le, le cadre institutionnel n'offre pas ce temps là, pour le faire, voilà.</p>
91	I	<p>D'accord et j'voulais vous d'mander aussi si vous aviez euh avant la, la mise en place euh des débats, de la co-intervention, est-ce que vous aviez des appréhensions en fait euh sur, sur justement le fait de co-intervenir ?</p>
92	ES2	<p>Tu veux commencer *prénom PE2* ?</p>
93	PE2	<p>Euh oui euh bah non j'en avais pas du tout euh et j'pense que si j'en avais eu euh je sais pas si j'me s'rais lancée là d'dans non plus euh je je oui non je je... une fois qu'on s'lance faut faire confiance aussi à la personne euh avec qui on on co-intervient et là j'avais entièrement confiance en *prénom ES2* euh donc euh ouais.</p>
94	ES2	<p>Euh bah je pourrais dire la même chose hein effectivement au premier entretien quand la confiance se construit et qu'on partage euh les choses, après moi l'appréhension et c'est normal c'est toujours mais j'dirais comme l'enseignant qui découvre sa classe, je n'connaissais pas les élèves, est-ce que ça allait fonctionner sachant qu'j'avais plutôt entendu dire que c'était un groupe accidenté hein quand on travaille bah c'était ça c'est en gros je crois faut l'dire très personnellement c'est qu'à un moment quand on est en co-intervention ça veut dire aussi qu'on accepte un peu d'lâcher et de pas tout contrôler et quelque part c'est ça l'appréhension c'est d'se dire houlàlà y'a plein d'choses que j'maitrise pas, je suis pas là on m'dit ça va s'passer comme ça j'vais faire ci, non, mais c'est propre à l'enseignement et à tous les enseignants euh moi l'appréhension c'était l'appréhension c'était ça c'est euh est-ce que le groupe classe tel qu'il m'a été décrit va prendre en fait, est-qu'il est-ce ça va être suffisamment... et finalement ça ça a pris tout d'suite quoi et j'my attendais pas forcément donc et globalement quand je fais des co-interventions en tout cas quand j'co-interviens euh dans les classes c'est</p>



		plutôt positif même avec les classes qu'on a décrit comme étant euh donc c'est pour ça qu'il me semble c'est hyper important euh d'avoir d'la personne ressource parce qu'y a un moment il faut un changement pour qu'il y ait du changement d' regard, du changement d' position, et ce changement c'est pas forcément l'enseignant tout seul avec ses élèves qui peut, qui peut arriver à l'faire quoi, donc euh voilà. L'appréhension c'est ça c'est là mais j'dirais c'est l'appréhension de de toute personne qui rencontre un groupe ou d'autres personnes hein pis bah moi ça dépend j'imagine aussi du tempérament d'chacun mais l'appréhension c'est d'se dire on essaie quelque chose pis bah on aimerait bien qu'ça marche quoi (rires).
95	PE2	Après j'pense que bah dans cette intervention-là j'avais pas c'rôle-là mais c'est aussi accepter qu'y ait quelqu'un qui ait un regard sur sa pratique euh là en l'occurrence c'était pas mon cas parce que moi j'observais plutôt *prénom ES2* euh mais je sais que dans d'autres types d'interventions où je s'rais peut-être plus amenée à être actrice et euh d'avoir quelqu'un qui m'regarde ça c'est, ça peut être ça peut être une appréhension.
96	ES2	Mmm.
97	I	Oui
98	ES2	Oui alors j'veux l'dire hein *prénom PE2* moi aussi j'ai eu cette appréhension-là d'être d'être observée mais bon plus on en fait mieux ça va (rires) mais tout dépend comme tu l'as dit du climat d'confiance à partir du moment où on part sur les mêmes objectifs les mêmes bases et où on se fait confiance bah finalement passées les quelques premières minutes... et puis je pense aussi que c'est aussi le rôle que, alors, que ce soit pour les conseillers pédagogiques je pense c'est pareil en fait toute personne qui entre dans la classe ou qui va travailler avec un groupe déjà constitué, organisé par un, 'fin par un autre enseignant c'est à lui de trouver sa juste place et, et ben c'est pas toujours évident euh parce que là c'était plus évident j'menais tout mais par exemple si j'fais une co-intervention dans une classe en maternelle c'est redonner euh la place de chacun c'est à dire qu'un, un enfant qui va m'solliciter et la réponse est a donner à la maîtresse, c'est à moi aussi de lui dire « va voir ta maîtresse » vous voyez c'que, 'fin c'est c'est pas si évident qu'ça de co-intervenir et je pense que la co-intervention elle s'ra réussie si chacun est, vraiment reste à sa place et, et, et ben c'est parfois un exercice d'équilibre euh d'équilibriste et y'a une partie qu'est organisée y'a une partie qu'est cadrée pis y'a une partie qui ben qui fait partie de ce, 'fin chaque humain répond en fonction c'qu'il est aussi hein et d'son expérience parce que finalement elle est très liée aussi aux expériences

