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

Milieu de pratique

Le coenseignement développemental comme levier pour la formation des enseignant·e·s novices à la mise en commun

Laetitia DICHARRY, professeure des écoles et maitresse formatrice, École élémentaire Ferdinand Buisson Bègles, DSDEN 33, France, laetitia.dicharry1@ac-bordeaux.fr

Mélanie GUILLEROT, professeure des écoles et maitresse formatrice, École élémentaire Montaigne Saint Médard en Jalles (33), DSDEN 33, France, melanie.guillerot@ac-bordeaux.fr

Sophie LAMARCHE-OGDEN, professeure des écoles et maitresse formatrice, École élémentaire Molière Saint Aubin du Médoc (33), DSDEN 33, France, sophie.ogden@ac-bordeaux.fr

Cynthia LAROCHE, professeure à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education, INSPE de Bordeaux site de la Gironde (33), France, cynthia.laroche@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

Résumé

En tant que formatrices, nous nous sommes intéressées aux effets du coenseignement développemental sur l'accompagnement que nous mettons en œuvre pour soutenir les pratiques des enseignant·e·s novices. Dans le cadre de notre recherche collaborative, nous avons rapidement identifié la gestion de la mise en commun comme une tâche complexe du métier d'enseignant·e et un objet de formation important. Cet article vise à présenter comment les expérimentations menées nous ont permis de repérer certains éléments clés pour former à la mise en commun et ainsi progressivement affiner notre conception d'un coenseignement au service de la construction de ce geste d'enseignement.

Mots-clés : coenseignement développemental; formation initiale; tutorat; mise en commun

Abstract

As trainers, we were interested in the effects of developmental co-teaching on the support we provide to novice teachers. As part of our collaborative research, we quickly identified the management of pooling as a complex task in the teaching profession and an important training topic. This article aims to present how our experiments enabled us to identify certain key elements for training in sharing and thus gradually refine our conception of co-teaching as a means of developing this teaching skill.

Keywords: developmental co-teaching; initial training; tutoring; pooling

Introduction

Dans cet article, nous souhaitons présenter les effets du coenseignement développemental sur l'accompagnement mis en œuvre par des tutrices du premier degré pour soutenir les pratiques des enseignant·e·s novices lors de la phase de mise en commun d'une séance d'apprentissage. Ces tutrices ont le statut de PEMF (professeur·e·s des écoles maitre·sse·s formateur·trice·s) et exercent leurs fonctions dans le cadre de la formation initiale et continue dans le premier degré (Bordeaux – France). Elles bénéficient d'un allègement de service pour assurer le suivi individuel, l'évaluation, l'orientation et le tutorat d'enseignant·e s novices; elles contribuent également à leur insertion professionnelle. Déchargées de classe un tiers de temps, elles prennent part à la formation initiale des enseignant·e·s novices, et peuvent être aussi sollicitées pour participer à la formation continue des enseignant·e·s du premier degré.

Le projet qui soutient notre recherche est issu du questionnement de plusieurs tutrices du premier degré (PEMF et MAT [maitresse d'accueil temporaire]) qui percevaient des limites lors de leurs visites-conseils, constat soutenu par des travaux de recherche (Chaliès et Durand, 2000; Chaliès et al., 2009). Nous avons alors testé une autre façon de faire en prenant la classe avec les novices plutôt qu'en demeurant en observation. Cela nous a poussées à nous interroger sur les différentes manières d'aménager les situations de formation pour mieux accompagner les novices, dans leur classe ou celle de la tutrice. Les tuteurs et tutrices, notamment les PEMF, ont aujourd'hui un statut complexe d'accompagnateur·trice, mais également d'évaluateur·trice. Aussi nous avons pensé que le coenseignement pourrait être facilitateur pour instaurer une relation moins asymétrique avec les novices ainsi que pour optimiser leurs apprentissages. En retrouvant un statut

d'accompagnateur·trice plutôt que d'évaluateur·trice, il nous a semblé que nous pourrions rendre plus explicites nos gestes de métier et nos conseils.

Les travaux de recherche de Chaliès (2016) et de Berterreix (2024, soumis) sont venus nourrir nos questionnements et ouvrir des pistes sur les façons d'aménager les situations de formation par le coenseignement.

Nous sommes membres du projet collaboratif CARDIE (Conseil Académique en Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation) réunissant praticiennes et chercheuses, porté aujourd'hui par un projet LéA-IFE (Lieux d'éducation Associés porté par l'Institut français de l'Éducation) coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT[1]) qui lui donne un cadre institutionnel. Dans ce cadre, nous avons pensé diverses modalités de coenseignement associées à différentes règles de métier (Chaliès, 2016). La gestion de la mise en commun a rapidement été identifiée comme une tâche complexe du métier d'enseignant·e et un objet de formation important.

Dans un premier temps, nous envisagions la mise en commun comme une règle globale du métier (Chaliès 2000). Ainsi, « savoir mener une mise en commun » nous apparaissait être un objectif de formation unique, que nous pouvions travailler de façon générique avec les novices. Mais nos premières expérimentations et synthèses collectives ont mis en évidence les limites de cette conception, en raison du nombre important d'actions nécessaires pour en faire un temps de travail efficient dans la classe.

