



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **École inclusive : Analyse didactique d'un dispositif d'autorégulation (DAR)**

## **Auteurs**

Hélène Hérim-Theulière, enseignante spécialisée, DSDEN Loire Atlantique, France, [Helene.Herin@ac-nantes.fr](mailto:Helene.Herin@ac-nantes.fr)

Marie Toullec, professeure des universités, Nantes Université (CREN, UR 2661), Inspé, France, [marie.toullec@univ-nantes.fr](mailto:marie.toullec@univ-nantes.fr)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

En 2018, en France, un Dispositif d'AutoRégulation (DAR), inclusif, novateur et expérimental voit le jour. Il fait coopérer, au sein d'une école, une équipe médicosociale et enseignante, dont une enseignante en surnuméraire. Un cahier des charges (2021, 2024) explicite sa double visée : la scolarisation d'enfants avec autisme, à temps complet, dans les classes dites ordinaires et la mise en place de principes d'autorégulation pour tous les élèves (avec ou sans autisme). Cet article, fondé sur un cadre théorique didactique, tente de comprendre comment, dans une école, est organisé le DAR et ce que font, dans leurs pratiques, une enseignante en surnuméraire et une enseignante d'une classe.

**Mots-clés** : scolarisation inclusive ; didactique, autorégulation ; articulation des temps didactiques



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

En France, l'expression « inclusion scolaire » apparaît dans la loi du 8 juillet 2013 « pour la refondation de l'école de la République ». L'injonction à la non-distinction que cette loi promulgue forge ensuite l'expression « école pour tous » (loi de 2019), qui demeure l'objectif phare de la conférence Nationale du Handicap (2023), pour la prochaine décennie. Cette école inclusive « en train de se faire » (Lansade, 2023) multiplie les expérimentations et les innovations à travers un « mille-feuilles » de dispositifs nouveaux (Félix et al., 2012), avec pour enjeu d'« aider les élèves les plus démunis » (Toullec-Théry, 2017), ce qui implique des collaborations, notamment avec le secteur médicosocial.

Nous étudions, dans cet article, le récent dispositif d'autorégulation (DAR) défini par l'instruction ministérielle du 3 septembre 2021 et complété par un cahier des charges (2021, 2024). Il vise la scolarisation en classe ordinaire d'élèves avec autisme<sup>1</sup> ayant une notification d'orientation par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Ce dispositif est doublement innovant : 1) un enseignant non spécialisé, en surnuméraire, nommé « enseignant d'autorégulation », est positionné, au sein d'une école, à l'interface d'une équipe enseignante et médicosociale<sup>2</sup> pour soutenir, en salle de classe ou dans la salle dédiée au DAR, les apprentissages et l'autorégulation des élèves avec autisme, mais aussi de tous les élèves ; 2) l'autorégulation, « cadre de référence pour l'action et les interventions des différents professionnels au sein de l'école » (cahier des charges), est définie comme un « ensemble de procédures d'ajustement volontaire par l'apprenant lui-même, de ses conduites, de ses stratégies et de ses comportements, et vise à rechercher l'autonomie de l'apprenant dans un cadre inclusif » (cahier des charges, 2024). Les travaux de Whitman (2004) montrent en effet qu'un enfant avec autisme présente un déficit général d'autorégulation (Nader-Grosbois, 2020). Philip (2019) atteste qu'une approche par l'autorégulation développe les fonctions exécutives<sup>3</sup> et l'autonomie de l'apprenant, qui sont affectées chez l'enfant avec autisme (Lussier & al, 2018), mais apporte aussi un gain à l'ensemble des élèves, puisque 50 % des enfants entrant à l'école ne les possèdent pas (Blair et Diamond, 2008). Ce dispositif inclusif qui s'adresse à tous les élèves préconise des aides dans la classe. Il renonce à l'externalisation de l'aide qui comporte le risque de déléguer la difficulté à d'autres professionnels jugés plus compétents, ce qui mène souvent à une relégation de l'élève (Toullec-Théry, 2015), mais aussi à la modification de la nature des savoirs en jeu (Toullec-Théry et Marlot 2013 ; Toullec-Théry,

---

<sup>1</sup> Même si le profil des élèves a été modifié dans le cahier des charges de 2024 pour s'ouvrir à d'autres troubles, nous nous en tiendrons, dans cet article, à la scolarisation d'élèves avec autisme.

<sup>2</sup> Dans le cas de l'école étudiée, il s'agit de deux éducatrices spécialisées à temps plein, d'une psychologue et d'une psychomotricienne à temps partiel.

<sup>3</sup> Les fonctions exécutives sont un ensemble de processus cognitifs permettant à l'élève d'atteindre un but ou de gérer une situation difficile ou nouvelle par lui-même.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2021). En effet, les savoirs à transmettre au groupe d'élèves dits « peu avancés » par rapport aux apprentissages attendus sont souvent fragmentés ou excessivement décomposés, jusqu'à être vidés de leur dimension épistémique (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Des travaux (Pelgrims et al., 2021) attestent aussi du risque de dépendance de l'élève au professeur. L'élève n'exerce alors pas une véritable expérience avec les savoirs. Baines et al. (2015) soulignent également que les élèves reconnus à BEP, placés plus souvent que les autres dans des groupes « homogènes faibles », interagissent moins que les autres avec leurs pairs.

Dans cet article, à l'aune de concepts didactiques, nous tentons de comprendre en quoi, dans une école, des enseignantes<sup>4</sup>, dont l'une en surnuméraire, se sont emparées des prescriptions institutionnelles et du cahier des charges, pour penser, organiser et mettre en œuvre un DAR. Les élèves avec autisme sont-ils scolarisés en classe ordinaire avec l'appui de l'enseignante en surnuméraire dans un souci d'internaliser l'aide ou la salle du DAR est-elle un espace d'enseignement « à part »? Nous émettons l'hypothèse que l'articulation des temps des apprentissages (temps didactiques) entre la salle du DAR et la classe de référence serait un levier vers l'accessibilisation des savoirs (Toullec-Théry, 2020 ; Dupré, 2018). De plus, dans quelle complémentarité l'enseignant de la classe et l'enseignant en surnuméraire exercent-ils leurs rôles ? Notre seconde hypothèse est que l'enseignant en surnuméraire élaborerait des adaptations des situations d'enseignement-apprentissage pour engager les élèves dans des apprentissages plus denses et dans une démarche d'autorégulation.

