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

Milieu de recherche

Coenseigner pour former : une méthodologie pour mettre en regard les activités des coenseignant·e·s

Cécile BERTERREIX, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Montpellier- Faculté d'Éducation, laboratoire LIRDEF, formatrice INSPE, mission sciences de la formation, Université de Bordeaux (France), cecile.berterreix@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

☑ Correction linguistique de l'article

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

Résumé

Le coenseignement développemental a fait l'objet de diverses études, majoritairement anglophones (voir pour synthèse Fortier et Tremblay (2025)). Or, la quasi-totalité d'entre elles mobilise des données extrinsèques et/ou déclaratives des coenseignant·e·s pour en analyser les effets en formation initiale. En réponse, cet article expose la méthodologie utilisée dans la recherche collaborative CARDIE / LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (projet IMPACT) à partir de la mise en regard de données qualitatives et intrinsèques des coenseignant·e·s. Lus sous le prisme d'une anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015), les résultats illustrent comment l'analyse comparée de données intrinsèques donne accès aux transformations fines et effectives des pratiques des novices, aux intentions de formation de leurs tutrices, aux (in)satisfactions vécues en situation. In fine, ces résultats donnent à voir la contribution de ces situations de travail-formation aux apprentissages des enseignant·e·s novices. En conclusion, certains aspects méthodologiques sont discutés.

Mots-clés : coenseignement développemental; tutorat; aménagement des situations de travail; analyse de l'activité; anthropologie culturaliste

Abstract

Developmental co-teaching has been the subject of various studies, mostly in English (see Fortier and Tremblay (2025) for a summary). However, almost all of them use extrinsic and/or declarative data from co-teachers to analyse its effects. In response, this article presents the methodology used in a collaborative CARDIE LéA-IFE Co-teaching and Tutoring for Training (IMPACT) research project, based on a comparison of qualitative and intrinsic data from co-teachers. Viewed through the lens of cultural anthropology (Bertone and Chaliès, 2015), the results illustrate how a comparative analysis of intrinsic data provides insight into the subtle and effective transformations in the practices of novice teachers, the training intentions of their mentors, and the tensions and satisfactions experienced in the workplace. Ultimately, these results reveal the contribution of these work-training situations to the learning of novice teachers. In conclusion, certain methodological aspects are discussed.

Keywords: developmental co-teaching; tutoring; workplace adjustments; activity analysis; cultural anthropology

Introduction

Les pratiques de coenseignement développemental ne sont pas explicitement prescrites dans les textes orientant la formation des enseignant·e·s français·e·s. Toutefois, les réformes successives renforcent l'ancrage de la formation enseignante dans les salles de classe (Berterreix et Chaliès, 2025). Ces réformes offrent ainsi l'occasion de coenseigner pour soutenir le développement professionnel, que ce soit en formation initiale lors des stages d'observation, de pratique accompagnée, en responsabilité (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2025; MEN, 2021), en formation continuée ou continue ou encore lors des constellations (p. ex. visites croisées) (MEN, 2020; MEN, 2023; Berterreix, accepté).

Si l'on s'attache à analyser plus particulièrement la réforme en cours de la formation initiale enseignante française (MEN, 2025), on peut noter que les textes ministériels étendent les années de stages professionnalisants, visant « une entrée progressive dans le métier de professeur » (MEN, 2025, p. 11). Ainsi, accompagnés de tuteur·trice·s, de maitre·sse·s d'accueil temporaires (MAT) ou de professeur·e·s des écoles maitre·sse·s formateur·trice·s (PEMF), les stages de pratique accompagnée regroupent, en Licence (L1, L2 et L3), puis en Master 1, un, deux, voire trois personnes étudiantes au sein d'une même classe, offrant de nombreuses configurations d'accompagnement collectif, notamment en coenseignement.

Cette perspective est d'autant plus intéressante qu'en formation initiale, le dispositif du tutorat traditionnel – où un·e enseignant·e expérimenté·e, tutrice ou tuteur, observe un·e enseignant·e novice en classe puis échange avec lui lors d'un entretien-conseil – montre des limites, selon différentes publications (Moussay et al., 2017; Moussay et Méard, 2010; Chaliès et Durand, 2000). Et, dans cette configuration, l'impact de

l'expérience vécue en classe sur les apprentissages professionnels n'est encore que trop peu étudié (Chaliès et al., 2009; Clarke et Jarvis-Selinger, 2005; Graham, 2006; Moussay et Méard, 2010).

Or, l'analyse de la littérature scientifique permet d'entrevoir d'autres leviers pour favoriser la construction professionnelle des enseignant·e·s en contexte de classe. Parmi ceux-ci figurent, d'une part, l'aménagement des situations de travail (Mayen, 2018; Mayen et Macler, 2018; Berterreix, 2024) et, d'autre part, le renforcement des formes de collaboration professionnelles, notamment à travers des dispositifs de coenseignement entre enseignant·e·s (Baeten et Simons, 2016; Bullough et al., 2003; Michel et Bertone, 2017; Michel, 2018; Simons et al., 2020; Tremblay, 2023). Ces dispositifs peuvent mobiliser différentes configurations associant des enseignant·e·s novice·s, des pairs plus expérimenté·e·s ou encore des tuteur·trice·s (Baeten et Simons, 2014, 2016; Berterreix et Chaliès, 2025). Le coenseignement développemental apparait alors comme une alternative susceptible de compléter les formes plus traditionnelles de tutorat.

Dans cet article, le coenseignement développemental est défini comme 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). Dans la littérature scientifique, deux modèles de coenseignement développemental sont distingués : le modèle en binôme qui associe l'enseignant·e novice (EN) et le tuteur ou la tutrice (T); le modèle en trinôme qui réunit deux EN et leur T (Fortier et Tremblay, 2025). Ces modalités trouvent un écho particulier dans les conditions actuelles de stages en formation initiale française. Les stages peuvent réunir un·e T et un·e stagiaire (dyade), ou un·e T et deux stagiaires (triade), voire une tétrade dans le cas d'un·e T et de trois stagiaires (p. ex. des étudiant·e·s en première année de Master Métier de l'enseignement et de

l'éducation ou de Licence du Professorat des Écoles). Fortier et Tremblay soulignent que les principales différences entre le coenseignement et le coenseignement développemental tiennent à leurs finalités respectives, mais également à la nature de la relation professionnelle entre les coenseignant·e·s. Alors que certains auteurs mettent en avant que des modèles classiques du coenseignement reposent sur un principe d'égalité entre les partenaires (Cook et Friend, 1995; Friend et Cook, 2007), le coenseignement développemental se caractérise par une relation asymétrique entre l'enseignant·e associé·e et le ou la stagiaire, notamment en raison des fonctions de supervision et d'évaluation exercées en contexte tutoral, mais également des différences de statut et d'expérience entre les partenaires. Les autrices proposent ainsi de réserver le terme coenseignement aux situations de partenariat égalitaire et d'utiliser plutôt celui d'*apprentice-teaching* pour désigner les situations de coenseignement développemental (Fortier et Tremblay, 2025).

Sans nier l'existence d'une différence statutaire, nous considérons toutefois que celle-ci n'est pas la caractéristique centrale du dispositif de coenseignement développemental et qu'elle n'explique pas à elle seule les processus d'apprentissage à l'œuvre dans ces situations. Nous faisons l'hypothèse que le moteur des apprentissages en coenseignement développemental réside avant tout dans les asymétries d'expérience ainsi que dans les écarts de perception et d'interprétation de l'activité en cours de réalisation. La mise en présence d'un·e enseignant·e expérimenté·e et d'un·e EN offre alors un potentiel d'apprentissage professionnel spécifique : les différences d'expérience conduisent, par exemple, chacun·e à sélectionner et à interpréter différemment des indicateurs du contexte, des actions des élèves, et en conséquence à réaliser telle ou telle action. L'écart des significations attribuées aux expériences peut devenir une ressource

pour comprendre les problèmes rencontrés, élaborer des pistes de résolution et réguler conjointement l'action en train de se faire. Dans cette perspective, les écarts d'expérience constituent une condition favorable à l'apprentissage professionnel, potentiellement mutuel d'ailleurs (Foliot et Chaliès, 2025).