Ces expérimentations menées en dyade tutrice/novice nous ont finalement permis de repérer certains éléments clés pour former à la mise en commun :

[1] Innovation des Méthodes et Pratiques d'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat (IMPACT).

- le choix de la situation d'apprentissage laissé à l'appréciation du novice ou proposé par la formatrice;
- le choix du scénario pédagogique et didactique;
- la modalité de coenseignement;
- le choix du milieu d'exercice;
- le temps de copréparation.

Cet article vise à présenter comment les situations, les choix, les réussites et les obstacles ont affiné notre conception d'un coenseignement au service de la construction de la mise en commun et, même plus largement, d'autres gestes de métier.

Après avoir présenté le contexte de notre recherche, nous décrirons les différentes expérimentations menées ainsi que les éléments d'analyse que nous en avons tirés. Dans une dernière partie, nous expliquerons comment, en nous enrichissant les unes des autres, ces expérimentations nous ont permis de tirer les enseignements pour la formation à la mise en commun par le coenseignement développemental.

Mise en contexte

La mise en place de notre projet de recherche collaborative, nos expériences et nos observations de tutrices ainsi que nos premières expérimentations nous ont amenées à considérer la gestion de la mise en commun comme un objet de travail nécessaire pour la formation des novices. En effet, dans le vocabulaire didactique, les mises en commun « constituent un moment privilégié pour l'analyse et la critique des productions personnelles produites par les élèves lors de la résolution de problèmes inédits pour eux. Mais l'organisation de la validation lors de ces mises en commun est souvent délicate à prévoir et à conduire par les maitres » (Douaire 2001).

Ce point, central dans la notion d'apprentissage, reste donc difficile à mettre en œuvre, en particulier pour un enseignant ou une enseignante novice. Nous nous sommes alors interrogées sur les invariants de la gestion d'une mise en commun en situation de classe. Les articles de Douaire et Hubert (2001) et Douaire et ses collègues (2005) ont éclairé notre démarche. Au sein de ce second article, les chercheurs mettent de l'avant la difficulté des enseignant·e·s novices à réaliser une mise en commun efficiente et ils définissent les critères nécessaires à ce geste particulier de la profession. Nous les listons ainsi :

- analyser les productions issues des recherches des élèves;
- mettre en place les conditions du débat;
- prendre en compte les capacités à communiquer des élèves pour permettre la formulation, la compréhension et la critique des productions;
- garantir que les critères d'accord émergeant lors des échanges soient compatibles avec ceux qui sont propres à chaque discipline;
- prendre des décisions à l'issue des échanges : relance de la recherche, choix d'une institutionnalisation.

Ces critères seront mis en perspective dans nos éléments d'analyse.

Nous choisissons alors le coenseignement développemental pour que des enseignant·e·s novices puissent travailler et progresser sur ce sujet. Les réflexions de notre groupe de travail nourries par les apports de la littérature scientifique, et notamment ceux de Berterreix (soumis), l'une des chercheuses du projet, nous ont amenées à définir différentes modalités de coenseignement développemental. Nous présentons quatre de ces modalités :

- **séquentiel macro** : la classe peut être partagée en deux, trois ou quatre groupes. L'enseignant·e novice et la tutrice prennent en charge de façon alternée la même séance ou phase de séance (consigne, mise en commun, etc.);
- **séquentiel micro** : l'enseignant·e novice et la tutrice alternent les prises en main dans une même phase d'une séance en s'adressant toujours au même groupe d'élève;
- **tandem** : l'enseignant·e novice et la tutrice prennent en charge la séance ensemble et interviennent auprès des élèves;
- **souffleur** : l'enseignant·e novice mène la séance et la tutrice intervient auprès de lui ou d'elle sous forme de microconcertations ou par des gestes.

Les expérimentations que nous avons mises en place ont été menées sur deux années. Les tutrices proposaient une séance de coenseignement aux enseignant·e·s novices qui donnaient alors leur consentement pour être filmé·e·s puis interrogé·e·s sur leur vécu et leurs apprentissages lors d'entretiens d'autoconfrontation menés par une formatrice et chercheuse du projet de l'INSPE en appui sur la captation de la séance. Un entretien d'autoconfrontation était également réalisé avec la tutrice. Ainsi, les données recueillies étaient analysées en vue de mettre en évidence les apprentissages, les enseignements et les vécus déclarés par les deux parties. Des temps de réunion réguliers nous ont permis de réguler les avancées de la recherche collaborative et de proposer des ajustements sur les expérimentations suivantes. Il ne s'agira pas dans cet article de rendre compte des données recueillies mais plutôt d'expliquer comment ces divers temps d'expérimentation et de réflexion ont fait évoluer les pratiques des tutrices concernant cette modalité de formation et l'enseignement de la gestion de la mise en commun à des étudiants novices.

