REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION
10 ans 2017-2027
UQAC

Milieu de pratique

Le coenseignement en tandem comme outil de formation

Laetitia LABEDAYS, professeure des écoles, maitresse d'accueil temporaire, Académie de Bordeaux, France, laetitia.labedays@ac-bordeaux.fr

Éditeur
Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi
ISSN
2371-5669 (numérique)

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

☑ Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION
10 ans 2017-2027
UQAC

Résumé

Les membres du groupe Léa-IFE IMPACT (Innovation des Méthodes et Pratiques pour l'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat) expérimentent pour développer les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s. Parmi les options d'expérimentation possibles, l'enseignant·e novice et le tuteur ou la tutrice peuvent mener une séance de coenseignement en tandem. L'article porte sur une situation dont l'objectif de formation principal est que les acteurs concernés apprennent à favoriser les échanges entre les élèves en s'appuyant sur leurs productions. L'enseignant·e novice sera guidé par la personne tutrice dans la réalisation de son accompagnement des élèves de primaire lors des différentes phases d'une séance de résolution de problèmes mathématiques.

Mots-clés : coenseignement; formation; tutorat; accompagnement; primaire

Abstract

The members of the "Léa-IFE IMPACT" (Innovation of Methods and Practices for Classes related to the Adaptation of Classes situations for (a better) Tutoring) research team are currently investigating on how to allow the development of the probationary teachers' practices. Among what seems possible, the trainee and his or her tutor could lead a classroom session jointly in co-teaching thus being both in charge of the pupils at the same time. This article is about an analysis of a training situation aiming at learning how to encourage the interactions between the pupils relying on their productions. The probie teacher will be guided by his or her tutor in the development of the pupils support during the different steps of problem solving in mathematics.

Keywords: co-teaching; training; tutoring; support; primary school

Mise en contexte

Les membres du groupe Léa-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT[1]) expérimentent pour développer les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s. Parmi les options d'expérimentation possibles (Berterreix et al., 2025), l'enseignant·e novice et le tuteur ou la tutrice peuvent mener une séance de coenseignement en tandem. Dans l'enseignement en tandem, les personnes enseignantes enseignent ensemble et simultanément au groupe-classe.

Dans la situation explorée dans cet article, la tutrice est professeure des écoles à temps plein en classe de CM2 et maitresse d'accueil temporaire (MAT). Deux étudiants de Master 2 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) sont accompagnés et ils préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE). Les enseignants novices sont une ou deux journées par semaine en classe et leur présence représente un tiers temps d'une année scolaire. L'objectif de l'article est de présenter une séance de coenseignement en tandem et de détailler les possibilités de formation en acte au cours de ses différentes phases. Cette description est un exemple, un témoignage de la pratique.

Nous analysons dans cet article une situation dont l'objectif de formation principal est que les enseignant·e·s novices apprennent à favoriser les échanges entre les élèves en s'appuyant sur leurs productions. Ces productions sont à la fois écrites (sur l'ardoise, dans un cahier, etc.) et orales, car les élèves de CM2 sont en situation de recherche à plusieurs,

[1] Innovation des Méthodes et Pratiques pour l'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat. Pour en savoir davantage, consultez le site du groupe (Voir : https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/coenseignement-et-tutorat-pour-la-formation).

en petits groupes. La séance étudiée est la deuxième d'une séquence sur la proportionnalité. Dans le but de contextualiser la séquence dans le cycle 3, la tutrice a présenté à l'enseignant novice la trace écrite collective élaborée l'année précédente en CM1. Les objectifs et le contenu des premières séances de la séquence sont déterminés par la tutrice et le novice. Ce dernier propose ensuite une préparation écrite des phases de la séance en précisant l'objectif pour les élèves : « Je veux que les élèves arrivent à résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en adoptant différentes procédures : linéarité additive, linéarité multiplicative et passage à l'unité. » La tutrice lui a demandé d'anticiper les procédures possibles et les réponses attendues lors de la préparation en amont. Cela devrait permettre à l'enseignant novice de mieux exploiter les productions des élèves au cours de la séance. Durant la copréparation de la séance intitulée « Résolution de problèmes de proportionnalité au CM2 », des échanges sont également menés par la tutrice pour davantage détailler les phases et le rôle de chacun·e pendant la mise en œuvre. La séquence est coconstruite et seulement certaines séances font l'objet d'un coenseignement en tandem afin que le réinvestissement et l'autonomisation de l'enseignant novice soient favorisés. La conduite de cette séance demande d'accompagner les élèves dans la résolution de problèmes grâce à la prise en compte de leurs différentes procédures mais aussi de leurs questions et remarques orales. Le problème choisi[2] a l'intérêt de mobiliser pour sa résolution à