### Éléments du cadre théorique

Notre approche est résolument didactique, dans le sens où nous nous intéressons aux interactions *in situ* entre des enseignantes, des élèves et des savoirs, mais aussi à ce que les enseignantes disent de ce qu'elles font. À l'aune de descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD, Sensevy, 2011 ; CdPE, 2019), nous analysons des épisodes issus de situations d'enseignement-apprentissage dans les deux espaces que sont la classe et le DAR.

#### *Les temps didactiques et leur articulation*

Lorsqu'il existe un dispositif d'accompagnement aux apprentissages, comme ici le DAR, alors les formes d'articulation entre le dispositif (système didactique auxiliaire - SDA) et la classe de référence (système didactique principal- SDP) peuvent être plurielles (Chevallard, 2010). Toullec-Théry et Tremblay (2020) mentionnent trois formes d'articulation entre SDP et SDA :

---

<sup>4</sup> Dans cette école, ce sont toutes des femmes.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 1) Le SDP et le SDA sont solidarisés. Les deux professionnels occupent le même espace et les objets d'enseignement sont partagés.
- 2) Le SDP et le SDA sont organiquement imbriqués. Le SDA est envisagé comme un lieu de soutien ponctuel aux apprentissages de certains élèves. Il s'agit souvent de remédier à des objets d'apprentissage non acquis dans le SDP. Toutefois, le SDA peut aussi être envisagé en amont d'une séance *via* une anticipation des objets d'apprentissage du SDP.
- 3) Le SDP et le SDA sont chacun un système principal, c'est-à-dire que le système auxiliaire (SDA) occupe en réalité une fonction de SDP, ce que Chevallard (2010) nomme système didactique induit ; ils sont désolidarisés. Les deux systèmes n'interagissent pas. Cette dernière configuration rompt avec les prérogatives institutionnelles du DAR.

Nous questionnerons les choix opérés par les enseignantes de cette école du point de vue de l'articulation des deux systèmes didactiques.

### *Un système de descripteurs théoriques pour analyser des épisodes didactiques*

L'étude d'une situation d'apprentissage tient compte de trois sous-systèmes (Sensevy, 2018a), le/la professeur-e, l'élève, le savoir. Appréhender la complexité d'une situation didactique revient à les considérer conjointement, ils sont « insécables » (Sensevy, 2018a). L'élève et le/la professeur-e participent en effet à un jeu didactique où « le professeur ne gagne que si l'élève gagne au jeu » (Sensevy, 2011, p.67). Pour gagner au jeu, un système d'habitudes implicites est institué dans la classe qui engendre des attentes réciproques entre le/la professeur-e et les élèves à propos du savoir (le contrat didactique) et qui permettent aux élèves de s'engager dans une situation d'apprentissage nouvelle (un milieu didactique). Si un déséquilibre trop important existe entre le contrat et le milieu, alors il ne peut y avoir d'apprentissage.

Lorsque tout professeur-e enseigne, il/elle définit, dévolue, régule, institutionnalise (Sensevy, 2011). Dans son travail de définition, il/elle transmet les *règles définitoires*, c'est-à-dire comment l'élève joue dans la situation d'enseignement-apprentissage (Sensevy, 2011). Le professeur-e dévolue aussi la responsabilité de l'apprentissage aux élèves pour que « les élèves [...] assument de jouer de manière adéquate » (Sensevy, 2011, p.145). Au cours du jeu didactique, le professeur-e est amené à réguler en proposant des ajustements. Cette action de régulation vise à faciliter la compréhension des stratégies gagnantes par les élèves (Sensevy, 2011). La quatrième action consiste à institutionnaliser des savoirs qui deviennent alors légitimes et deviennent des références pour l'ensemble du groupe classe (Sensevy, 2011). Nous analyserons les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

épisodes didactiques filmés que nous avons sélectionnés à l'aune de ce quadruplet de descripteurs.

### Éléments du cadre méthodologique

Cette recherche qualitative et d'approche clinique s'est déroulée de mars à juin 2023. Nous avons choisi une école qui a mis en place le dispositif DAR de manière précoce à titre expérimental dès 2018. Nous y avons recueilli les discours de huit professionnelles (dont cinq enseignantes) lors d'entretiens de 30 à 40 minutes. Chacune a pu y exprimer ses conceptions de l'école inclusive, les enjeux de la scolarisation des élèves avec autisme et l'organisation du DAR.

Nous avons aussi filmé l'ordinaire du fonctionnement d'une classe (celle de CE2-CM1<sup>5</sup>) qui scolarise deux élèves avec une notification DAR, pendant deux matinées. Les caméras sur pied ont été installées avant l'arrivée des élèves pour qu'elles ne les perturbent pas. Aucune demande spécifique n'a été adressée aux deux professionnelles. Tous les matins, l'enseignante de la classe et celle en surnuméraire mettent en place un atelier délocalisé dans la salle du DAR qui regroupe des élèves avec autisme et des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Une éducatrice spécialisée y est aussi présente. Restent en classe 4 élèves de CE2 qui ne rencontrent pas d'obstacles dans leurs apprentissages. C'est l'enseignante de la classe qui prépare la séance (la même pour les élèves dans les deux lieux) et la transmet à sa collègue en surnuméraire. Nous avons donc filmé, en simultané, les deux lieux (classe et salle de DAR) et étudié les actions et les interactions en situation (Sensevy, 2012). Les séances ont été transcrites selon un synopsis avec un *découpage* particulier de l'action en actes et en scènes (Sensevy, 2012). Le film donne ainsi à voir des transactions dans la réalité du temps écoulé, la prosodie des voix et la proxémique des corps et des objets.

### Contexte de l'étude

Notre terrain est une école d'un quartier dit populaire d'une petite ville. Cette dernière se compose de cinq classes, de huit enseignantes en raison des temps partiels et de la décharge hebdomadaire pour la directrice. Le dispositif DAR a été initié dès 2018. Toutes les classes de l'école élémentaire scolarisent au moins un élève avec autisme. Une salle dédiée au DAR jouxte des salles de classe.

