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

Milieu de recherche

Coenseigner pour former : l'influence des régulations entre coenseignant·e·s sur les apprentissages des novices

Cécile BERTERREIX, formatrice, Université de Bordeaux, laboratoire LIRDEF, France, Cecile.Berterreix@u-bordeaux.fr

Carine REYDY, maitresse de conférences, Université de Bordeaux, laboratoire LaB-E3D, France, Carine.Reydy@u-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

La formation initiale enseignante française s'appuie sur des stages visant à favoriser « une entrée progressive dans le métier de professeur » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2025, p. 11). Ces stages réunissent une, deux, voire trois personnes novices encadrées par un tuteur ou une tutrice au sein d'une même classe. La recherche collaborative IMPACT (Innovation des Méthodes et Pratiques d'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat) investigue les apprentissages professionnels des enseignant·e·s novices, leur vécu et celui de leur tuteur ou tutrice dans des situations de classe aménagées via du coenseignement (Berterreix et al., 2025). Les régulations entre coenseignant·e·s semblent influencer favorablement le vécu et les apprentissages des personnes formées (Berterreix, soumis a). Cependant, rares sont les études qui interrogent véritablement les effets des régulations entre coenseignant·e·s lors d'une situation de classe à visée formative. Ainsi, inscrite en anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015; Chaliès et Bertone, 2021), l'analyse menée met en regard les significations attribuées à leurs actions par les coenseignant·e·s (tuteurs et novices). Les principaux résultats mettent en avant différentes natures et fonctions de régulations favorables aux apprentissages et au vécu des novices.

Mots-clés : coenseignement; formation initiale; régulation; microconcertations; ajustements

Abstract

Initial teacher training in France relies on placements designed to facilitate "a gradual entry into the teaching profession" (MEN, 2025, p. 11). These placements bring together one, two, or even three novice teachers, supervised by a mentor, in the same classroom. The collaborative research project IMPACT CARDIE LéA-IFE Co-teaching and Tutoring for Training (Innovation of Methods and Practices for Adapting Classroom Situations for Tutoring) investigates the professional learning of novice students and teachers, their experiences, and those of their mentors in classroom situations adapted through co-teaching (Berterreix et al., 2025). Furthermore, the interactions between co-teachers appear to positively influence the experiences and learning of the trainees (Berterreix, submitted a). However, few studies truly examine the effects of regulations between co-teachers in a formative classroom setting, particularly in developmental co-teaching. Thus, grounded in cultural anthropology (Bertone et Chaliès, 2015; Chaliès and Bertone, 2021), the analysis conducted compares the meanings attributed to their actions by the co-teachers (mentors and novices). The main findings highlight different types and functions of regulations that support the learning and experience of novices.

Keywords: co-teaching; initial learning; regulation; micro-consultations; adjustment

Introduction

En France, la formation initiale des enseignant·e·s s'appuie sur des stages[1] professionnalisants visant à favoriser « une entrée progressive dans le métier de professeur » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2025, p. 11). Les stages proposés réunissent une, deux, voire trois personnes novices encadrées par un tuteur ou une tutrice au sein d'une même classe. S'il existe des études à ce sujet (p. ex. Bullough et al., 2002; Baeten et Simons, 2016), ces configurations d'accompagnement collectif semblent toutefois encore peu investiguées scientifiquement, alors même que le tutorat usuel présente certaines limites mises en évidence dans la littérature (Chaliès et Durand, 2000; Moussay et al., 2017; Moussay et Méard, 2010). Ainsi, l'aménagement des situations de classe, notamment via du coenseignement entre les personnes tutrices et enseignantes novices, pourrait constituer une voie complémentaire d'accompagnement. La recherche collaborative IMPACT[2], qui croise des approches sur le coenseignement développemental et des principes relevant des actions de formation en situation de travail, investigue depuis 2023 les apprentissages professionnels des enseignant·e·s novices, leur vécu et celui de leur tutrice ou tuteur du fait de situations de classe aménagées via du coenseignement. Il y a peu, différentes variables d'aménagement des situations de classe, notamment via du coenseignement, ont été formalisées (Berterreix, soumis a) et depuis, plusieurs scénarios typiques de coenseignement développemental font l'objet d'études (Berterreix et al., 2025).

[1] Ces stages en école durent entre 6 et 18 semaines selon l'année de formation.
[2] IMPACT est l'acronyme d'Innovation des Méthodes et Pratiques d'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat.

Nous entendons par coenseignement développemental un « coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'un stagiaire et de la (ou du) titulaire de classe » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 34). Deux modèles de coenseignement développemental sont distingués dans la littérature : le modèle en binôme associe l'enseignant·e novice et le tuteur ou la tutrice tandis que le modèle en trinôme réunit deux enseignant·e·s novices et leur tutrice ou tuteur (Fortier et Tremblay, 2025).

Dans leur synthèse de la littérature sur le coenseignement développemental en formation initiale, Fortier et Tremblay (2025) mettent en évidence les effets à court, à moyen et à long terme du coenseignement développemental sur les pratiques des enseignant·e·s novices. Par exemple, un·e enseignant·e novice, en coenseignant avec quelqu'un de plus expérimenté, développerait une meilleure gestion de classe, gagnerait en confiance dans sa pratique, ou encore s'ajusterait plus aisément au cours de la séance.

Des résultats d'expérimentations récentes (Saillot et Malmaison, 2018; Saillot, 2023; Soslau et al., 2019; Berterreix, 2024; Berterreix, soumis a) montrent par ailleurs que, lors de situations de coenseignement, les actions visibles ou invisibles que l'enseignant·e adresse aux élèves et/ou à la personne coenseignante pour réguler l'écart entre le déroulement prévu et le déroulement effectif de la séance soutiendraient des apprentissages plus ou moins incidents des professionnel·le·s engagé·e·s en situation (Saillot, 2023). Au sein des quelques études recensées, ces actions sont par exemple nommées « ajustements réciproques » (Saillot et Malmaison, 2018), « microconcertations » (Tremblay, 2022) ou encore « régulations » (Berterreix, 2024; soumis a). Et, afin de tirer parti d'autres résultats portant sur ce type d'interactions entre coenseignant·e·s, nous réalisons ci-après un bref détour par la littérature comprenant des

études menées en contexte inclusif (p. ex. Maldonado-Díaz et al., 2025; Tremblay et Toullec-Théry, 2020) ou didactique (Saillot et Malmaison, 2018; Saillot, 2023; Tremblay, 2010). Tremblay (2022) distingue trois types de concertations entre coenseignant·e·s, soit les concertations formelles, informelles et directes. Saillot et Malmaison (2018) notent à leur tour ce que des ajustements réciproques entre coenseignant·e·s visent :

> (1) l'harmonisation du temps didactique entre les différents groupes d'élèves, (2) l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves lors du pilotage de la séance (Bucheton et Soulé, 2009), (3) l'équilibre des « rapports de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1992; Vinatier, 2009) entre les deux enseignant·e·s pour gêner l'autre le moins possible, (4) le repérage croisé des élèves en difficultés, (5) l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles (p. 14).

De plus, nous faisons le constat que, dans la littérature francophone, rares sont les publications (Soslau et al., 2018; Berterreix, 2024) qui étudient l'influence des interactions entre coenseignant·e·s sur le vécu et les apprentissages des novices en situation de coenseignement développemental. Or, certains résultats montreraient que les interventions du tuteur ou de la tutrice peuvent aider à relancer didactiquement la situation en complétant les actions des novices (Soslau et al., 2018) ou à mieux saisir les intentions poursuivies en situation par le tuteur ou la tutrice lorsque les novices les observent en train d'agir (Berterreix, soumis a). Ces interventions peuvent aider les novices à surmonter une difficulté apparue en situation. Elles offrent en outre des sentiments d'accompagnement et de soutien en situation de classe (Berterreix, soumis a).

En somme, l'impact de ces régulations entre coenseignant·e·s sur le vécu et les apprentissages professionnels des novices dans un contexte de coenseignement développemental reste encore peu étudié. Dans cette perspective, cet article pose la question suivante : en quoi certaines formes de régulations entre coenseignant·e·s dans un contexte de coenseignement développemental contribuent ou non aux apprentissages professionnels et influencent le vécu des coenseignant·e·s engagé·e·s en situation? Cet article se centre donc sur les régulations réalisées à l'initiative des tutrices, avec une intention de formation envers leur coenseignant·e novice.

Problématique

Si plusieurs travaux ont montré que le coenseignement développemental constitue un environnement favorable à la formation des enseignant·e·s novices, la manière dont les régulations en situation soutiennent leurs apprentissages professionnels demeurent insuffisamment documentées. Plus particulièrement, l'influence des régulations entreprises par les tuteurs et tutrices durant l'activité conjointe de classe reste encore peu étudiée. Dès lors, il convient de s'interroger sur la manière dont les différentes formes de régulations exercées par les tuteurs et tutrices en situation de coenseignement développemental contribuent ou non aux apprentissages professionnels des enseignant·e·s novices et influencent leur vécu de la situation de travail-formation.

Cadre théorique ou conceptuel

Régulation, ajustement, microconcertation en situation de coenseignement

Dans la littérature, plusieurs concepts ont été définis pour décrire les actions visibles ou invisibles qu'un·e coenseignant·e adresse à l'autre coenseignant·e ou aux élèves lorsqu'il est temps de rectifier un écart constaté entre le déroulement prévu ou souhaité et le déroulement effectif de la séance.