[2] *Maths au CM2,* (2022), Accès Éditions, problème 5, page 74 :
Pour préparer une mousse au chocolat, pour 9 personnes, il faut 6 œufs, et pour 15 personnes, il faut 10 œufs. J'ai chez moi tout le chocolat dont j'ai besoin.
a - Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 24 personnes?
b - Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 6 personnes?
c - Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 45 personnes?
d - Combien dois-je prévoir d'œufs si je veux faire cette mousse au chocolat pour 3 personnes?

la fois les propriétés de la linéarité additive (questions a et b) et celles de la linéarité multiplicative (questions c et d qui peuvent faire appel au triple et au tiers). Le novice sera ainsi guidé par la tutrice dans la réalisation de cet accompagnement des élèves lors de l'utilisation de ces propriétés au cours de procédures variées. Les activités proposées aux élèves au cours de la séance menée en tandem seront pertinentes aux vues de l'objectif de formation visé. En effet, l'observation des procédures des élèves et leurs remarques orales seront des points d'appui pour l'enseignant novice durant la mise en commun des procédures appropriées et de l'institutionnalisation des propriétés de la proportionnalité.

Déroulement

L'analyse de cette expérimentation de travail en tandem a permis l'identification de plusieurs temps de formation du novice par la tutrice au cours des différentes phases de la séance :

- tissage[3];
- prélèvement d'informations conjointement mené par l'enseignant novice et la tutrice lors de la phase de recherche des élèves en petits groupes;
- choix des productions des élèves pour l'exploitation collective;
- hiérarchisation conjointe de ces productions;
- mise en commun des réponses avec le groupe-classe en alternance.

Chacune des phases sera explicitée afin que soient déterminés les effets perçus sur l'activité de l'enseignant novice grâce à ce coenseignement en tandem.

[3]« Le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. » (Bucheton, 2021)

La copréparation, un préalable au coenseignement en tandem

Chaque phase de la séance nécessite une copréparation. D'abord, la phase de tissage a été l'objet d'échanges oraux et écrits (à l'aide de la messagerie électronique). En effet, les copréparations des deux enseignants sont le plus souvent menées en deux temps :

1. Les différentes séances d'une séquence sont déterminées de façon conjointe avec le contenu de chaque phase des séances (dont les phases de tissage).,
2. Par l'entremise de courriers électroniques, la tutrice et les enseignants novices s'assurent de se coordonner et d'enrichir, au besoin, chaque phase. Par exemple, la tutrice apporte des précisions sur les prérequis qui avaient été répertoriés par l'enseignant novice : « Les prérequis sont à modifier : il n'y a pas de nombres décimaux. ». La tutrice demande au novice d'anticiper la variété des procédures des élèves : « Pourrais-tu faire apparaitre dans la fiche de préparation les procédures possibles pour répondre? » Pareillement, elle leur demande d'anticiper les réponses attendues et nécessaires pour créer des liens entre les séances : « Qu'attends-tu comme réponse de la part des élèves lors du tissage avec la séance précédente? »). Ce temps de coordination met en lumière les décisions successives à prendre par l'enseignant pour préparer la séance. Des choix doivent être faits et l'enseignant novice participe à ces choix tout en étant guidé. Toutes ces décisions seront par la suite à prendre en charge de façon autonome par l'enseignant novice.