Déroulement

Chaque essai partage une intention commune : placer le ou la novice en situation d'agir au sein d'un dispositif de coenseignement, dans son contexte d'exercice ou dans celui du tuteur ou de la tutrice, à partir d'une situation aménagée. Dans cette perspective, un cadrage initial, commun aux différentes expérimentations, a constitué un point d'appui pour la conception du dispositif : proposer une situation aménagée en coenseignement, copréparée en amont par la tutrice et l'enseignant·e novice, et permettant une alternance tutrice/novice lors de la conduite de la séance.

Les tutrices (T) engagées dans ces expérimentations sont des professeures des écoles maitresses formatrices (PEMF), exerçant dans le département de la Gironde (France). Elles sont en charge de l'accompagnement de fonctionnaires stagiaires ou d'étudiant·e·s alternant·e·s en master 2 métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Nous les nommerons enseignant·e·s novices (EN) dans la suite de cet article.

Dans le cadre de la formation initiale, les EN bénéficient de trois à six visites et peuvent être accueilli·e·s dans la classe d'un tuteur ou d'une tutrice. Une partie des EN, dans le cas de la mise en place d'un PIFIR (plan individualisé de formation initiale renforcée), peuvent bénéficier d'un autre stage chez un·e PEMF.

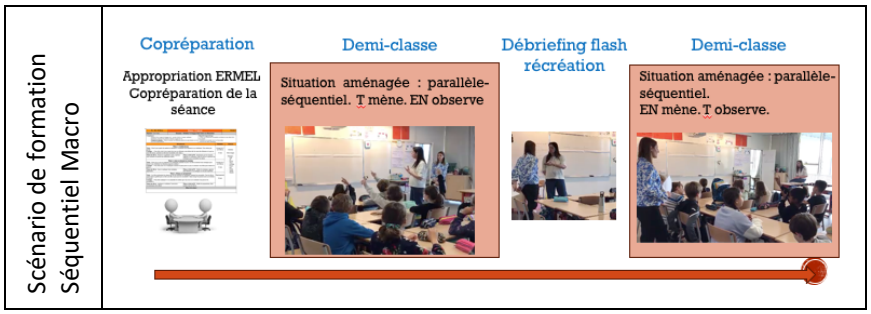
Cet article décrit huit expérimentations menées en dyade tutrice (T)/novice (EN).

Une première expérimentation en séquentiel macro

Cette section présente le déroulement de la première expérimentation. Le tableau 1 dévoile une expérimentation en séquentiel macro pour accompagner EN1 à favoriser les échanges langagiers afin de maintenir les élèves engagés dans les apprentissages.

Tableau 1. Expérimentation EN1/T1

EN1 – FSTG 50%	Classe de la novice (CM2)
Objectif de formation	Favoriser les échanges langagiers pour maintenir les élèves engagés dans les apprentissages
Situation d'apprentissage	Domaine – Mathématiques Situer des fractions décimales sur une droite graduée avec des nombres entiers Ressource fournie par T1 – ERMEL
Origine du besoin	Défini conjointement par T1 et EN1 suite observation de la pratique de EN1
Temps de copréparation 1h – à distance	Accompagner la novice dans l'appropriation de la ressource puis dans la conception d'un scénario pédagogique, pour cela : - identifier l'objectif d'apprentissage; - repréciser les notions mathématiques; - anticiper la préparation matérielle, véritable support à la mise en activité; - définir les réponses correctes et erronées, puis les procédures mobilisées par les élèves; - réfléchir à un questionnement favorisant les échanges langagiers par et avec les élèves.
Mise en œuvre de la séance	Classe partagée en deux demi-groupes hétérogènes Deux rotations de 30 min (T1) à 45 minutes (EN1)



Cette expérimentation révèle que EN1 rencontre des difficultés à accompagner les élèves dans l'identification des apprentissages en jeu et dans la verbalisation de leur cheminement cognitif. Elle ne parvient pas à prélever les effets, sur les élèves, d'un questionnement ciblé et varié mené par T1.

Nous avons pris alors conscience de la nécessité d'accompagner le ou la novice dans l'identification des moments saillants à observer. De plus, et afin que le ou la novice reste acteur·trice, nous avons proposé par la suite des situations aménagées favorisant de nombreux essais du ou de la novice, sur un temps plus court et plus ciblé, au cours d'une même séance.

Séquentiel macro avec réitération

Deux expérimentations ont ainsi été menées dans la modalité séquentiel macro, sous forme d'ateliers pour que les EN puissent, après un premier essai, observer T puis s'essayer avec un ou deux autres groupes d'élèves.