Alors que Tremblay (2022) définit les microconcertations comme des « interactions verbales entre coenseignants » (p. 2), d'autres, comme Saillot et Malmaison (2018), Saillot (2023) ou Saillot et al. (2024), utilisent le concept d'ajustement réciproque en référence aux travaux de Bucheton (2009). Dans leurs travaux, les ajustements réciproques sont une sorte de « réflexivité-en-acte particulièrement agile » (Saillot et al., 2023, p. 77) et correspondent à une « manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (Bucheton, 2009, p. 64). Dans le détail, Saillot (2020, 2023) conceptualise l'ajustement sous la forme d'un losange systémique composé d'un « penser-dire-faire-observer/écouter (percevoir) ». Cette conceptualisation lui permet d'approcher le fonctionnement d'une activité située et interactive de l'enseignant·e en lien avec son environnement. Comme le rappelle Saillot (2023), cette activité d'ajustement peut être, entre autres, multifinalisée (c.-à-d. qu'elle poursuit en même temps plusieurs objectifs), multiadressée (c.-à-d. qu'elle est destinée à plusieurs personnes), ou encore ne pas viser les mêmes temporalités.

De plus, Saillot (2023) propose une typologie des ajustements fondée sur trois catégories. Parmi elles et en lien avec l'objet d'étude de cet article, les ajustements « intersubjectifs » prennent lieu lors d'une coactivité et « s'expriment souvent à travers des discours coconstruits dans l'interaction, mais également par une communication non verbale et corporelle, faite de gestes et d'actions, constitutifs de "réciprocités expérientielles" » (Thievenaz, 2017, cité dans Saillot, 2023, p. 82). Notons ainsi que le concept d'ajustement intersubjectif ou réciproque dépasse la seule interaction verbale propre à la microconcertation (Tremblay, 2022) et comporte une dimension corporelle non nécessairement langagière. La figure 1 conceptualise les ajustements réciproques entre coenseignant·e·s, qu'ils soient visibles ou invisibles par un tiers observateur, selon le modèle de Saillot et Malmaison (2018) :

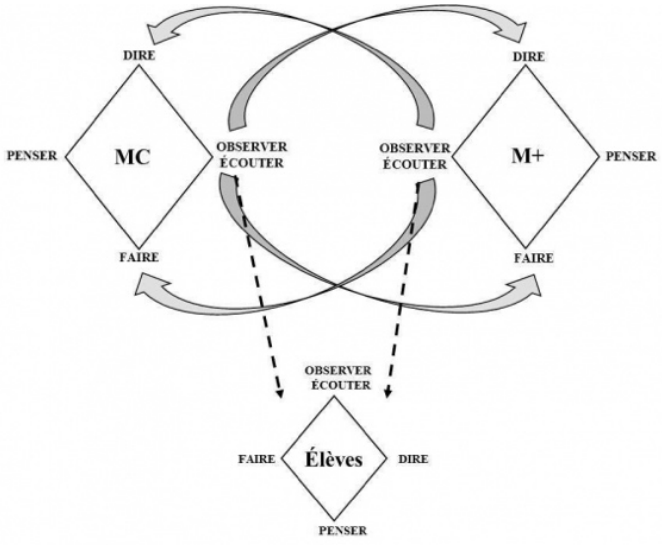


Figure 1. Modélisation des ajustements réciproques en situation de coenseignement (Saillot et Malmaison, 2018)

Dans d'autres études récentes portant sur le coenseignement développemental (Berterreix, 2024; Berterreix, soumis a), le concept de régulations entre coenseignant·e·s est utilisé. Ces régulations sont les actions visibles ou invisibles adressées par le tuteur ou la tutrice aux élèves et/ou au coenseignant ou à la coenseignante novice, dont l'intention témoigne d'une volonté de combler des écarts perçus entre la préparation, les actions individuelles ou conjointes des coenseignant·e·s et les effets constatés de ces actions au cours de la conduite de classe. Différentes caractéristiques des régulations exercées entre coenseignant·e·s y sont formalisées : elles peuvent être publiques (réalisées en contexte collectif) ou privées (réalisées en contexte seul à seul), individuelles (s'adressant uniquement à un·e coenseignant·e) ou collectives (s'adressant à toutes les personnes de la classe). Elles peuvent être encore enseignées (la régulation opérée est verbalisée à l'autre coenseignant·e), démontrées (la régulation est réalisée pour la donner à voir à l'autre coenseignant·e, en plus de s'adresser aux élèves). Dans ces travaux, certaines études de cas montrent l'importance de ces régulations pour que les coenseignant·e·s novices puissent accéder aux intentions que poursuivent les tuteurs ou tutrices et se coordonner pour (re)prendre en main la conduite de classe (Berterreix, 2024, soumis a). C'est le concept de régulation que nous utilisons dans cet article.

Soutenir des apprentissages professionnels selon l'anthropologie culturaliste

Pour retracer de manière ciblée et détaillée la façon dont certaines formes de régulations contribuent ou non aux apprentissages des enseignant·e·s novices lors de situations de coenseignement développemental, notre étude s'inscrit dans un programme de recherche étudiant la construction du sujet en formation (Bertone et Chaliès, 2015). Le

cadre de l'anthropologie culturaliste y est mobilisé (Chaliès, 2016; Chaliès et Bertone, 2021) car il offre la possibilité de retracer les apprentissages et le développement professionnels des enseignant·e·s engagé·e·s en formation à partir de leur pratique effective.

Ce programme de recherche repose sur plusieurs postulats théoriques, dont les deux suivants : d'une part, le sujet se construit professionnellement dans et par ses expériences de langage ainsi que son assujettissement à des règles; d'autre part, la subjectivation présuppose un processus d'individuation. Dans les prochains paragraphes, nous revenons plus spécifiquement sur ces deux postulats.

La construction du sujet par des expériences normatives et situées

S'inscrire dans le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016; Chaliès et Bertone, 2021) permet l'étude du processus de construction d'un·e enseignant·e engagé·e en formation, notamment à partir de ses expériences, lesquelles sont plus spécifiquement nommées des expériences normatives et situées (ENS) (Chaliès, 2016) : normatives, car elles sont socialement apprises et considérées au sein de la communauté professionnelle; situées, car elles sont aux prises de la complexité du contexte. Ces expériences comportent des dimensions sensorimotrices et émotionnelles.

L'ensemble de ces ENS s'inscrit dans un « flux expérientiel » (Theureau, 2015) au cours duquel s'articulent et se substratifient les expériences professionnelles (Dastugue et Chaliès, 2020). Ces dernières ont une signification et peuvent être formalisées sous la forme de « règles ». Dans le détail, ces règles comportent un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) entre trois composantes distinctes : une composante pour « étiqueter » l'expérience considérée (c.-à-d. la nommer), une autre pour l'exemplariser et

une dernière pour y associer une intentionnalité, soit le résultat constaté ou escompté de l'action considérée. Chaque règle peut alors être formalisée comme suit :

> Règle = [« Étiquette » vaut pour « exemples », ce qui permet d'obtenir pour résultat « résultats attendus »].

Par exemple, l'analyse de l'extrait 1 (voir la partie Résultats) permet de formaliser la règle R1 suivie par l'enseignante novice EN1 qui coenseigne avec sa tutrice T1 :

> EN1-R1 = [« Constater que T1 vient me voir et demande si on passe ou si on suit ce qui est prévu » vaut pour « réfléchir à ce qui est mieux pour les élèves, avoir observé leur travail et constater qu'ils ont majoritairement trouvé deux réponses sur trois, se dire alors qu'il est possible de passer l'étape suivante », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « suivre ce qui est fait avec T1 »].

Soutenir des apprentissages professionnels via du coenseignement?

Dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, une « capacité » ne constitue pas une propriété préalablement constituée, indépendante des situations dans lesquelles elle s'actualise (Chaliès et Bertone, 2021). Elle résulte de ce que l'enseignant·e a appris à faire dans telle ou telle circonstance (ou des circonstances similaires) et de ce « que font aussi les membres de la même communauté, participant au même jeu de langage » (Chaliès et Bertone, 2021, p. 115). Aussi dans ce cadre, soutenir les apprentissages professionnels des enseignant·e·s en formation consiste à les aider à réaliser et à mettre du sens sur des actions dites « réglées », propres à la communauté professionnelle, ce qui nécessite de leur part d'engager différentes capacités :

1) « signifier » une action observée ou enseignée en formation;
2) « analyser » l'expérience en cours par comparaison avec l'expérience enseignée;
3) être capable de « simuler », soit être en mesure de déployer in situ cette nouvelle action en contexte de travail aménagé;
4) « réaliser » celle-ci en contexte de travail ordinaire (Chaliès, 2016).

En somme, envisager l'apprentissage du sujet en formation, c'est contribuer théoriquement à l'enrichissement de son cours d'activités (Chaliès et Bertone, 2021).

Ainsi, dans cet article, des apprentissages professionnels seront constatés chez les novices si la formation en situation de classe aménagée via du coenseignement (copréparation, co-intervention, coanalyse (Tremblay et Toullec-Théry, 2020)) permet à ces derniers d'engager leurs capacités normatives « connaitre », soit celles de « signifier » des actions et de « réaliser » des actions professionnelles considérées par la communauté. L'aménagement par les tuteurs et tutrices des situations de travail à des fins de formation permettra alors théoriquement :

1) d'enseigner ostensivement[3] en classe des règles coplanifiées en amont du temps de classe;
2) d'alléger la difficulté du contexte pour accompagner la capacité « réaliser » en situation aménagée;

[3] Pour soutenir théoriquement le flux des expériences, et ainsi, les apprentissages des EN, les formatrices et formateurs s'engagent dans des activités singulières, telles qu'un enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004 cité dans Chaliès, 2016). Elles et ils fondent la signification de chaque ENS. « Pour ce faire, ils formalisent une règle en dressant ostensivement un « lien de signification » (Bertone, Chaliès et Clot, 2009) entre trois composantes expérientielles : – une composante pour étiqueter l'ENS ; – une composante pour l'exemplariser ; – une composante pour y associer des résultats attendus » (Chaliès, 2016, p. 35).

