Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching

Laurent Michel

▶ **To cite this version:**

Laurent Michel. Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching. Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT : 2018LARE0024 . tel-01979876

HAL Id: tel-01979876
https://theses.hal.science/tel-01979876

Submitted on 14 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de La Réunion
Faculté des Sciences de l'Homme et de l'Environnement
École Doctorale Lettres et Sciences Humaines
Laboratoire IRISSE

THESE

En vue de l'obtention du :

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Présentée et soutenue par :

Laurent MICHEL

Le lundi 19 novembre 2018

Titre :

Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching

Jury :

M. Stefano BERTONE	Professeur, Université de La Réunion. *Directeur de thèse*
M. Sébastien CHALIES	Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès. *Rapporteur*
M. Jacques MEARD	MCF-HDR, HEP Université de Lausanne. *Rapporteur*
Mme. Carole SEVE	Inspectrice Générale, Ministère de l'Éducation Nationale.

On fait un geste non seulement pour
agir, mais encore pour que les autres hommes
et les esprits le voient et le comprennent

Marcel Mauss, 1935

À Joyce et Marie

REMERCIEMENTS

Nombreuses sont les personnes qui m'ont accompagné au long de la tranche de vie qui se clôt par ce travail de doctorat. Je souhaite, par ces quelques mots, leur adresser mes plus sincères remerciements.

Je tiens tout d'abord à remercier Stefano BERTONE pour m'avoir encouragé, soutenu et guidé aussi bien dans l'écriture de ce travail que dans les choix professionnels que j'ai pu faire. Un grand merci pour ces échanges stimulants qui m'ont permis de construire ce travail et pour cette précieuse relecture.

Je remercie également les membres de mon jury pour l'intérêt qu'ils vont porter à ce travail : Carole SEVE, Sébastien CHALIES et Jacques MEARD. Je suis honoré que vous soyez dans mon jury de thèse.

Ce travail de recherche n'aurait pu être tenu sans la confiance, les encouragements et la disponibilité de certaines personnes. Tout d'abord, ce travail doit évidemment à celles et ceux qui ont accepté de me consacrer du temps. Mes plus sincères remerciements à Bernard C. et Pierre V. pour m'avoir autorisé à enquêter sur leur action de formation, mais aussi à Adèle G. et Léa A. pour avoir accepté ma présence dans votre apprentissage du métier. Un grand merci également à Vincent V. et Marie F. pour votre aide lors de vos actions de formation. Mes plus vifs remerciements également aux participants des séminaires de recherche : François B., Christophe B., Virginie C., Xavier V., Mickaël H., Pierre I., Vanessa M., David M., Peggy N., et Stéphane T. Cette thèse a vu le jour grâce à la richesse des échanges que nous avons pu avoir. Une mention spéciale à Beba pour m'avoir offert l'opportunité de former au coteaching. Enfin, un grand merci aux amis et collègues de l'académie, du STAPS, en particulier à Ludovic SAVIN, et de l'ESPE pour leur soutien dans ce travail de finalisation de thèse.

Enfin, à celles et ceux qui, non contents de partager une partie de leur vie avec moi, l'ont aussi passé courageusement avec ma thèse, je suis infiniment reconnaissant. À mes parents, à Pascale, et à Raj pour leur encouragement indéfectible ; ainsi qu'à mon frère pour le parcours d'excellence qu'il trace. À Joyce, qui a grandi en même temps que la thèse, je serai désormais plus présent à tes côtés. Enfin, à toi Marie pour ton amour et ton infini soutien.

RÉSUMÉ

Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching

À partir du constat, issu de l'analyse de la littérature internationale, d'une efficacité relative des dispositifs traditionnels de formation initiale des enseignants novices (EN) fondés sur le postulat de l'alternance intégrative, cette étude a pour objet de questionner les modalités d'une activité conjointe, collaborative et située de formation. Plus précisément, cette thèse développe des études de cas menées dans le cadre d'un dispositif de formation de terrain ancré sur le « coteaching » en Éducation Physique et Sportive (EPS). Elle étudie les conditions du développement de l'activité professionnelle des EN et, au-delà, de la construction du sujet enseignant. S'inscrivant dans un programme de recherche technologique en formation d'adultes dont les fondements théoriques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012), et inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004), cette étude a été menée dans le cadre de quatre dispositifs. Pour chacun d'entre eux, le tuteur (TU) et EN ont réalisé une activité conjointe dans le cadre de (i) la préparation de leçon, (ii) de la leçon, et (iii) du bilan suivant cette leçon. Ces phases ont été complétées par des dialogues de formation intégrant délibérément la présence du chercheur et un guide d'entretien permettant aux acteurs d'instruire en détail leur activité. Des données d'autoconfrontation ont également été recueillies, celles-ci ont permis de formaliser les raisonnements pratiques des acteurs en formation et d'identifier la téléologie des actions de formation et d'enseignement réalisées. Les résultats montrent que le dispositif technologique proposé a permis l'enseignement d'expériences normatives situées (ENS) par TU à partir d'un dressage ostensif et ostensible. Associé à des explications délibérément entreprises par TU, cet enseignement a contribué au développement du sujet enseignant. Un double processus de subjectivisation (Chaliès, 2012) a été documenté, tant sur le plan dialogique et réflexif en formation post leçon, qu'au niveau de la réalisation d'actions réglées en classe. Les résultats ont permis (i) de discuter le postulat traditionnel de l'alternance dans la formation initiale des enseignants, et (ii) d'ouvrir des perspectives de conception de dispositifs de formation initiale des enseignants.

Mots-clés : Formation initiale ; Tutorat ; Construction du sujet enseignant ; Enseignant novice ; Coteaching ; Recherche technologique.

ABSTRACT

Study of a teaching subject construction during the mentoring sequence in his initial training : a case study from a coteaching teaching model

Based on the analysis of international reviews and articles of a relative efficiency of the traditional system of initial training for preservice teachers (PST), which is based on the postulate of integrative alternance, this study aims to question the modalities of joint, collaborative and situated training working. More precisely, this study develops case studies in the context of the training system anchored in coteaching in Physical Education. It studies the conditions of the professional activity of PST, and beyond the teaching subject construction. As part of a technological research program in adult education whose theoretical foundations are the culturalist anthropology (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012), and inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004), this study was carried out by four systems. For each of them, the mentor and the PST carried out a joint activity during (i) the planning of the lesson, (i) the lesson, and (iii) the reflection after this lesson. These phases were supplemented by training dialogue which deliberately integrated the researchers' presence, and an interview guide allowing actors to learn in detail their work. Self-confrontation data were also collected, which helped to formalize the practical reasoning of the actors during the training and to identify the teleology of the training and teaching actions carried out. The results show that the technological system allowed the teaching from the mentor of normative experiments located (NEL) by giving orders and/or showing by example. These teaching methods were associated with explanations deliberately given by the mentor which contributed to the development of the teaching subject. A double process of subject construction (Chaliès, 2012) has been documented, both on a dialogical and reflexive level in post-lesson training, as well as the implementation of actions set in the class. The results allowed (i) to discuss the traditional postulate of integrative alternance in the initial training of teachers, and (ii) to open perspectives to develop initial teacher training systems.

Keywords : initial training, mentoring, teaching subject construction, preservice teacher, coteaching, technological research.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **5**

RÉSUMÉ **7**

ABSTRACT **9**

PARTIE 1 : INTRODUCTION **20**

Chapitre 1 : Pré-délimitation de l'objet d'étude **22**

Chapitre 2 : Ancrage institutionnel de l'objet d'étude : de l'intérêt de collaborer entre acteurs de l'éducation **25**

1. Une lecture institutionnelle de la collaboration entre enseignants 26

2. Une lecture institutionnelle de la collaboration entre l'enseignant novice et le tuteur..... 30

Chapitre 3 : Ancrage scientifique de l'objet d'étude **34**

1. Méthode utilisée pour la réalisation de cette revue de littérature scientifique. 35

1.1. Les critères d'inclusion/exclusion qui ont prévalu à la sélection des publications. 35

1.2. Recherche et sélection des publications 36

1.3. Catégorisation des publications scientifiques 37

2. Vers une définition a-théorique du travail conjoint entre enseignants 38

3. Lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « en dehors de la classe » 40

4. Lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « au sein de la classe » 43

4.1. Les modèles collaboratifs entre enseignants au sein de la classe 45

4.1.1. Définition et conception du coteaching et des principaux modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe 45

4.1.1.1. Définitions 45

4.1.1.2. Les configurations possibles 47

4.1.1.3. Les critiques évoquées 50

4.1.2. Synthèse des résultats obtenus dans le cadre d'expérimentations sur le coteaching et ces modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe 51

4.1.2.1. Incidences sur les apprentissages des élèves 52

4.1.2.2. Incidences sur les apprentissages des élèves dans le cadre de l'éducation spécialisée. 53

4.1.2.3. Incidences sur la formation des enseignants 54

4.2. Les modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe dans le cadre de la formation initiale des enseignants 56
4.2.1. Une lecture scientifique de la collaboration entre acteurs dans le cadre de la pratique de stage 57
4.2.1.1. La collaboration dans le cadre de la formation par tutorat 57
4.2.1.2. La collaboration avec les formateurs universitaires 59
4.2.1.3. De l'intérêt de partager la classe 60
4.2.2. Le coteaching en tant que modèle alternatif au modèle traditionnel de tutorat : un levier pour contribuer à la formation initiale des enseignants 62
4.2.2.1. Coteaching entre EN et TU 62
4.2.2.2. Coteaching entre EN et FU 65
Chapitre 4 : Délimitation de l'objet d'étude 67
PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE 68
Chapitre 1 : Les postulats du noyau dur du programme de recherche technologique en anthropologie culturaliste 71
1. Immanence du sujet aux et par les expériences de langage 72
2. Subjectivisation et capacités normatives 75
3. Subjectivisation et assujettissement aux ENS 78
Chapitre 2. : Une lecture théorique singulière de la subjectivisation en formation professionnelle 80
1. Apprentissage d'ENS par les formés qui présuppose un dressage ostensible et/ou ostensible de la part d'un formateur 81
1.1. Principales hypothèses corroborées 81
1.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir 83
2. L'accompagnement des premiers suivis d'ENS chez le formé 86
2.1. Principales hypothèses corroborées 86
2.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir 88
3. L'interprétation des ENS chez le formé, un levier pour son développement professionnel 91
3.1. Principales hypothèses corroborées 91
3.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir 92
Chapitre 3: Hypothèses auxiliaires 93
PARTIE 3 : MÉTHODE 96

Chapitre 1 : Justification du dispositif de recherche : les conditions scientifiques de l'étude 98
1. Les conditions scientifiques de l'étude 99
Chapitre 2 : La construction du dispositif de recherche 101
1. Conditions contractuelles entre les participants 102
2. Conditions de l'expérimentation 104
2.1. Un protocole de recherche décliné en 5 phases 104
2.1.1. Le bilan et la co-préparation de leçon 104
2.1.2. La leçon de coteaching 106
2.1.3. L'ECP/EAC de la leçon de coteaching 107
2.1.4. La leçon post coteaching 108
2.1.5. L'EAC de la leçon post coteaching 109
2.2. Un protocole de recherche conduit à partir de 4 expérimentations 110
3. Les contextes supports au dispositif de recherche 112
3.1. Contextes supports des expérimentations 112
3.1.1. Le contexte des expérimentations 112
3.1.1.1. Contexte du dispositif de recherche 1 (Expérimentations 1.1 et 1.2) 112
3.1.1.2. Contexte du dispositif de recherche 2 (Expérimentations 2.1 et 2.2) 113
3.1.2. La temporalité des expérimentations 113
3.2. Les participants 114
3.2.1. Dispositif de recherche 1 mené au sein du collège A 114
3.2.1.1. Présentation de EN 114
3.2.1.2. Présentation de TU 114
3.2.2. Dispositif de recherche 2 mené au sein du collège B 115
3.2.2.1. Présentation de EN 115
3.2.2.2. Présentation de TU 115
Chapitre 3 : Recueil des données 118
1. Modalités de recueil des données 119
2. Recueil des données extrinsèques 120
2.1. Recueil des données lors de la phase 1 : bilan et co-préparation de la leçon 120
2.2. Recueil des données lors des phases 2 et 4 : la leçon de coteaching et la leçon post coteaching 120
3. Recueil des données intrinsèques 123
3.1. Procédure adoptée pour le recueil de données des entretiens d'autoconfrontation 124
Chapitre 4 : Traitement des données 126
1. Les étapes de traitement des données 127
1.1. Retranscription verbatim des données prélevées 127
1.2. Découpage des données prélevées en unités d'interaction 129

1.3. Identification des éléments de jugement et d'étayage au sein des unités d'interaction 130
1.4. Formalisation des ENS suivies et/ou apprises 130
1.5. Enquête grammaticale synchronique et diachronique 133
1.6. Validité des données 134
2. Catégorisation pour la présentation des résultats 137

PARTIE 4 : RÉSULTATS 138

Chapitre 1: Un dispositif de type coteaching qui encourage les opportunités de formation 140

1. Un rapport TU/EN modifié, favorisant l'émergence de moments de formation 141
1.1. Un dispositif qui encourage des moments de partage et d'échange entre EN et TU 141
1.1.1. La co-préparation de leçon, un moment d'échange professionnel 142
1.1.2. La leçon de coteaching révélatrice de moments de partage 148
1.2. Un dispositif qui offre un cadre sécurisant entre les acteurs, levier pour l'émergence de la maïeutique 153
2. La leçon de coteaching : un espace d'action encouragé, stimulant la formation de EN 158
2.1. Un format qui encourage la monstration de son activité enseignante par TU 158
2.1.1. Une action enseignante entre former EN et enseigner aux élèves 158
2.1.1. Une monstration enseignante de TU qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations d'ordre perceptive chez EN 164
2.2. Des injonctions formulées par TU dans l'action, suscitant une prise de risque immédiate de la part de EN 167
2.2.1. Des injonctions formulées par EN lors de la co-préparation de leçon 167
2.2.2. Des injonctions formulées par EN lors de la leçon de coteaching 168

Chapitre 2 : Trajectoires d'ENS lors du dispositif de type coteaching 171

1. Trajectoire d'ENS dressées par TU : un suivi effectif qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations chez EN 172
1.1. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensif de TU et émergence de nouvelles préoccupations chez EN 172
1.1.1. Trajectoire de l'ENS : impliquer les élèves dans l'échauffement 172
1.1.1.1. Constat d'une action réglée de EN qui répond aux attentes de TU 173
1.1.1.2. Un dressage ostensif de TU permettant le développement de l'action de EN 173
1.1.1.3. Le suivi de l'ENS lors de la leçon post-coteaching qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations 175
1.1.2. Trajectoire de l'ENS : La présentation d'une tâche par la démonstration d'élève 179

1.1.2.1. L'enseignement ostensif de l'ENS durant la leçon de coteaching 180
1.1.2.2. L'exemplarisation par TU d'une ENS dressée ostensivement 181
1.1.2.3. Un suivi d'ENS qui permet l'émergence d'une nouvelle préoccupation 183
1.2. Trajectoire d'ENS faisant suite à un dressage ostensible de TU, levier pour l'émergence de nouvelles préoccupations chez EN 185
1.2.1. Trajectoire de l'ENS : la pertinence d'un échauffement général en natation 185
1.2.1.1. Un dressage ostensible qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations 186
1.2.1.2. Un ECP/EAC qui permet l'explication ostensive de l'ENS 189
1.2.1.3. Un suivi d'ENS qui permet l'émergence de nouvelles attentes 190
1.2.2. Trajectoire de l'ENS : relevé des prestations des élèves 193
1.2.2.1. Un dressage ostensible d'ENS lors de la leçon de coteaching 193
1.2.2.2. Le suivi de l'ENS apprise permettant l'émergence d'une nouvelle préoccupation 194
2. Trajectoires d'ENS dressées par TU : un suivi effectif qui se réalise non sans résistance 199
2.1. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensif de TU 199
2.1.1. Trajectoire de l'ENS : favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction 199
2.1.1.1. Un bilan lors de la co-préparation de leçon qui encourage le dressage d'ENS 199
2.1.1.2. Le leçon de coteaching comme une opportunité pour TU de préciser le dressage d'ENS et l'exemplariser 201
2.1.1.3. Un suivi d'ENS qui montre des résistances 206
2.1.2. Trajectoire de l'ENS : observer ses camarades pour apprendre des autres 210
2.1.2.1. Un dressage d'ENS lors du bilan et de la co-préparation de leçon 210
2.1.2.2. Exemplarisation de l'ENS par TU et explication ostensive lors de la leçon de coteaching 211
2.1.2.3. Un suivi d'ENS qui permet de recycler des préoccupations 218
2.1.3. Trajectoire de l'ENS : présenter une tâche d'apprentissage aux élèves 221
2.1.3.1. Un dressage opéré par TU dès le bilan - co-préparation de la leçon 221
2.1.3.2. Un suivi d'ENS qui montre des résistances 222
2.2. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensible de TU 226
2.2.1. Trajectoire de l'ENS : intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs 226
2.2.1.1. Constat de EN d'une difficulté à « gérer » les élèves difficiles à l'occasion de la phase de bilan et co-préparation de leçon 226
2.2.1.2. Un dressage ostensible d'ENS relatif à la manière d'intervenir auprès d'élèves difficiles 227
2.2.1.3. Un dressage ostensible d'ENS permettant d'intervenir efficacement auprès d'élèves jugés comme perturbateurs 230
2.2.1.4. Suivi de l'ENS relative à la manière d'intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs 232
2.2.1.5. Suivi de l'ENS apprise permettant à la fois de recadrer et valoriser des élèves jugés comme perturbateurs 238

3. Trajectoires d'ENS dressées par TU et délibérément non suivies par EN..... 244
3.1. Trajectoire de l'ENS : le déplacement de l'enseignant lors de l'échauffement..... 244
3.1.1. Un bilan lors de la co-préparation de leçon qui encourage le dressage de l'ENS 244
3.1.2. La leçon de coteaching comme une première opportunité de suivi d'ENS de la part de EN…….. 245
3.1.3. Un non suivi délibéré d'ENS lors de la leçon post coteaching 247
Chapitre 3 : Un ECP/EAC sur la leçon de coteaching qui encourage la formalisation des ENS après dressage de la part de TU 249
1. Statut de l'ECP/EAC relatif à la leçon de coteaching dans la formalisation des ENS par TU.. 250
PARTIE 5 : DISCUSSION 259
Chapitre 1: Discussion et contribution technologique à la formation des enseignants.....261
1. Étude des circonstances qui permettent un développement professionnel et participent à la construction subjective des EN en formation à partir d'un dispositif de type coteaching… 262
1.1. Deux niveaux de développement qui présupposent l'émergence du sujet en formation…… 262
1.1.1. Discussion scientifique des résultats obtenus..... 262
1.1.2. Discussion par la littérature scientifique du domaine..... 266
1.2. Étude des circonstances qui ont permis l'émergence du sujet enseignant par les deux niveaux de développement.....267
1.2.1. Discussion scientifique des résultats obtenus..... 267
1.2.2. Discussion par la littérature scientifique du domaine..... 271
2. Perspectives technologiques sur la formation initiale des enseignants…... 273
2.1. Ajustements possibles de la situation traditionnelle de tutorat 273
2.1.1. Rapprocher les circonstances du travail et de la formation 273
2.1.2. Accepter de dresser les EN aux formulations et aux suivis des ENS 274
2.1.3. Diversifier les modalités de dressage et valoriser l'explication ostensive/ostensible…… 275
2.2. Pour une formation ponctuelle des tuteurs à l'enseignement type coteaching 276
2.3. Pour une formation des tuteurs suivie à l'enseignement type coteaching..... 279
Chapitre 2: Contribution scientifique au programme de recherche 281
BIBLIOGRAPHIE 283

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Critères d'inclusion/exclusion des publications 35

Tableau 2 : Exemple de retranscription des données sous la forme du protocole multi-volets 128

Tableau 3 : Exemple de formalisation des ENS sous la forme du protocole multi-volets 131

Tableau 4 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Impliquer les élèves dans l'échauffement] 179

Tableau 5 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [La présentation d'une tâche par la démonstration d'élève] 184

Tableau 6 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [La pertinence d'un échauffement général en natation] 192

Tableau 7 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Relevé des prestations des élèves] 197

Tableau 8 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction] 209

Tableau 9 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Observer ses camarades pour apprendre des autres] 220

Tableau 10 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Présenter une tâche d'apprentissage aux élèves] 225

Tableau 11 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs] 242

Tableau 12 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Le déplacement de l'enseignant lors de l'échauffement] 248

PARTIE 1 : INTRODUCTION

Cette partie d'introduction s'articulera autour de trois chapitres. Sa finalité est de préciser l'objet d'étude de notre travail après une revue de littérature institutionnelle et scientifique du domaine.

Le chapitre 1 propose une pré-délimitation de l'objet d'étude à partir d'une problématique professionnelle vécue en tant que formateur.

Le chapitre 2 propose une lecture institutionnelle passée au filtre de notre objet d'étude pré-délimité.

Le chapitre 3 constitue la revue de littérature scientifique du domaine. Après avoir expliqué les modalités de réalisation de cette revue de littérature, nous proposerons une lecture scientifique de la collaboration entre enseignants.

Le chapitre 4 propose la délimitation de l'objet d'étude.

Chapitre 1

Pré-délimitation de l'objet d'étude

Assumant le fait d'être dans les « faubourgs[1] » des codes qui président à l'écriture de l'introduction d'une thèse, nous souhaitons partir d'une anecdote vécue en tant que formateur pour présenter cette pré-délimitation de l'objet d'étude de notre travail. C'est justement cette expérience professionnelle que nous avons rencontrée qui a fait émerger cet intérêt de travailler sur notre objet d'étude.

Formateur à l'École Supérieure de l'Education et de la Formation (ESPE) au sein du master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) dans le parcours d'Éducation Physique et Sportive (EPS), nous avons été amené, suite à la réforme issue de la loi n°2013-595 sur la refondation de l'école de la République du 08 juillet 2013, à réaliser des visites formatives d'enseignants novices (EN[2]). Celles-ci s'inscrivaient dans le cadre de leur stage en responsabilité qu'ils devaient réaliser en deuxième année de master. Conformément à cette loi, EN était suivi par un tuteur (TU[3]), si possible du même établissement, lors de son stage en responsabilité qu'il occupait à mi-temps, l'autre mi-temps étant réalisé en formation universitaire. Dans ce le cadre de ce stage, TU avait pour mission d'accompagner EN durant l'année scolaire et de participer à sa formation. Selon le BO n°29 du 22 juillet 2010, TU est « à la fois expert de la pratique de la classe et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle ». Bénéficiant de visites formatives et évaluatives d'un formateur ESPE et de TU, EN bénéficiait donc d'un tutorat mixte. C'est à l'occasion d'une de nos premières visites en tant que formateur ESPE que nous avons été confrontés à une expérience notable. Accompagné de TU, il m'a été demandé, par celui-ci, d'être le plus discret possible dans l'observation de la pratique d'enseignement de EN. Cette demande répondait, de manière légitime, à la volonté

[1] Le terme choisi de « faubourg » n'est pas anodin. S'il désigne notre choix assumé de sortir des codes conventionnels relatif à l'écriture de l'introduction d'une thèse, ce terme renvoie expressément au vocabulaire utilisé par Wittgenstein (2004) dont la philosophie analytique est reprise au sein de notre cadre théorique.

[2] Nous utiliserons l'acronyme EN, désignant un enseignant novice tout juste lauréat d'un concours enseignant externe, pour la suite de notre texte. Il sera utilisé, par la suite, comme un nom propre.

[3] Nous utiliserons l'acronyme TU, désignant un tuteur associé à un enseignant novice dont l'expertise est reconnue car délibérément choisi par le recteur de l'académie, pour la suite de notre texte. Il sera utilisé, par la suite, comme un nom propre.

d'observer, en tant que formateurs, à la pratique de EN considérée comme la plus « authentique » possible. À l'écart de l'action d'enseignement de EN, cette séquence d'observation en compagnie de TU s'est accompagnée, tout au long de la leçon, de réflexions de celui-ci indiquant les situations récurrentes où EN ne suivait pas les conseils qu'il avait pu formuler lors des retours de visite précédemment réalisés. Partageant le constat de TU, nous avons ainsi assisté à une leçon au cours de laquelle EN produisait effectivement des gestes professionnels[4] constitutifs d'un « genre débutant » (Saujat, 2004). Concrètement, sa pratique témoignait de préoccupations typiques (Durand, 1996) de la pratique de novices ; EN s'efforçant d'enseigner aux élèves tout en cherchant, dans un mouvement inverse, à apprendre d'eux son métier. Suite à l'observation de cette leçon, nous avons procédé à un entretien de conseil pédagogique (ECP) post leçon au cours duquel nous avons, en compagnie et EN et TU, réalisé une analyse conjointe de la pratique de EN en lui prodiguant notamment un certain nombre de conseils. Force est de constater que nombreux de ces conseils que nous avons pu formuler ont été repris par TU lors de cet ECP, celui-ci précisant qu'ils avaient déjà été apportés à EN à plusieurs reprises. Cette situation de formation dans le cadre de ce tutorat mixte a mis en lumière une frontière épaisse entre deux rôles incommensurables : l'activité de formateur prodiguant des nombreux conseils acquis par expérience et expertise, et l'activité d'enseignant novice qui n'accédait pas ou peu à ces conseils. Il nous est apparu dès lors nécessaire, dans cette finalité de contribuer davantage à la formation initiale de l'enseignant, d'envisager un aménagement plus formatif, permis notamment par une relation plus collaborative entre le(s) formateur(s) et EN, cela afin de désépaissir cette frontière évidente.

Cette expérience que nous avons vécue en tant que formateur, qui trouve un écho dans l'étude menée par Moussay & al (2017), est selon nous assez « ordinaire » dans la formation par situation tutorale. Loin de nous la volonté de discréditer l'action de tutorat réalisée par TU, nous pensons au contraire que nombreuses difficultés concourent à rendre cette activité difficile et complexe. Il existe, en effet, une formation assez disparate sur le plan national ; la formation de tuteurs étant en effet organisée par l'académie selon des choix arbitraires. Par ailleurs, s'il existe désormais une trame commune de la formation, notamment de tuteurs, permis par l'instauration récente du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateurs

[4] Par geste professionnel, nous entendons la « technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteuse d'une efficacité, d'une efficience (économie de soi) et d'un sens (valeurs) reconnus par les professionnels » (Ria, 2016).

Académique (CAFFA[5]) ; cette opportunité de formation de tuteurs répond toutefois à une logique délibérée des enseignants qui désirent continuer leur formation, alors que le choix d'être tuteur est souvent soumis à des contraintes extérieures. En effet, les tuteurs sont souvent désignés par le rectorat de l'académie en fonction de contraintes organisationnelles puisque les EN sont affectés dans des établissements où il existe des moyens horaires leur permettant de réaliser leur stage en responsabilité (postes berceaux). Les moyens en ce qui concerne les dotations globales horaires au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPLE) étant variables d'une année à l'autre, la reconduction d'un tuteur est donc loin d'être systématique, ce qui empêche donc une formation continue sur ce rôle et cette fonction de tuteurs. Ces difficultés conduisent donc, pour TU, à apprendre son métier de manière simultanée à l'apprentissage du métier d'enseignant par EN. Or, le tuteur est une ressource essentielle pour la formation des stagiaires. Il est au cœur du principe même d'alternance intégrative (Malglaive, 1990 ; Bucheton, 2009) qui prétend à une professionnalisation par l'acquisition de savoirs professionnels sur la base d'un ancrage dans le contexte d'intervention (Wittorski, 2007). Le stage en responsabilité étant un lieu essentiel de cette alternance intégrative, le lien que peut réaliser TU entre les problèmes de métier observés et les enseignements dispensés à l'université font de lui un acteur essentiel de la formation professionnelle de EN.

Cette difficulté ordinaire que nous avons vécue dans le cadre de l'anecdote précédemment citée nous a incité à initier une réflexion autour des modèles collaboratifs entre acteurs de l'enseignement, et plus particulièrement à l'occasion de la formation initiale des enseignants. C'est pourquoi, convaincu du rôle majeur que peut avoir le tuteur dans le cadre de la formation initiale de l'enseignant et en nous appuyant sur cette anecdote révélatrice d'une réelle difficulté du tuteur à former au métier, nous souhaitons pré-délimiter notre objet étude à cette réflexion : dans quelle mesure les modèles collaboratifs entre acteurs de l'enseignement peuvent-ils initier et stimuler le développement professionnel des enseignants dans le cadre de leur formation initiale.

[5] Le CAFFA a été instauré suite à l'arrêté du 20 juillet 2015. Il s'obtient par un concours organisé par l'académie. Il vise à évaluer les compétences attendues d'un formateur dans les quatre domaines suivants : Penser, concevoir, élaborer ; Mettre en œuvre, animer, communiquer ; Accompagner ; Observer, analyser, évaluer.

Chapitre 2

Ancrage institutionnel de l'objet d'étude : de l'intérêt de collaborer entre acteurs de l'éducation

---

Ce chapitre permet d'ancrer notre objet d'étude sur le plan institutionnel.

La section 1 présente une lecture institutionnelle portant sur la nécessité de collaborer entre acteurs de l'enseignement.

La section 2 propose une lecture institutionnelle plus orientée sur la collaboration entre l'enseignant novice et son tuteur.

1. Une lecture institutionnelle de la collaboration entre enseignants

L'enseignement peut être caractérisé comme « un métier solitaire » (Felouzis, 1997) et l'enseignant comme « un loup solitaire » (Huberman, 1995). En effet, cette pratique, se déroulant à l'abri des regards derrière les portes closes d'une salle de classe, demeure encore relativement secrète. Ce constat est d'ailleurs corroboré par l'enquête TALIS 2013[6] (Teaching And Learning International Survey) qui souligne que les pratiques collaboratives entre les collègues enseignants et les relations au sein de la communauté éducative sont effectivement sous-représentées en France. En comparant notamment la situation de la France avec d'autres pays comme le Royaume-Uni ou la Suède chez qui la notion de communauté éducative est très ancrée dans la culture professionnelle enseignante, cette enquête précise que les pratiques relatives à l'observation du travail d'autres enseignants ou la réalisation de cours à plusieurs demeurent encore rares en France.

Loin d'être ignoré, ce constat est au contraire pris en considération au sein des politiques éducatives nationales et internationales. Celles-ci incitent ainsi au développement de cette collaboration entre enseignants. Cette incitation à changer de pratique s'appuie notamment sur des constats formulés par des enquêtes internationales. Thomazer et Mérini (2014) précisent ainsi que les organismes internationaux, à l'instar de la communauté européenne (1996[7]), OCDE (2000[8], 2007[9]) et UNESCO (2009[10]), encouragent les politiques nationales à développer le travail collectif, et cela malgré une mise en œuvre de ce travail assez opaque (Bélanger, Thomazet & Mérini, 2013). Le rapport UNESCO (2015[11]) insiste en outre sur cette nécessité de développer des valeurs « de solidarité et de participation » au sein de l'enseignement. Enfin, l'enquête internationale « Programme for International Student Assessment » (PISA, 2015[12]) a ciblé les pratiques d'échanges professionnelles comme prépondérantes pour les systèmes éducatifs dans la mesure où elles sont leviers pour le développement des apprentissages des élèves.

[6] DEPP. (2014). *Enseignant en France : un métier solitaire ?* Note d'information n°23.
[7] Communauté Européenne. (1996). Charte de Luxembourg. Bruxelles : CEE.
[8] OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
[9] OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris : OCDE.
[10] UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO.
[11] UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO.
[12] OCDE (2017). *Résultats du PISA 2015*. OCDE.

Ces constats internationaux portant sur l'intérêt du travail en collaboration ont une résonnance sur le plan national. Le rapport de la Cour des Comptes (2013[13]) insiste ainsi sur l'importance de « renforcer la dimension collective de l'exercice du métier d'enseignant », en lien avec « l'évolution des missions des enseignants sous l'effet de réformes pédagogiques récentes ». Ces constats politiques ne sont pas sans conséquence en ce qui concerne la définition des compétences requises pour enseigner. Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013[14]) démontre ainsi de plusieurs références quant au travail collectif, en témoigne les indications portant sur davantage de coopération ou plus de contribution à la communauté éducative. Le rapport d'activité du Conseil national d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO, 2016) corrobore enfin ces prescriptions en indiquant la nécessité d'inclure des acteurs nouveaux et de proposer des dispositifs pédagogiques collectifs. Ces constats permettent donc de mesurer l'importance qu'accorde le système éducatif à cette dimension collective du travail enseignant. Cette prise de conscience de l'institution s'exprime au travers du rapport de l'inspection générale au cours duquel Bechetti-Bizot (2017[15]) explique que « les modalités offertes par l'institution ne peuvent plus convenir. Il est nécessaire de les compléter par de nouvelles modalités, moins descendantes et plus contributives, mieux distribuées entre les acteurs s'appuyant notamment sur le principe de la pédagogie inversée : formation et évaluation par les pairs, formes hybrides mélangeant le présentiel et le e-learning, ouverture de sa classe, développement de plateformes de partage et de travail collaboratif, couplées avec des moments de regroupement ». Cette conscience collective qui apparaît dans le discours institutionnel permet ainsi de décréter la collaboration enseignante comme la compétence majeure du 21e siècle selon les études des chercheurs Voogt & Roblin (2012) qui ont étudié les grands référentiels d'organismes internationaux tels que l'UNESCO ou l'OCDE.

Ces constats et prescriptions nationales et internationales qui soulignent la nécessité de collaborer entre enseignants ont permis l'émergence de dispositifs innovants institutionnalisés. Les préconisations du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative (CNIRE, 2014[16]) incitant à proposer davantage de démarches de décloisonnement et de valorisation des acteurs rentrent ainsi en écho avec l'instauration de dispositif innovant,

[13] Cour des comptes (2013). *Gérer les enseignants autrement.* Paris : Cour des comptes.
[14] Arrêté du 01/07/2013, Ministère de l'Education Nationale.
[15] Rapport IGEN 2017-056, mai 2017, Ministère de l'Education Nationale.
[16] CNIRE (2014), *Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014*

tel que « Plus de maîtres que de classes[17] ». S'inscrivant dans le cadre de la refondation de l'école en 2013, ce dispositif consiste à affecter, dans une école, un maître supplémentaire. Cette présence d'une ressource supplémentaire présente de nombreux avantages : « la co-présence enseignante en classe est pratiquée régulièrement. Elle favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves » (Référentiel pour l'éducation prioritaire, 2014[18]). Instauré dans l'objectif de réduire les disparités de réussite scolaire et induire une évolution des pratiques enseignantes (Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2015), nous pouvons néanmoins noter que ce dispositif s'applique exclusivement aux établissements relevant de l'éducation prioritaire[19], ce qui témoigne donc d'une diffusion limitée. Cela traduit également que si les visées affichées de ce dispositif telles que l'ouverture de la classe, le partage de responsabilité ou le partage de regards sur l'enseignement contribuent à la collaboration entre enseignantes, force est de constater que les finalités affichées relèvent exclusivement d'une aide pour les apprentissages des élèves. L'absence d'indications précises sur les modalités de la mise en œuvre de ce dispositif est d'ailleurs illustrative de cette intention exclusivement orientée vers les élèves. Le Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (2015) montre ainsi que, en l'absence d'indications précises, les mises en œuvre de ce dispositif par les enseignants, formalisés selon des concepts définis par Toullec-Théry & Marlot (2015[20]) dans la littérature scientifique française, ont davantage été sur de la co-intervention au cours de laquelle les élèves d'une même classe sont répartis en groupes distincts avec des objets d'apprentissage différents, plutôt que sur du co-enseignement au cours duquel deux professeurs enseignent dans le même espace avec des actions portant sur un même objet didactique. Ce constat montre donc que si le dispositif aurait pu encourager la collaboration enseignante par des interventions interdépendantes, le partage de la classe en deux a essentiellement été adopté comme modèle d'action par les enseignants. Ce constat trouve d'ailleurs un écho dans les dernières réformes

[17] Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012, Ministère de l'Education Nationale.
[18] Refonder l'éducation prioritaire : Référentiel pour l'éducation prioritaire (2014), Ministère de l'Education Nationale.
[19] Circulaire n°2014-077 du 04-06-2014, Ministère de l'Education Nationale.
[20] Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2015). « Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? ». In *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, Annexe 7.

portant sur l'éducation. Le dédoublement des classes[21], qui s'appuie sur une étude de Bressoux et Lima (2011), instaure en effet l'obligation, pour les municipalités, de dédoubler les classes de CP (2017) et de CE1 (2018) relevant de l'éducation prioritaire ; cela afin d'avoir un encadrement pour 12 élèves environ. Ce dispositif a pour objectif affiché « de combattre la difficulté scolaire dès les premières années de l'école »[22], ce qui confirme l'intention affichée d'améliorer les apprentissages des élèves par une diminution du ratio d'élèves par enseignant, sans tenir compte nécessairement des atouts que pourrait apporter une collaboration enseignante permise par ces dispositifs dédoublés.

Les politiques nationales et internationales pointent donc la nécessité de favoriser la collaboration enseignante en tant que levier pour permettre l'amélioration des apprentissages des élèves. Des dispositifs, qui offrent un terreau notable pour cette collaboration, répondent d'ailleurs à ces politiques. Néanmoins, les injonctions floues du ministère indiquent ce qu'il y a à faire, à défaut d'indiquer comment le faire (Amigues *et al*, 2002). Par ailleurs, les dispositifs précédemment évoqués laissent entendre l'hypothèse selon laquelle le levier prioritaire pour améliorer les apprentissages des élèves réside davantage dans la diminution des effectifs par enseignant plutôt que par des modalités de coopération efficaces pour contribuer davantage à aider les élèves dans leur apprentissage. Cette absence de dispositif qui permettrait aux enseignants de collaborer entre eux s'oppose ainsi à cette dynamique enseignante apparente qui pousse à davantage de collaboration, comme en témoigne l'attrait des sites internet de partage entre enseignants (web pédagogique[23], café pédagogique[24]) ou encore la réflexion scientifique portant sur ce domaine (Gibert, 2018).

[21] [21] Arrêté du 16/06/2017, Ministère de l'Education Nationale.
[22] *Rentrée 2017 : 4 mesures pour bâtir l'École de la confiance.* Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education Nationale, 27-06-2017
[23] http://lewebpedagogique.com
[24] www.cafepedagogique.net

2. Une lecture institutionnelle de la collaboration entre l'enseignant novice et le tuteur

Dans la mesure où la pré-délimitation de notre objet d'étude porte plus particulièrement sur la collaboration dans le cadre de la situation tutorale, nous souhaitons, au sein de cette section, étudier la politique institutionnelle des pratiques collaboratives entre le tuteur et l'enseignant en formation dont il a la responsabilité. Afin d'étudier ces modalités de collaboration, nous souhaitons rappeler les conditions qui ont permis l'émergence de cette relation tuteur – enseignant.

Les politiques nationales n'ont cessé de pointer, ces dernières années, le constat selon lequel le travail des enseignants devient de plus en plus complexe, s'exerçant dans des contextes où la difficulté ne cesse de s'accroître. La formation des enseignants a donc constitué un levier pour permettre aux enseignants de « faire face »[25] à cette complexité et à cette évolution du métier (OCDE, 2009[26]). Au regard de ce constat, les politiques ont opté pour un développement des savoirs universitaires à acquérir dans le cadre de la formation. Faisant suite au rapport « Jolion »[27], la formation universitaire s'est ainsi progressivement « universitarisée » véhiculant la réflexion selon laquelle les savoirs universitaires acquis en formation doivent s'articuler, en étroite collaboration, avec les savoirs professionnels issus de la formation en établissement scolaire. Ce double savoir enchevêtré, professionnel et universitaire, est donc une réponse institutionnelle pour permettre aux enseignants de répondre au mieux à cette évolution du métier. Cette mastérisation s'est donc institutionnalisée progressivement pour la formation initiale, à partir de la circulaire de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES[28]) dans un premier temps, puis par l'arrêté du 15 juin 2012[29] dans un second temps. Cet arrêté a permis, à partir de la rentrée 2013, la création des Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation (ESPE[30]), école

[25] Communication au Conseil et au Parlement Européen (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignant.*
[26] OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS.* Paris : OCDE.
[27] Rapport Jolion. (2008). *Bilan et évolution du cursus de master.*
[28] Circulaire du 17 octobre 2008. *Campagne d'habilitation des diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2009.* Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[29] Arrêté du 15 juin 2012. *Cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation.* Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[30] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

dont la vocation est la formation des enseignants du 1er et du 2nd degré. Celles-ci forment à des masters « Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation » (MEEF) au cours desquels les étudiants suivent des enseignements se reposant sur un équilibre entre enseignements universitaires et stages en école ou en établissement.

L'importance de ces mises en stage est mise en évidence dès la circulaire 2009-1037[31] qui précise que les formations doivent inclure des « stages d'observation et de pratique accompagnée, puis des stages en responsabilité, sur la base des modalités et des dispositifs mis en place au niveau académique ». S'inscrivant dans cette logique d'un double savoir acquis en formation et lors du stage, les ESPE assoient l'importance de ce stage en situation professionnelle[32] qui doit permettre la formation des enseignants à la complexité du métier par la maîtrise de compétences professionnelles réfléchies en alternance avec des savoirs acquis dans le cadre de la formation.

Ces stages en établissement, qui permettent à l'enseignant novice d'acquérir les premières compétences nécessaires à l'exercice du métier, s'organisent au travers de différents temps : « un temps de préparation, une phase d'accompagnement par le ou les tuteurs et une phase d'exploitation et d'analyse réflexive [33] ». L'accompagnement de l'enseignant novice par un système de tutorat constitue donc la pierre angulaire sur laquelle repose cette formation en établissement. Le tuteur a donc une mission très précise, dont les principes sont rappelés par la circulaire du 17 juin 2014[34]. Le tuteur, désigné de préférence au sein de l'établissement d'exercice de l'enseignant en formation, doit ainsi participer « à l'accueil du stagiaire avant la rentrée », aider à la « conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe » et apporter des « conseils et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience ». Ces stages, liés à la formation aux ESPE, se complètent

[31] Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009. *Diplôme national de master*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[32] Note de service n°2015-055 du 17-03-2015 (2015). *Modalité d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[33] Arrêté du 27 août 2013. « Cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[34] Circulaire n° 2014-080 du 17-06-2014. *Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. Ministère de l'Education Nationale.

d'un tutorat effectué par un personnel de l'ESPE[35], ce qui permet donc à l'enseignant stagiaire de bénéficier d'un tutorat qualifié de mixte.

Cette relation entre l'enseignant novice et son tuteur en établissement, « experts de la pratique de la classe et garants d'une articulation efficace et éprouvée[36] » entre ces deux savoirs professionnel et universitaire, est donc favorable à l'instauration d'une collaboration entre ces acteurs. Les prescriptions vont d'ailleurs dans ce sens en évoquant ce temps de « compagnonnage[37] » que doit avoir le tuteur avec l'enseignant donc il a la charge. Néanmoins, les modalités d'accompagnement du tuteur, qui définissent donc les contours d'une collaboration entre celui-ci et l'enseignant dont il a la charge, sont peu définies sur le plan institutionnel. En effet, il revient aux académies de structurer ce dispositif tutoral, « en lien avec son propre pilotage du suivi de la formation initiale et la gouvernance de l'ESPE[38] ». Cela peut prendre la forme d'une formation de tuteurs ou l'élaboration de cahiers des charges à l'instar des guides du tuteur. Si les missions de formation sont affichées par l'instauration récente du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateurs Académique (CAFFA[39]), peu d'éléments institutionnels définissent donc concrètement cet accompagnement qui a lieu lors des entretiens menés par les tuteurs qui constituent la pierre angulaire de l'accompagnement entre le formateur et l'enseignant dont il a la charge. Cette collaboration entre le tuteur et l'enseignant novice est donc réduite, sur le plan institutionnel, à l'accompagnement sur la base de conseils à partir d'entretiens. Si nous avons pu pointer précédemment cette idée selon laquelle il est pertinent pour les enseignants d'ouvrir leur classe, nous constatons ainsi peu d'éléments institutionnels qui encouragent cette pratique dans le cadre de la situation tutorale.

Notons néanmoins que le « flou » qui entoure les conditions de mise en stage des étudiants de master non-lauréats de concours, mis en place dans le cadre de l'organisation du

35 Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires

36 BO 29 du 22 juillet 2010. Ministère de l'Education Nationale.

37 Circulaire n° 2010-037 du 25-2-2010. *Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.* Ministère de l'Education Nationale.

38 Rapport IGEN 2015-044 (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation.* IGAENR.

39 Le CAFFA a été instauré suite à l'arrêté du 20 juillet 2015. Il s'obtient par un concours organisé par l'académie. Il vise à évaluer les compétences attendues d'un formateur dans les quatre domaines suivants : Penser, concevoir, élaborer ; Mettre en œuvre, animer, communiquer ; Accompagner ; Observer, analyser, évaluer.

master MEEF, en application de la loi n° 2014-788[40] du 10 juillet 2014 sur l'encadrement des stages, autorise un certain nombre d'initiatives. Souvent affectés dans le cadre de binôme sous la responsabilité d'un maître de stage, les étudiants sont ainsi souvent amenés à collaborer dans le cadre de leur stage. Intervenant en simultané, ou partageant simplement ce geste professionnel de préparation de leçon, ces formats encouragent dès lors des modalités innovantes de collaboration.

40 Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires.

Chapitre 3

Ancrage scientifique de l’objet d’étude

Ce chapitre permet d’ancrer notre objet d’étude sur le plan scientifique.

La section 1 présente la méthode utilisée pour la réalisation de cette revue de littérature scientifique en lien avec notre objet d’étude.

La section 2 propose une lecture scientifique a-théorique de la collaboration entre enseignants.

La section 3 présente une lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « hors de la classe ».

La section 4 présente une lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « au sein de la classe ».

1. Méthode utilisée pour la réalisation de cette revue de littérature scientifique

La réalisation de cette revue de littérature scientifique nous a conduit à utiliser une méthode en trois étapes distinctes et successives.

- Nous avons, dans un premier temps, défini les critères d'inclusion/exclusion qui ont prévalu au choix des publications retenues au sein de cette revue de littérature.
- Nous avons, dans un second temps, recherché et sélectionné les publications à partir de moteurs de recherche spécifiques
- Nous avons, dans un dernier temps, catégorisé les publications scientifiques sélectionnées.

1.1. Les critères d'inclusion/exclusion qui ont prévalu à la sélection des publications

Nous avons, en tout premier lieu, établi des critères d'inclusion/exclusion des publications (Tableau 1). Les critères d'inclusion ont répondu, au plus près possible, aux termes clés en lien direct avec la pré-délimitation de notre objet d'étude : enseignement, travail conjoint dans l'enseignement, collaboration entre enseignants, formation des enseignants par tutorat, co-enseignement. Enfin, nous avons retenu une temporalité assez large afin d'avoir une vision la plus exhaustive possible au sein de notre revue de littérature scientifique.

Tableau 1 : Critères d'inclusion/exclusion des publications

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
a. Publications relatives au travail conjoint dans le cadre de l'enseignement b. Publications relatives au travail conjoint entre enseignant novice et tuteur dans le cadre de la situation tutorale	a. Publications relatives à la collaboration au sens large. b. Publications relevant de la collaboration entre élèves c. Publications relevant de la littérature professionnelle

c. Publications relatives au co-enseignement et au coteaching d. Publications relevant d'un article scientifique, d'un chapitre d'ouvrage scientifique, d'une thèse ou de communication lors de colloque scientifique e. Publications publiées entre janvier 2000 et septembre 2018	

1.2. Recherche et sélection des publications

La recherche des publications selon les critères définis a consisté à interroger les bases de recherche scientifique suivantes : PAPANG, CAIRN, ERIC et ScienceDirect. Cette recherche s'est donc effectuée à partir des mots clés suivants : « collaboration entre enseignant » (« collaboration between teachers »), « collaboration enseignante novice et tuteur » (« collaboration between preservice teachers et mentor »), « tutorat collaboratif » (« collaborative mentoring »), co-enseignement, et « coteaching ».

La sélection d'articles scientifiques correspondant à nos deux premiers critères d'inclusion (travail conjoint et collaboration entre enseignants / travail conjoint et collaboration entre enseignant novice et tuteur dans le cadre de la situation tutorale) s'est avérée très riche sur le plan de la littérature scientifique française. Nous avons donc restreint cette recherche aux articles francophones. Sur cette base, 70 publications ont été identifiées et retenues.

La sélection d'articles scientifiques correspondant à notre troisième critère d'inclusion (co-enseignement et coteaching) a montré des publications beaucoup moins denses sur le plan de la littérature scientifique française. Après un approfondissement de notre recherche bibliographique, cette recherche nous a permis de sélectionner 101 ressources. Parmi celles-ci, nous avons 95 articles scientifiques, dont 73 anglophones. Il s'est ajouté à cela 6 ouvrages anglophones.

Nous avons, au final, retenu 171 publications qui ont été analysées en vue de la réalisation de notre revue de littérature.

1.3. Catégorisation des publications scientifiques

Les publications retenues ont été catégorisées en fonction des critères d'inclusion préalablement définis. Nous avons ainsi retenu les catégories suivantes : (i) La collaboration dans l'enseignement à partir d'une définition a-théorique, (ii) de la nécessité de travailler conjointement entre acteurs de l'enseignement « en dehors de la classe » et « au sein de la classe », et (iii) de la nécessité de travailler conjointement pour optimiser la formation initiale.

La déclinaison de ces catégories en sous-catégories nous a permis de constituer le plan détaillé de notre revue de littérature scientifique.

2. Vers une définition a-théorique du travail conjoint entre enseignants

Si les recherches sur l'activité enseignante sont abondantes, force est de constater qu'elles se concentrent majoritairement sur l'activité d'enseignement. Ces recherches étudient ainsi le métier enseignant analysé dans sa mise en relation avec les élèves et des enjeux de savoirs. Des recherches ont néanmoins progressivement étudié d'autres activités de l'enseignement, notamment celles renvoyant à des dimensions plus collaboratives. Le développement de cet objet de recherche s'est effectué en corrélation avec les missions de l'enseignant qui tendent de plus en plus au travail à plusieurs, à la coordination des actions, aux choix collectifs et à la présence de nouveaux partenaires que sont les parents, etc. (Marcel & Garcia, 2009). En effet, plus qu'un travail d'enseignement, le métier enseignant s'agrège désormais de nouvelles tâches, à l'instar de l'élaboration de projets, la construction de programmations au sein d'équipes, ou à la mise en place de dispositifs prescrits (Germier, 2014).

Avant de discuter la notion de collaboration, nous parlons, de manière plus large, de « travail partagé » qui recouvre, selon Piot & Marcel (2009), « l'ensemble de ses activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite *a minima* un objectif commun, un accord qui permettra de « faire ensemble » et, si possible, de « réussir ensemble ». Notons également que ce travail partagé est susceptible d'affecter considérablement les pratiques d'enseignement (Maroy, 2006). Ce travail partagé, qui caractérise donc les modalités de travail enseignant mettant en jeu d'autres enseignants, englobe donc toutes les pratiques de collaboration et de coopération, mais aussi les pratiques collectives (Marcel & Garcia, 2009). Garcia et Marcel (2011) précisent ainsi une progressivité établie à partir des indicateurs suivants : (i) aucune collaboration, (ii) discussions informelles, (iii) cohabitation entre acteurs mis en évidence par une coprésence et un partage d'espace commun, (iiii) coordination avec des informations réciproques données par chaque acteur, (iiiii) collaboration illustrée par une élaboration commune sur la base du « réfléchir » ensemble malgré une séparation des tâches, (iiiiii) coopération où l'on observe un travail partagé et une prise en charge conjointe de l'élève sur la base du faire ensemble, et (iiiiiii) co-élaboration qui articule les différents savoirs au sein de l'acte d'enseignement.

Parmi ces différentes modalités de travail partagé se distingue le travail collectif qui relève d'une dynamique professionnelle faite d'un « ensemble d'interactions, formelles et informelles entre les acteurs et le milieu » (Thomazet & Mérini, 2014a). Ce travail collectif peut faire émerger, sous certaines conditions, un collectif de travail, « créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable » (Trognon *et al*, 2004). On retrouve, dans cette définition, que le collectif en tant qu'« organisation apprenante » (Pelletier & Solar, 2001) permet aux enseignants de construire et déconstruire leur repère au contact des autres. Ce collectif est enfin déterminé par des règles qui émergent des membres de ce collectif dans la mesure où ils les discutent et les formalisent (Piot, 2014). Pour Clot (1999), ces règles partagées du collectif de travail représentent le genre professionnel. En effet, ce collectif contient une mémoire impersonnelle et partagée, héritée et transformée par les sujets, portés par les règles du « genre professionnel ».

Ces collectifs contribuent à constituer des « communautés d'apprentissage professionnel » (Lave & Wenger, 1991) qui désignent « le partage d'un processus d'apprentissage collaboratif dans le cadre d'une pratique réflexive pour un but commun circonscrit dans le temps » (Gibert, 2018). Ces communautés, qui permettent l'échange de pratique d'égal à égal entre les membres, permettent l'amélioration des apprentissages des élèves, tout en aidant son propre développement professionnel en tant qu'enseignant.

Travail partagé et conjoint, collaboration entre enseignants, collectif de travail à l'origine d'un genre professionnel, communauté d'apprentissage professionnel sont donc autant de modalités qui permettent aux enseignants de rentrer en interaction dans le cadre de l'enseignement. Ce travail partagé peut se situer à deux points de vue que nous proposons d'analyser. Ainsi, si la majorité des travaux scientifiques étudie ce travail partagé dans le cadre de pratiques enseignantes « hors de la classe » (Marcel & Piot, 2005 ; Marcel *et al*, 2007), ce travail peut aussi renvoyer à des pratiques collaboratives, voire conjointes (Mérini & Pontet, 2009), au sein même de la structure classe. Nous verrons enfin dans quelle mesure ce travail partagé peut s'avérer fécond dans le cadre de la situation tutorale.

3. Lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « en dehors de la classe »

L'enseignant n'agit pas seulement dans le cadre de son activité enseignante au sein de sa classe avec ses élèves. En effet, il est aussi amené à agir « en dehors de la classe » (Marcel & Piot, 2005 ; Marcel *et al*, 2007). Les échanges et la concertation nécessaires à la réalisation des missions qui lui sont assignées, comme l'orientation des élèves, l'évaluation, etc., impliquent, en conséquence, une mise en relation avec d'autres enseignants ou le tissage de partenariats avec d'autres acteurs qui gravitent autour de l'enseignement (parents, professionnels de l'éducation ou de la santé, etc.).

Si les travaux en sociologie montrent une certaine réticence des enseignants à travailler en partenariat avec d'autres acteurs, au regard notamment d'une culture professionnelle individualiste (Barrère, 2002), il existe « des formes de travail collectif enseignant dans le quotidien scolaire » (Thomazet *et al*, 2014b). Ces formes se déroulent ainsi dans différents cadres qui dépassent la « cellule-classe » (Tardif & Lessard, 1999).

Plusieurs dispositifs peuvent être évoqués pour rendre compte de ce travail conjoint entre acteurs de l'enseignement. Nous retiendrons quatre modalités distinctes. Tout d'abord, le travail obligatoire des réunions pédagogiques, comme le conseil de classe, constitue un lieu où peut se constituer un travail collectif. Néanmoins, force est de constater que naissent peu de projets collectifs à cette occasion (Barrère, 2002). La deuxième modalité renvoie aux travaux sur les projets divers. Qu'ils émanent de prescriptions institutionnelles (à l'instar de la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires[41] inscrits dans le cadre de la réforme du collège de 2015), de sollicitations de la direction de l'EPLE (réflexion sur le projet d'établissement ou le contrat d'objectifs), ou à l'initiative d'enseignant(s), ces projets encouragent fortement la collaboration entre enseignants. Ils constituent ainsi « un lieu de travail collectif propice au développement professionnel des enseignants et à la qualité de l'enseignement » (Dupriez, 2005). Toutefois, comme le souligne Barrère (2002), ces projets portés par des enseignants ont une structure assez fragile dans la mesure où ils reposent souvent sur une sociabilité professionnelle affinitaire, susceptible d'évoluer en fonction des fluctuations d'énergie de chacun ou, tout simplement, en cas de changement professionnel

41 Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Ministère de l'Education Nationale.

(mutations, etc.). La troisième modalité qui peut laisser apparaître un échange de type collaboratif entre enseignants renvoie aux échanges informels entre les collègues. Se déroulant au sein des murs de l'établissement, ces échanges ont une grande importance pour les professeurs (Germier, 2014). Difficilement mesurables, ces échanges, lorsqu'ils parlent d'enseignement, sont néanmoins plus l'occasion, pour les enseignants, de parler de ce qu'ils font en classe, sans nécessairement rentrer dans une réelle collaboration, type échange de pratique (Lefeuvre, 2010). Enfin, si l'on se situe « en dehors de l'établissement », on peut également souligner l'impact des dispositifs de formation continue, qui peuvent s'inscrire dans le cadre du Plan Académique de Formation[42] ou des Formations d'Initiative Locale[43], pour l'émergence d'une pratique partagée entre les acteurs de l'enseignement. En effet, que ce soit dans le cadre de formations disciplinaires ou transversales, ces formations sont des lieux où les enseignants sont amenés à échanger sur le métier. Ces différentes modalités, malgré les limites évoquées, permettent donc aux enseignants de travailler conjointement en dehors de la classe, ce qui leur permet de résoudre collectivement des problématiques liées au contexte local. Qu'ils soient prescrits, notamment à l'occasion de la mise en place de nouveaux dispositifs (Marcel *et al*, 2007), ou échappant à la voie hiérarchique (Letor & Bonami, 2007), ces dimensions collectives que suscitent ces dispositifs montrent qu'il est important de « briser les murs de pratiques solitaires et créer des espaces sûrs où les professeurs partagent et apprennent les uns des autres » (Toullec-Théry, 2017).

Les travaux scientifiques montrent que ce travail collectif s'inscrivant en dehors de la classe présente des avantages qui se situent à trois niveaux : les élèves, les enseignants et l'organisation (Vangrieken *et al*, 2015). Nous allons centrer notre étude sur les avantages de cette collaboration enseignante en ce qui concerne les deux premiers niveaux cités.

Si les études scientifiques relèvent principalement l'impact de ces pratiques collaboratives sur l'enseignant (Vangrieken *et al*, 2015), celles-ci ont également un impact en ce qui concerne l'apprentissage des élèves (Main & Bryer, 2005). L'étude de Ronfeldt *et al* (2015) montre ainsi que l'engagement collectif des professeurs permet d'accroître considérablement les résultats des élèves en mathématiques et en lecture. Ces résultats sont corroborés par l'étude de Trust *et al* (2015) qui montre que le collectif enseignant permettait d'augmenter la motivation des élèves. Enfin, l'observation, par les élèves, d'une pratique

[42] Le Plan Académique de Formation est défini par le responsable académique de formation sous autorité du recteur. Il s'adresse à tout le personnel de l'académie.
[43] La Formation d'Initiative Locale est portée par un établissement ou par un réseau d'établissements. Cette formation répond au contexte local en lien étroit avec le projet d'établissement ou de réseau.

collaborative enseignante qui se déroule bien ne peut que leur montrer l'exemple de l'importance d'un fonctionnement collectif au service de l'acquisition d'un vivre ensemble.

Si le travail conjoint entre enseignants encourage l'apprentissage des élèves, il constitue aussi et surtout une part intégrante du processus de professionnalisation des enseignants (Tardif, 2007). Il permet ainsi de contribuer au « développement des compétences au travail » (Amigues, 2009). À l'origine d'un véritable développement professionnel continu, ce travail partagé entre acteurs de l'enseignement encourage un meilleur comportement des enseignants ainsi qu'un développement professionnel au niveau des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Cordingley *et al*, 2009). Enfin, au-delà de partager le travail avec des acteurs, c'est également l'appartenance à un collectif de travail stable qui permet aux enseignants d'éprouver une réelle satisfaction au travail, et cela malgré les débats internes qui animent indéniablement ce collectif. Cette satisfaction est essentielle pour permettre de « durer dans le métier » (Lantheaume, 2016).

Le travail conjoint entre enseignants se déroulant hors de la classe est donc non seulement encouragé et apparent, il s'avère également essentiel pour permettre le développement professionnel en tant qu'enseignant, ainsi que pour encourager les apprentissages des élèves. Qu'il se déroule dans le cadre de projets prescrits, à l'occasion de formations diverses, ou lors de discussions informelles, il permet ainsi aux enseignants d'échanger sur leur pratique, voire de collaborer. Cela s'avère ainsi levier pour la co-construction des savoirs autour de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

4. Lecture scientifique autour de la nécessité de travailler conjointement entre enseignants « au sein de la classe »

Le métier d'enseignant s'exerce avant tout au sein de la classe. Au regard des prescriptions institutionnelles invitant à davantage de collaboration, et dans la mesure où ce travail collaboratif est une ressource pour les élèves et les enseignants, il convient de se questionner sur les modalités de travail conjoint entre les acteurs de l'enseignement au sein de la « cellule-classe » (Tardif & Lessard, 1999).

Si de nombreux exemples de collaboration hors de la classe ont pu être évoqués, il semble que plus on se rapproche de cette « cellule classe », moins il y a de collaboration entre acteurs de l'enseignement. Le « travailler ensemble » en classe (Perisset, 2014) qui permet l'émergence d'un travail conjoint n'est donc pas coutumier dans la culture enseignante. En effet, si le regard d'un pair permet de rompre la solitude enseignante préalablement évoquée, il peut également constituer « une menace potentielle, une intrusion dans l'intimité du travail » (Champy-Remoussenard, 2014).

Avant d'exposer un certain nombre de résultats autour de travail conjoint mené au sein de la classe, il convient de définir ce que nous entendons par cette notion. Selon Mérini & Ponté (2009), cela peut correspondre à « un ensemble d'activités d'enseignement unies dans une même obligation d'être menées à bien par le biais de formes organisationnelles diversifiées et qui crée des dépendances d'action réciproques orientées par les apprentissages des élèves. Il ne s'agit pas seulement d'accords communs, mais d'une action partagée qui solidarise les acteurs dans leurs gestes professionnels. Dans ce contexte, les pratiques d'enseignement/apprentissage vont être développées dans des relations d'interdépendances unissant différents acteurs de la communauté scolaire. Les activités des uns étant subordonnées à celles des autres et aux choix individuels et collectifs qui vont être faits » ; cette définition confirme que le travail enseignant peut être réalisé par deux enseignants au sein d'un même contexte, dans le même espace-temps. Il peut être mis en œuvre par des formes organisationnelles diverses et variées, dont les actions réalisées par les acteurs, dépendantes entre elles, visent les apprentissages des élèves.

Cette culture d'un travail enseignant relativement solitaire entre les murs de sa classe, cette exposition au regard d'autrui, et le peu de dispositifs encourageant ce travail conjoint au

sein de la classe font que les études issues de la littérature scientifique en France ont essentiellement été établies à partir de protocole extra-ordinaire. Notons toutefois que la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » (Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012, Ministère de l'Éducation Nationale) a permis un accroissement des travaux scientifiques visant à analyser cette modalité sur enseignante impliquant la présence d'un maître surnuméraire. Les travaux de Toullec Théry & Marlot (2014), par exemple, ont ainsi contribué à cette analyse, en pointant notamment les configurations mises en œuvre par les enseignants engagés dans ce dispositif. Sept configurations caractéristiques du travail conjoint de deux professeurs ont ainsi été relevées. Les trois premières configurations sont : (i) un enseignement parallèle où chacun gère une partie de la classe, (ii) un enseignement avec des groupes différenciés (à l'instar des groupes de besoins), et (iii) un enseignement en ateliers. Ces trois configurations, qui impliquent un partage de la classe par les enseignants, scindent donc l'espace classe en deux ; ce que les auteurs ont nommé de la « co-intervention ». Les quatre dernières configurations sont : (i) un enseignant enseigne, l'autre observe, (ii) les deux aident et interviennent ponctuellement en direction des élèves si nécessaire, (iii) l'un enseigne, l'autre aide, et (iiii) les deux enseignent en tandem. Ces quatre configurations, qui impliquent donc une intervention conjointe au sein du même espace, sont appelées, par les auteurs, du « co-enseignement ». Cette typologie, proposée les auteurs, nous permet donc d'envisager deux modalités essentielles que sont la co-intervention et le co-enseignement. Notons que si nous avons mis en évidence sept configurations caractéristiques, d'autres études scientifiques analysant le travail conjoint au sein de la classe peuvent en dénombrer plus d'une trentaine (Tremblay, 2010).

Conformément à la pré-délimitation de notre objet d'étude portant sur l'intérêt d'analyser des modèles plus collaboratifs entre acteurs de l'enseignement, nous avons souhaité approfondir ce travail conjoint entre enseignants au sein de la classe. Cette recherche sur la littérature scientifique nous a permis de constater que les articles scientifiques francophones sur le domaine étaient assez restreints, contrairement aux articles issus de la littérature internationale qui offrait davantage de ressources. Ces modèles collaboratifs sont en effet mis en œuvre de manière assez récurrente dans certains pays (Irlande, États-Unis), permis notamment par un contexte favorable pour le développement de ce travail conjoint entre acteurs de l'enseignement, comme en témoigne les *Professional Development School* (PDS). Ce contexte encourage ainsi les études scientifiques sur cet objet.

4.1. Les modèles collaboratifs entre enseignants au sein de la classe

Les origines du travail conjoint au sein de la classe semblent venir des États-Unis à la fin des années 1950, en réponse à la pénurie des enseignants (Friend & Reising, 1993). Si cette approche avait essentiellement pour objectif de permettre les apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce sont les travaux de Bergen (1994) qui ont souligné l'importance de la collaboration enseignante pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Le travail conjoint entre enseignants au sein de la classe a depuis fait l'objet de nombreux articles sur le plan international. De nombreux modèles y sont associés : *coteaching* (Roth & Tobin, 2001 ; 2005 ; Murphy & Scantlebury, 2010), *co-teaching* (Cook & Friend, 1995), *team teaching* et *collaborative teaching* (Robinson & Schaible, 1995), etc. Nous pouvons également évoquer les modèles de collaboration entre enseignants dont les visées sont clairement orientées sur la formation initiale, au travers notamment du concept de *mentoring* (tutorat). On peut évoquer, à ce titre, les modèles de *comentoring* (Bona *et al*, 1995), *mutual mentoring* (Landay, 1998), *collaborative mentoring* (Mullen, 2000), ou encore de *critical constructivist mentoring* (Wang & Odell, 2002).

Nous souhaitons développer, au sein de cette revue de littérature scientifique, le modèle de coteaching (Roth & Tobin, 2001 ; 2005 ; Murphy & Scantlebury, 2010). Une raison principale explique ce choix. Ce modèle nous semble être, en effet, suffisamment ouvert pour englober d'autres modèles de collaboration enseignante au sein de la classe. Discuter cette modalité d'enseignement nous permettra donc d'évoquer, lorsque l'occasion le permet, d'autres modèles impliquant une intervention conjointe au sein de la classe.