Nous ne contestons pas cette asymétrie, mais proposons de la considérer moins comme un obstacle au coenseignement que comme une ressource potentielle pour les apprentissages professionnels. En somme, ce ne sont pas tant les asymétries statutaires qui importent que les asymétries expérientielles et interprétatives qu'elles rendent possibles.

Caractériser les effets du coenseignement développemental : des recherches fondées sur des données extrinsèques ou déclaratives

Au cours d'une séance, différentes configurations de coenseignement (Cook et Friend, 2017) sont bien souvent mises en œuvre, et non une seule (Tremblay, 2023). Cela étant, la littérature anglophone révèle que le coenseignement en séquentiel serait davantage source de construction professionnelle qu'un coenseignement en parallèle (Simons et al., 2020). Différents paramètres d'aménagement des situations de classe, notamment par du coenseignement (objectif de formation, asymétrie entre formé et formateur, réitération de phases de séance, modalités de régulation employées, trace de l'activité du coenseignement réalisé), font d'ailleurs varier la possibilité de soutenir des apprentissages professionnels (Berterreix, 2024). De plus, en séquentiel, les airs de famille (Wittgenstein, 2004), soit les ressemblances présentes entre deux phases d'une même séance, semblent constituer une condition favorable soutenant les apprentissages professionnels (Berterreix, 2024).

Une synthèse récente de la littérature portant sur le coenseignement développemental en formation initiale (Fortier et Tremblay, 2025) met en évidence ses effets à court, moyen et long termes sur le développement professionnel des enseignant·e·s novices. Les résultats indiquent notamment que l'expérience de coenseignement avec un·e enseignant·e expérimenté·e contribue au développement de compétences en gestion de classe, au renforcement du sentiment d'efficacité professionnelle ainsi qu'à une meilleure capacité d'ajustement aux évènements survenant en situation d'enseignement (Fortier et Tremblay, 2025).

Toutefois, les processus par lesquels les différences d'expérience entre coenseignant·e·s soutiennent effectivement ces apprentissages demeurent encore insuffisamment documentés. D'un point de vue méthodologique, la quasi-totalité des recherches portant spécifiquement sur le coenseignement développemental et visant à en étudier les effets sur l'activité des EN repose sur la mobilisation de données extrinsèques et déclaratives des participant·e·s. L'analyse approfondie de la récente note de synthèse de Fortier et Tremblay (2025) sur le coenseignement développemental mobilisé en formation initiale permet d'illustrer ce constat. L'examen des méthodologies mobilisées dans les études recensées montre que la majorité d'entre elles s'appuient sur des données déclaratives des participant·e·s, grâce à l'emploi de questionnaires (p. ex. Duran et al., 2020; Simons et al., 2020), d'entrevues individuelles ou collectives (p. ex. Tsybulsky et Muchnik-Rozanov, 2019) ou encore de journaux de bord (p. ex. Montgomery et Akerson, 2019). Ainsi, parmi les dix-huit études convoquées pour la synthèse de Fortier et Tremblay, seules cinq d'entre elles mobilisent qualitativement des captations. Parmi elles, une seule (Soslau et al., 2019) recourt ponctuellement à des captations afin de réimmerger les acteur·trice·s dans leur propre activité de classe. Dès lors, les processus situés par lesquels

se construisent ou non les apprentissages professionnels en coenseignement développemental demeurent encore peu documentés.

En réponse à ce manque, cet article témoigne d'une volonté de s'inscrire dans une démarche méthodologique accordant « le primat au point de vue des professionnels sur leur travail pour le rendre intelligible, potentiellement le transformer, voire le modéliser » (Céfaï, 2003, cité dans Chaliès et Bertone, 2021b, p. 55).

La recherche collaborative CARDIE / LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (projet IMPACT[1]) s'inscrit à la croisée du coenseignement développemental et des principes d'actions de formation en situation de travail aménagée (Mayen et Macler, 2018). Depuis trois ans, ce projet de recherche étudie les apprentissages professionnels des EN, tout comme leur vécu et celui de leur T, dans des situations de classe aménagées par le recours au coenseignement développemental (Berterreix et al., 2025).

Problématique

D'un côté, plusieurs études mettent en évidence les effets potentiellement bénéfiques du coenseignement développemental sur les apprentissages professionnels des enseignant·e·s. De l'autre, les processus situés par lesquels ces apprentissages se construisent, effectivement, demeurent encore peu documentés, notamment du point de vue de l'activité conjointe, des coenseignant·e·s en particulier, lorsque les situations sont caractérisées par des asymétries d'expérience et de statut. Dès lors, comment les

[1] Innovation des méthodes et pratiques d'aménagement des situations de classe pour le tutorat. Pour plus de détails, voir la page suivante : https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/coenseignement-et-tutorat-pour-la-formation

situations de coenseignement développemental soutiennent-elles en détail – ou non – les apprentissages professionnels des EN engagé·e·s dans ces dispositifs?

Ainsi, cet article met en évidence une piste méthodologique permettant, à partir de données qualitatives et intrinsèques de l'activité : 1) de documenter le vécu de deux coenseignant·e·s (personne novice et personne tutrice), engagé·e·s dans ces situations de formation singulières de travail-formation; 2) d'analyser les effets de ces situations de travail-formation sur la transformation effective des actions et des significations des EN, pour en retracer possiblement leurs apprentissages professionnels et les circonstances (dé)favorables y contribuant. En outre, notre approche méthodologique souhaite croiser les significations des enseignant·e·s engagé·e·s attribuées à leurs actions effectives en situation de coenseignement développemental afin d'apprécier l'intérêt ou non de ces situations de travail-formation.

Cadre théorique ou conceptuel

La construction du sujet par l'assujettissement à des expériences normatives et situées

Dans notre action de recherche, nous visons la réimmersion des coenseignant·e·s dans leur cours d'actions professionnelles pour qu'ils et elles puissent la signifier auprès de la personne chercheuse. Notre étude s'inscrit dans un programme de recherche (Bertone et Chaliès, 2015) en anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016; Chaliès et Bertone, 2021a). Au sein de ce cadre, les significations professionnelles attribuées par les travailleurs et travailleuses reposent sur des expériences vécues, normatives et situées. Ce programme de recherche repose sur plusieurs postulats théoriques, parmi lesquels : 1) le fait que le

sujet se construit professionnellement dans et par ses expériences de langage, ainsi que son assujettissement à des règles; 2) le fait que la subjectivation présuppose un processus d'individuation. Dans les paragraphes suivants, nous revenons plus spécifiquement sur ces deux postulats (Chaliès, 2012).

S'inscrire dans le cadre de l'anthropologie culturaliste permet en effet l'étude du processus de construction d'un·e enseignant·e engagé·e en formation, notamment à partir de ses expériences, qui sont appelées des expériences normatives et situées (ENS) (Chaliès, 2016). Elles sont dites normatives, car socialement apprises et considérées au sein de la communauté professionnelle, et situées, car elles sont aux prises de la complexité du contexte. Elles comportent, enfin, des dimensions sensorimotrices et émotionnelles.

L'ensemble de ces ENS s'inscrit dans un « flux expérientiel » (Theureau, 2015) au cours duquel les expériences s'articulent et se substratifient (Dastugue et Chaliès, 2020). Elles ont une signification et une syntaxe et peuvent ainsi être formalisées sous la forme de « règles ». Ces règles comportent un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) entre trois composantes : une composante pour « étiqueter » l'expérience considérée, une pour l'exemplariser et une dernière pour y associer une intentionnalité, soit le résultat constaté ou escompté de l'action considérée. La formalisation des règles est réalisée comme suit :

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

Soutenir des apprentissages professionnels : influencer le flux des expériences de l'acteur

La finalité de la formation initiale se situe dans la construction de sujets professionnels, ce qui, au sein de ce cadre, a une double implication. D'une part, cela

suppose que ceux-ci s'engagent dans la réalisation et la signification d'actions réglées propres à la communauté professionnelle. D'autre part, cela implique également qu'ils engagent différentes capacités normatives :

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, 2021a). Théoriquement, la formation en situation de classe aménagée par le coenseignement (copréparation, co-intervention, coanalyse) devrait alors permettre aux sujets d'engager leurs capacités normatives de signification et de réalisation d'actions professionnelles considérées par la communauté. Pour cela, l'aménagement par les tutrices ou tuteurs des situations de travail à des fins de formation permettrait théoriquement :

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

[2] 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 en situation de classe.