3) de soutenir une forme d'enseignement ostensible (démontré) de « règles » d'un enseignant en direction d'un autre.

Méthodologie

Participantes et dispositifs servant de supports à l'étude

EN1 et T1

L'enseignante novice 1 (EN1) suit un master 1 MEEF (Métier de l'éducation, de l'enseignement et de la formation). Dans ce cadre, elle réalise trois stages d'observation et de pratique accompagnée au cours de l'année, dans trois cycles différents. La situation de coenseignement présentée se déroule dans une classe de CM1-CM2 (élèves de 9-11 ans). La titulaire de la classe, soit la maitresse d'accueil temporaire (MAT) T1, exerce depuis 25 ans comme professeure des écoles et assure la fonction de MAT depuis 10 ans.

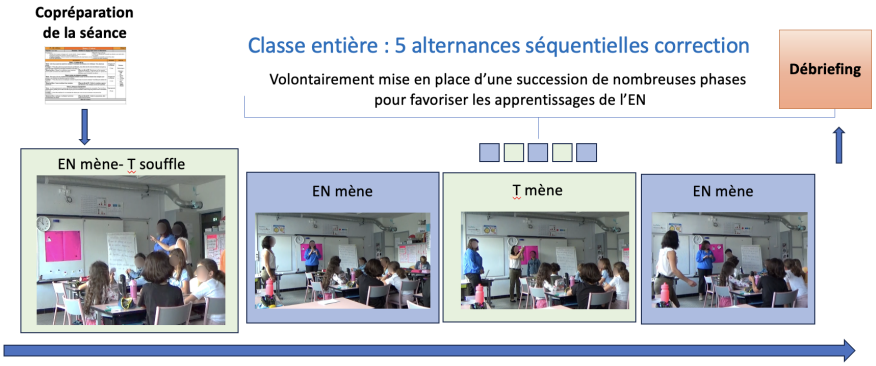


Figure 2. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN1-T1

EN2 et T2

L'enseignante novice 2 (EN2) suit un master 2 MEEF. Dans ce cadre, un à deux jours par semaine, elle réalise un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une

classe de CM1-CM2 (élèves de 9-11 ans). La titulaire de la classe, soit la MAT T2, exerce depuis 23 ans comme professeure des écoles et assure la fonction de MAT depuis 3 ans.



Figure 3. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN2-T2

EN3 et T3

L'enseignante novice 3 (EN3) est professeure des écoles stagiaire affectée à temps plein dans une classe de CM1 (élèves de 9-10 ans) d'une école de REP (réseau d'éducation prioritaire). Au cours de son année de stage, elle bénéficie de 12 journées de formation ainsi que de l'accompagnement d'une tutrice (T3). Celui-ci consiste en un stage d'observation et de pratique accompagnée d'une semaine dans la classe de T3 et de quatre visites de T3 dans la classe d'EN3. La tutrice T3 exerce depuis 22 ans comme professeure des écoles et assure les fonctions de professeure des écoles maitresse formatrice (PEMF) depuis 12 ans.

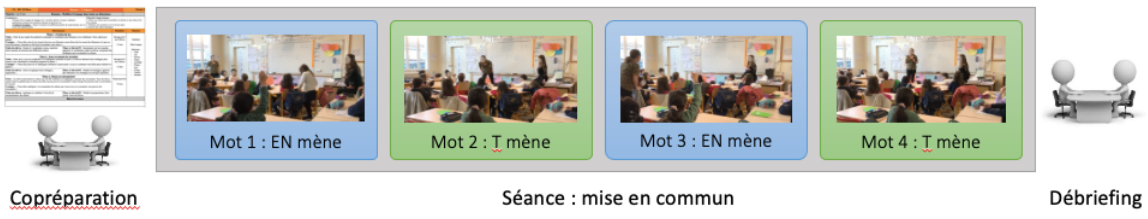


Figure 4. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN3-T3

EN4 et T4

L'enseignante novice 4 (EN4) suit un master 2 MEEF. Dans ce cadre, un à deux jours par semaine, elle réalise un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une classe de CM1-CM2 (élèves de 9-11 ans). La titulaire de la classe, soit la MAT T4, exerce depuis 23 ans comme professeure des écoles et assure la fonction de MAT depuis 3 ans.



Figure 5. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN4-T4

EN5 et T5

L'enseignante novice 5 (EN5) est professeure des écoles stagiaire affectée à mi-temps dans une classe de CM1 (élèves de 9-10 ans). Au cours de son année de stage, elle bénéficie d'une formation de 250 heures ainsi que de l'accompagnement d'une tutrice (T5). Celui-ci consiste en un stage d'observation et de pratique accompagnée d'une semaine dans la classe de T5 et de quatre visites de T5 dans la classe d'EN5. La tutrice T5 exerce depuis 22 ans comme professeure des écoles et assure les fonctions de PEMF depuis 12 ans.

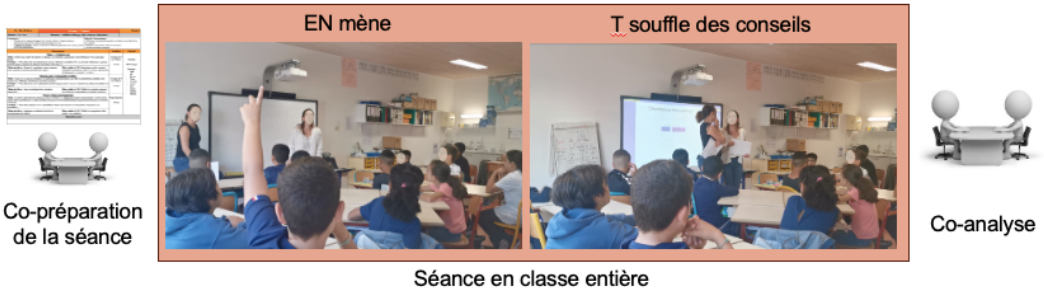


Figure 6. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN5-T5

Méthode de recueil des données

La méthodologie mobilisée repose sur celle décrite dans Berterreix (soumis b). Pour chaque séance de coenseignement, afin d'identifier les apprentissages professionnels des personnes en formation, trois types de données sont récoltés. Chaque séquence fait l'objet d'un enregistrement audiovisuel. À l'issue de la séance ciblée et vidéoscopée, un questionnaire à chaud est proposé à l'enseignante novice (EN) et à la tutrice (T). Dans le détail, les questions suivantes sont posées aux EN :

1) Comment avez-vous vécu ce temps de coenseignement?
2) Y a-t-il des éléments que vous auriez moins bien vécus?
3) Y-a-t-il des éléments précis (des actions, des façons de faire, de dire, de penser, d'interagir, des supports, etc.) qui vous ont semblé intéressants pour votre pratique et que vous conservez du fait de ce temps de coenseignement? Si oui, lesquels? Listez précisément.

Le questionnaire adressé à T interroge, en plus de son vécu et des éléments moins bien vécus, ses intentions de formation et lui demande si de nouvelles intentions sont apparues lors de la situation de classe.

Des extraits de la séance de classe sont alors sélectionnés à partir des réponses à ces questionnaires, complétées par des hypothèses émises par les chercheuses quant à la présence ou non d'« airs de famille » (Wittgenstein, 2004) – des similitudes – entre les pratiques des coenseignantes (Berterreix, soumis b). Sur cette base, deux entretiens d'autoconfrontation simples (Chaliès, 2016; Theureau, 2010) sont successivement menés auprès d'EN et de T.

Méthode de traitement des données

Les données ont été traitées en s'inspirant en partie de la procédure proposée par Chaliès et al. (2010), puis elles ont été examinées dans le détail sous la perspective de Berterreix (soumis b). Brièvement, à l'issue des enregistrements, les captations du temps de coenseignement sont visionnées. Selon cette méthodologie, le questionnement des chercheuses donne accès aux significations accordées à ses expériences par chaque enseignante (EN ou T) lorsqu'elle est autoconfrontée aux extraits vidéos, autrement dit à la « syntaxe des règles » suivies, pour rendre compte de cette dernière à la chercheuse qui conduit l'entretien d'autoconfrontation (EAC). Après transcription, le corpus de données est découpé en unités à partir de la signification accordée à ses expériences par l'enseignante. Pour chaque expérience signifiée, l'étiquette, le jugement et les éléments d'étayage énoncés sont étudiés. Les résultats attendus ou constatés y étant associés sont ensuite identifiés. Finalement, les règles suivies sont formalisées selon la syntaxe précisée dans le paragraphe consacré au cadre de l'anthropologie culturaliste.

Les chercheuses repèrent ensuite les actions comprenant des intentions de formation de T à l'égard d'EN conduisant à des régulations entre coenseignantes. Pour finir, elles mettent en regard les actions réalisées par EN et T et les intentions poursuivies.

Résultats

Dans les paragraphes suivants, nous décrivons différentes régulations. Chacune a été sélectionnée selon deux critères : 1) elle est motivée par une intention de formation de la tutrice en direction de la novice et 2) elle constitue un exemple significatif d'une variété d'actions pour y parvenir (p. ex. lever la main d'un élève pour le signaler à l'EN, etc.). Les résultats décrits donnent des indications sur les effets de ces régulations. Ces dernières prennent diverses formes : microconcertations (c.-à-d. interactions verbales entre coenseignant·e·s), intervention auprès des élèves, etc. Chaque régulation étudiée est caractérisée selon plusieurs dimensions : verbale ou non verbale, publique ou privée, individuelle ou collective, enseignée ostensivement ou démontrée, poursuivant des intentions convergentes ou divergentes entre coenseignantes.