Après une définition de ce modèle de collaboration, nous aborderons les principaux résultats qui ont été obtenus suite aux expérimentations à partir de ce modèle.

4.1.1. Définition et conception du coteaching et des principaux modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe

4.1.1.1. Définitions

Le coteaching est l'action au cours de laquelle deux enseignants (*cooperative teachers*) sont engagés ensemble à tout moment pour l'apprentissage des élèves par une

action de co-planification (*coplanning*), de co-enseignement (*copractice*) et de co-évaluation (*coreflection*) (Roth & Tobin, 2001 ; 2005 ; Murphy & Scantlebury, 2010 ; Badiali & Titus, 2010). Il y a donc une responsabilité partagée entre les enseignants afin de répondre aux besoins des élèves. L'objectif du coteaching est de fournir aux apprenants les expériences d'apprentissage les plus efficaces et les plus agréables, tout en offrant aux acteurs la possibilité d'apprendre les uns des autres et améliorer ainsi leur propre pratique. Lorsque les enseignants commencent à travailler ensemble et partagent l'entière responsabilité des actions que sont la planification, l'enseignement et la réflexion sur les leçons, il y a « automatiquement plus de possibilités d'action » et « l'activité collective permet à chacun de se développer » (Roth & Tobin, 2005). La racine de ce dispositif est donc triple : partager les idées, l'expérience et l'expertise (Murphy, 2016). Attention toutefois, cet apprentissage du métier n'est possible que si les acteurs : (i) fonctionnent en tant que membres d'une communauté de pratique qui partagent connaissance et engagement, (ii) travaillent ensemble, et (iii) collaborent de manière à combiner leur compréhension et leur compétence (Bransford, Darling-Hammond & Le-Page, 2005).

Ce modèle de coteaching se décline sous différentes formes de modèle, en fonction notamment des *cooperatives teachers* mis à contribution. Lorsque ces enseignants sont de même statut, nous parlons de *peer-teaching* (Bullough *et al*, 2003), à l'instar d'enseignants novices entre eux (Tobin & Roth, 2005) ou de deux enseignants expérimentés au sein d'un même établissement (Roth, 1998). Ce modèle de coteaching peut également associer des *cooperatives teachers* avec des statuts bien distincts, en associant par exemple des parents et un enseignant (Willis & Ritchie, 2010). Le coteaching peut enfin associer un enseignant novice et un enseignant expérimenté ; le coteaching devient, à cette occasion, un puissant vecteur de formation (Roth & Tobin, 2001 ; Bacharach *et al*, 2010). Ce modèle d'intervention conjointe peut également être utilisé dans le cadre de l'éducation spécialisée avec une action conjointe entre un éducateur spécialisé et un enseignant : nous parlerons alors de *co-teaching* (Badiali & Titus, 2010). Enfin, lorsque les actions de co-préparation et de co-évaluation ne sont pas réalisées, le coteaching s'apparente à du *team teaching*.

Ce modèle de type coteaching, au regard des modalités assez larges qu'il propose, englobe donc un certain nombre de modèles collaboratifs. Il autorise aussi un certain nombre d'expérimentations possibles.

4.1.1.2. Les configurations possibles

Si les travaux de Toullec Théry & Marlot (2014) nous ont donné un premier aperçu des configurations possibles lors d'une intervention conjointe entre enseignants, la littérature scientifique sur le modèle de type coteaching a permis la mise en évidence d'autres configurations.

La synthèse de Cook & Friend (1995) propose ainsi un modèle de coteaching qui se décline en plusieurs configurations possibles. Ce modèle est complété par les travaux de Badiali & Titus (2010). Ces auteurs insistent sur le fait que ces différentes configurations se valent et qu'elles dépendent principalement du profil des élèves et des finalités recherchées. Elles peuvent enfin être utilisées seules, ou combinées au cours d'une même leçon :

→ *One teaching / one assisting*. Dans cette configuration, les deux acteurs sont présents et agissent en direction des élèves. Toutefois, un enseignant mène la leçon devant la classe, pendant que l'autre intervient ponctuellement en direction des élèves afin de les aider. Cette configuration, qui nécessite une planification limitée, a pour objectif de répondre aux besoins des élèves. Cette configuration est un excellent moyen pour permettre à l'enseignant « assistant » (i) de suivre les progrès de chaque élève, (ii) leur fournir des commentaires correctifs ou positifs, et (iii) récolter des informations des élèves ; pendant que l'autre enseignant est concentré sur l'ensemble de la classe. Cela nécessite donc que l'enseignant « assistant » soit à l'écoute des élèves et qu'il puisse intervenir sans entraver le cours de la leçon. Les auteurs soulignent toutefois une limite de cette configuration : le statut de l'enseignant « assistant » peut être minoré, avec un risque notamment de perte d'autorité face aux élèves de la classe.

→ *One teaching / one observing*. Cette configuration reprend la configuration précédente, à l'exception près que l'enseignant qui tenait le rôle d'assistant est cantonné à un rôle d'observateur de la leçon mené par l'autre enseignant. Cette configuration, qui implique souvent un enseignant expert et un enseignant novice, est particulièrement utilisée dans le cadre de la formation enseignante. L'objectif de cette configuration peut ainsi s'avérer double. Un premier objectif consiste pour l'enseignant novice à observer l'action d'un enseignant expert afin de saisir des dimensions essentielles du métier. Une discussion autour de ces observations doit ainsi être réalisée faisant suite à cette observation. Dans un second objectif, c'est l'enseignant expert qui observe le novice, ce qui entraîne également la tenue d'une

discussion post-leçon basée sur l'apport de régulations et de conseils par l'enseignant expert. L'enseignant novice peut ainsi tirer profit de ces indications apportées pour se développer professionnellement. Nous insistons donc sur le fait que cette configuration doit se compléter d'une discussion post-leçon entre l'enseignant observateur et celui qui a mené la leçon.

→ *Station teaching*. Cette configuration renvoie au travail par ateliers. En effet, le groupe classe est divisé en autant de groupes qu'il y a d'enseignants qui co-interviennent. Sur la base du même objectif préparé en commun par les enseignants lors de la co-préparation de leçon, chaque groupe est sous la responsabilité d'un enseignant qui travaille avec eux un contenu précis. Il s'ensuit un roulement où les élèves changent de groupe. C'est suite au passage des élèves dans chacun des groupes qu'ils pourront atteindre l'objectif visé par l'enseignant. Les enseignants ont donc des responsabilités : (i) distinctes, en raison de leur travail différencié avec les groupes en termes de connaissances et compétences ciblées, et (ii) moindres, car ils n'interviennent pas en direction de la classe entière. Néanmoins, cette configuration présente deux inconvénients : (i) ce travail en groupe peut générer du bruit, et (ii) la progression des apprentissages entre les groupes n'est pas homogène, ce qui peut gêner le fonctionnement de cette configuration qui repose sur un changement de groupe. Comme avec tous les autres modèles, les enseignants doivent, à l'occasion d'une discussion post-leçon, réaliser un compte rendu de leur expérience et se questionner sur les apprentissages réalisés des élèves.

→ *Parallel teaching*. À l'instar de la précédente configuration, il y a une division de la classe en autant d'enseignants qui co-interviennent. Dans ce modèle, toutefois, les enseignants enseignent le même objet d'apprentissage à la moitié de la classe, ce qui nécessite donc que les élèves puissent recevoir effectivement le même apprentissage en fonction du groupe où ils sont. Cette configuration nécessite donc une planification en commun. Elle présente de nombreux avantages. Répondant à une visée pédagogique, elle permet aux élèves de mieux saisir les objets d'apprentissage, permis par davantage d'interaction et d'intervention compte tenu du groupe restreint par enseignant que cette configuration implique. Ce ratio d'élève moins important permet également à l'enseignant de se rassurer dans son enseignement. Il lui permet enfin de mieux adapter le rythme d'apprentissage. Notons que cette configuration peut générer un niveau sonore nuisible aux apprentissages.

→ *Alternative teaching*. Cette configuration est une variante des deux configurations présentées précédemment. S'il subsiste cette idée d'une division de la classe, cette

configuration s'observe lorsqu'un enseignant enseigne à l'ensemble de la classe, pendant que l'autre isole un petit groupe d'élèves ayant des besoins particuliers. Proche du tutorat, ce petit groupe offre la possibilité aux élèves de suivre les mêmes objectifs que le grand groupe, avec davantage de prise de parole et de discussion possible, avec l'enseignant et entre les élèves. Cela permet ainsi à l'enseignant de mieux répondre aux besoins des élèves. Le risque est néanmoins de stigmatiser les élèves issus de ce groupe restreint, d'où la nécessité évoquée par les auteurs de faire évoluer régulièrement ces groupes.

→ *Team teaching*. Cette configuration correspond à une intervention des acteurs dans le même espace temps. En effet, les enseignants, qui ont la classe en responsabilité partagée, peuvent tour à tour diriger la classe, se partager le travail d'explication-démonstration, ou encore compléter les interventions de chacun. Cette configuration nécessite donc une certaine organisation, malgré la spontanéité et la créativité qu'offre cette configuration, d'où l'importance à accorder à la phase de co-préparation de leçon. Cette forme d'enseignement présente de nombreux avantages. Elle procure une nouvelle énergie aux enseignants, les incite à observer et à essayer de nouvelles techniques et modalités d'enseignement, et encourage la prise de risque. Cette configuration nécessite toutefois un niveau élevé de confiance et d'engagement mutuel entre les acteurs.

Ces différentes configurations n'impliquent donc pas que les enseignants interviennent dans le même espace. En effet, les configurations *station teaching*, *parallel teaching* et *alternative teaching* sont basées sur une division de classe. Nous retrouvons, dès lors, le modèle de type co-intervention évoqué par le travail de Toullec-Théry et Marlot (2014). À l'opposé, les configurations *one teaching/one assisting* et *team teaching* se déroulent au sein du même espace avec des interventions plus ou moins interdépendantes, ce qui rejoint le modèle de type co-enseignement (Toullec-Théry & Marlot, 2014). Le dernier modèle *one teaching/one observing* s'apparente enfin à de la co-présence dans la mesure où l'enseignant qui observe n'intervient pas.

Ces différentes configurations ont des incidences sur les différents moments de cet enseignement par coteaching. En effet, la co-préparation de leçon est particulièrement importante pour les modèles s'inscrivant dans la co-intervention afin de permettre une organisation optimale. De surcroît, le bilan à effectuer à l'issue de ces configurations est déterminant pour s'assurer notamment des apprentissages réalisés au sein des groupes.

Enfin, ces différentes configurations nécessitent d'être choisies par les enseignants en fonction du contexte dans lequel ils doivent intervenir : expertise des enseignants, objets d'apprentissage, prescriptions institutionnelles, besoins des élèves, données pragmatiques comme l'espace d'enseignement à disposition, etc. Les études montrent que les enseignants utilisent plusieurs de ces approches, parfois même au sein de la même leçon. Il semble donc déterminant d'autoriser une diversité de ces configurations pour atteindre les objectifs annoncés de cette forme d'enseignement de type coteaching (Cook and Friend, 1995).

Toutefois, si les auteurs affirment que ces configurations se valent toutes, un continuum de ces configurations peut être évoqué dans le cadre de la formation initiale. En s'appuyant sur une expérimentation réalisée auprès de huit binômes EN/TU en anglais et en Français, Guise *et al* (2017) affirment ainsi qu'il existe une évolution entre ces différentes configurations. Une première étape consiste ainsi en une formation traditionnelle enseignante au cours de laquelle la configuration *one teaching/one observing* est principalement visible, avec une présence forte de TU. Une deuxième étape montre une expérience mixte et un guidage de TU laissant apparaître les configurations suivantes : *one teaching/one assisting* ainsi que *one teaching/one assisting*. Une troisième étape est définie comme une expérience avancée au cours de laquelle il est constaté un investissement conséquent des acteurs dans les différents moments. Différentes configurations sont identifiées à cette occasion : *one teaching/one assisting* principalement, ainsi que tous les modèles de co-intervention dont du *team teaching*. La dernière étape consiste en une construction de la professionnalité au cours de laquelle chacun des acteurs apprend de l'autre, au sens d'une croissance d'esprit (ce que Dweck, 2006, nomme le « growth mindset »). Cette étape montre que les différentes configurations sont utilisées, avec principalement du *team teaching*.

4.1.1.3. Les critiques évoquées

Si le coteaching présente de nombreux avantages, certains articles scientifiques émettent toutefois quelques critiques. Par exemple, les travaux de Wassel et Lavan (2008), qui étudient la mise en œuvre de ce dispositif dans le cadre de la formation initiale de deux EN, affirment qu'il peut y avoir un effet de dépendance au modèle d'intervention conjoint. En effet, les EN peuvent évoquer ainsi de réelles difficultés lors de leur retour à une pratique ordinaire, seul en classe. Une sensation d'isolement et un manque de réflexion dans l'instant, contrairement à une intervention conjointe, sont ainsi parfois ressentis. De surcroît, les auteurs

évoquent que les EN apprennent une pratique considérée comme pauvre dans la mesure où ils s'adressent à un groupe restreint. L'ensemble de ces critiques font dire aux auteurs que cette pratique conjointe permet donc une pratique limitée du métier compte tenu des difficultés évoquées par les EN lors du retour à une pratique ordinaire. Murphy *et al* (2009) répondent à ces critiques en évoquant que ce modèle de type coteaching doit s'articuler avec des moments où les EN enseignent seuls. L'évaluation des EN doit d'ailleurs se dérouler dans des conditions ordinaires. Une autre critique évoquée renvoie au fait que le coteaching repose beaucoup sur la relation entre les deux enseignants (Murphy *et al*, 2009), d'où l'importance d'établir une relation basée sur le respect et la responsabilité mutuelle (Guise *et al*, 2016). Enfin, l'article de Mitchell (2008) évoque des limites à l'enseignement de type coteaching, notamment liée au fait que cela demande une réelle adaptation des acteurs, alors qu'ils manquent souvent de préparation.

Ces critiques sont toutefois mineures au sein des nombreux articles scientifiques expérimentant ce modèle d'enseignement de type coteaching. Au contraire, ces articles mettent davantage en évidence les nombreux résultats qu'il est permis d'attendre lors de cette intervention conjointe, que ce soit pour les élèves et pour les enseignants co-intervenants. Après avoir défini ce modèle de type coteaching, nous souhaitons, à présent, détailler ces principaux résultats.

4.1.2. Synthèse des résultats obtenus dans le cadre d'expérimentations sur le coteaching et ces modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe

Les travaux sur le coteaching ont permis l'obtention de nombreux résultats. Trois principales catégories de résultats peuvent être mises en évidence, qui renvoient expressément aux objectifs visés par ce modèle d'enseignement. Nous verrons ainsi que cette intervention conjointe n'est pas sans répercussion sur les apprentissages des élèves, et plus particulièrement dans le cadre de l'éducation spécialisée. Enfin, nous verrons que ce modèle type coteaching est un levier essentiel pour la formation enseignante, notamment au travers du *cogenerative dialogue* (Roth & Tobin, 2002).

4.1.2.1. Incidences sur les apprentissages des élèves

La première catégorie de résultat met en évidence l'impact de ce dispositif type coteaching sur les apprentissages et le comportement des élèves. Soulignons toutefois que ces résultats ne sont pas majeurs dans le champ des études sur le coteaching. En effet, « most inquiry on co-teaching has emphasised co-teachers roles and relationships or programme logistics rather than demonstrating its impact on student achievement and other key outcomes » (Friend *et al*, 2010). Cette citation indique ainsi que les études autour du coteaching se sont principalement concentrées sur les relations et rôles entre les enseignants, plutôt que sur l'impact concret de ce dispositif quant aux apprentissages des élèves par exemple.

Des résultats significatifs sur les apprentissages des élèves sont néanmoins apportés par quelques études scientifiques analysant ce modèle d'enseignement type coteaching. Les expérimentations qui ont été menées à partir d'une temporalité longue sont particulièrement significatives. L'article de Bacharach *et al* (2010) a ainsi réalisé une étude pendant quatre ans au cours de laquelle les auteurs ont procédé à une analyse comparative entre un enseignement ordinaire et un enseignement basé sur ce dispositif type coteaching. Les résultats montrent que ce dispositif d'intervention conjointe permet des progrès significatifs des élèves en mathématiques et en lecture, de la maternelle à la 6^{e}, comparativement à un dispositif ordinaire. Ces résultats sont corroborés par l'étude de Murphy *et al* (2004). Après avoir analysé pendant six mois les résultats d'élèves dans le cadre de cours de science et de technologie pour lesquels ils avaient eu un enseignement type coteaching, les auteurs mettent en évidence l'amélioration considérable des élèves dans ces disciplines. De surcroît, cela a un impact positif sur l'expérience et le plaisir ressenti des élèves. Ces résultats sont également obtenus lorsque les acteurs montrent des expertises différentes. En effet, l'étude de Goodnough *et al* (2009), qui s'appuie sur un dispositif associant des EN et des enseignants plus expérimentés pendant douze semaines, montre que les élèves ont significativement augmenté leur résultat, de la maternelle à la sixième. D'autres résultats, s'appuyant sur une comparaison entre un enseignement ordinaire et un enseignement basé sur ce dispositif type coteaching, peuvent être également cités. Les études de Rea *et al* (2002) ont ainsi montré, suite à ce type d'analyse comparative, que les élèves montrent de meilleurs résultats en mathématiques. Ce dispositif encourage également une plus grande assiduité scolaire ; ce qui contribue, selon les auteurs, à une meilleure réussite scolaire. Une autre recherche menée en

Belgique, établie également autour de cette comparaison, montre que des élèves en difficulté expérimentant un dispositif type coteaching obtiennent des résultats significativement meilleurs en lecture/écriture contrairement aux élèves ayant vécu une expérience ordinaire (Tremblay, 2013).

Si ces résultats pointent particulièrement l'impact de ce dispositif type coteaching sur l'apprentissage des élèves dans des matières spécifiques, d'autres études évaluent globalement l'effet de ce dispositif sur l'amélioration du comportement des élèves. L'article de Miller *et al* (1998) montre ainsi que l'observation, par les élèves, d'une collaboration entre enseignants les encourageait à expérimenter et imiter ces comportements coopératifs démontrés par les enseignants. L'étude de Nillson (2015) montre également que ce dispositif aide à stimuler l'activité de l'enfant, favorable à la transmission de contenu. Il permet également de favoriser l'intégration d'élèves, comme en témoigne l'étude de Upadhyay & Gifford (2010) qui a mesuré l'impact de ce dispositif pour l'intégration d'enfants Hmongs lors des cours de science.

De nombreux résultats corroborent donc cette idée selon laquelle le dispositif type coteaching encourage les apprentissages des élèves et leur comportement en cours. Beninghof (2015) parle ainsi d'une « enhanced instruction, rather than just a second set of hands », c'est-à-dire une instruction améliorée au-delà de la présence d'une aide humaine supplémentaire. Néanmoins, ces études méritent d'être approfondies pour suggérer que l'enseignement type coteaching soit considéré ou mis en œuvre comme une pratique exemplaire afin d'accroître les résultats des élèves (Volonino and Zigmond, 2007).

4.1.2.2. Incidences sur les apprentissages des élèves dans le cadre de l'éducation spécialisée

De nombreux articles ont particulièrement étudié les effets de cette intervention conjointe d'enseignants dans le cadre de l'éducation spécialisée, s'adressant donc à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette modalité au sein de ce contexte particulier répond particulièrement au concept de co-teaching (Murphy, 2016).

Cet enseignement type co-teaching est plus particulièrement défini comme le partenariat entre un enseignant « généraliste » et un autre spécialiste, dans le but de dispenser conjointement un enseignement à un groupe d'élèves ayant des handicaps ou autres besoins

spéciaux (Friend, 2008). Les résultats montrent que cette modalité permet de répondre davantage aux besoins particuliers des élèves, tout en leur permettant de mieux partager les objets d'apprentissage souhaités.

Parmi ces résultats, on peut noter le travail de Weiss et Lloyd (2002) qui ont procédé à une analyse comparative entre un enseignement type coteaching et un enseignement ordinaire, dans le cadre de l'éducation spécialisée. Les résultats montrent une diversité de configurations utilisées (*parallel teaching*, *alternative teaching*, etc.) qui a permis de maintenir un rythme favorable aux apprentissages des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre d'une étude analysant l'impact du coteaching sur l'apprentissage d'élèves handicapés, Welch (2000) a également montré que ce dispositif impliquant un travail conjoint d'enseignants avait permis des progrès chez les élèves en lecture et orthographe. Ces résultats sur l'apport de ce dispositif type co-teaching pour l'apprentissage des élèves handicapés sont d'ailleurs corroborés par les travaux de Hang *et al* (2009). Dans cette étude, les auteurs constatent que les élèves handicapés réussissent davantage en lecture et en maths dans le cadre d'un enseignement type coteaching comparativement à un enseignement ordinaire.

Ces résultats montrent donc que le co-teaching, utilisé dans le cadre de l'éducation spécialisée, encourage particulièrement l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers.

4.1.2.3. Incidences sur la formation des enseignants

Les résultats issus de l'enquête TALIS 2009 (Teaching and Learning International Survey[44]) précisent l'importance à accorder aux formes de collaboration entre enseignants pour contribuer à la formation des enseignants. Ce rapport précise ainsi : « Teacher co-operation is an important engine of change and quality development in school. However, the most reflective and intense professional collaboration, which most enhances modernisation and professionalism, is the less common form of co-operation. This creates a clear case for extending such activities, although they can be very time consuming ». Traduisant ces propos, ce rapport préconise donc cette forme de coopération au sein de la classe qui, si elle n'est pas la plus courante, constitue néanmoins un vecteur important pour la professionnalisation des enseignants. Ce constat est corroboré par l'enquête OCDE (2015) qui affirme que le

[44] TALIS 2009, Creating Effective Teaching and Learning EnvironmentsFirst results From tAlis, OECD.

coteaching est une des formes les plus efficaces pour la formation continue des enseignants (Murphy, 2016).

Outre ces préconisations issues de rapports internationaux, ce modèle d'enseignement a réellement pour ambition première de contribuer à la formation initiale et continue des enseignants. Gallo-Fox (2010) affirme ainsi qu'impliquer deux enseignants dans un travail conjoint est levier pour créer une communauté de pratique au sens d'un engagement commun et d'un partage de répertoire et de langue commun (Lave & Wenger, 1991). Ce modèle est donc nécessaire dans les programmes de formation, dès la formation initiale, mais également tout au long de la carrière des enseignants (Tobin & Roth, 2005).

Si le coteaching contribue au développement professionnel des enseignants, il est permis par un processus décrit dans de nombreux articles. Celui-ci, qualifié de *cogenerative dialogue*, constitue « la nature collective et générative de la théorie praxis collective » (Roth & Tobin, 2004). Concrètement, au travers de cette pratique partagée, les acteurs génèrent une compréhension collective de leur pratique, élargissant ainsi leur spectre professionnel. Permis par un processus dialogique à l'occasion de discussions ouvertes entre acteurs, ce *cogenerative dialogue* permet d'avoir un impact sur l'enseignement et l'apprentissage dans la mesure où il encourage la recherche de solutions collectives aux problèmes (Scantlebury *et al*, 2008). Ce processus est donc conditionné par le fait que les acteurs puissent s'écouter et se faire une idée des différentes perspectives et façons d'interpréter l'expérience d'enseignement et d'apprentissage (LaVan & Beers, 2005). Ces moments de discussions interviennent, bien entendu, lors du bilan de la leçon, mais également lors des regroupements éventuels lors de la leçon menée conjointement. Ce processus de *cogenerative dialogue* traduit ainsi l'idée selon laquelle des discussions réfléchies fournissent un espace pour « articuler des pratiques non intentionnelles et inconscientes et, par conséquent, les amener à un niveau conscient » (Tobin & Roth, 2005). Ce *cogenerative dialogue* est d'autant plus rendu pertinent que les participants partagent un objet concret et commun que représente l'expérience vécue conjointement (Tobin & Roth, 2005).

Si ce dispositif de type coteaching est reconnu comme levier essentiel pour la formation professionnelle des enseignants, il montre des résultats particulièrement féconds en ce qui concerne la formation initiale des enseignants. « Although Schön's reflection-in-action and reflection-on-action have been important advances in understanding teaching, they do not capture important, tacit dimensions of the experience of teaching and being-in-the-classroom.

These tacit dimensions of teaching cannot be acquired through didactic methods, but have to be enacted in lived experience » (Roth *et al*, 1999). Cette citation éclaire donc bien l'idée selon laquelle cette intervention conjointe vécue et le partage de l'arrière-plan contextuel par les acteurs permettent de saisir des dimensions essentielles pour l'enseignant novice. Le coteaching semble donc être un dispositif particulièrement déterminant pour le développement des compétences enseignantes.

Cette revue de littérature scientifique nous a permis d'étudier les modèles d'intervention au cours desquels deux acteurs interviennent conjointement au sein de la classe, et plus particulièrement le modèle d'enseignement type coteaching. Après avoir présenté ce format, nous avons pu mesurer les résultats particulièrement prégnants de ce dispositif en ce qui concerne les élèves, mais aussi au regard de la formation enseignante. Ces articles, prélevés dans la littérature scientifique internationale pour la plupart, sont néanmoins ancrés dans un contexte non francophone. S'il est dans notre intention d'aborder plus en détail les résultats prégnants de ce dispositif type coteaching sur la formation des enseignants en formation, conformément à la pré-délimitation de notre objet d'étude visant à réfléchir à ces modèles de collaboration dans le cadre de la formation initiale, il nous paraît essentiel de revenir, dès à présent, sur une lecture scientifique de la formation initiale dans le contexte francophone. Faisant suite à cet aperçu scientifique du contexte national de la formation des enseignants, nous pourrons envisager dans quelle mesure ce modèle type coteaching et les résultats qui y ont été observés peuvent être transposés au sein du modèle francophone.

4.2. Les modèles de collaboration entre enseignants au sein de la classe dans le cadre de la formation initiale des enseignants

Avant de considérer les résultats permis par les modèles de collaboration évoqués précédemment dans le cadre de la formation initiale, nous souhaitons réaliser une lecture scientifique de la formation tutorale en France. Ce n'est qu'après cet aperçu que nous pourrons envisager dans quelle mesure il est possible de transposer ces modèles de collaboration dans le cadre de la formation initiale, cela étant levier pour la réflexion autour de notre objet d'étude qui est d'encourager plus de collaboration entre le(s) formateur(s) et l'enseignant novice pour encourager la formation professionnelle.

Lors de la lecture institutionnelle de la situation tutorale, nous avons pu mettre en évidence le rôle déterminant qu'il fallait accorder aux stages. Cela est corroboré par les études

scientifiques qui soulignent l'importance de ces stages pour l'acquisition des premières compétences professionnelles (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). Ces mises en stage ont un rôle bien précis, elles constituent le lieu de formation où s'actualisent les savoirs acquis à l'université, ce qui fonde le principe d'alternance intégrative (Malglaive, 1990). Ce principe, qui se repose sur l'existence d'une relation triadique entre formateurs universitaires (FU), tuteurs (TU) et enseignants novices (EN) (Chaliès & Durand, 2000), envisage, de manière consubstantielle, une formation universitaire et une expérience de métier lors des stages en établissement. Néanmoins, force est de constater que de nombreuses études relativisent désormais ce principe (Bertone & Saujat, 2013 ; Bertone, 2005 ; Bertone, 2016). En effet, les savoirs dispensés à l'université par des formateurs universitaires peinent à être utilisés par l'enseignant stagiaire dans le cadre de sa pratique pédagogique. Il lui revient ainsi la tâche et la responsabilité de faire le lien entre ces savoirs universitaires et son expérience vécue en stage (Korthagen, Loughran et Russell, 2006).

Conformément à la pré-délimitation de notre objet d'étude, nous souhaitons analyser les formes de collaboration possibles entre les acteurs de cette relation triadique. Dans la mesure où le stage constitue le lieu où ces acteurs sont regroupés, nous pensons qu'il est essentiel d'analyser les collaborations possibles à l'occasion de ce moment essentiel et déterminant dans la formation initiale des enseignants.

4.2.1. Une lecture scientifique de la collaboration entre acteurs dans le cadre de la pratique de stage

4.2.1.1. La collaboration dans le cadre de la formation par tutorat

De nombreux articles ont contribué à une lecture scientifique de la situation tutorale (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès *et al, 2009,* Moussay *et al*, 2009). En nous appuyant sur ces articles, nous proposons de réfléchir à cette notion de collaboration entre les acteurs lors de cette situation de tutorat.

Il existe une densité de publication scientifique sur le tutorat dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Cette situation tutorale est décrite sous sa forme traditionnelle (Paris & Gespass, 2001), c'est-à-dire qu'un ECP suit une situation d'enseignement menée en responsabilité par EN et observée par TU. Cet ECP devient alors le lieu où ces acteurs échangent en prenant appui sur cette leçon observée ; il constitue, dans ces

conditions, le moment envisagé par le formateur pour permettre l'apprentissage du métier chez EN. Les publications scientifiques ont donc essentiellement analysé ces transformations qui s'opèrent à l'occasion de cette composante que représente l'ECP. Il est donc également le moment au cours duquel les acteurs peuvent rentrer en collaboration, même si celle-ci se déroule en dehors de la classe. Les publications scientifiques nous montrent que cette collaboration est toutefois contrariée par les dilemmes qui apparaissent lors de cet ECP (Chaliès *et al, 2009).*

Le premier dilemme, évoqué par les auteurs, concerne l'activité développée par TU. Entre une position d'évaluateur qu'il occupe de par sa fonction (Bedin & Jorro, 2007) et une fonction de conseiller qui lui est attribué, TU se trouve alors dans une position délicate. Outre cette composante d'évaluation qui biaise la collaboration entre les acteurs, notons également que le « drame émotionnel de la classe » (Intrator, 2006) ressenti par les EN lors de leur première expérience d'enseignement en responsabilité ne peut être ignoré par TU. Répondant à ce besoin de les rassurer (Ria & Chaliès, 2003), les conseils formulés sont donc empreints d'affects, à défaut d'échanger sur le cœur du métier. Qu'il soit évaluateur, conseiller ou avec une posture rassurante, force est de constater que cet ECP laisse une place mineure aux opportunités de collaboration et d'échange sur le métier entre les deux acteurs.

Par ailleurs, le stage a pour finalité affichée de permettre aux EN, accompagné de leur tuteur, « d'apprendre le métier en construisant le lien entre les théories et la pratique en classe » (Sutherland *et al*, 2005). Ce principe encourage donc TU à permettre que EN puisse se construire en tant que « praticiens réflexifs » (Leshem, 2008), ce qui se traduit par le recours à une réflexion sur le métier menée par TU. Toutefois, cela rentre souvent en concurrence avec une transmission du métier, qui répond d'ailleurs davantage aux attentes des EN. Transmettant leur style enseignant (Parker-Katz & Bay, 2008) par le biais de « recettes pédagogiques » et de modèles d'action (Franke & Dalhgren, 1996), il y a donc, lors de ces moments, un accès limité à l'analyse et à la compréhension de l'action vécue par EN. Cette réflexivité, qu'elle soit sollicitée chez EN lors de l'action de tutorat, ou peu accessible par EN lors de la transmission du métier par TU, constitue donc un moment peu favorable pour permettre la collaboration entre les acteurs.

Cet ECP en tant que lieu déterminé pour permettre le développement professionnel de EN constitue donc un lieu où la collaboration entre les acteurs se réalise assez peu. Les finalités qui y sont recherchées, comme la réflexion sur le métier, l'évaluation ou encore la

transmission de conseils par transmission du métier, qui traduit donc un soutien émotionnel et technique (Wand & Odell, 2002), prennent le pas sur l'échange de pratique et la collaboration. De surcroît, les recherches analysant l'impact de ce tutorat sur le développement professionnel de EN montrent des résultats très nuancés sur le développement professionnel des EN (Bertone, 2005 ; Bertone *et al*, 2009). Il nous semble donc essentiel de réfléchir aux effets éventuels de la collaboration à l'occasion de cette situation tutorale afin de transformer cette relation de conseil en une véritable collaboration (Freese, 2006).

4.2.1.2. La collaboration avec les formateurs universitaires

Si l'ECP, s'inscrivant dans un modèle traditionnel de tutorat, constitue le moment déterminant pour contribuer au développement professionnel de EN, nous avons vu qu'il n'était pas opportun pour générer une dynamique collective entre TU et EN. La formation initiale de EN n'est toutefois pas uniquement du ressort de ce binôme. Les formateurs universitaires (FU) sont ainsi impliqués dans le processus d'apprentissage du métier par EN.

La mise en place des ESPE a offert de nouvelles perspectives pour développer les partenariats entre universités et les EPLE (Coffrey, 2010). Les FU sont ainsi associés à la formation des EN en établissement par le dispositif de tutorat mixte. Ce tutorat implique ainsi deux visites annuelles du FU au cours desquelles les trois acteurs sont potentiellement réunis (FU, TU et EN). Ce dispositif est d'autant plus pertinent qu'il permet aux FU de s'inscrire de façon cohérente dans la formation initiale des EN, là où ils apparaissaient davantage comme des « *outsiders* » au sein de l'établissement scolaire (Veal & Rikard, 1998). Il est en effet constaté, pour les EN, un décalage perçu entre leurs expériences de stage et leurs études universitaires (Kagan, 1992). Les objectifs de ce tutorat mixte sont ambitieux : il permet l'émergence d'une activité collective et partagée autour de la leçon réalisée par EN, et observée par TU et FU. Cette analyse conjointe et croisée permet ainsi de fournir un double étayage favorisant une démarche réflexive de EN sur son travail, notamment par la prise en charge collective des préoccupations des EN (Moussay *et al*, 2017). Toutefois, si ce dispositif permet la rencontre entre les différents formateurs (Moussay & Serres, 2015), force est de constater que ces rencontres trop ponctuelles réduisent ce partenariat à une « collection d'individus exposés à l'isolement » (Clot, 2005).

La littérature scientifique rejoint l'idée selon laquelle il est déterminant d'envisager un partenariat fort entre EPLE et université (Mule, 2006). Impliquer les FU dans la formation

initiale menée en établissement semble ainsi essentiel pour dépasser le modèle traditionnel de tutorat. Les modèles alternatifs comme celui du « modèle collaboratif du tutorat » (collaborative mentoring model) (Mullen, 2000) associant les membres de cette triade, apparaissent comme des candidats sérieux pour encourager davantage de collaboration entre les acteurs de la formation initiale des EN (Stanulis & Russell, 2000) ; ce qui pourrait se traduire par un partage de compétences professionnelles (Cochran-Smith & Lytle, 1999) ou par une négociation du travail qu'ils doivent se partager (Paris & Gespass, 2001). Cela aiderait également les EN à participer à des échanges professionnels levier pour l'apprentissage du métier.

Cette collaboration à envisager entre tous les acteurs de la formation initiale trouve un écho dans certains pays. L'existence des *professional development school* (PDS), citées précédemment, constitue un exemple de dispositif permettant le rapprochement entre les acteurs de l'université et l'EPLE (Mule, 2006). Ces PDS, situées dans les écoles, permettent à EN de bénéficier d'une équipe constituée de TU, de FU, mais aussi d'enseignants de l'EPLE. Cette organisation est discutée dans le contexte francophone, notamment au travers de l'idée de l'« établissement apprenant » (Bouvier, 2001). L'EPLE est ainsi pensée comme une « organisation apprenante » (Krecic & Grmek, 2008) où les enseignants construisent les compétences professionnelles par un partage d'expérience, cela ayant pour incidence de renforcer la cohérence entre les enseignements à destination des élèves (Borko *et al*, 2002).

Ces publications scientifiques mettent donc en évidence la nécessité d'encourager plus de collaboration entre les acteurs qui contribuent à la formation des EN. Les dispositifs en vigueur ne permettent toutefois pas suffisamment la mise en œuvre de ce travail partagé au service de la formation initiale des EN.

4.2.1.3. De l'intérêt de partager la classe

Si les résultats montrés précédemment montrent qu'il est déterminant d'envisager plus de collaboration au sein de la relation triadique unissant TU, FU et EN, force est de constater que les structures ne permettent pas suffisamment ces modalités de collaboration, alors même qu'elles sont déterminantes pour contribuer à la formation initiale de EN. La pratique de stage est certes déterminante (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009) pour permettre l'alternance intégrative (Malglaive, 1990), mais le dispositif traditionnel de la situation tutorale en tant que

lieu préférentiel pour développer professionnellement le stagiaire n'offre pas suffisamment d'opportunités de collaboration entre les différents acteurs.

De nombreux travaux ont donc réfléchi à des alternatives visant à renouveler ce modèle traditionnel de tutorat avec pour objectif d'introduire davantage de collaboration entre les acteurs. Aux constats précédemment évoqués d'une relation unidirectionnelle avec un TU positionné en surplomb du stagiaire transmettant une succession de conseils peu assimilables par EN (Bertone, 2005 ; Bertone & Saujat, 2013), il est discuté une nouvelle pratique du tutorat où l'apprentissage serait partagé et construit de manière conjointe (Chaliès *et al*, 2008b ; Whitehead & Fitzgerald, 2007). Cette vision collégiale permet ainsi de changer la conception des rapports entre TU et EN (Wang & Odell, 2007) vers davantage de partage d'expertise. Cette nouvelle modalité de tutorat, discutée par les auteurs, permettrait d'associer TU et EN au sein de la leçon, mais aussi lors de la préparation de leçon et du bilan. Cette modalité, qui rejoint directement l'enseignement type coteaching préalablement défini, permet ainsi « d'optimiser l'accompagnement des stagiaires au sein même de la leçon » (Chaliès *et al*, 2007) dans la mesure où les acteurs sont engagés en tant que co-penseurs (Feiman-Nemser, 2001), au sein d'un contexte partagé. Cette proposition est corroborée par les étude de Willegems *et al* (2017) qui précisent le caractère particulièrement prometteur de la collaboration entre enseignants pour améliorer les connaissances et les comportements des EN en matière de réflexion, d'enquête et d'enseignement.

Il est donc nécessaire de permettre une collaboration entre les enseignants au sein de la classe dans le cadre de la formation initiale. Si de nombreux dispositifs permettant ce partenariat existent dans la littérature scientifique, à l'instar du *comentoring* (Bona *et al*, 1995), du *mutual mentoring* (Landay, 1998), du *collaborative mentoring* (Mullen, 2000), ou encore du *critical constructivist mentoring* (Wang & Odell, 2002), nous souhaitons réduire notre analyse aux expérimentations centrées sur l'enseignement de type coteaching. Dans une volonté de proposer une alternative au modèle traditionnel de tutorat comme lieu exclusif de l'apprentissage du métier lors de l'expérience de stage, nous souhaitons ainsi présenter les résultats d'étude portant sur cette modalité d'enseignement dans le cadre de la formation initiale. Au regard des acteurs intervenant dans cette formation, nous allons présenter des résultats de travaux portant sur ce partenariat entre EN et TU, mais aussi entre FU et EN.

4.2.2. Le coteaching en tant que modèle alternatif au modèle traditionnel de tutorat : un levier pour contribuer à la formation initiale des enseignants

4.2.2.1. Coteaching entre EN et TU

Les modèles de collaboration type coteaching entre EN et TU apparaissent comme des alternatives crédibles pour dépasser le modèle traditionnel de tutorat. Outre le fait que les enseignants stagiaires travaillent rarement (voire jamais) à côté d'un enseignant expérimenté (Lavoie & Roth, 2001), le modèle traditionnel impose aux EN qu'ils puissent maîtriser les règles de métier nécessaires à l'enseignement. Forcément mis en situation de « couler ou nager » (sink or swim) (Roth *et al*, 1999), les EN doivent donc porter le fardeau d'une charge de classe entière avec toutes les difficultés inhérentes et faire ainsi preuve qu'ils seront capables de réussir dans la profession (Badiali, & Titus, 2010).

Les EN ont davantage besoin d'un soutien non évaluatif par le biais d'un dialogue avec un collègue envers qui ils ont toute leur confiance (Eick, 2002), ce qui est permis par le dispositif de type coteaching. Celui-ci constitue ainsi un levier essentiel pour contribuer au développement professionnel de EN. Anderson (2008) expose, à ce titre, dix-neuf avantages différents de ce dispositif sur le développement professionnel des enseignants. On y retrouve la possibilité de soutien, le partage des connaissances, compétences et ressources, une satisfaction professionnelle accrue, etc. Trois objectifs essentiels à l'utilisation du coteaching dans le cadre de la formation initiale peuvent être soulignés (Roth & Tobin, 2005) : (i) la réduction des écarts entre la théorie et la pratique, (ii) l'amélioration de la pratique réflexive en classe, et (iii) le développement de la connaissance du contenu pédagogique des enseignants. Le partage entre les acteurs qui est permis par ce dispositif encourage également une réflexion plus évoluée sur la situation d'enseignement. Ainsi, EN est en mesure de partager ses connaissances issues de la recherche pédagogique acquises à l'université, qui, combinées à l'expertise pédagogique de l'enseignant expert, permettent une réflexion critique des acteurs sur la situation vécue (Murphy & Martin, 2015). Ces opportunités de discussions liées à l'enseignement (Bullough *et al*, 2003) permettent donc de placer les acteurs en tant que partenaire mutuel partageant les responsabilités (Tobin, & Roth, 2006). Ce dispositif de type coteaching apparaît donc comme un candidat à considérer pour la formation initiale dans la

mesure où il permet de mieux comprendre l'écart entre la théorisation et la compréhension de l'enseignement (Roth & Tobin, 2001).

Diverses études ont permis de montrer l'intérêt de ce travail partagé entre EN et TU sur la formation initiale de EN. L'article de Chaliès *et al* (2008b) montre ainsi, à partir d'une expérience de type coteaching menée dans le cadre d'une leçon d'EPS, que ce dispositif offre un « haut potentiel de développement » pour EN. Les résultats de cette étude montrent ainsi que EN apprend des règles de métier dès le moment de co-préparation de leçon. De surcroît, les discussions et interactions qui apparaissent entre les acteurs lors de la co-intervention constituent une aide dans la perception et l'interprétation des événements de la classe par EN. Cette présence de TU au sein même de la classe, en tant que « destinataire de réserve » (Todorov, 1981), est donc une ressource immédiate pour EN dans l'apprentissage du métier.

Cette expérimentation de type coteaching permet également aux EN d'apprendre l'adaptation à un contexte. L'article de Tobin & Roth (2005) étudie, dans cette optique, la mise en place de cette modalité d'intervention dans le cadre d'un environnement urbain jugé comme difficile. Un programme a ainsi été établi, pendant une année, au cours duquel EN et TU apprenaient à co-intervenir ensemble dans le cadre de cours de sciences. Les résultats montrent que cette expérimentation a permis aux enseignants de mieux apprendre à enseigner tout en contribuant à diminuer leur sensation d'isolement qui peut être ressentie par les EN dans le cadre de l'enseignement au sein de ce contexte. Ce co-enseignement a permis en outre de multiplier les ressources et les possibilités pour appuyer les apprentissages des élèves.

De nombreuses études ont particulièrement étudié l'apprentissage du métier en croisant cette variable avec la discipline enseignée. Gallo-Fox & Scantlebury (2016) ont ainsi montré, à partir d'une étude longitudinale au cours de laquelle des enseignants experts ont participé à des cours de sciences avec des EN, que les enseignants en formation ont élargi leur pratique pédagogique et ont développé de nouvelles connaissances sur le métier à partir d'une analyse réflexive qui a été encouragée par ce dispositif. Toujours dans le cadre d'enseignement des sciences, les études de Milne *et al* (2010) montrent que les interactions entre enseignants experts et EN ont permis à ces derniers de reconnaître davantage et d'évaluer les indices susceptibles de perturber les apprentissages des élèves. Enfin, l'étude de Scantlebury *et al* (2008) a montré, à partir d'une étude longitudinale de 3 ans sur la mise en œuvre du coteaching dans le cadre de l'enseignement des sciences, qu'une formation au co-enseignement nécessitait la considération simultanée de la co-responsabilité, du co-respect et

du *cogenerative dialogue*. Cela constitue, pour les auteurs, une condition essentielle pour introduire le coteaching dans les programmes de formation des enseignants.

D'autres études ont permis d'ouvrir le champ des disciplines dont l'enseignement par les EN était facilité par la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement de type coteaching. C'est le cas de l'article de Arshavskaya (2014) qui étudie la mise en œuvre d'un dispositif type coteaching à partir du cogenerative dialogue. Dans cette expérimentation, EN et TU sont associés dans le cadre d'un enseignement de l'anglais en seconde langue (*Teaching English as a Second Language*). Les résultats montrent que ce dispositif a permis un soutien essentiel pour les EN, qu'il soit professionnel ou émotionnel. Toutefois, l'auteur montre que cette expérimentation n'a pas permis de résoudre certains conflits entre les acteurs. Il convient donc au formateur de porter une attention particulière à ces conflits non résolus suite à l'expérimentation. Ce dispositif a également été mis en œuvre dans le cadre d'un programme de formation des enseignants en éducation musicale. Kerin & Murphy (2015) proposent ainsi un dispositif au cours duquel EN, en tant qu'expert dans la discipline mais novice en enseignement, co-enseigne avec un enseignant expert en pédagogique, mais novice dans la discipline. Les auteurs constatent une forte amélioration des acteurs dans le cadre des connaissances pédagogiques, cela étant favorable au développement professionnel de chacun.

Une autre étude a particulièrement étudié ce moment de co-préparation de leçon afin de voir dans quelle mesure ce travail conjoint permettait à l'EN d'acquérir les compétences nécessaires à ce geste professionnel. Le travail de Carlisle (2010) a ainsi étudié la co-planification opérée par six binômes EN-TU. Les résultats montrent que cette planification menée conjointement a permis la prise de décision collective et des responsabilités partagées. Elle a permis également aux acteurs de participer à des discussions sur l'apprentissage des élèves, sur les « stratégies pédagogiques » à adopter et sur les évaluations à proposer. Ces discussions réflexives d'égal à égal entre les acteurs a contribué à établir une relation de collaboration levier pour l'apprentissage du métier par EN.

Si les EN ont souvent été associé à des enseignants experts ou des TU lors de ces expérimentations de type coteaching, d'autres variantes ont également été étudiées. L'étude de Gardiner et Robinson (2009) a ainsi associé deux EN avec un enseignant expert dans le cadre d'une expérimentation de type coteaching. Les résultats montrent que cela conduit à une « gestion de classe » optimisée par un meilleur encadrement, une prise de risque plus importante et une confiance renforcée pour les EN. Toutefois, dans le cadre de la co-

planification, il a été constaté une collaboration plus forte entre les EN plutôt qu'entre l'enseignant expert et les EN. Ces résultats sont corroborés par l'étude de Bullough *et al* (2003) au cours de laquelle les auteurs ont associé une paire de EN avec un TU. Si la présence de TU a permis le soutien accru des EN, il est aussi montré que ce dispositif a permis aux élèves de se sentir plus encadrés. Cette expérience, qui a été ressentie comme particulièrement enrichissante pour les TU, a permis enfin le partage du vécu entre les EN. Enfin, d'autres variantes ont associé deux EN dans le cadre d'un enseignement de type coteaching, sous l'observation de TU. L'article de Perisset (2014) a ainsi proposé un enseignement mené de manière conjointe par deux EN. Les résultats ont permis de montrer que les EN se sont pleinement investis dans cette modalité de « travail ensemble ». De surcroît, le « genre débutant » (Saujat, 2004) consistant à faire la classe et à la tenir dans une même action a laissé place, grâce à cette intervention conjointe, à des préoccupations relatives aux contenus à transmettre, relevant d'un genre plus expert (Durand, 2004).

Nous avons donc vu que les modalités de collaboration, en particulier le coteaching, au sein de la classe dans le cadre d'une association entre un ou plusieurs EN et un enseignant expert ou TU, avait des répercussions notables sur le développement professionnel de l'enseignant en formation. Il nous semble donc déterminant de proposer une alternative au modèle traditionnel de tutorat en proposant un enseignement conjoint dès la co-préparation de la leçon, cela étant levier pour instaurer davantage de collaboration propice au développement professionnel.

4.2.2.2. Coteaching entre EN et FU

Les TU ne sont pas les seuls acteurs intervenant dans le cadre de la formation initiale des EN. En effet, comme nous avons pu le voir auparavant, les FU peuvent et doivent tenir un rôle déterminant dans le cadre de la formation initiale, et particulièrement lors de la pratique de stage ; cela afin d'éviter tout risque d'une « association manquée » (Pajak, 2001) dans le cadre de la formation de EN. Néanmoins, le contexte francophone montre des opportunités de collaboration assez restreintes. En effet, mis à part le dispositif de tutorat mixte précédemment développé, il existe peu de moments où le FU serait susceptible d'intervenir conjointement avec un EN, selon les modalités de type coteaching ; ce qui confirme l'existence de « deux mondes largement séparés » (Beck & Kosnik, 2002).

À défaut de pouvoir intervenir dans le cadre de la pratique de stage de EN, l'article de Michel & Bertone (2017) propose, dans cette idée, de faire intervenir les FU avec un EN dans le cadre d'une formation universitaire. Dans cette expérimentation, une formation universitaire inscrite dans le cadre du master 2 MEEF est proposée aux étudiants selon deux temps distincts dans la journée. Celle-ci se déroule au sein d'un EPLE. Dans le premier temps, FU mène une formation traditionnelle basée sur l'apport de connaissance pédagogique sur une activité physique, sportive et artistique (APSA). Lors de l'après-midi, un EN est amené à enseigner cette APSA auprès d'une classe de l'EPLE, conjointement avec le FU. Les résultats montrent que ce dispositif a permis de signifier des règles de métier essentielles par le FU. Les actions d'enseignement que le FU a donné à voir lors de l'action conjointe ont, de surcroît, été reproduites par EN lors de la leçon ; ce qui lui a permis de dresser également des règles de métier essentielles à l'enseignement de cette APSA.

Si cette pratique de coteaching en situation de stage semble compliquée dans sa mise en œuvre, cette expérimentation a toutefois pu être réalisée dans d'autres pays. En effet, l'ouvrage de Murphy et Scantlebury (2010) met en évidence une expérimentation au cours de laquelle deux FU sont intervenus conjointement avec un enseignant en formation. Ce coteaching a eu lieu au cours d'une année scolaire dans le cadre de l'éducation primaire. Les résultats montrent que si les FU ont davantage pris en responsabilité la classe, le rôle de l'enseignant en formation s'est accru au cours de l'expérimentation, associé à un soutien des FU lors de ce co-enseignement.

Ces résultats confortent donc l'idée selon laquelle il est nécessaire, pour les FU, de privilégier davantage de collaboration avec les EN dans le cadre de la conception de leur formation universitaire, voire au sein de la pratique pédagogique du stagiaire lorsque cela est possible.

Chapitre 4

Délimitation de l’objet d’étude

À l’issue de cette revue de littérature, nous avons donc pu mettre en évidence qu’il était possible de mettre en œuvre des modalités de collaboration entre les acteurs de la relation triadique de la formation initiale des enseignants. Au-delà de la faisabilité, nous avons pu voir qu’il était nécessaire de favoriser cette collaboration entre les acteurs en modifiant le format traditionnel de la formation ; cela étant levier pour le développement professionnel des enseignants. C’est pourquoi notre objet d’étude portera sur la réflexion autour de la mise en œuvre de modalités de collaboration lors de la pratique de stage afin de stimuler et accroître le développement professionnel de l’enseignant novice.

PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE

Notre objet d'étude portant sur la construction du sujet enseignant dans le cadre de sa formation professionnelle, nous faisons le choix d'ancrer notre étude dans un programme de recherche au sens de Lakatos (1994).

Élaboré à partir d'hypothèses constitutives d'un « noyau dur », ce programme de recherche détient un double pouvoir heuristique (Theureau, 2004). Les résultats que l'on peut obtenir à l'issue d'une expérimentation ne peuvent ainsi réfuter les hypothèses de noyau dur protégées par une ceinture d'hypothèses auxiliaires (heuristique négative). Parallèlement à cela, l'épreuve du terrain permet d'étendre et de compléter le noyau dur par de nouvelles hypothèses explicatives et prédictives (heuristique positive).

Le programme de recherche dans lequel nous souhaitons inscrire notre étude est celui de « *l'anthropologie culturaliste* » conduit par Bertone (2011) et Chaliès (2012). Celui-ci permet, à partir de postulats empruntés à l'action collective (Wittgenstein, 1996 ; 2001 ; 2003 ; 2004), l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle, et offre une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des enseignants.

Nous faisons ce choix de cadre théorique non dans l'ignorance de l'existence d'autres cadres qui permettent l'étude du développement du sujet dans le cadre de sa formation professionnelle. Deux principaux arguments justifient ce choix. Tout d'abord, les travaux établis à partir de ce programme de recherche (Chaliès, *et al*, 2008b ; Bertone, Chaliès, & Clot, 2009 ; Chaliès *et al*, 2010 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013 ; Chaliès 2016 ; Dastugues, Escalié, Duces, & Chaliès, 2017 ; Michel & Bertone, 2017) montrent que ce cadre théorique permet d'offrir des résultats féconds et singuliers, levier pour comprendre l'activité[45] des acteurs, formateurs, tuteurs et/ou enseignants novices, en situation de travail et/ou de formation au travail. Ensuite, il nous semble intéressant d'envisager, en toute modestie, dans quelle mesure ce travail permet d'offrir des avancées au programme de recherche encore récent.

Cette partie sera articulée en 3 chapitres.

[45] Le concept d'activité que nous utilisons renvoie, selon Clot (2008), au réalisé (ce qui s'entend par l'action vécue par l'acteur, pouvant être étiquetée par lui ou par un observateur qui l'observe) et au réel (qui renvoie au développement psychique qui accompagne cette action). Selon cette acception, l'activité ne se réduit donc pas à l'action observée, elle englobe également les activités suspendues, contrariées ou empêchées, ainsi que les contre-activités.

Dans le chapitre 1, nous présenterons les trois principales hypothèses du noyau dur (Lakatos, 1994) qui structurent le programme de recherche support de notre étude.

Le chapitre 2 va nous permettre de préciser les hypothèses auxiliaires étudiées au sein de ce programme de recherche concernant la formation professionnelle de EN. Ces hypothèses, établies à partir des hypothèses du noyau dur, ont effectivement permis des résultats empiriques. Celles-ci mesurent les activités de formation menées par les formateurs (FU, TU, et EN) au service de construction du sujet dans le cadre de sa formation professionnelle.

Le chapitre 3 décline enfin les hypothèses auxiliaires supports de notre travail de recherche.

Chapitre 1

Les postulats du noyau dur du programme de recherche technologique en anthropologie culturaliste

---

Nous allons détailler, au sein de ce chapitre, les trois principales hypothèses qui constituent le noyau dur du programme de recherche[46].

La Section 1 présente le premier postulat du noyau dur du programme de recherche qui renvoie à l'immanence du sujet aux et par les expériences de langage.

La Section 2 présente le deuxième postulat du noyau dur du programme de recherche qui montre le processus de subjectivisation par l'exercice de capacités normatives.

La Section 3 présente le troisième postulat du noyau dur du programme de recherche. Celui-ci montre comment la subjectivisation se réalise par un processus d'assujettissement à des expériences normatives situées.

[46] Nous renvoyons le lecteur à la lecture des Habilitations à Diriger des Recherches de Bertone (2011) et de Chaliès (2012) qui exposent, dans le détail, ces principales hypothèses théoriques constitutives du noyau dur du programme de recherche.

1. Immanence du sujet aux et par les expériences de langage

Le premier postulat du programme de recherche renvoie à l'idée d'une immanence du sujet aux et par les expériences du langage. Plus précisément, ce postulat affirme que ce processus de construction de l'individu en tant que sujet, soit la subjectivité, se construit par une intériorité aux et par des expériences de langage[47] (De Lara, 2005). On distingue plus particulièrement deux types de langage, ce qui permet de considérer cette subjectivité comme « prise en étau » (Taylor, 1997).

Le premier langage à l'origine de cette subjectivité provient des relations que l'individu peut tisser avec et par les autres. Cela réfute donc d'emblée l'idée selon laquelle la construction du sujet se réaliserait à partir d'une caractéristique naturelle propre à chaque individu se déroulant dans un monde intérieur (Chauviré, 2010). Au contraire, ce langage ne peut émerger « *d'une activité réflexive (ou consciente) immédiatement et spontanément féconde* » (Bertone, 2011, p. 23). Répondant à ce principe d'exotopie (Todorov, 1981) selon lequel ce sont les autres qui transmettent les formes langagières, verbales, mais également physiques, ces expériences langagières constituent dès lors une condition pour permettre à l'individu de se construire en tant que sujet. Partant de ce postulat, nous observons que cette subjectivité ne peut se réaliser à partir d'un langage privé que l'on serait seul à comprendre. Par exemple, je ne peux savoir que je ressens de la douleur que parce que j'ai appris des autres à mettre en relation ce mot avec cette sensation, alors même qu'il aurait été envisageable de nommer cette sensation différemment. Cela pousse Wittgenstein (2010) à déclarer qu'*« il en est ainsi : si on ne cherche pas à exprimer l'inexprimable, alors rien n'est perdu. L'inexprimable est plutôt – inexprimablement – contenu dans l'exprimé* » (p. 33). En outre, cette description d'un ressenti de l'individu lui permet également de rentrer dans un échange avec les autres, ce qui constitue donc le point initial pour amorcer une démarche relationnelle. L'assertion de Das (1995) reprend ce postulat en évoquant que « *dire « j'ai mal » [I'm in pain] n'est pas la fin d'un jeu de langage, mais son début* ». Ce langage, qui se traduit par la manière dont j'utilise les standards pour communiquer, est donc appris, et ne peut donc être que fondamentalement en lien avec un langage « conventionnel » (Laugier, 2010) par et pour les autres.

[47] Par langage, nous entendons l'ensemble des signes (qu'ils soient vocaux, mais aussi graphiques et gestuels) dotés d'une sémantique (parfois d'une syntaxe) et exploités pour communiquer. C'est le langage par lequel on se fait comprendre.

Plus que conventionnel, nous parlerons, dans la suite de notre étude, de langage arbitraire. En effet, ce langage par et pour les autres renvoie à l'existence d'une « réalité sociale arbitraire » (Searle, 1998). Le sujet est ainsi dans l'injonction de suivre les codes établis par ce langage pour « jouer » au sein de la communauté dans laquelle ces ENS s'inscrivent, sans quoi il serait marginalisé au sein de la communauté. Le langage appris des autres devient donc constitutif (Chauviré 2009) de l'individu et de sa pensée, ce qui pousse ainsi Pouivet (1997) à évoquer que « *ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure* » (p. 47). C'est ainsi par l'acquisition progressive par les autres de formes langagières que l'individu va se constituer en tant que sujet pensant, se connaissant et connaissant les autres. Cela démontre une consubstantialité entre le langage et la subjectivité (Bertone, 2011).

Si la subjectivité se construit dans le langage appris des autres, elle est également ancrée dans la nature anthropologique de chaque individu (Chauviré, 2009). Wittgenstein précise ainsi l'importance qu'il faut accorder aux fondements naturels de l'Homme, ce qui le pousse d'ailleurs à expliquer que « *si un lion pouvait parler, nous ne pourrions le comprendre* » (Wittgenstein, 1977). En effet, si le rugissement répond à un standard linguistique, nous ne partageons pas la même vie que l'animal, ce qui nous empêche donc de saisir le sens de son langage. Cette assertion montre donc le rôle et la place que l'on peut attribuer aux dimensions anthropologiques de l'individu pour qu'il se constitue en tant que sujet. Nous pouvons noter un certain nombre d'exemples qui permettent d'illustrer ces réactions naturelles constitutives de l'Homme. La capacité de mimétisme en est un exemple particulièrement parlant. En effet, il existe une capacité de l'individu à reproduire des gestes d'une tierce personne, sans nécessairement accéder à ces intentions. De même, la capacité qu'a un individu à établir le sens d'une expérience par l'établissement d'« airs de famille » (Wittgenstein, 2004) est une réaction d'ordre anthropologique, levier pour permettre à l'individu de se constituer en tant que sujet. Notons enfin que ces réactions naturelles, constitutives de l'Homme, sont nécessaires au langage arbitraire précédemment évoqué. En effet, ce langage nécessite des capacités naturelles, il autorise également une meilleure compréhension de ce langage naturel. Nous observons donc que *« le langage est conventionnel et naturel à la fois* » (Laugier, 2009, p. 19).

Ce postulat permet donc de comprendre la subjectivité du formé qui se réalise par et aux expériences de langage, en prise avec deux types de langages distincts et complémentaires.

2. Subjectivisation et capacités normatives

Le premier postulat exposé précisait l'existence de deux types de langage comme constitutif de la subjectivité : le langage arbitraire et le langage naturel. Si les expériences de langage naturel sont déterminantes pour la construction de l'individu, soit l'individuation (Chaliès, 2012), nous faisons le choix, compte tenu de notre objet d'étude, d'étudier la subjectivisation, soit la construction du sujet en formation professionnelle, aux prises avec les expériences de langage arbitraire.

Le sujet se construit à partir d'expériences langagières, que nous nommons, à l'instar de Lähteenmäki (2003), des Expériences Normatives Situées (ENS[48]). Ce premier qualificatif d' « expérience » précise son caractère holistique dans la mesure où elles contiennent des composantes motrices, sensorielles et émotionnelles qui doivent être considérées dans leur globalité. Ces expériences sont également « normatives ». En effet, suite au constat d'une régularité naturelle des choses, qualifié de « normativité des choses » (De Lara, 2005), ces expériences ont été acceptées et définies comme une norme au sein de la communauté où cette récurrence est observée. Cette expérience normée permet dès lors de rendre les actions de chacun des membres de la communauté comme intelligibles, anticipables et évaluables (Livet, 1993). Enfin, ces expériences sont « situées » puisqu'elles sont ancrées dans des situations.

La subjectivisation dans et par le suivi d'ENS permet, par le sujet, l'utilisation de capacités normatives. Par cela, nous entendons, la maîtrise de « *certaines techniques acquises par apprentissage, voire par dressage, et qui se déploient dans la pratique* » (Chauviré, 2003, p. 105). Ainsi, dans le cadre d'une pratique au travail, cette capacité normative renvoie à la capacité pour le sujet de suivre des techniques apprises antérieurement et qui permettent la réalisation de ce travail.

Notons d'emblée que ces capacités normatives qui permettent la subjectivisation s'opposent aux dispositions de l'acteur qui expliquent ses actions de manière mécanique, et donc potentiellement anticipable à l'avance. Si les capacités pratiques par le suivi d'ENS deviennent des éléments qui « raisonnent » l'acteur engagé dans une situation, le programme de recherche dans lequel nous inscrivons notre travail réfute que ces explications humaines

[48] Nous utiliserons l'acronyme ENS dans la suite de notre travail

puissent répondre à un mécanisme mental antérieur aux actions, que l'on peut qualifier de causaliste et mécanique (Ogien, 2007). Il est préféré, à cette conception explicative par les causes, une démarche compréhensive par les raisons pratiques (Chauviré, 2002 ; 2004). En effet, toute action répond à une capacité pratique qui s'observe par la maîtrise de différentes techniques apprises antérieurement et suivies dans la situation. Notons enfin que les ENS qui fondent les capacités normatives font autorité pour les actions des sujets engagés dans la tâche. Instaurées en tant que normes avec un pouvoir de contrainte, ces ENS ne déterminent pour autant pas leur application stricte. En effet, « *l'acteur qui les suit peut à tout instant s'en écarter, décider de les transgresser ou en rejeter le suivi* » (Descombes, 2004), sa capacité normative pouvant répondre à d'autres raisons pratiques propres à lui. Si les ENS permettent les capacités pratiques selon un pouvoir normatif, les sujets demeurent donc souverains de leurs actions (Chauviré, 2002), au risque toutefois d'être marginalisés s'ils ne s'inscrivent pas dans ces ENS au sein du collectif dans lequel le sujet s'inscrit.

Engagé dans l'activité par des capacités pratiques, dont les ENS sont le substrat, le sujet s'engage alors dans un double registre de réflexivité. Il peut ainsi réaliser, dans certains contextes professionnels, des actions qui sont « gouvernées par les règles » (Ogien, 2007, p. 51). À cette occasion, ces ENS qui fondent les capacités pratiques sont pré-conscientes et potentiellement dicibles, car apprises dans le cadre d'une formation réflexive antérieure. Notons qu'elles peuvent également être non conscientes et non dicibles (mais néanmoins potentiellement conscientisables et dicibles moyennant une formation réflexive adaptée) si cet apprentissage s'est effectué dans le cadre, par exemple, d'alignement avec des pratiques professionnelles intelligibles. Ogien (2007, p. 51) parle d'un régime de réflexivité de l'ordre de l'« inhérence » du sujet.

Parallèlement à cela, le sujet peut également réaliser certaines actions dans et par le suivi d'ENS. Plus concrètement, cela renvoie aux situations au cours desquelles le sujet apprend, de la part de(s) formateur(s), à rendre intelligible une ENS en les conscientisant et en les verbalisant. Ce deuxième régime de réflexivité, de l'ordre de l'« appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007, p. 51), permet ainsi au sujet d'invoquer « telle ou telle règle suivie pour justifier ce que l'on fait, a fait ou voudrait faire » (Chaliès, 2012). Ces deux régimes de réflexivité dans lesquels est engagé le sujet lui permettent alors de formuler les raisons qui justifient les actions réalisées. Elles permettent en outre la subjectivisation par

l’apprentissage et l’accès par et dans les ENS qui sont socialement intelligibles et dicibles (Searle, 1998).

3. Subjectivisation et assujettissement aux ENS

La capacité normative, qui renvoie à l'intelligibilité de l'action (Chaliès, 2012), présuppose l'existence d'ENS ; cette combinaison étant essentielle pour permettre la construction du sujet en situation de travail, soit le développement de la subjectivisation. Si ces ENS ont un caractère normatif par définition au sein d'une communauté, il est déterminant que l'individu, en situation de travail dans cette communauté, s'assujettisse au préalable à ces ENS afin de se construire en tant que sujet. En effet, on ne peut se construire et agir en tant que sujet si seulement si on est assujetti à des ENS (Brugère & Le Blanc, 2009). Butler (2002) parle ainsi d'un processus nécessaire de « subordination » dans la relation que le sujet doit entretenir, dans un premier temps, avec l'ENS suivie.