Le double-tissage

Dans cette première phase, la mise en œuvre en coenseignement a été l'occasion de vivre en action une phase de tissage s'appuyant sur deux temps d'enseignement : au sein d'une même séquence (confié au novice) ainsi qu'au sein du cycle 3 (confié à la tutrice). L'enseignant novice a mené la phase de tissage avec la séance précédente de la séquence intitulée « Résolution de problèmes de proportionnalité au CM2 ». La tutrice a mené la phase de tissage avec une situation de proportionnalité rencontrée l'an dernier en CM1 en se référant à une trace écrite collective sur-grande affiche. L'institutionnalisation sur la proportionnalité est explicitée par la tutrice : « La proportionnalité, c'est lorsque deux données changent de la même manière. » Elle s'adresse à la fois aux élèves et à l'enseignant novice, en s'appuyant sur deux situations qui font appel à deux grandeurs :

- un nombre de biscuits et le prix;
- un nombre de briques et la longueur d'un mur construit avec ces briques.

Les procédures utilisées en CM1 qui requièrent les propriétés relevant de la linéarité additive et de la linéarité multiplicative de la proportionnalité sont rappelées grâce à une affiche. Cette dernière montre les calculs additifs et multiplicatifs appliqués aux deux grandeurs : nombre de biscuits et prix.

Cette phase de tissage en coenseignement est l'occasion pour l'enseignant novice de prélever des informations sur la manière de verbaliser et de faire verbaliser les élèves de CM1 et de CM2 quant aux différents calculs nécessaires à la résolution d'un problème de proportionnalité : « Si deux nombres de biscuits sont additionnés, les prix sont également additionnés, ou bien, si l'une des valeurs de la situation (ici nombre de biscuits ou bien nombre de briques d'un mur) est multipliée, l'autre valeur (ici prix des biscuits ou

longueur totale du mur) est également multipliée par le même nombre ». Ce temps d'explicitation est mené à la fois par l'enseignante expérimentée (« Les deux valeurs vont être multipliées par le même nombre ou bien je vais additionner les nombres de biscuits et les prix. ») et par plusieurs élèves. Il agit comme une forme de bilan intermédiaire dont les procédures verbalisées (multiplier par 2, 3, 4… ou additionner les valeurs des deux grandeurs de la situation) seront mobilisées au cours de la phase de recherche des élèves en groupe.

Le prélèvement d'informations conjointement mené

La deuxième phase de la séance est une phase de recherche en petits groupes d'élèves. Pour que cette phase de recherche puisse avoir lieu, un temps est accordé à la dévolution[4]. Le passage de la consigne est à la charge de l'enseignant novice, mais le choix des groupes ainsi que les exercices proposés ont fait l'objet d'échanges par messagerie : « On peut donc laisser Eljy avec Mariana et Chloé. Es-tu d'accord? » Pour prendre en compte les différences de vitesse de travail, la tutrice avait suggéré de proposer d'autres exercices : « Si tu es d'accord pour ajouter des exercices, lesquels, à ton avis?» L'enseignant novice avait validé cette proposition : « Pour les plus à l'aise, l'exercice 6 (prolongation de l'exercice 5) et l'exercice 7 me semblent intéressants. Qu'en penses-tu? » Le coenseignement implique une copréparation qui est l'occasion de mettre en lumière des choix à faire :

- composition des groupes;
- durée accordée à chaque phase;

[4]La dévolution est un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Brousseau, 1998)

- différenciation;
- énoncés des problèmes à privilégier pendant les phases d'explicitation en fonction de l'objectif d'enseignement (p. ex. utiliser les propriétés de linéarité additive ou bien multiplicative, ou encore les deux).

Lors de la phase de recherche des élèves en petits groupes, l'enseignant novice et la tutrice circulent dans la classe. Chacun peut intervenir auprès d'un groupe ou bien les deux enseignants peuvent être ensemble et cointervenir.

La tutrice peut à cette occasion écouter les interventions de l'enseignant novice et parfois valider sur le moment ou en différé. Par exemple, l'enseignant novice a été en mesure de régler des tensions dans l'organisation du travail au sein du groupe avec trois élèves, Eljy, Mariana et Chloé (groupe ayant fait l'objet d'échanges pour sa constitution). Sur le moment, aucune intervention supplémentaire n'a été nécessaire de la part de la tutrice, ce qui valide la gestion des tensions par l'enseignant novice. Un geste d'acquiescement de la tutrice est un moyen efficace de valider une action sans perturber la mise en œuvre de l'enseignant apprenant. Nous pouvons penser que le fait de ne pas compléter l'action de l'enseignant novice et le fait d'acquiescer sont des temps formatifs, car l'enseignant novice est conforté dans son action et il pourra à nouveau mobiliser cette action dans des situations similaires, dans la suite de son parcours professionnel.