Méthodologie

Participantes à l'étude

Pour illustrer la méthodologie utilisée au cœur de notre action de recherche, nous avons ciblé un extrait parmi les 35 captations de séances de classe déjà réalisées en date de mars 2026.

L'enseignante novice 4 (EN4) suit un master 2 Métier de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Dans ce cadre, un à deux jours par semaine, elle réalise un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une classe de 25 CM1-CM2 (élèves de 9-11 ans). La titulaire de la classe, soit la maitresse d'accueil temporaire (MAT) T4, exerce depuis 23 ans comme professeure des écoles et assure la fonction de MAT depuis 3 ans.



Figure 1. Situation de coenseignement servant de support à l'étude de cas EN4-T4

Méthode de recueil de données

Pour chaque séance de coenseignement, afin d'identifier la possible contribution de la situation aux apprentissages professionnels et de caractériser le vécu des EN et des T, trois types de données sont récoltées (voir les figures 2 et 4).

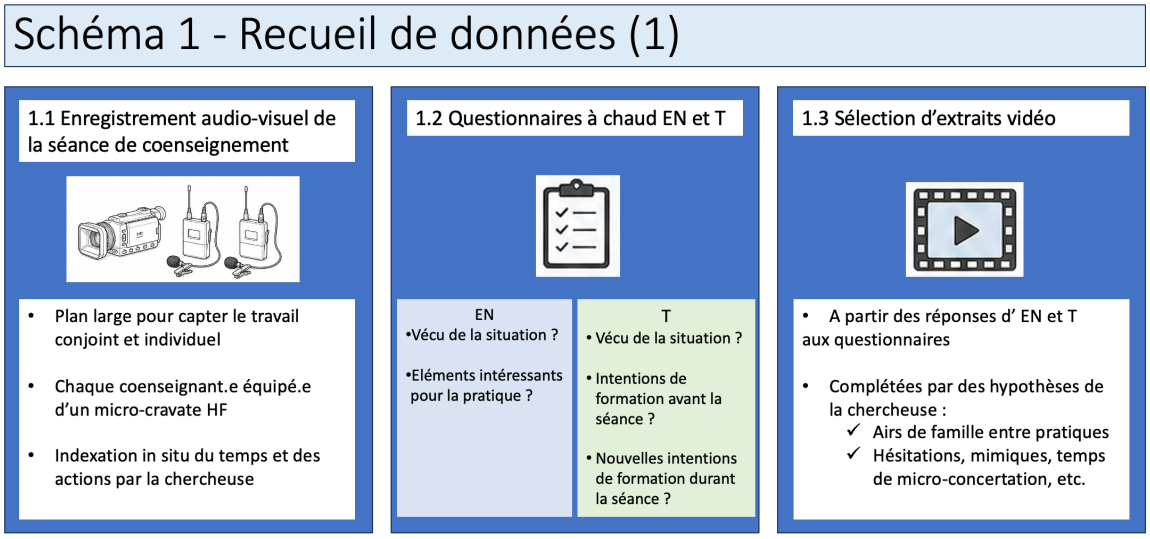


Figure 2. Schéma du recueil de données (partie 1)

Tout d'abord, chaque séance de classe aménagée fait l'objet d'un enregistrement audiovisuel (figure 2, point 1.1). Les coenseignantes sont alors filmées selon un plan large pour rendre visible leur travail conjoint et individuel. Chacune d'elles est également équipée d'un micro-cravate HF. La personne chercheuse indexe in situ le temps et les actions des coenseignantes au cours de la situation de classe aménagée par coenseignement.



Figure 3. Champ large permettant de capter le travail conjoint et individuel d'EN4-T4

Ensuite, à l'issue de la séance vidéoscopée, un questionnaire à chaud est proposé à EN et à T (annexes 1 et 2). Il interroge leur vécu de la situation, les éléments moins bien vécus s'il y en a, puis les aspects que les EN et T retiennent éventuellement pour leur pratique du fait de la situation de coenseignement (figure 2, point 1.2). Dans le détail, les questions suivantes ont été 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. Dans le détail, les deux premières questions concernant le vécu de la situation sont les mêmes, mais deux questions diffèrent ensuite et sont adressées à T :

1) Avant la séance, aviez-vous déterminé des objectifs de formation avec l'EN? Si oui, le(s)quel(s)?
2) Au cours de la séance de coenseignement, y a-t-il eu d'autres intentions de formation de votre part qui ont émergé ou se sont précisées? Si oui, sur quoi portaient-elles? (annexe 2)

Ainsi, des extraits de la séance de classe sont sélectionnés à partir des réponses à ces questionnaires et complétés par des hypothèses émises par les chercheuses quant à la présence ou non d'« airs de famille » (Wittgenstein, 2004) entre les pratiques des coenseignantes (Berterreix, accepté), ou encore de possibles hésitations, des mimiques, des temps de concertation (Berterreix et Reydy, soumis a) (figure 2, point 1.3).

Enfin, sur cette base, un entretien d'autoconfrontation (EAC) (Bertone et Chaliès, 2015; Chaliès, 2016; Theureau, 2010) est mené auprès d'EN, puis de T. Ces EAC s'appuient sur le visionnage des enregistrements audiovidéos pour réimmerger le ou la coenseignant·e dans son activité (figure 4, point 2.1).

Schéma 1 - Recueil de données (2)

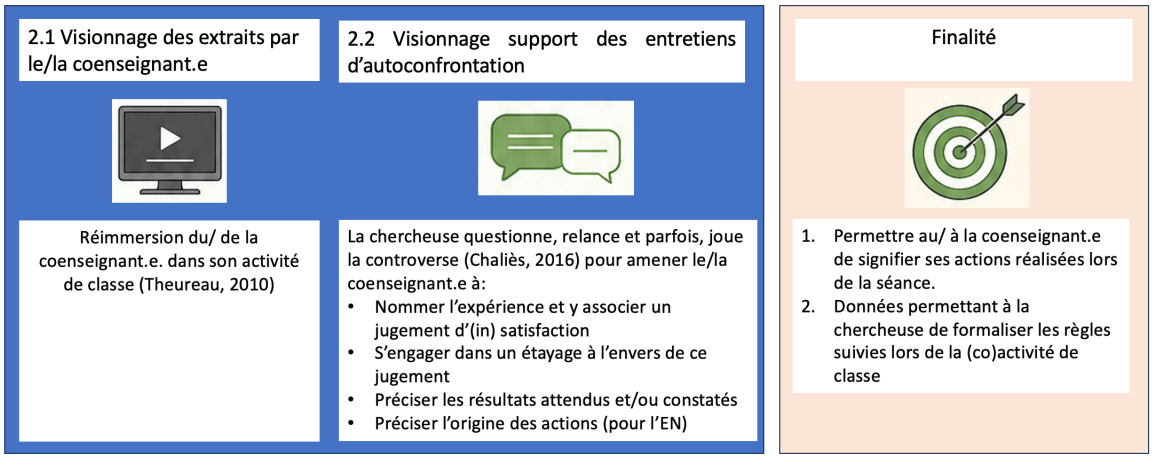


Figure 4. Schéma de recueil de données (partie 2)

Selon la modalité souhaitée par les personnes coenseignantes, les entretiens ont eu lieu soit en présentiel, soit grâce à l'application Zoom rattachée à un compte universitaire. Pour ce faire, les personnes chercheuses questionnent les coenseignant·e·s et les relancent, parfois en jouant la controverse, afin de les amener chacun·e à nommer l'expérience considérée et à y associer un jugement de satisfaction ou d'insatisfaction, à s'engager dans un étayage à l'envers de ce jugement ou encore à préciser les résultats attendus et/ou constatés associés à l'expérience considérée (Chaliès et al., 2010). Dans le détail, les questions adressées durant l'entretien d'autoconfrontation sont les suivantes :

- Que fais-tu, là?
- Si je devais le faire à ta place, comment devrais-je m'y prendre?
- Que vises-tu ici?
- Es-tu satisfait·e de la manière dont ça s'est passé? (figure 4, point 2.2)

L'ensemble des éléments de signification recueillis doit finalement permettre aux personnes chercheuses de reconstituer les règles suivies par le ou la coenseignant·e autoconfronté·e au cours de son activité de classe.