Attention toutefois, si cet assujettissement aux ENS est nécessaire pour la subjectivisation, cela ne revêt pas un sens négatif absolu. En effet, la subjectivisation ne peut se réduire à un mouvement de subordination aliénant le sujet au respect strict et définitif de ces ENS, qui agirait le cas échéant en tant qu'« entité externe au sujet » (Butler, 2002). Si la subordination, ou la soumission aux ENS (Le Blanc, 2004), doit permettre au sujet de s'effacer devant la centralité des ENS, elle doit ensuite laisser place à des possibilités d'émancipation, par le sujet, de ces ENS. Cette évolution, que l'on peut qualifier de normativité, permet ainsi au sujet de se construire en tant que sujet à partir d'un travail des ENS. Cette capacité du sujet, que Butler (2002) qualifie de « sujet tropique », est donc déterminante pour permettre « *l'acte de subjectivisation par excellence* » (Le Blanc, 1998). Nous retiendrons donc, dans le cadre de notre travail, l'importance de proposer des dispositifs de formation qui permettent la subjectivisation du sujet par ce double mouvement : d'une nécessaire subordination dans un premier temps, cette soumission doit autoriser le sujet, dans un second temps, à se construire par normativité.

Ce double mouvement qui montre dans quelle mesure l'assujettissement aux ENS est déterminant pour la subjectivisation se retrouve dans les concepts de genre et style développés en clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008). Les ENS constitutives du genre constituent en effet des expériences « mètre étalon » (Lähteenmäki, 2003) qui fondent le fonctionnement de la communauté de pratique dans laquelle ces ENS s'inscrivent. Il revient donc au sujet, au préalable, de se conformer nécessairement à ces ENS pour accéder au genre professionnel, et rendre ainsi sa pratique socialement intelligible. Cette subordination aux ENS constitutives du

genre doit ensuite permettre l'accès, pour le sujet, à des créations stylistiques (Clot, 2008). Cet affranchissement, que l'on peut qualifier de construction d'un style personnel du sujet, permet de parachever le genre et, dans un mouvement retour, de l'enrichir.

La subjectivisation du sujet au travail, qui étudie donc la construction du sujet par et dans les ENS qui fondent ces capacités pratiques entreprises en activité, nécessite donc un assujettissement nécessaire aux ENS. C'est ainsi, par ces mouvements successifs de subordination et de normativité, que les sujets peuvent se construire en apprenant et en se développant à partir des ENS qui fondent une communauté dans laquelle ils s'inscrivent.

Chapitre 2

Une lecture théorique singulière de la subjectivisation en formation professionnelle

---

Les hypothèses qui constituent le noyau dur de ce programme de recherche ont été déclinées en hypothèses auxiliaires relatives à la formation professionnelle. En effet, donnant lieu à divers travaux (Chaliès, *et al*, 2008b ; Escalié & Chaliès, 2009 ; Chaliès *et al*, 2010 ; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013 ; Chaliès 2016 ; Dastugues, Escalié, Duces, & Chaliès, 2017 ; Michel & Bertone, 2017), ces hypothèses ont permis de stabiliser le noyau dur du programme de recherche et étendre, par ce fait, la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994). Cela a contribué à conceptualiser une lecture théorique singulière de la subjectivisation en formation professionnelle.

Nous allons détailler, au sein de ce chapitre, les trois principales hypothèses auxiliaires qui ont permis d'étudier la subjectivisation dans le cadre d'activités de formation.

La Section 1 présente l'action de formation comme une démarche d'enseignement d'ENS par un formateur afin de permettre aux formés de signifier leur vécu et d'agir différemment en situation de travail.

La Section 2 présente l'action de formation qui vise à accompagner le formé dans le suivi d'ENS préalablement enseignées.

La Section 3 présente l'action de formation nécessaire pour permettre aux formés d'interpréter les ENS apprises et, ce faisant, se développer professionnellement et se construire en tant que sujet enseignant.

Faisant suite à chacune de ces hypothèses qui permettent une lecture singulière du sujet dans sa formation professionnelle, nous proposerons des conséquences directes de celles-ci sur notre hypothèse en construction. Des éléments relatifs à notre dispositif de recherche seront également apportés dans la mesure où cette lecture singulière vient discuter les circonstances de formation.

1. Apprentissage d'ENS par les formés qui présuppose un dressage ostensible et/ou ostensible de la part d'un formateur

1.1. Principales hypothèses corroborées

Les hypothèses qui constituent le noyau dur de ce programme de recherche, précédemment détaillées, précisent que la construction du sujet en situation de travail, soit sa subjectivisation, se joue dans et par le suivi d'ENS ; cela permettant au formé de s'engager dans des capacités normatives. Il devient, dès lors, fondamental de se questionner, à ce stade de la réflexion, sur ce processus d'apprentissage de ces ENS par les formés dans la mesure où cela sous-tend l'exercice de ces capacités. Réfléchir aux conditions de cet apprentissage chez le formé est donc déterminant pour l'étude de sa subjectivisation par et en situation de travail.

Rappelons tout d'abord que ces ENS sont inscrites au sein du langage arbitraire constitutif de la communauté dans laquelle elles s'inscrivent. Ces ENS étant donc socialement intelligibles au sein de cette communauté, il nous paraît essentiel, voire évident, que le formé puisse apprendre ces ENS de la part d'un formateur reconnu au sein de cette même communauté. Par ailleurs, une relation dissymétrique entre le formé et le formateur est plus que nécessaire, elle est acceptée compte tenu de la reconnaissance du formateur au sein de cette communauté.

« *L'enseignement du langage n'est pas une explication mais un dressage* ». Cette assertion de Wittgenstein (2004, §5 et §6) formule le principe fondateur de l'apprentissage d'une ENS. En effet, cet apprentissage ne peut s'effectuer que par une action de dressage[49] (Chauviré, 2004) d'un lien de signification entre, d'une part, des circonstances expérientielles identifiées, montrées, décrites, voire données à vivre et, d'autre part, l'expérience langagière visant à les nommer (Chaliès, 2012). Plus précisément, ce lien de signification se formalise au travers d'un énoncé (Laugier & Chauviré, 2006) auquel le formé accède par une action de dressage du formateur. Cette formalisation peut se décrire selon trois composantes qui s'agrègent. La première composante correspond à l'étiquetage de la règle, c'est-à-dire l'objet de signification sur lequel porte l'ENS (*ce qui correspond à « ceci »*). La deuxième composante correspond aux conditions expérientielles qui exemplarisent cet étiquetage (*ce*

[49] Nous renvoyons le lecteur à nos propos sur le fait que si dressage d'ENS il y a, l'acteur demeure souverain du suivi de celle-ci (Descombes, 2004). Ce dressage ne renvoie donc pas à une vision béhavioriste qui engagerait la subjectivisation à partir d'un conditionnement opérant (Skinner, 1968).

qui correspond à « cela »). La troisième composante précise les résultats qu'il est permis d'obtenir faisant suite au suivi adéquat de cette ENS (*ce qui permet d'obtenir « cela »*). Ce dressage, dont la formalisation est l'aboutissement, permet ainsi de régler l'activité des formés en leur servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004).

Deux formes de dressage permettent plus précisément cet enseignement d'une ENS de la part du formateur. Tout d'abord, le dressage que l'on peut qualifier d'ostensif (Chauviré, 2004 ; Laugier, 2009) offre au formateur la possibilité d'exprimer ce lien entre les circonstances observées et décrites verbalement et l'expérience langagière visant à la nommer. Ce « procédé ostensif » (Descombes, 2004) permet ainsi au formateur de rendre immédiatement disponible pour le formé l'énoncé de l'ENS. Une deuxième forme de dressage peut également être opérée. Le formé peut, en effet, accéder, par observation de l'action du formateur, à des ENS constitutives de la communauté dans laquelle cette action s'inscrit. Plus que d'un énoncé, le formé se saisit, à l'insu ou non du formateur, des actions tacites de l'enseignement observé, ce qui permet dès lors un dressage que l'on peut qualifier d'ostensible. Notons, à ce titre, le rôle déterminant des dispositions anthropologiques qui permettent à l'acteur de s'engager dans cet apprentissage. En effet, cette disposition à pouvoir observer puis à rentrer dans une activité mimétique est indispensable à ce dressage ostensible. Notre étude menée dans le cadre d'une expérience de coteaching en formation universitaire (Michel & Bertone, 2017) montre ainsi comment un formateur peut dresser, de manière ostensible, une ENS, sans que (i) il ne concerte le formé au préalable, et (ii) sans que le formé ne comprenne l'énoncé exact de cette ENS. Imitant l'action du formateur sans intention au préalable, le formé observe alors les résultats qu'il est permis d'attendre faisant suite au suivi de cette ENS.

« *Et c'est précisément ainsi qu'on explique à quelqu'un ce qu'est un jeu. On donne des exemples et on veut qu'ils soient compris dans un certain sens* » (Wittgenstein, 2004, §71). Cette assertion précise l'importance, dans cet apprentissage d'ENS, des circonstances expérientielles. Elles constituent, en effet, le socle illustratif et exemplaire sur lesquelles les ENS se fondent. Qu'elles soient décrites et pointées de manière ostensive par le formateur, ou support de ce qui est donné à voir dans le cas d'un dressage ostensible, ces expériences ou exemples (Laugier, 2010) jouent un « rôle vital » (Davis, 2009) pour l'apprentissage d'ENS puisqu'il permet au formé de « voir le visible » (Chauviré, 2003). Elles représentent les « aspects » (Chauviré, 2010) des ENS que le formé devra suivre pour obtenir les résultats

qu'il est permis d'obtenir. Certes, si ces exemples sont choisis de manière arbitraire par le formateur dans le cadre de son enseignement d'ENS, nous pensons qu'ils n'en demeurent pas essentiels pour permettre la formalisation de l'ENS puisqu'ils sont constitutifs du langage arbitraire de la communauté dans laquelle cette ENS s'inscrit. Par exemple, dans le cadre de la formation enseignante, nous pensons qu'il est essentiel que le formateur transmette des exemples de pratique professionnelle qui, même s'ils renvoient à la monstration d'un style enseignant, contiennent, en leur sein, des éléments constitutifs du genre professionnel.

Ces ENS apprises sont également, par définition, situées. Elles s'inscrivent, en effet, au sein d'un jeu de langage (Wittgenstein, 1996) qui permet de circonscrire l'apprentissage d'une signification d'ENS dans le cadre d'un contexte particulier. Attention, cela ne limite pas pour autant l'utilisation de cette ENS au jeu de langage dans laquelle elle s'inscrit.

1.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir

Ces différentes hypothèses qui stabilisent des hypothèses du noyau dur et permettent d'étendre la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994) ont nécessairement une incidence pour notre objet d'étude.

Soucieux d'étudier la subjectivisation d'un EN en situation de formation et/ou de travail, nous corroborons un certain nombre d'hypothèses évoquées précédemment. Ainsi, nous pensons qu'il est déterminant que cette subjectivisation se réalise sous l'action de formation d'un TU, celui-ci étant un membre reconnu de la communauté d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, souscrivant à la citation de Laugier (2009) selon laquelle « *la règle avant de prescrire une action doit être inscrite dans le contexte d'une pratique. Sans ce lien à l'usage, elle n'aura aucune effectivité* », nous pensons qu'il est essentiel de proposer un dispositif technologique qui insiste sur la possibilité, pour le formé, d'apprendre une ENS dans les conditions les plus proches possible du contexte dans lequel il aura à user de cette ENS. Nous plaidons donc pour un apprentissage situé des ENS. Le formé doit ainsi pouvoir apprendre *in situ* d'un formateur pour que ce dressage d'ENS, ostensif ou ostensible, prenne toute sa signification par l'usage qu'il sera permis de voir (Wittgenstein, 2004). Nous souscrivons ainsi aux postulats de Chaliès (2012, p. 56) selon lequel l'« arrière-plan

contextuel » (Goldstein, 2009 ; Laugier 2001, 2010) contribue à l'apprentissage d'ENS chez le formé.

Cet arrière-plan contextuel à l'apprentissage d'ENS que nous souhaitons instaurer dans ce dispositif de recherche doit nous permettre d'étudier l'engagement des formés dans des capacités normatives à partir d'un dressage réalisé par le formateur.

Il convient donc de réfléchir à un dispositif où le dressage, ostensif et/ou ostensible, puisse être encouragé. Tout d'abord, il nous semble important de proposer un arrière-plan contextuel au cours duquel TU puisse être encouragé à dresser, de manière ostensive, le lien immédiat entre les circonstances observées et décrites verbalement et l'expérience langagière visant à la nommer. Ce dressage ostensif doit lui permettre ainsi de formaliser l'ENS dans des circonstances les plus proches du réel.

Il nous faut ensuite réfléchir à un dispositif qui encourage et stimule le dressage ostensible d'une ENS en encourageant l'observation, par le formé, du travail du formateur (Chaliès, Bertone & Flavier, 2005). Nombreux dispositifs ont d'ailleurs trouvé un écho retentissant si l'on considère les résultats obtenus dans le cadre de la formation à partir de système d'allo-confrontation[50] ou lors de stage de pratique accompagnée où le formé observe attentivement l'action du formateur, ce qui autorise un dressage ostensible. Néanmoins, nous pensons que cet arrière-plan contextuel dans lequel cette ENS est enseignée doit se dérouler dans le contexte du travail, c'est-à-dire une situation au cours de laquelle les acteurs se partagent le même contexte d'enseignement-apprentissage. Cela encourage ainsi le formé, au sein d'un contexte (et de préoccupations) partagé, à observer l'action d'enseignement de T à destination des élèves. S'appuyant sur l'hypothèse d'une assise « pré-linguistique » à la gestuelle au sein des situations d'enseignement-apprentissage (Rodriguez, 2009), il nous semble particulièrement heuristique d'encourager cette monstration de l'enseignant dans le cadre d'un contexte partagé, cela afin de faciliter la compréhension, par le formé, des usages des ENS auxquels le formé accède par dressage ostensible. Ce format que partageraient les acteurs encourage, dès lors, le dressage ostensible où, plus que l'énoncé de l'ENS directement disponible, il encourage l'observation, par le formé, de la monstration enseignante d'un

[50] L'allo-confrontation correspond à un modèle de formation où les enseignants doivent observer et commenter, seul ou à plusieurs, l'enregistrement vidéo d'une activité pratiquée, mais effectuée par une tierce personne (Leblanc, 2014 ; Mollo & Falzon, 2004).

formateur dont les capacités normatives sont, par définition, conformes à la communauté dans laquelle les acteurs s’inscrivent.

2. L’accompagnement des premiers suivis d’ENS chez le formé

2.1. Principales hypothèses corroborées

L’enseignement d’ENS, par le formateur, à partir d’actions de dressage ostensif et/ou ostensible, est nécessaire pour permettre la construction du sujet au travail, soit sa subjectivisation. Toutefois, cette activité d’enseignement, mené par le formateur, doit se compléter d’une activité d’accompagnement (Chaliès, 2012) des premiers suivis de ces ENS par le formé. Cet accompagnement permet ainsi de vérifier si l’apprentissage de l’ENS se réalise, chez le formé, conformément aux usages établis de cette ENS par la communauté dans laquelle celle-ci s’inscrit.

À l’occasion de l’enseignement d’une ENS, le formateur passe donc par une activité de dressage d’ENS. Engagé dans l’activité de travail, il s’ensuit, par le formé, un suivi de cette ENS compte tenu de l’autorité de cette ENS. Ce suivi peut revêtir deux formes. Il peut se réaliser sous forme d’un suivi de type tâtonnement au cours duquel le formé reproduit, consciemment ou non, des actions faisant suite au dressage du formateur. Il y a ensuite le suivi qui renvoie à la réalisation d’une action réglée, au sens d’une appréhension de l’inhérence (Ogien, 2007, p. 51).

Ce suivi n’implique pas nécessairement que le formé puisse « voir-comme » le formateur. En effet, le formé ne possède pas les capacités nécessaires, compte tenu de son statut de novice au sein de la communauté, pour juger, désigner et/ou décrire ce qui est vu (Pouivet, 1997) comme le formateur. Ce suivi d’ENS de la part du formé nécessite donc un accompagnement de la part du formateur afin de s’assurer que le formé partage les mêmes jugements de « similitude normative » (Williams, 2002). Le travail que nous avons pu mener dans le cadre du coteaching en formation universitaire (Michel & Bertone, 2017) montre effectivement que cet arrière-plan d’un contexte de classe partagé encourage le formé, « sous tutelle intentionnelle » (Berducci, 2004), à suivre des injonctions formulées par le formateur, celles-ci constituant les aspects de l’ENS enseignées. Ce suivi de la part du formé montre toutefois qu’il n’accède pas pour autant aux mêmes jugements que le formateur. En effet, lorsque celui-ci emmène le formé dans les gradins du stade afin de prendre du temps pour observer les élèves et intervenir en direction de leur apprentissage, nous observons que le formé éprouve et évoque des difficultés à accéder à cette ENS, malgré le suivi de cette ENS.

Au contraire, le formé profite de cette position pour recycler des attentes personnelles relatives à la « gestion de classe ».

S'il est donc nécessaire d'accompagner le formé à « voir-comme », nous constatons que ce suivi d'ENS de la part du formé s'accompagne souvent d'un « agir-comme », surtout lors d'un dressage ostensible d'ENS où le formé observe l'action du formateur et reproduit ces gestes et/ou paroles, à son insu. Que ce suivi soit de type tâtonnement ou faisant suite à la réalisation d'une action réglée, ce dressage engage alors le formé dans des dispositions à « agir-comme ». De nombreux résultats montrent l'importance de ce mimétisme pour l'apprentissage d'ENS. En effet, l'étude de Rozelle & Wilson (2012) montre que les actions de mimétisme engagées par les formés, que ces auteurs qualifient de « copies-carbone », sont non seulement jugées satisfaisantes pour les formateurs, elles permettent également aux formés d'apprécier les résultats faisant suite à ce suivi d'ENS. Cet « agir-comme » encourage ainsi les formés à se saisir des « aspects » (Chauviré, 2010) de la pratique du formateur et s'engager, à partir de leur disposition anthropologique, dans une activité de mimétisme. Ce suivi d'ENS, que traduit ce mimétisme, permet ensuite au formé d'observer subséquemment les résultats immédiats de leur action. L'accompagnement de la part du formateur revient dès lors à régler cette action de mimétisme en discriminant les aspects utilisés par le formé, et en relevant ostensivement les aspects saillants des résultats qu'il est permis d'obtenir suite au suivi de cette ENS.

Notons que cet « agir-comme » qui permet au formé d'observer les résultats attendus engage les formés dans une intention qui est « l'action elle-même décrite » (Descombes, 1995) ; elle n'est donc pas en amont de l'action réalisée. En effet, en suivant les ENS dénuées de l'intention inhérente à celle attribuée par le formateur (Nelson, 2008, Williams, 1999), les formés peuvent, en fonction de la récurrence des résultats obtenus, attribuer cette intention au suivi de cette ENS. Ainsi, conforté par le formateur et observant des résultats conformes à leur attente, les formés pourront alors associer, de manière consubstantielle, intention aux actions qu'ils réalisent en lien avec ce suivi d'ENS. Nous pensons ainsi, à l'instar des travaux externalistes (Chauviré 2004 ; 2009), que l'intention est consubstantielle à l'action. Plus précisément, nous ne parlons pas d'intention, mais d'étayage de la signification des usages des l'ENS suivie.

Ces différents exemples qui permettent de renseigner les activités du formé lors du suivi d'ENS, confortant cette hypothèse selon laquelle il est déterminant d'accompagner en

tant que formateur ces premiers suivis d'ENS, montrent qu'une explication ostensive (Davis, 2009) est parfois nécessaire, sinon déterminante, pour réaliser cet accompagnement. Cette « explication ostensive » (Wittgenstein, 2004) a ainsi pour première utilité de lever les ambiguïtés et d'aider le formé à sortir des erreurs. Cela permet ainsi la vérification de l'usage adéquat, par le formé, faisant suite à son suivi d'ENS préalablement enseignée. Ce contrôle par le formateur (Nelson, 2008) lui permet de s'assurer que le formé soit réellement dans les jugements qui fondent l'usage de cette ENS au sein de la communauté dans laquelle elle s'inscrit. C'est à cette condition que l'enseignement de l'ENS pourra être considéré comme finalisé, autorisant dès lors le formé à suivre seul cette ENS conformément aux attentes de la communauté professionnelle dans laquelle il s'inscrit.

Si le formé ne peut apprendre sans un dressage opéré par le formateur, il est donc nécessaire que ce dernier contrôle ces suivis d'ENS préalablement enseignées. Cet accompagnement permettra ainsi au formé de se développer professionnellement et subjectivement au sein de la communauté (Nelson, 2008).

2.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir

Ces hypothèses ne sont pas sans conséquence sur les dispositifs de formation qui doivent permettre l'accompagnement des premiers suivis d'ENS par le formateur. Il est, en effet, nécessaire que le formé puisse être accompagné pour juger de la conformité des actions réalisées et/ou leur permettre de repérer des similitudes entre la situation vécue et le contexte au cours duquel ces ENS ont été enseignées.

Cela nous renvoie, comme nous avons pu l'aborder précédemment, à la problématique des contextes de formation destinés à l'enseignement de ces ENS. En effet, le contexte de formation qui forme au travail se distingue du contexte de travail à proprement parler. Or, les situations de formation sont souvent à l'université, *a posteriori* des situations de travail (Escalié & Chaliès, 2011). À titre d'illustration, le travail de Gaudin (2014) montre que les formateurs usent des moyens qui leur sont offerts en formation pour enseigner des ENS. Le recours à des extraits audio-vidéo et aux dimensions technologiques du matériel audio-vidéo leur permet ainsi d'enseigner, dans des circonstances de formation aménagées, des ENS nécessaires pour que le formé puisse se développer professionnellement. Néanmoins, il est constaté, dans ce travail, que les formés parviennent difficilement à suivre ces ENS lors du

retour dans des circonstances ordinaires de travail en classe. Cela nous conforte donc dans notre hypothèse selon laquelle il est nécessaire de permettre un apprentissage situé des ENS par le formateur afin que ce suivi puisse s'effectuer dans les mêmes conditions de travail que dans le contexte au cours duquel les ENS ont été enseignées. Nous pensons donc que le contexte partagé de la situation de travail entre le formateur et le formé est nécessaire pour, non seulement permettre l'apprentissage comme nous avons l'expliquer précédemment, mais aussi pour autoriser le formateur à accompagner le suivi de l'ENS engagé par le formé. C'est dans ces conditions que la construction du sujet pourra se faire, selon nous, par et dans le suivi des règles.

Ce contexte partagé permet au formé de suivre *in situ* les ENS dressées de manière ostensive par le formateur. Il encourage, en outre, l'« agir-comme » de la part du formé dans la mesure où le formateur est également engagé dans cette action d'enseignement en direction des élèves. Cet agir-comme pourra s'illustrer dans le cadre d'un suivi tâtonnement, mais également lors d'un suivi d'action réglée. Ce contexte partagé permet également au formateur d'accompagner ces premiers suivis d'ENS en désignant ostensivement les aspects de la pratique qui sont déterminants, ce qui s'exprime souvent par des injonctions à destination du formé. Il permet enfin au formateur d'insister sur les aspects saillants et la récurrence des résultats qu'il est permis d'obtenir suite au suivi de cette ENS.

Toutefois, le contexte partagé n'étant pas un contexte de formation exclusif, il nous paraît essentiel de donner un temps au formateur pour qu'il puisse expliquer ostensivement ces dressages opérés et ces premières actions d'accompagnement d'ENS réalisées lors du contexte partagé de travail. En nous appuyant sur les postulats théoriques de Wittgenstein (2004) selon lequel la signification d'une ENS est son usage, nous pensons que la pratique d'autoconfrontation est une ressource essentielle pour permettre une resignification par l'acteur de l'expérience vécue par l'intermédiaire de son interlocution avec le chercheur. Nous plaidons ainsi pour un premier temps d'ECP où le formateur serait emmené à expliquer ces actions de dressage. Ce temps pourrait être ensuite complété d'un temps collectif d'autoconfrontation des acteurs. La règle ayant une composante collective déterminée, nous pensons qu'il est intéressant d'associer un collectif dans cette autoconfrontation. Cela permettrait ainsi au formateur, soutenu par l'action du chercheur, d'étiqueter précisément l'ENS qui a été enseignée, préciser les aspects saillants qui soutiennent cette ENS, et pointer ostensivement les résultats qu'il est permis d'obtenir faisant suite à ce suivi d'ENS. Le

chercheur occupe donc une place essentielle dans le dispositif pour permettre l'émergence de règles « d'emblée collective » (Ricoeur, 1986).

3. L’interprétation des ENS chez le formé, un levier pour son développement professionnel

3.1. Principales hypothèses corroborées

Suite à l’accompagnement des premiers suivis des ENS faisant suite à une activité de dressage ostensif et/ou ostensible de la part du formateur, il est nécessaire que le formé puisse se développer professionnellement suite à cet apprentissage.

Ce développement implique la capacité pour lui d’« interpréter » une ENS (Chaliès, 2012 ; Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010). Concrètement, cette interprétation constitue la capacité d’utiliser, de manière appropriée, une ENS afin de l’adapter à un contexte nouveau, singulier et spécifique. Véritable « *substitution d’une expression de la règle à une autre* » (Wittgentstein, 2004), cette interprétation de la part du formé est rendue possible par la disposition anthropologique de pouvoir opérer une liaison entre deux jeux de langage. Concrètement, le formé est capable d’utiliser cette ENS dans un contexte singulier par l’identification d’un air de famille (Chauviré, 2003) entre les circonstances de la situation qu’il vit et les circonstances dans lesquelles cette ENS lui a été enseignée. Cette capacité d’interprétation permet donc au formé d’avoir un « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008a) des ENS et de s’adapter ainsi, de manière continue, à la spécificité des contextes qu’il est emmené à rencontrer par l’engagement créatif des capacités normatives préalablement apprises.

Cette possibilité d’un usage d’une ENS inscrite dans un jeu de langage au sein d’un autre jeu de langage est permise par le processus de « substratification » (Dastugues, 2017). En effet, le jeu de langage n’a pas de statut figé, il peut évoluer au gré de nouvelles significations d’ENS au sein de ce langage arbitraire. Une ENS peut, en outre, avoir une autre signification au sein d’un autre jeu de langage. C’est au sein de cet espace entre deux jeux de langage distincts, que Wittgenstein (2004) appelle « les faubourgs », que se réalise ce processus de substratification. Dans le cadre de ce processus, une même ENS, constitutive d’un jeu de langage, migre vers un autre jeu de langage par l’espace « laissé libre » au sein des faubourgs de ces jeux de langage. Dans le cadre de ce processus, certains aspects d’ENS constitutives d’un jeu de langage deviennent, pour partie, le substrat de nouvelles ENS constitutives d’un autre jeu de langage (Dastugues, 2017).

Si l'accompagnement du formateur du suivi de l'ENS par le formé est nécessaire pour finaliser cet apprentissage, la capacité d'interprétation par le sujet lui permet de se développer professionnellement, ce qui contribue à l'aboutissement de ce processus de subjectivisation. Cet usage extensif laisse, par ailleurs, la possibilité au sujet d'utiliser cette ENS au sein d'un autre jeu de langage en exploitant certains aspects de celle-ci en tant que substrat au sein d'un nouveau jeu de langage.

3.2. Incidence pour la construction de notre hypothèse de recherche et notre dispositif de recherche à venir

Cette recherche de développement chez le sujet constitue une finalité pour les formateurs engagés dans la formation professionnelle d'adulte. Il est donc nécessaire de réfléchir à des dispositifs qui puissent permettre aux formés de rentrer et de s'autoriser cette activité d'interprétation, nécessaire pour leur développement professionnel.

Nous pensons qu'il est déterminant que les situations de formation, destinées à l'enseignement des ENS par le formateur, et les situations de travail au cours desquelles le formé suit ces ENS puissent avoir des relations fortes, voire interpénétrées. Cela confirme notre choix d'un dispositif partagé entre formé et formateur au cours duquel ce dernier est emmené à dresser les ENS de manière ostensive et/ou ostensible, puis à accompagner le formé dans ces premiers suivis d'ENS. Ce contexte de formation qui s'agrège au contexte de travail nous paraît donc être un sérieux candidat pour encourager cette identification, par le formé, d'air de famille entre un contexte de travail/formation au cours duquel il a été dressé *in situ* certaines ENS par le formateur, et un contexte exclusif de travail au cours duquel le formé pourrait revenir seul en situation d'enseignement pour suivre les ENS préalablement enseignées. Nous plaidons donc pour l'hypothèse selon laquelle il est possible d'encourager l'interprétation des ENS chez le formé, favorable à son développement professionnel, par un dispositif inscrit dans la durée où s'alternerait contexte de formation agrégé à un contexte de travail, et contexte de travail exclusif et authentique. Nous pensons, en outre, que cette corrélation forte entre contexte de formation au travail et contexte de travail encourage la possibilité, pour le formé, de saisir plus facilement les faubourgs de jeu de langage, cela encourageant dès lors ce processus de substratification.

Chapitre 3

Hypothèses auxiliaires

Considérant les hypothèses auxiliaires étudiées dans le cadre de la construction du sujet dans la formation professionnelle et les premières incidences directes sur notre de travail de recherche que nous avons pu évoquer, nous souhaitons, au sein de ce chapitre 3, proposer de nouvelles hypothèses auxiliaires afin de contribuer à la construction du sujet enseignant au cours de sa formation professionnelle.

Au regard des postulats théoriques développés précédemment, une première hypothèse auxiliaire peut être définie : nous formulons l'hypothèse selon laquelle il est possible pour TU de permettre l'apprentissage de règles de métier à EN à partir d'une intervention conjointe au sein d'un contexte partagé, ce qui donne l'occasion à TU de signifier de manière ostensive et/ou ostensible les liens de signification entre l'expérience langagière permettant l'étiquetage de l'ENS, l'expérience vécue conjointement agréant le caractère exemplaire de l'ENS, et les résultats obtenus qu'il est permis d'attendre suite au suivi de celle-ci. C'est à ces conditions que le sujet pourra se construire en tant que membre de la communauté dans laquelle il s'inscrit.

Cette première hypothèse permet, selon nous, de répondre aux limites évoquées d'une formation basée autour du postulat du « praticien réflexif » (Schön, 1983) qui fonde le principe de l'alternance intégrative où l'idée est de développer le pouvoir d'analyse de l'expérience d'enseignement, la construction de connaissances professionnelles et, *de facto*, le pouvoir d'action en classe. Au contraire, nous plaidons pour une alternance intégrative *in situ* où le contexte de formation peut s'agréger au contexte de travail par cette intervention conjointe entre TU et EN, selon des modalités d'enseignement de type coteaching. Cette modalité transforme ainsi littéralement le modèle de formation traditionnel[51] au cours duquel

[51] Rappelons que la situation considérée comme traditionnelle considère deux phases successives : la réalisation authentique de la leçon par EN sous l'observation de TU suivie d'un ECP. Il peut s'ajouter à ces phases des activités comme des lectures critiques Quels de soient les programmes de formation mis en œuvre, la situation traditionnelle de tutorat est structurée autour de deux activités successives : la réalisation de la leçon ou d'une séquence de leçon par l'enseignant novice sous l'observation du tuteur puis un entretien post-leçon. Selon les contextes de formation, à ces activités typiques de la préparation de leçon, des documents théoriques apportés, etc.

TU observe EN lors d'une leçon considérée comme la plus authentique possible avant de procéder à un ECP où réflexion sur le métier et conseils s'entremêlent par le formateur (Chaliès & Durand, 2000) dont les études montrent qu'il est un temps insuffisamment efficace pour identifier les difficultés professionnelles concrètes (Chaliès *et al*, 2009 ; Bertone *et al*, 2009). Nous plaidons, au contraire, pour une intervention de type coteaching au cours de laquelle, outre le fait de partager les mêmes préoccupations de EN dans le cours d'action, TU pourrait (i) donner ostensivement des injonctions à EN, cela traduisant le dressage *in situ* d'ENS, et (ii) montrer son action d'enseignement de manière exemplaire, consciemment ou non, afin de permettre un dressage ostensible d'ENS. De surcroît, nous pensons que cette modalité permet également un accompagnement *in situ* des premiers suivis d'ENS par EN, qu'ils émanent de tâtonnements de sa part ou de la réalisation d'une action réglée. Enfin, ces actions de formation et de travail étant enchevêtrées, elles encouragent *de facto* le développement du sujet dans la mesure où, ces contextes étant globalement similaires, cela facilite la reconnaissance d'air de famille (Wittgenstein, 2004), levier pour permettre l'interprétation par le formé des ENS dressées.

La deuxième hypothèse que nous formulons renvoie à l'idée selon laquelle il est nécessaire, pour le formateur, d'accompagner les premiers suivis d'ENS, préalablement enseignées, à partir d'explications ostensives se déroulant lors un ECP qui serait complété, dans le même temps, par un entretien d'autoconfrontation (EAC) qui permet de favoriser l'étiquetage des ENS par le formateur et le repérage des éléments essentiels qu'il convient de considérer dans ces ENS transmises. Notons le caractère doublement « extra-ordinaire » de ce dispositif. En effet, outre le fait que cet EAC soit réalisé simultanément à l'ECP, cette ECP/EAC se repose sur une action qui est, elle-même, « non ordinaire » puisqu'elle implique TU et EN au sein d'un contexte partagé. L'ECP se trouve alors forcément modifié de par ce support « extra-ordinaire » de la leçon de type coteaching. En outre, le chercheur occupe une place essentielle dans le dispositif puisqu'il se familiarise « avec les pratiques et le régime de conceptualisation ordinaire des acteurs » (Bertone & Chaliès, 2015). Ce dispositif est donc enrichi, selon nous, par la présence de tous les acteurs dans la mesure où la signification de l'ENS est « d'emblée publique » (Ricoeur, 1986). Cet ECP/EAC nous paraît être alors un dispositif innovant pour permettre l'accompagnement des ENS déjà entrepris lors de l'action conjointe dans la mesure où le formateur peut (i) lever les ambiguïtés et s'assurer que le formé ne soit pas dans l'erreur lors du suivi de l'ENS, (ii) contrôler le jugement qui fonde l'usage de l'ENS par le formé conformément à la communauté professionnelle dans laquelle

les acteurs s'inscrivent, (iii) mettre en évidence les « aspects » (Chauviré, 2010) déterminants qui exemplarisent les ENS dressées et les résultats qu'il est permis d'attendre suite au suivi de cette ENS, et (iiii) formaliser, avec l'aide du chercheur, l'ENS dressée ostensivement et/ou ostensiblement lors de l'intervention de type coteaching. Cette hypothèse documente donc l'idée selon laquelle la réflexivité s'engage *post action*, et non en amont de l'action pour une pratique autoféconde du formé comme le suggère les modèles traditionnels d'alternance intégrative. Il permet donc la construction d'un sujet réflexif et dialogique.

PARTIE 3 : MÉTHODE

Cette partie sera articulée en trois chapitres.

Le chapitre 1 précise les conditions scientifiques de l'étude en lien avec notre objet d'étude préalablement défini et le cadre théorique que nous avons choisi et expliqué dans la partie précédente.

Le chapitre 2 détaille le dispositif de recherche de notre étude.

Le chapitre 3 présente les modalités que nous avons retenu pour recueillir les données.

Le chapitre 4 présente les modalités que nous avons retenu pour traiter les données.

Chapitre 1

Justification du dispositif de recherche : les conditions scientifiques de l'étude

---

Ce chapitre a pour ambition de justifier le dispositif de recherche au regard des hypothèses auxiliaires retenues et du cadre théorique envisagé. Il permet ainsi d'éclairer les conditions scientifiques de l'étude basées autour du postulat selon lequel il faut « transformer pour comprendre » (Clot, 2005).

1. Les conditions scientifiques de l'étude

La lecture singulière de la subjectivisation en formation, fondée sur les hypothèses auxiliaires présentées en amont, nous a permis d'établir deux hypothèses auxiliaires.

La méthodologie que nous souhaitons utiliser renvoie directement à l'élaboration d'un programme de recherche technologique (PRT) défini par Bertone & Chaliès (2015) comme « *une articulation entre un ensemble de postulats théoriques, d'une part, et des pratiques et techniques de métier, d'autre part, (…) en ce sens qu'elle doit permettre de viser conjointement des enjeux transformatifs et épistémiques (Schwartz, 1997)* ». Cette double visée nous pousse à proposer des dispositifs de formation (Clot, 2008) qui sont réfléchis de manière consubstantielle aux hypothèses auxiliaires. Au regard de notre objet d'étude basé sur l'étude de la subjectivisation de l'enseignant dans le cadre de sa formation initiale, nous sommes convaincu de l'intérêt de prendre l'activité comme unité d'analyse du travail humain (Clot, 1999 ; Durand, 2008), ce qui nous pousse, dès lors, à accorder le primat aux transformations du travail (Wisner, 1995). Fondé sur le postulat selon lequel il est nécessaire de « transformer pour comprendre » (Clot, 2005), nous proposons donc, en terme de méthodologie, un dispositif transformatif établi à base d'avatars technologiques qui vont permettre d'impulser la production de connaissances sur l'activité des acteurs impliqués dans ces dispositifs, en lien avec nos hypothèses auxiliaires préalablement définies.

Hypothèse auxiliaire 1 : nous formulons l'hypothèse selon laquelle il est possible pour TU de permettre l'apprentissage de règles de métier à EN à partir d'une intervention conjointe au sein d'un contexte partagé, ce qui donne l'occasion à TU de signifier de manière ostensive et/ou ostensible les liens de signification entre l'expérience langagière permettant l'étiquetage de l'ENS, l'expérience vécue conjointement agréant le caractère exemplaire de l'ENS, et les résultats obtenus qu'il est permis d'attendre suite au suivi de celle-ci. C'est à ces conditions que le sujet pourra se construire en tant que membre de la communauté dans laquelle il s'inscrit.

→ Nous proposons un dispositif transformatif de type coteaching (Roth & Tobin, 2001, 2005 ; Murphy 2016) pour incarner cette hypothèse auxiliaire. Cinq temps complémentaires et distincts peuvent être distingués. Concrètement, TU et EN doivent réaliser conjointement une préparation de leçon (temps 1) avant de procéder à la réalisation de

celle-ci (temps 2). Ce contexte partagé engage ainsi les acteurs dans les activités suivantes : enseigner et (se) former dans la même action. Suite à cette leçon de type coteaching, TU et EN procèdent à un bilan à l'occasion d'un ECP (temps 3) forcément transformé, car s'appuyant sur une action « extra-ordinaire ». Étudiant la construction du sujet en formation professionnelle par et dans ce dispositif transformatif, nous proposons ensuite d'étudier la considération par EN des ENS transmises à l'occasion d'une leçon « ordinaire » suivant celle de coteaching (temps 4). Un temps d'EAC suivrait cette leçon pour permettre à EN de nous documenter sur la prise en compte des ENS lors de la leçon (temps 5). Cette succession de temps nous montre donc bien le primat accordé au dispositif transformatif dans la mesure où nous recourons à des avatars technologiques afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'ENS, en lien avec notre première hypothèse auxiliaire.

Hypothèse auxiliaire 2 : il est nécessaire, pour le formateur, d'accompagner les premiers suivis d'ENS, préalablement enseignées, à partir d'explications ostensives se déroulant lors un ECP qui serait complété, dans le même temps, par un EAC qui permet de favoriser l'étiquetage des ENS par le formateur et le repérage des éléments essentiels qu'il convient de considérer dans ces ENS transmises.

→ Nous proposons un dispositif transformatif de type ECP/EAC pour incarner cette hypothèse auxiliaire, et permettre l'accompagnement, par le formateur, de l'apprentissage des ENS pour le formé. Nous proposons ainsi un EAC, conduit par le chercheur, qui se déroule de manière parallèle à l'EAC que réalise TU et EN, cela afin de lever les malentendus sur l'apprentissage des règles, ainsi que pour mettre en évidence les aspects déterminants qui exemplarisent les ENS dressées et les résultats qu'il est permis d'attendre suite au suivi de cette ENS.

Chapitre 2

La construction du dispositif de recherche

Ce chapitre permet de préciser les conditions du dispositif de recherche support de notre étude. Ce chapitre est composé de trois sections.

La section 1 rappelle les conditions contractuelles établies après avoir ciblé les participants de notre dispositif de recherche.

La section 2 précise les conditions que nous avons respectées pour conduire notre dispositif de recherche. Il permet ainsi de préciser les différentes phases utilisées pour chaque expérimentation, ainsi que le nombre d'expérimentations effectuées.

La section 3 permet d'expliquer les différents contextes supports de notre étude, en précisant notamment les temporalités et les participants.

1. Conditions contractuelles entre les participants

Le premier temps de ce dispositif de recherche a consisté à déterminer les conditions de mise en œuvre de notre protocole. Il a donc fallu, pour cela, choisir, dans un premier temps, les binômes supports de l'étude, c'est-à-dire deux enseignants novices et leur tuteur respectif.

Nous avons profité d'une réunion des tuteurs, organisée le 27 août 2015 par le responsable de parcours du master MEEF, pour évoquer cette étude. En préambule de notre présentation, nous avons précisé l'intentionnalité de notre étude : contribuer au développement professionnel de l'enseignant novice en cherchant à optimiser ce temps de conseil pédagogique. Nous avons, tout d'abord, évoqué avec eux le problème de terrain selon lequel l'ECP, en tant que lieu pour développer EN, montre des limites incontestables, dans lesquels les TU se sont retrouvés. Nous avons ensuite précisé que nous souhaitions, en tant que chercheur (CH), cibler les avantages et inconvénients d'un protocole de conseil pédagogique basé autour du co-enseignement (l'anglicisme coteaching a peu été évoqué dans le discours avec les binômes), organisé autour de phases distinctes bien définies. Après cette présentation, deux TU, responsables de stagiaires à mi-temps, se sont portés volontaires. Ces participants ont été confirmés une fois que les EN dont ils étaient responsables ont également accepté de faire partie de cette étude.

Après la confirmation de ces binômes, un document de contractualisation leur a été fourni. Ce document précise l'objet d'étude, le contexte de l'étude, ainsi que les modalités de fonctionnement (cf. annexe – contrat de collaboration).

Dans la mesure où notre hypothèse auxiliaire vise à étudier l'effet de ce dispositif transformatif sur l'apprentissage d'ENS par les EN, nous avons précisé des modalités de fonctionnement pour chacune des phases caractérisant notre expérimentation. Soucieux de ne pas voir une leçon de coteaching où les deux enseignants se répartiraient une partie de la classe, nous avons ainsi précisé, dans le contrat, l'assertion suivante : « il est proscrit une organisation de type différenciée où il y aurait au final un partage de la classe en deux pris en charge par chacun des participants. Nous sommes plus sur un dispositif d'une leçon conduite par deux personnes plutôt que de deux leçons distinctes, encadrées respectivement par un enseignant, cela au sein d'un même cours » (cf. annexe – contractualisation de

l’expérimentation). Un récapitulatif a clôt ce document en résumant les dates, les moments de l’expérimentation, les participants concernés, les horaires et les lieux.

Notons que ce planning a été globalement respecté ; quelques ajustements ayant eu lieu en raison d’obligations institutionnelles de EN et de TU lors du deuxième dispositif de recherche.

2. Conditions de l'expérimentation

Conformément aux hypothèses auxiliaires retenues et aux conditions scientifico-professionnelles de notre étude précédemment évoquées, nous avons délibérément construit un protocole de recherche à visée transformative (Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013) répondant à cette intention de « transformer pour comprendre » (Clot, 2005).

Le dispositif a donc consisté à vérifier nos hypothèses auxiliaires au regard d'un protocole de recherche précis. Celui-ci a donc concerné deux binômes EN-TU s'étant portés volontaires.

2.1. Un protocole de recherche décliné en 5 phases

Le protocole de recherche établi répond tout d'abord à une volonté de modifier le schéma traditionnel du conseil pédagogique au cours duquel un entretien de conseil pédagogique suit une leçon réalisée de manière « authentique » par EN. La modification proposée répond aux phases caractéristiques du coteaching (Roth & Tobin, 2001 ; 2005 ; Murphy & Scantlebury, 2010). Celles-ci ont été entrecoupées par des dialogues de formation consistant en des analyses d'activité des acteurs par le biais d'entretiens d'autoconfrontation qui dépassent la simple compréhension des acteurs lors de la situation. En effet, ces ECP/EAC ont un rôle déterminant pour contribuer à l'apprentissage d'ENS par EN. Nous précisons ces phases ci-après.

2.1.1. Le bilan et la co-préparation de leçon

La première phase de l'expérimentation a été un temps réunissant TU et EN. Cette phase suivait une leçon réalisée uniquement par EN à laquelle nous n'avons pas assisté en tant que CH. A cette occasion, TU formulait un bilan de l'action enseignante de EN. Ce bilan portait aussi bien sur des aspects pédagogiques que didactiques et avait pour support des traces écrites ou audiovisuelles de la leçon observée. Nous pouvons assimiler cette partie à un ECP traditionnel.

En parallèle, il était demandé aux acteurs, pour cette phase, de préparer ensemble la leçon de coteaching qu'ils devaient réaliser la semaine suivante auprès de la même classe. Il

pouvait également, à cette occasion, réfléchir aux modalités d'organisation à deux lors de la leçon. La consigne selon laquelle cette phase de co-préparation de leçon devait être réalisée d'égal à égal leur a été donnée.

CH, présent à l'occasion de cette phase, avait pour rôle d'intervenir pour des demandes de précision et de compréhension.

Cette phase a été filmée et les durées de ces captures vidéos ont été comprises entre 78 minutes et 86 minutes.

Photo : bilan et co-préparation de leçon – binôme 1

Photo : bilan et co-préparation de leçon – binôme 2

2.1.2. La leçon de coteaching

La deuxième phase de l'Expérimentation correspond à la leçon de coteaching. À cette occasion, TU et EN réalisaient ensemble la leçon préparée conjointement, d'une durée de deux heures maximum. Conformément au protocole établi avec eux, il leur a été demandé d'éviter une séparation de la classe en deux groupes distincts, cela répondant à une volonté de les voir enseigner ensemble. L'activité de TU devait ainsi osciller entre former EN par son action à destination des élèves, tout en contribuant à l'enseignement porté aux élèves afin de permettre leur transformation.

CH était présent sur ce moment pour filmer la leçon de coteaching.

Photo : leçon de coteaching – binôme 1 (leçon de natation)

Photo : leçon de coteaching – binôme 1 (leçon de danse)

Photo : leçon de coteaching – binôme 2 (leçon de basket-ball)

2.1.3. L’ECP/EAC de la leçon de coteaching

Cette troisième phase a consisté en un ECP sur cette leçon de coteaching, réunissant TU et EN, conduit moins de 48 heures après la leçon. Ils échangeaient ainsi sur la leçon réalisée ensemble en observant la leçon filmée.

CH était présent pour mener simultanément, au sein de cette action collective, un EAC avec les acteurs afin de préciser les ENS expliquées ostensivement par TU, et/ou montrées de manière ostensible lors de la monstration, par TU, de son activité enseignante. L’activité de CH cherchait enfin à mettre en évidence les préoccupations des acteurs. CH s’est donc posé à un niveau intégré du conseil.

Ce moment a été filmé et les durées de ces captures vidéos ont été comprises entre 69 minutes et 136 minutes.

Photo : ECP/EAC leçon de coteaching – binôme 1

Photo : ECP/EAC leçon de coteaching – binôme 2

2.1.4. La leçon post coteaching

La quatrième phase de l'expérimentation correspond à la leçon qui suivait la leçon de coteaching. Nous insistons sur le fait que cette leçon était nécessairement la leçon suivante de la leçon de coteaching. À l'occasion de cette phase, EN intervenait avec sa classe en poursuivant les objectifs visés. TU n'était donc pas concerné.

CH était présent sur cette phase pour filmer la leçon post coteaching menée par EN.

Photo : leçon post coteaching – EN1 (leçon de natation)

Photo : leçon post coteaching – EN1 (leçon de danse)

Photo : leçon post coteaching – EN2 (leçon de basket-ball)

2.1.5. L'EAC de la leçon post coteaching

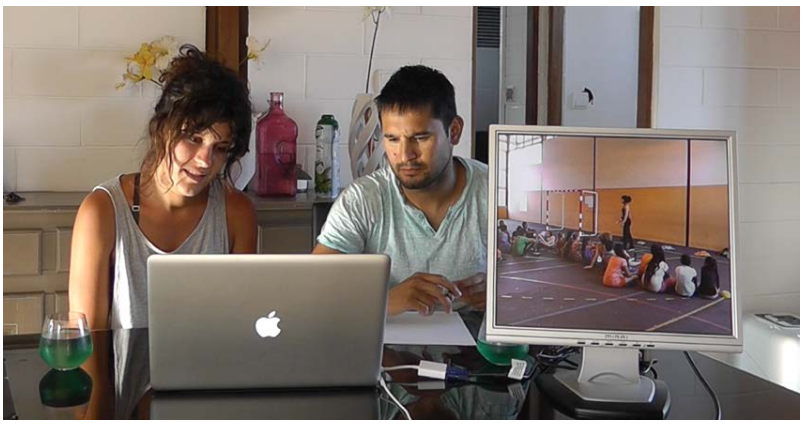
Cette dernière phase a consisté en un EAC, mené par CH, sur cette leçon post coteaching. Cette phase réunissait donc EN et CH, conduite moins de 48 heures après la leçon.

A l'occasion de cette phase, CH et EN observaient la leçon filmée et CH cherchait à accéder au suivi, par EN, des ENS dressées par TU de manière ostensive lors des phases précédentes, dressées de manière ostensible lors de la leçon de coteaching et/ou expliquée ostensivement lors de la phase d'ECP/EAC de la leçon de coteaching. L'activité de CH cherchait également à mettre en évidence les préoccupations ressenties par EN.

Cette phase a été filmée et les durées de ces captures vidéos ont été comprises entre 66 minutes et 92 minutes.

Photo : EAC leçon post coteaching – binôme 1

Photo : EAC leçon post coteaching – binôme 2



2.2. Un protocole de recherche conduit à partir de 4 expérimentations

Notre étude a voulu rendre compte d'un suivi d'ENS par EN. C'est pourquoi, outre la leçon post coteaching qui permettait déjà de voir dans quelle mesure EN suivait les ENS adressées de manière ostensive et/ou ostensible par TU, nous avons voulu réaliser ce dispositif de recherche à l'occasion de deux reprises, soit au cours de deux expérimentations menées chacune dans les deux établissements. Nous avons également souhaité que ces deux expérimentations ne soient pas trop éloignées l'une de l'autre en termes de temporalité.

Dans la mesure où deux binômes EN/TU se sont portés volontaires pour cette étude, nous avons donc réalisé deux dispositifs de recherche, chacun d'eux étant constitué de deux expérimentations. Le dispositif de recherche de notre thèse a donc permis la mise en œuvre de quatre expérimentations. Nous avons ainsi :

- Expérimentation 1.1 : 5 phases décrites précédemment pour le binôme 1.
- Expérimentation 1.2 : 5 phases décrites précédemment pour le binôme 1, réalisées peu de temps après l'Expérimentation 1.1.
- Expérimentation 2.1 : 5 phases décrites précédemment pour le binôme 2.
- Expérimentation 2.2 : 5 phases décrites précédemment pour le binôme 1, réalisées peu de temps après l'Expérimentation 2.1.

3. Les contextes supports au dispositif de recherche

Ces quatre expérimentations ont été réalisées dans des contextes précis. Nous détaillerons, par la suite, ces contextes en précisant notamment la temporalité de ces expérimentations. Suite à cela, nous préciserons les participants supports de cette étude.

3.1. Contextes supports des expérimentations

3.1.1. Le contexte des expérimentations

3.1.1.1. Contexte du dispositif de recherche 1 (Expérimentations 1.1 et 1.2)

Les Expérimentations 1.1 et 1.2 correspondent à l'étude de nos hypothèses auxiliaires sur le binôme 1. Ce dispositif de recherche organisé pour ce binôme s'est déroulé au sein de leur établissement d'exercice qui était un collège rural, que nous nommerons collège A par la suite.

Ces deux Expérimentations se sont déroulées auprès d'une classe de 4e constituée de 21 élèves. Cette classe, dont EN avait la responsabilité, ne présentait pas de particularités notables.

L'Expérimentation 1.1 a concerné un cycle de natation. Plus précisément, la leçon de coteaching réalisée par EN et TU a été la leçon n°2. Au cours de cette expérimentation, ils ont eu un petit groupe en responsabilité correspondant aux élèves ne sachant pas nager.

En raison d'indisponibilités de EN1 et de T1, nous n'avons pu réaliser à la suite ces deux expérimentations. C'est pourquoi l'Expérimentation 1.2 a concerné le cycle suivant celui de natation. Le binôme 1 a ainsi réalisé, pour l'Expérimentation 2, ces différentes phases dans le cadre d'un cycle de danse. Plus précisément, la leçon de coteaching réalisée par EN et TU pour cette deuxième expérimentation a été la leçon n°2.

3.1.1.2. Contexte du dispositif de recherche 2 (Expérimentations 2.1 et 2.2)

Les Expérimentations 2.1 et 2.2 correspondent à l'étude de nos hypothèses auxiliaires sur le binôme 2. Ce dispositif de recherche organisé pour ce binôme s'est déroulé au sein de leur établissement d'exercice qui était un collège rural, que nous nommerons collège B par la suite. Notons que ce collège est classé Réseau d'Éducation Prioritaire[52]. Cet établissement, qui fait donc partie de l'éducation prioritaire de l'académie de la Réunion, présente, en effet, des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles de l'académie situés hors de l'éducation prioritaire.

Ces deux Expérimentations se sont déroulées auprès d'une classe de 6e constituée de 20 élèves. Cette classe, dont EN avait la responsabilité, avait pour particularité de comporter quelques élèves jugés comme perturbateurs.

Ces deux dispositifs de recherche ont pu être réalisés à la suite. Ils se sont donc déroulés dans le cadre d'un cycle de basket-ball. L'Expérimentation 2.1 a concerné le début du cycle, la leçon de coteaching étant la leçon n°3. L'Expérimentation 2.2 s'est ensuite réalisée. La leçon de coteaching a donc été la leçon n°6 (la leçon 5 étant la leçon post coteaching et la leçon n°6 étant la leçon observée par TU, support du bilan).

3.1.2. La temporalité des expérimentations

Ces deux dispositifs de recherche se sont déroulés lors du début d'année scolaire 2015-2016. Nous avons volontairement choisi de réaliser ce dispositif lors de la première partie de l'année scolaire, car cela constitue, pour EN, un moment important pour l'apprentissage du métier (Ria, 2009).

L'Expérimentation 1.1 s'est tenue à partir de la 9e semaine de cours (9/36), c'est-à-dire du 28 octobre 2015 au 20 novembre 2015.

L'Expérimentation 1.2, qui n'a pu se tenir à la suite de la première, a été réalisée à partir de la 17e semaine de cours (17/36), c'est-à-dire du 03 février 2016 au 18 février 2016.

[52] Ministère de l'Education nationale (2014). *Education prioritaire : refondation de l'éducation prioritaire.* Circulaire n° 2014-077 du 04 juin 2014.

L'Expérimentation 2.1 s'est tenue à partir de la 10e semaine de cours (10/36), c'est-à-dire du 05 novembre 2015 au 18 novembre 2015.

L'Expérimentation 2.2, réalisée à la suite de la première, a été effectuée à partir de la 13e semaine de cours (13/36), c'est-à-dire du 24 novembre 2015 au 11 décembre 2015.

3.2. Les participants

Deux binômes de la discipline EPS, constitués respectivement d'un EN et d'un TU, se sont portés volontaires pour notre étude, menée dans le cadre de deux dispositifs de recherche.

3.2.1. Dispositif de recherche 1 mené au sein du collège A

3.2.1.1. Présentation de EN

EN, âgée de 23 ans, venait d'obtenir le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) externe lors de l'étude. L'obtention de ce concours lui permettait, dès lors, d'avoir un service partagé entre son établissement, le CLG A, et l'ESPE, lieu consacré à sa formation. Cette formation s'inscrivait dans le cadre du master 2 MEEF. Ce service partagé correspondait plus précisément à huit heures d'enseignement auprès de classes de 6e et de 4e. EN avait une expérience d'enseignement inférieure à 36 semaines au cours desquelles elle était en responsabilité partagée avec un maître de stage lors de stages massés s'inscrivant dans le cadre de sa formation en licence STAPS. Notons que EN n'était jamais intervenue avec une classe dont elle avait la pleine responsabilité.

Dans les verbatims retranscrits, nous avons simplement évoqué l'initiale de son prénom, soit A., lorsque celle-ci était citée.

3.2.1.2. Présentation de TU

Âgé de 55 ans, TU était professeur agrégé d'EPS depuis plus de 18 ans au sein du collège B. Il avait une expérience conséquente en tant que formateur puisqu'il avait été chargé de mission auprès de l'inspection pédagogique régionale de l'académie de Rennes. Il a

également publié des ressources académiques au sein du GAIPAR[53]. Enfin, il disposait d'une expérience en qualité de tuteurs dans la mesure où il a suivi plus de 9 stagiaires à responsabilité, et a été maître de stage d'étudiants de licence à plusieurs reprises.

Dans les verbatims retranscrits, nous avons simplement évoqué l'initiale de son prénom, soit P., lorsque celle-ci était cité.

3.2.2. Dispositif de recherche 2 mené au sein du collège B

3.2.2.1. Présentation de EN

EN, âgée de 23 ans, venait d'obtenir le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) externe lors de l'étude. Nous pouvons noter des caractéristiques assez similaires avec EN si ce n'est qu'elle était déjà lauréate du Master 2 MEEF. EN a en effet obtenu le concours à l'issue de cette année de Master 2. Lors de notre dispositif de recherche, EN avait donc un service partagé entre son établissement, le collège B, et l'université, lieu consacré à sa formation. Celle-ci se déroulait dans le cadre d'un Diplôme Universitaire. Ce service partagé correspondait à huit heures d'enseignement auprès de classes de 6^{e} et de 4^{e}. Notons que EN n'était jamais intervenue avec une classe dont elle avait la pleine responsabilité.

Dans les verbatims retranscrits, nous avons simplement évoqué l'initiale de son prénom, soit L., lorsque celle-ci était citée.

3.2.2.2. Présentation de TU

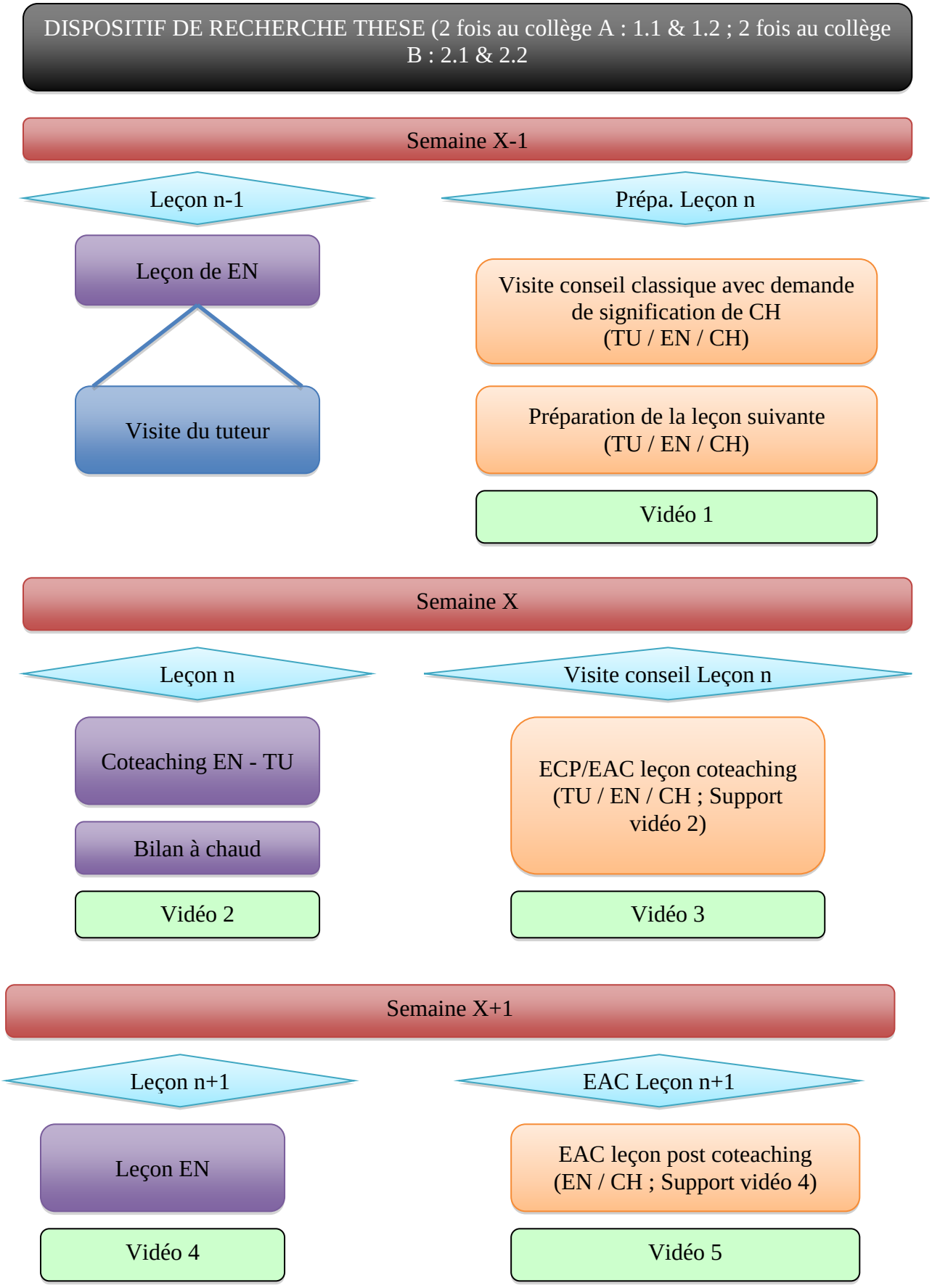
Âgé de 50 ans, TU était professeur certifié d'EPS depuis plus de 15 ans au sein du collège B. Il avait une expérience en tant que formateur : animation et formation au sein du Plan Académique de Formation[54] proposé par l'académie de la Réunion. Il disposait également d'une expérience en qualité de tuteurs dans la mesure où il a suivi plus de 6 stagiaires à responsabilité, et a été maître de stage d'étudiants de licence à plusieurs reprises.

[53] Le Groupe d'Animation et d'Innovation Pédagogique de l'Académie de Rennes (GAIPAR) a été créée en 2005. Il est un lieu de réflexion sur les déterminants de l'activité professionnelle et un lieu de production de ressources.

[54] Le plan Académique de Formation permet aux personnels de l'académie de se former dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie.

Dans les verbatims retranscrits, nous avons simplement évoqué l'initiale de son prénom, soit B., lorsque celle-ci était citée.

Schéma 1 : synthèse du dispositif de recherche



Chapitre 3

Recueil des données

Ce chapitre précise les données recueillies à l'occasion des quatre expérimentations évoquées précédemment.

La section 1 explique les modalités de recueil des données.

La section 2 précise le recueil des données dites extrinsèques.

La section 3 précise le recueil des données dites intrinsèques.

1. Modalités de recueil des données

Au regard du dispositif de recherche énoncé précédemment, nous avons pu recueillir deux types de données :

(i) Les données extrinsèques qui correspondent aux informations recueillies lors des enregistrements audiovisuels des temps de co-préparation de leçon, leçon de coteaching et leçon post coteaching. Ces données sont donc issues de faits de métier observables, et ont été complétées par des prises de note du CH présent lors de ces phases.

(ii) Les données intrinsèques qui correspondent aux moments où CH a enquêté sur l'activité des acteurs. Ces données ont été recueillies lors de la phase d'ECP/EAC sur la leçon de coteaching, ainsi que lors de l'EAC de la leçon post coteaching. Ces deux phases ont été filmées.

2. Recueil des données extrinsèques

2.1. Recueil des données lors de la phase 1 : bilan et co-préparation de la leçon

Cette phase de bilan et de co-préparation de la leçon a permis le recueil de données extrinsèques. En effet, si la présence de CH était effective, il n'intervenait que dans un souci de compréhension des discours des acteurs.

Cette phase, qui s'est réalisée dans des endroits calmes (salles de classe ou dans des pièces isolées), a été filmée par une caméra posée sur un pied fixe, posée à moins de 3 mètres des acteurs. Nous avons opté pour un plan moyen à hauteur d'œil. Cela permettait ainsi de voir les trois acteurs discuter.

L'enregistrement audio s'est effectué à l'aide du micro intégré à la caméra.

Sur les quatre expérimentations, la durée des films varie entre 78 minutes et 86 minutes.

Photo : enregistrement vidéo du bilan et co-préparation de leçon

2.2. Recueil des données lors des phases 2 et 4 : la leçon de coteaching et la leçon post coteaching

Les phases de leçon de coteaching et de leçon post coteaching ont été filmées à l'aide d'une caméra posée sur un pied fixe. CH, en charge de la capture d'image, se déplaçait ainsi avec le pied afin de suivre l'activité du binôme (leçon de coteaching) ou de EN (leçon post

coteaching). Le plan utilisé était large lorsqu'il s'agissait de renseigner une activité globale où l'on pouvait voir l'activité du binôme (leçon de coteaching) ou de EN (leçon post coteaching), ainsi que celle des élèves, au sein de l'espace de travail. Nous avons parfois opté pour des plans plus serrés lors des bilans ou des regroupements d'élèves.

L'enregistrement audio s'est effectué par un micro HF que portait TU lors de la leçon de coteaching et EN lors de la leçon post coteaching. Nous n'avons malheureusement pas pu disposer de deux micros HF lors de la leçon de coteaching, ce qui nous a un peu gêné pour accéder aux interventions de EN lors de cette leçon au cours de laquelle ils intervenaient de manière simultanée.

Nous avons ensuite monté le film en y insérant des titres aux moments caractéristiques (présentation de la leçon, etc.). Nous avons également coupé quelques plans qui ne présentaient pas d'intérêt pour l'étude des données. Sur les quatre expérimentations, la durée des films varie, pour la leçon de coteaching, entre 47 minutes et 63 minutes ; et pour la leçon post coteaching, entre 34 minutes et 44 minutes.

Photo : enregistrement vidéo de la leçon de coteaching (plan large)

Photo : enregistrement vidéo de la leçon post coteaching (plan serré)

3. Recueil des données intrinsèques

Les données intrinsèques correspondent aux phases 3 et 5 au cours desquels le binôme (ECP/EAC leçon coteaching) ou EN (EAC leçon pot coteaching) documentaient leur activité à partir du visionnage de leur leçon (ou de parties de leur leçon). Cette action était étayée par l'intervention de CH. Les acteurs avaient le contrôle du film support de cet entretien. Ils pouvaient arrêter le film, s'exprimer pendant, avancer ou reculer dans le visionnage.

Cette phase, qui s'est réalisée dans des endroits calmes (salles de classe ou dans des pièces isolées), a été filmée par une caméra posée sur un pied fixe, posé à moins de 3 mètres des acteurs. Nous avons opté pour un plan moyen à hauteur d'œil. Cela permettait ainsi de voir les acteurs dialoguer.