L'intérêt d'aller de groupe en groupe à deux enseignants est de maintenir plus efficacement l'activité des groupes, même lorsqu'ils rencontrent des difficultés. L'écueil, quant au tutorat, est que les interventions de l'enseignant débutant ne peuvent pas être validées ou complétées sur le moment, car la tutrice n'observe pas le tutoré. Un échange en différé peut alors être nécessaire.

Au cours de la recherche, la résolution du problème de mathématiques nécessitait l'utilisation des propriétés de linéarité additive et de linéarité multiplicative des situations de proportionnalité. Ici, il était nécessaire :

- d'additionner les nombres de personnes pour trouver le nombre d'œufs nécessaires à la recette (question a);
- de soustraire les nombres de personnes pour trouver le nombre d'œufs nécessaires à la recette (question b);
- de multiplier les grandeurs par 3 (question c);
- de diviser les grandeurs par 3 (question d).

Dans un groupe de quatre élèves observés par la tutrice, un élève était à l'aise pour traiter l'ensemble des questions, deux élèves avaient des procédures correctes (et parfois couteuses) et une élève était en difficulté. Cette dernière a signalé qu'elle se sentait perdue. D'après la tutrice, les procédures observées n'étaient pas toujours les plus efficaces, mais leur explicitation pouvait présenter de l'intérêt pour mettre en relief les procédures de tâtonnement ou de recherche de liens numériques entre les différentes valeurs. La tutrice a demandé à l'enseignant novice d'intervenir auprès de ces élèves pour venir en aide à l'élève en difficulté. Le choix de la tutrice a été de laisser l'enseignant novice finir son intervention auprès d'un autre groupe, de lui signaler un besoin et de le laisser intervenir auprès de ce groupe-là. Elle lui a signalé qu'un élève expliquait sa méthode (méthode du passage à l'unité) pour que le tutoré puisse prendre le relai. Ainsi, la tutrice est restée présente sans prendre la main et a écouté le tutoré pour acquiescer en réponse à certaines interventions ou relever des calculs écrits par les élèves, car ils pouvaient être utiles. Dans un but de formation, la tutrice a repris les formulations de l'institutionnalisation de début

de séance : les valeurs changent de la même manière (elles peuvent être ajoutées, soustraites, triplées…). En action, l'enseignant novice a repéré quelles interventions étaient aidantes pour construire le savoir visé, quelles productions écrites pouvaient être exploitées, quelles productions orales des élèves pouvaient être répétées et complétées par les coenseignants. La tutrice a renforcé ses interventions en demandant aux élèves de chercher à répondre à sa question, en validant son évaluation in situ : « Vous l'aviez trouvée (donnée numérique de la question précédente à utiliser), il a raison. » Les verbalisations de l'enseignant novice reprennent bien le savoir visé : l'explicitation des procédures est juste et elle mobilise les variations communes des deux grandeurs (ici, des différences entre des nombres de personnes et des nombres d'œufs sont à faire). Un temps de formation est possible lors de ce coenseignement en tandem par l'explicitation d'une autre procédure possible dans ce cas-là : utiliser la division en calculant le tiers du nombre de personnes et le tiers du nombre d'œufs. Cette phase d'intervention en tandem auprès de ce groupe constitue un point d'appui pour mener la mise en commun avec le groupe-classe et la tutrice demande à l'enseignant novice de faire apparaitre dans cette mise en commun les deux procédures possibles qui s'appuient sur les propriétés de linéarité additive et de linéarité multiplicative d'une situation de proportionnalité.