Réguler en lisant ensemble ou en faisant lire l'environnement de classe : des intentions d'enseignement convergentes entre coenseignantes

Des microconcertations pour former à la régulation de la séance

Dans cette situation, EN1 vient de passer consigne auprès des élèves. Ceux-ci sont désormais en train de réaliser leur travail qui consiste à identifier et tracer des axes de symétries sur des figures planes. Après avoir circulé toutes les deux auprès des élèves, T1 attend qu'EN1 termine un échange, puis s'approche et lui parle en aparté (extrait 1.1).



Figure 7. Régulation entre EN1 et T1

Extrait 1.1. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN1-T1

T1 : Il nous reste 10 minutes EN1, est-ce qu'on les fait confronter par deux (comme c'était prévu) ou on peut passer à la mise en commun au tableau à ton avis? EN1 : On peut passer à la mise en commun. T1 : Oui, il me semble aussi parce qu'ils ont (bien) cherché, ils n'ont pas besoin de confronter comme on le pensait. Là, peut-être qu'on peut écrire au fur et à mesure les trois axes de symétrie.

Autoconfrontée à cet instant de classe, EN1 précise les significations qu'elle attribue à ces actions (extrait 1.2).

Extrait 1.2. Verbatim du temps d'autoconfrontation d'EN1 à cet instant de classe

EN1 : T1 vient me voir pour me dire si on suit ce qu'on avait prévu ou si on passe une phase pour que les élèves aient accès à la correction. Je réfléchis à ce qui est mieux pour les élèves et avec ce que j'ai pu observer du travail des élèves, la plus grande partie d'entre eux avait réussi à trouver deux axes de symétrie sur les figures et je me suis dit que l'on pouvait passer. C : Qu'est-ce que tu espères obtenir comme résultat? EN1 : Je n'ai pas vraiment d'intention si ce n'est de suivre ce que l'on fait avec T1. Je suis satisfaite parce que je pense que la mise en commun en binôme n'aurait pas servi.

C : Ça ne te perturbe pas?

EN1 : Non, car je sais que je n'y aurais peut-être pas pensé et… J'aurais été attrapée par le temps!

Selon la méthodologie de traitement adoptée, cet extrait d'autoconfrontation permet de formaliser ainsi la règle suivie par EN1 :

> EN1-R1 = [« Constater que T1 vient vous voir et demande si on passe ou si on suit ce qui est prévu » vaut pour « réfléchir à ce qui est mieux pour les élèves, avoir observé leur travail et constater qu'ils ont majoritairement trouvé deux réponses sur trois, se dire alors qu'il est possible de passer l'étape suivante », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « suivre ce qui est fait avec T1 »].

EN1 se dit satisfaite, car sans l'intervention de T1, elle n'aurait pas pensé à passer l'étape suivante, ce qui aurait eu des conséquences sur sa possibilité de finir la séance.

L'analyse de l'autoconfrontation de T1 permet également de rendre compte de la règle qu'elle suit à ce même instant de classe :

> T1-R1 = [« Parler à EN1 de là où en sont les élèves » vaut pour « constater qu'elle regarde autour d'elle davantage leur avancement, qu'avant l'observation était davantage individuelle, intervenir pour décider ensemble de ce que va être la phase suivante, lui proposer de l'annoncer aux élèves pour ne pas qu'ils soient surpris et qu'ils terminent », ce qui permet d'obtenir pour résultat « vouloir participer à l'ancrage d'une démarche des novices, qu'ils prélèvent dans ce qu'ils observent de l'activité des élèves les informations qui vont permettre de décider de la suite de la séance »].

T1 précise également qu'il y avait une coplanification, mais qu'il faut « ensuite tenir compte de ce qui se passe effectivement en classe ». Elle se dit satisfaite d'agir ainsi et des actions conjointement vécues avec la novice.

L'analyse comparée de ces deux règles suivies par EN1 et T1 permet de constater que les actions et les intentions poursuivies par T1, « vouloir que les novices prélèvent dans ce qu'ils observent de l'activité des élèves les informations qui vont permettre de décider de la suite de la séance », sont effectivement suivies par EN1 qui régule la séance en cours et s'autorise un écart à la copréparation en observant l'avancée des élèves (engagement de la capacité « réaliser »). Cette interaction entre coenseignantes prend la forme d'une concertation verbale (microconcertation) privée, individuelle, clairement explicitée et visant la formation d'EN1 à la régulation didactique de la séance.

Faire réguler en prenant la place d'un élève

Pour cette deuxième étude de cas, lors d'une première séance en rugby avec les élèves, EN2 et T2 visent l'apprentissage de techniques de passes. L'objectif de formation pour EN2 est de l'amener à présenter de nouvelles situations d'apprentissage sur la passe dans un domaine souvent perçu comme complexe pour les novices et leurs tutrices, celui de l'éducation physique et sportive. À l'instant considéré dans l'extrait 2, EN2 explicite ce qu'est le rugby et les règles de ce sport collectif.



Figure 8. T2 levant la main pour être interrogée

Extrait 2. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN2-T2

EN2 : Est-ce que vous connaissez les règles fondamentales du rugby? Il y en a quatre. Oui, e, donne-moi une.

e : On n'a pas le droit de faire des passes en l'air ou en avant.

EN2 : Donc elles doivent être comment, les passes, e?

e : En arrière, comme ça.

EN2 : T'envoies le ballon vers où?

e : Vers l'arrière.

EN2 : Une passe vers l'arrière, donc ça, c'est très bien, c'est la passe vers l'arrière. (...)

EN2 : Est-ce que c'est bon pour tout le monde, les règles? Je les rappellerai au fur et à mesure. La première séance de...

[T2 lève la main comme le ferait un élève de la classe (figure 8)].

EN2 : Oui, oui?

T2 : Maitresse, ça, c'est les règles du rugby en général ou c'est les règles du jeu que tu vas faire?

EN2 : Non, c'est les règles du rugby scolaire, du rugby qu'on va faire actuellement. Le vrai rugby, il y a plaquage. C'est-à-dire qu'au lieu de toucher, les joueurs sont plaqués au sol.

L'analyse des significations qu'EN2 attribue à ses actions lorsqu'elle est autoconfrontée à cet instant de classe permet de formaliser la règle suivante :

> EN2-R1 = [« Remettre en question son intervention » vaut pour « réagir en fonction de la question posée par T2 , se rappeler son intervention, en lien avec sa question, ajouter "Donc là, les règles que j'ai annoncées, elles vont être communes au rugby en général. À l'exception du toucher, qui est le cas particulier du rugby scolaire. Parce que c'est justement interdit à l'école de plaquer", se dire que c'est une chose que l'on sait mais que l'on n'a pas précisée », ce qui permet d'obtenir comme résultat de « réguler son intervention »].

EN2 se dit vraiment satisfaite, car elle n'a pas précisé de quel type de rugby il s'agissait, ce qui aurait pu induire en erreur les élèves, notamment sur la possibilité de plaquer, action interdite en milieu scolaire à l'école primaire (capacité « réaliser »). Elle précise à de nombreuses reprises qu'elle a pu se « rendre compte » (capacité « connaitre »), grâce à cette modalité de régulation, qu'elle « n'explicitait peut-être pas assez les choses aux élèves ». Elle dit par ailleurs que cette modalité lui a « facilité les choses », plutôt que T2 « soit derrière [elle] ou qu'elle vienne [lui] chuchoter dans l'oreille » : « Ça m'aurait perturbée si elle avait été derrière ».

À ce même instant de classe, la règle suivie par T2 peut être formalisée ainsi à partir de son autoconfrontation :

> T2-R1 = [« Lever le doigt » vaut pour « entendre EN2 dire "Ce sont les règles du rugby", savoir que les quatre règles déjà énoncées, en tout cas certaines, sont propres au rugby scolaire, intervenir et dire "maitresse, et ça c'est les règles du rugby en général ou c'est les règles du jeu scolaire?" », ce qui

permet d'obtenir pour résultat « faire bien clarifier qu'en fait c'est les règles du rugby scolaire pour les huit séances qui viennent »].

T2 explicite sa satisfaction et précise que c'est le meilleur moyen qu'elle a trouvé pour lui laisser la main et pour que les élèves se disent que c'est EN2 la spécialiste du rugby et non pas elle, T2.

Cette régulation entre coenseignantes est cette fois publique et collective en apparence seulement, car elle masque la dimension individuelle de l'adresse à l'EN2. Notons que T2 ne dit pas directement à EN2 comment agir, mais qu'elle influence toutefois son environnement d'enseignement. Par ailleurs, du fait de la copréparation, elle sait qu'EN2 connait cette information à apporter aux élèves. Leurs intentions d'enseignement et de formation convergent à cet instant de classe.

Influencer l'activité des élèves en agissant de manière non verbale sur l'environnement

Dans cette troisième étude de cas, EN3 et T3 visent à apprendre aux élèves à verbaliser les opérations métalinguistiques qui leur permettent d'orthographier correctement en situation de dictée. Elles ont également établi un objectif de formation pour EN3, qui est de l'amener à conduire des mises en commun favorisant la verbalisation des procédures par les élèves et les interactions entre élèves. À l'instant considéré dans l'extrait 3, EN3 anime le débat sur l'orthographe du premier mot, le mot « restent », auprès du groupe-classe et sous l'observation de T3. Conformément à ce qui a été déterminé lors de la copréparation, elle cherche à faire dire aux élèves que c'est le sujet qui commande l'accord du verbe. Pour cela, elle souhaite qu'ils se réfèrent à l'affiche qui a été élaborée collectivement au cours des semaines précédentes (extrait 3).