Notons également que nous avons connecté l'écran sur lequel les acteurs visionnaient le film avec un écran externe orienté vers la caméra. Cela permettait ainsi d'avoir le déroulement du film en même temps que les acteurs le visionnaient, tout en les ayant de face.

L'enregistrement audio s'est effectué à l'aide du micro intégré à la caméra.

Les durées d'enregistrement de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching ont varié entre 69 et 136 minutes. Les durées d'enregistrement de l'EAC de la leçon post coteaching ont variées entre 66 et 92 minutes.

Photo : enregistrement vidéo de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching

Photo : enregistrement vidéo de l'EAC de la leçon post coteaching

3.1. Procédure adoptée pour le recueil de données des entretiens d'autoconfrontation

Nous avons cherché à recueillir des données intrinsèques fécondes pour alimenter la réflexion sur nos hypothèses auxiliaires. Nous avons ainsi adopté une procédure similaire pour ces deux phases d'ECP/EAC de la leçon de coteaching et d'EAC de la leçon post coteaching.

Tout d'abord, nous avons introduit l'entretien en expliquant l'objet de l'exercice et en rappelant les conditions. À titre d'exemple, voici la phrase introductive présentée lors de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching de l'Expérimentation 2.2 : « *Très bien, donc nous allons passer à cette autoconfrontation en lien avec la leçon de co-intervention qui a été menée mercredi dernier. Donc, comme à l'habitude, je peux intervenir pour des demandes d'éclaircissement, pour accéder vraiment à votre ressenti lors des évènements qui se sont passés lors de cette intervention. Vous avez aussi le pouvoir d'arrêter, de revenir en arrière si besoin et/ou, bien sûr, de vous exprimer dès que vous en ressentez le besoin. C'est parti !* ».

L'objectif de CH a ensuite été d'accéder à des données essentielles au regard du cadre théorique dans lequel nous inscrivons notre étude. Nous avons ainsi tenté d'accéder aux critères d'intelligibilité des acteurs lors de leur activité. Plus précisément, nous avons cherché à nous faire instruire par les acteurs en ayant accès à leur signification lors de leur activité. Nous avons, pour cela, favorisé autant que possible une remise en situation des acteurs en

provoquant les conditions d'un processus « d'immersion mimétique » à partir des ancrages que constituaient les traces enregistrées de leur activité (Schaeffer, 1999).

Concrètement, nous avons suivi un guide de questionnement favorisant cet étayage à l'envers (Ogien, 2007). Ce guide consistait à mener un questionnement permettant d'apprendre à signifier comme l'acteur. Plus concrètement, nous avons conduit nos entretiens à partir d'un questionnement semi-structuré de manière à pouvoir reconstituer, a posteriori, les ENS suivies par les acteurs lors des séquences de formation et/ou d'enseignement. Ce guide s'est articulé autour des principes suivants :

- Identifier l'objet de son activité visionnée (par exemple : « *Tu étais en train d'observer quelque chose en particulier A. ou...?* »)
- Porter un jugement sur son activité (par exemple : « *Qu'est-ce que tu penses de cette situation ? Tu l'avais préparé avant ?* »).
- Justifier (au sens d'un étayage) son jugement (par exemple : « *Qu'est-ce que tu en penses ?* »). Cette demande d'étayage a régulièrement été suivie de questions complémentaires visant (i) soit à demander des précisions (par exemple : « *À ce moment-là, est-ce que ça te fait « tilt », ou au contraire le fait qu'il propose et tu dis...* »), (ii) soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur questionné face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Est-ce que, pour toi, l'observation est moins riche que la pratique ? (…) Et pourtant, tu avais dit, tout à l'heure, que c'était utile d'observer* ». Notons que cette controverse a particulièrement été facilitée lors de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching au cours duquel nous avons fréquemment pu observer des controverses entre TU et EN à propos d'ENS adressée de manière ostensive et/ou ostensible par TU.
- Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « *Quel est donc ton ressenti par rapport au regard des autres ? Est-ce que tu... ? À quoi tu t'attends ?* »).

Chapitre 4

Traitement des données

Ce chapitre précise les étapes suivies afin de traiter les données prélevées au cours de notre dispositif de recherche. Ce traitement se décline en 2 sections :

La section 1 explique les étapes de traitement des données.

La section 2 précise la catégorisation opérée pour présenter les résultats.

1. Les étapes de traitement des données

Les données recueillies ont été traitées en suivant la procédure proposée par Chaliès *et al* (2008b ; 2010). Cinq étapes successives ont ainsi été réalisées.

1.1. Retranscription verbatim des données prélevées

La première étape a consisté à retranscrire verbatim toutes les données prélevées.

Nous avons ainsi, dans un premier temps, retranscrit les données intrinsèques verbales. Nous avons complété ces données par des captures d'image prélevées au sein des enregistrements vidéos, cela afin de rendre compte des dimensions qui échappent aux discours des acteurs.

Puis, nous avons retranscrit toutes les données extrinsèques. Par souci de cohérence, nous avons regroupé les moments 1, 3 et 5 au sein d'un même document. Ainsi, la co-préparation de la leçon de l'Expérimentation 1 au collège A est suivie, au sein du même document, par l'ECP/EAC de la leçon de coteaching, puis enfin par l'EAC de la leçon post coteaching. Ce document est nommé verbatim 1.1. Le verbatim 1.2 contient les retranscriptions des moments 1, 3 et 5 de la deuxième Expérimentation au collège A. Les verbatims 2.1 et 2.2 contiennent les retranscriptions de ces mêmes moments pour les Expérimentations 3 et 4 au sein du collège B. Ces verbatims sont présentés en annexe.

Pour souci de compréhension, nous avons fait le choix délibéré de ne pas anonymer les élèves. En effet, les mêmes élèves ayant parfois été évoqués lors des différentes phases de l'expérimentation, il nous a semblé utile de pister le devenir de ces propos, ce qui nous a contraint, dès lors, à ne pas anonymer les élèves. Suivre la trace de propos évoquant un élève a ainsi constitué une ressource riche pour le traitement des données.

Enfin, nous avons regroupé l'ensemble de ces retranscriptions des données extrinsèques et intrinsèques au sein d'un protocole « multi-volets ». Nous y avons indiqué, à chaque fois, l'expérimentation concernée, la phase observée, les acteurs concernés et le minutage dans la vidéo où il est possible de retrouver précisément cette séquence (tableau 2).

Tableau 2 : Exemple de retranscription des données sous la forme du protocole multi-volets

<table>
<tr><th colspan="5">Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching – EN – 18’07</th></tr>
<tr><th colspan="3">Volet 1 : données extrinsèques recueillies lors des séquences de classe ou de formation</th><th colspan="2">Volet 2 : données intrinsèques recueillies lors des EAC</th></tr>
<tr>
<td>18’07</td>
<td>EN2 fait le bilan de la tâche « traversée des attaquants avec défense retardée ».

EN2 s’adresse à toute la classe en élevant le ton.

EN2 pose une question aux élèves.

Le bruit ambiant se clame soudainement, EN2 marque un temps de pause.
EN2 reprend son bilan.</td>
<td>EN2 : « On arrête le rebond ».
EN2 : « Hey. On avait dit quoi sur les rebonds ? ».
Élève : « Quand ça siffle, il faut qu’on arrête les rebonds ».
EN2 : « D’accord. Quand ça siffle… Hey. Quand ça siffle, quand je donne les consignes, on arrête les rebonds. Ça s’appelle comment ce truc là ? Le respect ! ».
EN2 : « Moi, je vous respecte. Vous, vous me respectez. Ok ? Contresens ». Quelque chose</td>
<td>52’50</td>
<td>EN : Oui, bon, là, c’est… Là, c’est du… Ah oui, mais là, n’empêche, j’étais… C’était un moment fort, quoi, parce que… Parce que je ne savais pas du tout que ce mot là, ça allait créer un tel effet, quoi, et… Et je vois…
CH : Ça avait été parlé, il l’avait évoqué, ça.
EN : Ben, lui, il disait que le respect, c’était une notion qui était chère à tous les élèves, et pour moi, ils sont trop petits pour appréhender un truc… Enfin, ils comprennent ce truc-là, mais… Et puis, là, il m’avait dit : « Oui, L., utilise rien que le mot, ça les… »
CH : Je m’en souviens.
EN : Voilà.
CH : C’était lors de l’entretien qu’il avait dit ça.
EN : Oui.
CH : Et donc, là, tu le fais, en pensant à ça ?
EN : Là, je le fais en pensant à ça, oui. Là, je me dis : « Allez, vas-y, joue cette carte, c’est le bon moment, et tout. »
CH : Et alors ? Qu’est-ce que tu en penses ?
EN : Et là, un silence de plomb, quoi. Donc, là, je fais : « Oh ! c’est trop bien ! »
CH : On va le voir ce silence.
CH : Tu en penses quoi, là ?
EN : Ben, là, je suis trop contente. Je</td>
</tr>
</table>

		de réciproque »			suis contente parce que c'est un vrai… Enfin, c'est un vrai outil, quoi. Ce n'est pas du bla-bla, là, que B. m'a donné. C'est un truc qui marche dans l'instant, et puis je le vois, je le valide, et je me dis : « Bon, c'est bon, là, tu l'inscris dans tes… ». CH : Tu le vois, tu le valides ? EN : Oui. Et là, pour moi, c'est vraiment un truc dans mon… Enfin, ça restera, je pense, sur toute ma carrière, quoi, ça restera un truc… Enfin, il y a deux choses, pour l'instant, il y a vraiment deux choses que j'ai en tête et que je garderai toujours, c'est placer à un endroit, enfin, la position géographique pour la consigne. Donc ça, je l'avais validé dans mes stages précédents, et là, je le fais, je le réinvestis cette année. Et ça, c'est un nouveau, nouvel outil, quoi, et je trouve ça bien parce que c'est immédiat, et on ne passe pas par, ça ne passe par une, dix mille explications, et puis j'ai juste à balancer ça, et puis je vois que ça marche, donc c'est… C'est bien, quoi. CH : Très bien. Tant mieux.

1.2. Découpage des données prélevées en unités d'interaction

Toutes les données prélevées lors des phases de bilan et co-préparation de leçon, ECP/EAC de la leçon de coteaching et EAC de la leçon de coteaching ont été découpées sous forme d'unités d'interaction (UI). Nous avons changé ces unités d'interactions à chaque fois que l'objet du jugement d'un acteur changeait.

Sur l'ensemble des quatre expérimentations, nous avons trouvé entre 30 et 63 UI.

1.3. Identification des éléments de jugement et d'étayage au sein des unités d'interaction

Chacune de ces unités d'interaction a été complétée par les circonstances évoquées par les acteurs pour étayer la signification qu'ils attribuaient aux événements visionnés. Plus concrètement, nous avons identifié trois éléments significatifs dans le discours formulé par l'acteur : le jugement, l'objet de celui-ci, ainsi que l'étayage qu'il pouvait apporter. Cet étayage correspond donc aux éléments évoqués par l'acteur qui permettent de documenter CH sur la procédure entreprise pour juger les actions visionnées.

Ces éléments significatifs nous ont permis de compléter le protocole multi-volets (tableau 3).

1.4. Formalisation des ENS suivies et/ou apprises

Chaque unité d'interaction a donné lieu à la formalisation des ENS suivies par les acteurs pour porter son jugement. Nous avons, pour cela, considéré les éléments de jugement et d'étayage évoqués par l'acteur.

Par convention, chaque ENS a été étiquetée à partir (i) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur ; (ii) des circonstances évoquées pour étayer cette signification, et (iii) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque ENS a été présentée ainsi : [(Objet), *vaut pour* (éléments d'étayage), *ce qui obtient comme résultat* (éléments d'étayage)]. Enfin, les éléments de connaissance mobilisés par les acteurs lors des EAC pour énoncer telle ou telle action professionnelle ont été formalisés de façon identique aux ENS suivies pour signifier les actions visualisées et préalablement réalisées et/ou observées. Notons que ces retranscriptions ont été réalisées au plus près du vocabulaire des acteurs.

Ces éléments significatifs nous ont permis de compléter le protocole multi-volets (tableau 3).

Tableau 3 : Exemple de formalisation des ENS sous la forme du protocole multi-volets

<table>
<tr><th colspan="2">Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching</th></tr>
<tr><th colspan="2">Extrait de l’enregistrement vidéo – EN (18’07)</th></tr>
<tr><td>EN2 fait le bilan de la tâche « traversée des attaquants avec défense retardée ».
 </td><td>EN2 : « On arrête le rebond ».</td></tr>
<tr><td>EN2 s’adresse à toute la classe en élevant le ton.
 </td><td>EN2 : « Hey. On avait dit quoi sur les rebonds ? ».
Élève : « Quand ça siffle, il faut qu’on arrête les rebonds ».</td></tr>
<tr><td>EN2 pose une question aux élèves.

Le bruit ambiant se clame soudainement, EN2 marque un temps de pause.

EN2 reprend son bilan.</td><td>EN2 : « D’accord. Quand ça siffle… Hey. Quand ça siffle, quand je donne les consignes, on arrête les rebonds. Ça s’appelle comment ce truc là ? Le respect ! ».

EN2 : « Moi, je vous respecte. Vous, vous me respectez. Ok ? Contresens. Quelque chose de réciproque ».</td></tr>
<tr><td>Extrait de l’entretien d’autoconfrontation – EN/CH (l. 3447-3486)</td><td>Analyse</td></tr>
<tr><td>EN : Oui, bon, là, c’est… Là, c’est du… Ah oui, mais là, n’empêche, j’étais… C’était un moment fort, quoi, parce</td><td><u>Jugement</u> porté par EN : « C’est un moment fort ».</td></tr>
</table>

que… Parce que je ne savais pas du tout que ce mot là, ça allait créer un tel effet, quoi, et… Et je vois…	
CH : Ça avait été parlé, il l'avait évoqué, ça.	Étayage de la signification par EN : *« L'utilisation du mot respect et l'effet que cela peut avoir sur les élèves »*.
EN : Ben, lui, il disait que le respect, c'était une notion qui était chère à tous les élèves, et pour moi, ils sont trop petits pour appréhender un truc… Enfin, ils comprennent ce truc-là, mais… Et puis, là, il m'avait dit : « Oui, L., utilise rien que le mot, ça les… »	Étayage du jugement par EN : Pour EN, ils sont *« trop petit pour appréhender ce terme »*.
CH : Je m'en souviens.	Étayage de la signification par EN : TU lui avait signifié cette ENS lors d'un moment précédent.
EN : Voilà.	
CH : C'était lors de l'entretien qu'il avait dit ça.	
EN : Oui.	
CH : Et donc, là, tu le fais, en pensant à ça ?	
EN : Là, je le fais en pensant à ça, oui. Là, je me dis : « Allez, vas-y, joue cette carte, c'est le bon moment, et tout. »	Demande de jugement par CH Étayage de la signification par EN : EN réalise cette ENS délibérément, en se souvenant lorsqu'elle avait été dressée : *« Allez, vas-y, joue cette carte, c'est le bon moment »*.
CH : Et alors ? Qu'est-ce que tu en penses ?	Demande de résultat attendu par CH
EN : Et là, un silence de plomb, quoi. Donc, là, je fais : « Oh ! c'est trop bien ! »	
CH : On va le voir ce silence.	
CH : Tu en penses quoi, là ?	Demande de jugement par CH
EN : Ben, là, je suis trop contente. Je suis contente parce que c'est un vrai… Enfin, c'est un vrai outil, quoi. Ce n'est pas du bla-bla, là, que B. m'a donné. C'est un truc qui marche dans l'instant, et puis je le vois, je le valide, et je me dis : « Bon, c'est bon, là, tu l'inscris dans tes… ».	Étayage de la signification par EN : Satisfaction de EN puisqu'elle *« va voir le silence »*. Étayage de la signification par EN : *« C'est un vrai outil »*. Résultat attendu par EN : C'est un truc qui marche dans l'instant
CH : Tu le vois, tu le valides ?	
EN : Oui. Et là, pour moi, c'est vraiment un truc dans mon… Enfin, ça restera, je pense, sur toute ma carrière, quoi, ça restera un truc… Enfin, il y a deux choses, pour l'instant, il y a vraiment deux choses que j'ai en tête et que je garderai toujours, c'est placer à un endroit, enfin, la position géographique pour la consigne. Donc ça, je l'avais validé dans mes stages précédents, et là, je le fais, je le réinvestis cette année. Et ça, c'est un nouveau, nouvel outil, quoi, et je trouve ça bien parce que c'est immédiat, et on ne passe pas par, ça ne passe par une, dix mille explications, et puis j'ai juste à balancer ça, et puis je vois que ça marche, donc c'est… C'est bien, quoi.	Étayage de la signification par EN : Cette ENS restera comme une des ENS dont elle se souviendra Étayage de la signification par EN : Cette ENS est *« immédiate »*, on ne passe pas par *« dix mille explications »*. Formalisation de l'ENS : [*« L'utilisation du mot respect »* pour reprendre des élèves dissipés vaut pour *« être un vrai outil »*, vaut pour *« être un mot que les enfants appréhendent »*, ce qui obtient comme résultats

CH : Très bien. Tant mieux.	d'obtenir *« le silence immédiat »* et *« d'éviter de passer par dix mille explications »*].

1.5. Enquête grammaticale synchronique et diachronique

Dans la mesure où chaque ENS dressée alimente progressivement chez l'acteur une « grammaire » (Wittgenstein, 1996), notre priorité a été de mesurer le suivi et l'historicité de ces ENS tout au long de nos expérimentations. Nous avons, pour cela, mené une enquête grammaticale que nous avons voulu synchronique dans un premier temps, puis diachronique dans un second temps.

L'enquête grammaticale synchronique nous a permis l'identification et la formalisation des ENS apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence d'enseignement et/ou de formation. Nous avons ainsi procédé à une comparaison entre les ENS évoquées par TU et par EN. Par convention, nous avons considéré que les acteurs suivaient la même ENS si on trouvait une récurrence entre l'objet du jugement, des éléments d'étayage et de résultats associés. L'avantage d'avoir réalisé l'EAC lors de l'ECP à l'occasion de la phase 2 portant sur la leçon de coteaching fait que les acteurs signifiaient dans l'immédiat les ENS apprises et/ou suivies, l'EAC permettant la discussion et la formalisation de ces ENS par les acteurs.

L'enquête grammaticale diachronique nous a permis de retracer l'historicité des ENS apprises et/ou suivies par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences de formation et/ou d'enseignement. Nous avons tout d'abord identifié les ENS enseignées par TU, à l'occasion de la co-préparation de leçon ou lors de la leçon de coteaching. Nous avons ensuite traité les données de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching où nous avions questionné les acteurs afin qu'ils formalisent les ENS apprises et/ou suivies. Enfin, nous avons analysé, lors de l'EAC post coteaching, si les ENS enseignées par TU avaient été suivies par EN lors de la situation de classe faisant suite à la phase de coteaching. Nous avons, pour cela, analysé certaines traces « explicites » où le lien avec la leçon de coteaching était clairement établi (par exemple : « *Est-ce que c'est en lien avec le bilan alors ? C'était B.* (TU) *qui l'avait fait, hein, je crois ?* »), ou « implicites » lorsque le suivi semble lié à des ENS évoquées compte tenu des éléments d'étayage précisé. Par convention, nous avons considéré que les acteurs

suivaient la même ENS si on trouvait une récurrence entre l'objet du jugement, des éléments d'étayage et de résultats associés.

1.6. Validité des données

Les données ont été vérifiées à l'occasion d'échanges lors de séminaire de recherche. De surcroît, les étapes successives du traitement des données ont été comparées et discutées par deux chercheurs afin d'obtenir un accord. Si le deuxième chercheur n'a pas traité toutes les données, il a pu avoir accès aux données les plus saillantes, support des résultats de l'étude. Son analyse a donc été réalisée à l'occasion d'échanges avec le chercheur principal. En cas de désaccord, notamment sur la formalisation des ENS, le résultat a été de nouveau traité jusqu'à l'obtention d'un accord commun. Dans le cas contraire, ce résultat a été rejeté. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord.

Schéma 2 : éléments significatifs dispositif de recherche

	Éléments significatifs – Expérimentation 1										
		Collège	Activité	Classe	Semaine	Leçon	Acteurs	Durée vidéos (min)	Verbatim	Lignes	Unités d'interaction
Expérimentation 1.1	**Bilan + co-préparation de leçon**	Collège A	Natation	Classe de 4e – groupe de débutant			TU / EN / CH	79'32	Verbatim 1.1	1-1483	45 UI
	Leçon coteaching				09/36	L2	TU / EN	54'03			
	ECP/EAC coteaching						TU / EN / CH	136'33	Verbatim 1.1	1484-3819	60 UI
	Leçon post coteaching				10/36	L3	EN	37'40			
	EAC Leçon post coteaching						EN / CH	80'58	Verbatim 1.1	3820-4946	39 UI
Expérimentation 1.2	**Bilan + co-préparation de leçon**	Collège A	Danse	4e A			TU / EN / CH	81'45	Verbatim 1.2	1-1946	63 UI
	Leçon coteaching				17/36	L2	TU / EN	47'59			
	ECP/EAC coteaching						TU / EN / CH	106'18	Verbatim 1.2	1947-3814	56 UI
	Leçon post coteaching				18/36	L3	EN	44'41			
	EAC Leçon post coteaching						EN / CH	66'42	Verbatim 1.2	3815-4601	30 UI

	Éléments significatifs – Expérimentation 2										
		Collège	Activité	Classe	Semaine	Leçon	Acteurs	Durée vidéos (min)	Verbatim	Lignes	Unités d'interaction
Expérimentation 2.1	**Bilan + co-préparation de leçon**	Collège B	Basket-Ball	6e 01			TU / EN / CH	78'23	Verbatim 2.1	1-1418	44 UI
	Leçon coteaching				10/36	L3	TU / EN	63'30			
	ECP/EAC coteaching						TU / EN / CH	121'25	Verbatim 2.1	1419-2810	40 UI
	Leçon post coteaching				11/36	L4	EN	44'04			
	EAC Leçon post coteaching						EN / CH	92'23	Verbatim 2.1	2811-3922	46 UI
Expérimentation 2.2	**Bilan + co-préparation de leçon**	Collège B	Basket-Ball	6e 01			TU / EN / CH	86'23	Verbatim 2.2	1-1663	47 UI
	Leçon coteaching				13/36	L6	TU / EN	54'25			
	ECP/EAC coteaching						TU / EN / CH	69'26	Verbatim 2.2	1664-2735	43 UI
	Leçon post coteaching				14/36	L7	EN	44'44			
	EAC Leçon post coteaching						EN / CH	86'30	Verbatim 2.2	2736-3725	39 UI

2. Catégorisation pour la présentation des résultats

Le dispositif de recherche nous ayant permis de recueillir de nombreuses données, nous avons ainsi eu à disposition une densité de résultats suite au traitement des données. Conformément à la méthodologie du programme de recherche (Bertone & Chaliès, 2015 ; Bertone, 2011, Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2013), nous avons effectué une interprétation des données au regard des hypothèses auxiliaires retenues. En effet, nous n'avons retenu que les résultats significatifs nous permettant de mieux saisir les enjeux de formation de EN compte tenu du dispositif de type coteaching.

Nous avons, pour cela, catégorisé, dans un premier temps, les pistes de résultats qui ont pu apparaître faisant suite au traitement des données, en s'appuyant essentiellement sur le suivi des ENS permis par l'enquête grammaticale synchronique et diachronique.

Les ENS identifiées et suivies à la trace lors de ces quatre expérimentations, nous avons, dans un second temps, pu mettre en évidence des récurrences en ce qui concerne ces suivis d'ENS. Nous avons, dès lors, décidé d'étayer chacun de ces suivis par des exemples significatifs d'ENS qui ont pu être attribués.

Parallèlement à cela, nous avons identifié d'autres éléments saillants qui nous ont permis de formaliser d'autres résultats significatifs en lien direct avec notre protocole de thèse.

PARTIE 4 : RÉSULTATS

Trois chapitres vont être développés dans cette partie relevant des résultats obtenus suite à la mise en œuvre des deux dispositifs de recherche établis pour vérifier nos hypothèses auxiliaires annoncées précédemment.

Le chapitre 1 présente des résultats qui mettent en évidence la richesse de ce dispositif technologique type coteaching quant aux opportunités de formation qu'il permet d'offrir favorables à la construction du sujet enseignant.

Le chapitre 2 étudie les trajectoires d'ENS à partir de ce format de type coteaching. Nous montrerons dans quelle mesure cela stimule l'apprentissage d'ENS chez EN, et encourage le suivi de celles-ci. Nous étudierons particulièrement, au sein de ce chapitre, l'émergence du sujet par et dans le suivi de ces ENS.

Le chapitre 3 documente l'hypothèse selon laquelle le dispositif d'ECP/EAC qui suit la leçon de coteaching constitue un moment déterminant pour la formalisation des ENS adressées de manière ostensive et/ou ostensible par TU.

Chapitre 1

Un dispositif de type coteaching qui encourage les opportunités de formation

---

Ce chapitre se décline en deux sections. Elles correspondent à des résultats significatifs en ce qui concerne la fécondité de ce dispositif technologique de type coteaching sur la formation des enseignants. Elles montrent dans quelle mesure ce dispositif offre des circonstances favorables permettant la construction du sujet enseignant.

La Section 1 montre que ce dispositif de type coteaching change le rapport entre TU et EN. Véritablement engagés dans un processus de collaboration, nous verrons que ce dispositif encourage des moments d'échange et de partage, allant jusqu'à la mise en œuvre apparente d'une maïeutique, contributive à l'émergence du sujet en formation.

La Section 2 montre plus précisément que la leçon de coteaching constitue un espace d'action encouragé stimulant la formation de EN. Nous verrons ainsi que ce format encourage la monstration, par TU, de son activité enseignante. Cette formation est, en outre, stimulée par les injonctions que peuvent adresser TU, ce qui encourage une prise de risque immédiate pour EN. Celles-ci contribuent à l'émergence du sujet au sein de l'action vécue.

1. Un rapport TU/EN modifié, favorisant l'émergence de moments de formation

Le résultat développé au sein de cette section montre que le format de type coteaching permet de modifier le rapport entretenu par EN et TU. Ce dispositif encourage la collaboration entre les acteurs lors des différentes phases de l'expérimentation : co-préparation de leçon, coteaching, et ECP/EAC. Il permet enfin l'émergence d'une maïeutique[55] chez EN. En effet, les pistes qu'évoque TU lors des différentes phases du dispositif permettent le dialogue et la possibilité, pour EN, d'« accoucher » de propositions conformes aux attentes de TU.

1.1. Un dispositif qui encourage des moments de partage et d'échange entre EN et TU

Rappelons que notre dispositif mis en œuvre articule trois phases déterminantes.

La première phase correspond au bilan et à la co-préparation de leçon au cours de laquelle les acteurs sont amenés, sur la base de l'observation de la leçon précédente, à réfléchir à la leçon pour laquelle ils interviendront ensemble.

La deuxième phase correspond à la leçon de coteaching au cours de laquelle EN et TU interviennent de manière conjointe au sein du même espace/temps. Elle correspond concrètement à la mise en œuvre de la leçon co-préparée ensemble.

La dernière phase correspond au bilan de ce moment de coteaching. Nous avons, dans le cadre du dispositif de recherche évoqué dans la partie méthode, associé ce moment à celui de l'ECP/EAC. Concrètement, TU et EN réalisent un ECP traditionnel en s'appuyant sur l'action transformée que représente la leçon de coteaching. Il est réalisé simultanément à cet ECP, un EAC de la part de CH afin de permettre la formalisation des ENS suivies et/ou adressées lors de la leçon de coteaching.

[55] La maïeutique est une méthode d'enseignement développé par Socrate qui permet à l'interlocuteur de découvrir les vérités qu'il porte en lui. Provenant du grec *Maieutikê* qui signifie l'art de l'accouchement, ce concept philosophique est utilisé dans le sens d'accoucher les esprits. Par l'entremise du dialogue, l'interlocuteur parvient à trouver les vérités en lui-même (Titli, 2009).

Dans la mesure où cet ECP/EAC permet de documenter notre deuxième hypothèse auxiliaire, nous l'aborderons plus particulièrement dans le cadre du Chapitre 3 de cette partie présentant nos résultats. Nous verrons, au sein de cette section, dans quelle mesure les deux premières phases permettent de stimuler des moments de partage et d'échange entre EN et TU, levier pour l'émergence du sujet en formation.

1.1.1. La co-préparation de leçon, un moment d'échange professionnel

Le premier cas étudié concerne l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A, plus précisément lors de la phase de bilan et co-préparation de leçon. Après avoir observé EN lors de la première leçon de natation, TU procède à un temps de bilan. Il s'ensuit un temps où EN et TU réfléchissent à la leçon à venir au cours de laquelle ils interviendront ensemble. Cet extrait que nous présentons porte justement sur un dialogue des acteurs au cours duquel ils discutent l'objectif à attribuer pour la leçon à venir (Extrait 1).

Extrait n°1 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 712-727)

EN : Et là, pour toi, il faudrait du coup quand même que je travaille quand même le problème de respiration qui est…? Voilà, enfin, l'inspiration, c'est n'importe quoi. Etc.
TU : Bien sûr. Il faut travailler ça.
EN : Et je vais faire… Enfin, est-ce que je vais faire toute ma séance prochaine sur la respiration ?
TU : Qu'est-ce que tu en penses ? C'est pas à moi de te dire.
CH : C'est à vous.
TU : C'est à nous. Je te dirai après…
EN : Moi, je sais que… J'ai tendance en fait moi. Moi, je sais que j'ai tendance à mettre trop d'objectifs, je pense. C'est-à-dire quasiment presque à chaque cours, presque… Je m'en suis rendu compte avec le badminton, quand des fois, je relis des trucs. Quasiment à chaque cours, j'avais un objectif différent. Presque. Enfin, tu vois, c'était comme si genre, je résous un problème.
TU : Oui, mais il faut un thème quand même dans une séance.
EN : Il… Il faut un thème, c'est vrai.
TU : Ouais, déjà quand tu dis aux élèves : « Aujourd'hui, c'est ça ».

Ce premier extrait témoigne d'une réelle difficulté évoquée par EN pour proposer l'objectif de leçon pour cette deuxième leçon de natation. Identifiant chez elle une pratique réglée selon laquelle elle propose, à chaque fois, « *un objectif différent* » à l'occasion de chaque cours, EN évoque sa difficulté à ne cibler qu'un seul objectif en lien avec les besoins des élèves. Elle explique ainsi qu'elle a « *tendance à mettre trop d'objectifs* ». TU précise, en réponse à ces difficultés, qu'il est important d'avoir un thème à proposer aux élèves pour chaque leçon.

À l'écoute de ces difficultés évoquées par EN, TU apporte quelques éléments d'aide à EN dans la suite de ce temps de bilan et co-préparation de leçon (Extrait 2).

Extrait n°2 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 740-763)

TU : Mais, à mon avis, la réponse, elle est peut-être… La réponse, elle est peut-être dans ton bilan. Par rapport à ce que tu viens de dire. Parce que… Continue tu vas voir.
EN : Euh… Respiration. Changement fréquent de nage. Le temps…
TU : Pourquoi ? Pourquoi ils changent fréquemment de nage ?
EN : Parce qu'ils sont fatigués.
TU : Voilà ! (Mimant la fatigue).
EN : Oui, donc c'est toujours la respiration en fait.
TU : Ouais.
EN : Alors, le temps de l'épreuve n'est pas toujours respecté. Ils n'arrivent pas à tenir les six minutes.
TU : Ils fatiguent.
EN : Euh… La vitesse de nage décroit. Fatigue prématurée.
TU : Oui.
EN : Pareil.
TU : Pareil.
EN : Il y a des arrêts.
TU : Pareil.
EN : Euh… Partie non nagée peu exploitée.
TU : Ah !
EN : Ça, on peut travailler !
TU : Là ! Ouais. Là, tu sens que t'as un petit truc effectivement. Hein ? Les coulées, il y a peut-être quelque chose.
EN : Ouais. Parce que du coup. C'est vrai que du coup, ils se fatiguent aussi. Du coup, ils gagneraient du temps.

Ce deuxième extrait nous montre que TU apporte des éléments d'aide à EN pour la proposition d'un objectif de leçon. Il l'invite ainsi à s'appuyer sur les éléments du « *bilan* ». Partant justement de ce conseil, TU s'appuie sur un élément du bilan évoqué par EN relatif au « *changement fréquent de nage* » des élèves, pour inviter l'enseignante en formation à se questionner sur les raisons justifiant ce comportement des élèves. EN s'applique ainsi à respecter ce conseil dans la mesure où elle met en relation ces changements avec un problème de respiration. L'extrait nous montre alors que cela constitue un moment de partage apparent au cours duquel TU et EN dialoguent ensemble sur la nécessité de travailler ce problème de la « *fatigue prématurée* » des élèves en natation ; comme en témoigne le dialogue qu'ils entretiennent dans l'extrait présenté. Ce moment d'échange professionnel permet ainsi à EN de mettre en relation ce problème de fatigue avec la nécessité de travailler les « *parties non nagées* ». Cette piste que propose EN est partagée par TU qui souligne la pertinence de pouvoir travailler les coulées. Cet extrait nous montre donc que cette phase de co-préparation de la leçon encourage ces moments d'échanges professionnels qui contribuent, en retour, à l'émergence du sujet sur le plan réflexif. En effet, EN est en mesure d'identifier les éléments

de progression pour ses élèves et comprend la nécessité de travailler les parties non nagées en tant que thème de leçon.

La suite de l'extrait nous montre un autre moment d'échange professionnel au cours duquel les acteurs dialoguent sur les tâches à proposer pour résoudre ce problème identifié (Extrait 3).

Extrait n°3 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 765-798)

EN : Et là, du coup, ils seraient plus performants, voilà, pour les douze minutes. On y est pas encore mais… Voilà, en plus : « Recherchant l'amplitude de nage » (lisant la compétence attendue[56]). C'est déjà une forme d'amplitude de nage, déjà.
TU : Oui. Bien sûr.
EN : Bon, après, l'amplitude, c'est aussi avec les bras. « En tirant bénéfice des virages » (lisant la compétence attendue). Mais après, voilà, je pourrais travailler aussi les coulées…
TU : Mais une bonne coulée, c'est une coulée où la respiration est calée sur le mouvement, sur la coulée elle-même.
EN : Oui, mais là, c'est en apnée.
TU : Pourquoi ?
EN : Ah oui, on souffle.
TU : Oui.
EN : On souffle, ok.
TU : Expiration complète pour arriver à une inspiration réflexe au moment où tu sors la main.
EN : Ok. Mais est-ce que… Là, ce truc de coulée, est-ce que je peux le faire, éventuellement, tu sais, avec entrée dans l'eau ?
TU : C'est-à-dire ?
EN : C'est-à-dire commencer par exemple petit plongeon canard. Et, voilà, faire sa coulée à partir du plongeon canard. Ou sinon, non. Dans la première, ce serait bien de faire au mur je pense. Le premier, au mur, poussez le plus fort. Je vais le plus loin possible, tendu, gainé comme une flèche, etc.
TU : Et tu dois relier à la respiration.
EN : Et voilà ! Souffler entièrement, et il faut que, au moment où je ressors, j'ai tout sorti et que je fasse une inspiration brève.
TU : Hum hum.
EN : Pour commencer deux coups de bras.
TU : Voilà.
EN : Et ensuite je reviens.
TU : Donc, tu vois, quelque part, on est encore…
EN : Dans la respiration.
TU : Voilà.
EN : Il faut que je note tout ça.

Ce moment d'échange, qui fait suite au ciblage du besoin à travailler pour les élèves selon lequel il est nécessaire de travailler les parties non nagées, permet à EN de mettre en relation cette piste de travail avec les programmes d'EPS en vigueur à l'occasion de cette expérimentation. Elle justifie ainsi l'idée selon laquelle ce travail de respiration permet de lutter contre la fatigue prématurée des élèves. TU étaye cet avis en expliquant que le travail autour des coulées peut justement correspondre à un travail autour de la respiration, puisqu'il

[56] La notion de compétence attendue renvoie aux anciens Programmes de l'Enseignement de l'EPS (Bulletin Officiel Spécial n°6 du 28 Août 2008).

annonce qu'« *une bonne coulée, c'est une coulée où la respiration est calée sur le mouvement* ». Rebondissant sur cette précision de TU, EN propose une tâche autour de la coulée, guidée par TU qui l'invite au travail simultané de la respiration. Cet objectif, mis en évidence par EN suite au guidage de TU, permet alors au binôme d'échanger sur le ciblage d'objectifs pour les élèves dont ils ont la charge, ce qui illustre un travail partagé.

Nous retrouvons également ces moments d'échange professionnel entre TU et EN lors de l'Expérimentation 2 menée au sein du Collège A. Après un temps de bilan au cours duquel TU est revenu sur certains éléments caractéristiques de la leçon de danse qu'il a observée, le binôme dialogue sur la leçon à venir au cours de laquelle ils co-interviendront ensemble (Extrait 4).

Extrait n°4 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 959-975)

EN : Et du coup, est-ce que… On est sur un objectif de séance sur quoi, en fait ? Notre objectif de séance ? Est-ce qu'on se base plutôt sur de l'énergie, sur de l'espace, sur le temps ?
TU : On choisit. On choisit.
EN : Je ne sais pas… Leur problème majeur…
CH : (En s'adressant à EN) Tu aurais tendance à commencer par quoi habituellement en danse ?
EN : Ben, moi, c'est différent parce que j'ai une vision… Enfin, j'invente tout le temps.
TU : L'énergie, tu as besoin.
EN : Oui, l'énergie, oui, mais après…
TU : Non, mais qu'est-ce que tu en penses ?
EN : Non, c'est intéressant l'énergie, je pense.
TU : Mais est-ce que c'est maintenant ?
EN : Parce que c'est dur l'énergie je trouve.
TU : Ça te paraît dur ? Oui, c'est dur, hein ! Oui.
EN : Je trouve ça dur, quand même. Tu vois… C'est dur quand même l'énergie, il faut dire ce qui est, même…

Nous retrouvons, au sein de cet extrait, un moment de partage qui émerge d'une demande d'aide formulée par EN à propos de l'objectif de leçon à proposer aux élèves. En effet, on observe EN demander à TU ce qu'il en pense concernant l'objectif de leçon à proposer pour cette leçon de coteaching, en le questionnant notamment sur le choix qu'il ferait entre un travail sur « *l'énergie* », « *l'espace* » ou « *le temps* ». Ce questionnement permet ensuite de faire émerger un temps d'échange professionnel sur les pistes à proposer pour la leçon de coteaching. De ce temps d'échange ressort une proposition formulée par TU de travailler autour de « *l'énergie* », ce que le binôme trouve néanmoins compliqué à faire pour les élèves.

Nous retrouvons cet échange professionnel autour de l'objectif à donner à la leçon de coteaching plus loin au cours de cette même co-préparation de leçon (Extrait 5).

Extrait n°5 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1088-1105)

EN : (…) Donc du coup, quel thème on choisit pour notre prochaine séance ?
TU : Oui, voilà ! C'est ça, parce que là, il faut qu'on…
EN : Espace. Espace.
TU : Mais il ne faut pas qu'on choisisse comme ça au hasard. Il faut qu'on réfléchisse…
EN : Non, non, il faut que ça soit en lien avec eux quoi.
TU : Mais oui, qu'est-ce qu'on a vu ? Qu'est-ce qu'on a vu ?
EN : Qu'est-ce qu'on a vu (en chantant) ? Ben, il y avait une mauvaise gestion de l'espace, déjà.
TU : Oui.
EN : Par rapport aux spectateurs. Ils ne savent pas se placer.
TU : Donc ça, il faut… D'accord ! Dans l'espace, maîtriser, ça c'est sûr.
EN : Ils sont… Voilà, ils sont tous collés, voilà !
TU : Un espace défini, ça, c'est sûr, il faut travailler là-dessus.
EN : Voilà ! Espace. Maîtrise gestuelle. On le travaille à travers le vocabulaire qu'on va transmettre parce que ça va être quelque chose de réalisé qui va être cadré. Donc ça sera cadré, il y a… Le geste sera réussi, c'est sûr.
TU : Oui.

Cet extrait montre que le binôme échange sur l'objectif à proposer aux élèves. TU dresse ainsi l'ENS suivante : [« *Le choix de l'objectif* » vaut pour « *ne pas le choisir au hasard* », vaut pour « *nécessite d'être réfléchi* »]. Ce dressage s'appuie alors sur un conseil préalablement donné (cf. Extrait 2) selon lequel il est nécessaire de s'appuyer sur les éléments du bilan pour établir le choix de l'objectif. Cette ENS semble comprise par EN, comme en témoigne le dialogue qu'ils entretiennent. Cette réflexion commune encourage, dès lors, les acteurs à échanger et partager sur les éléments observés, puis à proposer des pistes de solution pour répondre aux besoins des élèves soulevés. EN insiste ainsi sur la nécessité de travailler l'espace afin que les élèves puissent « *se placer* ». TU approuve cette proposition en précisant qu'il est essentiel que les élèves travaillent dans un « *espace défini* ». Cet extrait montre donc que le choix de l'objectif de leçon, qui passe par la recherche des besoins des élèves, constitue un réel vecteur de partage professionnel et de l'émergence du sujet enseignant sur le plan réflexif.

Cette co-préparation de leçon permet aux acteurs d'échanger également sur les tâches qu'ils ont à proposer pour la leçon de coteaching, comme en témoigne l'extrait suivant qui correspond à la suite de cette co-préparation de leçon (Extrait 6).

Extrait n°6 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1330-1352)

TU : (…) On pourrait déjà imaginer que sur la première partie, tu vois, sur la première partie, sur l'activité, on reprenne un petit peu déjà les verbes, les choses. Enchainer les verbes.
EN : Oui. Choix de trois verbes. Combiné.
TU : Déjà, on peut déformer la… « Tiens, déforme-moi ça ! Comment on peut agrandir ce mouvement-là ? », tu vois ? Quand ils sont un peu centrés sur eux-mêmes, c'est un peu sur des… Sans aller loin mais…

EN : Oui, surtout quand ils font juste marcher, tomber, ramper.
TU : Oui.
EN : Voilà, donc là, ce n'est pas… Voilà, il n'y a rien de nouveau là-dedans.
TU : Est-ce qu'on peut le faire en courant, est ce qu'on peut le faire en rapide, est ce qu'on peut le faire…
EN : C'est ça, donc là on passe sur le temps. Sur le temps.
TU : Oui, ou…
EN : Donc sur le temps. Voilà, en fait, on reprend la même chose.
TU : Non, on met déjà des petites…
EN : On met la variable temps. On dit : « Voilà, vous me le faites… ». Voilà, ils me le présentent… Au pire, voilà : « Vous présentez à un autre groupe ». Ils présentent à un groupe. Très bien ! Maintenant, on fait la même chose, cette fois-ci avec la variable temps.
TU : Oui.
EN : Et on fait soit au ralenti, avec un accent. On explique ce que c'est un accent.
TU : Hum.

Dans le cadre de cet extrait, TU et EN échangent plus particulièrement sur la proposition d'une tâche d'apprentissage. TU propose une tâche consistant à enchaîner des verbes d'action à partir d'inducteurs visant la déformation du mouvement. Notons d'ailleurs que ce travail autour des verbes d'action avait été proposé aux élèves par EN dans le cadre de la leçon précédant celle de coteaching. TU étaye alors sa proposition afin de transformer les comportements moteurs des élèves vers une motricité « de danseur ». La suite de l'extrait montre l'implication de EN dans cette réflexion : elle propose ainsi d'ajouter l'inducteur relatif à la « *variable temps* », et rebondit également sur les propositions de TU en envisageant d'aborder la notion d'« *accent* » pour contribuer à cette visée de développement de la motricité des élèves partagée par le binôme. Cet extrait montre donc bien que, dans le cadre de cette phase particulière que représente la co-préparation de leçon, la proposition d'un des deux acteurs encourage l'autre à rebondir, ce qui permet ainsi d'enrichir la planification de la leçon pour laquelle ils interviendront ensemble. Ce format encourage ainsi l'émergence d'une réflexion professionnelle commune et aboutit à une interprétation par EN à la fois originale et conforme des règles énoncées par TU. Dépassant le suivi des règles proposées par TU, EN en fait un usage extensif qui témoigne du processus de subjectivisation (au sens d'une construction du sujet enseignant) qu'il a engagé sur le plan réflexif.

Notons également que cet échange professionnel n'aboutit pas nécessairement à une approbation partagée par les acteurs, comme en témoigne l'extrait suivant (Extrait 7).

Extrait n°7 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1008-1034)

TU : Alors, l'idée, ça serait d'associer un thème… Non, comment dire ? Peut-être que notre leçon, elle serait… Là, si on arrive à ça, ça serait intéressant. Ça serait transformer une émotion en verbe d'action.
EN : C'est dur ! Il faut qu'on le fasse pour eux, sinon…
TU : Non, parce que, eux, dans une émotion…

EN : Non.
TU : Ou alors des verbes d'action en émotion. Oui, transformer les verbes d'action en émotion. C'est-à-dire que ceux qui enchainent des verbes, ne pourraient pas trouver derrière… Voilà, quelque chose, une émotion, un sentiment, une impulsion à transmettre au public. Je ne sais pas, la joie, la mauvaise humeur, le…
EN : Ça va être trop dur, je pense. Ça va être trop dur quand même.
TU : La rigidité, la discipline. Ben oui, on leur donne des cartes.
EN : Hum.
TU : On n'est peut-être pas obligé de les laisser tout… Ils choisissent.
EN : Oui, c'est dur. C'est dur ! Ça va être trop dur. Ça va être trop dur.
TU : Bon, Ok.
EN : Ça va être trop dur parce qu'ils vont se mettre. Là, ils se sont mis en scène parce que c'était midi. Mais là, ça va être dur parce qu'ils vont devoir se dévoiler, tu vois ?
TU : On n'est peut-être pas obligés de leur dire aussi tôt. On peut peut-être le garder sous la semelle.
EN : Peut-être pas tout de suite, je pense. On pourra plus tard. Je pense plus tard quand même.
TU : Si on voit que la séance évolue bien, on se le garde sous la semelle et puis on…
EN : Hum.
TU : Hein ?
EN : Oui, voilà ! Plus tard parce que je pense quand même que ça va être compliqué de se montrer comme ça.

Au sein de cet extrait, on constate que TU propose une possible tâche d'apprentissage pour la leçon menée en coteaching. Celle-ci consiste à amener les élèves à « *transformer une émotion en verbe d'action* ». EN répond à cette proposition en évoquant ses doutes qui renvoient au fait que les élèves n'aient pas les capacités pour réaliser cette tâche. Après quelques propositions alternatives de TU, EN insiste sur la difficulté que cela peut représenter d'associer émotion et verbe d'action pour les élèves. TU indique alors que cette tâche est à « *garder sous la semelle* » pour une prochaine leçon. Cet extrait illustre l'émergence d'un réel échange professionnel dans la mesure où les acteurs échangent et controversent de façon symétrique à propos des opérations à réaliser. Cette phase de co-préparation de leçon engage donc les acteurs dans une réelle collaboration, d'égal à égal, au cours de laquelle les décisions nécessitent l'approbation de chacun des acteurs et alimentent un processus situé de subjectivisation de EN.

1.1.2. La leçon de coteaching révélatrice de moments de partage

Si nous avons pu montrer précédemment que cette phase de co-préparation de leçon encourageait l'émergence de moments d'échange professionnel et de partage, les résultats que nous allons montrer par la suite témoignent de l'existence de ces moments lors de la leçon de coteaching. En effet, il a pu être constaté, à de nombreuses reprises, des moments de partage entre les acteurs alors qu'ils intervenaient conjointement.

Le premier extrait qui permet de témoigner de cela renvoie à l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A. Au sein de cet extrait, TU et EN observent les élèves s'échauffer. Ces derniers réalisent des largeurs pendant que TU et EN discutent ensemble (Extrait 8).

Extrait n°8 (Expérimentation 1.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 8'04)

EN et TU observent les élèves qui sont en train de s'échauffer. 	EN : « *On les réunit ?* ». TU : « *Bon, on est pas mal, hein ? Ils refont en plus, tu vois ? Donc, tranquillement. Ils aiment nager* ».
TU regarde une élève. 	TU : « *Bon, Annaëlle, elle aime bien regarder les autres aussi* ».
TU montre une élève à EN. 	TU : « *Bon, on va pouvoir les sortir de l'eau* ». EN : « *Ouais* ». TU : « *On va leur expliquer, hein ? Je pense que…* ». TU : « *Tu vois, ça, c'est pas mal, c'est plus… On va voir que…* ».
TU montre une élève à EN. EN écoute avec attention. 	TU : « *Tu vois, Sarah, si on arrive à régler le problème de la respiration. Parce que là, le crawl est très bien placé. Le truc, c'est qu'elle ne souffle pas dans l'eau. Donc, quand elle sort la tête, elle fait son expiration. On les sort de l'eau ?* ». EN : « *Ouais* ».

On constate, au sein de cet extrait, que TU échange avec EN sur les observations qu'il peut faire des comportements moteurs des élèves. Il indique, par exemple, une élève en la pointant du doigt afin de mettre en évidence le fait qu'elle réalise un « *crawl très bien placé* », avec néanmoins un « *problème de respiration* » qu'il constate. Cette action de la part de TU permet ainsi de montrer des échantillons exemplaires de conduite d'élève à EN qui observe avec attention. L'ECP/EAC portant sur cet extrait permet de nous éclairer sur ce moment d'échange (Extrait 9).

Extrait n°9 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2198-2221)

CH : J'ai envie de dire… Tu parles à voix haute ou c'est vraiment une intention de l'amener vers… Qu'elle identifie des choses ?
TU : Là, je suis presque… Je suis presque tout seul. Je me parle autant à moi-même qu'à elle, là. Ouais, ouais
CH : D'accord.
TU : J'en ai conscience.
CH : Moi, c'est vraiment une question pour savoir.
TU : Ouais ouais, comme si, voilà… Bon, elle est là, euh…
CH : Et tu lui fais partager ce que tu vois ?
TU : Ouais. Voilà. Ce que tu disais d'ailleurs. Je regarde… Ah ouais, elle… J'aurais pu… Si j'avais été tout seul, j'aurais fait la même chose. Comme elle est à côté de moi, je partage, hein ?
CH : D'accord.
TU : Il n'y a pas de… Il n'y a pas d'autres…
EN : Non, mais c'est bien.
TU : Tu vois ?
EN : C'est bien parce que du coup, ça me met l'œil sur ce qu'il faut voir, quoi. Parce que, du coup, il me dit à haute voix ce qu'il pense.
TU : Oui, voilà, c'est ça.
CH : Et tu vois les mêmes choses ?
EN : Oui, ben oui, justement, ça se recoupe. Et comme je dis, des fois, je le regarde : « Ben, tu vois, il a la tête là, oui, en effet. Regarde, il y a aussi elle, l'inspiration, etc. ». Et, du coup, ben ça va tout seul quoi. Mais bon, peut-être pas sur les mêmes élèves du coup, donc, c'est bien, ça peut recouper les informations, c'est plus facile, je pense.

Cet extrait discute le moment au cours duquel TU porte un jugement sur l'observation des comportements des élèves, en pointant notamment une élève du doigt. TU évoque que ses observations sont spontanées et qu'il agit comme s'il avait été « *tout seul* ». Toutefois, la présence de EN à ses côtés fait que ses observations sont, de par cette action ostensible, partagées. Si cette action de TU n'avait pas nécessairement de visée de formation, nous constatons que cela a permis toutefois à EN de mettre « *l'œil sur ce qu'il faut voir* » puisqu'il « *dit à haute voix ce qu'il pense* ». Cela lui offre, en conséquence, l'occasion de comparer ces observations de TU avec les siennes, ce qui permet de « *recouper les informations* ». On constate alors un suivi d'ENS de la part de EN lors de cette intervention conjointe : [« *Co-intervenir avec TU* » vaut pour « *écouter ce qu'il dit à voix haute* » ce qui obtient comme résultat de « *mettre l'œil sur ce qu'il faut voir* » et de « *pouvoir recouper les informations*

avec les miennes »]. L'ECP/EAC de cet extrait de coteaching montre donc que ce co-enseignement a permis la construction d'un nouvel échantillon significatif d'observation des élèves, permettant à EN de mieux les observer. Cela confirme ainsi le fait que la leçon de coteaching, qui réunit dans les mêmes circonstances TU et EN, encourage ces moments de partage, délibérés ou non.

Un autre extrait, que l'on peut retrouver au sein de l'Expérimentation n°1 menée au sein du collège B, montre également un moment de partage dans le cadre des interventions adressées aux élèves. Dans cet extrait, TU réalise le bilan d'une tâche dont l'objectif était d'améliorer l'adresse des élèves lors des tirs au panier. Ils devaient pour cela réaliser le meilleur score selon différents endroits autour du panier (Extrait 10).

Extrait n°10 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 21'55)

TU est face aux élèves et réalise le bilan de la tâche proposée aux élèves. EN est à côté de lui. Face à la réponse d'un élève, TU part au tableau pour schématiser la situation. EN prend alors la parole devant les élèves. 	TU : « *Sur la première séquence, le maximum, c'était huit. Et les autres étaient autour de quatre ou cinq. Là, le maximum, c'est cinq. Et les autres sont autour de deux, trois, quatre, hein ? Ok ? Donc, à votre avis, d'où c'est plus facile de marquer ?* ». Élève : « *Partout* ». TU : « *Partout. Alors…* ». EN : « *Là, le score, il est comment ? Est-ce que vous avez le meilleur score sur la première partie du jeu ou sur la deuxième ?* » Élève : « *La première* ». EN : « *Alors. La majorité d'entre vous a fait le meilleur score sur la première séquence de jeu. Hein, Djalil ?* (en s'adressant à un élève). *Donc, ça veut dire quoi ? Ça veut dire quoi sur votre position ? Est-ce que c'est plus facile de tirer et de marquer proche du panier ou loin du panier ?* »

Cet extrait montre un exemple caractéristique d'une intervention menée de manière conjointe. En effet, TU procède au bilan de la tâche donnée en questionnant les élèves afin de les emmener à comprendre « *d'où c'est plus facile de marquer* ». Suite à la réponse d'un élève, TU propose un schéma au tableau. EN prend alors spontanément la parole pour continuer le bilan commencé par TU. EN procède ainsi à l'identique, à partir de la comparaison des scores obtenus par les élèves. Elle les interroge afin qu'ils répondent à la

question : « *Est-ce que c'est plus facile de tirer et de marquer proche du panier ou loin du panier ?* ».

L'ECP/EAC mené à la suite de la leçon de coteaching permet de nous renseigner sur ce moment d'intervention conjointe (Extrait 11).

Extrait n°11 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2446-2471)

CH : (En s'adressant à EN) Donc, là, tu rebondis, en fait, sur la suite de ce que disait B. ?
EN : Oui, parce que…
CH : À l'origine, tu n'étais pas partie dans ce… ?
EN : Oui, non, en fait, je… J'ai vu B. qui commençait à dessiner, je me dis : « Bon, je ne vais pas rester là, les bras croisés ». Et puis voilà, je voulais faire avancer un peu le, la discussion vers ce qu'allait démontrer B., du coup…
CH : Mais sur la même logique, oui.
EN : Oui. Oui, oui, parce que je… C'était un peu pour, oui, à la fois pour combler les temps et aussi pour…
CH : Mais c'est une logique de continuité ? Ou de pertinence ? C'est-à-dire est-ce que c'est parce que tu as trouvé ça très pertinent, du coup, tu reprends le truc, ou c'est juste parce que, pour ne pas perdre des élèves ?
EN : Je trouvais que, en fait, B., il avait… C'était plus pour être davantage précise, en fait, parce que B., il avait fait une comparaison des scores, tout ça, et, mais je trouvais qu'il n'avait pas clairement que : « Ok, au plus on est près… », enfin, cette histoire de proximité par rapport à la cible. Et du coup, je me suis dit, ben, peut-être qu'en précisant ça, ça allait être plus parlant.
CH : Et qu'est-ce que tu constates ?
EN : Euh… Alors, je constate que, ben, en fait, c'est un peu partagé. Il y a des élèves qui sont Ok avec ça, le fait d'être près, c'est plus facile, et d'autres qui me bousillent un peu mes plans et qui ne sont pas d'accord avec moi. Mais eux, j'essaie de les ignorer un peu. (Rire).
CH : Ok.

Cet extrait montre que EN poursuit spontanément le bilan commencé par TU. Observant TU schématiser la situation, EN indique vouloir faire « *avancer la discussion vers ce qu'allait démontrer TU* ». Elle intervient donc en continuité du bilan opéré par TU, avec une volonté toutefois de gagner en précision afin de bien mettre en évidence « *cette histoire de proximité par rapport à la cible* ». Cet extrait rend compte d'une intervention simultanée des acteurs où chacun cherche à compléter les éléments que l'autre a annoncés. Plus qu'une intentionnalité de combler l'interruption du bilan de TU, EN cherche réellement à compléter ce bilan en s'adressant aux élèves, ce qui s'illustre par la poursuite des éléments de langage initiés par TU. Cela témoigne donc de l'émergence de nouvelles actions réglées de la part de EN, documentant l'émergence d'un sujet préréflexif au cours même de l'action. L'extrait montre enfin l'apparition d'un moment de partage au sein de la leçon de coteaching au cours duquel les interventions de chacun des acteurs complètent celles de l'autre, sans un nécessaire conflit de parole.

1.2. Un dispositif qui offre un cadre sécurisant entre les acteurs, levier pour l'émergence de la maïeutique

Le dispositif de recherche type coteaching mis en œuvre met en lumière un phénomène de maïeutique apparent. En effet, au cours du dialogue, EN parvient ainsi à produire des raisonnements pratiques originaux sous l'effet des sollicitations de TU, ce qui documente l'hypothèse de l'émergence d'un sujet réflexif au-delà des effets de dressage habituellement constatés lors d'un enseignement ostensif.

L'extrait que nous allons décrire ci-dessous, prélevé au sein de l'Expérimentation 1 menée dans le Collège A, montre un exemple de ce processus maïeutique. Afin de cerner le contexte, nous allons, tout d'abord, mettre en évidence une réelle difficulté évoquée par EN. Dans cet extrait, les acteurs dialoguent autour des opérations possibles permettant de parvenir à présenter efficacement aux élèves le travail à réaliser (Extrait 12).

Extrait n°12 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 513-538)

CH : (…) Cette vision que tu évoques entre l'élève et une vision par la compétence ? Qu'est-ce que tu…
TU : Ouais, moi, je ne les opposerais pas. Moi, je dirais même, au contraire. Au travers de l'analyse des conduites des élèves, moi, je verrais plutôt une façon de travailler sur la compétence, de la décliner, hein ? Et puis, permettre à tous les élèves de rentrer dedans, hein ? Mais bon. Moi je… En fait, si, tu vois, là si j'essaie de… C'est pas que j'impose un petit peu quelque chose, mais tout à l'heure, tu m'as dit, en plus, j'essaie de travailler déjà sur la préparation de la semaine prochaine et…
EN : Ouais.
TU : Et j'ai du mal à trouver des situations et du coup, je vais chercher des situations.
EN : Ouais.
TU : Ouais, et moi paf ! Là, ça me… C'est le stimulus qui me… Tu vois ?
EN : Mais c'est vrai que, en fait, le fait de ne pas avoir de réponse, enfin… Vu que je n'ai pas trop d'expérience. C'est une matière… Enfin une APSA que je ne maîtrise pas trop. Autant en rugby, c'est plus facile d'inventer. Même en danse, c'est plus facile d'inventer, partir vraiment des élèves. Mais quand je ne maîtrise pas l'APSA, c'est vrai que je me repose sur ce qui existe déjà. C'est-à-dire que je pars d'un constat, ils ont besoin de résoudre ce problème là. Du coup, je vais chercher une situation qui va permettre de résoudre ça pour ces élèves. Après, c'est vrai que ce n'est pas forcément… Ça ne colle pas toujours, quoi. Je me dis : « Là, il y a un problème, ça ne colle pas, il y a quelque chose qui ne va pas ». Et du coup, je vais chercher autre chose. Mais c'est vrai que, souvent, et je pense, j'espère, que je ne suis pas la seule, c'est coller une situation qui a été prouvé, qui fonctionne quelque part, et c'est la recoller pour résoudre un problème. Parce qu'il faut qu'on puisse résoudre un problème. Le but de notre… On a été formé pour résoudre un problème.
TU : Oui, bien sûr.

Suite au questionnement de CH sur la mise en relation qu'il est possible de faire entre l'observation des élèves et la compétence attendue, TU dresse l'ENS suivante : [« *Décliner la compétence pour proposer une situation adaptée* » vaut pour « *analyser les conduites des élèves* » ce qui obtient comme résultats d'« *aller chercher des situations* » et de « *permettre à*

tous les élèves de rentrer dedans »]. TU précise que cette volonté de décliner la compétence après avoir analysé les comportements des élèves constitue ainsi le « *stimulus* » pour proposer des tâches adaptées. EN répond en expliquant qu'elle rencontre des difficultés pour suivre l'ENS enseignée dans le cadre de sa propre pratique. Elle cible notamment son manque d'« *expérience* » et son manque de maîtrise de l'APSA comme des raisons qui empêchent ce suivi. Il apparaît en résumé (i) qu'elle entend l'ENS dressée de manière ostensive par TU, comme en témoigne l'ENS qu'elle évoque : [« *Résoudre un problème chez les élèves* » vaut pour « *aller chercher une situation qui va permettre de résoudre cela* » ce qui obtient comme résultats « *d'avoir des situations qui ne collent pas toujours* » et « *la nécessité d'aller chercher une autre situation* »], mais (ii) qu'elle précise ne pas parvenir à la suivre elle-même. Elle étaye ainsi cette ENS en précisant qu'elle a tendance à « *coller une situation* » déjà éprouvée, l'essentiel étant pour elle de résoudre le problème identifié chez l'élève. Là où TU envisage l'analyse des besoins des élèves pour proposer une situation originale adaptée, EN semble davantage sur la nécessité de trouver la situation déjà existante pour répondre à ces besoins élèves. Ces données documentent avec précision les obstacles rencontrés par EN dans un double processus de subjectivisation dialogique/réflexif et pratique/préréflexif. On peut en effet conclure à un développement dialogique des actions possibles, aussitôt refermé par EN qui se considère comme incapable de s'engager dans un tâtonnement conforme à ses possibles au cours même de son action.

La suite de cet extrait montre que TU l'encourage alors à suivre l'ENS qu'il propose (Extrait 13).

Extrait n°13 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 539-580)

EN : Et, c'est vrai que là, je ne me vois pas inventer quelque chose, je ne saurais pas trop. Si, je pense, enfin, sur la respiration, ce serait possible d'inventer…
TU : Alors, vas-y !
EN : Je ne sais pas, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Ben, déjà, leur apprendre qu'on peut placer sa respiration. Ou juste des exercices de respiration. Savoir s'ils savent déjà souffler dans l'eau. Certains soufflent à l'extérieur de l'eau donc, déjà, peut-être juste, immersion et souffler dans l'eau. Et, à l'extérieur, inspirer brièvement et repartir sous l'eau.
TU : Et c'est quoi l'indicateur, là ?
EN : Des bulles qui remontent ?
TU : Hum.
EN : Voilà, faire observer par quelqu'un d'autre qui lui dit : « Oui, ça remonte ». Quoi d'autres ?
TU : C'est ça, il faut des indicateurs.
EN : Oui, il faut que ça parle, c'est sûr
TU : Il faut que ça parle, tu vois. C'est exactement comme ça qu'il faut que tu travailles. Et là, les situations, elles… (Il mime le fait qu'elles émergent).
EN : Ouais, mais c'est… J'ai l'impression que… C'est dur quand même, quoi. C'est…

TU : Ouais, mais tu ne peux pas… Je crois que tu ne pourras pas faire l'économie, là, comme ça, sur toute une carrière de…
EN : Ouais, c'est sûr…
TU : Dire : « Ah ben, je vais chercher dans le livre des recettes ».
EN : Non, c'est sûr que… Ce n'est pas ce que je veux faire.
TU : Parce que tu vas en trouver des trucs, ils vendent…
EN : Des prêts-à-porter ! Voilà, c'est ça. Mais c'est vrai qu'en fait, ça me permet de me décharger pour gérer les à-côtés. Et me dire que il y a quand même quelque chose qui sera proposé.
TU Mais, t'as pas de souci pour gérer les à-côtés.
EN : Non.
TU : T'en aurais…encore. Mais, t'en as pas. Ton souci, toi, c'est les… C'est les problèmes moteurs. Et voilà. Analyse des conduites… Repérage, analyse des conduites motrices, remédiations. Tu en es là. Après, tu vas choisir telle ou telle façon de faire. Mais, je pense que il y a beaucoup de choses que tu arrives à très bien gérer en termes de gestion de classe, en termes d'animation de cours, d'explication orale, tout ça, c'est... Ca te permet justement… Tout ça, ce sont des points d'appuis solides pour toi, alors, vas-y, lâche toi. Vas-y ! Tente des situations. Essaie.
EN : Mais inventer ?
TU : Mais oui.
EN : Mais, je ne sais pas. T'inventes des situations ?
TU : Mais oui, c'est un bricoleur un prof d'EPS. C'est un bricoleur.
EN : Mais j'aurais trop peur que voilà…
TU : C'est un inventeur. C'est Géo Trouvetout. C'est… Et puis…

Face à la difficulté précédemment évoquée par EN, nous constatons une injonction de la part de TU qui lui propose de suivre l'ENS précédemment dressée, comme en témoigne la prescription : « *Alors, vas-y !* ». Sous l'assistance de TU, EN propose alors une situation en lien avec le travail de la respiration par les élèves. TU l'invite à préciser sa tâche et dresse l'ENS suivante : [« *Proposer une situation aux élèves* » vaut pour « *proposer des indicateurs* » ce qui obtient comme résultat « *que ça parle aux élèves* »]. La proposition de la tâche de la part de EN a donc été fortement guidée par TU qui lui a indiqué les étapes à suivre de façon à ce que cette tâche puisse réellement émerger de l'analyse des besoins identifiés chez les élèves. Ce guidage permet alors à EN de réaliser un suivi tâtonnement de cette ENS : elle propose ainsi une véritable tâche d'apprentissage en la reliant explicitement aux besoins des élèves. Cela montre donc pour EN l'émergence du sujet dans l'action de co-préparation de leçon. Néanmoins, elle évoque sa difficulté à suivre cette ENS dans la mesure où une situation « *collée* » et « *prêt-à-porter* » la rassure davantage et lui permet de mieux faire face aux inattendus de la leçon.

Il est remarquable de constater que, sous l'étayage de TU, EN a réussi à « accoucher » d'une véritable tâche ancrée sur l'analyse située des besoins des élèves, indexées à l'ENS enseignée de façon ostensive par TU. Cet étayage documente la possibilité de l'émergence du sujet dans l'action suite à la co-préparation de leçon. L'émergence remarquable d'une action complexe et insoupçonnée de la part de EN (« *T'inventes des situations ?* ») rend cependant

compte de la fragilité du processus de subjectivisation constaté qui est engagé au prix d'un effort de contrôle par TU des tâtonnements de EN en situation de classe.