Le choix des productions des élèves pour l'exploitation collective et la hiérarchisation conjointe de ces productions

Lors de cette séance, le choix des productions décidé conjointement aurait nécessité davantage de temps pour en expliciter les raisons. En effet, l'enseignant novice n'avait pas repéré l'intérêt de privilégier dans un premier temps les propriétés de la linéarité ad-

ditive de cette situation de proportionnalité pour les questions a et b. Les données numériques induisaient ce choix (24 est la somme de 15 et de 9 pour la question a, et 6 est la différence entre 15 et 9 pour la question b). Le problème permettait ainsi de mobiliser les propriétés de la linéarité additive dans un premier temps puis les propriétés de la linéarité multiplicative dans un second temps (questions c et d avec le triple et le tiers). L'enseignant novice a tenu compte de l'intervention d'une élève qui a utilisé le tiers de chaque valeur pour ensuite répondre. Cette procédure, mathématiquement correcte, était plus couteuse. Certains élèves en difficulté auraient davantage pu s'emparer de calculs additifs pour chacune des valeurs. Un échange entre les coenseignants, plus long sur le moment ou bien en différé avant la mise en commun, aurait été nécessaire pour déterminer l'ordre des élèves à interroger et le contenu à privilégier. La réflexion sur la hiérarchisation des réponses aurait pu être plus approfondie. Il est possible que cette expérience de coenseignement en tandem soit l'occasion de prendre conscience pour le novice du lien étroit entre les connaissances didactiques de l'enseignant et le choix des productions des élèves et leur hiérarchisation. En tout cas, nous pouvons relever la nécessité d'expliciter ce lien sur le moment ou en différé dans un souci de développer la capacité à mener une mise en commun source d'apprentissage pour tous les élèves.

La mise en commun des réponses avec le groupe-classe en alternance

La mise en commun des réponses menée en alternance entre l'enseignant novice et la tutrice est un temps de formation pour le tutoré s'il repère comment la parole peut être distribuée aux élèves, comment la validation des propositions peut être menée et comment la sélection est faite pour la trace écrite collective, qui prend dans ce cas la forme d'une correction qui sera particulièrement utile aux élèves n'ayant pas su répondre.

Cette séance de coenseignement en tandem est également l'occasion d'aborder une situation qui ne relève pas de la proportionnalité[5]. Il est possible que cette modalité en tandem soit une mise en œuvre de l'enseignement suffisamment rassurante pour traiter des situations qui ne relèvent pas de la proportionnalité dans le but de mieux faire comprendre la notion à tous les élèves. L'explicitation de ce qui n'est pas une situation de proportionnalité permet de définir ce qui est une situation relevant de cette notion. Lors de la mise en commun, la tutrice mène la phase d'explicitation et on peut observer la mobilisation du tutoré qui prend connaissance de la variété des réponses écrites par les élèves. La tutrice peut également repérer la mobilisation du tutoré lorsqu'il acquiesce d'un hochement de tête à l'écoute de l'explicitation d'un élève qui a su justifier sa réponse. Il est possible que l'enseignant novice se sente suffisamment à l'aise pour proposer par la suite des situations ne relevant pas de la proportionnalité lorsqu'il mènera des séquences sur cette notion.

Apports

Pour rappel, l'objectif de formation assigné à cette séance de coenseignement en tandem est « d'apprendre à favoriser les échanges entre les élèves en s'appuyant sur leurs productions. » L'enseignant novice, accompagné par la tutrice, peut anticiper les procédures des élèves lors de la copréparation de la séance et ainsi être plus vigilant pendant la séance sur les procédures effectivement employées par les élèves. Au début de la séance, en phase de tissage qui est finalement un double-tissage, l'enseignant novice apprend en

[5]*Maths au CM2,* (2022), Accès Éditions, problème 4 page 74 : Sur une corde à linge, une chemise prend 60 minutes pour sécher. Combien de temps faut-il pour faire sécher trois chemises placées les unes à côté des autres sur cette corde?

acte à solliciter les élèves pour créer des liens entre les séances et entre les interventions des élèves eux-mêmes. Il apprend à verbaliser le savoir institutionnalisé (p. ex. dans une situation de proportionnalité, les deux valeurs vont être triplées) et à le faire verbaliser aux élèves. Le double-tissage (pour l'un, mené au sein du cycle par la tutrice, et pour l'autre, au sein de la séquence par l'enseignant novice) permet d'apprendre à créer des liens entre les situations portant sur une même notion ou un même savoir au cours d'un cycle (ici du lien entre les situations rencontrées au cours des première et deuxième années du cycle 3). Lors du prélèvement d'informations conjointement mené, l'enseignant novice est accompagné pour porter attention à la diversité des procédures des élèves et leur hiérarchisation. Une mise en commun menée en tandem est l'occasion pour la tutrice de compléter les interventions du tutoré lorsque cela est nécessaire. Ainsi, l'enseignant novice peut repérer des pistes d'évolution afin de compléter sa pratique.