Capture d'écran d'un instant de l'EAC d'EN	Capture d'écran d'un instant de l'EAC d'EN
	

Figure 5. Temps d'entretien d'autoconfrontation individuel mené successivement avec EN, puis T

Méthode de traitement

Les données sont traitées en s'inspirant pour partie de la procédure proposée par Chaliès et al. (2010).

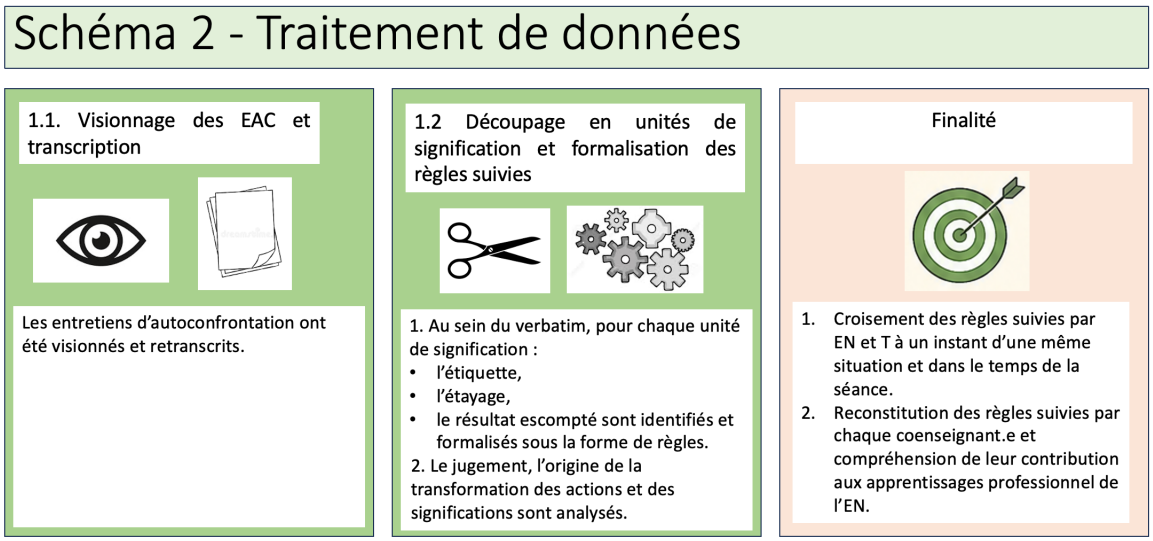


Figure 6. Schéma de traitement des données

Le traitement des données est réalisé en plusieurs étapes (annexe 3). À l'issue des enregistrements, les captations du temps de coenseignement sont visionnées (figure 6, point 1.1). Après transcription, le corpus de données est découpé en unités à partir de la signification accordée à ses expériences par l'enseignant·e. 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. Par convention, chaque règle est étiquetée à partir de l'objet attribué à l'expérience signifiée. Elle comprend également l'ensemble des éléments énoncés pour étayer cette signification et les résultats constatés et/ou usuellement

attendus. Les raisonnements sur la pratique évoqués lorsque les coenseignant·e·s signifient leurs actions permettent également de retracer l'origine des transformations de leurs actions et des significations associées. La transformation peut être attribuée à la situation de coenseignement ou bien à d'autres expériences comme la formation reçue à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), les stages, une expérience personnelle, etc. (figure 6, point 1.2).

Enfin, les significations et les règles suivies par les coenseignant·e·s sont croisées à un instant t d'une même situation (annexe 3).

Résultats

Les résultats exposés retracent successivement un exemple illustrant la contribution des situations de classe aménagées par du coenseignement aux apprentissages de l'EN engagée dans cette situation de coenseignement développemental de même que ses sentiments de satisfaction, d'insatisfaction et leur origine.

Se recentrer sur l'objectif d'apprentissage : une contribution aux apprentissages d'EN4

Au cours de la situation de coenseignement développemental, l'activité conjointe contribue aux apprentissages professionnels d'EN4. Dans le détail, ceux-ci portent sur l'explicitation de l'objectif d'apprentissage, son maintien au cours de la situation ainsi que l'explicitation des procédures de lecture documentaire. Le résultat présenté ci-dessous illustre la manière dont la situation de coenseignement soutient ces apprentissages professionnels. Il permet également de caractériser leurs circonstances et le vécu de ces

situations. Le document support au traitement est présent en annexe 3 de cette publication.

À l'instant de classe considéré, EN4 et T4 coenseignent en séquentiel à partir de la ressource *Lecture Doc* (Renaud, 2024). Les deux coenseignantes visaient l'objectif d'apprentissage suivant auprès des élèves : faire identifier différentes composantes d'un texte documentaire et des stratégies de survol pour sa lecture (Module 1, épisode 1).

Les deux coenseignantes ont contractualisé préalablement l'objectif de formation : il s'agissait pour EN4 d'apprendre à présenter une nouvelle situation d'apprentissage auprès des élèves (en explicitant l'objectif, la consigne, les tâches prévues, etc.).

Après avoir animé en grand groupe un relevé des conceptions initiales des élèves sur les fonctions et le fonctionnement du cerveau, EN4 passe une vidéo sur cette même thématique. Par la suite, elle cherche à faire (in)valider les réponses des élèves à partir des informations diffusées. À l'instant considéré de classe, EN4 se tourne vers T4, positionnée à ses côtés, et la questionne (extrait 1).

Extrait 1. Verbatim du temps de classe en coenseignement séquentiel

EN [se tournant vers T] : T, ils n'ont pas dit que le cerveau sert à respirer dans la vidéo?
T : Non.
EN à toute la classe : Donc, non, on peut barrer cette hypothèse. Le cerveau, il ne sert pas à respirer.
T prend la main et s'adresse 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.
T : Ok. Ça, c'est le problème de ce type de vidéo documentaire. Dans quel support pourrait-on chercher et vérifier ces informations?

L'extrait de classe témoigne d'une reprise en main de T4 après l'intervention d'EN4. Cette dernière, autoconfrontée à cet instant de classe, signifie ses actions (extrait 2).

Extrait 2. Verbatim de l'EAC d'EN4 présentant des traces du traitement pour formaliser les règles suivies (propos en gras)

C : Qu'est-ce que tu fais là, EN, toi?

EN : Là, **j'écoute avec attention ce que dit T.** Et **je me dis : « qu'est-ce que je vais faire de ce tableau qui m'embête?** » Heureusement T **rebondit parfaitement**, parce **qu'elle a fait le lien entre vidéo et documentaire**. Et c'est là, en fait, où **elle me recentre sur l'objectif,** elle le dit [à tous]. Elle me dit, l'objectif, c'est la *Lecture Doc*, ce n'est pas qu'ils sachent comment fonctionne le cerveau. Et là, **je percute**. Je me dis « **ah ouais, t'es en train de prendre un temps fou, alors que l'objectif** n'était pas celui-là. L'objectif est vraiment qu'après, ils manipulent le document » (...)

C : Et quand tu l'écoutes attentivement, tu espères quoi comme résultat?

EN : Sur le moment, en fait, vu que je n'avais pas trop conscience… Enfin, que je sentais que ça ne marchait pas, mais que je n'avais pas trop conscience de ce qui ne marchait pas. Je suis tellement en train de paniquer avec mon tableau de recueil de représentation des élèves sur le cerveau et je ne pense pas que T va intervenir et du coup, je pense que je me dis juste, « Bon, comment on va faire pour s'en sortir? » **L'idée, c'est de s'en sortir**. Enfin, dans ma tête, j'étais partie invalider les hypothèses des élèves. J'avais complètement oublié tout le reste qui arrive après, qui est la partie, finalement, la plus importante.

C : Et satisfaite ou pas, dans l'instant?

EN : Non. Enfin, satisfaite que T m'aide. Et du coup, soulagement! Mais la phase juste avant qu'elle prenne la parole [quand je mène], non. Mais satisfaite qu'elle m'aide, là par contre, oui!