Extrait 3. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN3-T3

EN3 : On va l'accorder avec quoi, ce verbe? Qu'est-ce qu'il faut d'abord qu'on identifie dans notre phrase pour pouvoir mettre le verbe au pluriel? Qu'est-ce qu'il faut qu'on trouve? e1, qu'est-ce que tu en penses? e2 me propose « E-N-T » car il dit que quand on met les verbes au pluriel, on met « E-N-T ». Mais qu'est-ce qu'il faut qu'on trouve dans la phrase pour pouvoir savoir si je dois mettre « E-N-T » à la fin du verbe?

[T3 saisit le poignet d'e3 et lève sa main. Elle le regarde et lui fait un signe de la tête pour lui signifier de garder la main levée].

EN3 : Il y a quelque part une affiche dans cette classe qui pourrait potentiellement nous aider. C'est une affiche du moment donc elle est par-là [EN3 montre le tableau et ses environs, puis se tourne vers la classe et voit e3 qui lève la main]. e3?

e3 : Le sujet-verbe, c'est « les chats jouent », donc avant le verbe, il y a un déterminant qui est au pluriel, donc après, c'est obligé de le mettre au pluriel.

Autoconfrontée à son activité, EN3 signifie ses actions auprès de la chercheuse. Le traitement de l'EAC permet de rendre compte de la règle suivante suivie par EN3 :

> EN3-R1 = [« Hésiter à intervenir et à dire "sujet" » vaut pour « sentir que ça dure, se demander s'il faut apporter la réponse attendue ou si vraiment il faut attendre », ce qui permet d'obtenir pour résultat « ne pas laisser la mise en commun durer plus de 10 minutes »].

Elle témoigne à ce moment-là d'un certain malaise en ajoutant : « Je galérais ».

T3 décide alors de procéder à une première régulation : elle saisit le poignet d'un élève (e3) et lève sa main. Autoconfrontée à son tour à cet instant de classe, T3 signifie ses actions auprès de la chercheuse. L'analyse du verbatim permet de restituer la règle suivie par T3 pour rendre compte de son activité :

> T3- R1 = [« Repérer qu'EN3 est en difficulté et lui fournir un moyen pour débloquer la situation » vaut pour « repérer un bon élève, e3, en se déplaçant pendant la séance, puis faire en sorte que cet élève participe; se diriger vers e3 qui est capable de répondre et lui lever la main, sans intervenir verbalement », ce qui permet d'obtenir comme résultat « de débloquer la situation, qu'e3 identifie l'affichage et reverbalise ce qui a été vu les jours précédents sur le sujet »].

T3 précise qu'elle est satisfaite de son intervention, « ça a bien marché », car elle constate qu'EN3 interroge e3 immédiatement. Ainsi, T3 constate qu'EN3 engage sa capacité « connaitre », puis « réaliser » en situation de travail aménagée.

Notons que T3 influence le contexte d'EN3 et l'amène à lire autrement l'environnement de classe à un moment où EN3 doute. La régulation exercée via l'action de T3 est de nature non verbale, privée et individuelle : T3 procède discrètement et ne s'adresse pas publiquement au groupe-classe tout en poursuivant des intentions de formation à l'adresse de l'EN3 (« repérer qu'EN3 est en difficulté », « débloquer la situation ») convergentes avec les intentions d'EN3 (« ne pas laisser la mise en commun durer plus de 10 minutes »). Elle laisse à EN3 la possibilité d'interroger ou non e3. Cette régulation fait émerger un nouvel élément : T3 n'enseigne pas la règle, ni ne la démontre. Elle attire l'attention d'EN3 sur un point de son environnement, sans exprimer verbalement son intention à EN3.

Accentuer et répéter un propos d'élève

Cette même séance se poursuit et cette première régulation n'a pas complètement l'effet escompté. En effet, au lieu d'expliquer comme attendu que le sujet indique l'accord du verbe, e3 parle d'un « déterminant qui est au pluriel » (extrait 4).

Extrait 4. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN3-T3

T3 [poursuit et s'adresse à EN3 publiquement en posant sa main sur l'épaule d'e3] : Il a dit « déterminant ». [T3 grimace]
EN3 : Donc toi, tu me dis que si le déterminant est au pluriel, je vais mettre le verbe au pluriel. Mais comment on accorde le verbe? Est-ce que c'est le déterminant que je regarde pour savoir? Ah! e4, qu'est-ce que tu en penses?
e4 : C'est le déterminant qui met le nom au pluriel et si le nom, il est au pluriel, le verbe, il est au pluriel.
EN3 : Oui, et le nom, en fait, il représente quoi? Dans « Les chats jouent », c'est quoi « Les chats » dans cette phrase? Ça fait une semaine qu'on est dessus... Qui est-ce qui joue? e5?
e5 : Les chats.
EN3 : Et oui, ce sont les chats qui jouent. [EN3 montre l'affiche à côté du tableau]. Entre « ce sont » et « qui », on a dit, qu'est-ce que j'ai toujours? Regarde cette affiche, c'est écrit quelque part, e6?
e6 : Qui est-ce qui.
EN3 : Alors « qui est-ce qui », c'est la question que je me pose pour trouver quoi?
e7 : Le sujet.
EN3 : Le sujet, exactement.

T3 opère alors une deuxième régulation en s'adressant à voix haute à EN3 pour lui dire en grimaçant : « Il a dit "déterminant" ». Autoconfrontée à cet instant de classe, T3 signifie ainsi ses actions :

> T3-R2 = [« Signifier à EN3 une confusion chez les élèves entre nature et fonction » vaut pour « dire "attention, il a dit le déterminant" et faire la grimace », ce qui permet d'obtenir comme résultat « d'attirer l'attention d'EN3 pour qu'elle reprenne ça et qu'elle reformule, qu'elle dise "si le déterminant est au pluriel, ça veut dire que le sujet est au pluriel" »].

T3 ajoute pendant l'entretien qu'elle pense avoir « réussi à attirer l'attention d'EN3 », mais qu'elle ne sait pas « comment elle va s'en saisir ». T3 précise en outre qu'elle limite volontairement son intervention à cette phrase et qu'elle « laisse faire EN3 à un moment critique ». Elle justifie ainsi qu'elle a « identifié un obstacle didactique et attiré l'attention d'EN3, qui l'a perçu ». Elle ajoute qu'elle se demande ce que va faire EN3.

Cette régulation est cette fois-ci à la fois verbale (T3 parle à EN3) et non verbale (T3 grimace), privée, individuelle (T3 ne s'adresse qu'à EN3) et partiellement enseignée : pour cela, T3 répète la réponse d'e3 en l'accentuant, elle grimace pour signifier à EN3 qu'elle doit revenir sur l'emploi du terme « déterminant », mais ne lui précise pas comment agir pour « voir ce que va en faire EN3 ».

Autoconfrontée à son tour à cet instant de classe, EN3 signifie ses actions lors de l'intervention de T3. L'analyse du verbatim permet de restituer la règle suivante :

> EN3-R2 = [« Se dire qu'il va falloir faire rebondir e3 » vaut pour « avoir repéré qu'il ne s'agit pas déterminant, penser qu'il s'est dit que c'est un déterminant parce que c'est un petit mot, se dire que c'est le sujet qu'on veut qu'il trouve, se demander "est-ce que je le dis ou est-ce que j'attends?" », ce qui permet d'obtenir comme résultat « qu'il dise qu'en fait, c'est le sujet »].

Par ailleurs, EN3 précise à la chercheuse : « Je pense que T3 a senti que je galérais. Elle m'avait dit qu'éventuellement, elle interviendrait et je savais que c'était justement pour m'amener sur la bonne voie. ». EN3 signifie ainsi la suite de ses actions pour poursuivre son objectif :

> EN3-R3 = [« Se référer à l'affiche » vaut pour « dire "qui est-ce qui", parler de la question qu'on se pose depuis le début de l'année, donner la phrase que l'on a en exemple sur son affiche », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « trouver le sujet »].

EN3 signifie en situation que l'activité d'e3 est importante et à traiter. Ainsi, elle engage sa capacité « réaliser » en situations de travail aménagée. Notons que le vécu d'EN3 est alors plus positif. Interrogée sur son ressenti, elle répond à la chercheuse : « C'est pas si mal. »

Cette deuxième régulation de l'extrait analysé permet d'aboutir au résultat souhaité par T3 et par EN3 : en effet, EN3 se saisit de la remarque et perçoit immédiatement l'intention de T3 (« il va falloir faire rebondir e3 »), elle ajuste son action (« se référer à l'affiche ») et parvient ainsi à l'intention qu'elle poursuivait elle-même (« trouver le sujet »). Notons qu'elle agit en confiance (« je savais que c'était justement pour m'amener sur la bonne voie ») et que l'action de T3 a un effet positif sur son vécu de la situation qui évolue de « Je galérais » à « C'est pas si mal. ». En outre, les intentions d'EN3 et de T3 convergent dans cette situation. Elles visent toutes les deux le rappel de la notion de sujet auprès des élèves. Ce sont les manières d'agir qui peuvent être source d'écart entre EN3 et T3 : là où EN3 « hésite à leur dire sujet », T3 souhaite davantage qu'EN3 accompagne e3 pour qu'il « identifie l'affichage et reverbalise ce qui a été vu les jours précédents sur le sujet ».