La suite de la co-préparation de la leçon montre à plusieurs reprises des propositions de tâches de la part de EN à l'initiative de TU. Par exemple, dans l'extrait suivant, EN propose une tâche pour la leçon de coteaching afin de travailler les « coulées » à partir du mur (Extrait 14).

Extrait n°14 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1360-1392)

EN : T'aurais fait quoi ?
TU : Euh… J'aurais fais sans poussée et avec poussée, tu vois ? Qu'ils se rendent compte.
EN : Ouais.
TU : Parce que là, la situation un peu globale là, on va… Ils font, hein ? Il nous emmène des résultats quelque part.
EN : Ben, faudrait quasiment commencer par ça plutôt. Peut-être ? Comme ça, ils voient tout de suite l'importance de la coulée.
TU : Ils vont avoir, euh… En terme de … Il faudrait qu'ils soient efficaces longtemps. Parce que douze minutes, avec des coulées, c'est ça leur difficulté, tu vas voir. Ça va être de refaire répéter… On est plus sur de la répétition. Et pour qu'ils soient efficaces longtemps, il va falloir qu'ils trouvent… Et qu'ils comprennent…
EN : Mais après, voilà, enfin réinvestissement dans la longueur avec un plot sur le côté…
TU : Ah ben, quand ils arrivent au mur, ils ont le droit de toucher le mur avec la main, mais pas avec le pieds.
EN : Ouais.
TU : Et ils comparent. Donc euh…
EN : Ouais.
TU : Et ils vont se rendre compte que, peut-être… Alors, peut-être le faire avant, effectivement. Peut-être le faire avant.
EN : Ou sinon, même, le laisser faire normalement. Comme ils font leur coulée là, là. Et refaire après avec ce qu'ils ont réussi à faire émerger comme t'as dit.
TU : Hum.
EN : C'est-à-dire : souffler entièrement, être tendu, gainé jusqu'au bout, et avoir la respiration active, et reprise de nage. Et là, ils vont voir qu'ils arrivent beaucoup plus loin. On va mettre un plot. Voilà, on met un plot. Par exemple, sur un des élèves, on met un plot là où il est ressorti.
TU : Ouais.
EN : Et après, on va déplacer son plot quand on aura apporté des résolutions… Des critères de réalisation. Et on remet le plot après là où il a réussi à atteindre finalement. « Tu te rends compte ? Là, tu étais là, au plot jaune avant, et là maintenant, tu es au plot rouge ».
TU : Oui, parce que cette coulée t'a permis de glisser plus longtemps.
EN : Voilà. Et du coup de t'économiser pour cette natation longue durée.

Cet extrait montre que TU propose une tâche aux élèves visant à comparer une nage réalisée en présence ou en l'absence d'une poussée, cela afin qu'ils se rendent compte du gain en ce qui concerne l'économie d'énergie. EN ajoute à cette proposition des éléments originaux. Elle précise ainsi la possibilité de poser « *un plot sur le côté* » permettant la comparaison entre ce que les élèves réalisent spontanément et la réalisation d'une coulée efficace identifiée par un plot. Si EN évoquait des difficultés à proposer des tâches, cet extrait

montre que la présence de TU à ses côtés au cours de la co-préparation de leçon l'invite à prendre des initiatives et à proposer des aménagements originaux à partir des besoins identifiés des élèves, ce qui lui permet de développer son action réglée à l'occasion de cette phase de co-préparation de leçon. Ce phénomène de maïeutique particulièrement prégnant, aurait gagné à être mis en mot pour permettre à EN de se construire en tant que sujet aussi bien dans les circonstances de son action réglée, que dans sa compréhension et sa formalisation réflexive.

- Synthèse -

Cette section montre que ce dispositif de type coteaching encourage les moments d'échange et de partage entre les acteurs engagés au sein de la même action. Les rapports EN et TU s'en trouvent alors fortement impactés. Dialoguant d'égal à égal, cet échange s'opère dès la co-préparation de leçon et fait apparaître une réelle collaboration entre les acteurs. Lors de la leçon de coteaching, nous identifions également des moments de partage significatifs entre les acteurs au cours desquels ils échangent sur les observations qu'ils peuvent effectuer de l'activité des élèves ou encore lors d'interventions en direction de ces derniers où chacun complète le discours de l'autre. Ces moments d'échanges professionnels contribuent, pour EN, à l'émergence du sujet réflexif. Enfin, ce dispositif offre un cadre sécurisant pour les acteurs, levier pour l'émergence d'interactions de formation alternant étayage et maïeutique. En effet, à partir des injonctions permettant l'émergence d'actions réglées conformes aux attentes de TU, EN parvient, lors de cette phase de co-préparation de leçon, à proposer des éléments nouveaux qui dépassent le strict suivi des ENS apprises. Cela contribue à la subjectivisation de EN dans l'action en classe, moyennant parfois un contrôle opéré par TU.

2. La leçon de coteaching : un espace d'action encouragé, stimulant la formation de EN

Dans cette section, nous allons montrer, dans un premier temps, que le dispositif de coteaching encourage la monstration, par TU, de son activité enseignante. Dans un deuxième temps, nous montrerons que ce dispositif encourage les injonctions adressées par TU à destination de EN, levier pour une prise de risque immédiate au travers des actions réglées qu'elle encourage. Ce faisant, nous tenterons de montrer qu'il agit comme un « espace d'action encouragée », « prometteur d'actions et d'expériences » (Reed, 1993 ; Durand, 2008) stimulant l'apprentissage/développement de EN.

2.1. Un format qui encourage la monstration de son activité enseignante par TU

Lors de la leçon de coteaching, il a été donné la consigne à TU de former et enseigner conjointement dans la même action. Cela a permis à TU de montrer et d'adresser son activité située à EN. Ce faisant, TU a procédé à un dressage ostensible d'actions qu'il considérait comme exemplaires ou remarquables, dont EN devait constater l'existence et l'utilité. Ce dressage a parfois débordé l'activité de monstration délibérée et a pris la forme d'un enseignement ostensible, et non ostensif. L'action d'enseignement, jugée comme exemplaire par TU, a également permis de faire émerger chez EN de nouvelles attentes.

2.1.1. Une action enseignante entre former EN et enseigner aux élèves

La leçon de coteaching a permis à TU de montrer son action enseignante à plusieurs reprises. Dans cet extrait, issu de l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A, les élèves viennent de terminer l'échauffement. Ils sont regroupés pendant que EN donne les consignes relatives à la première tâche. TU est à côté de EN (Extrait 15).

Extrait n°15 (Expérimentation 1.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 11'42)

EN finit d'expliquer la tâche consistant à effectuer des traversées sous le regard d'un observateur. EN donne les consignes aux observateurs.	EN : « *Comment est-ce que vous allez être placé ? Vous allez être par binôme, ok ? On se met par binôme : un nageur, un observateur. Qu'est-ce qu'il*

 EN s'adresse à un élève. EN demande à TU s'il veut rajouter des éléments. TU reprend alors la parole à destination des élèves. 	*va observer l'observateur ? Il va observer déjà si la personne, elle s'arrête, ok ? Et autre chose, elle doit compter le nombre de traversées. D'accord ? Une traversée, c'est quoi ? C'est une fois une largeur. D'accord ? Donc, par exemple, Annaëlle, elle va faire dix traversées. Très bien. D'accord ? Il faudra que sa copine, elle retienne, notamment le nombre d'arrêt qu'elle a fait. Ok ? Comment est-ce qu'on définit un arrêt ? Erwann ?* ». Erwann: « *C'est quand…* ». EN : « *Combien de secondes ?* ». Erwann : « *Trois* ». EN : « *Trois secondes, ok ? Ok, moi, ça me va.* ». EN (s'adressant à TU) : « *Je ne sais pas si tu as quelque chose à rajouter* ». TU : « *Qui peut redire tout ce qu'il y a à faire ? Quelqu'un peut dire ce qu'on… Maintenant ?* ». Élève : « *J'ai juste compris nager* ». TU : « *Alors, combien de temps ?* ». Élève : « *Deux minutes trente* ». TU : « *Très bien. Vous nagez tous en même temps ?* ». Elèves : « *Non* ». TU : « *Par binôme. Il y en a un qui nage, l'autre qu'est ce qu'il fait ?* ». Élève : « *Il observe* ». TU : « *Il observe. Il observe quoi ?* ». Élève : « *Le nombre d'arrêt* ». TU : « *Le nombre d'arrêts et ?* ». Élève : « *Le nombre de traversée* ». TU : « *Le nombre de traversée* ».

On observe, au sein de cet extrait, que EN termine la présentation de la première tâche. À l'issue de cette présentation, TU reprend la parole et demande aux élèves ce qu'ils ont compris. Il reprend ainsi tous les éléments de la tâche en vérifiant auprès des élèves qu'ils aient bien assimilé toutes les instructions. Les éléments de l'ECP/EAC permettent de nous éclairer sur les raisons de cette action de TU (Extrait 16).

Extrait n°16 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2472-2486)

CH : Cette intervention, elle est… Elle a quelle utilité ? Si tu interviens pour demander ce que les élèves ont compris…
TU : Pour elle (en pointant A.).
CH : Donc, c'est pour elle.
TU : Ouais.
CH : D'accord.
TU : Pour elle.
CH : Pour qu'elle comprenne…

TU : Voilà, qu'à un moment donné, il faut être… À la limite, c'est eux, tu vois, je leur demande… Parce que je veux les mettre, je veux les mettre en activité. Je leur demande, alors, peut-être pas, mais je pose une question. Déjà, ils écoutent. Parce que tu parles, tu parles, et puis, voilà, je ne suis pas sûr qu'il y ait beaucoup d'écoute, beaucoup de… Hein ?
EN : Pas assez sollicité.
TU : Ouais.

L'ECP/EAC rend compte de l'activité d'enseignement ostensif opérée par TU. On observe que l'intervention de TU a été délibérément adressée à EN afin de lui montrer l'action exemplaire d'enseignement. Cette action conjointe d'enseignement et de formation réalisée par TU permet lors de l'entretien de dresser l'ENS suivante : [« *Présenter une tâche* » vaut pour « *mettre en activité les élèves en interagissant avec eux »* pour « *s'assurer que les élèves écoutent* »]. Le fait de poser « *une question* », afin de montrer à EN qu'il n'y avait pas « *beaucoup d'écoute* » de la part des élèves, constitue le point de départ de la double action de formation et d'enseignement. (Extrait 17).

Extrait n°17 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2547-2584)

CH : Et donc, P., là, tu … Toute cette petite partie, là, c'était pour, comme dis A., pour une reformulation ? Ou aussi pour montrer à A. le geste qu'il faut adopter pour présenter une consigne ?
TU : Hum. Je pense que c'est… J'ai envie de dire les deux même si ce n'est pas une réponse satisfaisante. Euh… Dans le sens où quand on part, quand on lance la situation, on n'a pas trop le droit de s'être trompé, là. Parce que on… Parce que voilà, on attend quelque chose, donc il faut être sûr… Parce que voilà, ils ne vont pas le faire dix fois. Ils ne peuvent pas le faire dix fois. C'est-à-dire que une fois qu'ils sont partis sur leur deux minutes trente, ils sont partis, et puis, on y va quoi. Donc, il y a un souci d'être sûr que les consignes soient bien passées.
EN : Oui, c'est une rentabilité lorsqu'on transmets…
TU : Et, en même temps, effectivement, pourquoi pas montrer à A. que… Enfin, montrer, je n'aime pas trop ce terme là, mais voilà, montrer que il faut être logique, il faut être plus concis et rapide, et puis surtout interagir, enfin…
CH : Et tu insistes sur quel point ? Du coup, dans ce pan là, où tu t'adresses à A., tu veux lui montrer des choses, avec toute la mesure que l'on met sur le mot montrer, et tu insistes donc sur quel point à ce moment là ? Pour qu'elle puisse accéder à ça ? Est-ce que tu me comprends ?
TU : Non, je ne vois pas. Ben, j'ai envie de répondre c'est l'interaction, mais je crois que ce n'est pas ça que tu me demandes.
CH : Ah si, si, si, si. C'est vraiment, je te demande… Là, tu dis, il y a un pan où effectivement, je vérifie, je m'assure qu'ils aient bien compris, et de deux, c'est aussi un message à A. indirect. Et ce message, tu veux qu'elle comprenne quoi ? Sur quels aspects tu…?
TU : Ben, dans les interventions orales, et j'avais remarqué au début… Il faut… Tu t'adresses à des élèves. Tu t'adresses à des élèves. Donc, tu communiques avec eux. Donc, eux, il faut… C'est une inter… C'est une relation. Il faut que eux aussi te renvoient des informations, te renvoient des choses, s'ils ont compris. Va les chercher, hein ? Intéresse les. Capte leur attention, hein ?
EN : Mais ça, j'ai l'impression de le faire lorsque je leur demande… Quand je leur demande : « Alors, c'est quoi un arrêt ? ». J'ai l'impression que, voilà, il y a quand même des réponses. Mais peut-être pas assez dans ce cas là. Peut-être que voilà, c'est trop ponctuel, c'est peut-être pas assez, ouais.
CH : Tu l'as remarqué cette interaction, A., quand il reprend la main, où il est sur de l'interaction…
EN : Oui, c'est du tac au tac. Oui, oui, bien sûr. Bien sûr, j'ai vu, voilà, ça va plus vite.
CH : Ok, très bien.
TU : Ouais.

L'intervention de TU lors de la leçon de coteaching montre le suivi des deux ENS suivantes.

(i) [« *Transmettre une consigne aux élèves* » vaut pour « *les faire reformuler ce qu'il y a à faire* » ce qui obtient comme résultats de « *s'assurer que les élèves ont compris* » et « *d'éviter qu'ils se soient trompés* »].

(ii) [« *Transmettre une consigne aux élèves* » vaut pour « *être clair et concis, rentrer en interaction et communiquer avec eux* », vaut pour « *capter leur attention* » ce qui obtient comme résultat de « *montrer à EN une bonne façon de faire* »].

Ce double suivi d'ENS témoigne donc d'une activité d'enseignement menée par TU, adressée aux élèves, mais aussi d'une activité de monstration intentionnelle de son action d'enseignement en tant que message sur-adressé à EN. Ce dispositif de type coteaching offre donc l'opportunité à TU de montrer l'action exemplaire de l'ENS qu'il adresse à EN, en lien direct avec les observations effectuées dans le cours de l'action : « *J'avais remarqué au début… Il faut… Tu t'adresses à des élèves. Tu t'adresses à des élèves. Donc, tu communiques avec eux* ». La suite de l'entretien montre que EN entend et formule cette action exemplaire tout en constatant les résultats obtenus (*« ça va plus vite* »).

Cet extrait montre que le dispositif de type coteaching a encouragé la monstration d'une action exemplaire en lien avec le dressage d'une ENS. Il est intéressant de constater l'émergence d'un sujet réflexif dans la mesure où EN a identifié et énoncé l'ENS montrée ostensiblement par TU.

Si TU formule clairement lors de l'ECP/EAC que, dans ce cas, il a agi délibérément en donnant à voir à EN son action réglée, il apparaît également que le dispositif a engendré la réalisation d'actions ostensibles n'ayant pas de visées délibérées de formation pour TU. Dans l'extrait suivant, également issu de l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A, on observe TU regrouper les élèves à l'issue de la première tâche au cours de laquelle les élèves devaient réaliser, en deux minutes trente, le maximum de traversées du bassin et le minimum d'arrêts possibles (Extrait 18).

Extrait n°18 (Expérimentation 1.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 26'06)

Les élèves sortent progressivement de l'eau. EN	EN : « *C'était pour ?* ». Élève : « *Huit arrêt et dix passages* ».

marque les traversées et les arrêts de chaque binôme. TU demande à EN d'aller s'asseoir sur le banc. TU prend en main la phase de bilan de situation. Il s'assoit sur le banc, le nomogramme sur les genoux, et demande aux élèves de regarder au dessus de lui. EN écoute le bilan de TU. 	EN : « *Huit arrêt et dix passages, c'est ça ? Traversées* ». TU (s'adressant à EN) : « *Tu vas t'asseoir et puis ils vont regarder par-dessus toi comme ça* ». TU (s'adressant aux élèves) : « *Venez voir* ». TU (s'adressant à EN) : « *Laisse, je vais faire* ». TU (s'adressant aux élèves) : « *Ce qui est intéressant… Il faut que vous puissiez voir la feuille que j'ai dans les mains, hein ? Sarah, approche toi. Regardez bien. On prend Annaëlle, tiens.* (TU trace un trait sur le nomogramme). *Elle a fait neuf longueurs… neuf traversées, elle a fait deux arrêts. Si je relie neuf et deux, Annaëlle, elle se situe là* (en pointant un indicateur sur la feuille). *Deux smiles. Pour le premier essai, elle est déjà ici. C'est bien ou pas pour vous ? Ouais, c'est bien. Je suis d'accord. Erwann ? Six traversées, quatre arrêts. Si je relie, un peu moins bien déjà* (en regardant Erwann). *Hein ? On continue. Idriss : six, cinq. Idriss, à peu près pareil qu'Erwann. Kévin : cinq traversées, quatre arrêts. Je relie. A peu près là encore. Je continue, je fais tout le monde. Leslie : huit et huit. Je relie. Oh, elle est là aussi.*

Lors de cet extrait, l'usage de l'outil nomogramme est présenté aux élèves par TU. Notons qu'avant de procéder à cette explication à destination des élèves, TU avait explicitement demandé à EN de « *s'asseoir* » et de laisser les élèves « *regarder par-dessus* » elle lorsque les élèves sortaient de l'eau. Nous observons toutefois que TU prend la parole et décide, dans l'action, de réaliser ce bilan. TU montre donc une action réglée visant à prendre en main ce bilan comme il l'avait suggéré à EN lors de la leçon. TU va ainsi s'asseoir sur le banc pour montrer l'utilisation de l'outil ; les élèves regardant et écoutant au-dessus de son épaule. Notons que la place de EN est, à l'occasion de ce moment, identique à celle des élèves. L'extrait d'ECP/EAC permet de nous éclairer quant aux raisons de cette action de TU (Extrait 19).

Extrait n°19 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 3098-3144)

CH : Cette posture, là, que… Tu prends la main, un peu ? Ca a quelle… Qu'est-ce que tu fais, là ? Quels sont tes sentiments P. dans cette action là ? C'est-à-dire le fait de… Tu le dis, d'ailleurs, juste avant, tu dis : « Viens, regarde, ils vont regarder au-dessus de toi », et tu lui montres.
TU : Ouais, moi, je veux capter leur attention et je veux qu'ils voient l'outil. On en a qu'un.
EN : Ouais.
TU : Donc, je m'assois du coup et puis, je les laisse…
EN : Autour.
TU : Hein ? Voilà, là, je crois qu'il y a une…
CH : C'est aussi donc une action adressée à A. ? Ou non ?
TU : Hum.

CH : Est-ce que tu aurais fait exactement pareil si A. n'était pas là ?
TU : Oui, exactement pareil.
CH : Tu te serais mis dans…
TU : Oui, oui, oui, oui, complètement.
CH : D'accord. Et qu'est-ce que tu en penses ?
EN : C'est top.
CH : Tu l'aurais fait ?
EN : Oui, bien sûr.
CH : Te mettre... T'asseoir sur le banc…
EN : Ben, déjà, je n'aurais jamais eu l'idée du nomogramme parce que je ne connaissais pas, et j'ai découvert ça avec P.
CH : Ouais. Et après, sur la posture même ?
EN : Euh, oui, oui, bien sûr.
CH : Parce que tu as une posture, depuis le début, assez frontale.
EN : Ouais.
CH : Et P. montre, de manière assez ostensible, peut-être, une…
EN : Ben ça dépend de ce qu'on fait. Ça dépend de ce qu'on fait. Je sais que des fois, ça m'arrivait… Ouais, ça m'arrive des fois d'être aussi avec eux. Comme, par exemple, je m'échauffe avec eux, donc, euh…
CH : D'accord.
EN : Des fois, je suis au milieu et je fais à C. : « C'est toi qui commence ».
TU : Ouais, c'est vrai.
EN : Donc, moi, je suis derrière avec eux pour essayer de booster ceux qui sont derrière, mais là, c'est vrai que ce qui est bien, c'est qu'ils vont pouvoir voir…
CH : Ouais. Sur l'utilité de la feuille.
EN : Concrètement, l'utilité de leur deux minutes trente. Qu'est-ce qu'on a vu sur leur deux minutes trente. Ils vont dire : « Ah ben oui, nombre d'arrêts, ça correspond à ça, en effet, voilà, je me retrouve là parce que… Mes traversées, parce que… » Et, ça visualise.
CH : Et quelle est ta préoccupation, là, A., à ce moment ? C'est là, à ce moment là, c'est comment il va exploiter les feuilles avec les élèves ?
EN : Ouais, de moi-même, de comprendre aussi, en fait. Là, je me dis, je suis comme une élève. Là, je me sentais élève et je me suis dit aussi, moi aussi, je vais comprendre et quand il va expliquer, comment est-ce que ça fonctionne ? Parce que j'avais compris comment ça fonctionnait, mais le voir en interaction avec les élèves, comment est-ce qu'ils allaient comprendre ? Comment t'allais le verbaliser ? Faire comprendre la chose ?
CH : Très bien.

Cet extrait montre que TU suit, dans le cadre de son enseignement, l'ENS suivante : [« *Utiliser le nomogramme en tant qu'outil* » vaut pour « *le faire fonctionner devant les élèves* », vaut pour « *s'asseoir sur le banc, les élèves derrière lui* » ce qui obtient comme résultats de « *capter leur attention* » et « *qu'ils voient l'outil* »]. Cette action d'enseignement, précise-t-il, est réalisée sans intention de formation contrairement à ce qui s'était passé au cours de l'extrait précédent (cf. Extrait 17). En effet, il aurait fait « *exactement pareil* » si EN n'avait pas été là. Pourtant, EN indique qu'elle observe avec attention cette action enseignante de TU. En effet, elle explique se sentir « *comme une élève* » avec une envie de « *comprendre (…) comment est-ce que ça fonctionne* ». Cela encourage un dressage ostensible puisqu'elle constate immédiatement que *« c'est top* » d'utiliser cet outil qu'elle ne connaissait pas. Elle observe également que la position adoptée par TU, intégrée parmi les élèves et sollicitant les élèves, est riche puisqu'elle permet aux élèves de voir l'outil fonctionner, et ainsi mesurer

« *l'utilité de leur deux minutes trente* ». La possibilité pour les élèves de pouvoir se situer au sein du nomogramme est enfin un élément auquel accède EN. Cette action de monstration enseignante de la part de TU, engagée sans finalité intentionnelle de formation, a néanmoins engendré un réel dressage ostensible (mais non ostensif) d'ENS aboutissant au fait que EN constate également les résultats obtenus par l'action réglée de TU. EN précise notamment qu'il est pertinent pour elle de le voir fonctionner « *en interaction avec les élèves* ». Il est important de constater, comme dans l'extrait précédent, un développement de EN qui se construit professionnellement au plan réflexif.

Nous avons donc pu observer, au travers de ces deux extraits, que ce dispositif de type coteaching encourage, par la réalisation d'actions réglées principalement adressées aux élèves, la monstration consubstantielle d'ENS remarquables à EN de façon ostensive ou ostensible. Constatons cependant que ces actions de formation n'ont pas laissé la place à un tâtonnement de la part de EN qui s'est ainsi développée uniquement au plan réflexif et n'a pas eu l'occasion de réaliser des actions d'enseignement conformes aux ENS observées.

2.1.1. Une monstration enseignante de TU qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations d'ordre perceptive chez EN

Engager TU dans une activité d'enseignement en direction des élèves, en présence de EN, transforme donc l'activité que vivent les acteurs, comparativement à un enseignement qu'aurait assuré EN seule. Cette monstration enseignante que réalise TU permet à EN de mieux percevoir les éléments saillants qui se déroulent au sein de la tâche. Afin de documenter cette hypothèse, nous prendrons, pour exemple, un extrait de l'Expérimentation 2 menée au sein du Collège B (Extrait 20).

Extrait n°20 (Expérimentation 2.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 26'12)

TU est devant les élèves qui sont assis. EN est à côté de lui. 	TU : « *Donc j'aimerais qu'on voit quelle solutions vous avez trouvé. Au-delà des points que vous avez marqués. Quelles solutions vous avez trouvé lorsque …* ». Élève : « *Marché* ». TU : « *Marché. Oui il y en a qui marchent, attention. Marché et reprise de dribble, c'est interdit, hein ? On va faire… On va montrer quelques situations qu'on a observées et analysées pour voir quelles solutions vous avez trouvées. Quels choix vous avez fait* ». TU (en s'adressant à deux élèves) : « *Euh… Tiens,*

TU choisit deux élèves pour démontrer des cas qu'ils ont observés 	*Ludivine et Sophie, venez. Ludivine, là bas, Sophie, là bas* (en montrant des directions avec le doigt). *Alors, moi, j'ai vu une fois sur un terrain… Ça, c'est mon partenaire, hein ? Et là bas, c'est mon adversaire* (en montrant chacune des élèves du doigt). *Sur un terrain, j'ai vu le partenaire qui courait ici* (en montrant le milieu du terrain). (En s'adressant à l'élève partenaire) *Vas y, cour ici. Cour ici. Je dribblais. Viens ici* (en lui demandant de se rapprocher). *L'adversaire, il venait bien sûr défendre. Et le porteur de balle faisait la passe ici, l'adversaire prenait la balle.* (En s'adressant aux élèves) *A votre avis, qui a fait le mauvais choix au départ ? Matthieu ?* ». Matthieu : « *Partenaire* » TU : « *Partenaire. Le partenaire, il a fait le mauvais choix. Le partenaire, il essaie de se place comment ?* » Élève : « *Euh. Quelque part où l'adversaire ne peut pas…* ». TU : « *Voilà. Loin de l'adversaire. C'est très bien ça. Loin de l'adversaire. Démarqué on dira* ».

Au sein de cet extrait, TU fait le bilan d'une tâche en basket-ball consistant à traverser le terrain à trois joueurs avec la présence de défenseurs. Lors de ce bilan, TU demande à deux élèves de se rassembler près de lui afin de leur présenter les différents cas qu'il a pu observer. EN est à côté des élèves et observe, comme eux, l'intervention de TU. Elle intervient très ponctuellement pour appuyer les propos de TU. L'extrait d'ECP/EAC correspondant à cet instant permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs (Extrait 21).

Extrait n°21 (Expérimentation 2.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2434-2455)

CH : Oui, à ce moment-là, tu te dis quoi L. ?
EN : Heu… Ben là, moi, tout ce qui était… Je ne savais pas trop où B. voulait en venir au tout début, quand il place les élèves.
CH : Oui.
EN : Et petit à petit, je me dis : « C'est vrai que c'est hyper parlant » quoi, parce que j'avais envie de parler à la place des élèves et répondre et…
CH : Hum.
EN : Parce que…
CH : Donc tu es presque en formation, quoi ?
EN : Ah oui, ben là, je me considère comme une élève et puis je comprends ce que… Enfin, je comprendrais… En tout cas, si j'étais élève, je comprendrais les solutions efficaces à mettre en œuvre pour réussir.
CH : D'accord. Donc pour toi, c'est quelque chose d'intéressant et que tu réutiliserais du coup, parce que tu vois les élèves… Tu veux que les élèves comprennent ?
EN : Oui, je pense que c'est plus parlant pour les élèves avec ce positionnement de leurs camarades sur le terrain, mais je serais moins à l'aise à manipuler comme ça les élèves. Je serais… Voilà, en schéma, je trouve que c'est plus facilement… Plus rapide, plus pratique, quoi, en fait.
TU : Parce que là, ce n'est pas toujours très parlant. C'est pour ça que c'est important qu'il y ait peut-être les deux. C'est important aussi qu'ils revivent la situation, avec deux solutions.
EN : Oui.

Cet extrait d'ECP/EAC nous montre que EN est attentive à l'intervention de TU, mais qu'elle ne connaît par son intention et se considère, de ce fait, comme une élève à l'écoute du bilan de TU. Au cours de ce bilan, EN construit l'ENS suivante : [« *Faire le bilan d'une situation* » vaut pour « *utiliser les élèves en démonstration* » ce qui obtient comme résultats de « *pouvoir leur faire revivre la situation* » et « *qu'ils puissent voir différentes solutions* »]. L'ECP/EAC montre qu'en plus d'accéder à la signification d'une nouvelle ENS, EN juge l'action de TU particulièrement efficace et se perçoit empathique avec les élèves (« *Si j'étais élève, je comprendrais les solutions efficaces à mettre en œuvre pour réussir* »). Malgré ce jugement positif au plan réflexif, EN résiste toutefois à s'engager dans le suivi de cette règle en raison de difficultés qu'elle éprouve à exploiter efficacement l'observation des élèves. Il est important de noter qu'un développement s'amorce en termes de capacités à observer efficacement les élèves dans la tâche (Extrait 22).

Extrait n°22 (Expérimentation 2.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2460-2477)

CH : Et là, tu as dit aux autres que tu avais vu des choses intéressantes, c'est ça ?
TU : Hum.
EN : Alors moi, je vois qu'il y a plus de construction dans le jeu. Il y a moins d'actions réalisées au hasard par les élèves en fait. Mais je ne sais pas si c'est le fait qu'il y ait eu ce bilan qui a été fait ou si ça été un moment aussi pour moi de prendre conscience que je ne prenais pas assez de temps pour observer et du coup, je suis plus accès sur les…
CH : Et donc là, tu observes plus ?
EN : Oui.
CH : D'accord. Ok.
EN : Déjà, j'ai repensé à la position que je devais avoir, au centre du terrain. (En s'adressant à TU) Au tout début, je suis à côté de toi, là. Au milieu des deux terrains.
CH : Donc en fait, le bilan qu'il a observé… Le fait qu'il ait, involontairement parce qu'il aurait fait sans… Qu'il ait parlé des conduites typiques, ça a permis que toi, tu observes davantage ?
EN : Oui. Ça m'a plus posée en fait. J'étais moins dans l'organisation et plus dans le côté qualitatif, quoi, de ce qu'il faut faire.
TU : C'est important de temps en temps de prendre du recul et de pouvoir regarder.
EN : Oui.

Cet extrait montre que EN observe davantage les élèves lors du match suite au bilan effectué par TU. En effet, le fait que ce dernier ait présenté certaines des solutions proposées par les élèves eux-mêmes, amène EN à percevoir autrement les enjeux de la tâche, en lien avec l'observation des élèves. Dépassant la préoccupation liée à « *l'organisation* » globale de l'activité de la classe, l'observation des actions réalisées par TU ont pour effet de faire « *prendre conscience* » à EN du fait qu'elle ne prenait « *pas assez de temps pour observer* », au plan qualitatif, ses élèves. L'émergence d'une nouvelle préoccupation encourage TU à lui indiquer, de manière ostensive, qu'il est « *important de temps en temps de prendre du recul et de pouvoir regarder* ».

Cet extrait nous montre que la leçon de coteaching encourage la monstration de l'activité enseignante de TU à EN. L'adressage ostensible d'ENS à EN, permet à EN (i) de se développer sur le plan perceptif, et (ii) d'accéder à de nouvelles préoccupations. Du point de vue du processus de subjectivisation, on peut considérer que l'on assiste à un développement mixte de EN, à la fois en termes de capacités à percevoir autrement l'activité des élèves et à analyser de façon réflexive l'évolution de ses propres préoccupations en classe. Il n'est pas non plus documenté le développement de l'action réglée de EN, qui reste en position de spectateur dans ces moments de formation.

2.2. Des injonctions formulées par TU dans l'action, suscitant une prise de risque immédiate de la part de EN

Parallèlement à des ENS ostensibles, constituant des opportunités de formation pour EN mais non délibérément adressées par TU, le dispositif de formation a engendré un bon nombre d'injonctions qui ont, au contraire, délibérément été adressées par TU à EN. On en trouve la trace aussi bien lors de la co-préparation de leçon que lors de la leçon en coteaching.

2.2.1. Des injonctions formulées par EN lors de la co-préparation de leçon

Lors de la phase de bilan et co-préparation de la leçon, nous avons pu observer des injonctions formulées par TU à destination de EN. L'extrait suivant, prélevé au sein de l'Expérimentation 1 menée dans le Collège A, illustre bien ce type d'injonctions. Il porte sur la préparation de la leçon de natation, et notamment sur le dialogue visant à concevoir le travail de la coulée en natation (Extrait 23).

Extrait n°23 (Expérimentation 1.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1162-1185)

TU : Ouais. Qu'est-ce que c'est une bonne coulée ?
EN : Euh…
TU : Tu leur demandes.
EN : Ok. Parce que je ne sais pas moi.
TU : Est-ce que c'est celui va le plus loin possible ? Ou pas ?
EN : Ben, pas le plus loin possible parce que c'est quinze mètres max. Donc, euh…
TU : Oui, mais, pense à notre fil rouge, tu vois ?
EN : Oui, respiration.
TU : Donc, là, il faut qu'ils aient des trucs, qu'ils… Excuse moi ! Euh, ce serait intéressant de les faire verbaliser par rapport à ça.

EN : Lien avec la respiration.
TU : Voilà. Si je suis en apnée, ça ne m'intéresse pas. Si je suis arrêté, bon, ben…
EN : Si je suis en apnée…
TU : Bon, ce n'est pas notre… Je glisse ou je suis arrêté ? Il faut toujours que je sois prêt à glisser puisqu'on est là-dessus sur le thème de la séance, hein ?
EN : (En écrivant dans ces notes). Apnée, ce n'est pas bon.
TU : Donc, aller chercher les… Là, tu fais sortir les élèves. « Viens voir, viens voir, regarde ta copine ».
EN : Voilà. Du coup, là, à chaque fois… Je ne peux pas leur dire il faut souffler sous l'eau. C'est-à-dire que je vais leur poser la question : « Qu'est-ce que c'est qu'une bonne coulée ? ».
TU : Tu les laisses faire d'abord, hein ? On les laisser faire.
EN : Voilà, je laisse faire. Faire une coulée, sans rien dire. Première fois, sans rien dire.
TU : Ah oui, on les met en situation, là.

Au sein de cet extrait, on observe que TU formule l'injonction à EN de demander aux élèves ce qu'est « *une bonne coulée* ». Si EN montre des signes d'hésitation en réponse à cette injonction, TU continue d'indiquer les actions qu'il doit réaliser selon lui : « *Là, tu fais sortir les élèves* » ; et des phrases à formuler aux élèves : « *Viens voir, viens voir, regarde ta copine* ». TU explique ces injonctions par la nécessité de faire « *verbaliser* » les élèves au regard de la respiration et de la coulée qui représentent les thèmes de la leçon décidés ensemble. Cet extrait montre donc que durant cette phase de co-préparation de la leçon, TU adresse des injonctions à EN afin de préparer la leçon de coteaching à venir. Ce faisant, il l'invite à s'engager et à planifier des actions qu'il n'aurait pas envisagées en prenant davantage de risque.

2.2.2. Des injonctions formulées par EN lors de la leçon de coteaching

Au-delà des situations de planification, nous retrouvons ce genre d'injonctions au cours même de la leçon en coteaching. Le fait de partager la classe et la leçon avec EN offre en effet l'occasion à TU de formuler, de manière ostensive, des injonctions relatives à des opérations à réaliser. De nombreux extraits documentent ce phénomène, à tel point qu'il est possible de penser que le coteaching constitue un dispositif particulièrement favorable à l'adressage d'instructions précises et injonctives de la part du TU. Nous retiendrons l'extrait suivant, particulièrement emblématique, prélevé dans l'Expérimentation 2 menée au sein du Collège B. Au sein de cette leçon de danse menée en coteaching, EN est en train de regarder une présentation chorégraphique réalisée successivement par différents groupes devant le reste de la classe (Extrait 24).

Extrait n°24 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 6’08)

Un groupe d’élève réalise la chorégraphie devant le reste de la classe. TU et EN regardent la prestation. À la fin de la prestation, EN prend la parole. Lors de la transition avec le passage du prochain groupe, TU s’adresse discrètement à EN. 	EN : « *Ok, très bien, on les applaudit* ». TU : « *Demande… Là… Tu peux demander ce qu’ils en penses là, à ce moment là ?* ». EN : « *Ouais* ». TU : « *Ouais, vas y, n’hésite pas. Pour qu’il y ait…* (En montrant des mains le signe de rentrer en interaction). *On va le faire là, sur le groupe* (en pointant le groupe en train de s’installer) ». EN : « *Allez, les garçons, les filles, en place, dépêchez-vous* ».

Dans le cadre de cet extrait, on observe, lors de la leçon en coteaching, que TU sollicite EN pour qu’elle demande aux élèves leur avis à l’issue de chaque prestation. Cette injonction est en réponse à son observation de la pratique de EN qui, à ce moment de la leçon, laissait les élèves enchaîner les prestations sans les étayer, ni même fournir des informations au reste de la classe. TU donne donc l’injonction à EN de demander l’avis des élèves, condition essentielle pour « *qu’il y ait de l’interaction* » et « *du retour* » avec les élèves. L’extrait d’ECP/EAC en lien avec cet extrait nous confirme cette intention de TU (Extrait 25).

Extrait n°25 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2671-2683)

CH (En s’adressant à TU) : Et donc là, effectivement, juste avant, tu lui dis : « Interviens, demande un peu, demande un peu ».
TU : Oui.
CH : Et là, sur le deuxième passage, là tu lui demandes ?
TU : Oui, de façon plus… Voilà !
EN : Oui.
CH : Là, c'est toi qui le demandes ?
TU : Oui, je le demande parce que…
CH : C'est une façon de lui montrer ou… ?
TU : Oui, oui, oui.
EN : Ah oui, mais là…
CH : Et quelles sont les choses importantes pour toi dans ce que tu veux montrer là ?
TU : Ah ben là, il faut qu’il y ait de l’interaction, il faut qu’il y ait du retour. Voilà !

Il est intéressant de noter que, dans ces conditions spécifiques de coteaching, EN prend le risque de réaliser les opérations qui lui ont été conseillées par TU, alors même qu'elle se limitait à observer les élèves en spectateur de leurs productions.

- Synthèse -

Cette section montre que ce dispositif de type coteaching peut être analysé comme un « espace d'action encouragé » (Reed, 1993 ; Durand, 2008) dans la mesure où il peut être conçu comme un système d'aide à l'apprentissage d'ENS et à l'émergence d'attentes et préoccupations nouvelles chez EN. Il offre, en outre, des conditions fécondes pour permettre la construction du sujet enseignant. En effet, nous avons vu dans cette section que ce dispositif a ponctuellement amené TU a réaliser des actions simultanément adressées aux élèves et à EN, ou bien uniquement adressées aux élèves mais ostensibles et intelligibles pour EN. Dans ce dernier cas, les résultats montrent que EN a attentivement observé l'activité de TU en classe en se posant même à côté des élèves, comme l'un d'entre eux. Sous l'effet de cette observation, de nouvelles préoccupations et perceptions ont émergé chez EN, malgré le fait que ce dernier n'ait pas eu l'occasion de réaliser des actions similaires. La réalisation d'actions réglées nouvelles a nécessité la formulation d'injonctions explicites de la part de TU, encourageant EN à prendre davantage de risque dans sa pratique enseignante, sous son accompagnement. Ces données confirment la présence de deux dimensions de développement professionnel et de subjectivisation. La première plutôt réflexive, comportant une transformation des perceptions et des jugements portés par EN sur les faits de la classe, avec l'émergence de préoccupations nouvelles. La seconde comportant la réalisation d'actions réglées nouvelles, planifiées en co-préparation ou directement envisagées pendant la leçon. Ces dimensions relativement autonomes, méritent d'être prises en compte dans la conception (i) de la formation de terrain des EN, et (ii) de la formation continue des TU.

Chapitre 2

Trajectoires d'ENS lors du dispositif de type coteaching

Ce chapitre se décline en trois sections. Dans chacune d'elles, nous étudierons les trajectoires d'ENS et tenterons d'en suivre le devenir au sein des différentes phases du dispositif technologique de coteaching. Nous montrerons ainsi dans quelle mesure les ENS dressées par TU ont été suivies et apprises par EN, ce qui nous permettra dès lors de suivre à la trace l'émergence des deux dimensions du sujet enseignant dans et par le suivi de ces ENS. Nous proposons une lecture par les ENS enseignées et apprises ou non par EN.

La Section 1 montre que les ENS dressées par TU permettent un suivi et un apprentissage de celles-ci par EN, tout en lui permettant l'accès à de nouvelles préoccupations et à de nouvelles attentes.

La Section 2 montre que les ENS dressées par TU permettent un suivi et un apprentissage de celles-ci par EN, non sans difficulté et sans résistance.

La Section 3 montre que, à certains moments de l'expérimentation, l'ENS n'est délibérément pas suivie par EN après dressage de la part de TU.

1. Trajectoire d'ENS dressées par TU : un suivi effectif qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations chez EN

Cette section documente l'hypothèse selon laquelle l'activité de coteaching est particulièrement favorable à l'établissement et à l'adressage d'ENS par le TU. Nous verrons plus particulièrement que ces ENS, après adressage, sont non seulement apprises et suivies, elles permettent également l'émergence de nouvelles préoccupations et/ou attentes chez EN. Nous tenterons enfin d'identifier l'impact de ces suivis sur l'émergence du sujet en formation.

Nous observerons, dans un premier temps, la trajectoire d'ENS dressées ostensivement par TU, permettant l'émergence de nouvelles préoccupations et/ou attentes chez EN.

Nous montrerons, dans un second temps, la trajectoire d'ENS dressées ostensiblement par TU permettant l'émergence de nouvelles préoccupations et/ou attentes chez EN.

1.1. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensif de TU et émergence de nouvelles préoccupations chez EN

Nous étudierons ici, en guise d'illustration emblématique de ce type de trajectoires, celle de deux ENS adressées de manière ostensive par TU à EN. Nous montrerons ensuite comment elles ont permis de faire émerger de nouvelles préoccupations chez ce dernier. Ces étapes successives d'apprentissage nous permettront de pister la construction du sujet chez EN.

1.1.1. Trajectoire de l'ENS : impliquer les élèves dans l'échauffement

L'ENS portant sur la nécessité d'impliquer les élèves dans l'échauffement est apparue au sein de l'Expérimentation 2 menée au sein du Collège A. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

1.1.1.1. Constat d'une action réglée de EN qui répond aux attentes de TU

L'échauffement en danse a constitué un segment de leçon particulièrement significatif pour TU et EN. Après avoir donné à voir l'échauffement proposé aux élèves lors de la leçon précédant celle de coteaching, EN a reçu les commentaires de TU lors de la phase de bilan et de co-préparation de la leçon suivante initiant le dispositif (Extrait 26).

Extrait n°26 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 225-235)

TU : Super, ton échauffement ! Moi, je les ai trouvés vraiment à l'écoute, mais c'était incroyable, quoi ! Moi, je ne pensais pas que les quatrièmes A étaient capables de ça. Tu étais allongée par terre avec eux, tu leur montrais des trucs, ils faisaient tout.
CH : C'était quoi, l'échauffement ?
TU : Ben tu vois, sous forme de relaxation…
CH : D'accord.
TU : Prise de conscience du corps, de la respiration. Ça y est, elle va me faire une séance de folie, là-dessus, et puis elle va exploiter ça, et puis elle va partir, voilà, et puis après des chemins, chemins gestuels, où tu pars de la respiration, avec un mouvement de genou.

Cet extrait rend compte du jugement positif de TU quant à l'action réglée d'EN. Cette ENS peut être formulée ainsi : [« *L'échauffement » « allongé avec les élèves »*, vaut pour « *leur montrer des contenus sous forme de relaxation* » ce qui obtient comme résultats de « *pouvoir leur faire prendre conscience de leur corps et de leur respiration* » et qu'ils « *soient à l'écoute* »]. Ce suivi d'ENS qu'opère EN est donc pleinement validé par TU qui trouve « *incroyable* » la proposition de EN. L'étiquetage de la règle permet ainsi à EN de formuler de façon dialogique son action réglée.

Au regard du constat formulé par TU, le binôme décide donc, lors de la co-préparation de leçon, de reconduire cet échauffement pour la leçon de coteaching.

1.1.1.2. Un dressage ostensif de TU permettant le développement de l'action de EN

Dans cet extrait de la leçon de coteaching, les co-enseignants accueillent les élèves. EN prend ensuit l'échauffement en responsabilité (Extrait 27).

Extrait n°27 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 0’08)

Les élèves sont allongés au sol. EN donne des consignes que les élèves réalisent avec une musique en arrière-fond. TU est debout et observe l’échauffement. EN vient corriger la posture d’une élève en déplaçant sa tête	EN : « *Quand j’ai terminé, je ramène un genou sur ma poitrine. En soufflant, je la serre un peu plus vers moi. Sans trop forcer. Garder la tête au sol. On inspire et ensuite, on expire et on appuie un peu plus sur soi. On va redescendre la jambe sans faire de bruit. On prend l’autre jambe. On va inspirer longuement. Lorsqu’on va souffler, on va serrer la jambe contre soi. On lâche* ».

Dans cet extrait de la leçon de coteaching, EN reproduit le même type d’échauffement, basé sur une mise en état de danse par des exercices de relaxation. Les élèves sont attentifs et TU observe cette mise en état de danse sans intervenir. L’ECP/EAC en lien avec cet extrait nous informe à propos de l’activité des acteurs à ce moment de la leçon (Extrait 28).

Extrait n°28 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1960-1977)

TU : Donc, ça, c'est ton point fort. C'est quelque chose que tu as réussi au travers… Je pense que ce n’est pas la première fois que tu le fais. Je sais…
EN : Non. On instaure et on ajoute.
TU : Et là, tu as réussi à mettre en place avec une nouvelle classe un climat, un bien-être, on va dire ça. Très intéressant, hein ! Ça met les élèves en danse, en activité… Est-ce que maintenant, c'est la réflexion que je me suis faite en regardant, tu pourrais imaginer d’associer un élève ou une élève à cet épisode-là ?
EN : C'est-à-dire ?
TU : Hé bien que ce soit eux…
EN : Qu’il dirige ?
TU : Voilà ! Tu dévolues.
EN : Oui, pourquoi pas. Après… Enfin…
TU : Je ne sais pas. Moi, à mon avis, là où tu en es, en termes de, voilà, de maîtrise, en termes d’acquisition, hein, par rapport à ce que font les élèves, par rapport à un comportement, on pourrait envisager de passer à une phase un peu plus participative de la part des élèves.
EN : Qu’ils se prennent en main eux-mêmes ?
TU : Peut-être par moments, je pense…

Si TU confirme son propos selon lequel l’échauffement proposé par EN demeure toujours de qualité, puisqu’il permet d’instaurer « *un climat, un bien-être* » au sein de la classe, il propose néanmoins à EN de le faire évoluer en y associant « *un élève ou une élève* ». Il étaye ensuite sa proposition en expliquant l’importance que EN puisse « *dévoluer* » cet échauffement aux élèves. Il dresse ainsi, de manière ostensive, l’ENS suivante :

[« *L'échauffement* » vaut pour « *associer les élèves à cette phase en les faisant prendre en main ce moment* » ce qui obtient comme résultat de « *rentrer dans une phase un peu plus participative* »]. Favorable à ce suivi d'ENS, EN exploite cette proposition pour lui demander des précisions (Extrait 29).

Extrait n°29 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1978-1997)

EN : Par groupe ?
TU : Voilà, par groupe. Mais je pense que dans la classe, il y a des élèves qui seraient capables de le faire. Je ne sais pas comment elle s'appelle celle qui avait un tee-shirt jaune, qui est assez costaud.
EN : Alicia ?
TU : Voilà.
EN : Oui, largement. Oui.
TU : Que tu l'aies fait jusqu'à présent, c'est très très bien, parce que tu as obtenu de la part des élèves… Alors, voilà, on voit bien : il y a les acquisitions, il y a… Ils se mettent en état de danse, etc. Il y a l'habitude.
EN : Oui, il y a une habitude maintenant, c'est sûr.
TU : Maintenant que l'habitude est là, est ce que tu pourrais envisager une forme de dévolution et toi, tu resterais sur un… Ben voilà, tu participerais.
EN : Je participerais avec eux.
TU : Quand tu remets les élèves, quand tu les prends, etc. Tu participes avec eux. À mon avis, ça serait intéressant.
EN : D'accord, ben je vais essayer.
TU : Tu essaies ?
EN : Oui, je vais essayer de le faire.
TU : Tu essaies !

Cette continuité de l'ECP/EAC montre un accompagnement ostensif opéré par TU suite au dressage opéré. Il lui indique, en effet, de proposer cette dévolution « *par groupes* », voire à une élève en particulier : « *Alicia* ». Face aux propositions de TU qui incite EN à suivre cette ENS, cette dernière promet d'« *essayer de le faire* » à l'occasion de la leçon menée par EN seule suite à la leçon de coteaching (troisième phase du protocole).

1.1.1.3. Le suivi de l'ENS lors de la leçon post-coteaching qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations

Nous observons, lors de cet extrait (Extrait 30), le début de la leçon post-coteaching. Nous y voyons EN accueillir les élèves et commencer son échauffement avec eux.

Extrait n°30 (Expérimentation 1.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 0'45)

EN présente la leçon aux élèves. EN est assise, les élèves le sont également face à elle.	EN : « *Alors, aujourd'hui, on va travailler autour des relations entre les danseurs. On va essayer de faire évoluer ça. On a vu des choses qui étaient intéressantes la semaine dernière, d'accord ?*

 EN se tourne vers une élève, Alicia. 	*Certains avaient proposé des petites propositions originales au niveau des relations entre danseurs, des contacts, des équilibres… On a vu notamment avec l'équipe, le groupe de Yvan, c'était intéressant. Les filles aussi ont proposé des choses assez sympas donc on va rebondir là-dessus et poursuivre dans les relations avec les danseurs pour améliorer tout ça, ok ?* ». EN : « *Aujourd'hui, on a Alicia qui va nous aider pour la mise en état de danse. Donc elle va aussi donner les instructions avec moi. Donc, tous ensemble, on va, comme d'habitude, préparer notre mise en état de danse. Est-ce que ça semble clair ?* ».

Cet extrait, issu de la leçon post coteaching, montre que EN qui intervient seule reprend le conseil adressé ostensivement par TU lors de la leçon. Ce conseil est suivi jusqu'au choix de l'élève suggéré par ce dernier pour la co-animation de « *la mise en état de danse* ». L'EAC de EN à propos de cette séquence permet d'accéder à l'activité de EN (Extrait 31).

Extrait n°31 (Expérimentation 1.2 – EAC Leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3829-3849)

CH : Il y a des choses que tu reprends de ce que tu, de ce que P. t'a déjà conseillé, ou des choses comme ça ?
EN : Par rapport à là, tout de suite, ce que tu dis ?
CH : À la présentation, oui.
EN : La présentation, je ne me rappelle plus trop si… Enfin, surtout ce que je vais réutiliser, c'est le fait qu'il m'ait dit d'utiliser un élève pour aborder la mise en état de danse.
CH : Ah oui.
EN : Donc ça, j'ai essayé de l'intégrer. Je me suis dit : « Bon, je vais tenter. »
CH : C'est ce qu'il avait dit, effectivement, oui.
EN : Je ne l'avais jamais fait. Donc c'est vrai que… Après, j'avais peur, là, donc, du coup, je l'ai laissée un peu… Je l'ai prévenue en fait sur le chemin, je lui ai dit : « Voilà, Alicia, est-ce que ça te dirait, etc. ? » Elle avait un peu peur, je lui ai dit : « Non, mais ne t'inquiète pas, je suis là, si vraiment je sens un truc, je te dis, mais je te laisse faire, etc. » Elle m'a dit : « Oui, d'accord. » Et donc c'est vrai que, c'est ça surtout que j'ai… J'ai rebondi là-dessus, je me suis dit que ça peut être intéressant, c'est vrai, de les valoriser, et puis… Quand ils ont, enfin, même au début, quand après les autres, ils se rendent compte que c'est Alicia qui va faire, il y a Maxime qui dit : « Ben, madame, moi aussi, je veux faire ! »
CH : Oui, oui.
EN : Du coup, ben, je me suis dit, ben voilà, c'est l'occasion aussi de faire rebondir et que, pour les dernières séances qui restent, leur proposer ça, quoi.

L'extrait confirme que EN s'est engagée dans le suivi de l'ENS relative à l'implication d'une « *élève pour aborder la mise en état de danse* », qui a été dressée ostensivement par TU lors de l'ECP/EAC. Précisant que cette ENS permet de « *valoriser* » les élèves, EN envisage même de poursuivre le suivi de cette ENS lors des « *dernières séances qui restent* ». Notons

toutefois que ce suivi ne se réalise non sans crainte de la part de EN dans la mesure où elle « *ne l'avait jamais fait* », ce qui témoigne d'une prise de risque pour elle. Notons que cette crainte a constitué une réelle préoccupation pour EN dans la mesure où elle a souhaité préparer ce moment de co-intervention avec l'élève, notamment lors du déplacement vers les installations sportives. Elle a rassuré l'élève (« *je suis là, si vraiment je sens un truc, je te dis, mais je te laisse faire* ») et elle l'a formée en vue de prendre en charge ce moment de co-intervention. L'extrait suivant permet d'étayer ce constat (Extrait 32).

Extrait n°32 (Expérimentation 1.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 2'11)

EN s'apprête à démarrer l'échauffement. Elle s'entretient avec Alicia avant de commencer l'échauffement. EN propose l'échauffement en co-intervention avec Alicia. 	EN : « *Quand tu dois ramener les jambes, tu fais d'abord une jambe…* ». Alicia : « *Oui* ». EN : « *L'autre jambe, ensuite des deux, ensuite sur le côté, d'accord ?* ». Alicia : « *Oui* ». EN : « *Et ensuite, tu fais asseoir et tu fais sur les côtés. Comme tu veux. À toi de voir. Tu proposes ce dont tu te rappelles. Si tu ne te rappelles plus, ce n'est pas très grave. Moi, je serai là pour t'aider aussi, de toute façon, donc…* ».

Cet extrait de EN montre cette action de guidage de l'élève Alicia juste avant de co-intervenir avec elle. Elle lui précise ainsi les instructions à donner, et la rassure en lui expliquant que ce n'est pas très grave s'il elle ne s'en « *rappelle plus* » (des instructions à adresser aux élèves) et qu'elle sera « *là pour l'aider aussi* ». EN s'engage dans la réalisation d'actions inédites pour elle, en rapport avec une ENS enseignée par TU. Ca faisant, elle ne s'en tient pas à la simple sollicitation d'Alicia au moment de l'échauffement et se mobilise en amont, en interprétant le suivi de l'ENS bien au-delà des conseils initiaux fournis par TU et en réalisant une action réglée visant à former l'élève à co-intervenir auprès d'elle. L'extrait d'ECP/EAC correspondant, permet de nous éclairer davantage sur la réalisation de cette action réglée (Extrait 33).

Extrait n°33 (Expérimentation 1.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3892-3916)

CH : Donc, là, justement, à quoi tu penses, donc, à ce moment-là, dans cette prise de risque sur laquelle tu t'engages ?
EN : Ben, là, c'est vrai que j'étais confiante parce qu'on en a discuté un peu sur le parcours école-gymnase.
CH : D'accord. Et tu as vu que… ? D'accord.
EN : Et j'ai vu que, voilà, enfin, quand je lui posais une petite question et tout, elle savait très bien répondre, et j'étais même surprise du fait qu'elle, enfin, qu'elle maîtrisait bien la mise en état de danse qu'elle connaissait tout, voilà, les épaules, vraiment, qui doivent être collées, on tourne la tête de l'autre côté, et tout. Je fais, ben dis donc, je fais : « Ben, ça va, je, tu n'as pas à avoir peur, quoi ».
CH : D'accord.
EN : Et ça m'a rassurée.
CH : Donc là tu es sereine, là, tu sais que ça va bien se passer ?
EN : En fait, je me dis, en fonction de ce qu'elle va faire, je vais essayer de, voilà, de l'aider, sans trop la décrédibiliser. Je me disais est-ce que… C'est ça qui me gênait aussi, enfin, moi, ce qui me gêne, c'est que souvent, s'ils font mal, comment intervenir aussi ? Parce que, enfin, il ne faut pas décrédibiliser l'enfant qui, déjà, il prend un risque par rapport aux autres, et les filles, tout à l'heure, elles se sont moquées, etc., donc…
CH : L'intention de P., quand il te de la solliciter, c'était quoi ?
EN : Ben c'est de les mener vers l'autonomie, je pense que c'est une responsabilisation de l'élève, et puis une valorisation, surtout, d'Alicia qui, voilà, peut-être en embonpoint, mais elle a une facilité avec son corps, quand elle s'exprime, qui est déjà plus à l'aise que d'autres, hein, donc…

Cet extrait d'ECP/EAC montre le suivi d'ENS par EN dans la mesure où elle l'invite à solliciter Alicia pour la réalisation de l'échauffement. Cela a engendré un développement de son activité d'enseignement dépassant la réalisation de l'échauffement et l'amenant à opérer une formation complémentaire à l'attention de l'élève. Ce développement rend compte du suivi d'une nouvelle ENS : [« *Associer un élève à l'échauffement* » vaut pour *« le former à la prise en charge de ce moment* », vaut pour « *être présente à côté de lui pour l'accompagner* » ce qui obtient comme résultats de « *les mener vers l'autonomie et la responsabilisation* » et de « *valoriser les élèves* »]. Ce suivi rend compte d'un développement à la fois réflexif et pratique accompagné de l'émergence de préoccupations d'enseignement nouvelles.

Lors de l'ECP/EAC, EN a évalué son action à l'issue du visionnage de l'échauffement (Extrait 34).

Extrait n°34 (Expérimentation 1.2 – EAC Leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3926-3942)

EN : Oui, ben, voilà. Elle donne vraiment des critères de réalisation aux élèves. Elle leur dit : « Voilà, essayez vraiment de garder les deux épaules au sol, on tourne la tête de l'autre côté, ramenez la jambe sur votre torse. » C'est vrai que j'ai utilisé le même mot, donc : « Ramenez votre jambe sur votre torse, vous la laissez basculer du côté opposé. » Elle décompose bien chaque consigne, donc…
CH : D'accord. Et elle a répondu à tes attentes ?
EN : Pour moi, là, oui, concrètement, parce qu'elle a su tenir, elle n'a pas craqué ni, voilà. Personnellement, pour elle-même, je pense que…
CH : D'accord.
EN : Elle était quand même assez contente d'elle, donc…
CH : Et tes attentes à toi ?

EN : Mes attentes à moi, oui, bien sûr, je suis contente. Ça aurait pu être toujours mieux, forcément. J'aurais aimé qu'elle propose plus, mais… Si je vois d'un côté objectif pour des quatrièmes avec qui, au début de l'année, ce n'était pas les mêmes façons de réagir, même Alicia, je me dis, quand même, c'est bien. Si je vois toute l'année, oui. Si je vois que ce n'est que là, je me dis ils peuvent faire mieux, elle peut faire mieux, aussi, Alicia.
CH : D'accord.

EN se déclare satisfaite du fait qu'Alicia « *donne vraiment des critères de réalisation aux élèves* » et envisage des améliorations en se projetant vers des perspectives d'enseignement à plus long terme. Ce sont ces perspectives, ancrées sur une ENS dont EN a constaté le suivi et le développement, et sur des attentes / préoccupations nouvelles, qui contribuent, selon nous, au processus de subjectivisation de EN et à l'émergence d'un sujet enseignant réflexif et pratique.

Tableau 4 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Impliquer les élèves dans l'échauffement]

Trajectoire de l'ENS [Impliquer les élèves dans l'échauffement]	
Co-préparation de leçon	Formulation dialogique par TU d'une pratique réglée par EN qui est jugé satisfaisante.
Leçon de coteaching	
ECP/EAC leçon de coteaching	Dressage ostensif d'une ENS et accompagnement par TU.
Leçon post co-teaching	Suivi de l'ENS et interprétation par EN.
EAC leçon post coteaching	• Suivi d'une nouvelle ENS par EN. • Développement réflexif et pratique accompagné de l'émergence de préoccupations d'enseignement nouvelles chez EN. • Evocation de perspectives d'enseignement nouvelles par EN.

1.1.2. Trajectoire de l'ENS : La présentation d'une tâche par la démonstration d'élève

L'ENS portant sur la nécessité de solliciter les élèves pour démontrer une tâche est apparue au sein de l'expérimentation menée au sein du Collège B. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

1.1.2.1. L'enseignement ostensif de l'ENS durant la leçon de coteaching

Lors de l'Expérimentation 1, le binôme est intervenu ensemble lors de la leçon de coteaching. Dans l'extrait suivant, TU et EN présentent la première tâche qui consiste à améliorer l'adresse lors du tir au panier (Extrait 35).

Extrait n°35 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 8'05)

EN termine l'explication de la tâche donnée et démontre en même temps l'exercice demandé. TU est à côté d'elle et écoute EN. 	EN : « *Alors, au début, quand vous shootez, vous pouvez commencer en étant fléchi et, à la fin du shoot, vous vous grandissez, d'accord ? Donc, je commence bas… Et* (en reprenant un groupe d'élève) *! Je commence bas et je finis un peu plus haut, ok ?* ». EN (en s'adressant à TU) : « *C'est bon ou pas ?* ».
À la fin de l'intervention de EN, TU reprend des éléments de la présentation. 	TU : « *C'est bon. L'important, ça va être d'également faire monter la balle le plus haut possible. Donc, important, celui qui compte, il est à l'extérieur de la raquette, à l'extérieur de la raquette et celui qui shoote est à l'intérieur. Vous serez plusieurs à shooter. Les trois… Deux ou trois shootent en même temps, hein ? Alors bien sûr, c'est un petit peu une gêne mais dans le match, il y a de la gêne aussi. D'accord ? Ok ? Donc on est deux à shooter, pendant une minute, on compte le nombre de paniers. Pas le nombre de points, le nombre de paniers. Ensuite, ce sera à l'autre. Ensuite, on vous proposera une autre situation avec des shoots* ».
TU et EN lancent la tâche présentée.	

On observe, dans cet extrait, l'explication d'une tâche où il a été demandé aux élèves de réaliser des tirs au panier. EN démontre l'action à réaliser pendant que TU assiste aux instructions données en tant que spectateur. À la fin de la démonstration de EN, TU reprend les éléments essentiels en les évoquant à l'oral. L'extrait d'ECP/EAC permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à ce moment de la leçon (Extrait 36).

Extrait n°36 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2033-2057)

TU : (En s'adressant à EN) Tu as trouvé que la… Cette situation, quand on l'a fait démarrer, qu'est-ce que tu en as pensé ?
EN : Alors, j'ai trouvé qu'ils se sont… Les consignes, donc, ça allait. Après, par contre, j'ai trouvé qu'ils s'étaient, quand on les a lancés, enfin, quand on les a dispatchés un peu à droite à gauche, ce n'est

pas confortable après pour préciser certaines choses. Je me souviens qu'il avait fallu parler fort, arrêter les ballons qui sont en train de rebondir sur le, enfin, à l'opposé…
TU : Est-ce que tu penses qu'on aurait pu mieux présenter la situation pour que ça démarre plus vite avec moins de désordre ? Parce que c'est vrai que ça a traîné, on a perdu du temps, un petit peu.
EN : Oui. Je pense que si on avait réparti les groupes, tu vois, groupe de ballons, là-bas, tu vois, là-bas, on arrête les rebonds, au coup de sifflet vous commencez, je pense que… Là, ils ne savaient pas trop quand est-ce qu'on devait commencer, quand est-ce que… Enfin, voilà. Après, sinon…
TU : A ton avis, qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que ça roule mieux ? C'est vrai que nous, on a fait la démonstration.
EN : Oui.
TU : A mon avis, on aurait pu les mettre en scène, c'est-à-dire…
EN : Ah oui, faire…
TU : En mettre deux sous un panier avec les observateurs et… Faire une petite séquence de vingt secondes. En rappelant les consignes : « Ne pas t'arrêter », parce que souvent ils étaient sous le panier et ça discutait, l'observateur était dedans. Donc on n'a peut-être pas été assez clairs, enfin, je n'ai peut-être pas été clair, hein, parce que c'est moi qui ai présenté, sur cette situation.
EN : Ok. Donc là, démonstration par les élèves, ensuite tu les répartis…

Cet extrait d'ECP/EAC montre que TU, intervenant dans l'action avec EN, a été insatisfait de la présentation du travail à réaliser par EN. Il observe ainsi que « *ça a traîné* » et qu'ils ont « *perdu du temps* ». Il considère qu'ils (EN et lui) auraient « *pu mieux présenter la situation pour que ça démarre plus vite avec moins de désordre* ». Ce constat semble partagé par EN. Ce sentiment d'insatisfaction à l'occasion de cet ECP/EAC, offre l'occasion à TU d'adresser ostensivement une ENS à EN : [« *Présenter une tâche* » vaut pour *« les mettre en scène* », vaut pour « *la montrer avec les élèves comme exemple sur un temps réduit* » ce qui obtient comme résultat de « *gagner en clarté* »].

1.1.2.2. L'exemplarisation par TU d'une ENS dressée ostensivement

Cette ENS dressée ostensivement par TU lors de la leçon de coteaching est exemplarisée par lui lors de l'Expérimentation 2, toujours au sein du Collège B, dans le cadre d'une leçon de basket-ball (Extrait 37).

Extrait n°37 (Expérimentation 2.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 26'12)

TU est devant les élèves qui sont assis. EN est à côté de lui. 	TU : *« Donc j'aimerai qu'on voit quelle solutions vous avez trouvé. Au-delà des points que vous avez marqué. Quelles solutions vous avez trouvé lorsque … ».* Élève : « *Marché* ». TU : « *Marché. Oui il y en a qui marchent, attention. Marché et reprise de dribble, c'est interdit, hein ? On va faire… On va montrer quelques situations qu'on a observées et analysées pour voir quelles solutions vous avez trouvées. Quels choix vous avez fait* ». TU (en s'adressant à deux élèves) : « *Euh… Tiens,*

TU choisit deux élèves pour démontrer des cas qu'ils ont observés 	*Ludivine et Sophie, venez. Ludivine, là bas, Sophie, là bas* (en montrant des directions avec le doigt). *Alors, moi, j'ai vu une fois sur un terrain… Ça, c'est mon partenaire, hein ? Et là bas, c'est mon adversaire* (en montrant chacune des élèves du doigt). *Sur un terrain, j'ai vu le partenaire qui courait ici* (en montrant le milieu du terrain). (En s'adressant à l'élève partenaire) *Vas y, cour ici. Cour ici. Je dribblais. Viens ici* (en lui demandant de se rapprocher). *L'adversaire, il venait bien sûr défendre. Et le porteur de balle faisait la passe ici, l'adversaire prenait la balle.* (En s'adressant aux élèves) *A votre avis, qui a fait le mauvais choix au départ ? Matthieu ?* ». Matthieu : « *Partenaire* » TU : « *Partenaire. Le partenaire, il a fait le mauvais choix. Le partenaire, il essaie de se place comment ?* » Élève : « *Euh. Quelque part où l'adversaire ne peut pas…* ». TU : « *Voilà. Loin de l'adversaire. C'est très bien ça. Loin de l'adversaire. Démarqué on dira* ».