La signification accordée par EN4 à ses actions témoigne du fait qu'elle agit et se positionne immédiatement en posture d'observation de telle sorte qu'elle signifie et analyse les actions de sa tutrice coenseignante en situation. Avec la reprise en main de la conduite de classe, EN4 se trouve en position « d'écouter attentivement T4 » faire le lien entre la vidéo et le texte documentaire, là où EN4 sentait « que ça ne marchait pas », mais qu'elle n'avait

« pas trop conscience de ce qui ne marchait pas » et « cherchait à s'en sortir ». En outre, le traitement des significations d'EN4 permet d'identifier les différentes composantes de la règle suivie, formalisée ainsi à cet instant de classe :

> EN4-R1 = [« Écouter avec attention ce que dit T4 et entendre T4 se 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 prendre conscience de perdre un temps fou alors que l'objectif n'est pas celui-là » ce qui permet d'obtenir pour résultat de « s'en sortir »].

Par ailleurs, d'autres éléments de significations permettent d'avancer qu'EN4 se dit insatisfaite de ses propres actions à cet instant. En revanche, elle se dit satisfaite de pouvoir observer T4 agir et prendre la main. Elle vit cela comme une aide et un « soulagement ». En agissant conjointement ainsi, elle sent que T4 la « recentre vers l'objectif d'apprentissage de la séance ».

L'autoconfrontation de T4 à ce même instant de classe révèle les intentions que T4 attribue à ses propres actions (extrait 3).

Extrait 3. Verbatim de l'EAC de T4 présentant des traces du traitement pour formaliser les règles suivies (propos en gras)

C : Qu'est-ce que tu es en train de faire là, T?
T : Je suis en train **de pointer la permanence de l'écrit** et le fait que le travail qui va suivre va nous permettre de **voir qu'on peut s'appuyer sur des textes documentaires**. Je suis en train de faire le lien en fait avec *Lecture Doc* et les textes documentaires.
C : Quand tu fais ça comme ça c'est pour…?

T : En fait, je **vais faire moi le lien entre la vidéo et le support** écrit qu'EN n'a pas fait. Enfin qu'EN n'a pas compris donc **c'est à la fois pour elle et pour eux.** Voilà pour **leur resignifier l'objectif** et pour voilà faire ensuite ma partie à moi et tout le reste du travail sur l'écrit et sur les blocs.

C : Satisfaite ou pas à ce moment-là d'agir ainsi?

T : Oui, parce que j'espère qu'elle va du coup se recentrer sur l'objectif de lecture et plus sur celui de à quoi sert le cerveau et oui, ça fait une transition pour les élèves.

Ce nouvel extrait d'autoconfrontation révèle notamment l'intention de T4 lorsqu'elle agit en reprenant la main à cet instant de classe. T4 cherche à « faire le lien entre la vidéo et le support » de lecture documentaire, une action qu'EN4 n'a pas réalisée précédemment. En agissant ainsi, T4 s'adresse à la fois à « elle » et à « eux », soit à EN4 et aux élèves, pour leur « resignifier l'objectif » et pour pouvoir ensuite poursuivre ses actions, comme prévu.

En outre, le traitement des significations d'EN4 permet d'identifier les différentes composantes de la règle suivie, formalisée ainsi à cet instant de classe :

> 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 »].

De plus, 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 plus sur celui de à quoi sert le cerveau ». Notons, en outre, que T4 tient un double registre d'actions : « c'est à la fois pour elle et pour eux ». Elle agit à la fois en tant que formatrice tutrice et en tant qu'enseignante.

Ce résultat montre comment la mise en regard des significations attribuées par EN4 et T4 à leurs actions respectives, à un même moment de la séance, met en évidence la contribution de la situation aux apprentissages professionnels de l'enseignant·e novice. La mise en regard des règles suivies à cet instant de classe (annexe 3) dévoile que l'intention poursuivie par T4 est effectivement appréhendée et signifiée par EN4. Cette dernière trouve que l'action réalisée par T4 « la recentre sur l'objectif de la séance ».

Par ailleurs, cette reprise en main de la conduite de classe par T4 est vécue comme une aide par EN4, là où la novice n'était pas satisfaite de ses actions réalisées préalablement. Ainsi, EN4 engage sa capacité « connaitre une action » pour poursuivre l'objectif d'apprentissage qui était préalablement déterminé conjointement.

Les sources de satisfaction et d'insatisfaction d'EN4 au cours de la séance

À différentes reprises, EN4 mentionne sa satisfaction de coenseigner avec T4. L'extrait 4 donne à voir ce sentiment, au moment où EN4 recense de nombreuses propositions d'élèves concernant les fonctions du cerveau.

Extrait 4. Verbatim de l'EAC d'EN4 présentant des traces du traitement pour formaliser les règles suivies (propos en gras)

C : Qu'est-ce que tu fais là?

EN : Alors là, je me **rends compte qu'il faut que j'écrive, et en même temps que j'arrive à gérer la classe.** Du coup, c'est un peu complexe. Enfin, je **trouve ça complexe, parce que ma faiblesse, moi, personnellement, c'est justement les moments d'échange, de mise en commun.** J'ai vraiment du mal. Et donc, **je pense que T4,** qui me connait un peu maintenant, **elle m'a déchargée, et elle s'est chargée juste d'écrire.** Et heureusement, ça me fait beaucoup de bien. Donc c'est pour ça aussi que le coenseignement, pour ça, c'est utile, parce que j'ai pu vraiment me concentrer sur ce qu'ils allaient me dire, donc réfléchir à ce qu'ils vont me dire, gérer la classe, voir ce qui se passe, sans me soucier d'écrire vite, etc., puis après de réinterroger.

C : Et finalement, quand tu agis comme ça…Tu vises quelque chose, t'espères un certain résultat?

EN : Là, j'espère pas de résultat. Enfin, oui, c'est **pour me concentrer**. Et **je sais que je me dis, si jamais j'ai une réponse un peu hors-sujet, je sais qu'il y a T4 qui pourra me dire que celle-là, on la notera pas**, parce que c'est vraiment à côté de la plaque. Donc le fait d'avoir un peu, indirectement, une validation de ce que les élèves disent, parce que j'ai déjà vu, quand elle fait des mises en commun et qu'ils répondent à côté, elle leur dit que ça, c'est pas la question, sachant que moi, de moi-même, peut-être que je l'aurais noté. **Donc je sais que, dans ce moment-là, vu qu'elle note elle, elle va m'aider aussi à trier les informations** si c'est vraiment trop à l'écart de ce qui est attendu.

C : Donc en fait, tu attribues à l'action de T4 deux choses. Elle te permet de mieux te concentrer?

EN : Oui.

C : Et notamment sur le recueil des réponses des élèves.

EN : Ça me décharge, quoi. **Je sais qu'il y a un filet**... C'est ça.

C : Ça te décharge, d'une part. Et de l'autre côté, tu dis, ben… Pour survalider ou invalider des choses que je récupère comme réponse, c'est ça?

EN : Oui, c'est ça. Et si, par exemple, les élèves essaient de me dire quelque chose et que, moi, peut-être, je vais avoir du mal à comprendre ou à savoir ce qu'ils vont dire, avoir deux avis, c'est toujours mieux qu'un, parce que, des fois, nous, on comprend quelque chose, mais en fait, c'était pas du tout ça que l'élève voulait dire.

C : D'accord.

EN : Oui, c'est ça, c'est comme un filet. J'ai un soutien, quoi, qui est rassurant.

C : Satisfaite?

EN : Oui, toujours, là, satisfaite.

Le traitement des données de signification d'EN4 permet de formaliser les différentes composantes de la règle suivie par l'EN à cet instant de classe.

> EN4-R2 = [« Se rendre compte qu'il faut à la fois écrire, à la fois gérer la parole des élèves de la classe » vaut pour « trouver cela complexe les moments de mise en commun », « penser que T4 écrit pour vous

décharger », « se dire que s'il y a une réponse hors sujet, elle ne va pas la noter », « ressentir que cela fait beaucoup de bien », ce qui permet d'obtenir pour résultat « se concentrer sur les échanges avec les élèves et se faire aider à trier les informations »]

Cette règle suivie par EN4 témoigne de sa satisfaction ressentie. À cet instant, agir en coenseignant « lui fait beaucoup de bien ». Deux circonstances l'expliquent. Elle s'estime aidée au cas où elle commettrait une erreur dans le contenu des savoirs mis en jeu. Elle dit ainsi sentir comme « un filet » à ces actions qu'elle trouve complexes à mettre en œuvre. De plus, elle sent que sa tâche est allégée, notamment grâce à la prise de notes de T4, ce qui permet de « rester concentrée » sur les échanges et les réponses des élèves.