Réguler en prenant la conduite de classe

Prendre la main pour ramener la novice vers un objectif d'apprentissage connu des deux coenseignantes

Dans cette situation, EN4 et T4 coenseignent en prenant appui sur la ressource *Lecture Doc* cycle 3 (Renaud, 2024), qui vise l'apprentissage par les élèves des stratégies de lecture sur des textes documentaires. À l'instant considéré de la séance, EN4 a fait s'exprimer les élèves sur leurs conceptions initiales quant au fonctionnement du cerveau, puis elle a fait visionner un extrait vidéo portant sur cette même thématique. Conformément à la ressource, elle interroge les élèves sur les informations délivrées par la vidéo. De manière non anticipée, T4 prend la parole en direction de tous (extrait 5).

Extrait 5. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN4-T4

e : La vidéo dit que le cerveau sert à respirer.
EN4 se tournant vers T4 : T4, ils ont pas dit que le cerveau sert à respirer?
T4 : Non.
EN4 à toute la classe : Donc, non, on peut barrer cette hypothèse. Le cerveau, il sert pas à respirer.
T4 à toute la classe : Alors, en fait, cette vidéo, elle nous permet de voir que le cerveau, il sert à tout. Mais, cette vidéo, le problème, c'est que… Bien, quand on la regarde une fois, comme ça, est-ce qu'on peut du coup, mémoriser toutes les informations qui ont été données?
e : Non.
T4 : Ok. Ça, c'est le problème de ce type de vidéo documentaire.

Le traitement de l'autoconfrontation d'EN4 à ses actions à cet instant de classe permet de rendre compte de la règle suivie par cette novice :

> EN4-R1 = [« Écouter avec attention ce que dit T4 et l'entendre vous recentrer vers l'objectif d'enseignement » vaut pour « Paniquer avec son tableau de recueil des représentations des élèves, voir T4 rebondir parfaitement en faisant le lien entre la vidéo et le documentaire, percuter et se dire "Ah, ouais, tu es en train de prendre un temps fou alors que l'objectif n'était pas celui-là" », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « s'en sortir »].

EN4 se dit non satisfaite de ses propres actions, mais satisfaite de celles de T4 et de l'aide que cela lui apporte au point de vivre cela comme un « soulagement ». Elle ajoute par ailleurs être satisfaite de pouvoir avoir le temps pendant quelques secondes de regarder la ressource pour « se rappeler de la suite de la séance à mener ».

À ce même instant de classe, T4 suit la règle suivante, formalisée à partir du traitement des significations issues de l'EAC :

> T4-R1 = [« Pointer la permanence de l'écrit » vaut pour « demander aux élèves sur quoi on peut s'appuyer », ce qui permet d'obtenir pour résultat « faire du lien entre la vidéo et le texte documentaire qu'EN4 n'a pas fait ou compris à destination d'EN4 et des élèves » et « resignifier l'objectif pour pouvoir faire la suite »].

T4 se dit satisfaite d'agir ainsi et précise qu'après son intervention, elle espère qu'EN4 « va se recentrer sur l'objectif de lecture et [non] plus sur celui de [savoir] à quoi sert le cerveau ».

À plusieurs reprises, T4 intervient alors qu'EN4 mène la classe. Ces régulations verbales, enseignées de manière démontrée, publiques et collectives (destinées aux élèves) sont bien vécues par EN4 : « Mon problème personnellement, c'est qu'en fonction de ce que les élèves répondent, je sais pas trop rebondir dessus ». Elle affirme « se nourri[r] de la façon de faire de T4 ». Notons que T4 et EN4 visent toutes les deux le même objectif d'enseignement après cette régulation, objectif déjà connu des deux coenseignantes du fait de la ressource commune, à savoir « se recentrer sur l'objectif de lecture et [non] plus sur celui de [savoir] à quoi sert le cerveau ». EN4 engage donc sa capacité « connaitre » une action permettant de se recentrer sur l'objectif d'apprentissage.

Prendre la main sans expliciter ses intentions à la novice

Un peu plus tard dans la même séance, à l'instant de classe considéré, une intervention de T4 vient toutefois perturber EN4 (extrait 6).

Extrait 6. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN4

EN4 projette deux nouvelles étiquettes au tableau numérique interactif : Quelle étiquette va le mieux avec l'image que l'on a choisie? (...)
e1 : La première. Parce que dedans ça parle des nerfs.
EN4 : Des nerfs? Et alors quel est le lien avec les deux?
T4 : Comment tu sais, e1 ? Tu as eu le temps de lire?
e1 : Ma voisine et moi, on avait lu toute la page.
T4 : Dis donc, vous avez lu vite!
e1 : Presque tout. On avait commencé à lire tout ce qui était en haut.
T4 : Vous avez lu tout ce qui était en haut… ça veut dire que vous avez pris cette page documentaire comme si c'était un roman?
e1 : On avait fini, donc on a rassemblé toutes les images et les légendes ensemble. (...)
T4 : Dites-nous e2 et e3, comment vous l'avez lu, ce texte?

e2 : Avec du survol…

EN4 prend la parole spontanément au visionnage pour signifier ses actions. À cet instant, elle suit la règle suivante

> EN4-R1 = [« Être perturbée » vaut pour « avoir du mal à faire verbaliser les élèves dans l'instant, entendre T4 commencer à questionner les élèves sur autre chose, constater que ce n'est pas vraiment en lien avec que ce que l'on devait leur dire, chercher la réponse dans le document », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « se sentir décentrée de ce vers quoi l'on voulait les amener : pourquoi cette étiquette ou pas »].

EN4 se sent « mitigée », car bien que cela puisse « être intéressant pour les élèves », elle est déstabilisée, sentant qu'elle « avait déjà du mal à donner la réponse ». De son côté, T4 signifie à cet instant « mettre l'accent sur la lecture de survol », elle « invite un élève à mimer » et espère ainsi « remobiliser les élèves et ramener leur intérêt ».

Cette régulation publique et collective prend la forme d'une intervention et d'une (re)prise en main de la conduite de classe par T4. L'intention poursuivie par T4 n'est pas mentionnée à ce moment de la séance par la ressource et T4 ne verbalise pas non plus ses intentions à EN4 dans l'instant. Notons également que T4 et EN4 ne poursuivent pas la même intention : T4 espère « remobiliser les élèves sur la lecture de survol et ramener leur intérêt » tandis qu'EN4 espère valider quelle étiquette était la bonne et amener les élèves à justifier ce choix. EN4 ne parvient pas à engager sa capacité « connaitre » pour surmonter sa difficulté dans l'instant et poursuivre son intention. A fortiori, elle n'engage pas non plus sa capacité « réaliser » et s'en trouve perturbée.

Prendre en main la classe : intervenir au bon moment?

La séance étudiée ici se déroule dans la classe de CM2 de T5 lors du stage d'observation et de pratique accompagnée. Il s'agit d'une séance de mathématiques intitulée « Les mots-nombres » et tirée de l'ouvrage ERMEL CM1 (Charnay et Argaud, 2005) dont l'objectif est de conduire les élèves à écrire des nombres en écritures chiffrées en s'appuyant sur les règles de la numération orale. Les deux enseignantes ont copréparé la séance quelques jours auparavant. EN5 et T5 coenseignent de la façon suivante : pendant qu'EN5 mène la séance, T5 l'observe et intervient si elle le juge nécessaire pour lui souffler des conseils à voix basse.

L'objectif de formation convenu entre EN5 et T5 est centré sur la passation de la consigne. À l'instant considéré dans l'extrait, EN5 demande aux élèves de rappeler ce qui a été fait lors de la séance précédente (extrait 7).

Extrait 7. Verbatim du temps de coenseignement mené par EN5-T5

EN5 : Est-ce que vous pouvez regarder sur les affichages derrière vous? Peut-être que vous allez pouvoir voir, aussi. Oui, je t'écoute e1.

e1 : Dans les mille, dans la classe des mille, on a au moins 4 chiffres.

EN5 : Oui. Ensuite, tu te souviens de la suite? Vas-y, on t'écoute.

e1 : Dans la classe des millions, on a au moins 7 chiffres.

EN5 : Oui.

e1 : Et dans la classe des milliards, on a 10 chiffres.

[T5 s'approche d'EN5].

EN5 : D'accord, OK. Et on avait vu aussi…

T5 [chuchote à l'oreille d'EN5] : Non, c'est pas « dans la classe », c'est « quand on entend ».

EN5 : Ah oui c'est « quand on entend ». Oui, effectivement c'est « quand on entend ». C'est pas forcément dans la classe. Parce que quand on entend le nombre million, c'est quand heu, là on parle vraiment, et c'est

sur ça que je voulais venir, sur la correspondance entre les nombres écrits et les nombres qu'on entend. D'accord, c'est sur ça qu'on va travailler aujourd'hui. Sur la différence entre l'écriture du nombre et ce qu'on entend quand on nous le lit. Et c'est ce qu'on a travaillé depuis lundi et mardi et là, on va continuer sur ça aujourd'hui.

Autoconfrontée à son activité, T5 signifie ses actions auprès de la chercheuse. Le traitement de l'EAC permet de rendre compte de la règle suivante suivie par T5 :

> T5-R1 = [« Piétiner et intervenir auprès d'EN5 » vaut pour « sentir que les mots ont leur importance, qu'il y a une divergence entre ce que l'on attend qu'elle fasse dire à ses élèves et ce qui est en train de se passer, analyser ce que disent ses élèves pour savoir à quel moment intervenir, entendre ses élèves dire une erreur : "dans une classe il y a dix chiffres" », ce qui permet d'obtenir pour résultat que « la stagiaire fasse attention à ce qu'elle laisse dire aux élèves dans la classe »].

Elle ajoute par ailleurs qu'elle n'est pas satisfaite des effets de la régulation qu'elle a effectuée, car « EN5 ne refait pas formuler par les élèves » et « le discours est flottant : elle parle de nombres qu'on entend et pas de mots qui servent à écrire les nombres ».