Au sein de cet extrait, on constate que TU procède au bilan d'une tâche devant la classe, consistant à traverser le terrain à trois joueurs avec la présence de défenseurs, en sollicitant deux élèves. Il évoque plus particulièrement les différents cas qu'il a pu observer lors de la réalisation des élèves. EN est à côté des élèves et observe, comme eux, l'intervention de TU. Demandant aux élèves de réaliser la démonstration, TU exemplarise l'ENS dressée ostensivement. L'extrait d'ECP/EAC correspondant à cette ENS permet de nous éclairer sur l'activité des acteurs (Extrait 38).

Extrait n°38 (Expérimentation 2.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2434-2455)

CH : Oui, à ce moment-là, tu te dis quoi L. ?
EN : Heu… Ben là, moi, tout ce qui était… Je ne savais pas trop où B. voulait en venir au tout début, quand il place les élèves.
CH : Oui.
EN : Et petit à petit, je me dis : « C'est vrai que c'est hyper parlant » quoi, parce que j'avais envie de parler à la place des élèves et répondre et…
CH : Hum.
EN : Parce que…
CH : Donc tu es presque en formation, quoi ?
EN : Ah oui, ben là, je me considère comme une élève et puis je comprends ce que… Enfin, je comprendrais… En tout cas, si j'étais élève, je comprendrais les solutions efficaces à mettre en œuvre pour réussir.
CH : D'accord. Donc pour toi, c'est quelque chose d'intéressant et que tu réutiliserais du coup, parce que tu vois les élèves… Tu veux que les élèves comprennent ?
EN : Oui, je pense que c'est plus parlant pour les élèves avec ce positionnement de leurs camarades sur le terrain, mais je serais moins à l'aise à manipuler comme ça les élèves. Je serais… Voilà, en schéma, je trouve que c'est plus facilement… Plus rapide, plus pratique, quoi, en fait.
TU : Parce que là, ce n'est pas toujours très parlant. C'est pour ça que c'est important qu'il y ait peut-être les deux. C'est important aussi qu'ils revivent la situation, avec deux solutions.
EN : Oui.

Dans cet extrait, nous observons que EN, attentive « *comme une élève* », considère la « mise en scène » des élèves comme « *hyper parlante* ». La demande de démonstration et la réalisation de celle-ci par les élèves constitue, selon elle, une procédure « *rapide* » et « *pratique* » permettant une meilleure compréhension. Toutefois, elle évoque des difficultés quant au suivi de cette ENS lui préférant l'usage d'un schéma, ce qui permet à TU d'insister sur la pertinence d'utiliser les élèves comme support de démonstration. Par l'exemplarisation de l'ENS selon laquelle l'implication des élèves dans la présentation de la tâche à réaliser constitue une ressource essentielle pour permettre de gagner en clarté, EN identifie le suivi de cette ENS et observe les résultats qu'il est permis d'attendre.

1.1.2.3. Un suivi d'ENS qui permet l'émergence d'une nouvelle préoccupation

EN a eu l'opportunité, lors de la leçon post coteaching de l'Expérimentation 2, de suivre cette ENS portant sur l'utilisation des élèves pour présenter une tâche. Lors de cette séquence, EN présente une tâche qui consiste à faire donner des instructions gestuelles à un élève par un camarade « donneur d'ordres » (Extrait 39).

Extrait n°39 (Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 6'58)

EN présente la tâche du donneur d'ordre et du dribbleur devant les élèves, assis devant elle. EN propose aux élèves de faire une démonstration. Elle demande à deux élèves de venir. 	EN : « *Donc, là, on va reprendre l'échauffement qu'on avait fait la semaine précédente où il y en a un qui donne des ordres et il y en a un autre qui suit les ordres. Donc, on avait vu… On regarde.* (EN montre les différentes instructions du donneur d'ordre en mimant les gestes) *Avance ! Recule ! Droit ! Gauche !* ». Élève : « *Bloquer* ». EN : « *Ensuite, bloquer, très bien Djalil. Je bloque. Attendez, attendez* (en reprenant les élèves qui s'agitent). *Je bloque. Ensuite, Emmanuelle* (en s'adressant à une élève), *il y avait quoi d'autre ?* ». Élève : « *Le pied de pivot* ». EN : « *Le pied de pivot. Donc, le pied de pivot, vous arrêtez votre rebond, d'accord ? Et vous protégez la balle. Ensuite ? Alors, là, c'est shooter. Là, on va shooter, on peut shooter. Et ensuite, il y avait autre chose, un dernier ? Passer, alors passer on a dit. Et il y avait stop, ok ? On fait une démonstration. Orientez-vous vers là* (en montrant une direction aux élèves). EN : « *Jérémy. Jérémy et Jonas. On s'assoit et on s'oriente vers là. Ok, on va dire Jonas, tu donnes les ordres et Jérémy, tu appliques ce qu'il dit. Ok, on regarde* ».

Cet extrait montre EN en train de présenter une tâche que les élèves ont déjà vécue. Après avoir rappelé les différentes instructions que peut donner le « donneur d'ordre », elle désigne deux élèves pour montrer la tâche. On observe donc le suivi, par EN, de l'ENS qui avait été ostensivement dressée par TU : [« *Présenter une tâche* » vaut pour *« les mettre en scène* », vaut pour « *la montrer avec les élèves comme exemple sur un temps réduit* » ce qui obtient comme résultat de « *gagner en clarté* »]. L'extrait d'ECP/EAC en lien avec cette séquence permet de saisir l'activité de EN à propos du suivi de cette ENS (Extrait 40).

Extrait n°40 (Expérimentation 2.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3252-3259)

EN : Alors là, oui. Ce n'est pas un choix judicieux des élèves là. Parce que j'ai pris un élève qui était… Qui est leader dans la classe.
CH : Oui.
EN : Et un élève qui est hyper effacé. Et ça, je… On n'en a jamais parlé avec B., mais je trouve que c'est un truc un peu qui se sent. Quand tu sens l'élève qui n'est pas à l'aise…
CH : Oui.
EN : Tu évites de le mettre en scène, quoi. Et là, je m'en suis rendu compte au dernier moment, en fait, que ça allait peut-être le gêner. Et en effet, ça le gêne parce que…

Cet extrait rend compte du suivi d'une ENS sensiblement proche de celle dressée de manière ostensive par TU. Réalisant ce suivi, nous observons l'émergence d'une nouvelle préoccupation relative au choix des élèves pour la réalisation de la démonstration. Le fait que EN réalise ne pas avoir fait « *un choix judicieux* » en adressant sa demande à un élève jugé comme « *hyper effacé* », rend compte de l'émergence non seulement d'une action réglée conforme aux attentes de TU, mais également de l'émergence d'une nouvelle préoccupation professionnelle pour EN, identifiant les conditions d'une réalisation efficace de celle-ci à l'avenir. En ce sens, il est possible de pointer un développement de EN et sa construction subjective à partir d'ENS lui ayant été enseignées ostensivement par TU.

Tableau 5 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [La présentation d'une tâche par la démonstration d'élève]

Trajectoire de l'ENS [La présentation d'une tâche par la démonstration d'élève]	
Co-préparation de leçon (1)	
Leçon de coteaching (1)	

ECP/EAC leçon de coteaching (1)	Dressage ostensif d'une ENS par TU suite au constat d'une action réglée non satisfaisante réalisée par les acteurs.
Leçon post co-teaching (1)	
EAC leçon post coteaching (1)	
Co-préparation de leçon (2)	
Leçon de coteaching (2)	Exemplarisation par TU de l'ENS dressée ostensivement.
ECP/EAC leçon de coteaching (2)	• Explication ostensive par TU. • EN identifie le suivi de cette ENS et observe les résultats qu'il est permis d'attendre.
Leçon post co-teaching (2)	Suivi de l'ENS par EN : émergence d'une action réglée.
EAC leçon post coteaching (2)	• Développement chez EN d'une nouvelle préoccupation faisant suite au suivi de l'ENS. • Développement de EN et construction subjective du sujet à partir d'ENS lui ayant été enseignées ostensivement par TU.

1.2. Trajectoire d'ENS faisant suite à un dressage ostensible de TU, levier pour l'émergence de nouvelles préoccupations chez EN

Dans le cadre de cette sous-partie, nous montrerons, à partir de deux illustrations, la trajectoire de deux ENS adressées de manière ostensible par TU. Nous montrerons ensuite comment elles ont permis de faire émerger de nouvelles préoccupations chez EN.

1.2.1. Trajectoire de l'ENS : la pertinence d'un échauffement général en natation

L'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A, a permis de mettre en évidence le dressage d'une ENS relative à la pertinence de proposer un échauffement général en natation. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes du dressage opéré par TU, jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

1.2.1.1. Un dressage ostensible qui permet l'émergence de nouvelles préoccupations

A l'occasion de la leçon de coteaching, TU et EN ont mené ensemble une leçon de natation. Dans le cadre de cette leçon, TU a proposé un échauffement très général. Cette proposition a été expliquée par EN lors de la leçon de coteaching (Extrait 41).

Extrait n°41 (Expérimentation 1.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 2'10)

EN présente la tâche consistant, pour les élèves, à s'échauffer sur le bord du bassin. TU est à côté d'elle. Les élèves se placent sur le bord du bassin et commencent à nager.	EN : « *Donc, qu'est-ce qu'on va faire là ? Pour l'instant, on va s'échauffer, ok ? On va passer sur un exercice où on va travailler sur une phase de deux minutes trente. D'accord ? On va faire le plus de traversées possible avec le moins d'arrêts. Comment est-ce qu'on va travailler ? On va travailler en largeur, ok ? En largeur. Pour l'instant* ». TU (en montrant avec son doigt la largeur de la piscine) : « *En largeur, voilà, hein ?* ». EN : « *Pour l'instant, on se met tous dans l'eau, tout le long du bord* ».

Dans cet extrait, on observe EN présenter l'échauffement. Celui-ci consiste à nager et à faire des traversées, sans aucune autre consigne particulière. TU observe la délivrance de cette consigne et ajoute ponctuellement des éléments de précision. L'extrait d'EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à cette occasion (Extrait 42).

Extrait n°42 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l.1745-1754)

EN : Moi pareil, tu vois ? Sur l'échauffement, c'est vrai que, tu vois ? C'est vachement libre. On a décidé de faire les choses assez libres, et c'est vrai que, avec les formations qu'on a, nous, tout le temps, on nous apprend que l'échauffement, il faut, ça y est… Il faut commencer à travailler dès l'échauffement. Il faut que l'échauffement soit par rapport à notre leçon. Il faut que, voilà, en gros, il y ait soit un jeu, soit quelque chose, et tout. Et c'est vrai que, là, je me suis rendue compte… C'est vrai que des fois, même sans forcément proposer, souvent, tu m'as dit, voilà, juste faire des traversées, tout simplement. Je t'ai dit, voilà, on rajoute l'obligation de un crawl, une brasse et/ou un dos. Tu m'as dit ok, c'est super, et tout.
TU : Hum.

Cet extrait nous renseigne à propos des raisons retenues par EN pour justifier la pertinence de l'échauffement consistant à réaliser de simples traversées, le jugeant comme

« *vachement libre* ». Elle précise d'ailleurs que cela se distingue des contenus relatifs à l'échauffement issus de sa formation initiale reposant sur : [« *Proposer une situation d'échauffement* » pour *« commencer à travailler dès l'échauffement* » ce qui obtient comme résultat que « *l'échauffement soit en lien avec la leçon* »]. La suite de l'entretien nous précise la genèse de cette proposition d'échauffement (Extrait 43).

Extrait n°43 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l.1826-1839)

CH : Et là, le fait que vous ayez co-préparez ensemble la leçon a fait que, du coup, tu proposes des trucs un peu plus libres.
EN : Exactement. Parce que je sais que je n'aurais pas proposé ça toute seule. Et là, je me suis rendue compte que, en fait, oui, c'est quand même bénéfique parce qu'on voit quand même… Enfin, ils travaillent quand même. Ils s'échauffent. Et qu'il n'y pas besoin forcément toujours de mettre, je pense, des situations d'échauffement comme j'en mets tout le temps. Et c'est vrai que peut-être, là, du coup, moi, je sais pas… Si ça se trouve, ils sont réceptifs, mais en effet, peut-être qu'ils sont moins réceptifs à la situation clé quoi.
TU : Hum.
CH : Ok.
EN : Donc, déjà, voilà, j'aurais jamais pu poser ça toute seule. Je me serais dit : « il n'y a pas assez, il faut qu'ils travaillent plus, il faut qu'il y ait un enjeu, il faut que… », voilà ! Ce qu'on nous apprend tout le temps quoi.
TU : Mais c'est un choix, ça. C'est… Tu pourrais… Tu pourrais soutenir le fait que…

Cet suite de l'ECP/EAC nous apprend que cette tâche d'échauffement est à l'initiative de TU (« je *n'aurais pas proposé ça toute seule* »). Le fait pour TU d'avoir proposé une situation générale d'échauffement est donc une monstration de son enseignement jugée comme exemplaire, ce qu'on peut caractériser comme un dressage ostensible. Alors que EN aurait proposé un échauffement avec « *enjeu* » au cours duquel les élèves « *travaillent plus* », elle constate avec satisfaction les bienfaits d'un échauffement général puisqu'ils « *travaillent quand même* ». Cet extrait nous montre donc qu'elle accède à l'ENS dressée de manière ostensible par TU : [« *Proposer une situation d'échauffement* » vaut pour *« proposer aux élèves une situation générale* », vaut pour « *ne pas nécessairement proposer des situations thématisées* » ce qui obtient comme résultat de « *faire travailler quand même les élèves* »]. Ce point de vue est étayé par EN au sein de l'extrait suivant (Extrait 44).

Extrait n°44 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l.1840-1865)

EN : Non, mais là, je trouve que c'est pertinent. C'est pertinent. Et même moi, ça me décharge. Ça me décharge aussi. Je suis plus ouverte à voir. Parce que souvent quand je propose un échauffement situation, je suis à fond sur l'échauffement situation, et je ne vois pas.
TU : Tu vois rien ?
EN : Je vois rien.
CH : Et là, tu n'as pas d'appréhension finalement. Que ça ne se passe pas comme tu le…
EN : Ben si.

CH : Comme tu l'as prévu.
TU : T'as la pression.
EN : J'ai peur. J'ai l'impression qu'il n'y a rien.
CH : D'accord.
EN : J'ai l'impression qu'il n'y a rien. Parce que franchement, dans ce qu'on apprend dans la formation, c'est que, voilà, il faut les faire réfléchir.
CH : Et tu as l'impression qu'il n'y a rien, mais en même temps, tu es sur l'analyse des conduites élèves ?
EN : Ouais.
CH : Tu dis toi même que la situation fait que tu peux mieux voir, mais, en même temps, tu as l'impression qu'il n'y a rien.
EN : Oui.
CH : D'accord. Et comment tu analyses ce malentendu un petit peu ?
EN : En fait, il y a… C'est-à-dire… En fait, pour moi, laisser libre, c'est que… Enfin, c'est comme quand on fait juste jouer un match. « Allez-y, jouez ». Sans donner des règles, sans rien dire. On voit tout de suite leur niveau, leur représentation de l'activité. Donc, ça nous donne tout de suite un profil d'élève et de classe. Donc, forcément, c'est là que je me rends compte que on n'est pas obligé tout de suite cibler.

Cet extrait montre que le dressage ostensible de cette ENS par TU permet à EN d'« *être plus ouverte à voir* », contrairement aux échauffements qu'elle propose habituellement et qui requièrent toute son attention. Si l'on constate que EN accède à cette ENS avec une certaine résistance compte tenu de « *l'impression qu'il n'y a rien* », elle constate néanmoins qu'observer l'activité des élèves est possible et plus simple pour elle à partir d'un échauffement général. Ce constat est corroboré par l'extrait suivant qui documente également l'émergence de préoccupations nouvelles issues de l'apprentissage de l'ENS observée chez TU (Extrait 45).

Extrait n°45 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l.1755-1772)

EN : Et en laissant quelque chose assez simple, comme ça, même là, on peut voir déjà les comportements. Et c'est vrai que moi, j'ai tendance à tout de suite mettre des situations… En fait, des situations d'échauffement. Et je me rends compte que, des fois, je me… Enfin là, là, je me suis rendu compte que, en fait, des fois, je me perds à faire trop de situations dans mes leçons et qu'il n'y avait pas besoin. Parce que là, je sais que c'est quand même… Enfin, voilà, ils s'échauffement quand même, il se passe quelque chose, on voit quand même les comportements…
CH : D'accord. Et là, tu es dans cette logique de regarder les comportements à ce moment là ?
EN : Ouais.
CH : D'accord.
EN : Parce qu'on voit tout de suite, tu vois, les têtes hors de l'eau. On voit tout de suite ceux qui… Enfin, voilà, on voit tout de suite les comportements donc c'est… Même là, c'est révélateur. On voit tout de suite ceux qui font, ceux qui ne font pas, ceux qui essaient, quand ils sont sur le dos, à l'oblique, etc. La tête, et donc… Ça parle. Et… Enfin, je ne sais pas si c'est forcément bien ou pas. Enfin, je ne sais pas quelle est la différence entre une… Enfin, peut-être un échauffement plus simple, un échauffement qui tout de suite fait des jeux ou des choses…

L'ENS suivie par EN peut être formulée ainsi : [« *Proposer une situation d'échauffement* » vaut pour « *proposer aux élèves une situation générale* », vaut pour « *ne pas nécessairement proposer des situations thématisées* » ce qui obtient comme résultat de

« *se permettre de voir les comportements* »]. Il est remarquable de constater le développement de l'activité d'appréciation des comportements des élèves dans l'eau que témoigne EN : « *les têtes hors de l'eau* » ; « *ceux qui font, ceux qui ne font pas, ceux qui essaient, quand ils sont sur le dos, à l'oblique, etc.* ». EN identifie ici, par un enseignement ostensible de TU, les circonstances d'enseignement qui lui permettent de mieux observer les élèves et percevoir des faits nouveaux, que le suivi des ENS apprises en formation initiale avait empêché auparavant. Ce changement important de rationalité à propos de la présentation de l'échauffement aux élèves aboutit au développement d'une activité perceptive et de jugement inédites chez EN, qui prend les distances, voire même se construit subjectivement en opposition, avec les ENS apprises en formation initiale.

1.2.1.2. Un ECP/EAC qui permet l'explication ostensive de l'ENS

Cette discussion lors de l'ECP/EAC et les constats évoqués par EN ont encouragé TU à préciser ce dressage ostensible d'ENS (Extrait 46).

Extrait n°46 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l.1773-1805)

TU : Alors, tu veux que je te dise ce que j'en pense ?
EN : Oui.
TU : Ok. Bon tu sais déjà un petit peu.
EN : Oui.
TU : Effectivement, je pense que dans l'échauffement, surtout en natation où le contexte n'est pas évident, il y a du bruit, il y a un autre groupe à côté, ce n'est pas facile de diriger un échauffement en natation, hein ? Si tu ne l'as pas fait… Si tu ne l'as pas fait au moment, avant que les élèves rentrent dans l'eau…
EN : Oui.
TU : J'ai envie de dire, il ne faut pas trop le faire. Parce que, sinon, tu vas passer plus de temps à les rassembler, à leur passer des consignes que eux à s'échauffer.
EN : Ouais
TU : D'accord ? Donc, je pense que il faut leur donner le contenu de l'échauffement.
EN : Hum.
TU : Mais c'est mon point de vue, après, ça se discute, ça, hein ? Et puis peut-être que toi, tu choisiras autre chose.
TU : Il faut leur donner le contenu de l'échauffement, éventuellement le scinder en deux. Une première partie peut-être libre où tu leur dit ce qu'il fallait faire : « Faites des traversées en nageant différemment ». Peut-être les rassembler une fois, et partir sur déjà un échauffement un petit peu orienté vers le thème de la leçon.
EN : Hum. Pour moi… J'ai l'impression qu'en fait, enfin, même l'échauffement, pour moi, c'est des situations en fait. J'ai l'impression qu'il y a… Enfin… Si, c'est une phase préparatoire, mais que, directement, enfin, mes échauffements, c'est jamais des échauffements échauffements. C'est toujours échauffement situations...
TU : Ouais.
EN : C'est à dire que je ne marque jamais échauffement, parce que c'est tout de suite… Ils sont déjà… Il y a déjà un objectif, un but à atteindre, il y a déjà des critères à valider, etc. Et là, je vois qu'il n'y a pas forcément de critères à valider, il n'y a pas forcément de buts, mais ils s'échauffent quand même.
CH : D'accord. Donc, pour toi, P., ça, ça arrive dans un deuxième temps ?
TU : Oui, pourquoi pas.

CH : C'est-à-dire que d'abord, il y a une pratique libre
TU : Pratique libre, oui.

Cet ECP/EAC a offert l'occasion à TU d'expliquer de manière ostensive cette ENS qui n'avait été dressée que de manière ostensible (et non ostensive). TU précise ainsi que, dans la mesure où « *le contexte n'est pas évident* » en raison du bruit, il convient de ne pas donner trop de consignes lors de l'échauffement en natation. Etayant le point de vue de EN lors de l'ECP/EAC, TU fournit des éléments important de « circonstanciation » de son action en expliquant ostensivement les conditions qui justifient l'usage de cette ENS. Ce faisant, il relativise la portée de cette ENS qui est pertinente lorsqu'il ne faut pas surcharger l'attention des élèves. C'est seulement suite à ce temps qu'il est possible, selon TU, de proposer les tâches plus thématisées, conformément à ce que propose habituellement EN dès le début de l'échauffement. Cet ECP/EAC a donc permis à TU de réhabiliter le recours à des tâches plus thématisées et, en creux, la possibilité même d'agir autrement lors de l'échauffement lorsque les circonstances ne sont pas celles de la classe concernée. Ces résultats permettent de mettre l'accent sur le rôle complémentaire de la formation réflexive post-leçon. Permettant de préciser les circonstances du suivi pertinent des ENS apprises et d'ouvrir l'empan des actions possibles au sein de ces circonstances, l'ECP/EAC a ainsi constitué un temps de formation fécond.

1.2.1.3. Un suivi d'ENS qui permet l'émergence de nouvelles attentes

La leçon suivant celle menée en coteaching, a donné l'occasion à EN de suivre cette ENS (Extrait 47).

Extrait n°47 (Expérimentation 1.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 0'08)

EN accueille les élèves sur un banc à côté de la piscine. Elle présente le début de la leçon devant les élèves. Un certain nombre d'élèves sont dispensés, et se tiennent debout à côté des élèves. Les élèves partent s'échauffer pendant que EN s'entretient avec les dispensés.	EN : « *Alors, on va poursuivre. On n'est pas beaucoup aujourd'hui. Vous avez vu, il y a pleins de dispensés, ce n'est pas grave. Tant mieux, on va pouvoir encore mieux travailler même si les filles ne sont pas là. Elles vont nous aider autrement. On fait comme la semaine dernière. Pour l'instant, juste échauffement. Vous faites des traversées en largeur, d'accord ? Obligation d'avoir au moins une traversée en brasse, une en crawl, une en dos, d'accord ? Sur un temps donné, on va dire à peu près cinq minutes, ok ? C'est parti, allez-y !* ».

Cet extrait montre que EN propose une tâche d'échauffement très proche de celle observée dans la leçon précédente. Elle comporte, en effet, des consignes similaires, dont celle de réaliser « *des traversées en largeur* » avec une liberté donnée aux élèves de pouvoir changer de nage lorsqu'ils le désirent. Ces données rendent compte d'un suivi d'ENS suite au (i) dressage ostensible de cette ENS lors de la leçon de coteaching, (ii) au constat selon lequel ce suivi d'ENS permet de développer son activité d'observation des élèves, et à (iii) l'explication ostensive de cette ENS lors de l'ECP/EAC suivant la leçon de coteaching. Ce suivi rend compte d'un développement du pouvoir d'action de EN qui parvient à réaliser une action réglée sensiblement conforme à l'ENS apprise. L'extrait d'EAC de la leçon post coteaching permet de nous renseigner à propos de ce suivi d'ENS opéré par EN (Extrait 48).

Extrait n°48 (Expérimentation 1.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3971-3995)

CH : Cette forme d'échauffement alors, c'était celle qui avait été préconisée lorsque vous aviez fait ensemble ? Ou c'est quoi ? Il y a des différences ?
EN : Alors, en fait, j'ai repris le même échauffement que P. avait composé.
CH : Ouais.
EN : Euh. Et du coup, ben là, pour le coup, ça m'a servi parce que j'ai pu avoir le temps d'expliquer, par exemple aux dispensés comment est-ce qu'elles allaient observer et ce qu'elles allaient faire.
CH : Concrètement, quel est l'échauffement alors ? Tu dis que P. avait composé…
EN : Oui, alors… C'était sur l'autre fiche et j'ai marqué idem. En fait, là, c'était vraiment juste passer, enfin traverser en largeur libre, avec obligation de faire forcément au moins un passage, voilà.
CH : D'accord, ok. Qu'est-ce qui t'avais paru pertinent la fois dernière quand vous étiez intervenu et qu'il t'avait proposé ça ? Qu'est-ce que tu avais vu et qui t'es peut-être motivé à le reproduire cette fois-ci ?
EN : L'observation. Ça me laissait du temps pour observer les élèves. Là, ça m'a servi, dans un premier temps, à expliquer aux dispensés ce qu'il fallait faire… Le temps qu'ils se mettaient dans l'eau. Et, dans un deuxième temps, ensuite, regarder, voilà, ce qu'on avait vu déjà la semaine dernière, ce qu'ils réinvestissaient au moins un minimum.
CH : D'accord. Donc, quel type d'échauffement ? Faire des traversées en largeur permet de te donner du temps pour observer et de moins être…
EN : Ouais. Oui, c'est simple. Mais, en fait, je me rends compte, plus ça va, que il n'y a pas besoin d'avoir une situation super complexe, enfin super compliquée, enfin, trop chiadée… Je ne sais pas si on dit comme ça… Mais pour que on puisse voir déjà les conduites. Quand on les voit, voilà, de manière spontanée, comment est-ce qu'ils vont faire ?

Cet extrait nous montre que EN opère un suivi de l'ENS dressée de manière ostensible par TU puisqu'elle reprend « *le même échauffement que P. avait composé* », c'est-à-dire « *traverser en largeur libre, avec obligation de faire forcément au moins un passage* ». EN justifie ce suivi au regard des préoccupations que cela a permis de faire émerger chez elle. Tout d'abord, ce suivi d'ENS consistant à proposer une pratique libre lui a donné la possibilité de percevoir des faits nouveaux, du fait de l'augmentation du « *temps pour observer les élèves* » et voir leur « *conduite* ». Deuxièmement, elle est parvenue à dégager du temps pour expliquer le rôle d'observateur qu'allaient tenir les dispensés lors de la leçon. Cet

exemple illustre un suivi d'ENS par EN ayant permis l'émergence de nouvelles actions réglées et attentes, dont une action inédite, celle de solliciter les élèves dispensés pour qu'ils observent leurs camarades.

La trajectoire de cette ENS dressée de manière ostensible par TU lors de la leçon de coteaching a engendré une remise en cause d'anciennes ENS apprises en formation initiale et a généré l'émergence de nouvelles attentes, préoccupations et actions réglées indexées au suivi d'une ENS observée en situation de coteaching.

Tableau 6 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [La pertinence d'un échauffement général en natation]

Trajectoire de l'ENS [La pertinence d'un échauffement général en natation]	
Co-préparation de leçon	
Leçon de coteaching	• Constat d'une action réglée jugée satisfaisante par EN, faisant suite à la monstration de l'enseignement de TU lors de la co-préparation de leçon : dressage ostensible. • Développement de l'activité d'appréciation des comportements des élèves dans l'eau par EN : identification, par EN, de circonstances d'enseignement qui lui permettent de mieux observer les élèves et de percevoir des faits nouveaux, qui invalide des connaissances acquises antérieurement par EN lors de formations. • Développement d'une activité perceptive et de jugement.
ECP/EAC leçon de coteaching	• Explication ostensive de l'ENS par TU avec des précisions sur les conditions qui justifient l'usage de cette ENS. • Réhabilitation, par TU, de connaissances acquises par EN lors de formations antérieures, tout en évoquant la possibilité d'agir autrement.
Leçon post co-teaching	• Suivi de l'ENS par EN suite (i) au dressage ostensible de l'ENS et à son explication ostensive par TU, et (ii) au constat, chez elle, d'un développement perceptif. • Développement du pouvoir d'action de EN.
EAC leçon post coteaching	Suivi d'ENS qui a permis l'émergence de nouvelles actions réglées et de nouvelles attentes.

1.2.2. Trajectoire de l'ENS : relevé des prestations des élèves

L'Expérimentation 1 menée au sein du Collège B a fait apparaître le dressage ostensible de l'ENS portant sur le relevé des prestations des élèves après leur engagement dans une tâche en basket-ball. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

1.2.2.1. Un dressage ostensible d'ENS lors de la leçon de coteaching

Les leçons de basket-ball, supports de l'expérimentation menée au sein du collège B, ont comporté de nombreuses tâches portant sur l'amélioration de l'adresse au tir. Dans cet extrait de la leçon menée en coteaching, TU et EN procèdent au bilan d'une tâche au cours de laquelle les élèves devaient réaliser le maximum de paniers en une minute. Le score de chaque tireur est relevé par un observateur élève (Extrait 49).

Extrait n°49 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 13'30)

TU regroupe les élèves au centre du terrain pour procéder au bilan de la tâche. EN est à côté de TU. TU demande le score des élèves de manière dégressive. Les élèves lèvent la main lorsqu'ils ont marqué le score annoncé. 	TU : « *Bien. Donc, vous avez tous shooté pendant une minute.* (S'adressant à une élève) *Ca va Stessy la star ?* ». Élève : « *Oui, oui* ». TU : « *C'est bon ? Alors, vous avez tous shooté pendant une minute ? Est-ce qu'il y en a qui ont marqué plus de dix paniers ? Plus de dix, non ? Donc, je vais annoncer chaque score, vous levez la main. Neuf ?* (S'adressant à l'élève qui lève la main) *Tu as fait neuf ? Toute seule tu as fait neuf ? Non, on n'ajoute pas le score des deux, hein ? C'est le score individuel. Donc, qui a fait huit ?* (S'adressant à l'élève qui lève la main) *Tu as marqué huit ? Qui est ce qui a compté ?* (S'adressant à une autre élève qui lève la main) *Tu as marqué huit ? Sept ? Six ? Cinq ? Alors, chacun parle pour lui, d'accord ? On ne va pas voir si le camarade dit la vérité ou pas, on lève la main, c'est tout. J'étais à cinq. Quatre ? Trois ? Deux ? Un ? Ok. Tout le monde a marqué au moins un panier ?* ». Élève : « *J'ai fait trois* ». TU : « *Donc, tu as fais au mois un si tu as fait trois. Donc, le meilleur score, c'est donc huit, c'est bien ça ?* ». EN : « *Non, c'est toi huit Santino* ». TU (S'adressant à Santino) : « *Ben, tu as levé la main pour huit. Tu n'as pas marqué huit ?* ». Élève : « *Si* ». TU : « *Donc, le meilleur score, c'est huit, et le moins bon, c'est un. Vous avez marqué entre un et huit. Ça*

	veut dire que la moyenne… Il y a plus de monde autour de quatre, cinq, hein, je crois ? A vue de nez comme ça ».

Cet extrait montre la réalisation du bilan quantitatif par TU qui interroge les élèves à propos de leur score en commençant par le plus haut score et procédant de manière dégressive. Les élèves lèvent la main à l'écoute de leur score. EN, à côté de TU, intervient peu lors de ce bilan réalisé par TU. L'ECP/EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à ce moment précis de la leçon (Extrait 50).

Extrait n°50 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2334-2339)

TU : (En s'adressant à EN) Qu'est-ce que tu penses, là, sur le retour des performances, des scores ?
EN : Euh… Alors, c'est… C'était bien le fait de leur, de dire : « Ok, je vais annoncer, et vous levez les mains », parce que, moi, je n'y aurais pas pensé. J'aurais plus fait : « Bon, alors, toi combien ? Toi combien ? Toi combien ? » Et puis, du coup, je pense, ça aurait généré des, enfin, des discussions, quoi.

On note le renversement de perspectives opéré par EN lors de cet ECP/EAC. EN constate ainsi que « *c'est bien* » et qu'elle n'y « *aurait pas pensé* ». L'action jugée comme exemplaire de TU permet donc le dressage ostensible de l'ENS suivante : [« *Procéder au relevé des scores des élèves* » vaut pour « *proposer des scores à toute la classe et descendre de manière dégressive* » ce qui obtient comme résultat « *d'éviter les discussions des élèves* »].

1.2.2.2. Le suivi de l'ENS apprise permettant l'émergence d'une nouvelle préoccupation

La leçon post coteaching a comporté des circonstances assez similaires à celles étudiées dans l'extrait précédent. Il s'agissait également pour les élèves de relever les prestations de leurs camarades au cours d'une tâche de réalisation de lancers au panier pendant un temps défini (Extrait 51).

Extrait n°51 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 19'18)

EN se déplace de terrain en terrain et s'adresse ponctuellement aux groupes qu'elle observe.	EN : « *Et, ici ! Arrête toi Raphaël* (en reprenant verbalement un élève). *Kelly, tu es là bas toi* (en reprenant verbalement une élève) ».

 EN s'exprime devant tous les élèves qui sont répartis sur la largeur des deux terrains, sur la même ligne. Elle leur demande leur score en annonçant un nombre de points et en descendant de manière dégressive. Les élèves doivent lever la main. 	EN : « *Au niveau… Au niveau des points, qui a marqué plus de dix points ? Jonas ? Très très bien. Vingt-deux ? Ça, c'est bien. Alors, qui a marqué dix points tout pile ? Dix points tout pile ? Personne ? Après, neuf ? Neuf points ? Neuf points ? Qui a marqué neuf points ? Personne ? Huit ? Sept ? Six ? Cinq ? Quatre ? Moins de quatre ?* (En s'adressant à une élève) *Sophie, tu as fait combien toi ? Deux ? Ok. Gwendoline, tu as fait combien toi ? Tu as fait combien Gwendoline ? Question simple, réponse simple ! Combien ? Alors, pour la rotation, l'essai suivant, vous comptez bien le nombre de points, c'est bon ?* ».

Cet extrait montre le suivi de l'ENS par EN dans la mesure où elle reprend exactement la même démarche que TU pour relever les scores des élèves, procédant elle aussi de manière dégressive ; les élèves devant lever la main à l'annonce de leur score (Extrait 52).

Extrait n°52 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3562-3575)

CH : D'accord. Et sur cette forme d'intervenir : qui a fait 10 ? Qui a fait 9 ?
EN : Oui. Ah ben oui. Ben là, c'est complètement la patte de B. C'est… Là, c'était conscient de centraliser les résultats en listant un peu, voilà, qui a fait ça, qui a fait ça.
CH : Ça, ça a quel avantage pour toi ?
EN : Heu… C'est rapide. En même temps, les… Moi, ça me donne une idée de ce qui a été fait. En même temps, les élèves sont aussi fiers souvent de dire : « Moi, j'ai fait tant ».
CH : Tu aurais pu dire aussi « Telle personne, tu as fait combien ? Telle personne tu as fait combien ? ».
EN : Heu… Oui, mais du coup, ça écarte certains autres élèves du coup.
CH : D'accord, alors que là tu… Pour toi, cette intervention te permet de globaliser ?
EN : Oui. Pour moi et pour eux, pour qu'ils soient fiers. Et par contre, B., il m'avait dit : « Tu évites de dire : bon, et ceux qui ont fait zéro panier, c'est qui ? »
CH : Oui.
EN : Voilà !

Cet extrait nous montre donc que EN suit délibérément l'ENS dressée ostensiblement par TU lors de la leçon de coteaching. Elle précise ainsi qu'elle souhaite « *centraliser les résultats en listant* » et que cette procédure relève de « *la patte de B.* (TU) ». Notons également que EN constate les résultats obtenus grâce au suivi de cette ENS en termes de rapidité dans la réalisation de ce bilan quantitatif global. Enfin, cela permet aux élèves de se sentir valorisés et « *fiers* ». Suite à la relance de CH qui l'invite à savoir pourquoi elle ne

procède pas par questionnement individuel, en lien direct avec sa façon habituelle de faire (cf. Extrait 50), EN répond que cette façon de réaliser le relevé des prestations des élèves lui permet de « *globaliser* » les prestations des élèves, sans « *écarter certains autres élèves* », ce qui documente clairement le développement de l'activité de EN, tant au plan des actions réglées réalisées, qu'au plan des raisons pratiques les justifiant. Un autre extrait, issu de la leçon suivant celle menée en coteaching, permet d'étayer le suivi de cette ENS (Extrait 53).

Extrait n°53 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 28'01)

EN termine la situation de tirs au panier. Elle regroupe les élèves devant le tableau. Elle leur demande leur score en annonçant un nombre de points et en descendant de manière dégressive. Les élèves doivent lever la main. 	EN : « *Alors ? Qui a fait plus de dix ?* (En s'adressant à un élève) *Noa ? T'as participé toi ? Douze ? Très bien. Les garçons, alors… Les plus de dix, qu'est-ce que vous pouvez dire à ce qui n'arrivent pas à marquer plus de dix paniers, plus de dix points ? Alors ? On vise quoi pour bien…* ». Élève : « *Le carré* ». EN : « *Le carré. On vise le carré noir. Où est ce qu'on se place ? Est-ce qu'on se place très très très très loin ? Ou près ?* ». Élève : « *Près* ». EN : « *Assez près. Moyennement. Il y a vraiment une zone qui vous est… Alors, ça, c'est personnel. Il y en a qui sont très à l'aise très près, d'autres un tout petit peu plus loin vers les traces à la craie, d'accord* (en montrant des lignes tracées avec le doigt). *Neuf ? Huit ? Très bien. Sept ? C'est bien Sophie, tu t'es améliorée, hein ? Six ? Cinq ? Quatre ? Trois ? Djalil, tu as fait trois ? Trois t'as fait ? Deux ? Ok ! Moins de deux ? Qui a fait moins de deux ? Ok, on écoute, on ne fait plus de bruit. Là, ça va être les consignes pour les matchs* ».

Cet extrait nous montre le suivi par EN de l'ENS apprise, mais aussi une valorisation accrue des élèves lors de la réalisation de ce bilan. On observe également que EN incite les élèves ayant bien réussi à conseiller leurs camarades n'arrivant pas *« à marquer plus de dix paniers* », ce qui rend compte de la réalisation de nouvelles actions réglées. L'extrait d'EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner quant à l'activité de EN (Extrait 54).

Extrait n°54 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3751-3772)

EN : Là, je trouve ça un peu creux par contre, tu vois ?
CH : Oui.
EN : Je fais un peu un listing et je ne donne pas forcément de… Je ne régule pas trop ce qui a été fait, puisqu'en fait, je n'ai rien observé quoi.
CH : D'accord.
EN : Je n'ai pas pris le temps d'observer les élèves et du coup, pfff c'est un peu…

CH : Parce que du coup, cette façon de dire « 10, 9, 8 », ça t'oblige à observer, à faire des retours après plus qualitatifs ?
EN : Heu, oui. À la base, moi, c'est pour me forcer à être… À faire attention à ce que font les élèves.
CH : Hum, hum.
EN : Et à leur apporter des retours pertinents, mais en fait, je suis tellement, voilà, « garçon de café » là, à être partout à la fois, que voilà, là, je reste vraiment en surface quoi.
CH : Oui.
EN : C'est vraiment les scores et je ne donne aucun élément pour que l'élève progresse ou…
CH : Hum.
EN : Oui, B., lui, je ne sais pas s'il aurait fait encore ce système de listing de scores. Je pense qu'il aurait là plus été dans le : « Ludivine, toi, j'ai vu ça, ça, ça. C'est bien. Par contre, essaie de faire ça. »
CH : Hum.

Cet extrait d'EAC permet de constater que le suivi de cette ENS permet de faire émerger, chez EN, une nouvelle préoccupation. En effet, si elle constate que ce suivi est intéressant, elle demeure insatisfaite du fait que cela fasse un peu « *listing* » et « *garçon de café* ». Autrement dit, elle regrette que ce bilan quantitatif ne soit pas associé à un bilan qui serait plus d'ordre qualitatif, où elle « *régulerait* » à partir de ses « *observations* » de l'activité des élèves. Elle regrette ainsi de ne pas pouvoir leur apporter « *des retours pertinents* » pour que chaque « *élève progresse* ». Elle demeure d'ailleurs convaincue que TU aurait su associer ce bilan quantitatif et ce bilan quantitatif afin d'aider les élèves à progresser.

Le suivi de la trajectoire de cette ENS relative au bilan quantitatif réalisé ostensiblement par TU, puis repris par EN au cours des leçons suivantes, a abouti à la réalisation d'actions réglées nouvelles par EN et à l'émergence de préoccupations inédites. Ces résultats documentent l'existence d'un développement réflexif de EN ancré dans des circonstances particulières vécues conjointement avec son TU lors de la leçon menée en coteaching. Ce développement autorisant le constat de l'atteinte de résultats souhaités et l'émergence de préoccupations nouvelles, il est possible d'avancer que EN s'est construit au travers du suivi de l'ENS apprise.

Tableau 7 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Relevé des prestations des élèves]

Trajectoire de l'ENS [Relevé des prestations des élèves]	
Co-préparation de leçon	
Leçon de coteaching	Monstration d'une action enseignante par TU.
ECP/EAC leçon de coteaching	Constat d'un dressage ostensible d'une ENS par TU.

Leçon post co-teaching	• Suivi délibéré de l'ENS par EN et observation des résultats qu'il est permis d'attendre. • Développement de nouvelles actions réglées.
EAC leçon post coteaching	• Evocation de l'ENS par EN : développement de l'activité de EN, tant au plan des actions réglées réalisées, qu'au plan des raisons pratiques les justifiant. • Constat, par EN, de la réalisation d'actions réglées nouvelles et l'émergence de préoccupations inédites. • Développement réflexif de EN ancré dans des circonstances particulières vécues conjointement avec son TU lors de la leçon menée en coteaching. • Construction au travers du suivi de l'ENS apprise.

- Synthèse -

Cette section nous montre la trajectoire d'ENS apprises et suivies par EN. Elle documente (i) la réalisation d'actions réglées conformes aux ENS initialement réalisées par TU lors des leçons menées en coteaching, et (ii) l'émergence systématique chez EN de nouvelles attentes et préoccupations. En effet, que ces ENS aient été dressées de manière ostensive et/ou ostensible par TU, le suivi de celles-ci par EN lors de la leçon suivante a été possible et a engendré une activité à la fois conforme et originale. Cette activité témoigne d'une construction subjective de EN à partir de l'apprentissage et du suivi d'une ENS apprise.

2. Trajectoires d'ENS dressées par TU : un suivi effectif qui se réalise non sans résistance

Nous observerons, dans un premier temps, la trajectoire d'ENS dressées ostensivement par TU qui témoigne d'un apprentissage et d'un suivi par EN, non sans difficulté et résistance.

Nous constaterons, dans un second temps, la trajectoire d'ENS dressées ostensiblement par TU qui témoigne d'un suivi et d'un apprentissage chez EN, non sans difficulté et résistance.

Cela nous permettra d'étudier, pas à pas, la construction du sujet dans et par le suivi de ces ENS.

2.1. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensif de TU

Pour documenter cette sous-partie, nous étudierons, comme illustration, la trajectoire de trois ENS adressées de manière ostensive par TU. Nous montrerons comment celles-ci sont dressées par TU, puis apprises et suivies par EN. Nous montrerons toutefois des résistances affichées de EN à l'occasion de ces suivis d'ENS.

2.1.1. Trajectoire de l'ENS : favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction

L'Expérimentation menée au sein du Collège A a permis à TU d'aborder, à plusieurs reprises, la nécessité d'adopter un mode d'intervention moins magistral et basé sur l'interaction avec les élèves. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

2.1.1.1. Un bilan lors de la co-préparation de leçon qui encourage le dressage d'ENS

La phase de bilan et co-préparation de la leçon a permis à TU de pointer le fait que EN donne beaucoup trop d'informations aux élèves (Extrait 55).

Extrait n°55 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 243-264)

TU : Oui, il y avait trop de choses.
EN : Oui.
TU : Mais… On ne peut plus classique.
EN : Mais en fait j'ai tellement envie que, qu'ils se… Enfin, je sais que pour eux, déjà, c'est déjà un stress, et je n'ai pas envie qu'ils s'ennuient, j'ai envie que…
TU : Oui, non, mais…
EN : Tu vois, je veux qu'ils soient tout le temps mobilisés, quoi.
TU : Je… Derrière ça, derrière toi, il y a, voilà, tu voulais que ça, tu voulais qu'il y ait du contenu, tu voulais que ça, qu'ils fassent des choses, qu'ils découvrent la danse, mais certainement, tu le sais bien, au détriment de… Vous pouvez déjà…
EN : Ce n'était peut-être pas assez approfondi.
TU : Non, approfondis. Surtout qu'à un moment donné, il y avait des supers réponses. Il y a eu des choses très intéressantes, et tu les as relevées, en plus. C'est ça qui est dingue. Tu les as aidés, qui les ont relevés, tu as fait des commentaires et tu n'exploites pas.
EN : Si, on a exploité, puisqu'on…
TU : Non, tu ne l'exploites pas dans le sens où il aurait fallu que tu rebondisses : « Maintenant vous repartez avec des contraintes et vous essayez d'améliorer ça ».
EN : Oui.
TU : Et toi, tu repars sur une autre situation.
EN : Oui.
TU : Parce que tu voulais faire… Parce que dans ta tête, tu vois, trop de, voilà, trop de, voilà, tu connais bien l'activité, il y a plein de choses, tu as pleins de…

Dans cet extrait, nous observons que TU reproche à EN d'annoncer « *trop de choses* » et de donner trop d'informations aux élèves. Il explique néanmoins que c'est un défaut « *classique* » qui caractérise l'activité des enseignants débutants. Il avance également l'hypothèse selon laquelle la maitrise de l'APSA enseignées par EN l'incite à approfondir et à donner trop « *de contenus* » aux élèves. Face à ce constat, il dresse ostensivement l'ENS suivante : [« *Intervenir auprès des élèves* » vaut pour *« les interroger plutôt que de donner trop de contenus* » ce qui obtient comme résultats « *d'avoir de supers réponses des élèves* » et de « *pouvoir exploiter et rebondir sur ces réponses* »]. TU précise ainsi qu'il est essentiel que EN interroge davantage les élèves, « *approfondisse* » ce qu'ils disent et rebondisse sur leur réponse en proposant de nouvelles « *contraintes* ». Si EN entend la pertinence de cette ENS, elle explique qu'elle éprouve des difficultés à la suivre puisqu'il est important, selon elle, de constamment « *mobiliser* » les élèves par le discours afin de ne pas les ennuyer. EN identifiant qu'elle ne sollicite pas assez les élèves, nous constatons que le dressage ostensif de cette ENS a été opéré par TU et entendu par EN.

Un extrait de ce bilan de leçon / co-préparation de leçon permet à EN de s'exprimer relativement à cette ENS. Dans cet extrait, EN et TU discutent autour de la nécessité d'interagir avec les groupes lorsque les élèves préparent leur chorégraphie (Extrait 56).

Extrait n°56 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 573-581)

EN : C'est vrai que je passe un peu dans les groupes, mais je leur dis… Voilà, je ne passais pas pour vérifier ce qu'ils faisaient, je voulais, voilà, juste savoir où est-ce qu'ils en étaient, où est-ce que, comment ça avance, est-ce qu'ils ont…
TU : Ça, il faut qu'on regarde, ça, il faut qu'on les regarde. Il faut que toi, que nous, la prochaine fois, on puisse passer dans les groupes : « Montrez-moi ce que vous allez montrer aux autres. Ce n'est pas au point, il faut continuer, vous ne pouvez pas montrer ça. ».
EN : Oui.
TU : « Si vous n'êtes pas ensemble, si vous n'êtes pas à peu près au point, ça… ».

EN identifie le fait qu'elle ne réalise pas d'actions conformes à l'ENS dressée de manière ostensive. Elle constate ainsi qu'elle ne parvient pas à agir comme le souhaiterait TU. Par ailleurs, l'attente formulée par EN porte sur la vérification du travail des élèves plutôt que de l'aide à l'apprentissage. L'échange encourage TU à étayer l'ENS précédemment dressée en précisant les remarques et instructions exactes que EN pourrait adresser aux élèves afin d'encourager une activité d'apprentissage chez eux. Compte tenu du fait qu'un développement de l'activité analytique de EN est clairement constaté (EN analyse ses difficultés à agir conformément aux attentes de TU), les injonctions supplémentaires qui lui sont adressées par TU visent la production d'un étayage censé permettre la réalisation d'actions réglées.

2.1.1.2. Le leçon de coteaching comme une opportunité pour TU de préciser le dressage d'ENS et l'exemplariser

La leçon de coteaching a permis à TU de revenir sur cette ENS en lien avec la nécessité d'interagir avec les élèves. Il a ainsi saisi des opportunités au cours de la leçon pour exemplariser cette ENS, puis pour l'expliquer ostensivement lors de l'ECP/EAC. Dans ce premier extrait, les élèves réalisent, par groupe, des chorégraphies en fin d'échauffement devant leurs camarades de classe. TU et EN observent les prestations et interviennent ponctuellement (Extrait 57).

Extrait n°57 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 6’08)

Un groupe d’élève réalise la chorégraphie devant le reste de la classe. TU et EN regardent la prestation. 	
À la fin de la prestation, EN prend la parole.	EN : « *Ok, très bien, on les applaudit* ».
Lors de la transition avec le passage du prochain groupe, TU s’adresse discrètement à EN. 	TU : « *Demande… Là… Tu peux demander ce qu’ils en pensent là, à ce moment là ?* ». EN : « *Ouais* ». TU : « *Ouais, vas-y, n’hésite pas. Pour qu’il y ait…* (En montrant des mains le signe de rentrer en interaction). *On va le faire là, sur le groupe, hein ?* (en pointant le groupe en train de s’installer) ». EN : « *Allez, les garçons, les filles, en place, dépêchez-vous* ».
Un autre groupe s’installe et se prépare à commencer la chorégraphie. TU prend alors la parole. 	TU : « *Alors, regardez bien. Soyez bien attentifs. Et vous avez le droit de dire après : « Moi, j’ai bien aimé untel ou untel par rapport à ce qu’elle a fait ». D’accord ?* ». EN : « *Vous êtes prêt ? Cette fois ci, on passe de manière continue, d’accord ?* ». TU : « *Continue* ». EN : « *Vous êtes prêt ? C’est parti !* ».
Les élèves commencent la chorégraphie sous l’œil attentif de TU et de EN. À la fin de la prestation, TU prend la parole et interroge les élèves. 	EN : « *On sait que c’est votre fin lorsque vous ne bougez plus pendant cinq secondes* ». EN : « *Ok, on les applaudit* ». TU : « *Alors ? Qu’est ce que vous en pensez ? Est-ce que il y a quelqu’un que vous aviez apprécié plus que d’autre ? Non ? C’est bien ou pas ? Personne ? Vous n’avez pas repéré quelqu’un qui était un peu différent des autres ?* ». Élève : « *Maxime* ». TU : « *Maxime ? Qu’est ce que t’as trouvé chez Maxime ?* ». Élève : « *Il était en freez* ». TU : « *Je ne comprends pas.* (En s’adressant à Maxime). *Maxime, tu veux bien refaire tout seul, ça ne te dérange pas ? Tu veux bien ou pas ? Oui ? Quand tu veux Maxime, c’est toi qui décide du départ* ».
Après sollicitation, un élève refait la chorégraphie tout seul.	

 Tu reprend la parole et interroge les élèves.	TU (en s'adressant à un élève) : « *Alors ? Qu'est-ce que tu aimes bien ?* ». EN : « *La dernière* ». TU : « *La dernière ? Pourquoi ? Vous aimez bien ou pas les autres ? Oui ? Qu'est-ce qu'il y a de bien ? Moi aussi, j'aime bien. Qu'est-ce qu'il y a de bien dans ce qu'il fait ? Ca ne suffit pas de dire c'est bien. Qu'est-ce qu'il fait ?* ». Élève : « *Original* ». TU : « *Original ! Merci, c'est le mot que je voulais entendre. C'est original. Il a trouvé quelque chose de personnel et d'original et ça, c'est vraiment intéressant. Merci Maxime !* ».

Alors que EN suit le déroulement des prestations des élèves les unes à la suite des autres, TU s'adresse à elle et lui demande expressément d'interroger quelques élèves. Il demande ainsi à EN d'intervenir auprès des élèves pour leur « *demander ce qu'ils en pensent* ». On constate, à ce moment de la leçon, la présence d'une injonction de TU visant à ce que EN développe une nouvelle action réglée en conformité avec l'ENS dressée de manière ostensive lors de la co-préparation de leçon. Toutefois, nous observons que EN ne suit pas cette injonction, préférant suivre les réalisations les unes à la suite des autres, sans s'adresser aux élèves. L'injonction de TU n'ayant pas engendré les effets souhaités, celui-ci décide alors de prendre la main avant le passage d'un groupe. Il donne ainsi aux élèves l'instruction d'être « *attentifs* » aux prestations des camarades. À la fin de la prestation, TU prend la parole et demande aux élèves ce qu'ils en ont pensé, et leur demande de nommer les élèves danseurs qu'ils ont particulièrement appréciés. Suite aux réponses des élèves, il n'hésite pas à faire danser de nouveau un élève devant toute la classe pour mettre en évidence des points intéressants de sa prestation qu'il a trouvé « *originale* ». L'extrait d'ECP/EAC en lien avec cette séquence nous renseigne sur l'activité des acteurs à l'occasion de ce moment (Extrait 58).

Extrait n°58 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2671-2683)

CH : Et donc là, effectivement, juste avant, tu lui dis « Interviens, demande un peu, demande un peu ».
TU : Oui.
CH : Et là, sur le deuxième passage, là tu lui demandes ?
TU : Oui, de façon plus… Voilà !
EN : Oui.
CH : Là, c'est toi qui le demandes ?
TU : Oui, je le demande parce que…

CH : C'est une façon de lui montrer ou… ?
TU : Oui, oui, oui.
EN : Ah oui, mais là…
CH : Et quelles sont les choses importantes pour toi dans ce que tu veux montrer là ?
TU : Ah ben là, il faut qu'il y ait de l'interaction, il faut qu'il y ait du retour.

Cet extrait montre donc que, lors de cette leçon de coteaching, TU exemplarise volontairement l'injonction adressée précédemment à EN (injonction selon laquelle il est nécessaire d'intervenir auprès des élèves à l'issue de chaque prestation des groupes). Cette monstration est caractéristique du message doublement adressé par l'action réalisée : à l'attention des élèves et de EN à la fois (c'est une « *façon de lui montrer* »). Il insiste à cette occasion sur la nécessité de créer de « *l'interaction* », ce qui est, pour lui, le résultat attendu de cet exemple exemplaire d'ENS. Nous constatons la présence d'une explication ostensible (au sens où il donne à voir son propre enseignement à EN) pour fournir un exemple concret de signification de l'ENS dressée de manière ostensive lors de la co-préparation de leçon.

Nous observons, au cours de cette même leçon de coteaching, que TU observe chez EN des difficultés à suivre l'ENS. Dans cet extrait, les élèves présentent, par groupe, leur chorégraphie en fin de leçon, devant le reste de la classe. TU et EN sont attentifs aux chorégraphies et interviennent à l'issue de chaque prestation en direction de toute la classe (Extrait 59).

Extrait n°59 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 42'41)

Un groupe termine sa prestation sous l'œil attentif des enseignants et des élèves. À l'issue de la prestation, EN intervient auprès des élèves de la classe. 	EN : « *On les applaudit ! Super, merci les garçons* ». EN : « *Qu'est ce qu'on a repéré ?* ». Élève : « *La tempête* ». EN : « *Il y avait la tempête, ouais, quoi d'autres ? Il faisait très chaud, ouais. Roulade arrière.* (En s'adressant aux élèves qui viennent de passer) *Les garçons, vous confirmez ou pas ? Ouais ok, quoi d'autres ? Tombé-amorti, ok ! Continu, saccadé ? Attiré par le ciel, ouais.* (En s'adressant aux élèves qui viennent de passer) *Continu les garçons ? C'est vrai ce mensonge ? Oui, continu. Quelque fois on a cru voir du saccadé quand même, hein ? Je ne sais pas si c'était fait exprès ou pas. Je ne sais pas si c'est moi qui ai vu ça. Donc, je pense qu'il aurait fallu peut-être*

Un groupe s'apprête à passer. TU interpelle discrètement EN. 	*un petit peu plus exagérer. Je ne sais pas, quelqu'un d'autre a vu du saccadé aussi ? Camille aussi a vu un peu saccadé. Donc, quelque fois, on avait l'impression qu'il y avait dû saccadé mais on ne savait pas trop. Donc vraiment accentuer, ok ?* ». TU (en s'adressant à EN) : « *Réfléchis à ça. Tu vois, quand tu poses ces questions saccadé-continu, tu n'as pas les réponses, hein ?* » EN : « *C'est ça, je n'ai pas* ». TU : « *Bon, on en reparlera, tu verras* ». EN : « *Je ne sais pas comment les faire émerger* ». TU : « *Oui, mais justement, c'est là-dessus qu'il va falloir qu'on discute quand on va faire le retour* ».

On constate, au sein de cet extrait, que EN intervient auprès des groupes à l'issue des prestations. On constate un suivi tâtonnant de l'ENS enseignée par TU à ce moment de la leçon. EN incite les élèves d'un groupe à formuler ce qu'ils ont observé mais énonce son thème de leçon (saccadé-continu) sans trop solliciter les élèves. TU demande à EN, avant la prestation du groupe suivant, d'être davantage à l'écoute des réponses élèves, en s'engageant dans une activité d'étayage dans le cours même de l'action. EN évoquant ses difficultés à « *faire émerger* » des réponses chez ses élèves, on constate un faible développement de son action, malgré l'étayage et les injonctions adressées *in situ* par TU. Au mieux, on constate la formulation par EN de ses difficultés à suivre cette ENS dans les circonstances qui sont vécues conjointement par les acteurs. L'extrait d'ECP/EAC permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à cette occasion (Extrait 60).

Extrait n°60 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 3691-3707)

TU : Là encore, c'est toi qui parles, hein ?
EN : Ben j'essaie…
TU : S'il n'y a pas de réponse, il n'y a pas de réponse !
EN : Oui, mais c'est ça. Mais ce n'est pas grave.
TU : Tu poses des questions. Tu as une réponse, mais tu n'es pas obligé de…
EN : Oui, tu sens moi que je…
TU : Mais oui, moi… Attends que ça vienne. Mais le jour où ça va… La prochaine fois, si tu as des réponses et que…
EN : J'ai l'impression que je n'ai pas de compétence quand ils ne répondent pas.
TU : Ah mais…
EN : Et qu'ils me disent… Qu'ils me jugent quoi ! Qu'ils disent : « Putain… ».
TU : Non, non, non.
EN : Tu vois que… Mais moi, j'ai le souci du jugement dans l'autre sens et…
TU : Ah oui, on voit bien. Tu as besoin de…
EN : Je me dis… Viens à mon secours, quoi, tu vois ?
TU : Oui, oui. Tu utilises beaucoup l'expression verbale pour te rassurer, pour te…

Cet extrait d'ECP/EAC, offre l'occasion à TU d'expliquer les raisons de son injonction. Il explique ainsi que EN parle trop, au détriment d'une sollicitation des élèves qu'il considère comme souhaitable et plus utile. Au cours de l'ECP/EAC, TU aboutit à l'étiquetage précis de l'ENS enseignée et des résultats attendus de son suivi par EN, en lien avec des circonstances vécues conjointement. Il permet également à EN de préciser la difficulté qu'elle rencontre à suivre cette ENS. Elle précise ainsi avoir peur de l'absence « *de réponses* » des élèves, ainsi que de leur jugement lorsqu'il « *ne répondent pas* ». Cela serait, selon elle, de nature à remettre en cause sa compétence professionnelle. Cet extrait permet d'identifier une préoccupation caractéristique de l'activité de nombreux enseignants novices lorsqu'ils dialoguent avec leurs élèves. Capables de les interroger à propos d'un sujet donné, ils s'avèrent, en revanche, en difficulté pour exploiter leurs réponses, et se perçoivent en danger face au jugement d'incompétence que ces derniers pourraient porter sur eux en cas de silence ou d'absence de réponse pertinente de leur part. En l'occurrence, si elle entend l'intérêt de l'ENS enseignée ostensivement et ostensiblement par TU, elle admet avoir des résistances à la suivre.

2.1.1.3. Un suivi d'ENS qui montre des résistances

La leçon post coteaching qui a suivi cette leçon menée en coteaching a permis à EN, intervenant sans TU, de suivre cette ENS. Dans cet extrait, nous retrouvons des circonstances assez similaires à l'exemple précédent : les élèves présentent, par groupe, leur chorégraphie en fin de leçon. Chaque élève en représentation au sein d'un groupe est observé par un camarade. EN est attentive aux chorégraphies et intervient à l'issue de chaque prestation en direction de toute la classe (Extrait 61).

Extrait n°61 (Expérimentation 1.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 15'38)

Un groupe termine sa prestation sous l'œil attentif des enseignants et des élèves. À l'issue de la prestation, EN intervient auprès des	EN : « *Ok, on les applaudit ! Originale la fin Anaïs !* ». EN : « *Qu'est ce qu'on a pu remarquer ? Qui a regardé quoi ?* ». Élève : « *S'appuyer* ».

élèves de la classe. 	EN : «*S'appuyer, oui, ça c'était pour ce groupe. S'appuyer, s'enrouler autour, et pousser ? Ok. Qu'est ce qu'il y avait d'intéressant chez Maxime ? Qu'est-ce qui vous a plu par exemple ? Alors, du coup ? Le coup de pied ? Ok, ouais, on garde. Qu'est ce qu'il y avait d'autre ? Alicia et Hasna, on avait s'appuyer, traîner et pousser, qu'est ce qu'il y avait d'intéressant chez les filles ? Qu'est ce qu'on a pu remarquer de remarquable ? Quand elles sont tombées, en effet, c'était intéressant. Pareil, aussi, un travail au sol. Pas tout le monde a proposé un travail au sol. Quoi d'autres ? Sur le groupe de Chloé et Anaïs ? Qui est ce qui était sur le groupe de Chloé et Anaïs ? Il y avait une roulade. Après, elles se sont un peu trompées les filles. Donc, là, elles se sont fait un peu dépasser par les événements. C'est pas grave, on a le temps de retravailler dessus. Ok, il nous manque le dernier groupe. En place, c'est parti !* ».

On observe, au sein de cet extrait, que EN intervient (étonnamment) auprès de la classe pour faire le bilan des prestations à l'issue de la présentation de chacun des groupes. Elle sollicite les groupes d'élèves en charge de l'observation d'un élève danseur. Elle essaie de faire ressortir les éléments saillants de ce que chaque groupe a pu observer. Cela témoigne d'un développement inattendu de l'action de EN, conforme à l'ENS dressée de manière ostensive et ostensible. L'extrait d'EAC sur cette séquence permet de nous renseigner à propos de l'activité de EN à ce moment précis (Extrait 62).

Extrait n°62 (Expérimentation 1.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 4358-4399)

CH : Qu'est-ce que tu en penses, par rapport à ton intervention ?
EN : Ben que j'essaie de retranscrire un peu ce qu'il (TU) a proposé.
CH : D'accord. Tu étais plutôt comment avant ? Est-ce que tu… ? C'est toi qui aurais jugé peut-être ?
EN : Oui.
CH : Sans laisser la parole nécessairement, moins, en laissant moins la parole, en partant moins des élèves ?
EN : En fait, j'ai peur du blanc.
CH : Oui, c'est ce que tu avais dit, oui.
EN : Oui, j'ai peur du blanc, j'ai peur que…
CH : Exactement.
EN : Donc du coup j'ai tendance, voilà, s'ils ne répondent pas sous les cinq secondes, voilà, j'y vais. Mais après je pars du principe qu'ils ne sont pas couillons, c'est juste peut-être qu'ils ont peur de s'exprimer.
CH : D'accord.
EN : Pour moi, je suis sûre qu'ils le savent, hein, j'en suis persuadée. Moi, à leur âge aussi, je savais, mais des fois on est juste timide, on n'a pas envie de se mettre en avant.
CH : Donc là, tu n'hésites pas à aller chercher, enfin, pas aller chercher, mais à risquer le blanc ?
EN : Oui. Mais c'est dur, hein. Là, je, c'est dur, parce que souvent il y a des blancs, c'est-à-dire qu'il n'y a, ils ne répondent pas, ils sont là, ils ne savent pas, ils n'ont rien, enfin, il n'y a rien qui les a marqués, ils sont là, enfin… C'est ça, donc ça m'exaspère, ça, à ce moment-là, j'ai envie de leur dire : « Mais bien sûr que si ! Regardez, il y avait ça. » Voilà, j'ai envie de…
CH : Comme tu fais habituellement ?

EN : Oui, comme je fais habituellement. Mais j'essaie de me tenir pour que, voilà, ce soit fidèle à ce qu'ils ont vraiment regardé, quoi, et que ce ne soit pas moi…
CH : Et tu trouves que c'est intéressant de partir des élèves ?
EN : C'est intéressant…
CH : Quelque chose que t'a suggéré…
EN : Bien sûr, bien sûr.
CH : P. à l'origine, quoi.
EN : Oui. Mais c'est dur.
CH : Et ça te donnerait quoi, comme résultat, alors, le fait de s'intéresser directement à ce que ça vient d'eux ?
EN : Ben, à ce qu'ils soient déjà plus impliqués. Que ce soit, à mon avis, un apprentissage qui est déjà plus intériorisé, vu qu'ils le verbalisent, donc déjà ça veut dire qu'ils ont pu repérer, ils sont su analyser et se rendre compte, voilà. Enfin, c'est de manière implicite, c'est en fait, c'est un déroulement des choses qui est déjà de l'apprentissage, quoi.
CH : D'accord. Donc tu veux vérifier s'ils ont appris, si c'est…?
EN : Exactement.
CH : Très bien.