L'enseignante en surnuméraire a été nommée à ce poste dès la création du DAR. La directrice est nouvellement arrivée à la rentrée. Seules quatre enseignantes sur huit ont bénéficié de la formation initiale sur

---

<sup>5</sup> Cela correspond aux 3e et 4e années de l'école élémentaire en France.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'autorégulation. Les autres sont en effet arrivées après 2018. La formation n'a pas été renouvelée. L'équipe médicosociale est stable et se compose de trois éducatrices spécialisées à temps plein dont l'une est, au moment des épisodes filmés, dans la salle du DAR; d'une psychologue et d'une psychomotricienne présentes une journée par semaine.

Au moment de notre enquête (2023), six élèves ont une notification pour le DAR, toutefois, une des élèves, Léna, n'est plus scolarisée.

### **Analyse des données recueillies et résultats**

#### *Analyse des discours des enseignantes des classes*

Tableau 1 : *présentation succincte des 6 élèves avec autisme ayant une notification DAR*

Élève	Année de naissance	Classe
Maia	2013	Ces 4 élèves sont scolarisés à temps plein dans une des deux classes de CE2
Nacim	2013	
Sara	2013	
Lola	2014	
Léna	NC	Hospitalisation en cours en pédopsychiatrie ;
Solal	2014	Scolarisé à temps plein en CE1

Si les enseignantes ne remettent pas en cause la présence du DAR au sein de l'école, elles expriment néanmoins des difficultés face au public d'élèves avec autisme lorsqu'il s'agit de les scolariser dans leurs classes. L'empreinte de la norme scolaire surgit dans leurs discours et agit sur les modalités de scolarisation de ces élèves.

#### *Le poids de la norme*

Nous avons sélectionné, ci-dessous, des éléments de discours emblématiques de trois des enseignantes. Chacune exprime la manière dont elle situe la place des élèves ayant une notification DAR. Selon elles, ils tireraient plus de bénéfice, pour les apprentissages fondamentaux, d'un enseignement dans la salle dédiée au DAR avec l'enseignant en surnuméraire et l'équipe médicosociale.

*Déjà ils [les élèves avec autisme] peuvent travailler en petit groupe [dans la salle du DAR]. Le but, c'est qu'ils apprennent à travailler avec d'autres et non pas tout seuls, et donc y a un effet d'avoir un petit groupe,*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*mais quand même la marche avec le groupe classe est haute [à franchir] (enseignante CE2-CM1 de Maia et Nacim).*

Les élèves avec autisme, selon ces enseignantes, présentent un retard scolaire et ne maîtrisent pas suffisamment les compétences scolaires attendues en classe.

*Alors Lola, c'est un peu particulier, car elle n'est quasiment pas dans la classe en fait. Elle est d'âge CE1, mais au niveau des apprentissages, elle a... le niveau d'un élève de maternelle (enseignante CP-CE1 de Lola).*

### *Du DAR à la CLAR*

Dans les discours, un glissement s'opère du DAR vers une nouvelle dénomination inventée par les enseignantes, la CLAR, c'est-à-dire la « classe d'autorégulation ».

*Donc pour Maia, sa difficulté c'était de réussir à être élève, être attentive en classe, arrêter de parler dans tous les sens, de faire l'activité demandée. Du coup, il a été établi avec l'enseignant du DAR et les éducatrices qu'elle soit dans un premier temps complètement dans la CLAR (enseignante CE2-CM1 de Maia et Nacim).*

*[Solal] va dans la CLAR tous les jours. Il y a plusieurs créneaux dans la journée. Il fait des va-et-vient entre la CLAR et la classe (enseignante GS-CE1 de Solal).*

Attardons-nous sur le choix de ce terme CLAR, il « ne peut être innocent et ne nous épargne pas de multiples contradictions de sens » (Pelgrims, 2019). La CLAR renvoie à une classe, c'est-à-dire un système didactique clos. La CLAR devient alors l'espace-temps des élèves avec autisme où ils réalisent la majeure partie de leurs apprentissages en français et en mathématiques, donc en dehors de la classe dite ordinaire.

Dans leurs propos, les enseignantes considèrent les élèves avec autisme sous le prisme de leur différence, de leur écart par rapport à ce qu'ils devraient être ou savoir-faire (Saunier, 2021). On perçoit, dans leurs discours, que les élèves avec autisme, avant d'être scolarisés dans leur classe, doivent leur montrer qu'ils sont en capacité d'attester des compétences requises en classe (ce qui correspond à une démarche relevant de l'intégration). Or l'inclusion change cette conception, c'est en effet à la classe de se modifier pour que les apprentissages soient accessibles à tous. Cette dynamique inclusive n'est donc pas encore de mise dans cette école.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour justifier du peu de présence des élèves avec autisme dans les classes, l'enseignante de CE2-CM1, aussi directrice de l'école, invoque l'efficacité de la réduction du nombre d'élèves.

*Après, il y a plus d'accompagnement [dans le DAR] parce qu'il y a une maîtresse pour 3 ou 4, plus une éducatrice. Donc il y a deux adultes avec eux. Alors que moi, dans la classe, je dois me balader entre les CM1 et les CE2, et donc je suis beaucoup moins disponible (enseignante CE2-CM1).*

Cette conception d'un enseignement de meilleure qualité au sein d'un groupe restreint dans le DAR est largement corroborée par l'enseignante en surnuméraire.

*Et du coup, ils [les élèves avec autisme] bénéficient de ce temps-là. Je pense qu'ils sont très contents, d'avoir un petit temps privilégié avec une maîtresse et puis seulement 6 élèves (enseignante en surnuméraire). Centrons-nous maintenant sur les pratiques de l'enseignante de CE2-CM1 et de l'enseignante en surnuméraire.*

### *Analyse des épisodes filmés*

Le matin filmé, deux élèves avec autisme et quatre élèves dits à « besoin éducatif particulier » (BEP), tous du niveau CE2, fréquentent la salle du DAR sous la responsabilité de l'enseignante surnuméraire. Un élève avec autisme de l'autre classe de CE2 rejoint ce groupe. L'intention des deux enseignantes est que ces sept élèves (qui présentent tous des difficultés d'apprentissage) travaillent les mêmes objets que les quatre élèves qui restent dans la classe de CE2-CM1. Elles souhaitent ainsi, dit l'enseignante en surnuméraire, « ne pas creuser les écarts » entre les élèves et leur apporter « un environnement plus favorable aux apprentissages ».