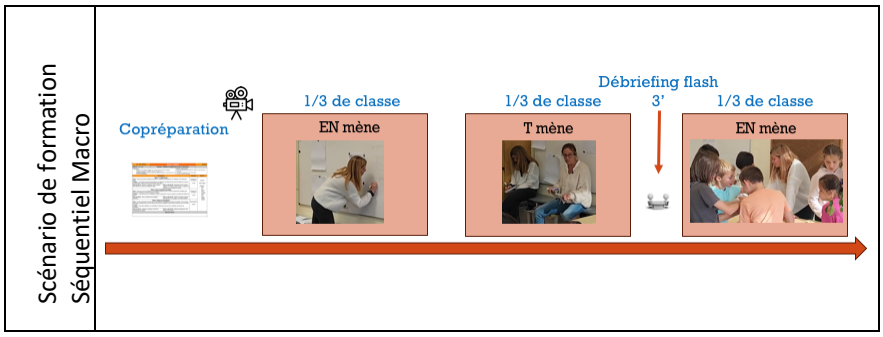
Dans le tableau 2, qui présente EN2 travaillant sur une séance courte mais complète, nous constatons que les savoirs en jeu sont peu maitrisés, tant d'un point de vue disciplinaire que didactique puisque l'expérience est dévoilée lors de la phase d'hypothèses. Lors de phase de mise en commun, EN2 s'assure de donner la parole aux

élèves, mais ne hiérarchise pas leurs réponses pour progressivement structurer le savoir. EN2 reproduit les gestes de T2, mais ils sont plaqués et décrochés de l'activité des élèves.

Nous en déduisons que l'objectif de formation est trop large et induit, pour être tenu, une longue chaine d'actions de la phase d'hypothèses à la synthèse, ce qui est difficile pour EN2 en ce début d'année, en particulier dans ce domaine éloigné de ses compétences universitaires.

Tableau 2. Expérimentation EN2/T2

EN2 – FSTG 100%	Classe de la tutrice (CM2)
Objectif de formation	Tenir son objectif d'apprentissage tout au long de la séance
Situation d'apprentissage	Domaine – Sciences et technologie Caractériser la matière à l'état gazeux Ressource – LA MAP
Origine du besoin	Défini par la tutrice après observation de la pratique de EN2
Temps de copréparation 1h – stage PRAC	Accompagner la novice dans la conception d'un scénario pédagogique qui lui permette de tenir son objectif d'apprentissage et pour cela : - identifier l'objectif d'apprentissage; - repréciser les notions scientifiques; - définir ce que les élèves doivent être en capacité de formuler comme conclusion à la fin de la séance; - penser le lien hypothèses / expériences.
Mise en œuvre de la séance	3 rotations d'ateliers de 30 min



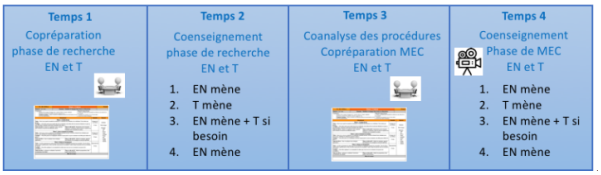
Ces constats ont orienté les choix faits pour EN4, que montre le tableau 3. L'objectif de formation est resserré et ciblé sur le temps spécifique de la mise en commun.

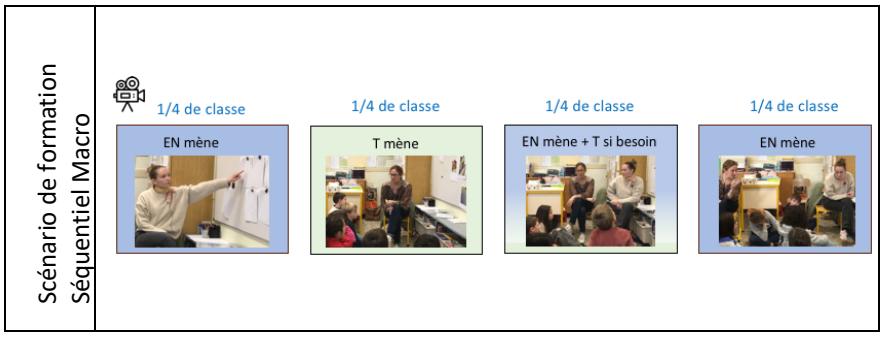
Accompagner EN4 dans l'analyse des productions issues des recherches des élèves (Douaire et Hubert, 2001) s'est avéré en effet déterminant pour mener la mise en commun, puisque EN4 avait initialement prévu d'afficher les travaux de chaque élève, sans hiérarchiser leurs réponses. Le choix fait des traces des élèves supports de la mise en commun a permis de mettre en place les conditions du débat (Douaire, 2001), mais ce sont aussi les phases d'essais ou de prises en main qui permettent à EN4 de s'en saisir pleinement après observation de l'effet sur les élèves quand T2 mène le temps de travail.

Au cours de cette expérimentation, la structuration du savoir par les élèves reste difficile. Les conclusions sont souvent amenées par EN4 et parfois de façon erronée, ce qui interroge les scénarios proposés et la nécessaire mise à jour disciplinaire des novices. Nous avons donc envisagé de travailler dans des domaines d'apprentissage mieux maitrisés par les novices. Ainsi, il leur est possible de se focaliser réellement sur la formation à la mise en commun, la maitrise disciplinaire n'étant plus un obstacle.

Nous avons ensuite souhaité tester une situation d'apprentissage choisie par le ou la novice pour favoriser la maitrise des contenus.