Cet extrait nous montre un suivi de l'ENS de la part de EN. Elle explique ainsi qu'elle essaie de « *retranscrire* » l'ENS qui a lui été adressée de manière ostensive par TU à l'occasion du bilan et co-préparation de leçon, et exemplarisée par ce dernier lors de la leçon de coteaching. Elle identifie que ce suivi d'ENS diffère de son activité habituelle, au cours de laquelle elle laissait bien moins la parole aux élèves. Bien que la réalisation de cette action réglée témoigne d'un développement de l'ENS apprise, EN formule les difficultés qu'elle rencontre dans ses tentatives de suivi, en rapport avec la préoccupation déjà évoquée lors de la leçon menée en coteaching : « *c'est dur, parce que souvent il y a des blancs, (…) il n'y a rien qui les a marqués* (…) *donc ça m'exaspère, ça, à ce moment-là, j'ai envie de leur dire* ». Notons que EN parvient à formuler l'ENS apprise : [« *Intervenir auprès des élèves* » vaut pour *« partir d'eux* » ce qui obtient comme résultats « *qu'ils soient plus impliqués* » et que « *l'apprentissage soit plus intériorisé puisqu'ils parviennent à le verbaliser* »]. Les résultats montrent que EN s'est engagée dans un suivi tâtonnant de l'ENS apprise. La principale de ses difficultés tient dans le fait qu'elle « recycle » une préoccupation permanente dont elle fait état tout au long du dispositif de formation. Malgré ses difficultés et son insatisfaction, L'ENS finit toutefois par être suivie (et étiquetée correctement) par EN.

Sur le plan du processus de subjectivisation on constate que EN a abouti à un développement partiel de l'ENS apprise dans la mesure où elle n'a pas construit d'action réglée permettant de recycler sa préoccupation principale.

Tableau 8 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction]

Trajectoire de l'ENS [Favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction]	
Co-préparation de leçon	• Dressage ostensif d'une ENS par TU, entendu par EN. • Constat d'un développement de l'activité analytique chez EN. • Injonctions adressées par TU qui visent la production d'un étayage pour permettre la réalisation d'actions réglées chez EN.
Leçon de coteaching	• Injonctions adressées par TU en direction de EN pour qu'elle développe une nouvelle action réglée en conformité avec l'ENS → Non suivie par EN. • Exemplarisation de l'ENS par TU : explication ostensible pour fournir un exemple concret de signification de l'ENS dressée ostensivement.
ECP/EAC leçon de coteaching	Explication ostensive de l'ENS par TU.
Leçon de coteaching	• Suivi tâtonnant de l'ENS par EN. • Activité d'étayage de l'ENS par TU dans l'action même de coteaching. • Difficultés évoquées par EN : faible développement de son action.
ECP/EAC leçon de coteaching	• Explication ostensive par TU de son injonction adressée en cours d'action. • Etiquetage précis de l'ENS enseignée par TU et des résultats attendus. • Résistance affichée par EN.
Leçon post co-teaching	Développement inattendu de l'action de EN, conforme à l'ENS dressée de manière ostensive et ostensible.
EAC leçon post coteaching	• Evocation, par EN, du suivi (tâtonnant) de l'ENS. • Formulation, par EN, des difficultés qu'elle rencontre dans ses tentatives de suivi malgré la réalisation de cette action réglée. • Malgré ses difficultés et son insatisfaction, l'ENS est étiquetée correctement par EN. • Développement partiel de l'ENS apprise dans la mesure où elle n'a pas construit d'action réglée permettant de recycler sa préoccupation principale.

2.1.2. Trajectoire de l'ENS : observer ses camarades pour apprendre des autres

La leçon de danse, qui correspond à l'Expérimentation 2 menée au sein du Collège A, a permis à TU de suivre l'histoire du développement de l'ENS selon laquelle il est pertinent de solliciter les élèves pour réaliser des démonstrations du travail à réaliser. Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes de son suivi : depuis le dressage opéré TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN.

2.1.2.1. Un dressage d'ENS lors du bilan et de la co-préparation de leçon

Lors de la co-préparation de la leçon de coteaching, TU a précisé l'importance du fait que les élèves puissent s'observer réciproquement lors de leur travail en classe (Extrait 63).

Extrait n°63 (Expérimentation 1.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 1311-1323)

TU : Ce qui va être intéressant, c'est que les élèves puissent comparer les réponses d'un groupe, d'un danseur, au sein du groupe et après d'un groupe à l'autre.
EN : Ben peut-être deux. Au moins deux peut-être, sinon de toute façon… Oui.
TU : Avec des allers retours, hein, entre eux pour voir : « Toi tu proposes ça, il propose ça. Bon, qu'est-ce qui est le plus intéressant ? Qu'est-ce qu'on garde ? Est-ce qu'on garde tout ? Est-ce qu'on garde… ».
EN : Oui.
TU : Et après, d'un groupe à l'autre… Ça marche beaucoup en danse ça, hein ! Je regarde les autres faire, donc ils font…
EN : Oui, oui, c'est sûr. Ben à chaque fois, il faut qu'ils se montrent, hein !
TU : Qu'ils se montrent.
EN : Tout le temps.
TU : Et ça donne des idées aux autres, on est d'accord. Ok ?

Cet extrait nous montre le dressage ostensif d'une ENS par TU : [« *Permettre aux élèves de comparer les réponses* » vaut pour *« leur demander de regarder les autres faire* » ce qui obtient comme résultat de « *donner des idées aux autres groupes* »]. Cette ENS encourage ainsi EN à demander à certains élèves de démontrer le travail et à leurs camarades de les observer afin de progresser par l'observation. Il étaye cette ENS en précisant qu'il est intéressant que les élèves puissent voir les prestations des autres groupes, « *au sein du groupe* », ce qu'EN approuve (« *il faut qu'ils se montrent* »).

2.1.2.2. Exemplarisation de l'ENS par TU et explication ostensive lors de la leçon de coteaching

La leçon de coteaching a offert l'occasion à TU d'étayer cette ENS. Dans cet extrait, EN propose aux élèves de réaliser un échauffement et donne des instructions aux élèves allongés au sol, qui s'exécutent. Les deux enseignants se déplacent tout autour du groupe d'élèves (Extrait 64).

Extrait n°64 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 1'15)

EN se déplace autour des élèves et donne des instructions. Les élèves sont allongés au sol. TU intervient pendant une instruction donnée par EN. Les élèves font l'exercice demandé, et se regardent entre eux.	EN : « *En se centrant sur soi-même, je vais vous demander d'inscrire la plus grande forme dans l'espace. Vous devez faire la plus grande forme au sol, d'accord ? Donc, pour ça, vous devez imaginer que vous êtes dans du sable, d'accord ? Et vous devez imprimer dans ce sable là la forme la plus grande possible avec votre corps, avec vos bras, avec vos jambes, et avec le reste de votre corps. Vous êtes prêt ? On peut y aller ? Imprimer la plus grande des formes au sol. La plus grande grande grande possible. Grattez le maximum de centimètres. Ok. Maintenant, on revient à sa forme initiale. Je vais vous demander d'imprimer la forme la plus petite possible au sol. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il doit y avoir le minimum de contact avec le sol. Ok. Cette fois ci, je demande d'imprimer une forme en 3D dans l'espace. Ça veut dire que vous n'êtes plus obligé de rester forcément allongé. Il vous faut imprimer une forme la plus grande possible en 3D Vous pouvez changer de position* ». TU : « *On met du verticale. Oh* (en regardant un élève). *Vous pouvez regarder les autres, hein ? Si vous n'avez pas d'idées, vous pouvez regarder les autres* ».

Les élèves sont allongés au sol et suivent les instructions que donne EN en guise d'échauffement. Lors d'une instruction qui amène les élèves à changer de position, TU intervient pour dire aux élèves de se regarder entre eux, notamment s'ils « *n'ont pas d'idées* ». Ce faisant, il donne un exemple du suivi de l'ENS dressée ostensivement lors de la co-préparation de leçon. Cette action de monstration qu'il réalise constitue une explication ostensible à l'adresse de EN, rendue possible par ce dispositif de type coteaching. L'extrait d'ECP/EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à ce moment de la leçon (Extrait 65).

Extrait n°65 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2136-2143)

EN : Compte tenu… Enfin, on propose cette situation-là, il faut qu'ils restent justement allongés dans la terre, parce que, en fait, le problème… Enfin, ce qui est positif dans cette situation-là, c'est qu'ils ne se voient pas. Donc tu oses plus facilement quand tu as les yeux fermés, que tu es au sol.
TU : Oui.
EN : Tu vois beaucoup moins de monde, donc du coup, tu dis « Voilà, c'est bon. Vous pouvez y aller, il n'y a pas personne qui me voit ».
CH : Hum.

Cet extrait montre que si EN accède à l'ENS dressée ostensivement et ostensiblement lors de la leçon de coteaching par TU, elle n'y n'adhère toutefois pas dans ces circonstances spécifiques. En effet, il est important pour elle que les élèves puissent rester « *allongés au sol* », « *les yeux fermés* », justement pour qu'« *ils ne se voient pas* ». Elle suppose ainsi que cela permet aux élèves d'oser davantage, ce qui ne se produit pas lorsqu'ils s'observent. EN ne suit donc pas l'ENS dressée ostensivement et ostensiblement par TU. La suite de l'entretien, toujours en lien avec ce même extrait, va néanmoins documenter la présence de nuances évoquées par EN à ce propos (Extrait 66).

Extrait n°66 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2175-2199)

EN : Là, tu as bien fait d'intervenir, tu vois. Ça a…
CH : Oui, mais justement, toi tu dis le fait que tu aies utilisé le format.
TU : Oui.
CH : C'est pour qu'ils se ne se regardent pas et qu'ils osent plus.
EN : Oui. (En s'adressant à TU) Et toi tu dis, regardez…
CH : Et il intervient en disant « Regardez les autres ».
EN : Oui, c'est vrai.
CH : (En s'adressant à EN) Qu'est-ce que tu en penses ?
EN : Alors, oui. Oui !
CH : À ce moment-là, est-ce que ça te fait « tilt », ou au contraire le fait qu'il propose et tu dis…
EN : Alors… (En s'adressant à TU) En fait, je n'ai même pas entendu quand tu avais dit ça mais là, je me rends compte. Oui bien sûr, on peut regarder les autres pour s'inspirer. Ça ne me dérange pas du tout. Après, oui, si… Ça dépend comment ils réagissent à ça.
CH : Hum.
EN : Après, en fonction, on adapte quoi, mais…
CH : (En s'adressant à TU) Donc là, justement, ton intervention…
TU : Oui.
EN : C'est vrai qu'on a deux façons de percevoir les choses. Tu vois, moi je les avais allongés plus pour pas qu'on ait ce stress-là, parce que du coup, quand ils sont assis, ils se regardent tous, quoi. Ils regardent un peu celui qui fait le truc le plus original et puis...
TU : Oui. Parce que tu vas voir, après je vais relancer sur… Dans le même type d'intervention, je vais relancer et je vais relancer le groupe, tu vois, en demandant ainsi de faire…
EN : Oui, oui, c'est vrai.

L'extrait montre, en effet, que cette intervention de TU, consistant à demander aux élèves de se regarder, est malgré tout jugée pertinente et intéressante par EN, alors même que sa pratique réglée ne suit pas cette ENS et qu'elle ne correspond pas à ses attentes et

préoccupations. Il est particulièrement intéressant de noter que, face à cette contradiction perçue, EN énonce la possibilité de suivre deux ENS différentes, en demandant aux élèves soit d'éviter le regard de l'autre, soit, au contraire, de le rechercher. Si l'ENS qu'elle suivait n'encourageait pas les élèves à se regarder, elle constate néanmoins, suite à l'action ostensible de TU, qu'« *on peut regarder les autres pour s'inspirer* » d'eux. La suite de l'ECP/EAC permet à TU de préciser l'ENS dressée ostensivement et exemplarisée lors de la leçon de coteaching (Extrait 67).

Extrait n°67 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2200-2225)

TU : Voilà ! Parce qu'il y a toujours ce regard à l'autre qui est…
EN : Qui est important, oui.
TU : Qui est important, qui est enrichissant.
EN : Et puis valoriser ceux qui ont…
CH : (En s'adressant à TU) Et donc, ton intervention s'est justement faite de manière un peu spontanée ou c'est justement pour montrer à A. qu'ils peuvent… Enfin, qu'il est intéressant qu'ils se regardent ?
TU : (En s'adressant à EN) Oui, là, je t'envoie un truc là. Je dis : « Regardez les autres ».
CH : D'accord.
TU : Oui.
CH : Selon toi, c'est utile justement de devoir regarder pour se…
TU : Ah oui, je pense. Oui, oui, je pense. Parce que je pense qu'à cet âge surtout, ils ont… Par rapport à… Parce qu'il faut alterner le travail où ils sont centrés sur eux-mêmes et le travail… À partir du moment où il y a un peu de recherche, ça peut être intéressant.
EN : Et puis valoriser une proposition.
TU : Et valoriser les propositions ! Parce qu'il y en avait.
EN : Oui.
TU : Là, ils ne les ont pas vues.
EN : Bon, là un petit peu pour le coup, parce qu'ils ne font rien.
TU : Oui, oui un petit peu. Mais c'était la sensation que j'avais depuis le début de la séance.
EN : Oui.
TU : C'est ce manque de…
CH : D'échanges.
EN : D'échanges, oui.
TU : D'échanges entre eux. Que par des regards peut-être.

Cet extrait montre que TU précise les raisons de son intervention lors de la leçon de coteaching et met l'accent sur sa volonté d'exemplariser l'ENS dressée ostensivement lors de la co-préparation de la leçon. Il saisit ensuite cette opportunité pour expliquer ostensivement l'ENS: [« *S'enrichir des propositions des autres* » vaut pour *« encourager les élèves à se regarder entre eux* » ce qui obtient comme résultat de « *les valoriser compte tenu de leur âge »* et de « *favoriser les échanges entre eux* »]. Enfin, TU précise qu'il est important que les élèves ne se cantonnent pas qu'à un seul « *travail où ils sont centrés sur eux-mêmes* » comme pouvait le suggérer l'ENS évoquée par EN pour justifier de son action. Cette controverse émergeant au cours de l'ECP/EAC offre l'occasion aux acteurs de discuter à propos d'une action de métier et de préciser les circonstances dans lesquelles elle peut être réalisée

différemment pour servir des attentes différentes. Il permet également à TU d'énoncer, avec précision, l'ENS dressée, ce qui contribue au développement du sujet réflexif chez EN.

Une autre séquence d'enseignement lors de la leçon de coteaching a donné l'occasion à EN d'insister sur cette ENS. Poursuivant l'échauffement précédemment illustré (cf. Extrait 64), les élèves enchaînent, cette fois-ci, les différentes formes qu'ils ont expérimentées à partir des instructions de EN (Extrait 68).

Extrait n°68 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 4'27)

EN se déplace autour des élèves et donne des instructions consistant à enchaîner les formes qu'ils viennent de travailler. Les élèves sont allongés au sol. 	EN : « *Une petite forme, une grande forme… Une petite forme, une grande forme. Lorsqu'on a terminé, on reste au sol, allongé* ».
TU s'approche de EN pour lui adresser discrètement un message oral 	TU : « *Qui veut montrer aux autres ?* ». EN : « *Après, en ligne* ». TU : « *Ouais, ou tu peux leur demander maintenant. Si tu as repéré quelqu'un d'intéressant, tu peux demander à.... Maxime par exemple ? C'était pas mal. Il trouvait des choses peut-être un peu plus originales* ». EN : « *Tout de suite ?* ». TU : « *Ouais, ils s'assoient* ». EN : « *Je préfère après. Ils passent chacune moitié* ». TU : « *Comme tu veux* ». EN : « *Je préfère ça* ». TU : « *Comme tu veux. C'est bien qu'ils se regardent, qu'ils voient un petit peu, hein ?* ».

Cet extrait montre que TU prend l'initiative de demander à EN de solliciter des élèves pour qu'ils montrent leurs propositions. Cette injonction, qui vise le développement de l'action réglée de EN, renvoie expressément à l'ENS dressée ostensivement et exemplarisée lors de cette même leçon. EN émet quelques doutes quant à cette exigence dans la mesure où elle avait prévu, par la suite, que la moitié de la classe puisse montrer ses productions à l'autre et réciproquement. EN refusant de suivre la proposition de TU, ce dernier précise, dans l'action même de la leçon, l'importance que les élèves « *se regardent, qu'ils voient un petit peu* ». L'ECP/EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner quant à l'activité des acteurs à ce moment précis (Extrait 69).

Extrait n°69 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2318-2331)

EN : Et en fait, pour moi, je ne vais pas… Enfin, tu vois, quand il y a quelqu'un qui propose de l'original, je le dis. Donc les autres vont regarder. C'est original, mais je ne le fais pas refaire tout seul devant tout le monde. En fait, je sépare la classe en deux à chaque fois quand je fais l'exercice.
TU : Oui.
EN : Il y a spectateurs, il y a observateurs… Enfin, spectateurs et danseurs. Et il faut apprendre, donc on échange.
TU : Oui, mais tu ne l'as pas fait là.
EN : Si, après on l'a fait. Et après tu as rajouté Maxime.
TU : Ah oui, c'est vrai.
EN : Je crois. Non, peut-être qu'on ne l'a pas fait.
TU : Ah oui, mais moi, j'aime bien. À un moment donné quand il y en a un qui se lève.
EN : Un tout seul, oui.
TU : Mais bon, c'est un choix. C'est…

Cet extrait confirme la résistance de EN à suivre l'ENS enseignée ostensivement. En effet, s'il est intéressant que les élèves puissent se regarder, il est nécessaire pour elle que le format adopté soit conforme à ses attentes. Elle souhaite notamment « *séparer la classe en deux* » avec « *spectateurs et danseurs* ». La controverse tient au fait que, pour TU, il est essentiel que cela se fasse dans l'instant. TU préfère donc solliciter un élève « *qui se lève* » et propose sa solution originale, sans changer de format. Ayant d'ailleurs repéré l'élève « *Maxime* » qui, selon lui, réalisait des choses intéressantes, il justifie et étaye son point de vue. Conformément à l'ENS qu'il suit, l'encourager à montrer devant tout le monde dans l'instant l'aurait valorisé, tout en permettant aux autres de « s'enrichir », comme en témoigne l'extrait suivant (Extrait 70).

Extrait n°70 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2355-2363)

TU : Voilà, c'est pour ça que quand je vois Maxime faire quelque chose de bien, hop, je…
EN : Le mettre en l'air oui. Le valoriser par rapport à ça.
TU : Oui, le mettre… Le valoriser. C'est ça l'idée.
EN : D'accord.
CH : L'idée, pour la formuler, c'était que tu le prennes en exemple devant tout le monde afin de le valoriser.
TU : Bien sûr et puis en même temps les autres s'enrichissent.
EN : Oui, oui. C'est toujours ça. Exactement.

Quelques minutes après cette séquence au cours de laquelle nous avons pu observer une résistance de EN quant au suivi de l'ENS dressée par TU, ce dernier a réalisé l'action enseignée et souhaitée à l'occasion de la présentation d'une chorégraphie par un groupe (Extrait 71).

Extrait n°71 (Expérimentation 1.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 7’20)

À la fin de la prestation d’un groupe, TU prend la parole et interroge les élèves. 	TU : « *Alors ? Qu’est ce que vous en pensez ? Est-ce que il y a quelqu’un que vous aviez apprécié plus que d’autre ? Non ? C’est bien ou pas ? Personne ? Vous n’avez pas repéré quelqu’un qui était un peu différent des autres ?* ». Élève : « *Maxime* ». TU : « *Maxime ? Qu’est ce que t’as trouvé chez Maxime ?* ». Élève : « *Il était en freez* ». TU : « *Je ne comprends pas.* (En s’adressant à Maxime). *Maxime, tu veux bien refaire tout seul, ça ne te dérange pas ? Tu veux bien ou pas ? Oui ? Quand tu veux Maxime, c’est toi qui décide du départ* ».
Après sollicitation, un élève refait la chorégraphie tout seul. 	
Tu reprend la parole et interroge les élèves.	TU (en s’adressant à un élève) : « *Alors ? Qu’est-ce que tu aimes bien ?* ». EN : « *La dernière* ». TU : « *La dernière ? Pourquoi ? Vous aimez bien ou pas les autres ? Oui ? Qu’est-ce qu’il y a de bien ? Moi aussi, j’aime bien. Qu’est-ce qu’il y a de bien dans ce qu’il fait ? Ca ne suffit pas de dire c’est bien. Qu’est-ce qu’il fait ?* ». Élève : « *Original* ». TU : « *Original ! Merci, c’est le mot que je voulais entendre. C’est original. Il a trouvé quelque chose de personnel et d’original et ça, c’est vraiment intéressant. Merci Maxime !* ».

Cet extrait montre que TU, qui prend en main le bilan suite à la présentation d’une chorégraphie, sollicite Maxime pour qu’il démontre seul. Cette démonstration lui permet d’annoncer, devant toute la classe, le contenu selon lequel il est pertinent de proposer quelque chose d’original. Ce faisant, il exemplarise l’ENS qu’il avait ostensivement expliquée précédemment. Il choisit délibérément Maxime afin qu’il produise une démonstration devant la classe. Cette monstration enseignante a constitué un exemple de suivi de l’ENS enseignée et a fourni des circonstances précises dans lesquelles il était pertinent de la suivre. L’ECP/EAC en lien avec cette séquence permet de nous renseigner quant à l’activité des acteurs à ce moment précis (Extrait 72).

Extrait n°72 (Expérimentation 1.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2704-2744)

CH : Donc là, c'est quelque chose que tu montres à A. que c'est possible ?
TU : Oui. Oui, oui, c'est ça. Oui, tout ça, là, c'est…
CH : C'est pour lui montrer…
TU : Tu vois un peu, il veut bien.
EN : Oui, il y va directement.
TU : Il y va, hein ! Moi, je trouve ça bien. C'est intéressant qu'un élève, à un moment donné, accepte devant tout le monde.
EN : Ah oui…
TU : Il y a une caméra, il y a trois adultes.
EN : Oui, non, c'est clair.
TU : Ça veut dire qu'il se sent compétent. Il se sent…
EN : Oui.
TU : Hé oui, il se sent…
EN : Oui, il maîtrise.
TU : Voilà !
EN : Oui, c'est vrai. Le sentiment de compétence, il est là.
TU : Ah oui.
CH : (En s'adressant à EN) Et là, tu y penses à ce moment-là ? Au moment où il se pose la question, qu'est-ce que tu te dis ?
EN : Qu'il m'a prévenu et que je sais que…
CH : Qu'il t'a prévenue qu'il allait faire venir Maxime tout seul ?
EN : Oui.
CH : Ok.
TU : Oui, oui, oui. Parce que je lui ai dit.
EN : Oui, il me l'a dit.
CH : D'accord. Et là, au moment où il te prévient, tu te dis que ça va le faire ou que ça va être compliqué et là… ?
EN : Non, Maxime, il est…
CH : D'accord.
EN : Enfin, voilà, c'est un hyperactif, donc il crie, il aime bien se faire montrer, donc je sais que ce n'est pas un souci, mais…
TU : Sauf qu'il est dans la maîtrise. Il ne va pas être dans le…
EN : Oui, voilà !
CH : (En s'adressant à EN) Donc tu aurais pu le faire de prendre Maxime tout seul ?
EN : Non, je n'aurais pas fait comme ça. Enfin, je veux dire, moi je plus dans le groupe, c'est-à-dire que sur l'instant… C'est-à-dire que les autres, on s'assoit tous autour, on reste dans la même formation, on montre, voilà qu'est-ce qu'on voit, qu'est-ce qui est intéressant et tout. Les autres rigolent un petit peu, ils sont fiers d'eux, etc.
CH : Hum, hum.
EN : C'est vrai que je mets très rarement tout le monde assis et un qui montre par lui-même. Après, oui, pour le coup, ça marche donc…

Cet extrait d'ECP/EAC nous éclaire quant au sens de cette monstration de TU qui exemplarise l'ENS précédemment dressée. Pour étayer la pertinence de son action, il s'appuie sur le résultat obtenu : il est « *intéressant qu'un élève, à un moment donné, accepte devant tout le monde* » et cela contribue au « *sentiment de compétence* » de l'élève. Face au suivi de cette ENS opéré par TU, EN annonce qu'elle « *n'aurait pas fait comme ça* », mais déclare tout de même constater que cela « *marche* ». Cet extrait nous montre donc que, suite à l'ENS dressée ostensivement lors de la co-préparation de leçon, TU saisit plusieurs opportunités pour exemplariser cette ENS, en précisant notamment les conditions possibles pour le suivi de celles-ci. Malgré les résistances formulées par EN, elle constate les résultats probants du suivi

de l'ENS opéré par TU lors de la leçon de coteaching. Sur le plan de la construction du sujet, on voit que cette explication ostensible, faisant suite au dressage ostensif, a permis à EN, malgré ses résistances, d'identifier les résultats probants qu'il est permis d'attendre du suivi de cette ENS.

2.1.2.3. Un suivi d'ENS qui permet de recycler des préoccupations

La leçon post coteaching a permis à EN de suivre cette ENS selon laquelle il faut encourager les élèves à se montrer, ceci valorisant certains élèves et permettant aux autres d'apprendre et de s'enrichir. Dans cet extrait, EN propose une tâche qui suit immédiatement la réalisation de l'échauffement. Les élèves sont debout, regroupés par binômes. EN donne des instructions qu'ils doivent exécuter (Extrait 73).

Extrait n°73 (Expérimentation 1.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 6'00)

EN explique la tâche dans le prolongement de ce qui était proposé précédemment. Les élèves sont debout et écoutent.	EN : « *Avec son binôme, on va devoir trouver différentes façons de mettre en œuvre un verbe. Donc vous connaissez déjà les verbes, sauf que cette fois-ci, c'est un verbe de contact. Et le verbe, c'est pousser* (en écrivant au tableau). *Trouver différentes façons de pousser, soyez originaux, d'accord ? Proposez des choses qui sortent de l'ordinaire, ok ? On essaie tout de suite, on trouve différentes manières de pousser* ».
Les élèves réalisent la tâche demandée. Elle fait un retour pendant la prestation des élèves. Elle enchaîne ensuite les consignes.	EN : « *En gros, ils se poussent et se repoussent avec le genou. À un moment, j'ai vu que c'était avec le pied. Donc, là, on va essayer aussi de se pousser, d'accord, avec différentes parties du corps. On essaie de se pousser avec l'épaule. On se pousse avec l'épaule. On essaie autre chose. On peut tous essayer de pousser avec la main, c'est le basique. On pousse avec la main, on essaie* ».
Après la consigne sur « pousser avec les hanches », elle demande, dans la continuité et dans le même format, de regarder tout de suite la proposition d'un groupe. Le groupe démontre devant tout le monde.	EN : « *On écoute par ici.* (En montrant un groupe de filles) *Super proposition des filles. On peut pousser avec les hanches. Oui, on essaie tous ensemble, c'est parti. Pousse avec les hanches. Oui Camille* (en montrant une élève), *pousse là, pousse là, pousse là !* ».
	EN : « *Ok, Maxime et Hakane ont produit des jolies formes en se poussant avec les hanches. On regarde ça. C'est parti ! Allez-y les garçons. Refaite la même chose, c'est exactement ça* ».
	EN : « *Ok, intéressant, on valide* ».

Cet extrait nous montre que EN demande à un binôme d'élèves de réaliser leur prestation devant le reste de la classe. Loin du format rassurant qu'elle avait tendance à privilégier (cf. Extrait n°69), consistant à faire présenter les chorégraphies dans un espace restreint, nous observons que EN demande la réalisation de cette présentation sans changer de format pédagogique. On constate, dès lors, que EN suit l'ENS apprise de TU. Notons également que l'élève sollicité est le même que celui choisi par TU lors de son explication ostensible. L'EAC en lien avec cette séquence nous renseigne sur l'activité de EN à l'occasion de ce suivi d'ENS (Extrait 74).

Extrait n°74 (Expérimentation 1.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 4041-4073)

CH : Justement, sur le fait de montrer, de prendre en exemple des personnes devant tout le monde ?
EN : Là, je reprends ce que P. m'avait dit et ce qu'il avait fait aussi avec Maxime.
CH : Oui, ce qu'il avait fait, oui.
EN : Voilà, et du coup, ben, je me dis, là, vu que c'est un truc où tout le monde travaille en même temps, dès qu'il y a des choses originales, on arrête tout, on regarde, voilà, il y a untel, untel, tel groupe, tel groupe, qui a trouvé ça, donc ça s'enchaîne.
CH : C'est vrai que tu avais une petite résistance par rapport à ça ?
EN : Oui.
CH : Le fait de montrer des gens, là, et donc il l'avait fait, tu as vu que ça avait très bien marché.
EN : Oui, super.
CH : Et donc, là, tu oses le faire ?
EN : Oui. Ben, oui, je me suis dit que…
CH : Tu as cette prise de risque ?
EN : Oui, je le tente. Après, je ne sais pas si c'est… Finalement, je trouve, oui, je trouve que c'est intéressant parce que du coup ça permet à tout le monde de voir sur l'instant, et on enchaîne.
CH : D'accord.
EN : Donc ça peut aller plus vite, du coup, ça évite aussi d'avoir des temps de rassemblement où, voilà, la moitié passe, l'autre s'assoit… Ils regardent à moitié.
CH : D'accord. C'est un gain de temps aussi.
EN : Oui, un gain de temps et une organisation, je pense.
CH : D'accord. Mais en termes de l'apprentissage même, qu'est-ce que cela apporte ?
EN : Ben, là, du coup, ils peuvent s'inspirer du coup des propositions aussi de leurs copains, donc… Je pense que ça peut être intéressant. Souvent, il y en a plein qui n'ont pas forcément d'idées. Je leur dis bien, là, qu'on n'est pas obligé de copier, mais on peut évoluer à partir de ça et proposer quelque chose de différent, mais ça peut inspirer les copains, et aussi valoriser au niveau de l'apprentissage, ben, de ce qu'on propose. Souvent, on ne se sent pas compétent. Là, certaines, il y a des filles qui sont très timides et finalement proposent des choses intéressantes, elles se retrouvent au-devant de la scène et elles se disent : « Ben, oui, on a proposé quelque chose de cool, quoi, donc on est compétentes pour ça ».

Cet extrait nous renseigne sur le fait que EN suit délibérément l'ENS apprise, conformément au dressage de TU. Elle demande, en effet, aux élèves de réaliser une démonstration dans des circonstances très proches de celles observées lors du suivi de l'ENS par TU. Les raisons évoquées par EN pour justifier cette action sont également conformes à celle enseignées par TU : « *dès qu'il y a des choses originales, on arrête tout, on regarde, voilà, il y a untel, untel, tel groupe, tel groupe* ». Il n'est pas anodin non plus que EN choisisse le même élève que TU à cette occasion et qu'elle formule les mêmes résultats

attendus : « *s'inspirer du coup des propositions aussi de leurs copains* » ; sans avoir à copier, ils peuvent « *évoluer à partir de ça et proposer quelque chose de différent* ». EN évoque également des préoccupations apprises de TU : « *valoriser* (un élève) *au niveau de l'apprentissage* », notamment lorsque les élèves ne se sentent pas « *compétents* » ou lorsqu'ils sont « *très timides* ».

Toutefois, notons également que EN évoque un résultat attendu de cette ENS qui n'avait pas été évoqué par TU. En effet, le suivi de cette ENS lui permet de constater que « *ça s'enchaîne* » et que cela lui permet « *un gain de temps* », simplifiant l'aspect organisationnel de sa leçon. Ce suivi d'ENS répond donc à une « attente organisationnelle » de EN, complémentaire à ce que TU avait pointé, lors du dressage de cette ENS, en termes de résultats attendus. On constate l'aboutissement du processus de subjectivisation de EN à partir de l'ENS enseignée, avec l'émergence d'actions réglées et de préoccupations nouvelles, pour partie apprises de TU et pour partie déjà présentes chez EN et recyclées par elle.

Pour conclure, notons l'importance de la monstration des circonstances dans lesquelles TU considérait qu'il était important de suivre l'ENS en question. Observant directement ces circonstances et constatant les résultats obtenus par TU en classe, EN a réussi à suivre cette ENS lors de sa leçon, alors même que de fortes résistances avaient été évoquées. Il est également possible de souligner l'importance du recyclage de ses attentes et préoccupations d'enseignante novice à cette occasion.

Tableau 9 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Observer ses camarades pour apprendre des autres]

Trajectoire de l'ENS [Observer ses camarades pour apprendre des autres]	
Co-préparation de leçon	Dressage ostensif de l'ENS par TU.
Leçon de coteaching	Exemple, donné par TU, du suivi de l'ENS préalablement dressée : explication ostensible.
ECP/EAC leçon de coteaching	• Evocation, par EN, de difficultés pour suivre cette ENS. • EN nuance toutefois ses propos suite aux résultats observés lorsque TU a exemplarisé le suivi de l'ENS : une pratique réglée de TU jugée pertinente et intéressante par EN. • Explication ostensive par TU de son action réglée lors de la leçon de coteaching : contribution à la construction du sujet réflexif chez EN.

Leçon de coteaching	• Injonctions adressées par TU dans la leçon visant le développement d'actions réglées chez EN → Non suivies par EN. • Exemplarisation par TU du suivi de l'ENS : explication ostensible.
ECP/EAC leçon de coteaching	• Controverse TU et EN face aux résistances évoquées par EN pour suivre l'ENS. • Explication ostensive, par TU, de l'ENS qu'il a montrée dans la leçon de coteaching. • Identification, par EN, des résultats probants qu'il est permis d'attendre suite au suivi de cette ENS.
Leçon post co-teaching	Suivi, par EN, de l'ENS dans des conditions quasi conformes à l'exemplarisation réalisée par TU.
EAC leçon post coteaching	• Evocation, par EN, de l'ENS qu'elle suit lors de la leçon post coteaching, tout en recyclant des préoccupations. • Aboutissement du processus de subjectivisation de EN à partir de l'ENS enseignée, avec l'émergence d'actions réglées et de préoccupations nouvelles, pour partie apprises de TU et pour partie déjà présentes chez EN et recyclées par elle.

2.1.3. Trajectoire de l'ENS : présenter une tâche d'apprentissage aux élèves

Afin d'étudier la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu'au suivi de celle-ci par EN. L'étude de cas support de cette analyse a été réalisée dans le cadre de l'Expérimentation menée au sein du Collège B.

2.1.3.1. Un dressage opéré par TU dès le bilan - co-préparation de la leçon

Lors du bilan de la leçon précédant la leçon de coteaching, à l'occasion de l'Expérimentation 1, TU a abordé la présentation par EN d'une tâche d'apprentissage. Il a identifié des difficultés et a dressé des ENS destinées à améliorer la pratique de celle-ci (Extrait 75).

Extrait n°75 (Expérimentation 2.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 398-412)

TU : Situation montrée (en lisant son document), c'est parce qu'il y a un truc que tu n'avais pas montré, et ils étaient paumés.
EN : Oui, sur la situation, là.
TU : Précédente, oui.
EN : Oui. Donc plus démontrer, oui.

TU : Donc c'est important que tu expliques, mais que tu montres aussi. C'est vrai qu'il y en a certains qui vont comprendre avec les explications, d'autres qui vont comprendre avec la démonstration, et d'autres qui vont comprendre au tableau. Donc tu vas avoir le tableau, le petit schéma, la démo, voilà.
EN : Donc démo, tableau et explication.
TU : Comme ça, tu… Ça te permet d'intervenir sur le mode de compréhension de tous les élèves.
EN : Oui.
TU : Parce qu'ils n'ont pas tous le même.
EN : Ok. Ok, Ok…

Dans l'extrait, TU observe que les élèves « *étaient paumés* » en raison d'éléments que EN n'a « *pas montrés* », et lui adresse alors l'ENS suivante : [« *Présenter une situation aux élèves* » vaut pour « *leur expliquer et leur montrer la situation* » ce qui obtient comme résultat « *d'intervenir sur le mode de compréhension de tous les élèves* »]. TU précise ainsi que, compte tenu de la diversité des élèves, il est nécessaire que EN diversifie ses façons de présenter le travail à réaliser en alternant explication et démonstration. En réponse à TU, EN formalise alors les étapes permettant de présenter la tâche (« *démo, tableau et explication* »). Ce faisant, EN s'engage dans un premier suivi de règles conforme au dressage ostensif du TU. Ce suivi ne concerne pas la réalisation d'actions réglées conformes aux attentes de TU, mais seulement à une formalisation dialogique de l'ENS apprise.

2.1.3.2. Un suivi d'ENS qui montre des résistances

La leçon suivant celle menée en coteaching a permis de suivre à la trace le devenir de cette formalisation. Dans cet extrait, EN présente l'échauffement aux élèves. Elle en explique l'organisation au tableau, les élèves sont assis en face d'elle (Extrait 76).

Extrait n°76 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 3'31)

EN explique la tâche d'échauffement aux élèves qui consiste en un parcours à réaliser à plusieurs, en dribblant avec le ballon. Elle dessine, en même temps qu'elle parle, un schéma. Les élèves sont en face d'elle. 	EN « *Et ensuite, son partenaire, le copain avec qui il est, il va se placer ici au niveau du chasuble vert.* (En montrant du doigt un chasuble posé au sol) *Vous voyez la chasuble verte ? Oui ? Donc, le partenaire, il va se placer au niveau des chasubles. Lui, il va faire une passe à celui qui est au niveau du chasuble, ok ? Le passeur, il va lui renvoyer le ballon. Et lui, il va aller au shoot, ok ? Donc je vais faire une démonstration* ».
Après cette explication, EN se propose pour faire une démonstration. Elle sollicite une élève pour l'aider.	EN : « *Alors, Kelly, viens pas là. Ecartez vous les autres s'il vous plait. On s'écarte, je ne veux personne*

	sur le terrain. Allez au-delà de la ligne rouge (en montrant une ligne au sol). *Ok, donc là, coup d'envoi, je donne un coup de sifflet* ».

La suite de la séquence se prolonge par la démonstration de l'échauffement par EN avec l'élève Kelly (Extrait 77).

Extrait n°77 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 5'29)

EN termine la démonstration avec l'élève choisie. Après cette démonstration, EN sollicite deux élèves pour qu'ils réalisent l'exercice de guise de démonstration devant tous les élèves de la classe. 	EN « *Et ensuite, on fait la même chose de l'autre côté. Allez, go, c'est parti. Les passes, elles se font vers l'avant donc, Kelly, il faut que tu coures vites, ok ? Allez, c'est à toi Kelly, tu dribbles. Allez, bloque tes appuis, ce n'est pas bloquer là. Bloque les appuis. Moi, je suis ton passeur. Ok, et tu vas shooter.* EN : *C'est bon ? Alors maintenant, on va faire une démo. Emmanuelle et Zoé* (en pointant deux élèves du doigt). EN : « *Allez, on les regarde. On essaie d'être rapide. On fait un deuxième essai pour que vous compreniez bien. Allez go, c'est parti* ».

Dans l'extrait, on observe qu'EN commence par présenter un schéma qu'elle dessine au tableau et propose, seulement ensuite, de produire une démonstration elle-même. Ce n'est qu'après cette première démonstration, qu'elle propose à deux élèves d'en réaliser une autre pour « *qu'ils comprennent bien* » ce qui leur a été demandé. Cette action que réalise EN illustre un suivi de l'ENS apprise qui témoigne d'un double développement : dialogique et du pouvoir d'action de EN. L'extrait de l'EAC correspondant à cette séquence nous renseigne quant à l'activité de EN à cette occasion (Extrait 78).

Extrait n°78 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3035-3062)

EN : Oui, il y a ça aussi. Donc, B., il m'avait dit : « Passe vraiment par trois étapes. La première, tu expliques en faisant un schéma. La deuxième, tu démontres. La troisième, tu fais faire par les élèves ».
CH : Est-ce que c'est ce qu'il fait lui en pratique quand vous intervenez ensemble ?
EN : Heu, oui. Oui, souvent, il me demande de participer dans un premier temps, soit avec lui, soit avec un élève. Et ensuite, il demande à deux élèves, oui.
CH : Aux élèves. C'est à cette occasion-là que tu as pu voir que c'était intéressant ou c'est juste parce qu'il te la dit de le faire ?
EN : Heu, en fait, j'ai l'impression de ne pas avoir trop pris conscience de… De toutes ces… Je ne prenais pas conscience de l'intérêt que ça avait de se servir de moi, ensuite d'un élève.
CH : Oui.
EN : Mais en fait, j'ai eu l'impression que le fait que ce soit deux élèves qui interviennent, les élèves étaient plus attentifs. C'est plus ça qui m'a…
CH : D'accord.
EN : J'ai vu qu'ils étaient plus attentifs, que ce soit des copains ou des copines à eux qui faisaient, donc du coup…
CH : Tu as vu ça… Excuse-moi, je t'interromps.
EN : Oui.
CH : Quand B. le faisait alors ?
EN : Voilà ! Et du coup, en fait, à ce moment-là… Enfin, quand j'étais avec B. en intervention, souvent ben j'étais un peu à l'écart et je regardais l'attitude des élèves. Et en fait, je voyais qu'ils étaient plus réceptifs. Donc là, je fais ça pour rendre l'exemple plus attractif quoi.
CH : D'accord et là, tu les vois attentifs ?
EN : Heu, oui. Oui, oui. Je les ai senti attentifs quand je le faisais et là, je les sens…
CH : On va voir sur… Quand les autres le font.
EN : Voilà !

Cet extrait d'EAC nous montre que EN suit l'ENS ostensivement dressée par TU lors de la phase de bilan et co-préparation de la leçon : [« *Présenter une situation aux élèves* » vaut pour *« passer par trois phases successives : schéma, démonstration par l'enseignant, démonstration par les élèves* » ce qui obtient comme résultat de « *rendre la présentation plus attractive* » et de « *permettre aux élèves d'être plus attentifs* »]. On note ainsi qu'elle suit cette ENS en raison de l'observation qu'elle a pu faire du suivi de cette ENS par TU lors de la leçon de coteaching. A cette occasion, en se mettant « *un peu à l'écart* », EN a pu s'apercevoir du résultat obtenu par celui-ci puisque « *l'attitude des élèves* (est) *plus réceptive* ». Lors de l'extrait développé, EN observe finalement que cette action réglée répond précisément à ces attentes et constate dans sa classe que les élèves sont également « *plus attentifs* ». Néanmoins, EN évoque des difficultés à réaliser ce suivi, comme en témoigne l'extrait suivant (Extrait 79).

Extrait n°79 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 2936-2948)

EN : Alors là, l'utilisation de plusieurs médias…
CH : Oui, médias.
EN : Ça, c'était après avoir discuté avec B..
CH : Hum.
EN : Donc du coup, dans la formation, je savais qu'il y avait différents profils d'élèves, tout ça.

CH : Oui.
EN : Mais c'est vrai que je suis plus à l'aise sur les schémas que sur la démonstration. Voilà, me mettre en scène, tout ça, ne me plait pas forcément. Après, je me rends compte que c'est quand même plus parlant.
CH : Oui.
EN : Parce que là, quand j'écoute la situation, c'est vrai que ce n'est pas forcément explicite. Donc voilà, là, c'était vraiment par rapport à ce que B. m'avait dit.

Cet extrait de l'EAC nous montre que si EN suit cette ENS et qu'elle constate, avec satisfaction, les résultats obtenus, elle déclare cependant se sentir « *plus à l'aise sur les schémas que sur la démonstration* ». La réalisation d'une démonstration où elle se « *met en scène* » est source de préoccupations pour elle, qu'elle exprime par quelques réticences.

Ces résultats nous paraissent particulièrement intéressants, car ils documentent le fait que EN a réussi à s'engager dans la réalisation d'actions professionnelles qu'elle a apprises de TU au cours de la préparation et de la leçon menée en coteaching et qu'elle a considérées comme efficaces, malgré le malaise ressenti. Cette construction subjective « à contre-courant », ne recyclant que partiellement les préoccupations de EN et engendrant en partie des réticences, illustre l'efficacité insoupçonnée de l'enchaînement de ces temps de formation que sont la co-préparation de la leçon et le coteaching.

Tableau 10 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Présenter une tâche d'apprentissage aux élèves]

Trajectoire de l'ENS [Présenter une tâche d'apprentissage aux élèves].	
Co-préparation de leçon	Dressage ostensif par TU de l'ENS et formalisation dialogique de l'ENS apprise par EN.
Leçon de coteaching	
ECP/EAC leçon de coteaching	
Leçon post co-teaching	Suivi de l'ENS apprise par EN qui témoigne d'un double développement : dialogique et du pouvoir d'action.
EAC leçon post coteaching	• Observation de résultats conformes à ses attentes faisant suite à l'observation du suivi de cette ENS par TU et des résultats qu'elle a pu observer. • Evocation, par EN, de résistance quant au suivi de cette ENS. • Une construction du sujet subjective « à contre-courant », ne recyclant que partiellement les préoccupations de EN et engendrant en partie des réticences.

2.2. Trajectoires d'ENS faisant suite à un dressage ostensible de TU

Pour documenter cette section, nous étudierons en guise d'illustration la trajectoire d'une ENS qui a été adressée de manière ostensible par TU lors de l'Expérimentation 1 au sein du Collège B. Nous montrerons le processus de dressage de cette ENS par TU, puis la façon dont celle-ci a été apprise et suivie par EN. Nous montrerons toutefois que ce suivi ne se réalise pas sans réticences de la part de EN.

2.2.1. Trajectoire de l'ENS : intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs

Les Expérimentations menées au sein du Collège B se sont déroulées dans un contexte d'enseignement en éducation prioritaire. Nous avons pu observer que l'enseignement au sein de cet établissement, classé Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) au sein de l'Académie dans laquelle cette étude s'est inscrite, ne s'est pas toujours déroulé dans des conditions optimales, notamment en raison d'élèves décrits comme perturbateurs. Intervenant depuis de nombreuses années au sein de ce contexte, TU a guidé EN dans ces circonstances difficiles pour elle.

2.2.1.1. Constat de EN d'une difficulté à « gérer » les élèves difficiles à l'occasion de la phase de bilan et co-préparation de leçon

Lors de la phase de bilan de l'Expérimentation 1, TU a mis en évidence des difficultés pour EN à contrôler et contenir l'activité d'élèves identifiés comme perturbateurs (Extrait 80).

Extrait n°80 (Expérimentation 2.1 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 345-364)

TU : Ensuite, j'ai noté : Santino et Noa jouent avec les consignes. (Rire). Alors, tu as deux, trois numéros dans la classe, voire même un peu plus, mais bon, je crois que ces deux-là, c'est les meilleurs.
EN : Oui.
TU : Des gamins, tu leur donnes une consigne, ils vont toujours être à la limite, savoir ce qui n'a pas été interdit, quoi.
EN : Oui, écoute, avec eux, je ne sais pas. Je ne sais pas quoi faire, j'ai l'impression de… Là, j'ai appelé la mère de Noa, je n'ai vu aucune évolution. Le petit s'est habillé de la même façon que… Parce que je lui avais dit : « Veillez à ce qu'il ait ses baskets, son… » J'ai vu, enfin, il n'y a pas eu de changement. Et puis après, Santino… Santino, c'est…
TU : Santino, il joue, hein. Il joue, ça... (Rire).
EN : Oui, Santino, il joue, mais bon, après…
TU : Je regarde juste…
EN : Je ne sais pas, tu fais quoi, toi ?
TU : Payet…

EN : Avec des petits comme ça, tu… ?
TU : Ah, oui. Oui, oui. Avertissement tenue, oui.
EN : Parce que, moi, prendre les carnets, ça ne sert à rien, de prendre les carnets, je trouve. Et puis, enfin, pour ces deux, là… Appeler les parents, j'ai l'impression que, Noa, lui, il s'en fiche. Et après, je ne me vois pas non plus les virer de cours, quoi, donc…

Cet extrait permet de mettre en évidence le bilan de TU concernant l'activité de EN en présence d'élèves qui « *jouent avec les consignes* » et qui « *vont toujours être à la limite* ». Ce jugement permet à EN (i) d'exprimer ses difficultés puisqu'elle « *ne sait pas quoi faire* » afin d'être plus efficace au regard de ces élèves, et (ii) de faire état de ses précédentes tentatives s'étant soldées par des échecs (« *prendre les carnets, ça ne sert à rien* » ; « *appeler les parents, j'ai l'impression que, Noa, lui, il s'en fiche* »). Au regard de l'aveu de difficulté formulé par EN, TU est resté à l'écoute, n'adressant pas d'ENS à l'occasion de ce bilan / co-préparation de leçon.

2.2.1.2. Un dressage ostensible d'ENS relatif à la manière d'intervenir auprès d'élèves difficiles

Lors de l'Expérimentation 1, TU est ainsi intervenu en direction de ces élèves qualifiés de perturbateurs, comme le montre l'extrait suivant (Extrait 81).

Extrait n°81 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 11'34)

TU et EN observent les élèves réaliser une tâche où les élèves doivent tirer au panier. Ils se déplacent sur les terrains. TU interpelle violemment un élève à l'opposé d'où il se situe sous l'œil médusés de TU et des élèves. Il se déplace en sa direction. 	TU : « *Encore, encore dix secondes. Dépêchez-vous.* (En sifflant) *Stop ! On arrête la balle. On arrête la balle.* (En sifflant) *Au coup de sifflet, on arrête. Le ballon à la main* ». TU (en s'adressant à un élève) : « *Santino !! Tu donnes le ballon à ta camarade. Tu ne le jettes pas comme ça ! Sinon tu vas aller finir dehors. C'est quoi ça ? Tu donnes le ballon, tu ne jettes pas ! Compris ? C'est compris ?* ».

On observe, au cours de cette séquence, l'intervention assez virulente de la part de TU pour recadrer un élève oralement. Il accompagne cette intervention d'un déplacement en direction de cet élève. Cette intervention laisse la classe visiblement médusée, et particulièrement EN qui n'intervient pas. L'extrait d'ECP/EAC permet de nous renseigner sur l'activité des acteurs à l'occasion de cette séquence (Extrait 82).

Extrait n°82 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2244-2284)

CH : (En s'adressant à EN) Et là tu penses quoi quand il intervient comme ça ?
EN : Alors, là, je trouve que le ton est parfait. Moi, il m'aurait fait froid dans le dos si j'avais été élève. Et puis, voilà, après, je ne sais pas si ça lui pourrit sa séance, je ne pense pas que…
TU : Non.
EN : Voilà. Je pense que ça a été moment un peu saillant dans la séance, et c'est Santino qui a fait le faux pas, quoi. Mais, moi, je sais que dans ces cas-là, si c'est Santino qui me pourrit un moment de la séance, c'est fini pour lui, quoi, je… Je n'arrive pas, et je n'arrive pas à passer à autre chose, quoi.
TU : (En s'adressant à EN) Et tu as tendance, dans ces cas-là, à les mettre sur le côté. Tu le fais souvent.
EN : Euh… À punir, tu veux dire ?
TU : Oui.
EN : Euh… Les, oui, ben… Ça m'arrive avec…
TU : Ça peut être une solution, mais le problème, c'est que le marmay est sorti de l'activité, déjà il risque d'être frustré, est-ce qu'il aura envie de revenir ? Quelque part, tu es dans l'échec, parce que le but, c'est de faire progresser le marmay, même si c'est…
EN : Après, sur un…
TU : Il un peu turbulent.
EN : Oui. Peut-être, enfin, les sixièmes, je ne sais pas, oui…
TU : Après, c'est important de montrer que ce qu'il a fait, c'est inadmissible. Donc, là, il faut…
CH : (En s'adressant à EN) Est-ce que tu penses que c'est envisageable, aussi, cette interaction, enfin, de manière un peu, ce ton ferme, on va dire, c'est accessible pour toi, dans ton style enseignant ?
EN : Non. Non, parce que je n'ai pas le… Je… Je n'ai pas la voix. En fait, c'est vraiment, c'est… L'intention y serait, mais je n'ai pas la voix qu'il faut pour, pour aller vers lui, et puis… Et puis ce n'est pas dans ma nature de réagir comme ça. Alors, moi, il y a des choses qui n'énervent vraiment, mais…
TU : (En s'adressant à EN) Alors qu'est-ce que tu ferais dans cette situation-là ?
EN : Moi, je lui dirais, je lui dirais : « Santino, viens ici ! » Donc il vient me voir, et puis là, le… Voilà, lui expliquer, enfin, même pas lui expliquer, mais, oui, l'engueuler puis le punir, quoi. Voilà, ça serait plus… Je traiterais le truc un peu à chaud, et puis je l'évacue de la circulation, et au moins l'ordre se rétablit, et ensuite, quand moi, j'ai l'esprit un peu libre, là, il peut revenir, mais… Mais je n'arrive pas à garder un élève qui perturbe le cours, voilà. Après, c'est vrai que, plusieurs fois, on avait parlé de ça, le fait de théâtraliser un peu le, les…
TU : Oui. Je lui avais parlé de la fausse colère, faire semblant d'être en colère.
EN : Voilà. Et moi, il n'y a pas de…
TU : Et c'est nécessaire d'être capable de le faire.
EN : Oui.

Si EN n'est pas intervenue lors de la séquence, cet extrait démontre que toute son attention était portée sur l'intervention de TU. Elle observe ainsi plus particulièrement la manière dont TU intervient et constate « *le ton parfait* » de l'intervention. Elle accède, dès lors, à l'ENS dressée ostensiblement par TU : [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour *« le reprendre d'un ton ferme* » ce qui obtient comme résultat de « *donner froid dans le dos à l'élève* »]. L'énoncé de cette ENS montre que (i) EN identifie

l'action réglée attendue en pareilles circonstances, (ii) évoque néanmoins son incapacité à la réaliser elle-même (« *je n'ai pas la voix* »), et (iii) compare cette action de TU avec sa propre façon d'agir en pareille situation. Elle évoque ainsi que, face à un événement de ce type, elle éprouve des difficultés à masquer ses émotions, dans la mesure où elle a du mal « *à passer à autre chose* ». Elle préfère ainsi « *traiter le truc à chaud* », en ayant notamment recours à la punition pour rétablir rapidement l'ordre. Elle évoque également la difficulté qu'elle a à « *théâtraliser* » ses émotions. Cet extrait nous montre un développement partiel de EN, qui parvient à se construire subjectivement d'une autre manière que celle envisagée et ostensiblement montrée par TU. Cette controverse incite TU à expliquer, cette fois-ci ostensivement, l'ENS suivie : [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour *« le reprendre d'un ton ferme »* pour *« lui montrer que c'est inadmissible* », vaut pour « *simuler une fausse colère* », vaut pour « *ne pas le punir et l'exclure du cours* » ce qui obtient comme résultat de « *le garder dans l'apprentissage* »]. Précisant cette ENS, TU remplace la perception du résultat constaté par EN (« *faire froid dans le dos* » de l'élève) par un autre résultat attendu (montrer que « *c'est inadmissible* »), qui lui apparaît donc comme plus pertinent.

Un autre extrait, que nous prélevons au sein de l'Expérimentation 2, documente un dressage ostensible par TU relatif à l'intervention auprès d'élèves jugés comme difficiles. Dans cet extrait de leçon menée en coteaching, on observe les enseignants réunir les élèves devant le tableau pour leur expliquer le travail à réaliser (Extrait 83).

Extrait n°83 (Expérimentation 2.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 6'45)

EN et TU rassemblent les élèves devant le tableau pour présenter la tâche. 	EN : « *Allez, vous vous rassemblez devant moi. Rapproche toi Noa* ». TU : « *Alors, une petite chose…* (en reprenant un élève) *Euh, Santino, je parle, tu te tais. C'est clair ? Tu t'assois ! Donc, je vous rappelle de bien attacher vos baskets* ».

TU ayant réprimandé le même élève, jugé comme perturbateur, EN n'intervient pas. L'extrait d'ECP/EAC nous renseigne à propos de l'activité des acteurs à cette occasion (Extrait 84).

Extrait n°84 (Expérimentation 2.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1929-1949)

CH : (En s'adressant à EN) Justement, cette façon de reprendre, tu la prends comment toi qui est à côté ?
EN : Là, quand B. parle ?
CH : Oui.
EN : A propos des baskets ?
CH : Non, à propos de Santino.
EN : Ah ! Heu… Je trouve ça bien parce que c'est concis et c'est… Ça ne passe pas par quatre chemins.
CH : D'accord, pour toi une bonne reprise d'élève lorsqu'ils discutent, c'est… Ça doit être concis ?
EN : Oui, un ton un peu sec, concis et un peu direct, voilà !
TU : Il y a des points qui leur parlent : l'histoire de respect.
EN : Oui.
TU : C'est un truc qui leur parle. Quand on dit « C'est le respect. Quand le prof parle, tu te tais. Et quand tu parleras, tes camarades se tairont, c'est le respect. »
EN : Hum.
TU : Même chez les élèves un petit peu chahuteurs, c'est…
EN : C'est un mot qui…
TU : Oui, oui. Parce que ce n'est pas des bandits, hein, donc…
EN : Oui.
TU : C'est un repère quand même pour eux.

Cet extrait montre que, conformément aux apparences, EN est à l'écoute de l'intervention de TU et remarque ainsi que cela étaye l'ENS dressée ostensiblement lors de l'Expérimentation 1 puisque le ton est « *sec et direct* », le message est « *concis* » et TU ne « *passe pas par quatre chemins* ». TU saisit cette opportunité pour étayer l'ENS suivante, dressée ostensiblement à l'occasion de l'Expérimentation 1 : [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour *« lui parler de respect* » ce qui obtient comme résultat de « *parler aux élèves et de leur donner un vrai repère* »].

2.2.1.3. Un dressage ostensible d'ENS permettant d'intervenir efficacement auprès d'élèves jugés comme perturbateurs

Outre le ton et la manière d'intervenir pour recadrer un élève lors d'un incident de classe, TU a également pu dresser, de manière ostensible, une ENS visant à prévenir ce type d'évènements. Dans cet extrait issu de l'Expérimentation 1, TU prend en main l'échauffement. Il donne des instructions aux élèves qui courent tout autour du terrain de basket-ball (Extrait 85).

Extrait n°85 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 4'10)

TU donne des instructions aux élèves qui courent autour du terrain. EN est à côté de lui et n'intervient pas.	TU : « *Donc, au coup de sifflet, pas chassés. À chaque coup de sifflet, on se retourne. Allez, c'est parti* ».

 TU interpelle un élève et se rapproche de lui. EN est à l'écoute de ce que TU lui dit. TU reprend les instructions à destination des élèves	TU : *« Pas chassés ! Les mains en l'air.* (En reprenant un élève) *Santino, pas chassés !* TU : « *Euh… Santino ! Viens me voir. T'as une fiche de suivi, ok ? Si tu continues de faire l'idiot comme ça, ta fiche de suivi, hein, ça va être rapporté dessus et t'auras des problèmes. Si tu as une fiche de suivi, c'est que tu as des petits problèmes de comportement. Donc fais un effort ! Tu es capable de faire de très bonnes choses donc fais des bonnes choses. Ne fait pas le zigoto. Compris ?* ».

L'ECP/EAC en lien avec cette séquence nous renseigne sur l'activité des acteurs à l'occasion de ce moment de la leçon (Extrait 86).

Extrait n°86 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1743-1775)

TU : (En s'adressant à EN) Vas y, comment tu l'as perçue, mon intervention ?
EN : Alors, déjà, bon, moi, il a appelé Santino, du coup, ça m'a intéressée, quoi, parce que je sais que c'est là où j'ai vraiment du mal à gérer les élèves comme ça.
CH : Oui.
EN : Donc il y a eu deux moments. Il y a eu le moment où il y a eu un peu la menace de la fiche de suivi, et voilà, qu'il devait être plus discipliné, quoi. Et après il a nuancé le truc en mettant en avant un peu ses bons côtés, comme quoi il pouvait mieux faire. Et moi, souvent, j'ai tendance à me braquer un peu sur un élève, et puis quand je m'agace, je n'arrive pas du tout à voir les côtés positifs de l'élève. Du coup, souvent, on se met à dos, l'élève se met à dos, et moi, je me le mets à dos, et du coup ça bloque un peu le…
CH : Et donc, là, tu t'en aperçois d'entrée, sur ces deux aspects-là ?
EN : Non, là, c'est grâce à la vidéo que je me rends compte de ça. Après, souvent, quand on fait des bilans, tout ça, tu me dis : « Oui, essaie de moins prendre à cœur ce qui t'arrive en cours », tout ça…
TU : Côté affectif.
EN : Oui, c'est vrai que, je pense que petit à petit, là, je vais de plus en plus aller vers ça, quoi. Parce que, voilà, je vois vraiment l'aspect négatif…
CH : (En s'adressant à EN) Et donc, là, ça met des images sur ce qu'il signifie en disant de pas prendre à cœur ? Cette intervention, pour toi, ça illustre bien ?
EN : Oui, ça…
TU : Sur le principe… Vas-y, continue (En s'adressant à EN).
EN : Oui, pour moi, ça montre bien qu'une situation n'est pas… Ce n'est pas tout blanc ou tout noir, il y a vraiment, l'élève, il est, voilà, il a des moments où son comportement ne convient pas, mais à côté de ça, il a fourni du travail, et c'est à prendre en compte aussi quand on lui remonte un peu les bretelles, donc… Voilà, après, ça, je le vois grâce à la vidéo, et grâce aux bilans qu'on fait en fin de leçon, souvent. En situation, quand je suis seule, j'ai du mal à y repenser et à réinvestir ce truc-là.
CH : Très bien.
TU : Oui, le fait de valoriser…
EN : Oui.

TU : C'est hyper important. Parce que tu vas lui dire : « Attention, ça, tu n'as pas le droit, mais d'un autre côté, tu es capable de faire de bonnes choses, tu as des qualités »…
EN : Oui.

Dans ce cas de figure, comme dans le précédent, EN avoue avoir « *du mal à gérer les élèves comme ça* ». Cet ECP/EAC permet de documenter le dressage ostensible d'une ENS opéré par TU à ce moment de la leçon : [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour *« adopter deux moments successifs : un moment de menace et un moment où l'on pointe les bons côtés de l'élève »* ce qui obtient comme résultat de « *encourager l'élève et prendre en compte qu'il fournit du travail »*]. Face à ce dressage ostensible, EN exprime le souhait « *de plus en plus aller vers ça* ». Elle admet toutefois qu'elle éprouve actuellement du mal à suivre cette ENS en raison des émotions provoquées par ce type d'événements. En effet, EN admet avoir tendance, le cas échéant, à « *se braquer* » et à s'agacer, ne parvenant pas à valoriser « *les côtés positifs de l'élève* ».

2.2.1.4. Suivi de l'ENS relative à la manière d'intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs

Lors de la leçon suivante à celle menée en coteaching, EN a opéré un suivi tâtonnant de l'ENS apprise. Dans ce premier extrait issu de l'Expérimentation 1, EN venait de terminer la présentation d'une tâche visant l'amélioration de l'adresse des élèves dans le lancer au panier (Extrait 87).

Extrait n°87 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 26'58)

EN est au milieu du terrain et aide les élèves à s'organiser pour la tâche. 	EN (S'adressant à un groupe d'élève) : « *Là, déjà, vous allez… Toi, tu es avec qui ? Noa ?* (En s'adressant à un élève) *Tu es avec qui ? Oh, tu viens ici ! Vous allez là-bas, rapidement ! Rapidement ! Arrête de faire ta loi ! Raphaël ! Raphaël, tu vas là-bas, et tu prends ce ballon avec Emmanuelle, dépêche toi ! En place* ».
EN prend un peu de recul et observe les élèves se mettre en place.	(Soupir de EN).
EN s'énerve en direction des élèves.	EN : « *Hey oh !* (En criant) *Heyyyyy ohhhh. On arrête de… On arrête les paniers, on arrête les rebonds, on écoute ! J'ai rien envoyé là, la situation, elle n'est pas*

	commencée ! Stop ! Cassidy ! Oh, même les dispensés, vous faites des vôtres ? Stop ! »

L'extrait d'EAC nous renseigne quant à l'activité de EN à cette occasion (Extrait 88).

Extrait n°88 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3710-3733)

EN : Là, là, je… Là, je me rends compte que c'est trop… C'est hystérique quoi. Moi, si ma prof d'EPS avait réagi comme ça, je me serais dit : « Mais c'est qui cette folle ». Et du coup… Bon, mais, là, le truc, c'est que je sifflais. Alors B., il me dit : « Ben utilise ton sifflet ». Mais le sifflet, j'ai l'impression d'être…
CH : C'est quelque chose que B. n'aurait pas fait tu penses ?
EN : Non, ça. Crier comme ça ?
CH : Oui.
EN : Il aurait… Oui. Il aurait pu faire ça, mais aurait été plus crédible, quoi. C'est moins dans les stridents, c'est moins…
CH : Qu'est-ce que… Quels indicateurs te dit que ce n'est pas crédible ou… Enfin, qu'il te… ?
EN : C'est qu'ils n'ont pas l'air effrayés, quoi.
CH : Oui.
EN : Tandis que B. qui crie, ça… Tout le monde se retourne et il n'y a plus un bruit quoi.
CH : Mais tu aurais aimé en faisant ça avoir l'effet de B..
EN : Ah oui. Ben oui ! Sauf que je n'ai pas le même coffre et que je n'ai pas…
CH : D'accord. D'accord. Ok. Et donc tu constates que pour toi…
EN : Que c'est un flop quoi.
CH : Tu trouves que c'est un flop ?
EN : C'est un flop et en même temps, j'avais besoin de crier un coup, quoi.
CH : Oui.
EN : Parce que j'étais… Je n'en pouvais plus, ils me gonflaient et voilà ! Je… C'était un peu… Je voulais les reconcentrer et en même temps, ça m'a fait du bien aussi.
CH : Oui.

Cet extrait illustre le suivi tâtonnant de l'ENS apprise par EN dans la mesure où elle cherche à « *reconcentrer* » les élèves. Elle constate toutefois son inefficacité à partir de l'action de TU observée lors de la leçon menée en coteaching (« *B.* (Tu) *qui crie, ça… Tout le monde se retourne et il n'y a plus un bruit quoi* »). Parvenant elle-même à suivre l'ENS dressée ostensiblement par TU lors de la leçon de coteaching, elle constate qu'elle « *avait besoin de crier* », observe sa réaction qu'elle décrit comme « *hystérique* » et juge le résultat obtenu comme « *un flop* » dans la mesure où les élèves n'ont pas « *l'air effrayé* ». Cet extrait montre un développement relatif de l'ENS apprise par EN, qui parvient à la suivre et à juger *post actu* de son propre suivi, à partir de la comparaison avec le suivi de l'ENS par TU.

Lors de l'Expérimentation 2, EN a eu l'occasion de suivre cette ENS lors d'incidents similaires en classe. L'extrait suivant documente précisément un suivi ultérieur de cette ENS au cours d'un bilan opéré par EN au tableau à propos des avancées de la leçon précédente (Extrait 89).