### *Comparaison Classe et salle du DAR*

L'enseignante de CE2-CM1 a préparé, ce jour-là, une séance de lecture-compréhension qui sert aussi de support à un travail de conjugaison des verbes irréguliers au présent. L'enseignante en surnuméraire s'empare de cette préparation dans la salle du DAR.

Nous avons opéré ci-dessous un découpage chronologique, en phases, des tâches dans lesquelles les élèves sont engagés en classe (colonne de gauche), dans la salle du DAR (colonne de droite) lors de cette séance menée en parallèle.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 3 : tâches dans lesquelles les élèves sont engagés

Phases	En classe	En salle du DAR
1	Les élèves lisent un texte individuellement.	Les élèves réalisent individuellement un premier exercice de conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif. La consigne est la suivante : « <i>J'entoure tous les verbes qui s'accordent avec le pronom personnel sujet.</i> »
2	Ils répondent individuellement à des questions sur le texte.	Les élèves corrigent l'exercice grâce à des indices donnés par l'enseignante et formalisés au tableau.
3	Ils discutent collectivement du texte et des questions avec leur enseignante.	Les élèves réalisent un deuxième exercice qui porte sur la transformation de formes conjuguées. La consigne est : « <i>Réécrit les formes conjuguées en les accordant avec le pronom personnel indiqué.</i> »
4	Ils s'entraînent à conjuguer à l'oral des verbes irréguliers à partir de phrases du texte en faisant varier les pronoms.	Ils collent des tableaux de verbes conjugués dans leur cahier, dans le but de réaliser un « mémo ».
5	Ils sont invités à anticiper la séance du lendemain : ils devront réaliser une « chasse aux verbes » dans le texte et les classer dans un tableau.	Ils corrigent individuellement le deuxième exercice en utilisant le « mémo ».

Les tâches proposées aux élèves, dans la classe ou dans la salle du DAR, sont nettement dissociées. Dans les tableaux ci-dessous (4, 5 et 6), nous détaillons, dans les deux espaces, les actions professorales déclinées en actes et en scènes. Nous mettons ainsi au jour ce que font les deux enseignantes, celle de CE2-CM1, puis l'enseignante en surnuméraire.

### *L'enseignante de CE2-CM1*

La séance, menée par l'enseignante avec quatre élèves dits « avancés », est d'abord fondée sur un travail collectif de lecture et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

compréhension d'un texte (acte 1) traitant du handicap. L'enseignante contextualise ensuite le travail de conjugaison à partir de ce texte (acte 2).

Tableau 4 : actions professorales dans la classe pour la lecture et la compréhension

<b>Acte 1</b> : lecture et compréhension d'un texte				
Scène 1	Scène 2	Scène 3	Scène 4	Scène 5
L'Enseignante de CE2-CM1 donne le texte et explique aux élèves qu'ils vont devoir répondre à des questions écrites de compréhension.	Elle organise une lecture oralisée du texte par les élèves.	Elle vérifie la compréhension du texte par les élèves.	Elle apporte des éléments de culture générale sur le handicap, la déficience visuelle, le braille.	Elle leur propose une activité ludique sur le braille.

Tableau 5 : actions professorales dans la classe pour la conjugaison

<b>Acte 2</b> : conjugaison de verbes au présent de l'indicatif		
Scène 1	Scène 2	Scène 3
L'enseignante de CE2-CM1 exprime le nouvel objectif d'apprentissage de repérage et de modification des verbes irréguliers au présent de l'indicatif.	Elle prélève des phrases du texte et les élèves opèrent des transformations en faisant varier les pronoms personnels.	Elle anticipe la séance du lendemain : ils devront trouver les verbes du texte et les classer dans un tableau.

### *Analyse à l'aune du quadruplet de descripteurs*

Comme le montrent les tableaux 4 et 5 ci-dessus, l'enseignante de CE2-CM1 a le souci de définir les enjeux de savoir et prend soin de lier la lecture-compréhension à la conjugaison de verbes. Elle dévolue ainsi la responsabilité de la situation aux élèves. L'enseignante régule l'activité des élèves *via* un système d'interactions professeur-élèves et élèves-élèves lors des tâches orales et écrites. Les élèves sont engagés dans une activité exigeante d'un point de vue cognitif. L'enseignante institutionnalise des savoirs de compréhension et de conjugaison, dès cette séance, et dévoile les enjeux de la séance suivante.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *L'enseignante en surnuméraire*

Simultanément, dans la salle du DAR, avec les sept élèves dits « à BEP », l'enseignante en surnuméraire a inscrit au tableau une liste de tâches chronologiques à effectuer :

1. Je fais les calculs sur l'ardoise ;
2. J'écris la date et conjugaison sur mon cahier
3. Je fais l'exercice
4. Je colle l'exercice ;
5. Je colle mon tableau dans mon cahier mémo
6. Je me corrige

Alors que certains élèves débutent les exercices de conjugaison (Sara, une élève avec autisme et E1, E2, E3, E4 élèves dits à BEP), d'autres achèvent la correction de multiplications. L'extrait ci-dessous débute au moment où l'élève Sara doit réaliser le premier exercice de conjugaison. L'enseignante en surnuméraire circule auprès des élèves et s'adresse à eux individuellement.