		qu'on a eu et notamment moi toute l'expérience que j'ai eue en tant qu'enseignante de classe hein forcément ça colore ma façon d'faire de la co-intervention.
99	I	D'accord. Le, le dernier point qu'voulais aborder avec vous euh bon je, j'crois que j'connais déjà la réponse mais je vais quand même vous poser la question, c'était d'savoir si vous étiez volontaires pour participer à à la co-intervention, parce que en faisant mes recherches j'me suis aussi questionnée sur ça, si parfois les, les projets d'équipe aussi pouvaient euh imposer un peu ce type de pratique, donc euh là j'crois avoir entendu que c'était pas le cas.
100	PE2	Non euh j'étais vraiment demandeuse de toute l'aide (rires) que euh que que j'pouvais trouver qu'on pouvait m'apporter donc euh non je je je recherchais cette aide.
101	ES2	Alors que oui c'est bah c'est c'qu'on a dit au départ hein et c'est pas forcément moi c'que j'ai vécu ailleurs comme je l'ai dit tout à l'heure quand on me, entre guillemets qu'on me missionne bah c'est pas si évident, c'est pas si évident en tout cas bon ça s'fait hein mais c'est pas si si évident après euh la co-intervention c'est vraiment sur une demande très précise et c'est pas du tout la panacée en tout cas en c'qui concerne l'aide relationnelle moi c'que j'tiens à préciser c'est que il ne faudrait pas penser que les enseignants spécialisés qui sont en aide relationnelle ou voilà ou pédagogique puissent euh apporter une réponse pour l'école inclusive seulement en ce genre d'interventions parce que euh elle a vraiment ses limites et notamment euh pour les enfants qui ont vraiment des difficultés à être élèves, à être en relation avec les pairs, y'a un moment où faut qu'il y' ait une rencontre individuelle de l'élève ou au moins en ptits groupes donc euh c'est un ptit peu c'qui m'a manqué mais parce que voilà le temps le, c'qui m'a manqué c'que je c'que j'm'en souviens *prénom PE2* qu'on avait parlé suite à cette co-intervention il aurait été intéressant que j'continue à travailler avec un ptit groupe d'élèves petits parleurs mais ça a pas pu s'faire voilà faute de créneaux quand on a vingt-trois écoles bah on fait c'qu'on peut (rires) mais voilà. Elle a ses limites la co-intervention quand même.
102	I	D'accord. Bien bon merci j'ai, je vous ai posé et vous avez répondu largement à toutes les les questions que je m'posais en lien avec ma, mon travail de recherche. Est-ce que vous vous souhaitez rajouter, ajouter des choses que voilà vous teniez à dire et que vous n'aviez pas eu l'occasion peut-être pendant l'entretien ?
103	PE2	Non je crois que tout est dit.
104	ES2	Euh moi j'veux bien rajouter quelque chose (rires)