Nous pouvons par ailleurs remarquer que le coenseignement en tandem nous a permis de mettre en œuvre une séance faisant appel à des notions qualifiées de difficiles pour les élèves parce que la tâche de l'enseignant novice peut être allégée en raison de divers aspects :

- tissage avec des situations déjà rencontrées;
- remobilisation des élèves par des gestes de la tutrice (faire se rassoir un élève, retirer du matériel source de distraction, répondre à la question d'un·e élève en situation de handicap qui a une tâche différente et adaptée avant l'arrivée de l'accompagnant·e des élèves en situation de handicap;
- mise à disposition du matériel en fonction des besoins sur le moment (étiquettes, affiche, etc.);
- préparation du tableau pendant que l'enseignant novice donne les consignes;

- aide à l'organisation matérielle des tables lors des travaux en groupe;
- hautparleur mis sur les microdécisions à prendre au cours de la séance (durée à laisser pour finir, etc.);
- renforcement des interventions de l'enseignant novice par la tutrice en répétant la consigne donnée aux élèves en fonction de l'observation des productions écrites (p. ex. rappeler que chaque réponse doit être sous la forme d'un calcul et d'une phrase-réponse qui reprend les mots de la question);
- rappel aux élèves de la possibilité d'utiliser des outils de la classe (p. ex. la trace écrite collective sur grande affiche avec les calculs faisant apparaitre la variation des deux valeurs : nombre de biscuits et prix à payer);
- remarque de la tutrice concernant l'attente de validation de certains groupes ou élèves;
- rappel au tutoré sur les durées de chaque phase et la nécessité de fournir des informations aux élèves sur le temps de recherche restant dans le but de mener la séance dans le temps imparti;
- soutien de l'action de l'enseignant novice qui vient de donner un conseil à un élève en restant auprès de l'élève pour vérifier qu'il applique le conseil reçu et rappeler ce conseil si c'est nécessaire;
- avant la mise en commun, mise en relief de la nécessité d'utiliser la variété des procédures possibles.

La situation mise en œuvre, qualifiée de difficile, est traitée de façon adaptée par l'enseignant novice et il est possible que cela renforce son sentiment d'efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle est défini par Bandura (2002) comme la croyance qu'a un individu

en ses capacités à résoudre une tâche. Prendre appui sur l'activité réussie de l'enseignant novice au cours du coenseignement en tandem participe à sa formation.

En conclusion, notre analyse semble montrer que la copréparation et la mise en œuvre en coenseignant en tandem sont des outils de formation pour l'enseignant·e novice. En effet, il ou elle peut observer le tuteur ou la tutrice, enseigner en étant accompagné·e et réguler son activité d'enseignant·e au cours des phases de tissage, de guidage des élèves, de choix des productions et de leur hiérarchisation ainsi que lors de la mise en commun accompagnée de l'institutionnalisation des savoirs. La mise en œuvre d'une séance de coenseignement en tandem est reproductible avec d'autres enseignant·e·s novices. Cependant, elle ne peut se faire qu'avec une copréparation et une prise en compte, sur le moment, des procédures des élèves et des interventions de l'enseignant·e novice.

Remerciements

L'initiative de cet article ancré dans la pratique est liée à un projet CARDIE (Conseil académique en recherche, développement, innovation et expérimentation) de l'Académie de Bordeaux. L'auteure remercie Cécile Berterreix, formatrice à l'Inspé de Bordeaux et chercheuse au Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation.

Références

Bandura, A. (2002). *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Berterreix, C., Laroche, C., Reydy, C., Dicharry, L., Guillerot, M., Lamarche-Ogden, S., Labedays, L., Pawlowski, I. et Zoppet, G. (2025). Aménager les situations de classe et

coenseigner en formation : une piste prometteuse? *Les cahiers pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/amenager-les-situations-de-classe-et-coenseigner-en-formation-une-piste-prometteuse/

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe.* ESF sciences humaines.

Duprey, G., Duprey, S. et Grisward, G. (dir.). (2022). *Maths au CM2* – Manuel de l'élève Éditions Accès.