Tableau 6 : *Succession des régulations de l'enseignante en surnuméraire dans la salle du DAR*

Scènes	Description	Verbatim de l'enseignante en surnuméraire
1	Sara doit débiter la conjugaison.	<i>Sara, tu es rendu au 2, toi.</i>
2	Aide à la multiplication de E1 : connaissance des tables.	<i>Oui bravo. Mais attention tu as déjà 2. Donc ça va faire 22. Donc bravo. Donc j'écris 2 ici là. D'abord mes unités et je retiens 2. 5 fois 2, égale ? Non. 5 fois 2, égale ? Tu cherches.</i>
3	Rappel à Solal de ce qu'il doit faire	<i>Bravo dis donc. Excellent travail. Tu imprimes. Fichier. Je te l'imprime. Regarde. Fichier. Imprimer. Et tu vas chercher ta feuille. Bravo champion.</i>
4	Aide à la multiplication de E1 : connaissance des tables.	<i>Tu as trouvé 5 fois 2 ?</i>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

5	Aide à la multiplication de Nacim : identification d'une erreur de retenue.	<i>46 fois 33. As-tu trouvé le bon résultat ? Il faut appuyer. 46 fois</i>
6	Régulation comportement de E2	<i>Occupe-toi de toi. Je travaille.</i>
7	Rappel à Maia de ce qu'elle doit faire.	<i>Il n'y a pas assez de batterie aujourd'hui. Tu vas chercher la tablette de Sara.</i>
8	Rappel à Sara des étapes listées au tableau, suivi d'encouragements	<i>Tu as écrit la date conjugaison. Bravo Sara, tu as lu jusqu'au bout.</i>
9	Aide à la multiplication à E1 : connaissance des tables.	<i>5 fois 2, égale ? 2 fois 5, égale ? On a trouvé. 10 c'est ça. Attention 10 + 2, 12.</i>
10	Rappel à Sara des étapes listées au tableau	<i>Tu mets ta date.</i>
11	Encouragements à E1	<i>12, bravo. Très bien. Il est juste. C'est ce que j'attends de toi, que tu fasses le travail.</i>

Contrairement à l'activité de l'enseignante de CE2-CM1, nous ne pouvons pas découper en actes l'activité de l'enseignante en surnuméraire. Il s'agit en effet d'une succession de microsécènes adressées individuellement aux élèves qui concernent le rappel des tables de multiplication ou encore la lecture de la consigne. Il n'existe pas d'interactions entre les élèves.

L'étude du texte choisi par l'enseignante de la classe n'est pas proposée par l'enseignante en surnuméraire dans la salle du DAR. Cette dernière s'en tient à des exercices systématiques de conjugaison.

Centrons-nous sur la phase où il s'agit pour les élèves de corriger le premier exercice de conjugaison. Les élèves doivent trouver la forme verbale correspondant à plusieurs pronoms personnels. Avec pour intention d'aider les élèves, l'enseignante en surnuméraire donne alors des « indices » : elle leur délivre le nombre de formes verbales qu'ils doivent trouver pour chaque pronom personnel.

*Je vous donne des indices. Avec le pronom personnel « elle », vous devez entourer quatre verbes. Avec le pronom personnel « nous », vous devez en entourer quatre aussi. Avec « je », ce sera trois. Avec « tu »,*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*ce sera trois. Avec « vous », ce sera quatre. À vous les chercheurs (enseignante en surnuméraire).*

Elle écrit alors au tableau la liste des pronoms et associe à ces derniers le nombre de formes verbales à entourer : par exemple, elle écrit 4 à côté du pronom personnel « on » ; l'activité de l'élève revient à entourer quatre verbes conjugués.

Ces indices ne portent pas sur les enjeux du « savoir conjuguer » (la dimension épistémique), mais relèvent plutôt de devinettes (trouver un nombre d'occurrences). L'enseignante n'attire pas l'attention des élèves sur le verbe, sa conjugaison au présent de l'indicatif, ses variations possibles selon les pronoms personnels. Les élèves ne peuvent donc pas entreprendre une réelle expérience avec le savoir-conjuguer.

### *Analyse à l'aune du quadruplet de descripteurs*

L'analyse de la séance, menée auprès des sept élèves à BEP, montre que sans définition de la situation, l'enseignante en surnuméraire met l'accent sur le faire et non sur l'apprendre. Elle n'engage en effet pas les élèves à identifier la nature de l'activité attendue et met principalement l'accent sur la présentation des exercices. Quand elle s'aperçoit que l'élève s'éloigne de la tâche attendue, alors elle lui demande une relecture de la consigne. Elle liste chronologiquement des tâches à accomplir seuls<sup>6</sup>. Comment les élèves peuvent-ils s'y prendre seuls, sans interactions avec l'enseignante ou avec des pairs ? Sans un milieu défini, il ne peut alors y avoir de dévolution de la responsabilité de la situation aux élèves. Les régulations professorales tiennent alors à une modalité de « questions-réponses-tâche »<sup>7</sup> (Sensevy, 2018). Après la réalisation individuelle de l'exercice, l'enseignante en surnuméraire distribue une fiche à coller sur les cahiers où figurent les formes verbales conjuguées au présent de l'indicatif. Cette sorte de « mémo »<sup>8</sup> représenterait un mouvement d'institutionnalisation des règles de conjugaison. Toutefois on peut s'interroger sur le sens que revêt ce « mémo » pour les élèves puisqu'ils n'ont pas explicitement travaillé la conjugaison des verbes.

### *Que peut-on dire de ces deux séances ?*

Les enjeux d'apprentissage (lecture, compréhension et conjugaison à partir du texte) envisagés par l'enseignante de CE2-CM1, lors de sa préparation et partagés à l'enseignante en surnuméraire, ne sont

---

<sup>6</sup> Des listes séquentielles pour guider l'activité de l'enfant ou de l'élève sont particulièrement prônées pour des élèves avec autisme par des méthodes comportementalistes. Cet arrière-plan permet peut-être de comprendre les régulations de cette professeure.

<sup>7</sup> Dans la forme scolaire classique, l'élève doit répondre en temps limité aux questions du professeur pour ensuite accomplir des tâches.

<sup>8</sup> L'appellation « mémo » désigne dans ce contexte une trace écrite qui facilite le souvenir de quelque chose.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travaillés que dans la classe de référence. Ainsi, seuls les quatre élèves « avancés » de CE2 ont pu bénéficier des apprentissages ciblés par l'enseignante de la classe. Les élèves dits à BEP ont réalisé, dans la salle du DAR, des exercices systématiques de conjugaison portant sur la terminaison des verbes conjugués sans appui sur le texte. La nature différenciée des apprentissages en classe et dans la salle du DAR entre donc en collision avec les intentions premières des enseignantes : elles ont dit en effet vouloir envisager un même apprentissage dans les deux lieux. Rappelons que ce choix visait à ce que le groupe restreint homogène « faible », en salle du DAR, bénéficie aux élèves à BEP et que l'enseignement dispensé soit de meilleure qualité, plus ajusté à leurs besoins (c'est aussi ce qu'elles disent). La pratique effective ne l'atteste pas : la séance menée dans la classe de CE2-CM1 est plus dense d'un point de vue épistémique, celle dans la salle du DAR laisse échapper les savoirs envisagés. L'analyse à l'aune des descripteurs didactiques montre que la situation est alors « peu émancipatrice » (Pelgrims et al, 2021 ; Pelgrims, 2019).