105	I	Oui, j'vous écoute.
106	ES2	C'est que euh c'qu'on a fait en co-intervention euh finalement ça dépasse un, 'fin j'voudrais qu'ça dépasse le coté euh technique, professionnel, pour moi y'a aussi quand on parlait de valeurs tout à l'heure euh c'qu'on a fait ensemble pour moi c'est vraiment les principes démocratiques et humanistes qui y'a derrière ça, et euh j'pense que parfois on oublie parce que effectivement on a aussi euh comment nos nos professions nos métiers sont bornés par des textes officiels mais que derrière tout ça y'a euh voilà y'a des principes c'est avoir envie euh qui y, que la démocratie elle soit vécue par les élèves enfin moi c'est quelque chose qui m'semble très très très important et que la co-intervention c'est vraiment l'exemple type d'une démocratie créée, choisie euh et, et 'fin qui a été vécue quoi voilà ça m'semble important de de rappeler que c'est pas juste une demande institutionnelle ça va au delà et que y'a des principes euh bah ouais qui dépassent l'école hein voilà.
107	I	Bien merci beaucoup.

# Annexe 4

## Guide d'entretien semi-directif

### I. Critères des personnes interrogées

- Pouvez-vous vous présenter? (*Métier / Ancienneté / Niveau de classe / Milieu social de l'école*)
- Depuis quand travaillez-vous en co-intervention et avec qui ?

### II. École inclusive (les questions de ce thème seront adressées au professeur des écoles)

- Avez-vous des élèves qui bénéficient d'un PAI, d'un PPRE, d'un PPS, ou d'un PAP?
- Quels types de besoins avez-vous repéré chez vos élèves à besoins éducatifs particuliers?

### III. Partenariat

- En lien avec vos élèves à besoins éducatifs particuliers, quels sont les partenaires avec lesquels vous travaillez ?
- Comment définiriez-vous ce partenariat? (*Concertation / Définition des objectifs / Priorisation des objectifs*)

La question suivante sera adressée à l'enseignant spécialisé :

- Comment exercez-vous la fonction de personne ressource au sein de votre établissement? (*Conseils sur l'élaboration de ressources pédagogiques / Mobilisation des connaissances institutionnelles et réglementaires / Action de sensibilisation / Conception mise en œuvre de modalités de co-intervention*)

### IV. Co-intervention

- Quels objectifs visent la co-intervention que vous avez mise en place ?
- Comment est organisée la co-intervention? (*Quotité de temps / Élèves concernés / Espaces partagés ou séparés / Interventions simultanées*)
- Quelles tâches sont partagées? (*Administration / Préparation / Enseignement / Évaluation / Gestion du groupe discipline*)

- Quels sont les effets positifs et les limites de la co-intervention sur les apprentissages des élèves?
- Quelles sont selon vous les conditions favorables à la co-intervention?
- Quels sont les obstacles à la co-intervention que vous repérez?
- Aviez-vous déjà travaillé en équipe par le passé et dans quel contexte?
- Aviez-vous des appréhensions concernant la mise en œuvre d'une co-intervention?
- Étiez-vous volontaires?

## Annexe 5

### Tableau de données

#### Critères des personnes interrogées

Entretien 1		Entretien 2	
Pouvez-vous vous présenter? (Métier / Ancienneté / Niveau de classe / Milieu social de l'école)			
5	PE1 a 15 ans d'ancienneté	3	PE2 a 6 ans d'ancienneté
3	CE1 dédoublé 14 élèves		CM1/CM2
	École statut REP		Milieu social défavorisé
11	Milieu social mixte	90	École statut REP
14	ES1 a été PE 33 ans puis CAPPEI	4	ES2 a été PE 28 ans puis CAPPEI
20	depuis 2 ans		depuis 3 ans
	ES1 en aide pédagogique		ES2 de RASED en aide relationnelle
26	ES1 intervient dans 12 écoles		ES2 intervient sur une circonscription
Depuis quand travaillez-vous en co-intervention et avec qui ?			
7	PE1 a eu une expérience de	6	PE2 c'était sa première expérience en
32	maître surnuméraire « plus de		co-intervention.
34	maître que de classe » pendant		
36	trois ans, donc avait pratiqué la co-	8	ES2 a expérimenté plusieurs fois
38	intervention dans ce cadre car		depuis 3 ans : des ateliers
	rentrait dans les classes de ses		philosophiques, des ateliers psycho-
	collègues.		Lévine, de la prévention en maternelle
	Avec sa collègue qui a des CE1		(accueil des toutes petites sections).
	dédoublé, mise en commun des		
	deux groupes et une prenait la		
	classe, l'autre en retrait en fonction		
	des compétences. + brassage des		
	classes pour groupe de niveau ;		
	depuis deux ans.		
42	ES1 : la co-intervention n'est pas la		
	dominante au niveau du RASED.		
48	A fait de la co-intervention dans		
	d'autres écoles, en CP et CE1.		
51	PE1 et ES1 sont co-intervenues		
	ensemble l'année passée.		