Cette forme d'aide se retrouve d'ailleurs à différents moments de la séance de coenseignement. Par exemple, l'enseignante se dit « très contente » de pouvoir relire sa fiche de préparation, de se reconcentrer sur certaines phases, « d'avoir le temps pour se remémorer » le contenu de ce qu'elle va ensuite mener, de se « recentrer » aussi sur la tâche, ou de se « remettre de ses émotions » parfois.

À contrario, d'autres instants de classe peuvent être aussi des sources d'insatisfaction pour EN4. Dans le détail, ce sentiment est le plus souvent attribué à sa propre activité, comme en témoigne l'extrait 5, recueilli quelques minutes plus tard.

Extrait 5. Verbatim de l'EAC d'EN4 présentant des éléments d'insatisfaction

C : Satisfaite? EN : Du coup, à ce moment-là : moyen. Moyen parce que je suis satisfaite que les élèves participent, ça oui. Je vois qu'ils sont actifs et je m'en souviens. Surtout, par exemple, A. (élève), qui d'habitude, pour l'enrôler dans les tâches, c'est compliqué. Mais là, il était vraiment investi. Mais pas trop satisfaite, parce que je vois que la liste est longue et que je perds du temps. Donc, un peu mitigée.

À l'instar de plusieurs enseignant·e·s novices engagé·e·s dans le projet, EN4 est prise dans une tension entre l'enrôlement de tous les élèves (favoriser les interactions avec les élèves et donner la parole à tous) et le temps didactique de traitement de toutes leurs réponses. Ainsi, bien qu'elle perçoive positivement la participation des élèves, elle exprime simultanément une insatisfaction liée au temps consacré à l'activité et à l'avancement prévu de la séance.

Si la novice est par moment insatisfaite des résultats qu'elle obtient par ses propres actions, il s'avère que, ponctuellement, l'activité conjointe EN/T peut également être source d'insatisfaction, comme dans l'extrait 6.

Extrait 6. Verbatim de l'EAC d'EN4 présentant des éléments d'insatisfaction survenus aux deux tiers de cette séance de classe

EN : Je ne sais pas si c'est important, mais je sais que… je me dis, je sens que T prend la parole et qu'elle leur pose des questions, mais que d'un côté, elle n'aura pas donné la réponse à la mienne. Et du coup, je me dis, ça va quand même être à moi de la traiter. Du coup, je suis à la fois contente, et en fait ça fait les montagnes russes. Je me dis ça y est, elle prend la parole parce qu'elle sait que j'ai du mal à leur faire expliciter et que moi sur le moment… J'ai le stress qui monte et je n'ai pas forcément la réponse. Et puis après, je me rends compte qu'elle laisse tomber (T part ailleurs et intervient sur la procédure utilisée par deux élèves). Du coup, je me dis ok, il faut que je reprenne. Du coup, c'était un peu mitigé, le sentiment.

- Ici, l'action engagée par T4 semble orienter le propos des élèves dans une autre direction que celle qu'EN4 avait initiée. Dans le détail, T4 veut insister sur la procédure des élèves (comment ils ont fait pour trouver la réponse), alors qu'EN4 engage un questionnement sur la réponse elle-même. Le sentiment mitigé d'EN4 est soutenu par le fait que l'action engagée par T4 ne permet pas de répondre directement à sa préoccupation (« j'ai le stress qui monte et que je n'ai pas

forcément la réponse »). EN4 sait qu'il faudra qu'elle « reprenne » là où T4 « n'aura pas donné la réponse ». Par ailleurs, l'action réalisée par T4 l'éloigne de sa première intention lorsqu'elle agit, soit « répondre aux élèves ». Les intentions poursuivies par les deux coenseignantes divergent à cet instant de classe. Une micro-concertation entre coenseignants aurait peut-être permis de rendre explicite entre coenseignante la préoccupation d'EN4 et l'intention poursuivi par T4 à cet instant.

Discussion et limites de la recherche

Saussez (2015) invite les chercheurs et chercheuses de la communauté scientifique à documenter les processus d'apprentissage et de développement générés par des dispositifs de formation mettant en jeu « des situations d'analyses du travail en situation de travail » (p. 47). Parallèlement, il y a un enjeu à documenter les effets de dispositifs de coenseignement développemental sur les activités des coenseignant·e·s avec des approches qualitatives et intrinsèques. Celles-ci sont effectivement rarement mobilisées au sein des publications sur le coenseignement développemental en formation initiale. Or, ces méthodes accordent « un primat au point de vue des professionnels sur leur travail pour le rendre intelligible, potentiellement le transformer, voire le modéliser » (Céfaï, 2003, cité dans Chaliès et Bertone, 2021b, p. 55). À cette fin, l'action de recherche IMPACT mobilise le cadre de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021a) dans la perspective première d'étudier les significations que les actrices et acteurs engagés attribuent à leurs actions réalisées en situation. Dans cet article, nous présentons la méthodologie d'analyse de l'activité mobilisée dans cette recherche, inscrite dans le CARDIE LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation. Les dispositifs testés au cœur de cette recherche collaborative (Berterreix et al., 2025; Dicharry et al., soumis;

Labedays, soumis) relèvent tous d'actions de formation en situation de travail. Pour cela, ils comportent des aménagements des situations de classe (Berterreix, accepté 2026) et réunissent également deux à trois coenseignant·e·s engagé·e·s dans des situations travail-formation.

Les résultats développés dans cet article permettent d'illustrer comment la situation de coenseignement développemental testée conduit EN4 à engager sa capacité « connaitre une action » pour surmonter une difficulté survenue en situation, soit « avoir perdu le fil de l'objectif d'apprentissage ». Dans le détail, l'action de sa tutrice, la MAT T4, permet de recentrer le déroulement de la séance vers l'objectif d'apprentissage. En retour, cette action permet à EN4 et aux élèves de passer d'une tâche visant l'(in)validation des conceptions initiales des élèves à une autre visant la compréhension de la fonction d'un texte documentaire. Ainsi, fondé sur une asymétrie d'expérience entre les coenseignantes EN4 et T4, le coenseignement développemental favorise l'émergence de connaissances chez EN4, grâce aux actions parfois compensatoires de T4. Nos résultats, fondés sur des données qualitatives, rejoignent ainsi ceux de la littérature, soulignant le rôle du coenseignement développemental entre novice et tutrice ou tuteur de même que les effets sur leurs apprentissages (Bacharach et Heck, 2012). Ils en précisent les circonstances en mettant au jour l'engagement, en situation, de la capacité théorique « connaitre une action ou une solution » chez l'EN. De plus, ils illustrent cette capacité à partir des transformations effectives de l'activité des novices, plutôt qu'à partir de leurs seuls propos déclaratifs.

En outre, ces résultats détaillent la manière dont ces situations peuvent développer le sentiment de soutien chez les EN (Bacharach et Heck, 2012). Ils contribuent à la littérature du champ en détaillant les circonstances dans lesquelles ce soutien est éprouvé.

Dans le cadre de l'action de recherche IMPACT, mobilisant le cadre de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021a), l'analyse des significations attribuées par les actrices et acteurs à leurs actions montre que la coactivité avec le tuteur ou la tutrice soutient la capacité des enseignant·e·s novices à dépasser d'éventuelles difficultés (maintenir le fil de l'objectif d'apprentissage). Cette coactivité leur permet aussi de disposer d'un appui immédiat en cas d'erreur (avec la sensation d'avoir « un filet » en cas d'erreur) et d'alléger certaines dimensions de l'activité dont les actions sont réparties avec leur T (EN interagit avec les élèves pour recenser les réponses des élèves et T prend en note celles-ci). Ce faisant, ces situations de coenseignement développemental participent à réduire certaines des tensions inhérentes à l'entrée dans le métier rencontrées par EN, voire, dans certaines circonstances, à les compenser temporairement grâce aux actions de T (p. ex. « interroger et traiter les réponses de tous les élèves » entre en tension avec « maitriser un juste temps didactique de traitement des réponses »). Ces résultats convergent et précisent ceux de Soslau et al. (2019).