Tableau 3. Expérimentation EN4/T2

EN4 – M2 Alternant	Classe de la tutrice et de EN4 (CM2)
Objectif de formation	Faire de la mise en commun un temps de négociation entre élèves amenant à une première structuration du savoir
Situation d'apprentissage	Domaine – Mathématiques Caractériser les différents éléments du cercle Restauration de figures – C. Bulf
Origine du besoin	Défini conjointement par T2 et EN4
Temps de copréparation 2x1h	 Temps 1 : Accompagner EN4 à : - passer une consigne ouverte; - prélever les procédures des élèves. Temps 2 : Accompagner EN4 à : - analyser et choisir les traces élèves supports de la mise en commun; - rédiger la conclusion de la séance; - rédiger les questions ouvertes qui favoriseraient les interactions entre élèves.
Mise en œuvre de la séance	3 rotations d'ateliers de 30 min

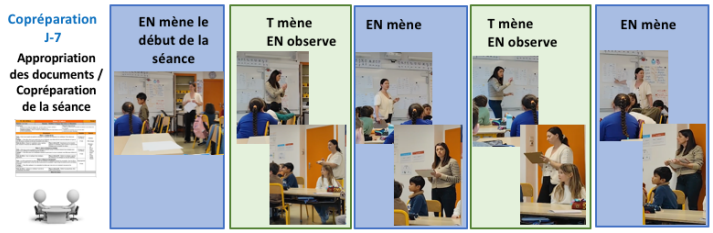


Le séquentiel micro

Une première séance a été menée avec la modalité séquentiel micro, en classe entière. La tutrice et la novice prenaient une phase de la séance à tour de rôle, comme le détaille le tableau 4.

Tableau 4. Expérimentation EN5/T1

EN5 – FSTG 100 %	Classe de la novice (CE2)
Objectif de formation	Favoriser les échanges langagiers pour maintenir les élèves engagés lors d'une phase de mise en commun
Situation d'apprentissage	Domaine – Français Identifier l'adjectif dans un groupe nominal. Ressource – BSD et Retz
Origine du besoin	Défini conjointement par T1 et EN5 suite observation de la pratique de EN5

Temps de copréparation 1h30 – stage PRAC	Accompagner la novice dans la conception d'un scénario pédagogique favorisant les échanges langagiers lors de la phase de mise en commun, pour cela : - identifier l'objectif d'apprentissage; - repréciser les notions grammaticales; - définir les réponses correctes et erronées, puis les procédures mobilisées par les élèves; - réfléchir aux gestes de métier favorisant les échanges langagiers par et avec les élèves; - définir avec EN5 les conditions permettant de rendre l'observation efficiente lors des temps menés par T1.
Mise en œuvre de la séance	Classe entière Alternance lors de la mise en commun
Scénario de formation Séquentiel Micro	

L'alternance entre T1 et EN5 favorise l'observation des effets des questionnements sur les élèves et permet à EN5 de réajuster ses pratiques (gestion de la prise de parole et du recueil des réponses, interactions favorisées entre EN5 et les élèves mais aussi entre les élèves). Toutefois, EN5 éprouve des difficultés à accompagner progressivement ses élèves vers la structuration des savoirs. Ce constat met en doute le choix de la situation d'enseignement proposée par EN5 selon la progressivité des apprentissages établie dans sa classe.

Nous avons donc poursuivi nos expérimentations en conservant la modalité séquentiel micro tout en nous orientant vers une séance différente permettant d'articuler

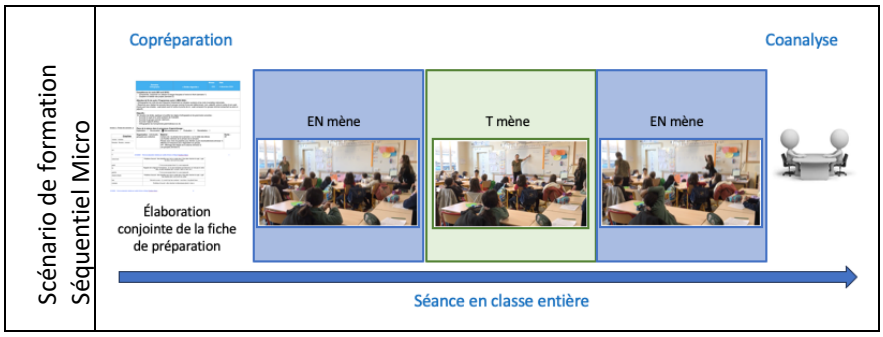
l'activité des élèves, la réflexion et la structuration des savoirs. Trois expérimentations ont été menées pour tester la situation de dictée négociée (EN3, EN6A et EN7), s'appuyant sur une activité plus ritualisée et mieux maitrisée par les novices. Cette situation d'enseignement permet de travailler les éléments inhérents à la mise en commun identifiés par Douaire et Hubert (2001) :

- les différentes propositions orthographiques sont anticipées en amont, au moment de la copréparation, ce qui favorise l'analyse des productions;
- la focalisation sur des propositions d'élèves affichées au tableau et la discussion de celles-ci au moyen d'outils construits en classe (affiches, leçons) assurent la mise en place des conditions du débat;
- la sollicitation des élèves tient compte de leur capacité à verbaliser et à interagir;
- les critères d'accord sont définis en fonction des règles orthographiques et grammaticales connues;
- prendre des décisions à l'issue des échanges, pour que chaque discussion mène à la validation du mot écrit correctement.