**École inclusive** (les questions de ce thème seront adressées au professeur des écoles)

Entretien 1		Entretien 2	
Avez-vous des élèves qui bénéficient d'un PAI, d'un PPRE, d'un PPS, ou d'un PAP?			
60 66	PE1 a fait un groupe de non-lecteurs dans sa classe. PPRE mis en place pour ces élèves là car lecture niveau CP.	12	5 élèves qui bénéficient d'un PPRE.
Quels types de besoins avez-vous repérés chez vos élèves à besoins éducatifs particuliers?			
11 56	Besoins particuliers au niveau du langage, de la lecture et de l'écriture. 3 élèves avec des difficultés à dominante comportementale et 2 avec des difficultés d'apprentissages.	12	Des élèves d'une classe ULIS en inclusion lors des séances de géographie, EPS et arts visuels.

### **Partenariat**

Entretien 1		Entretien 2	
En lien avec vos élèves à besoins éducatifs particuliers, quels sont les partenaires avec lesquels vous travaillez ?			
54 66 78 88	PE1 a fait 5 demandes de RASED Les élèves ayant un PPRE sont identifiés par le RASED. Les professionnels du RASED : maître E, maître G. La psychologue scolaire. Le CMP	14	Orthophonistes Éducateurs de la protection de l'enfance Juge
Comment définiriez-vous ce partenariat? ( <i>Concertation / Définition des objectifs / Priorisation des objectifs</i> )			
80 83 96 98	Le fait que les bureaux du RASED soient dans l'école facilite les sollicitations pour des demandes de conseils. PE1 demande directement une expertise du RASED. Ne se sent pas capable d'aller plus loin dans l'expertise.	20	PE2 les sollicite pour faire un point d'étape, pour faire du lien entre les différents professionnels.

La question suivante sera adressée à l'enseignant spécialisé :

<p>Comment exercez-vous la fonction de personne ressource au sein de votre établissement? (<i>Conseils sur l'élaboration de ressources pédagogiques / Mobilisation des connaissances institutionnelles et réglementaires / Action de sensibilisation / Conception mise en œuvre de modalités de co-intervention</i>)</p>			
100	<p><u>Un aspect prévention</u> : repérage des GS en difficulté par les PE. ES1 les voit en petits groupes puis bilan. Ils seront suivis au CP également en petits groupes.</p> <p><u>Remédiations suite à des demandes d'aide</u> : bilan et évaluation individuels puis travail en binômes ou petits groupes.</p> <p>Repérage des enfants en grande difficulté scolaire en CM1 : bilan puis rencontre parents et PE. Suivis en CM2 avec pré-orientation SEGPA.</p> <p><u>Le co-enseignement</u></p>	24	<p>ES2 est toujours en train de faire de la co-intervention, fait une mise en lien entre enseignants, parents et enfants. Lors d'entretiens familles ; lorsqu'une demande est adressée au RASED ; co-intervention entre les membres du RASED ; ES2 est ressource s'il y a une demande d'aide au départ ; mise en lien avec les partenaires extérieurs ; lors des équipes éducatives ; exemple d'une intervention à trois avec ES2, conseillère pédagogique et ES aide pédagogique ; en classe entière ou petits groupes ; observation de classe ; conseils ;</p> <p>comment améliorer le climat de classe, adapter les exigences du PE ; le type et le caractère de la co-intervention dépend de la demande ;</p>
100 102	<p>Manque de temps pour exercer sa mission de personne ressource</p>	32	