Ce qui est observé ici reste toutefois attaché au contexte particulier de cette école et nous ne pouvons pas généraliser ces résultats à tout fonctionnement d'un DAR. Notre analyse est en revanche solidifiée par des résultats de recherches sur des dispositifs d'aide à destination d'élèves à BEP (Toullec-Théry, 2017, Giroux, 2014).

### **Discussion**

Nous discutons ici de nos deux hypothèses.

#### *Hypothèse 1*

Une articulation des temps didactiques entre le DAR et la classe de référence serait un levier vers l'accessibilisation des apprentissages des élèves avec autisme (Toullec-Théry, 2021 ; Dupré, 2018).

L'organisation de cette école s'écarte de la prescription d'une scolarisation des élèves avec autisme en classe à temps complet. L'étude de ce DAR atteste en effet que des élèves à BEP (dont certains avec autisme) sont scolarisés en dehors de la classe ordinaire pour les apprentissages fondamentaux. L'analyse de ces deux séances menées simultanément et la mise au jour des activités effectives des élèves attestent d'un dédoublement du système didactique en deux systèmes principaux (SDP).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Un éloignement du topos<sup>9</sup> prescrit de l'enseignante en surnuméraire*

La prescription institutionnelle demande à l'enseignant·e en surnuméraire de mener des séances d'apprentissage en co-intervention (cahier des charges, 2021) sans que cette terminologie institutionnelle ne soit définie plus précisément. Quel est alors le *topos* de l'enseignante en surnuméraire ? Tient-il, comme le préconise le cahier des charges, de l'interface entre les deux pôles enseignant et médicosocial ?



Figure 1 : *topos de l'enseignante en surnuméraire d'après le cahier des charges*

Notre étude montre que cette interface avec les enseignant·e-s, est, dans les faits, abandonnée puisque l'enseignante en surnuméraire ne partage pas avec l'enseignante de la classe, ni le même lieu d'apprentissage pour les apprentissages fondamentaux, ni les mêmes enjeux. L'enseignante en surnuméraire interagit en revanche avec l'équipe médicosociale avec laquelle elle partage l'espace du DAR. Ainsi, lors de la séance filmée au sein du DAR, une éducatrice spécialisée observe la séance et intervient à plusieurs reprises.

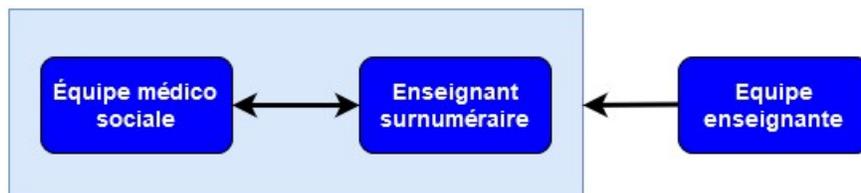


Figure 2 : *Topos de l'enseignante en surnuméraire dans notre étude de cas*

### *Une hésitation entre accessibilité et compensation*

Avec la délégation à l'enseignante en surnuméraire de l'enseignement pour ces élèves dits « à BEP », le DAR devient, pour les enseignantes, une CLAR, c'est-à-dire un dispositif de compensation (Benoit, 2014) qui agit sur la nature des savoirs en jeu. Or Pelgrims (2019) critique cette logique compensatoire : « son manque de pertinence pour guider l'enseignant et l'actualisation des tâches pédagogiques et

<sup>9</sup> « Les *topos* dans une institution donnée sont constitués par l'ensemble des places prévues et légitimées institutionnellement. Le *topo* indique non seulement ce qui est attendu dans telle place mais, aussi un intervalle d'actions possibles et acceptables non loin de ces attentes. Ce *topo* peut être décrit en termes de rapport institutionnel et de praxéologie (Chevallard, 1999) » (Assude et al., 2014, p.6).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

didactiques ». L'enseignante en surnuméraire agit en effet individuellement avec chacun des élèves à BEP, considérés comme des élèves éloignés des savoirs attendus, éludant les interactions entre eux. C'est ce que dénonce Plaisance (2013) :

La propension spontanée chez les enseignants est d'attribuer la source des difficultés aux personnes elles-mêmes et, plus encore, à leurs caractéristiques intrinsèques, en négligeant les interactions avec leur cadre de vie et, en l'occurrence, avec les conditions pédagogiques dans lesquelles elles sont insérées (p 227).

Le fonctionnement du DAR peut alors être paradoxal : ce dispositif prône une accessibilisation du savoir pour tous, c'est-à-dire « la création des conditions nécessaires à l'opérationnalisation des principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité » (Ebersold, 2020, p.237). Toutefois, la composition d'un groupe d'élèves caractérisé par ses difficultés (avec ou sans trouble autistique du handicap) penche du côté du diagnostic psycho-médical (le *cure*, selon Kohout-Diaz, 2018), donc d'une dynamique compensatoire. L'enseignante en surnuméraire s'éloigne alors de considérations didactico-pédagogiques, sans se mettre en recherche « d'actions efficaces au cas par cas » (Kohout-Diaz, 2018). Dans le DAR étudié, nous assistons à une reproduction d'une forme scolaire « ordinaire » : un groupe d'élèves rencontrant des difficultés, à part, avec des aides individuelles (Benoit, 2014), ce qui les éloigne des enjeux de savoirs (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Cette double prescription qui régit ces DAR maniant de pair accessibilité et compensation semble donc difficile à tenir dans les pratiques professorales. Nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse.

### *Hypothèse 2*

L'enseignant en surnuméraire élaborerait des adaptations des situations d'enseignement-apprentissage et engagerait les élèves dans des jeux d'apprentissage plus denses et dans une démarche d'autorégulation.