Pour les coenseignants et notamment les tutrices et les tuteurs, l'analyse des résultats invite à :

- cibler, avant la cointervention, des éléments précis de la pratique, objets de formation;
- aménager la situation de classe et répartir entre les coenseignants les actions et/ou les phases de la séance en fonction des éléments ciblés pour la formation;
- considérer certaines interventions en classe comme des opportunités de formation et non comme des corrections d'erreur de pratique;

- prévoir un temps permettant de préciser les formes d'interaction que les membres du binôme s'autorisent en cas d'imprévu;

Certains articles invitent à poursuivre l'effort scientifique afin de documenter les retombées de ces situations de coenseignement développemental, notamment en croisant l'ensemble des points de vue des actrices et acteurs engagés dans ces situations de travail-formation, comme c'est le cas de celui de Berterreix (accepté) : « l'analyse des données récoltées se centre sur l'activité d'une des coenseignantes et ne permet pas de mettre en regard celle des deux ou trois coenseignantes au sein d'une même situation de classe aménagée. C'est là, une piste pour d'autres études à venir ». En réponse, la méthodologie présentée dans cet article prend la forme d'une approche qualitative, mobilisant des données intrinsèques et croisées des coenseignant·e·s engagé·e·s. Pour cela, les significations des coenseignant·e·s sont mises en regard lors d'une même unité temporelle, croisant indirectement leurs significations à l'instant t d'une même situation.

S'inscrivant dans une série d'articles, la méthodologie exposée permet d'étudier finement comment ces situations contribuent ou non aux apprentissages des novices (p. ex. Berterreix et Reydy, soumis a, soumis b). Plus généralement, elle permet de documenter les significations attribuées par les deux ou trois coenseignant·e·s à leurs actions lors d'un même instant de classe, et notamment de détailler les intentions poursuivies, ce qui permet de caractériser finement les effets de certains scénarios typiques de situations de classe aménagées par coenseignement (Berterreix et al., 2025). Cette approche conduit également à étudier les modalités et les effets des régulations exercées entre coenseignant·e·s en situation et, plus largement, les circonstances plus ou moins favorables au vécu de ces situations (Berterreix et Reydy, soumis a. L'analyse de

donnée intrinsèque révèle aussi le « cout » de la coactivité. Les coenseignantes poursuivent par moment une double intention, adressée à deux publics, comme c'est le cas pour T4, par exemple, qui agit en poursuivant dans le même temps une intention d'enseignement et de formation « c'est pour elle – EN – et pour eux -les élèves »).

Constituant une première limite ou tout du moins un point de vigilance, la mobilisation d'entretiens d'autoconfrontation individuels augmente en soi l'expérience des actrices et acteurs engagés dans le processus de recherche, par l'entremise d'activités d'observation, de signification et de description de leurs actions. En somme, les acteurs s'y développent professionnellement, soutenus par les actions transformatrices de la personne chercheuse (Chaliès et Bertone, 2021b). Dans ce même sens, au cours des entretiens d'autoconfrontation menés dans notre étude, les coenseignantes engagées peuvent parfois entrer spontanément dans « la conception d'actions et d'opérations professionnelles alternatives à partir des significations antérieurement associées à leur activité observée » (Chaliès et Bertone, 2021b, p. 57). Pour limiter ces fictions de premier niveau (Durand, 2008), la personne chercheuse est parfois amenée à recentrer le propos de la coenseignante sur la signification des actions effectivement réalisées, grâce à des questions du type : « Ce que tu me dis maintenant, tu en prends conscience en regardant la vidéo ou c'est ce que tu vis à l'instant de la situation de classe? ». Anticiper ce premier effet semble essentiel, notamment dans la perspective de mise en regard des significations des coenseignantes pour documenter le potentiel formatif de ces situations de travail-formation.

Un autre choix méthodologique aurait pu consister à mobiliser des entretiens d'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000). En effet, « l'autoconfrontation croisée réunit deux sujets et le chercheur. L'entretien est entièrement filmé et constitue pour

chacun des deux sujets le troisième enregistrement » (Clot et al., 2000, p. 5). Cependant, différentes raisons nous amènent, au sein de notre action de recherche collaborative, à ne pas la mobiliser. Dans le détail, la mobilisation d'entretiens d'autoconfrontation croisée entre coenseignant·e·s a pour effet cumulatif d'augmenter leur pouvoir d'agir en tant que collectifs et ainsi de « transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle » (Clot et al., 2000). Pour ces auteurs, la mobilisation d'entretiens d'autoconfrontation croisée « seconde de cette manière l'activité réflexive de ces collectifs » (Clot et al., 2000, p. 6).

Notons, en outre, que les entretiens d'autoconfrontation croisée, après des EAC simples, visent à ce stade la mobilisation du genre professionnel des actrices et acteurs engagés (Clot et al., 2000). Selon les auteurs, c'est « l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel » (Clot et al., 2000, p. 5).

Dans les situations analysées au cœur de cette étude, EN et T visent bien le partage d'un premier genre professionnel : celui du partage du métier enseignant du premier degré. Cependant, seulement T compose également avec un second genre professionnel lors du coenseignement : celui de l'accompagnement et de la formation (Goigoux, 2007; Goigoux et Serres, 2015).

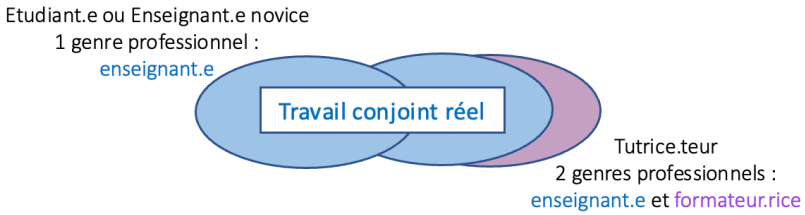


Figure 7. Les genres professionnels à l'œuvre dans une situation de coenseignement développemental entre EN et T

Ainsi, mobiliser l'autoconfrontation croisée pour l'analyse des effets des situations de coenseignement développemental réunissant T et EN nous semble alors positionner les T dans une situation quelque peu différente de celle conçue initialement par Clot et al. (2000). Dans l'objectif premier de documenter les effets seuls des situations de classe aménagées et de limiter les effets développementaux propres à l'emploi d'autoconfrontations, il nous a ainsi semblé plus opportun de croiser à postériori les significations individuelles des coenseignant·e·s, après la formalisation des règles suivies par les chercheuses.

Pour conclure et prolonger ces réflexions méthodologiques, il nous semble intéressant d'ouvrir sur une perspective d'étude. Nous cherchions à caractériser les effets des situations de classe aménagées par coenseignement sur le vécu et les apprentissages des novices. Or, d'autres actrices et acteurs se retrouvent dans la salle de classe lors de ces situations, soit les élèves. À ce titre, étudier le potentiel formatif de ces configurations atypiques formatives et tutorales supposerait, selon nous, d'en étudier les effets sur un triple plan, celui du vécu des élèves, des novices et de leur tutrice ou tuteur.

Remerciements

L'autrice remercie l'ensemble des membres de l'équipe du projet CARDIE-LEA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT), enseignant·e·s, formatrices et formateurs, chercheuses et chercheurs. L'enrichissement mutuel que constitue cette aventure collective et humaine est indéniable et cette recherche IMPACT ne pourrait se réaliser sans elles et eux.

D'autres remerciements sont aussi adressés à tous les partenaires qui soutiennent directement ou indirectement, temporellement ou financièrement, cette action de recherche : l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Bordeaux, l'école académique de la formation continue (EAFC) de l'académie de Bordeaux et sa Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE), la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale 33 (DSDEN 33), la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN 64), le réseau des Lieux d'éducation Associés (LéA-IFE), le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), le Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D), la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), le syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (la FSU-SNUipp).

Références

Bacharach, N. et Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a co-teaching in student teaching model. *Educational (Re)naissance*, *1*(1), 49–61. https://doi.org/10.46787/edren.v1i1.2757.

Berterreix, C. (accepté 2026). Visites, visites croisées : aménager les situations de classe pour former des enseignants? *Activités*.

Berterreix, C. et Chaliès, S. (2025). D'une équipe pédagogique à une communauté apprenante école. *Phronesis - Approches de l'activité et apports pour la formation : la focale du/des collectifs*, 49-74.