### **Co-intervention**

<p>Quels objectifs visent la co-intervention que vous avez mise en place ?</p>			
104	<p>Encodage et décodage, principe alphabétique. Mise en lien avec le contexte de confinement : les élèves de CE1 ont manqué une partie importante de leur année de CP.</p>	40 42 43	<p>Élèves pas agréables les uns envers les autres (du mal à attendre leur tour de parole, la monopolisaient quand ils l'avaient, difficulté à se décentrer)</p> <p>Aider à construire une cohésion de classe, un sentiment d'appartenance.</p> <p>Induire un changement de fonctionnement dans la classe, un changement de posture.</p> <p>Améliorer le climat de classe.</p>
108	<p>Consolidation des acquis.</p>		



Comment est organisée la co-intervention? ( <i>Quotité de temps / Élèves concernés / Espaces partagés ou séparés / Interventions simultanées</i> )			
106	4 séances dans chacune des deux classes de CE1 dédoublées.	24	7 séances menées en groupe classe dont 2 en présence des parents (spectateurs puis acteurs)  Dans la salle polyvalente (recherche d'un lieu neutre), en cercle
108	Séances menées en groupe classe.	45	
		48	
		49 55	
Quelles tâches sont partagées? ( <i>Administration / Préparation / Enseignement / Évaluation / Gestion du groupe discipline</i> )			
104	Rencontre en début d'année des deux PE et ES1 pour échanger sur les besoins recensés, le projet et définition des objectifs.	24	Plusieurs rencontres en amont pour parler des élèves BEP (au moins trois élèves identifiés) : un dont les parents refusaient l'intervention du RASED, un qui avait beaucoup de conflits qui se terminaient par des coups ; un avec un suivi psychologique extérieur ;  Phase de négociation (thématiques)  PE2 se dégage de sa position, a du temps pour observer ses élèves individuellement (dont ceux qui font moins de bruit)  PE2 se charge de l'installation, amorce la mise en place, pas d'intervention, là en tant qu'observatrice.  PE2 travaille avec la classe entre chaque séance  ES2 prend en charge la classe, garante du cadre, mène, reformule  ES2 peu d'interventions  ES2 prise de notes, renvoi de note au PE2 pour trace pour les élèves
123		40	
123	Les PE validaient et/ou modifiaient les propositions		
116	Bilan en aval des séances		
125			
116	PE1 plutôt observatrice	45 49	
116	Quelques fois partage de l'enseignement	51 45	
120	ES1 a préparé les séances, supports, matériel		
122		55	
		63	
		45 55 67 80 55 84	

Quels sont les effets positifs et les limites de la co-intervention sur les apprentissages des élèves?			
108	Valorisation pour les élèves ciblés par la consolidation des acquis. Moteurs pour le groupe. Le fait que les séances concernent le groupe classe ne stigmatise pas les élèves en difficulté.	70 72 76 80	Réussir à montrer aux parents Élèves très investis dans le petit livret Réussir à passer du « je » au « nous » Élèves qui ont eu plaisir à apprendre Reformulations d'ES2 favorisent la métacognition Réhabilitation des élèves en tant que citoyens Faire avancer le climat de classe
109	Aborder l'alphabet d'une autre façon		
111	Réinvestissement des procédures		
112	au delà des séances par le PE1	106	Une démocratie vécue par les élèves
Quelles sont selon vous les conditions favorables à la co-intervention?			
72	ES1 : le contexte de classe dédoublée implique qu'il ne doit pas y avoir d'aide directe du RASSED, donc la co-intervention se justifie d'autant plus.	6 24 84	Rencontrer des professionnels qui ont envie de co-intervenir (exemple de la conseillère pédagogique) ; la motivation Déterminer la place et le rôle de chacun des co-intervenants.
154	L'effectif de la classe	98	Exemple du numéro d'équilibriste
195	Bien connaître ses collègues Bien s'entendre Confiance installée Motivation pour le projet	51 83 84	Engagement plein des co-intervenants Valeurs communes, partagées
210	Être cohérents	106	Valeurs qui dépassent le côté technique et professionnel
42	Formation CAPPEI	84	Formation des co-intervenants
44		90	
46		90	Moyens induits par le statut REP (formation via le coordonnateur REP)
		90	Apports théoriques
		93	Confiance
		94	
		98	
		98	Objectifs identiques
		106	Motivation pour le projet