Le tableau 5 détaille l'expérimentation menée en séquentiel micro avec EN3 qui rencontrait des difficultés à mener une mise en commun, pour l'accompagner à en s'appuyer sur la verbalisation des procédures et à développer les interactions langagières entre élèves.

Tableau 5. Expérimentation EN3/T3

EN3 – FSTG 100%	Classe de la novice (CE2)
Objectif de formation	Mener une mise en commun en s'appuyant sur la verbalisation des procédures et en développant les interactions langagières entre élèves
Situation d'apprentissage	Domaine – Français Verbaliser et mettre en œuvre les opérations métalinguistiques pour orthographier correctement une phrase.
Origine du besoin	Défini par la novice après visite conseil n°2
Temps de copréparation 2h : à distance puis dans la classe de la novice.	Temps 1 : - envoi par mail de la phrase à négocier par EN3 à T3. Temps 2 : - ajustement de la phrase par la novice en fonction des conseils de la tutrice. Temps 3 : - réalisation à distance d'une fiche de préparation de séance par la novice à partir d'une fiche de préparation « modèle » envoyée par la tutrice. Temps 4 : - rencontre EN3 – T3 pour une reprise de la fiche de préparation, travail axé sur l'anticipation des erreurs des élèves et la manière dont l'enseignante peut les traiter.
Mise en œuvre de la séance	Négociation orthographique collective



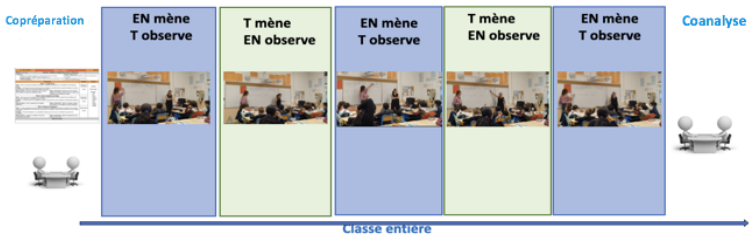
C'est EN3 qui menait pour amorcer la mise en commun, permettant ainsi à T3 de cibler les éléments à travailler lors de la négociation du mot suivant.

Cette expérimentation a été plutôt réussie puisqu'EN3 semble mettre en œuvre des actions favorables aux apprentissages des élèves. Celle-ci a réussi à faire verbaliser par ses élèves les procédures orthographiques en appui sur les mots et les règles de la grammaire. De même, elle a mis en œuvre des interactions langagières orales entre élèves.

Les formatrices ont renouvelé cette expérimentation avec EN6A et EN7, décrite au sein du tableau 6.

Tableau 6. Expérimentation EN6A/T3

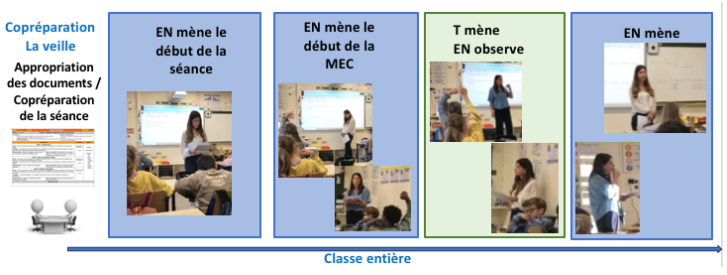
EN6A – FSTG 100%	Classe de la tutrice (CM2)
Objectif de formation	Mener une mise en commun en s'appuyant sur la verbalisation des procédures et en développant les interactions langagières entre élèves
Situation d'apprentissage	Domaine – Français Verbaliser et mettre en œuvre les opérations métalinguistiques pour orthographier correctement une phrase.
Origine du besoin	Défini par T3 après visite conseil 1.

Temps de copréparation 2h : stage PRAC, avec deux autres FSTG.	Temps 1 : - La phrase à négocier et la fiche de préparation « type » avec le scénario pédagogique a été fournie par la tutrice ; - EN6A a produit en collaboration avec les deux autres FSTG du stage PRAC la fiche de préparation à partir de ces deux éléments. Temps 2 : - négociation de la fiche de préparation entre EN6A et T3, travail axé sur l'anticipation des erreurs des élèves et la manière dont l'enseignante peut les traiter.
Mise en œuvre de la séance	Négociation orthographique collective
Scénario de formation Séquentiel Micro	

Les alternances EN6A/T3 favorisent l'appropriation progressive de réflexes et de questionnements enseignants par EN6A. La répétition permet à cette dernière de repérer quelques questionnements et gestes opérationnels de T3 et EN6A tente de les mettre en œuvre de manière progressive. Elle essaie d'inciter les élèves à s'appuyer sur les mots de la grammaire et les règles orthographiques lors de la verbalisation des procédures. Les interactions entre élèves se mettent elles aussi en place de manière graduelle, mais encore partiellement.