Confrontée à son tour à son activité au même instant de classe, EN5 signifie ainsi ses actions :

> EN5-R1 = [« Peser le pour et le contre en une fraction de seconde » vaut pour « être perturbée, voir T5 réagir automatiquement à ce que l'élève dit, se dire "c'est exactement là où l'on voulait en venir", savoir que les élèves ont vu T5 vous souffler un conseil, ne pas pouvoir faire comme si elle n'avait

> rien dit, se questionner : "est-ce que je dis aux élèves ce que T5 vient de me dire ou est-ce que je vais dans la direction que je voulais prendre?", ne pas vouloir laisser penser à T5 que l'on ne tient pas compte de ce qu'elle vous a dit, décider de suivre le conseil donné par T5 », ce qui permet d'obtenir pour résultat de « poser des mots plus justes et introduire la séance avec les élèves »].

Lors de l'EAC, EN5 témoigne à la chercheuse d'un vécu assez négatif de ce moment de formation : « Elle est juste un tout petit peu en avance par rapport à moi, ça crée un peu de frustration, car je me dis "elle croit que j'ai oublié" alors que non, c'est exactement là où j'allais ».

La régulation à laquelle procède T5 est cette fois-ci verbale, individuelle et publique : en effet, si les élèves n'entendent pas ce qui se dit, ils sont toutefois témoins de l'échange, au moins dans l'esprit d'EN5. De plus, T5 n'enseigne pas verbalement à EN5 toutes les composantes de la règle suivie et en particulier le fait qu'elle a entendu un élève dire quelque chose d'erroné (« entendre mes élèves dire une erreur : "dans une classe il y a dix chiffres" ») reste implicite. De ce fait, les intentions de T5 et d'EN5 divergent. Par ailleurs, les deux coenseignantes expriment un vécu négatif de ce temps de formation. Enfin, EN5 évoque à plusieurs reprises le fait que T5 va trop vite pour elle : « elle est juste un tout petit peu en avance par rapport à moi », « c'est exactement là où je voulais en venir ». EN5 n'engage ni sa capacité « connaitre » ni sa capacité « réaliser » et s'en trouve perturbée. Elle n'identifie pas l'erreur commise par l'élève dans l'instant contrairement à sa coenseignante T5.

Discussion conclusive

Dans cette partie, nous discutons d'avancées théoriques potentielles, de perspectives de formation et de la contribution de cette étude à la littérature du domaine. Enfin, des limites sont abordées, ce qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

Forme des régulations intentionnelles des tutrices à visée de formation

La question suivante était posée dans cet article : en quoi certaines formes de régulations entre coenseignant·e·s dans un contexte de coenseignement développemental contribuent ou non aux apprentissages professionnels et conditionnent le vécu et la satisfaction des coenseignant·e·s engagé·e·s en situation? Tout d'abord, l'analyse des études de cas mobilisées permet d'identifier sept formes de régulations à visée formative :

1. microconcerter pour former à la régulation de la séance;
2. agir sur l'environnement de la séance : prendre la place d'un élève;
3. agir de manière non verbale sur l'environnement : influencer l'activité des élèves (les désigner, les inciter à prendre la parole avec l'intention de le signaler à l'EN);
4. accentuer et répéter les propos d'un élève;
5. prendre la main pour ramener l'EN vers un objectif d'apprentissage connu des deux coenseignant·e·s;
6. prendre en main la classe : l'influence d'intentions divergentes;
7. prendre en main la classe : intervenir au bon moment?

Les dimensions de ces régulations – qu'elles soient verbale ou non verbale, privée ou publique, implicite ou explicite, aux intentions convergentes ou divergentes – sont retracées, de même que les capacités engagées et le vécu positif ou négatif des novices. Nous qualifions une régulation d'explicite lorsque l'une des coenseignantes a verbalisé la

totalité des composantes d'une règle auprès de l'autre coenseignante, c'est-à-dire qu'elle délivre en situation un enseignement ostensif du point de vue de l'anthropologie culturaliste. Une régulation partiellement explicite renvoie au fait qu'une partie seulement des composantes de la règle a pu être énoncée à l'autre coenseignante. Enfin, nous entendons par régulation implicite une régulation pour laquelle aucune ou quasiment aucune des composantes de la règle ne sont verbalisées. En ce sens, le tableau 1 offre une vision synoptique des dimensions des régulation étudiées.

Tableau 1. Vision synoptique des régulations réalisées à des fins de formation

Régulation	Verbale / non verbale	Privée / publique	Individuelle / collective	Implicite / explicite	Intentions convergentes / divergentes	Capacité (s)	Vécu positif / négatif
1	verbale	privée	individuelle	explicite	convergentes	connaitre réaliser	positif
2	verbale	publique	semi collective	partiellement explicite	convergentes	connaitre réaliser	positif
3	non verbale	privée	individuelle	implicite	convergentes	connaitre réaliser	positif
4	mixte	privée	individuelle	partiellement explicite	convergentes	connaitre réaliser	positif

5	verbale	publique	collective	implicite	convergentes divergentes	connaitre	positif
6	verbale	publique	collective	implicite	divergentes	-	négatif
7	verbale	publique	individuelle	implicite	divergentes	-	négatif

Effet des régulations intentionnelles des tutrices à visée de formation sur le vécu et les apprentissages des novices

Cinq des régulations réalisées (1 à 5) contribuent à la fois aux apprentissages de la novice coenseignante et à un vécu positif de cette action, soit à une certaine forme de satisfaction (Amathieu et Chaliès, 2014), notamment orientée vers le fait de préserver les apprentissages des élèves. En effet, ces actions contribuent au flux des expériences des novices de deux manières : en engageant chez elles des capacités « connaitre » et/ou en les aidant à « réaliser en contexte aménagé ». Ces deux capacités théoriques soutiennent les apprentissages professionnels des novices selon le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016).

L'analyse permet par ailleurs de constater que les régulations 6 et 7 sont vécues négativement. Or, ces régulations présentent quatre points communs : les intentions des deux coenseignantes sont divergentes et la régulation est implicite, verbale et opérée publiquement avec une reprise en main de la conduite de classe – bien que très

ponctuelle – par T. Dans les deux cas, ces régulations ne semblent pas non plus contribuer pleinement aux apprentissages des EN engagées :

> « Elle est juste un tout petit peu en avance par rapport à moi »; « C'est exactement là où je voulais en venir » (EN5).
>
> « Être perturbée »; « Ce n'est pas vraiment en lien avec que ce que je devais leur dire »; « Me sentir décentrée » (EN4).

Ainsi, les régulations initiées par les tutrices à des fins de formation ont effectivement une incidence sur les apprentissages des novices. Les régulations 1 à 5 contribuent aux apprentissages des EN et sont ainsi vécues positivement. Notons également que les intentions suivies par T convergent avec celle d'EN dans ces situations. Pour les deux autres régulations (6 et 7), le vécu des EN est négatif et ces régulations ne contribuent pas aux apprentissages. Soulignons que dans ces deux cas, les intentions entre les coenseignantes divergent et que les régulations sont exercées publiquement et verbalement. Ces résultats, inscrits dans le champ de l'enseignement et de la formation, exemplarisent et confirment les analyses de Mayen et Gagneur (2017), qui rappellent que toute situation n'est pas apprenante en soi.

Discussion vis-à-vis de la littérature sur le coenseignement développemental

Les résultats obtenus dans cette étude contribuent à la littérature scientifique relative aux régulations, aux ajustements et aux microconcertations entre coenseignant·e·s. Accompagner des enseignant·e·s novices en situation de travail aménagée relève ainsi : « des "métiers d'intervention sur l'activité d'autrui" (Barbier, 2017,

p. 30), dans desquels les rapports entre sujets sont asymétriques, et il s'agit d"agir pour, sur et avec autrui" (Barbier et Thievenaz, 2017) » (Saillot, 2023, p. 60).

Dans le coenseignement développemental comme dans le coenseignement à visée inclusive (Tremblay, 2021) ou didactique (Saillot et Malmaison, 2018), certaines régulations entre coenseignant·e·s portent sur des modifications de la planification de la séance. Par exemple, EN1, sans l'intervention de T1, n'aurait pas pensé d'elle-même à passer l'étape suivante, ce qui aurait eu, selon elle, des conséquences sur sa possibilité de finir la séance. T1 invite EN1 à réaliser une action de vérification, puis de modification de la planification en sautant une étape. La régulation opérée ici relève bien d'un « échange sur les actions à venir » (Tremblay, 2022, p. 6) mais qui concerne la possibilité d'« enlever » une étape prévue en amont par les coenseignantes. Cet élément complète les différents aspects déjà formalisés par Tremblay (2022). La régulation réalisée fait également écho au premier type d'ajustement formalisé par Saillot et Malmaison (2018) : elle est orientée vers le retravail de la chronogenèse de la séance[4]. Les coenseignantes EN1 et T1 s'accordent ainsi pour harmoniser le temps didactique de la séance.

Une autre fonction d'ajustement formalisée par Saillot et Malmaison (2018) dans un cadre didactique vise l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles. Dans le cadre de notre étude inscrite en coenseignement développemental, c'était précisément l'intention de ces régulations exercées en contexte de situation de travail aménagée. D'une part, les résultats formalisés complètent les rares études de la littérature du domaine sur ce point. D'autre part, différents éléments

[4] La chronogenèse (du savoir ou du cours, selon les auteurs) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir (Reuter et al., 2013).

permettent de préciser, puis de nuancer leurs résultats : toute régulation n'est ainsi pas forcément source d'apprentissage au sens de l'anthropologie culturaliste. En effet, la coenseignante novice pourrait aussi remobiliser la même action que sa tutrice dans l'intention seule d'harmoniser leurs pratiques mais sans y attribuer les mêmes significations (Berterreix et Reydy, soumis), ce qui permettrait alors de conclure à une absence d'apprentissage dans le cadre de l'anthropologie culturaliste.