Quels sont les obstacles à la co-intervention que vous repérez?			
106 147 159 164 166 169	Manque de temps (de préparation, de concertation, durée des séances trop courtes)	6 90 84 90 101	Manque de temps Manque temps de concertation, de préparation matérielle Pas de temps institutionnel dégagé
172	Contexte sanitaire a impacté l'organisation : les enseignants auraient voulu tester des sous-groupes, du travail en îlots	84	Les locaux
<del>Aviez-vous déjà travaillé en équipe par le passé et dans quel contexte?</del>			
Aviez-vous des appréhensions concernant la mise en œuvre d'une co-intervention?			
192  194  195	PE1 pas d'appréhension car l'habitude d'avoir des personnes dans la classe (visites de l'inspectrice en lien avec la classe dédoublée), de fonctionner à plusieurs.  PE1 peut être impressionnée si en position d'être « la personne qui parle » mais pas d'appréhension d'être « là » en même temps que ES1.  ES1 pas d'appréhension (cf éléments favorables)	93  94 98 94 95	PE2 pas d'appréhension (cf confiance dans éléments favorables)  ES2 appréhension de la découverte de la classe avec élèves qu'elle ne connaît pas et dont elle a entendu parler en amont, dans un groupe déjà constitué Accepter de lâcher, de ne pas tout contrôler, maîtriser PE2 était observatrice mais si avait été actrice, pas évident d'accepter que quelqu'un ait un regard sur sa pratique.
Étiez-vous volontaires ?			
213 214 218	Oui. La co-intervention s'inscrit dans la continuité des projets.	100	PE2 volontaire en demande et recherche d'aide

### **Autres éléments**

Pistes d'amélioration			
116 128	Réfléchir à quel mode de co-intervention, comment co-intervenir	101	ES2 pense qu'un prolongement individuel ou en petits groupes avec les petits parleurs serait intéressant

125	Rédiger ensemble pour favoriser l'implication du PE pendant l'intervention		
Effets positifs			
110 112	Outil le PE dans sa pratique professionnelle.		
197 199	Élèves ressentent la cohésion, cela est rassurant.		
Justification de l'intérêt de la co-intervention			
219 220 222	Évolution des missions des RASED Augmentation des demandes d'aides en lien avec les élèves BEP qui révèlent des problématiques de groupe classe donc il y a un intérêt à enseigner à deux plutôt que faire sortir l'élève de la classe ; moins stigmatisant.	106	Valeurs humanistes et démocratiques qui dépassent la commande institutionnelle

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### Mots clés :

École inclusive, partenariat, enseignant spécialisé, co-intervention.  
Inclusive school, partnership, specialist teacher, co-intervention.

### Résumé en Français :

L'école inclusive d'aujourd'hui est la résultante de l'évolution des politiques éducatives des 40 dernières années. Afin d'agir en faveur de la réussite de tous les élèves, le professeur des écoles doit adapter ses pratiques professionnelles, notamment en s'appuyant sur les compétences des membres de la communauté éducative. Parmi eux, l'enseignant spécialisé représente un partenaire privilégié. Notre recherche interroge les formes de co-interventions que le professeur des écoles et l'enseignant spécialisé peuvent mettre en place pour permettre l'accès aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les résultats de notre recherche montrent que le co-enseignement est une modalité qui permet de répondre à cet enjeu.

### Résumé en Anglais :

Today's inclusive school is the result of the evolution of educational policies over the past 40 years. In order for all students to succeed, school teachers must adapt their professional practices, by drawing on the skills of members of the educational community. Among them, the specialist teacher represents a privileged partner. This research questions the forms of co-intervention that the school teacher and the specialist teacher can put into practice to allow access to learning for students with special educational needs. The results of this research show that co-teaching is a means of making it possible to respond to this challenge.