Cette expérimentation ayant eu lieu au début de la formation de EN6A, il est compréhensible que des points restent à travailler.

Tableau 7. Expérimentation EN7/T1

EN7 – FSTG 100 %	Classe de la tutrice (CM1/CM2)
Objectif de formation	Mener une mise en commun favorisant la négociation entre élèves et la structuration de procédures sur des faits de langue.
Situation d'apprentissage	Domaine – Français Marquer les accords dans le groupe verbal dans une phrase dictée. Ressource – Dictée négociée
Origine du besoin	Défini conjointement par T1 et EN7 suite observation de la pratique de EN7
Temps de copréparation 1h30 – stage PRAC	Accompagner la novice dans la conception d'un scénario pédagogique favorisant les échanges langagiers lors de la phase de mise en commun, pour cela : - identifier l'objectif d'apprentissage; - présenter le dispositif de la dictée négocié; - définir les réponses correctes et erronées, puis les procédures mobilisées par les élèves; - outiller EN7 (construction d'un questionnement catégorisé) pour lui permettre d'intervenir dans l'instant selon les propos des élèves; - définir avec EN7 les conditions permettant de rendre l'observation efficiente lors des temps menés par T1.
Mise en œuvre de la séance	Classe entière Alternance lors de la mise en commun
Scénario de formation Séquentiel Micro	

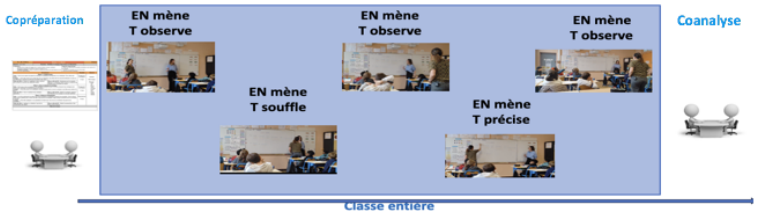
Au cours de cette expérimentation, EN7 a rebondi sur les réponses des élèves en mobilisant le questionnement construit en amont. Ses interventions sont variées et permettent d'articuler la réflexion des élèves et la structuration des savoirs.

L'appropriation et le transfert des gestes de métier dans le cadre du dispositif de la dictée négociée sont attestés à la suite de ces expérimentations. Toutefois, nous nous interrogeons désormais sur le transfert de ces gestes au contexte d'exercice des novices, et ce, sur la durée.

Le tandem

Tableau 8. Expérimentation EN6B/T3

EN6 B – FSTG 100%	Classe de la novice (CM1)
Objectif de formation	Mener une mise en commun en s'appuyant sur la verbalisation des procédures et en développant les interactions langagières entre élèves
Situation d'apprentissage	Domaine – Français Verbaliser et mettre en œuvre les opérations métalinguistiques pour orthographier correctement une phrase
Origine du besoin	Défini par T3 après visite conseil 2
Temps de copréparation 1h : à distance.	Temps 1 : - EN6B envoie par mail sa phrase à T3 et elle la reprend en prenant en compte les conseils de T3. Temps 2 : - rédaction de la fiche de préparation par EN6B seule puis cette fiche est envoyée à T3. Temps 3 : - T3 renvoie ses conseils et ajouts car l'anticipation des erreurs des élèves était incomplète.

Mise en œuvre de la séance	Négociation orthographique collective
Scénario de formation « Tandem »	

Le scénario tandem a été vécu positivement par EN6B et T3. Les compétences d'EN6B autour de la mise en commun sont encore en évolution. Dans son contexte, EN6B parvient à faire verbaliser les procédures orthographiques à ses élèves, ce qui est nouveau comparé aux premières visites. L'exigence lexicale reste encore approximative. EN6B a aussi eu besoin de l'intervention de T3 pour susciter les interactions langagières entre élèves.

Apports, prospectives et limites

L'analyse des essais et les ajustements successifs auxquels nous avons procédé nous ont permis d'identifier plus précisément les éléments du dispositif qui favoriseraient le développement professionnel du ou de la novice.

Plusieurs expérimentations ont montré que le choix du scénario pédagogique et didactique qui sert de support à la séance semblait important. Il semble qu'il y ait deux niveaux de complexité liés au choix de ce scénario : le premier pour l'EN, au regard de l'état de ses connaissances scientifiques et didactiques, et le second pour les élèves, au vu de l'état de leurs connaissances à un moment donné.

Ainsi, un scénario trop complexe pouvait mettre le ou la novice en difficulté et faire obstacle à l'objectif de formation fixé. Si la maitrise des notions disciplinaires abordées n'est pas suffisante, le ou la novice ne parvient pas à tirer entièrement parti du scénario de formation proposé. À l'inverse, un scénario trop simple ou trop complexe pouvait ne pas engager suffisamment les élèves dans une situation de recherche. En conséquence, le ou la novice n'avait pas les moyens de mener une mise en commun.