Enfin, l'historicité de la relation professionnelle entre les deux enseignant·e·s permettrait la routinisation des pratiques de coenseignement. Dans cette étude, l'historicité n'est pas la même entre EN4 et T4 (accompagnement long) qu'entre EN5 et T5 (accompagnement ponctuel), ce qui ne semble pourtant pas entrer en jeu dans la satisfaction ou non des EN et des T. C'est davantage la perspective d'apprendre et de faire apprendre qui semble influencer la relation professionnelle des deux coenseignantes.

Discussion à visée technologique propre au coenseignement développemental

Nos résultats invitent, de plus, à considérer l'importance de la nature et des fonctions des régulations entre coenseignant·e·s, lorsque les tuteurs et tutrices poursuivent des intentions de formation. Ces études de cas successives nous permettent de formaliser différentes fonctions des régulations entre coenseignant·e·s intentionnellement formatives qui ont été observées en situation de coenseignement développemental. Ces régulations permettent :

- d'observer et d'analyser, seul·e ou à deux, l'environnement de classe et, notamment, les élèves;

- d'exercer, seul·e ou à deux, des choix sur la régulation du scénario didactique de la séance;
- de faire compléter l'activité de l'EN auprès des élèves sur des points qu'elle connait;
- de réorienter l'activité de l'EN vers l'objectif d'apprentissage visé;
- d'aider l'EN à surmonter une difficulté et à agir relativement aux réponses données par les élèves.

Ces régulations à visée de formation exercées par T sont également de différentes natures :

- une action verbale pour signaler et mettre en exergue un point de l'environnement de « classe » (p. ex. reformuler ou accentuer le propos d'un élève);
- une action non verbale pour modifier l'environnement (p. ex. influencer l'activité des élèves, les désigner, les inciter à prendre la parole avec l'intention de le signaler à l'EN);
- une action verbale s'intégrant à l'environnement de classe pour l'influencer (se substituer à un élève);
- une microconcertation avec EN;
- une prise en main de la conduite de classe.

En outre, nos résultats permettent de discuter et de compléter une dimension de l'outil d'aide à la conception des situations de travail aménagées.

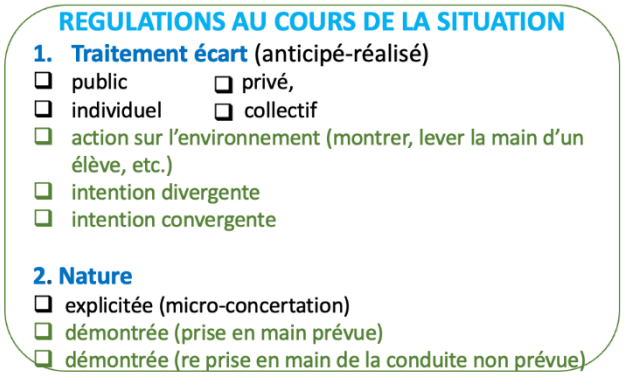


Figure 9. Extrait complété de l'outil d'aide à la conception d'une situation de travail aménagée (Berterreix, 2024; soumis a)

Au sein de cette figure, du fait de nos résultats, des éléments de régulation ont été ajoutés et indiqués en vert.

Limites et perspectives d'étude

Dans cette étude, les apprentissages professionnels sont essentiellement retracés en situations de classe dites aménagées. D'un point de vue théorique, la complexité d'un contexte ordinaire (Zask, 2008) demeure ainsi réduite par rapport au quotidien. Au sein du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021), formaliser pleinement les apprentissages des novices consisterait à retracer ensuite leurs actions et la signification de ces celles-ci au sein de leur pratique ordinaire de classe, soit en situation de classe non aménagée (voir par exemple, Berterreix, soumis a). Ce point-ci constitue une perspective d'étude. De plus, les études de cas analysées ici se centrent sur les régulations intentionnelles des tutrices, mais de nombreuses régulations intentionnelles des novices existent également en situation, constituant des pistes d'étude à explorer. Cela permettrait

de caractériser ce que s'autorisent ou non les novices dans ces contextes collectifs de formation-travail. Ces résultats, enfin, ne sont pas généralisables du fait du nombre réduit d'interactions étudiées. Ils constituent de nouvelles hypothèses pour des études à venir.

Remerciements

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'engagement et la participation de Laetitia Dicharry (PEMF), de Mélanie Guillerot (PEMF), de Laetitia Labedays (MAT), de Sophie Lamarche-Ogden (PEMF), de Cynthia Laroche (professeure INSPE), d'Isabelle Pawlowski (MAT), de Bérénice Piault (PEMF) et de Stéphanie Roques (MAT), membres du projet LéA-IFÉ Coenseignement et Tutorat pour la formation - IMPACT à qui nous adressons nos chaleureux remerciements.

Références

Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, *38*(2), 211-238. http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-2-page-211.htm

Baeten, M. et Simons, M. (2016). Student teachers' team teaching: how do learners in the classroom experience team-taught lessons by student teachers? *Journal of Education for Teaching*, *42*(1), 93-105. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135226

Barbier, J.-M. (2017). Le concept de couplage d'activités entre sujets. Dans J.-M. Barbier et J. 3z (dir.), *Agir pour, sur et avec autrui* (p. 23-36). L'Harmattan.

Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (dir.). (2017). *Agir pour, sur et avec autrui : Les couplages d'activités*. L'Harmattan coll. « Action & savoir ».

Berterreix, C. (soumis a). Visites, visites croisées : aménager les situations de classe pour former des enseignants? *Activités.*

Berterreix, C. (soumis b). Aménager les situations de classe via du coenseignement : une analyse croisée des activités des coenseignants en situation. *Revue hybride de l'éducation*.

Berterreix, C. (2024). *Construire un territoire apprenant : une voie possible pour optimiser la formation initiale et continue des enseignants du premier degré? : Étude des retombées collectives et individuelles d'un dispositif de formation de type « constellation »* [thèse de doctorat, Université de Montpellier]. https://theses.hal.science/tel-04766256

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/

Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, *12*(12-2). https://doi.org/10.4000/activites.1088

Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, *72*(2), 105-125. https://doi.org/10.3917/th.722.0105

Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Octarès.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. et Smith, G. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/0022487102053001007

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & formation*, (1), 33-48. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696

Chaliès, S. et Bertone, S. (2021). Activité et compétence : conceptualisation, illustration et pistes technologiques. Dans *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octarès.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, *35*(1), 145-180. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J. et Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 767-774. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012

Dastugue, L. et Chaliès, S. (2020). Pédagogie universitaire et professionnalisation des enseignants novices. *Carrefours de l'éducation*, *49*(1), 159-175. https://doi.org/10.3917/cdle.049.0159

Charnay, R. et Argaud, H.-C. (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes: cours moyen (première année)*. Hatier.

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature. *McGILL Journal of education*, *59*(2).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome 2*. Armand Colin.

Maldonado-Díaz, C., Guerra, P., Faúndez, M. P., Cuadros, O., Lizama, C. et Moreno, D. (2025). Pedagogical interactions between co-teachers and primary school students during co-teaching in Chilean classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2584604

Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, (28). https://doi.org/10.4000/ree.6050

Ministère de l'Éducation Nationale. (2025). Mieux former pour mieux faire réussir nos élèves. https://www.info.gouv.fr/upload/media/content/0001/13/e4eeaced134e429dfbeb22f88e600525c0633b48.pdf

Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport,* 23. https://hal.science/hal-01676631v1

Moussay, S. et Méard, J. (2010). À quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants? "Le" ou "les" tutorats? Dans *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (111-120). Presses Universitaires Blaise Pascal. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835208

Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.

Saillot, É. (2023). Structuration conceptuelle des activités d'ajustement : un modèle d'analyse pour les métiers de l'interaction humaine. *Savoirs*, *60*(3), 69-91. https://doi.org/10.3917/savo.060.0069

Saillot, É., Rabiaza, A., Broussal, D., Paggetti, M., Guyet, D., Maurine, A. et Piot, T. (2024). Chapitre 3. Les ajustements dans les métiers adressés à autrui : une notion clé dans le travail de la relation. Dans *Le travail de la relation* (p. 45-56). Champ social. https://doi.org/10.3917/chaso.ponno.2024.01.0045

Saillot, É. et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de coenseignement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (47). https://doi.org/10.4000/edso.23275

Soslau, E., Gallo-Fox, J. et Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teacher Education*, *70*(3), 265-279. https://doi.org/10.1177/0022487117750126

Renaud, J. (2024). *Lecture DOC: apprendre à comprendre des textes documentaires CM1-CM2*. Retz.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Chronogenèse. *Hors collection*, *3*, 23-26. https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0023

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'enaction & l'expérience*. Octarès.

Thievenaz, J. (2017). Le couplage d'activités comme situation d'apprentissage réciproque. Dans J.-M. Barbier et J. Thievenaz (dir.). Agir pour, sur et avec autrui. L'Harmattan, coll. « Action & savoir ».

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement, *Éducation et formation*, e-294, 77-83.

Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *92*(6), 23-36. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023

Tremblay, P. (2022). Les types de microconcertations et les gestes professionnels d'ajustement en contexte de co-enseignement intensif au Québec. *Éducation et socialisation*, 66. https://doi.org/10.4000/edso.21649

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement: théories, recherches et pratiques*. INSHEA Champ social éditions.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques* (traduit par D. Janicaud). Gallimard.

Zask, J. (2008). Situation ou contexte? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, *245*(3), 313-328. https://doi.org/10.3917/rip.245.0313