#### *Un éloignement d'emblée des savoirs*

Nous l'avons montré, les deux systèmes didactiques évoluent en parallèle. Un groupe d'élèves à « BEP » est externalisé dans un espace-temps hors de la classe de référence, avec l'enseignante en surnuméraire, ce qui agit sur la nature des savoirs en jeu (Toullec-Théry et Marlot, 2013 ; Toullec-Théry, 2021). L'enseignante en surnuméraire s'éloigne en effet d'emblée de la situation d'enseignement-apprentissage préparée par l'enseignante de la classe de CE2-CM1 parce ce qu'elle s'adresse à des élèves « fragiles », mais aussi parce que, dans les contraintes qui sont les siennes, elle n'a pas le temps de s'approprier les contenus d'enseignements visés dans la classe de référence. Le savoir sous-jacent



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de lecture compréhension du texte est abandonné pour se centrer exclusivement sur des exercices individuels et systématiques de conjugaison. Peut-être y a-t-il aussi un arrière-plan fondé sur des théories comportementalistes qui agit sur sa manière de structurer l'espace-temps et prive les élèves d'une rencontre avec des contenus épistémiques. En termes d'adaptations, l'enseignante en surnuméraire n'envisage pas de ressources complémentaires pour rendre la situation d'enseignement-apprentissage plus accessible ; elle s'en tient à un guidage des élèves *via* une forme « question-réponse-tâche » qui ne favorise pas les interactions entre les élèves. Ses rétroactions visent l'obtention de la « bonne réponse ». Par son guidage serré, elle donne privilège à un système d'habitudes implicites, c'est-à-dire au contrat didactique, au détriment d'un travail spécifique sur le milieu didactique (la situation d'enseignement-apprentissage et les nouveaux savoirs en jeu). Ce déséquilibre a un impact négatif sur les apprentissages des élèves.

Même si le groupe est réduit, les élèves ne sont en effet pas interpellés sur leurs stratégies, ce qui nous amène à questionner l'appréhension par les enseignantes d'une démarche d'autorégulation, pourtant centrale dans les préconisations institutionnelles du DAR (cahier des charges, 2021, 2024).

### *Autorégulation vs hétérorégulation*

Cette étude interroge l'autorégulation d'ordre cognitive et métacognitive (Buchel et Berger, 2013) et pas seulement l'autorégulation comportementale (qui porte sur l'attitude de l'élève). Nous avons tenté de déceler des stratégies autorégulatrices portant, d'une part, sur l'identification de l'objectif d'apprentissage et, d'autre part, sur les dimensions exploratoires (planification et anticipation des moyens mis en œuvre) (Nader-Grosbois, 2007). Dans la situation étudiée en classe, les stratégies autorégulatrices s'accompagnent d'hétérorégulations (Nader-Grosbois, 2007) qui portent sur les objets du savoir (ici le présent de l'indicatif relié à ses dimensions épistémiques) et sur le mode opératoire de résolution de l'exercice (par une lecture méthodique de la consigne). En revanche, nous avons montré que, dans la salle du DAR, les objets de savoir ne sont pas définis et qu'il n'y a pas eu de lecture de consignes dans un temps collectif et formalisé. Les élèves sont laissés seuls face à l'exercice. Les seuls étayages, majoritairement individualisés, portent sur la présentation des exercices. Ainsi, l'enseignante en surnuméraire formalise au tableau la liste des pronoms de l'exercice associée au nombre de formes verbales attendues que l'élève doit entourer. Cette liste consiste en une succession de comportements à adopter pour chercher « la bonne réponse », sans appui sur des savoirs explicites. La modification du milieu (de la situation d'enseignement apprentissage) que l'enseignante opère avec cette liste maintient un rapport de dépendance des élèves à l'adulte (Pelgrims et al, 2021), dans un mode de résolution qui revêt une composante « quasi aléatoire », comme une sorte de devinette. Cette



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

façon de faire ne permet pas l'appropriation par les élèves d'un savoir émancipateur. Les apprenants ne se retrouvent donc pas en position de faire émerger des stratégies autorégulatrices qui les amèneraient à exercer un contrôle sur leur fonctionnement cognitif (Buchel et Berger, 2013). Qu'est-ce qui fait que l'enseignante en surnuméraire agit comme elle le fait ?

### *Des coopérations minimales*

Aider les élèves les plus fragiles nécessite d'anticiper conjointement les obstacles que ces élèves vont éventuellement rencontrer dans une situation d'enseignement-apprentissage (Toullec-Théry et Marlot 2013) et de tendre ainsi « vers un modèle d'anticipation/intervention/remédiation » (Toullec-Théry, 2020, p 96). Or l'enseignante en surnuméraire n'a accès à la séance préparée par sa collègue que le matin même. Elle ne dispose donc pas de temps pour en prendre connaissance et comprendre ce que l'enseignante de CE2-CM1 attend et de s'en emparer. Sans être suffisamment documentée sur les enjeux d'apprentissage de la classe de référence, elle est contrainte de se « débrouiller », dans l'urgence, dans une forme d'improvisation. Comment envisager alors l'alternance entre les lieux d'enseignement si les professionnels ne sont pas en mesure de construire les articulations qui pourraient garantir la cohérence entre ces lieux ?

Dans les pratiques de l'enseignante en surnuméraire, on perçoit une propension à mettre en place des tâches répétitives et très structurées, renvoyant à des méthodes éducatives empreintes de comportementalisme. Cette enseignante est non spécialisée, toutefois elle dispose d'une expérience de cinq ans en poste. Elle a aussi bénéficié d'une courte formation initiale et participe à des supervisions plusieurs fois par an. Qu'est-ce qui produit alors ses manières de faire qui ont pour effet, dans la situation étudiée, d'éloigner les élèves du savoir ? Est-ce sa propre traduction de l'idée d'autorégulation qui la mène vers une remédiation comportementale plus qu'épistémique ? Est-ce qu'elle se rassure ainsi du fait de sa non-spécialisation ?

Enfin, il existe un paradoxe dans le mode d'organisation que les deux enseignantes ont choisi. L'enseignante de CE2-CM1, détentrice de la mémoire didactique de la classe, travaille avec 4 élèves performants, alors que l'enseignante en surnuméraire, qui ne connaît pas ce qui est enseigné en classe, travaille avec 7 élèves à BEP. Ce nombre d'élèves, qu'elle qualifie d'élevé, fait qu'elle interpelle en appui l'éducatrice spécialisée qui agit, elle aussi, dans l'urgence sans préparation.