Pour la formation des enseignant·e·s, il semble indispensable de proposer un scénario pédagogique pour lequel les élèves n'ont pas de réponse préétablie tout en s'assurant qu'il soit accessible pour les novices.

La modalité de coenseignement employée et le contexte de réalisation de la situation aménagée (celui des novices et du tuteur ou de la tutrice) ont semblé également avoir une incidence sur les apprentissages des novices.

Enfin, le temps de copréparation nous est aussi apparu comme fondamental dans ce dispositif.

Il nous semble important de préciser que ce travail ne peut être mené sans penser la dimension relationnelle entre le tuteur ou la tutrice et l'enseignant·e novice qui occupe une place essentielle dans notre dispositif. Dans un premier temps, nous pensions nécessaire de tisser d'abord un lien de confiance avec les novices pour pouvoir coenseigner, c'est pourquoi nous différions le coenseignement dans le temps. Grâce aux expérimentations menées, nous avons finalement réalisé que nous engager avec eux dans cette pratique favorisait ce lien de confiance. Cela nous conduit aujourd'hui à proposer aux EN des temps de coenseignement très tôt dans l'année scolaire.

Au-delà de ces aspects, ces situations de coenseignement nous amènent à retirer différents enseignements sur la formation à la mise en commun. Douaire et Hubert (2001)

et Douaire et al. (2005) invitaient à considérer différents critères nécessaires à ce geste particulier de la mise en commun. En écho à ces apports, nos expériences de coenseignement nous permettent de préciser ces nombreux critères. Nous avons ainsi pu définir un ensemble de règles qu'un tuteur ou tutrice pourrait soutenir en formation.

Pour analyser les productions issues des recherches des élèves

- Proposer une situation qui engage les élèves dans une réelle démarche de recherche.
- Mener une analyse à priori de la séance proposée, c'est-à-dire anticiper les différentes propositions des élèves en s'appuyant sur les erreurs-types.
- S'assurer lors de la passation de consignes de ne pas dévoyer le problème.
- S'appuyer sur le temps de recherche individuelle pour relever et analyser les productions des élèves en situation. Pour cela, circuler dans les rangs, dans les groupes et compléter ainsi l'analyse à priori.
- Envisager de différer la mise en commun si nécessaire.

Pour mettre en place les conditions du débat

- Envisager si une hiérarchisation des réponses est nécessaire selon la forme souhaitée de la mise en commun (de la procédure la plus erronée à la plus experte).
- Prévoir l'affichage des diverses réponses ou procédures proposées, pour mener de manière plus efficiente la mise en commun.

Pour prendre en compte les capacités à communiquer des élèves en vue de permettre la formulation, la compréhension et la critique des productions

- Rédiger les questions à destination des élèves en amont pour permettre à l'enseignant·e de solliciter les élèves, et aux élèves d'interagir.
- Lister, hiérarchiser et catégoriser ces questions selon l'intention pédagogique souhaitée (relancer, clarifier, solliciter, généraliser et guider), par exemple pour verbaliser des procédures (Comment le sais-tu? Comment avez-vous procédé?), mais aussi développer les interactions entre élèves (Es-tu d'accord avec les propos de ton camarade? Peux-tu les compléter? Qu'est-ce qui t'interpelle dans les propos précédents? Que pensez-vous de la proposition de …? etc.).

Pour garantir que les critères d'accord émergeant lors des échanges soient compatibles avec ceux qui sont propres à chaque discipline

- Prévoir les outils (affiches, leçons de la classe) sur lesquels s'appuyer pour structurer le savoir en jeu.

Pour prendre des décisions à l'issue des échanges (relance de la recherche, choix d'une institutionnalisation)

- Rédiger en amont les conclusions finales pour alléger la charge cognitive du ou de la novice pendant le déroulement de la mise en commun.

Conclusion

Le coenseignement développemental nous parait être un levier pour former à la mise en commun. Les enseignements liés à nos expérimentations permettent de délimiter de plus en plus clairement les conditions favorables à cette formation.

L'analyse des effets observés au fil des essais continue d'alimenter les choix opérés dans la conception des situations aménagées en coenseignement visant le développement

de compétences professionnelles utiles à la mise en commun chez les novices. Elle conduit notamment à interroger les conditions de transfert de ces gestes de métier en contexte d'exercice ordinaire et à envisager un continuum de formation permettant d'en apprécier les effets à plus long terme dans les pratiques.

Références

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

Berterreix, C. et Reydy, C. (soumis). Coenseigner pour former. L'influence des régulations entre coenseignant·e·s sur les apprentissages des novices. *Revue hybride de l'éducation.*

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/

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., Cartaut, S., Escalie, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, (61), 85-129. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534

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

Douaire, J. et Hubert, C. (2001). Mise en commun et argumentation en mathématiques. *Grand N*, (68), 29-40.

Douaire, J., Elalouf, M-H. et Pommier, P. (2005). Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires - analyse de mises en commun dans trois disciplines. *Grand N*, (75).