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/

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

Berterreix, C. et Reydy, C. (soumis b). La situation fondamentale du dénombrement à l'épreuve du coenseignement développemental. Un scénario didactique, des vécus et des apprentissages à la loupe. *Hybride de l'éducation.*

Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, *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

Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain* (La Découverte).

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée.

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

Chaliès, S. et Bertone, S. (2021b). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, (210), 51-68. https://doi.org/10.4000/rfp.10088

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

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2*(1). https://doi.org/10.4000/pistes.3833

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

Dicharry, L., Guillerot, M., Lamarche-Ogden, S. et Laroche, C. (soumis). Le coenseignement développemental comme levier pour la formation des enseignant·e·s novices à la mise en commun. *Revue hybride de l'éducation*.

Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. et Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, *46*(5), 770-779. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, *2*(3), 97-121. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373

Foliot, C. et Chaliès, S. (2025). Reverse mentoring: an innovative way of training in-service and pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, *51*(3), 479-493. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2492693

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).

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1*(3), 47-69. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

Goigoux, R. et Serres, G. (2015). *Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants*. De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers--9782804194079-page-115.htm

Labedays. (soumis). Le coenseignement en tandem comme outil de formation. *Revue hybride de l'éducation*.

Mayen, P. et Macler, S. (2018). *Apprendre et se former en situation de travail* (vol. 3). Éducation permanente. https://education-permanente.com/catalogue/n216/

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Guide pour le Plan Français à destination des pilotes et référents en académie*. https://eduscol.education.gouv.fr/6678/plan-de-formation-en-francais-premier-degre

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en instituts nationaux

supérieurs du professorat et de l'éducation. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html

Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). *Synthèse sur l'enquête des plans mathématiques et français*. https://eduscol.education.gouv.fr/6678/plan-de-formation-en-francais-premier-degre

Ministère de l'Éducation Nationale. (2025). *Mieux former pour mieux faire réussir nos élèves*. https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-462747

Montgomery, M. et Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, *21*(1). https://doi.org/10.4148/2470-6353.1284

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

Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 33-47). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0033

Simons, M., Baeten, M. et Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and

sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, *71*(1), 24-40. https://doi.org/10.1177/0022487118789064

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

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.

Tsybulsky, D. et Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 48-59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006

Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

Annexes

Annexe 1. Questions post séance de coenseignement posées à l'étudiant·e ou à l'enseignant·e novice

PRISE DE NOTES FIN DE SEANCE – étudiant.e ou enseignant.e stagiaire

Séance de coenseignement entre _____ et _____,

Date _____

1. Comment avez-vous vécu ce temps de coenseignement ?

2. Y-a-t-il des moments moins que vous avez 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 semblés intéressants pour votre pratique et que vous conservez du fait de ce temps de coenseignement ? Si oui, lesquels : listez précisément.

Projet CARDIE LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT)

Annexe 2. Questions post séance de coenseignement posées au tuteur ou à la tutrice

PRISE DE NOTES FIN DE SEANCE – Tutrice.teur

Séance de coenseignement entre _____ et _____,

Date _____

1. Comment avez-vous vécu ce temps de coenseignement ?

2. Y-a-t-il des moments moins que vous auriez moins bien vécus ?

3. Avant la séance, aviez-vous déterminé des objectifs de formation avec l'EN, si oui, le(s)quel(s) ?

4. Au cours de la séance de coenseignement, y-a-t-il eu d'autres intentions de formation de votre part qui ont émergé ou se sont précisées ? Si oui, sur quoi portaient-elles ?

Projet CARDIE LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT)

Annexe 3. Traitement des significations pour une mise en regard des règles suivies et des vécus des coenseignant·e·s à l'instant t

TRAITEMENTS EAC EN et T

EN : EN4
T : T4
Date de captation de classe : 8 janvier 2026
Ecole : rendu anonyme **Classe et nombre d'élèves :** 26 CM1-CM2
Objectif de la séance (enseignement) : comprendre la composition d'un texte documentaire et nommer ses différentes composantes
Objectif de formation (formation) : présenter une situation d'apprentissage
Modalité(s) d'aménagement et de coenseignement choisi.e.s : en séquentiel + micro-concertations
Durée de la séance : 1h06minutes

Timing séance	Verbatim du temps de classe, coenseignement séquentiel, temps de menée EN.
Film : 16'25	élève (e): La vidéo dit que le cerveau sert à respirer. EN se tournant vers T : T, ils n'ont pas dit que le cerveau sert à respirer dans la vidéo ? T : Non. EN à toute la classe : Donc, non, on peut barrer cette hypothèse. Le cerveau, il ne sert pas à respirer. T prend la main et s'adresse 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 T : Ok. Ça, c'est le problème de ce type de vidéo documentaire. Dans quel support pourrait-on chercher et vérifier ces informations ?



Verbatim de l'EAC Etudiante. ou Enseignant.e novice (EN)	Verbatim de l'EAC Tuteur.trice (T)
C: Qu'est-ce que tu fais là, EN, toi ? EN : Là, **j'écoute avec attention ce que dit T.** Et **je me dis : "qu'est-ce que je vais faire de ce tableau qui m'embête ?"** Heureusement T **rebondit parfaitement**, parce **qu'elle a fait le lien entre vidéo et documentaire**. Et c'est là, en fait, où **elle me recentre sur l'objectif,** elle le dit [à tous]. Elle me dit, l'objectif, c'est la *Lecture Doc*, ce n'est pas qu'ils sachent comment fonctionne le cerveau. Et là, **je percute**. Je me dis "**ah ouais, t'es en train de prendre un temps fou, alors que l'objectif** n'était pas celui-là. L'objectif est vraiment qu'après, il manipule le document" (...) C: Et quand tu l'écoutes attentivement, tu espères quoi comme résultat ?	C : Qu'est-ce que tu es en train de faire là, T ? T : Je suis en train **de pointer la permanence de l'écrit** et le fait que le travail qui va suivre va nous permettre de **voir qu'on peut s'appuyer sur des textes documentaires**. Je suis en train de faire le lien en fait avec *Lecture doc* et les textes documentaires. C : quand tu fais ça comme ça c'est pour ? T : en fait, je **vais faire moi le lien entre la vidéo et le support** écrit qu'EN n'a pas fait. Enfin qu'EN n'a pas compris donc **c'est à la fois pour elle et pour**

EN : Sur le moment, en fait, vu que je n'avais pas trop conscience... Enfin, que je sentais que ça ne marchait pas, mais que je n'avais pas trop conscience de ce qui ne marchait pas. Je suis tellement en train de paniquer avec mon tableau de recueil de représentation des élèves sur le cerveau et je ne pense pas que T va intervenir et du coup, je pense que je me dis juste, "Bon, comment on va faire pour s'en sortir" ? **L'idée, c'est de s'en sortir**. Enfin, dans ma tête, j'étais partie invalider les hypothèses des élèves. J'avais complètement oublié tout le reste qui arrive après, qui est la partie, finalement, la plus importante. C : Et satisfaite ou pas, dans l'instant ? EN : Non. Enfin, satisfaite que T m'aide. Et du coup, soulagement ! Mais la phase juste avant qu'elle prenne la parole [quand je mène], non. Mais satisfaite qu'elle m'aide, là par contre, oui !	**eux.** Voilà pour **leur re signifier l'objectif** et pour voilà faire ensuite ma partie à moi et tout le reste du travail sur l'écrit et sur les blocs. C : Satisfaite ou pas à ce moment-là d'agir ainsi ? T : Oui parce que oui parce que parce que j'espère qu'elle va du coup se recentrer sur l'objectif de lecture et pas plus sur celui de à quoi sert le cerveau et oui ça fait une transition pour les élèves.
Formalisation de la règle suivie par EN analyse du vécu et des circonstances	**Formalisation de la règle suivie par T analyse du vécu et des circonstances**
EN4-Rn° [*"Écouter avec attention ce que dit T4 et l'entendre me recentrer vers l'objectif d'enseignement"* vaut pour *"Paniquer avec mon 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"*.].	**T4-Rn°** [*"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 *"re signifier l'objectif pour pouvoir faire la suite"*].
Vécu et circonstances : 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 à faire en suivant"*.	**Vécu :** 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 pas plus sur celui de à quoi sert le cerveau"*.