Ces différents résultats invalident donc notre deuxième hypothèse.



### **Conclusion**

Les enseignantes de cette école demeurent les héritières d'une histoire, celle d'une école qui fut historiquement fortement ségrégative (Benoit, 2011). Le passage du paradigme intégratif au paradigme inclusif est délicat. L'école demeure normative (Benoit, 2018) et ses prérogatives inclusives ne sont pas encore suffisamment « claires et sans ambiguïté » (Saunier, 2021) pour que les acteurs soient en mesure de s'en emparer, d'identifier leurs missions. Ils se retrouvent alors souvent dans une reproduction de formes scolaires déjà connues (ici une dissociation de la classe des élèves qui présentent des difficultés). Comment alors assumer en tant qu'enseignant en surnuméraire l'interface avec les enseignants, mais aussi avec les professionnels du médicosocial jusqu'ici cloisonnée et de culture différente ? Tout se passe comme s'il était suffisant de faire travailler ensemble des professionnels pour qu'une coopération favorable aux apprentissages de tous existe. Or, nous l'avons vu dans cette étude, coopérer pour créer du nouveau (Laurent, 2018) n'advient pas facilement. Il serait alors intéressant d'étudier les réunions de supervision prévues dans le cahier des charges des DAR. Que s'y passe-t-il ? Ces espaces de travail sont-ils conçus comme des espaces de coopérations interprofessionnelles pour tenter de trouver des réponses conjointes pour améliorer les apprentissages de tous les élèves ?



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2015). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs Education. *Special issue of Education 3-13*, 43, 15-29. DOI: [10.1080/03004279.2015.961689](https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689)
- Benoit, H. (2011). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65-78. DOI: [10.3917/nras.057.0065](https://doi.org/10.3917/nras.057.0065)
- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. [Thèse de doctorat, Montpellier]
- Benoit, H. (2018). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les cahiers de la LCD*, 11(3), 61-83. DOI: [10.3917/clcd.011.0061](https://doi.org/10.3917/clcd.011.0061)
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. DOI: [10.1017/S0954579408000436](https://doi.org/10.1017/S0954579408000436)
- Büchel, F. & P. Berger, J.-L. (2013). Le concept d'apprentissage autorégulé : une introduction. In *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications*. les Éd. Ovidia. DOI: [10.1017/S0954579408000436](https://doi.org/10.1017/S0954579408000436)
- Chevallard, Y. (2010). Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique. En ligne  
[:http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires\\_depuis\\_la\\_TAD\\_YC\\_.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf)
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique Pour Enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Dupré, F. (2018). Pratiques inclusives au collège : analyse didactique des différentes temporalités lors d'une séance de géométrie en classe de 5ème. *44<sup>e</sup> Colloque COPIRELEM*.
- Ebersold, S. (2020). L'accessibilité face à sa grammaire. In S. Ebersold, *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 225-249). ISTE Group. DOI: [10.51926/ISTE.9011.ch11](https://doi.org/10.51926/ISTE.9011.ch11)
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Recherches en éducation*, HS4. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9014>. DOI: [10.4000/ree.9014](https://doi.org/10.4000/ree.9014)

Giroux, J. (2014). Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : historique et perspectives théoriques. In C. Mary, L. DeBlois, H. Squalli, L. Theis (Ed.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques* (pp.11-44). Presses de l'Université du Québec

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Érès.

Lansade, G. (2023). Chroniques d'une équipe mobile d'appui médicosocial à la scolarisation des enfants en situation de handicap (Emas) : Ethnographie de la politique publique d'inclusion scolaire en train de se faire, *Ethnographie française*, 54 (2), 347-363. DOI: [10.3917/ethn.232.0347](https://doi.org/10.3917/ethn.232.0347)

Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative : Pour une véritable économie de la coopération*. Éditions Les Liens qui libèrent.

Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2018). *Neuropsychologie de l'enfant - 3e éd. : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Dunod.

Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche*. Editions Mardaga.

Nader-Grosbois, N. (2020). Évaluation et intervention précoce et préscolaire à l'égard de l'enfant : Modèles, outils et programmes. In *Psychologie du handicap: Vol. 2e éd.* (p. 65-133). De Boeck.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions EHESS.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. DOI: [10.3917/nresi.086.0043](https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043)

Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 37-55. DOI : [10.3917/nresi.086.0043](https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043)

Philip, C. (2019). L'autorégulation des élèves : Un levier pour construire une école inclusive ? L'exemple d'un dispositif d'autorégulation inspiré de l'approche canadienne « ARAMIS ». *La nouvelle revue -*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Éducation et société inclusives*, 86(2), 207-223. DOI : [10.3917/nresi.086.0207](https://doi.org/10.3917/nresi.086.0207)

Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 219-230. DOI: [10.3917/nras.063.0219](https://doi.org/10.3917/nras.063.0219)

Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : Quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation*, 45. DOI: [10.4000/ree.9643](https://doi.org/10.4000/ree.9643)

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (Éds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. DOI: [10.4000/books.editionsmsmh.1954](https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.1954)

Sensevy, G. (2018). L'action conjointe en didactique. *Économie & Management*, 167, 68-71  
<https://blogs.mediapart.fr/gerardsensevyinspe-bretagnefr/blog/200620/laction-conjointe-en-didactique-entretien-de-gerard-sensevy-avec-herve-keradec>

Sensevy, G. (2018a). L'action conjointe en didactique : quelques mots d'introduction à la théorie de l'action conjointe en didactique. *Animation et Éducation*, 265.

Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53. DOI : [10.4000/rfp.3998](https://doi.org/10.4000/rfp.3998)

Toullec-Théry (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190 (1), 75-81. DOI: [10.3406/diver.2017.4516](https://doi.org/10.3406/diver.2017.4516)

Toullec-Théry (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent ? *Une étude de cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes »*. Dans N. Granger, G. Messier et L. Portelance (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire*, (p. 127-144). Editions JFD.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Toullec-Théry (2021). Ecole et scolarisation inclusives : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ? Habilitation à diriger des recherches, soutenue le 16 novembre, à l'Université de Bretagne Occidentale.

Whitman, T. L. (2004). *The Development of Autism: A Self-regulatory Perspective*. Jessica Kingsley Publishers.