Extrait n°89 (Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 01'15)

EN fait le bilan des acquisitions de la leçon précédente avec les élèves qui sont assis devant elle. Elle écrit ponctuellement les éléments saillants au tableau. 	EN : « *Quand j'ai des partenaires…* (En reprenant un groupe d'élèves) Hey, les garçons ! Djalil ! Quand j'ai des partenaires et des défenseurs devant moi, *d'accord, là je peux passer et surtout, je passe lorsque j'ai la possibilité de faire avancer le ballon vers l'avant, vers l'avant. Parce qu'on avait fait l'expérience, vous vous en souvenez… Jordan ! On avait fait l'expérience que le dribble est plus lent que la passe. Donc, si on a la possibilité de faire la passe vers l'avant, on l'a fait, d'accord ?*

L'extrait ne documente pas de recadrage marquant, mais quelques remarques adressées à des élèves peu attentifs. L'extrait de l'EAC avec EN nous renseigne quant à son activité lors de cette séquence (Extrait 90).

Extrait n°90 (Expérimentation 2.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 2841-2893)

EN : Là, je me souviens… Je me souviens que j'étais sur un élément, voilà des contenus, mais aussi sur de la… Des problèmes un peu de gestion de la classe. Et en fait, je me souviens que Djalil, voilà, c'était… Je le regardais dans un coin. Enfin, je le remarquais. Ça faisait plusieurs fois qu'il discutait, tout ça. Et en fait, en temps normal, je me serais plus attardée sur son cas.
CH : Oui.
EN : Et j'aurais plus passé de temps sur « Oui, Djalil, pourquoi tu fais ça ? Tu déranges le cours ». Voilà ! J'aurais parlé de lui tout le temps.
CH : Et qu'est-ce qui fait donc pour que tu y passes moins de temps ?
EN : Alors là, il y a deux choses. C'est… Je vois que B., lui, il est plus… Il réagit avec moins de… Moins d'affects, donc il se…
CH : Tu vois ça quand ?
EN : Heu… Ben…
CH : Il le dit ou tu le vois ?
EN : Non. Non, non. Non, c'est plus quelque chose que je sens, quoi, parce que c'est… J'ai l'impression qu'il y a une situation qui peut l'agacer, mais il décide de ne pas en faire tout un plat, donc…
CH : Est-ce que tu l'as vu peut-être lors des expériences précédentes ?
EN : Heu… Oui. Oui, oui. Plusieurs fois. Enfin, plusieurs fois quand des élèves ne respectaient pas la consigne et l'ordre.
CH : D'accord.
EN : Voilà, je voyais qu'il les regardait, mais que, voilà, après, il passait à autre chose tout en gardant un œil sur eux, mais après… Après, ce que moi, je n'ai pas, c'est, voilà, un peu ce charisme là et le fait

que, bon, les élèves, ils se tiennent à carreau parce qu'ils savent finalement qu'il y a B. qui les a regardés et que voilà.
CH : Hum. Et le deuxième point ?
EN : Heu…
CH : Tu dis qu'il y a deux points qui font que tu ne t'y intéresses pas… Enfin, que…
EN : Oui. Oui. Donc le premier, c'était ça, le fait que…
CH : Qui fait moins d'affects ?
EN : Voilà ! Réagir avec moins de… Enfin, moins d'affects.
CH : Hum.
EN : Et aussi, j'avais vu… Bon, ça c'était dans ma formation à la fac.
CH : Oui ?
EN : Heu… Là, j'avais eu un cours de tronc commun qui disait qu'en fait, on voyait une prof, comme une stagiaire. Non, une prof, qui était dans un milieu difficile et elle avait une classe difficile et là, il y avait des élèves qui perturbaient le déroulement du cours.
CH : Oui.
EN : Et on voyait en fait qu'elle décidait volontairement de ne pas s'attarder sur un élève et de continuer à faire son cours…
CH : Oui.
EN : Pour ne pas donner de l'importance à l'élève, en fait, aux yeux de ses camarades.
CH : D'accord. Et donc, cet aspect-là que tu as acquis en formation initiale, associé à ce que tu as pu observer de B., fait que tu adoptes cette attitude.
EN : Oui. Là, j'essaie de paraître un peu… Enfin…
CH : Oui, de l'avoir du coin de l'œil.
EN : Voilà !
CH : Et qu'est-ce que tu en penses finalement en termes de résultat ?
EN : Heu… Alors, dans l'immédiat, j'ai l'impression que ça marche. Après, bon, Djalil, c'est un élève que… Voilà, qui…
CH : À quoi vois-tu que ça marche ?
EN : Parce que je me souviens de l'avoir re-regardé juste après et voilà, là, il s'était tu et puis… Mais après, sur le déroulement du cours, c'est…

L'épaisseur de l'activité de EN dont témoigne cet extrait contraste avec l'apparente banalité des interactions constatées en classe. En effet, l'EAC révèle la présence d'indices prélevés sur la classe (EN repère un élève essayant de « *discuter* » à plusieurs reprises) et de connaissances mobilisées, lui permettant de juger de son action (EN se serait normalement « *plus attardée sur son cas* »), comparativement à l'action de TU en pareilles circonstances (« *B., lui,* (…) *Il réagit avec moins d'affects* »). L'EAC révèle également la mobilisation de l'ENS suivante : [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour « *le regarder du coin de l'œil sans intervenir* », vaut pour « *réagir avec moins d'affects* » ce qui obtient comme résultat de « *faire taire l'élève qui perturbe* »]. Il est particulièrement intéressant de noter la double indexation de cette ENS à la fois (i) à l'activité de TU, qui avait auparavant invité EN à « mettre moins d'affects » dans ces circonstances (cf. Extrait 82), et (ii) à la formation initiale. En effet, la comparaison avec l'action de TU observée en situation de coteaching, notamment lorsque des « *élèves ne respectaient pas la consigne et l'ordre* », constitue un premier élément d'indexation évident de l'action de EN (il « *décide de ne pas en faire tout un plat* » malgré l'agacement ressenti). De surcroît, la comparaison avec l'action d'une enseignante observée lors d'un cours de « tronc commun » en formation initiale où

cette dernière décidait, en cas d'incidents, « *de ne pas s'attarder sur un élève et de continuer à faire son cours* », constitue un second élément d'indexation de l'action de EN. Se déclarant satisfaite des résultats obtenus, EN a abouti à un suivi original de l'ENS apprise et s'est développée au-delà d'un suivi conforme de l'ENS que lui avait ostensiblement adressée TU lors de la leçon de coteaching. Notons ici que l'impossibilité constatée de procéder de la même manière que TU (« *moi, je n'ai pas,* (…) *ce charisme là* ») et les réticences initialement exprimées au regard de l'effet constaté par ce dernier (les élèves étaient selon EN « effrayés »), ont initialement orienté les tentatives de suivi de l'ENS apprise et abouti à son interprétation originale par EN. Ces résultats sont particulièrement intéressants à ce propos, car ils montrent des circonstances précises de rapatriement de connaissances relativement abstraites issues de la formation initiale en « tronc commun ». Bien qu'il soit impossible de documenter ici une éventuelle mobilisation antérieure de ces ENS dans le cadre de tentatives de suivi en classe, il apparaît clairement, dans le raisonnement pratique produit par EN, qu'elle considère ces connaissances comme utiles pour expliquer le sens de son action. Cela ne prouve pas pour autant une efficacité des procédures classiques de formation par l'alternance. En restant prudents sur ces résultats, on constatera toutefois que la mobilisation de connaissances issues d'une formation conceptuelle a été possible et féconde dans les circonstances de la controverse évoquée par EN.

Un dernier extrait permet de compléter ce suivi d'ENS. Dans cet extrait, EN réalise le bilan d'une tâche consistant, pour les élèves, à traverser le terrain à plusieurs, poursuivis par des défenseurs. Il s'agit pour EN d'un moment délicat dans la mesure où il faut parvenir à arrêter et calmer les élèves afin de poser un bilan du travail réalisé (Extrait 91).

Extrait n°91 (Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 18'07)

EN fait le bilan de la tâche. Les élèves sont assis devant elle. EN2 s'adresse à toute la classe en élevant le ton.	EN : « *On arrête le rebond. Hey ! On avait dit quoi sur les rebonds ?* ». Élève : « *Quand ça siffle, il faut qu'on arrête les rebonds* ». EN : « *D'accord. Quand ça siffle… Hey. Quand ça siffle, quand je donne les consignes, on arrête les rebonds. Ça s'appelle comment ce truc là ? Le respect !* ».

Le bruit ambiant se clame soudainement, EN2 marque un temps de pause. EN2 reprend son bilan.	EN : « *Moi, je vous respecte. Vous, vous me respectez. Ok ? Contresens. Quelque chose de réciproque* ».

Nous observons que EN éprouve quelques difficultés à calmer le chahut, mais y parvient soudainement lorsqu'elle demande aux élèves de la « *respecter* ». L'extrait d'EAC permet de nous renseigner l'interprétation par EN de ce moment précis de la leçon (Extrait 92).

Extrait n°92 (Expérimentation 2.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3447-3486)

EN : Oui, bon, là, c'est… Là, c'est du… Ah oui, mais là, n'empêche, j'étais… C'était un moment fort, quoi, parce que… Parce que je ne savais pas du tout que ce mot là, ça allait créer un tel effet, quoi, et… Et je vois…
CH : Ça avait été parlé, il l'avait évoqué, ça.
EN : Ben, lui, il disait que le respect, c'était une notion qui était chère à tous les élèves, et pour moi, ils sont trop petits pour appréhender un truc… Enfin, ils comprennent ce truc-là, mais… Et puis, là, il m'avait dit : « Oui, L., utilise rien que le mot, ça les… »
CH : Je m'en souviens.
EN : Voilà.
CH : C'était lors de l'entretien qu'il avait dit ça.
EN : Oui.
CH : Et donc, là, tu le fais, en pensant à ça ?
EN : Là, je le fais en pensant à ça, oui. Là, je me dis : « Allez, vas-y, joue cette carte, c'est le bon moment, et tout. »
CH : Et alors ? Qu'est-ce que tu en penses ?
EN : Et là, un silence de plomb, quoi. Donc, là, je fais : « Oh ! c'est trop bien ! »
CH : On va le voir ce silence.
EN : Ah oui, c'est parfait !
CH : Tu en penses quoi, là ?
EN : Ben, là, je suis trop contente. Je suis contente parce que c'est un vrai… Enfin, c'est un vrai outil, quoi. Ce n'est pas du bla-bla, là, que B. m'a donné. C'est un truc qui marche dans l'instant, et puis je le vois, je le valide, et je me dis : « Bon, c'est bon, là, tu l'inscris dans tes… »
CH : Tu le vois, tu le valides ?
EN : Oui. Et là, pour moi, c'est vraiment un truc dans mon… Enfin, ça restera, je pense, sur toute ma carrière, quoi, ça restera un truc… Enfin, il y a deux choses, pour l'instant, il y a vraiment deux choses que j'ai en tête et que je garderai toujours, c'est placer à un endroit, enfin, la position géographique pour la consigne. Donc ça, je l'avais validé dans mes stages précédents, et là, je le fais, je le réinvestis cette année. Et ça, c'est un nouveau, nouvel outil, quoi, et je trouve ça bien parce que c'est immédiat, et on ne passe pas par, ça ne passe par une, dix mille explications, et puis j'ai juste à balancer ça, et puis je vois que ça marche, donc c'est… C'est bien, quoi.
CH : Très bien. Tant mieux.

Lors de cette séquence, nous observons que EN applique l'ENS dressée ostensivement par TU lors de la leçon de coteaching (cf. Extrait 84), jugeant que c'était « *le bon moment* » pour « *jouer cette carte* ». Ce faisant EN a suivi l'ENS : [« *L'utilisation du mot respect* » vaut pour « *être un vrai outil* », vaut pour « *être un mot que les enfants appréhendent* » ce qui obtient comme résultats d'obtenir « *le silence immédiat* » et « *d'éviter de passer par dix mille*

explications »]. Malgré les doutes évoqués lors de ce dressage jugeant les élèves « *trop petits pour appréhender ce terme* », elle constate les résultats « *immédiats* » au regard du « *silence de plomb* » qu'elle parvient à instaurer. Elle évoque ainsi avoir vécu un « *moment fort* » dont elle se souviendra à l'avenir.

2.2.1.5. Suivi de l'ENS apprise permettant à la fois de recadrer et valoriser des élèves jugés comme perturbateurs

EN a eu d'autres occasions de suivre cette ENS lors de la leçon suivant celle menée en coteaching. C'est le cas dans l'extrait suivant, issu de l'Expérimentation 1 (Extrait 93).

Extrait n°93 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 16'54)

EN est au centre des deux terrains et regarde la tâche évoluer. Elle lance les groupes qui traversent le terrain à deux avec défenseurs. 	EN : « *Ok, suivant !* (En regardant un groupe sur sa droite) *Suivant : Sophie, Manon ! Suivant, allez !* ». EN : (En reprenant une élève) « *Hey, Gwendoline, c'est quoi ça ? Ben attend qu'elle te regarde* ».
EN se déplace vers un groupe. 	EN : « *Echna. Echna, sois plus concentrée. Tu n'es pas concentrée là. Là, c'est passe, comme on vient de voir, à part qu'il y a des défenseurs, d'accord ? Donc, il ne doit pas y avoir de bavardages, pas de distractions !* ».

Lors de cette séquence, nous observons EN se rapprocher d'un groupe de filles et s'adresser à une élève à qui elle reproche de ne pas être « *concentrée* ». Selon EN, les « *bavardages* » et « *distractions* » de l'élève l'empêchent de réaliser correctement le travail demandé. L'extrait d'EAC nous renseigne à propos de l'activité de EN à cette occasion (Extrait 94).

Extrait n°94 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3528-3547)

EN : Alors oui. B., sur le… Une élève qui s'investit, mais qui fait mal, il ne va jamais lui dire ça. Il ne va jamais lui dire « Tu n'es pas concentrée. Qu'est-ce que tu fais ? ».
CH : Hum.
EN : Il n'est vraiment jamais dans les feedbacks un peu négatifs.
CH : Oui, bien sûr.
EN : Il… Alors, oui, il va réprimander un élève qui ne fait pas ou qui fait n'importe quoi, mais voilà, si elle s'investit et si elle ne se débrouille pas très bien, il ne va pas…
CH : Ça, tu l'as constaté dans son intervention ?
EN : Heu… Oui !
CH : Lorsque vous intervenez ensemble.
EN : Oui.
CH : D'accord. Et alors ? Et toi ? Là, tu l'aperçois là.
EN : Oui, je me… Non. Non, parce que je me dis Echna, ça fait pffff…. J'ai l'impression de me répéter les mêmes choses et ça ne rentre pas, quoi. Mais après, là avec le recul, je me dis (en parlant d'elle-même) : « L, elle est hyper… Elle est motivée, elle est… ».
CH : Hum.
EN : Ce n'est pas elle qui met le désordre dans la classe. Enfin, elle fait… Je suis sure qu'elle fait de son mieux là. Alors peut-être que oui, elle n'est pas hyper concentrée, mais tu n'as pas à lui dire ça quoi. Je ne trouve pas ça constructif.
CH : Ok.

Au visionnage des images lors de l'EAC EN compare immédiatement son action avec ce qu'elle imagine que TU aurait fait à sa place. Conformément au dressage ostensible de l'ENS, observée chez TU lors de la leçon de coteaching, elle suppose que TU n'aurait pas délivré uniquement des « *feedbacks un peu négatifs* » et serait passé par un temps de « *réprimande* », suivi d'un moment valorisant les bons côtés de l'élève. Ce faisant, EN souligne son incapacité à suivre cette ENS (ne parvient « *pas à lui dire ça* ») et regrette de ne pas avoir su mettre en évidence le fait que l'élève était « *motivée* » et qu'elle « *faisait de son mieux* ».

La suite de cet extrait documente cependant la réalisation d'actions réglées qui témoignent d'un suivi de cette ENS par EN (Extrait 95).

Extrait n°95 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 21'00)

Les élèves réalisent la tâche où ils doivent traverser le terrain à deux avec des défenseurs. EN se déplace dans les groupes, et lance ponctuellement le départ des groupes. 	EN : « *Ok, suivant !* (En regardant un groupe sur sa gauche) *Allez, les filles, là, activez-vous ! Oh, les filles, vous êtes trop lentes, pourquoi vous papotez là ?* ». EN (En discutant avec un élève) : « *Noa, on compte*

EN se déplace vers un groupe et se met à discuter avec un élève, en mettant sa main sur son épaule. EN place l'élève à la position de défenseur et lève ces bras. L'élève réalise la tâche sous l'œil de EN.	*sur toi là ! Pourquoi tu fous la situation en l'air ?* ». Élève (En s'éloignant de l'enseignante) : « *J'ai rien fait* ». EN (En reprenant l'élève) : « *Là, tu c'est que c'est à cause… Hey oh, Noa, tu sais que là, c'est à cause de toi, là ? Du fait que tu mettes le ballon au-dessus de la tête. Que la situation, elle bouchonne. Qu'il y a pleins de bouchons. Que ça n'avance pas* ». (L'élève acquiesce de la tête). EN : « *Tu te rends compte ou pas de ça ?* ». Élève : « *Oui* ». EN : « *Alors, fais ton, fais ton rôle de défenseur correctement. On lève les bras. Ok. Allez, gêne là, gêne là* ». EN (Suite à l'action défensive de l'élève) : « *Ok, ça c'est bien Noa !* (Suite à la récupération de balle de l'élève) *Ok, voilà Noa ! Là, tu as compris, c'est bien !* (EN applaudit).

Après avoir durement réprimandé l'élève (« *Pourquoi tu fous la situation en l'air ?* ») EN l'encourage de manière ostensible lorsque celui-ci parvient à jouer correctement son rôle de défenseur. L'extrait d'EAC en lien avec cette séquence rend compte de l'activité de EN à cette occasion (Extrait 96).

Extrait n°96 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3600-3612)

EN : Oui, alors là, c'est pareil. Naturellement j'aurais dit à Noa : « Noa, tu vois, là, c'est à cause de toi que ça… Qu'il y a un truc qui ne va pas ».
CH : Oui, bien sûr.
EN : « Donc, applique-toi, tu vois ». Et je me serais contentée de ça. Après, B., il m'a dit : « L., c'est… Sois plus positive », tu vois ? Et du coup, là elle… J'ai direct un peu réagi sur le vif, donc : « C'est à cause de toi », bon ben ça, je m'entends, je trouve ça horrible.
CH : Hum, hum.
EN : Mais après j'ai quand même essayé de dire, « Ok, ben… », et là, il a fait du bon boulot.
CH : Oui.
EN : Et j'ai l'impression que quand même, je ne le laisse pas sur sa faim et puis…
CH : Et lui, quand il intervient B. sur ces cas-là ?
EN : Oui. Ben lui, c'est pareil. Là, il fait pareil.

Cet EAC nous montre une tentative de suivi tâtonnant de l'ENS par EN. En effet, elle constate tout d'abord avoir agi de façon « *assez horrible* » et accusatoire à l'égard de l'élève (« *c'est à cause de toi que ça…* »). Elle juge son action comme non conforme à l'ENS dressée ostensiblement par TU. Néanmoins, elle observe avoir réussi à être « *plus positive* » et à

donner, à cet élève, des éléments encourageants par la suite. Les résultats obtenus répondent à son attente, car elle constate que, suite à l'encouragement adressé à l'élève, celui-ci « *a fait du bon boulot* ». L'extrait illustre bien le tâtonnement opéré par EN qui finit par réussir à suivre partiellement l'ENS dressée ostensiblement et expliquée ostensivement par TU. Il montre également que ce suivi aboutit au constat de résultats satisfaisants de son point de vue. À cet égard, EN parvient à se construire subjectivement en parvenant à développer l'ENS apprise par TU par la suite. C'est ce qui se produit lors de l'Expérimentation 2, à l'occasion de la présentation par EN d'une tâche à réaliser à l'ensemble des élèves, assis devant le tableau (Extrait 97).

Extrait n°97 (Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 6'58)

EN présente la tâche du donneur d'ordre et du dribbleur devant les élèves, assis devant elle. 	EN : « *Donc, là, on va reprendre l'échauffement qu'on avait fait la semaine précédente où il y en a un qui donne des ordres et il y en a un autre qui suit les ordres. Donc, on avait vu… On regarde.* (EN montre les différentes instructions du donneur d'ordre en mimant les gestes) *Avance ! Recule ! Droit ! Gauche !* ». Élève : « *Bloquer* ». EN : « *Ensuite, bloquer, très bien Djalil. Je bloque. Attendez, attendez* (en reprenant les élèves qui s'agitent). *Je bloque. Ensuite, Emmanuelle* (en s'adressant à une élève), *il y avait quoi d'autre ?* ». Élève : « *Le pied de pivot* ». EN : « *Le pied de pivot. Donc, le pied de pivot, vous arrêtez votre rebond, d'accord ? Et vous protégez la balle. Ensuite ? Alors, là, c'est shooter. Là, on va shooter, on peut shooter. Et ensuite, il y avait autre chose, un dernier ? Passer, alors passer on a dit. Et il y avait stop, ok ?*

Alors qu'il n'est pas possible d'observer une action clairement conforme au suivi de l'ENS apprise, l'entretien d'EAC révèle que EN est bien parvenue à faire un usage original des techniques apprises par TU (Extrait 98).

Extrait n°98 (Expérimentation 2.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3123-3135)

EN : Et là… Oui, quand je dis : « Très bien Djalil » c'est fou, parce que je… Avec les autres élèves, pour moi, ça paraît normal qu'ils participent, qu'ils disent les bonnes réponses.
CH : Oui.
EN : Autant, là, Djalil qui dit une bonne réponse et qui participe en levant la main, c'est un peu le…
CH : Oui.
EN : Enfin, je suis vraiment contente. Et là, c'est inconscient d'avoir dit : « Très bien Djalil » et je sais que B., lui, il est plus sur le fait de donner les feedbacks positifs, mais là, je suis… Je n'y pense pas, quoi. Je…

CH : D'accord !
EN : Je suis plus sur quelque chose de spontané et puis j'ai l'impression d'avoir un peu intériorisé le… Ce truc-là, quoi, avec les élèves qui d'habitude me posent problème.
CH : Très bien !

Se voyant encourager de manière « *spontanée* » Djalil, qu'elle juge comme un élève perturbateur, et se voyant lui délivrer des « *feedbacks positifs* », EN suppose avoir « *intériorisé* » l'ENS apprise par TU. En conservant la prudence nécessaire au regard du statut des raisonnements pratiques produits *post actu* pour reconstruire des cohérences et une téléologie de l'action, il est néanmoins possible de constater l'aboutissement d'un processus de subjectivisation amenant EN à interpréter et faire sienne une ENS apprise ostensiblement (en coteaching), ostensivement (en EAC/ECP) et par tâtonnement (en classe).

En synthèse, il apparait que la leçon de coteaching a permis à TU de dresser plusieurs ENS de manière ostensible, répondant aux attentes formulées par EN, mais suscitant parfois des réticences. Suite à un enseignement ostensif en EAC/ECP, le suivi de ces ENS par EN, lors de la leçon suivante, a montré l'émergence d'un tâtonnement d'abord difficile, puis progressivement plus assuré et original, aboutissant à l'obtention des résultats escomptés. Sur le plan de la construction du sujet, nous observons que EN est parvenue (i) à identifier ce que TU faisait ou pouvait typiquement faire dans des circonstances de classe données, (ii) à identifier ce qu'elle ne pouvait pas à faire comme lui (en se montrant insatisfaite des premiers suivis d'ENS en classe), et (iii) à construire des actions réglées alternatives obtenant des résultats satisfaisants.

Tableau 11 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs]

Trajectoire de l'ENS [Intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs]	
Co-préparation de leçon	Evocation, par EN, de difficultés à « gérer » des élèves qu'elle qualifie de difficile.
Leçon de coteaching	Dressage ostensible d'ENS visant à intervenir auprès de ces élèves qualifiés de perturbateurs.
ECP/EAC leçon de coteaching	• Résistance affichée par EN : développement partiel qui montre une construction subjective d'une autre manière que celle envisagée et ostensiblement montrée par TU. • Explication ostensive de l'ENS par TU.

Leçon post co-teaching	Suivi tâtonnant des ENS par EN.
EAC leçon post coteaching	• Dans un 1er temps, développement relatif de l'ENS apprise par EN, qui parvient globalement à la suivre et à juger *post actu* de son propre suivi, à partir de la comparaison avec le suivi de l'ENS par TU. • Puis, développement de EN au delà d'un suivi conforme de l'ENS que lui avait ostensiblement adressée TU.

- Synthèse -

Cette section nous montre la trajectoire de plusieurs ENS qui aboutissent à un suivi de la part de EN. Dressées par TU de manière ostensible, lorsqu'il a montré son action lors de la leçon de coteaching, et/ou de manière ostensive, lors des temps de bilan et co-préparation de leçon ou lors de l'ECP/EAC, ces ENS ont été suivies par EN au fil du dispositif de formation et se sont développées jusqu'à ce qu'EN s'en déclare satisfaite. Dans des conditions proches desquelles elles ont été dressées, EN a réussi à suivre ces ENS en classe. Ce suivi s'est d'abord effectué avec des résultats peu conformes à ses attentes, puis de façon plus efficace tout en étant réalisé de façon différente de celle observée lors du dressage opéré par TU. Sur le plan de la construction du sujet, deux dimensions émergent : EN s'est construite tout d'abord en tant que sujet réflexif suite au dressage et à l'explication ostensible et ostensive de la part de TU. Elle s'est ensuite construite en tant que sujet pratique, parvenant à interpréter les règles apprises.

3. Trajectoires d’ENS dressées par TU et délibérément non suivies par EN

Nous verrons dans cette section, que certaines ENS sont parfois délibérément non suivies par EN lors de la leçon suivant celle menée en coteaching. Nous étudierons spécifiquement la trajectoire d’une ENS dressée de manière ostensive par TU.

3.1. Trajectoire de l’ENS : le déplacement de l’enseignant lors de l’échauffement

L’Expérimentation menée au sein du Collège B a permis à TU d’aborder l’ENS relative au déplacement à réaliser lorsque les élèves s’échauffent. Afin d’étudier plus précisément la trajectoire de cette ENS, nous mettrons en évidence les différentes étapes : du dressage opéré par TU jusqu’au non-suivi de cette ENS par EN lors de la leçon suivant celle menée en coteaching.

3.1.1. Un bilan lors de la co-préparation de leçon qui encourage le dressage de l’ENS

Lors du bilan de la leçon précédant la leçon de coteaching, à l’occasion de l’Expérimentation 2, TU a commenté l’échauffement proposé par EN. Cette intervention lui a permis de donner des indications précises sur les actions à réaliser (Extrait 99).

Extrait n°99 (Expérimentation 2.2 – Bilan et co-préparation de leçon ; TU/EN/CH ; l. 84-104)

TU : Donc, l’échauffement ! L’échauffement, Ok ! Ça s’est bien passé, hein ?
EN : Oui, ça va.
TU : Tu étais encore sous le coup de ta colère.
EN : (Rire). Ça a marché.
TU : Et là, c'était… (Rire). Ça ne bronchait pas. Juste une petite chose.
EN : Hum ?
TU : Tu as couru avec eux.
EN : Oui.
TU : Dans le même sens.
EN : Oui. Ah oui, de la…
TU : Au niveau du point de vue pour les observer, ceux qui étaient derrière toi, alors je voulais filmer, mais ça n’a pas… Mais ceux qui étaient derrière toi, il y en deux, trois qui faisaient les idiots, parce que forcément.
EN : Oui, d’accord.
TU : Quelle solution ?
EN : Ben, courir dans le sens inverse.
TU : Par exemple, ou reste plus central, comme ça tu as un point de vue et…
EN : Oui, d’accord.

TU : Donc ça, il faut y penser parce que… Surtout dans cette classe-là, tu en as quelques-uns qui en profitent, hein !
EN : Ok ! Alors…

Cet extrait du bilan nous montre que TU adresse l'ENS suivante à EN : [« *Intervenir dans le cadre de l'échauffement* » vaut pour *« courir dans le sens inverse des élèves* » ce qui obtient comme résultat de « *mieux observer les élèves et voir ceux qui ne font pas l'exercice demandé* »]. Il précise que cette ENS est particulièrement intéressante pour ces élèves puisqu'il y en a « *quelques-uns qui en profitent* » pour perturber le déroulement de la leçon. EN semble approuver cette ENS.

3.1.2. La leçon de coteaching comme une première opportunité de suivi d'ENS de la part de EN

La leçon de coteaching a permis à EN de suivre cette ENS. À l'occasion de cet extrait, EN adresse un rappel des avancées de la leçon précédente aux élèves et s'apprête à débuter l'échauffement (Extrait 100).

Extrait n°100 (Expérimentation 2.2 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 5'11)

EN termine sa phase de rappel des acquisitions vues lors de la leçon précédente. Elle se tient debout face aux élèves, TU est à côté d'elle. 	EN : « *Donc, on va commencer avec l'échauffement, d'accord ? L'échauffement, on va courir tout autour des limites du terrain comme la semaine dernière, d'accord ? Vous tournez tous dans le même sens. Au coup de sifflet, je donne les consignes et vous les faites. Et moi, je suis là aussi pour les contrôler. C'est bon ? Allez, tous debout !* (En s'adressant à un élève) *Jérémy, enlève moi les deux plots s'il te plait* ».
EN lance l'échauffement. EN se déplace en aller-retour sur un côté du terrain en donnant les instructions. TU intervient pour appuyer les instructions de EN. 	EN : « *Saut extension. On commence bas, on finit haut. Allez ! Au cout de sifflet, vous vous stoppez et vous tournez autour de votre pied. Trois, deux, un* ». TU : « *On choisit un pied. On choisit un pied, on tourne.* (En s'adressant à un élève) *On tourne sur un pied Djalil. Tant qu'il n'y a pas d'autre coup de sifflet, tu tournes sur ton pied, le même* ». EN : « *Ça continue ! Allez, on trottine* ».

EN donne des instructions aux élèves tout en se déplaçant en aller-retour sur un côté du terrain, alternant ainsi course dans le sens des élèves et course à l'opposé de leur déplacement. EN suit donc partiellement l'ENS dressée de manière ostensive par TU lors du bilan et co-préparation de leçon. L'extrait d'ECP/EAC nous renseigne sur l'activité des acteurs à l'occasion de ce moment précis (Extrait 101).

Extrait n°101 (Expérimentation 2.2 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1893-1919)

TU : Donc l'échauffement, dans la préparation, tu avais noté…
EN : Hum.
TU : Je me déplace en sens contraire pour bien les voir.
EN : Alors oui, j'essaie quand même de le faire et en fait, je me rendais compte que je les voyais juste… Je n'avais pas… Enfin, les élèves agités, je les voyais juste momentanément et je n'arrivais pas à réguler ce qu'ils faisaient sur toute la durée de l'exercice. En fait, j'ai vu qu'ils avaient fait n'importe quoi.
EN : Oui, là il y a juste… Je me souviens, il y avait juste un moment donné où j'ai pris Noa, j'ai couru avec lui sur peut-être un tour de terrain parce que là, ça me semblait nécessaire et le fait d'aller à contresens de la… du… de la course des élèves, j'avais l'impression de juste voir trop momentanément les élèves.
TU : Oui, bien sûr. Oui.
EN : Et du coup, des fois, je les voyais faire des choses qui…
TU : Oui, certains, tu as besoin de plus les…
EN : Oui. Voilà ! Mais je n'avais pas l'impression qu'avec Noa… Là, tu vois, je le suivais et j'avais quand même l'impression que ça…
TU : Et du coup, tu t'adaptes, hein ! C'est bien.
EN : Oui.
TU : Certains moments, tu es capable de tous les voir et s'il y en a un qui pose un peu plus problème, ben tu vas dessus et…
EN : Hum. Bon après, ce format-là de les voir tous en rond et ils sont quand même loin de moi et tout ça, je ne sais pas, j'ai l'impression qu'ils s'échauffent, mais qu'individuellement, ça pipe pas forcément quoi.

Cet extrait offre l'occasion à TU de rappeler l'ENS dressée de manière ostensive lors de la phase de bilan et co-préparation de leçon relative à la course en sens inverse du déplacement des élèves. EN explique qu'elle tente délibérément de suivre cette ENS et constate qu'elle ne parvient pas aux résultats attendus de son suivi. Elle observe, en effet, qu'elle « *voyait juste momentanément les élèves agités* » et qu'elle « *n'arrivait pas à réguler ce qu'ils faisaient sur toute la durée de l'exercice* ». Au contraire, courir avec les élèves lui a permis de contrôler l'activité d'un élève en « *courant avec lui sur peut-être un tour de terrain parce que là, ça semblait nécessaire* ». L'émergence d'une controverse dès les premières tentatives de suivi d'une ENS apprise est particulièrement intéressante. Elle documente une activité de jugement négatif du suivi de l'ENS par EN sur la base des résultats attendus par TU et par elle.

3.1.3. Un non suivi délibéré d'ENS lors de la leçon post coteaching

Lors de la leçon suivante EN a eu l'occasion de suivre l'ENS dressée ostensivement par TU dans des circonstances similaires (Extrait 102).

Extrait n°102 (Expérimentation 2.2 – Leçon post coteaching ; EN ; 5'30)

EN termine sa phase de présentation de leçon. Elle se tient debout face aux élèves. EN lance l'échauffement. Elle donne les instructions aux élèves. Elle court dans le même sens que les élèves. 	EN : « *Alors, sur les matchs, on observera, on arbitrera, et là, je note…* (En reprenant des élèves) *Hey oh, regardez moi… Jérémy ! Là, je vais voir si vous vous échauffez correctement. Dans l'évaluation, je prends en compte votre évaluation, et si vous respectez bien l'échauffement, d'accord ? On commence ? Vous allez commencer par trottiner tout autour des limites du terrain. Au coup de sifflet… Cour de sifflet, ça sera : je bloque. Ok ? Allez, on suit Jérémy* ». EN : « *Au lieu de bloquer, vous me faites un pivot. Un appui reste au sol, et on tourne autour de cet appui.* (Coup de sifflet de EN). *Allez, on tourne. Ok.* (Coup de sifflet de EN). *On y retourne* ».

Malgré l'opportunité de suivre l'ENS, EN choisit de courir dans le même sens que les élèves et ne produit plus de tentatives de suivi de l'ENS apprise. L'extrait d'EAC en lien avec cette séquence renseigne sur l'activité de EN à ce moment précis de la leçon (Extrait 103).

Extrait n°103 (Expérimentation 2.2 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l. 3102-3118)

CH : Le deuxième point, heu… il est évoqué hein ? Cette notion de courir avec, courir à contresens, etc.
EN : Hum.
CH : Donc là, je vois que tu cours avec.
EN : Oui. Alors là, c'est… Autant, moi, ce que dit B., c'est un peu parole d'évangile et j'écoute, quoi. J'applique. Autant là, j'ai l'impression de… De prendre un petit peu plus confiance et d'oser faire un peu comme…
CH : Oui.
EN : Comme je le sens, quoi ! Et puis c'est vrai qu'être à contresens, voilà, je disais : j'avais l'impression de voir trop de manière épisodique les élèves.
CH : Oui ?
EN : Et là, je suis quand même plus sur la qualité de l'exécution du geste et sur la discipline. Et du coup, courir avec eux, ça donne l'impression de les suivre et d'être un peu plus insistante et un peu plus… De mettre un peu plus la pression à l'élève, quoi.

CH : Oui.
EN : Et voilà, du coup, je trouve que c'est plus pertinent.
CH : Très bien !

Cet extrait confirme le choix de ne pas suivre l'ENS dressée par TU malgré la très haute considération qu'elle porte aux conseils qu'elle reçoit de lui (« *parole d'évangile* »). Il est intéressant de constater que EN se considère davantage en confiance ; elle ose ainsi faire un peu « *comme elle le sent* ». En l'occurrence, elle confirme les réticences qu'elle avait formulées lors de la leçon de coteaching quant à la pertinence pour elle du suivi de l'ENS dressée par TU (en raison de « *l'impression de voir trop de manière épisodique les élèves* »). EN parvient à formuler l'ENS suivante : [« *Intervenir dans le cadre de l'échauffement* » vaut pour *« courir dans le même sens que les élèves* » ce qui obtient comme résultat « *de suivre davantage les élèves* » et « *d'être plus sur la qualité de l'exécution du geste et sur la discipline au regard de la pression mise sur l'élève* »]. Cette ENS différente de celle dressée de manière ostensive par TU, répond ainsi davantage à ses attentes, et témoigne d'un double développement de l'action de EN et de sa propre considération de ses capacités à prendre des décisions originales (en l'occurrence à l'encontre du développement souhaité par TU).

Tableau 12 : Synthèse de la trajectoire de l'ENS [Le déplacement de l'enseignant lors de l'échauffement]

Trajectoire de l'ENS [Le déplacement de l'enseignant lors de l'échauffement]	
Co-préparation de leçon	Dressage ostensif d'une ENS par TU.
Leçon de coteaching	Suivi tâtonnant de l'ENS par EN.
ECP/EAC leçon de coteaching	Explication ostensive de l'ENS et résistances évoquées par EN quant au suivi de celle-ci : jugement négatif du suivi de l'ENS par EN sur la base des résultats attendus par TU et par elle.
Leçon post co-teaching	Non suivi de cette ENS par EN : développement d'une action réglée à l'opposé de celle suscitée par le suivi de l'ENS dressée ostensivement par TU.
EAC leçon post coteaching	Développement de l'action de EN et de sa propre considération de ses capacités à prendre des décisions originales.

Chapitre 3

Un ECP/EAC sur la leçon de coteaching qui encourage la formalisation des ENS après dressage de la part de TU

Ce court chapitre montre en quoi le dispositif d'ECP/EAC portant sur la leçon de coteaching, encourage TU, à l'initiative du chercheur (CH), à expliquer ostensivement à EN les ENS dressées de manière ostensible lors de la leçon. Cette explication ostensive lui permet ainsi de formaliser les ENS qui contribuent à la formation réflexive de EN.

1. Statut de l'ECP/EAC relatif à la leçon de coteaching dans la formalisation des ENS par TU

La leçon de coteaching est un dispositif technologique qui encourage TU à montrer ostensiblement à EN son action en classe. Cette monstration a été considérée au plan théorique comme un échantillon ou un « exemple » exemplaire de la signification des règles de métier à suivre. Cet échantillon a été adressé, délibérément ou non, à EN. Il a constitué le point d'appui d'une activité dialogique de formation visant à opérer un dressage ostensif de EN. Ce dernier, ayant observé l'échantillon ostensible de l'ENS à apprendre, devait alors construire le lien de signification entre cet échantillon et l'énoncé de l'ENS, moyennant une explication ostensive. L'ECP qui suit la leçon de coteaching s'en trouve alors fondamentalement modifié en comparaison à un ECP traditionnel. En effet, il devient un contexte de formation permettant à TU d'expliquer ostensivement ces actions qui correspondent à des ENS. Conformément à notre deuxième hypothèse auxiliaire, l'hybridation de cet ECP avec un EAC était susceptible d'aider non seulement la formalisation et l'étiquetage des ENS, mais également l'éclaircissement des éventuels malentendus dans la signification de ces ENS. Le rôle et la place de CH dans le cadre de ce dispositif ont précisément été définis en rapport avec cette hypothèse auxiliaire.

Si des exemples de ce processus ont déjà été abordés dans les parties précédentes, nous mettrons en lumière, au sein de cette section, deux séries d'extraits significatifs illustrant spécifiquement cette hypothèse. La première série d'extraits, issue de l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège A, démarre lors de la leçon menée en coteaching et porte sur l'activité de EN pendant la délivrance d'instructions aux élèves (Extrait 104).

Extrait n°104 (Expérimentation 1.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 11'42)

EN finit d'expliquer la tâche consistant à effectuer des traversées sous le regard d'un observateur. EN donne les consignes aux observateurs.	EN : « *Comment est-ce que vous allez être placé ? Vous allez être par binôme, ok ? On se met par binôme : un nageur, un observateur. Qu'est-ce qu'il va observer l'observateur ? Il va observer déjà si la personne, elle s'arrête, ok ? Et autre chose, elle doit compter le nombre de traversées. D'accord ? Une traversée, c'est quoi ? C'est une fois une largeur. D'accord ? Donc, par exemple, Annaëlle, elle va faire dix traversées. Très bien. D'accord ? Il faudra que sa copine, elle retienne, notamment le nombre d'arrêt*

 EN s'adresse à un élève. EN demande à TU s'il veut rajouter des éléments. TU reprend alors la parole à destination des élèves. 	*qu'elle a fait. Ok ? Comment est-ce qu'on définit un arrêt ? Erwann ?* ». Erwann: « *C'est quand…* ». EN : « *Combien de secondes ?* ». Erwann : « *Trois* ». EN : « *Trois secondes, ok ? Ok, moi, ça me va.* ». EN (s'adressant à TU) : « *Je ne sais pas si tu as quelque chose à rajouter* ». TU : « *Qui peut redire tout ce qu'il y a à faire ? Quelqu'un peut dire ce qu'on… Maintenant ?* ». Élève : « *J'ai juste compris nager* ». TU : « *Alors, combien de temps ?* ». Élève : « *Deux minutes trente* ». TU : « *Très bien. Vous nagez tous en même temps ?* ». Elèves : « *Non* ». TU : « *Par binôme. Il y en a un qui nage, l'autre qu'est ce qu'il fait ?* ». Élève : « *Il observe* ». TU : « *Il observe. Il observe quoi ?* ». Élève : « *Le nombre d'arrêt* ». TU : « *Le nombre d'arrêts et ?* ». Élève : « *Le nombre de traversée* ». TU : « *Le nombre de traversée* ».

Cet extrait montre que TU prend la parole suite à la présentation par EN du travail à réaliser. Il énonce tous les éléments de la tâche et vérifie auprès des élèves qu'ils ont bien compris les instructions présentées par EN. Les éléments de l'ECP/EAC nous éclairent quant à l'activité des acteurs à cette occasion (Extrait 105).

Extrait n°105 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2547-2584)

CH : Et donc, P., là, tu … Toute cette petite partie, là, c'était pour, comme dis A., pour une reformulation ? Ou aussi pour montrer à A. le geste qu'il faut adopter pour présenter une consigne ?
TU : Hum. Je pense que c'est… J'ai envie de dire les deux même, si ce n'est pas une réponse satisfaisante. Euh… Dans le sens où quand on part, quand on lance la situation, on n'a pas trop le droit de s'être trompé, là. Parce que on… Parce que voilà, on attend quelque chose, donc il faut être sûr… Parce que voilà, ils ne vont pas le faire dix fois. Ils ne peuvent pas le faire dix fois. C'est-à-dire que une fois qu'ils sont partis sur leur deux minutes trente, ils sont partis, et puis, on y va quoi. Donc, il y a un souci d'être sûr que les consignes soient bien passées.
EN : Oui, c'est une rentabilité lorsqu'on transmets…
TU : Et, en même temps, effectivement, pourquoi pas montrer à A. que… Enfin, montrer, je n'aime pas trop ce terme là, mais voilà, montrer que il faut être logique, il faut être plus concis et rapide, et puis surtout interagir, enfin…

CH : Et tu insistes sur quel point ? Du coup, dans ce pan là, où tu t'adresses à A., tu veux lui montrer des choses, avec toute la mesure que l'on met sur le mot montrer, et tu insistes donc sur quel point à ce moment là ? Pour qu'elle puisse accéder à ça ? Est-ce que tu me comprends ?
TU : Non, je ne vois pas. Ben, j'ai envie de répondre c'est l'interaction, mais je crois que ce n'est pas ça que tu me demandes.
CH : Ah si, si, si, si. C'est vraiment, je te demande… Là, tu dis, il y a un pan où effectivement, je vérifie, je m'assure qu'ils aient bien compris, et de deux, c'est aussi un message à A. indirect. Et ce message, tu veux qu'elle comprenne quoi ? Sur quels aspects tu…?
TU : Ben, dans les interventions orales, et j'avais remarqué au début… Il faut… Tu t'adresses à des élèves. Tu t'adresses à des élèves. Donc, tu communiques avec eux. Donc, eux, il faut… C'est une inter… C'est une relation. Il faut que eux aussi te renvoient des informations, te renvoient des choses, s'ils ont compris. Vas les chercher, hein ? Intéresse les. Capte leur attention, hein ?
EN : Mais ça, j'ai l'impression de le faire lorsque je leur demande… Quand je leur demande : « Alors, c'est quoi un arrêt ? ». J'ai l'impression que, voilà, il y a quand même des réponses. Mais peut-être pas assez dans ce cas là. Peut-être que voilà, c'est trop ponctuel, c'est peut-être pas assez, ouais.
CH : Tu l'as remarqué cette interaction, A., quand il reprend la main, où il est sur de l'interaction…
EN : Oui, c'est du tac au tac. Oui, oui, bien sûr. Bien sûr, j'ai vu, voilà, ça va plus vite.
CH : Ok, très bien.
TU : Ouais.

Observant l'action de TU qui reformule les instructions délivrées par EN, CH interroge TU afin qu'il précise le sens de cette intervention. Le questionnement invite à comprendre si cette intervention de TU répond à une intention d'enseignement à destination des élèves, ou à une intention de formation (au sens d'une monstration d'ENS) destinée à EN. La double préoccupation ayant été avérée, TU s'engage dans l'explication ostensive des deux ENS suivies à cette occasion en classe. La première ENS peut être formulée ainsi : [« *Transmettre une consigne aux élèves* » vaut pour « *les faire reformuler ce qu'il y a à faire* » ce qui obtient comme résultat « *s'assurer que les élèves ont compris* » et « *d'éviter qu'ils se soient trompés* »]. Relancé par CH, TU énonce la seconde ENS comme suit : [« *Transmettre une consigne aux élèves* » vaut pour « *être clair et concis* », vaut pour « *rentrer en interaction et communiquer avec eux* », vaut pour « *capter leur attention* » ce qui obtient comme résultat de « *montrer à EN le bon suivi de l'ENS* »]. Cette explication ostensive de l'ENS dressée par TU de manière ostensible offre ainsi des réponses concrètes à EN qui constate, lors de la leçon, que l'intervention de TU permet d'aller « *plus vite* ». L'extrait suivant, comporte un étayage de cette formalisation d'ENS suscitée par CH (Extrait 106).

Extrait n°106 (Expérimentation 1.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 2589-2604)

CH : Et donc, là, tu juges important d'intervenir pour recadrer, enfin, expliquer…
TU : Ben oui, voilà, c'est ça, c'est ce qu'on… Là, j'avais besoin… J'ai besoin de me justifier un petit peu parce que…
CH : C'est une action de formation…
TU : Oui, oui, oui, non mais voilà.
EN : Oui, mais ne t'inquiète pas, c'est très bien, t'inquiète pas.

CH : Et donc, là, pour toi, là, tu expliques que une transmission de consignes passe par… Vaut pour… Le fait de verbaliser les élèves donc ?
TU : Oui. Hein ? Comme je te disais, quand tu es sur déclencher des représentations mentales de ce qu'ils vont faire…
EN : Il faut s'assurer de la compréhension de la chose…
TU : Il faut, voilà, il faut les questionner pour qu'ils te renvoient des choses, hein, voilà. Tu es dans la perception de la situation. Il y a beaucoup de choses qui se passe à ce moment là. Donc, c'est un moment essentiel dans la perception de la situation. Qu'est-ce que les élèves perçoivent, voient…
EN : Et ont compris.

Insistant sur le fait que cette monstration par TU a une vocation de formation, CH incite TU à préciser les résultats qu'il est permis d'attendre, selon lui, du suivi de cette ENS ostensiblement dressée : [« *Transmettre une consigne aux élèves* » vaut pour « *faire verbaliser les élèves en les questionnant* » ce qui obtient comme résultat de « *déclencher des représentations mentales chez les élèves* » et « *accéder à ce que les élèves perçoivent de la situation* »].

Cette première série d'extraits illustre donc que la monstration de TU au cours de la leçon de coteaching est un support de formation exploitable au sein de l'ECP/EAC permettant de dresser ostensiblement (i) un lien de signification entre un échantillon observable d'action réglée et l'énoncé d'une ENS, et (ii) une association *post actu* entre l'action réglée réalisée et énoncée par TU, avec des résultats attendus par lui. La participation de CH au dialogue de formation tient au fait d'encourager cet « *étayage à l'envers* » (Bertone, 2011) aboutissant à une description téléologique de l'action réalisée.

La seconde série d'extraits, documente l'hypothèse selon laquelle cette activité de formation a été de nature à engager EN dans une série de tâtonnements visant à réaliser elle-même l'ENS apprise au sein de sa classe. Elle est issue de l'Expérimentation 1 menée au sein du Collège B. Dans l'extrait suivant, nous observons TU présenter la première tâche d'apprentissage aux élèves. Celle-ci a pour objectif d'améliorer l'adresse des élèves, et consiste, pour ces derniers, à marquer un maximum de paniers dans un temps limité. Les élèves sont assis, tournés vers les terrains (Extrait 107).

Extrait n°107 (Expérimentation 2.1 – Leçon de coteaching ; TU/EN ; 5'47)

TU explique la tâche après l'échauffement. Il se tient debout, à proximité immédiate d'un terrain. EN est à côté de lui.	TU : « *Alors, en basket, c'est quoi le plus important ?* ». Élève : « *Marquer* ». TU : « *On lève la main* » (en désignant un élève) ». Élève : « *Tirer* ». TU : « *Tirer et marquer, tu avais raison. Si je ne shoote jamais, je ne marque jamais, je ne peux pas*

 TU désigne EN du doigt pour la démonstration et lui donne ensuite le ballon que qu'elle réalise l'exercice sous l'œil attentif de TU et des élèves. 	*gagner le match. Même si je fais des très belles passes, même si je fais des super dribbles, si je ne marque pas, on ne gagne pas le match. Donc, c'est important d'être capable de marquer. À quel endroit c'est le plus facile ?* ». Élève : « *Près du but* ». TU : « *Près du panier. Et dans quelle situation par rapport à l'adversaire ? Quand l'adversaire, il ne nous embête pas, très juste* (en regardant une élève). *Donc là, on va faire un petit exercice de shoot pour améliorer votre adresse et pour voir un petit peu si vous êtes plus adroit sous le panier ou un petit peu plus loin ?* ». TU : « *Donc là, on va être par deux* (en désignant du doigt EN). *Une qui va shooter. (En s'adressant à EN) Tiens, c'est toi (rires de TU). Et un qui compte. Donc, ça va durer une minute. Donc on est… Elle est sous le panier le plus proche possible. Le plus proche possible. Et au signal, top, elle shoote (il lance alors le chronomètre). Et je compte : un… deux… trois… quatre… Au bout d'une minute, je siffle. Au bout d'une minute, je siffle, elle retient son score. Là, elle a marqué cinq… Bon, il n'y avait pas une minute. Elle a marqué cinq. Et on inverse les rôles. C'est moi qui vais shooter, d'accord ?* ».

Cet extrait montre que TU n'hésite pas à solliciter EN au moment de la démonstration. Il la sollicite pour qu'elle réalise l'exercice demandé. Cette sollicitation de EN dans le cadre de son activité d'enseignement apparaît comme originale, même si ce genre de co-interventions de type « *one teaching – one assisting* » (Cook & Friend, 1995 ; Badiali & Titus, 2010), ont déjà fait leurs preuves. L'extrait d'ECP/EAC documente l'activité de TU et EN lors de cette action de formation (Extrait 108).

Extrait n°108 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1895-1920)

EN : Le bizutage !
TU : Il y en a un qui est resté coincé.
CH : (En s'adressant à EN) Est-ce que tu te serais mise en scène, personnellement ?
EN : Non. Non, moi, j'évite vraiment de me, de me mettre en avant et de…
CH : Pourtant, à tort, hein, parce que quatre sur cinq, c'est pas mal !
EN : Oui, mais je, parce que, bon, déjà, peur d'être un peu maladroite et, voilà. Après, je trouve que ce n'est pas… Enfin, là, on est plus sur, Ok, de la compréhension du dispositif, il y a quelqu'un qui compte, un autre qui shoote pendant une minute. Mais après, voilà, je trouve qu'en plus, bon, je suis, dans leur tête, je suis la prof, hein, donc, c'est vrai que ça s'enchaîne bien, je marque des paniers, tout ça, donc, à la limite, plus prendre un élève… Moi, j'aurais plus fait ça, je, bon… De toute façon, en étant tout seul, on ne peut pas… Donc j'aurais pris un élève, j'aurais dit : « Bon, vas-y pendant une minute, hop ! » Mais j'aurais pris un élève d'un bon niveau pour essayer de, voilà. Mais après, oui, c'est… Ben, là, je me suis dit : « Oui, j'ai intérêt à pas être… »
CH : Là, c'est B. qui t'incite à y aller, quoi ?
EN : Oui. Euh, oui.
CH : Et au final ? Tu en penses… Est-ce que peut-être tu aurais pensé des choses différentes si tu avais marqué zéro sur cinq ? Mais au final, tu dis, est-ce que c'est viable, est-ce que ça tient la route ?

EN : Oui, oui, parce que je pense qu'ils ont compris le principe, ça a été rapide comme moment de consigne. Il commente en même temps que je suis en train de, voilà, de faire, donc c'est efficace. Après, de mon point de vue, ce n'était pas hyper confortable, mais après, voilà, il y a des moments, voilà, je pense, plus à…

Les données montrent un certain malaise de EN qui ne souhaitait pas « *se mettre en avant* » par peur « *d'être un peu maladroite* » devant les élèves. EN évoque également le fait que dans le cadre de son enseignement, elle aurait plutôt « *pris un élève d'un bon niveau* », mais constate qu'à défaut d'être à l'aise, les résultats obtenus ont été bons (c'est en effet « *efficace* » et « *rapide comme moment de consigne* »). La suite de l'ECP/EAC documente l'activité de TU à cette occasion (Extrait 109).

Extrait n°109 (Expérimentation 2.1 – ECP/EAC leçon de coteaching ; TU/EN/CH ; l. 1927-1960)

CH : Toi, B., tu serais parti, toi, ou tu aurais envoyé un élève ?
TU : Moi, quand je montre cette situation, souvent, je le fais, oui.
CH : D'accord.
TU : Oui. Alors, c'est vrai que tu as des élèves qui me, qui : « Oui ! », ou qui huent quand tu rates, bon, ça fait partie du jeu, quoi. C'est…
EN : Oui.
TU : Ça reste correct.
CH : Oui.
TU : (En s'adressant à EN) Ça leur permet de voir aussi que, toi, tu peux être dans cette situation et que tu vis la même situation qu'eux, tu es plus proche d'eux.
EN : Oui. Après je pense que le fait que j'aie moins d'expérience, je réagis plus un peu à, voilà, à l'affect, quoi. Je ne réussis pas, c'est la honte, je me fais huer, je réussi, j'ai l'approbation de tous les élèves, voilà, c'est un peu…
CH : (En s'adressant à TU) Et tu considères donc important que les élèves sachent ce que tu viens de dire, là ? Que tu es dans l'action avec eux, etc. ?
TU : C'est important. Euh…
CH : Tu désacralises un petit peu, en quelque sorte, c'est ça ?
TU : Alors, le statut du prof, il est essentiel. On en a parlé beaucoup au début. Maintenant, il ne faut pas non plus que tu sois quelque chose d'intouchable. Il faut que la communication, elle soit possible. Et le fait de montrer que tu peux aussi vivre les mêmes situations qu'eux, ça permet d'avoir cette possibilité de communication. Après, c'est un statut qui va varier d'un enseignant à l'autre. C'est vrai que quelqu'un qui a beaucoup d'expérience, qui a la, par rapport aux marmays, c'est bon, il n'y a pas de problème de respect avec moi, je peux me le permettre. Peut-être qu'un enseignant débutant, qui se sent un petit peu en porte-à-faux, sur des situations où il ne se sent pas à l'aise, peut-être qu'il faut qu'il évite. Mais là, tu n'avais pas de problème, je savais qu'il n'y avait pas de problème sur des paniers de basket.
CH : Très bien.
TU : (En s'adressant à EN) C'est pour ça que, sur des situations de gym, par exemple, je te dirais : « On va montrer », mais si tu as un marmay qui maîtrise bien un geste…
EN : Oui.
TU : Si le salto, tu ne le maîtrises pas, tu en as qui tente bien. Après, c'est vrai que tu peux leur montrer quelque chose de bien. De la même façon, comme tu le disais, ça montre que tu maîtrises aussi ton activité.

TU sollicite EN pour obtenir l'adressage à EN de l'ENS suivante : [« *Démontrer une situation aux élèves* » vaut pour « *se mettre en scène personnellement* » ce qui obtient comme

résultat de « *montrer aux élèves que l'on vit la même situation qu'eux* »]. Encouragé par CH à étayer cette ENS, et compte tenu des résistances évoquées par EN, TU explique alors ostensivement l'ENS dressée : [« *Le statut de l'enseignant* » vaut pour « *montrer que l'on peut vivre les mêmes situations que les élèves* » ce qui obtient comme résultat de « *permettre la communication avec les élèves* »], ce qui ne remet nullement en cause « *le statut du prof* ». La leçon de coteaching a été pour TU l'occasion de donner à vivre une action d'enseignement (produire une démonstration) à EN afin qu'elle en constate personnellement l'efficacité. Cette activité de formation a ceci de particulier que la même démonstration aurait pu être réalisée par lui-même et observée par EN. Considérant que le fait de réaliser soi-même une action d'enseignement est plus formateur que de l'observer chez autrui, il a ainsi adressé l'injonction à EN.

L'extrait suivant, issu de la leçon suivant celle menée en coteaching documente le suivi de cette ENS par EN dans des circonstances similaires de présentation d'une tâche aux élèves (Extrait 110).

Extrait n°110 (Expérimentation 2.1 – Leçon post coteaching ; EN ; 3'31)

EN explique l'échauffement aux élèves qui consiste en un parcours à réaliser à plusieurs, en dribblant avec le ballon. Elle dessine, en même temps qu'elle parle, un schéma. Les élèves sont en face d'elle. Après cette explication, EN se propose pour faire une démonstration. Elle sollicite une élève pour l'aider. 	EN « *Et ensuite, son partenaire, le copain avec qui il est, il va se placer ici au niveau du chasuble vert.* (En montrant du doigt un chasuble posé au sol) *Vous voyez la chasuble verte ? Oui ? Donc, le partenaire, il va se placer au niveau des chasubles. Lui, il va faire une passe à celui qui est au niveau du chasuble, ok ? Le passeur, il va lui renvoyer le ballon. Et lui, il va aller au shoot, ok ? Donc je vais faire une démonstration* ». EN : « *Alors, Kelly, viens pas là. Ecartez vous les autres s'il vous plait. On s'écarte, je ne veux personne sur le terrain. Allez au-delà de la ligne rouge* (en montrant une ligne au sol). *Ok, donc là, coup d'envoi, je donne un coup de sifflet* ».

Cet extrait nous montre donc que EN démontre les opérations à réaliser immédiatement après la présentation de l'exercice. Malgré les réticences évoquées lors de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching (cf. Extrait 109), nous observons un suivi de l'ENS apprise de la part de EN. L'extrait renseigne sur l'activité d'EN à ce moment précis de la leçon (Extrait 111).

Extrait n°111 (Expérimentation 2.1 – EAC leçon post coteaching ; EN/CH ; l ; 2949-2969)

CH : Et justement, le fait de se mettre… Le fait de te mettre en scène, que tu avais évoqué, suite à notre entretien, que tu ne te serais pas proposée volontairement. Or là, tu le fais.
EN : Oui.
CH : Est-ce que c'est lié aussi peut-être à un moment, parce que… À la réussite, parce que ça s'était bien passé la fois dernière quand B. t'avait un peu sollicitée.
EN : Hum.
CH : Est-ce que ça t'a rassuré, du coup, ça te permet de te mettre davantage en scène maintenant ?
EN : Hum, je pense que le fait que la démonstration ne s'était pas trop mal passée, du coup, je me suis rendu compte que ce n'était pas si grave de s'exposer et au pire des cas, il n'y allait pas forcément le jugement des élèves si je n'allais pas marquer tous les paniers, etc.
CH : D'accord.
EN : Et voilà, là, je ne me voyais pas désigner deux élèves et commenter en étant à côté, en les suivant parce que je pensais que ça allait… Qu'on allait perdre du temps, et puis voilà, que ça n'allait pas être efficace… Assez efficace. Mais oui, là, je n'ai pas eu de réticence pour passer devant les élèves.
CH : Hum.
EN : Je pense que petit à petit, au fil des séances, j'essaie de prendre plus d'initiatives, parce que j'ai plus confiance.
CH : Très bien.

Suite à l'adressage de l'ENS par TU lors de la leçon de coteaching et après l'explication ostensive de la même ENS lors de l'ECP/EAC par TU, EN s'est sentie en mesure de « *prendre plus d'initiatives* » et a gagné en « *confiance* ». Le dépassement de ses réticences (« *ce n'est pas si grave de s'exposer* ») s'explique notamment par le constat des effets de son action lors de la leçon de coteaching. On constate, au final, un développement professionnel de EN en rapport avec la réalisation contrainte d'une action réglée lui permettant néanmoins de constater l'obtention de résultats souhaitables. Nous observons dans ce cas, une antériorité de l'apprentissage d'une l'action réglée « sous assistance » de TU au regard du développement de l'activité réflexive (constaté lors de l'action de formation menée en l'ECP/EAC) et d'actions réglées autonomes (lors de la leçon suivant celle menée en coteaching).

- Synthèse -

Deux statuts différents de l'ECP/AEC ont été illustrés dans cette section. Le premier en rapport avec la possibilité en ECP/EAC de dresser ostensiblement (i) un lien de signification entre un échantillon ostensible d'action réglée réalisé par TU et l'énoncé d'une ENS, puis (ii) une association *post actu* entre l'action réglée réalisée et énoncée par TU, avec des résultats obtenus et attendus par lui. Le second statut renvoie à la possibilité en EAC/ECP d'énoncer l'apprentissage d'une action réglée réalisée par EN permettant néanmoins à cette dernière de constater l'obtention de résultats souhaitables, et de se développer en réalisant des actions réglées de façon autonome à l'encontre de ses propres réticences initiales. On constate un développement réflexif et une construction de nouvelles attentes successives à la réalisation contrainte d'actions conformes aux attentes de TU.

PARTIE 5 : DISCUSSION

Cette partie de discussion s'articulera autour de deux chapitres. Elle a pour finalité de montrer la contribution de notre travail sur le plan technologique, d'une part, et sur le plan scientifique, d'autre part.

Le Chapitre 1 discute les résultats obtenus au regard des hypothèses auxiliaires annoncées et de la littérature scientifique. Cette discussion permettra ensuite d'avancer des préconisations technologiques pour encourager la formation des EN à partir de cette expérience de type coteaching.

Le Chapitre 2 a pour ambition de montrer dans quelle mesure les résultats obtenus permettent la discussion du programme de recherche dans lequel notre étude s'inscrit.

Chapitre 1

Discussion et contribution technologique à la formation des enseignants

---

Ce chapitre se décline en deux sections.

La Section 1 permet une discussion théorique des résultats à partir des hypothèses auxiliaires. Cette partie met également en tension ces résultats avec la littérature scientifique du domaine.

La section 2 avance, au regard de ces discussions, des préconisations en ce qui concerne la formation des enseignants dans le cadre de leur formation initiale.

1. Étude des circonstances qui permettent un développement professionnel et participent à la construction subjective des EN en formation à partir d'un dispositif de type coteaching

Le dispositif étudié nous a permis d'étudier la fécondité de nos deux hypothèses auxiliaires et, plus largement, sa contribution à la construction subjective d'EN dans le cadre de la formation initiale. Rappelons, dès à présent, que si la subjectivisation implique que le sujet soit capable d'agir en conformité avec la communauté dans laquelle il s'inscrit par l'usage d'ENS constitutives, puis par la capacité à pouvoir les interpréter (Wittgenstein, 2004) au sein d'un autre contexte en faisant de ces ENS un « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008a), nous avons pu observer, au sein de nos expérimentations, des circonstances qui ont permis l'émergence de ce sujet. Cela s'est traduit, pour l'enseignant en formation, par un double développement : un développement réflexif *ante* et *post actu* et un développement de son pouvoir d'action en classe. Nous avons ainsi pisté, au sein de nos résultats, ces deux directions de développement par l'apprentissage et le suivi des ENS enseignées par le formateur.

1.1. Deux niveaux de développement qui présupposent l'émergence du sujet en formation

1.1.1. Discussion scientifique des résultats obtenus

Les résultats obtenus dans le cadre de nos quatre expérimentations menées au sein de deux établissements différents nous ont permis de suivre, lors des différentes phases, les trajectoires d'ENS qui ont été enseignées ostensivement et/ou ostensiblement par TU, puis éventuellement apprises et suivies par EN. Cela a contribué à l'émergence du sujet dans le cadre de sa formation initiale. Si cette expérimentation n'a pu se réaliser sur un temps suffisamment long pour constater une subjectivisation accomplie, nous avons néanmoins pu constater, tout au long de nos expérimentations, un développement du sujet. Celui-ci s'est réalisé sur deux plans distincts : au niveau de l'activité réflexive des EN impliquées et au niveau des actions réglées qu'elles ont réalisées en classe. Ces deux niveaux de développement sont apparus suite à l'apprentissage des ENS par l'accroissement (i) des conceptualisations, et (ii) des actions réglées chez EN. L'émergence du sujet réflexif et des

actions réglées, contributives à la construction du sujet, renvoie aux deux régimes de réflexivité mis en évidence dans le cadre théorique dans lequel notre étude s'inscrit. En effet, le sujet a pu, lors de nos expérimentations, produire des actions réglées qui sont « gouvernées par des règles », ce qui relève d'un régime de réflexivité de l'ordre de l'inhérence (Ogien, 2007, p. 51). Parallèlement à cela, il a également pu réaliser certaines actions dans et par le suivi d'ENS, montrant alors un régime de réflexivité de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence (Ogien, 2007, p. 51).

Néanmoins, si ces deux niveaux de développement sont apparus tout au long de nos expérimentations, nous avons pu constater, entre ces niveaux, une relative étanchéité. En effet, il a été observé qu'à de nombreuses reprises, le développement réflexif qu'a montré EN n'a pas nécessairement eu de devenir dans son action réglée, et inversement ; alors même que ces deux directions de développement sont nécessaires pour inscrire EN dans la communauté professionnelle de référence. Il nous semble donc important de revenir sur les circonstances qui ont permis à ces deux niveaux de développement d'apparaître, et d'étudier leur rapport tout au long de nos expérimentations.

Le dispositif a été favorable à la réalisation de dialogues de formation multiples comme les co-preparations de leçon, les temps d'ECP/EAC à propos des leçons de coteaching, et les temps d'EAC à propos des leçons menées par EN seule. La phase de co-préparation de leçon a, par exemple, été un moment opportun pour l'enseignement d'ENS, par TU. Cela a permis d'engager des tâtonnements pratiques par EN à partir et sur la base d'activités réflexives caractérisées par (i) l'énoncé de règles/ENS à suivre, (ii) l'établissement de liens de signification entre ces énoncés et des échantillons observables d'actions réglées conformes à ces règles/ENS, et (iii) la constatation de résultats obtenus (souhaitables) par le suivi pratique de ces règles/ENS. La trajectoire de l'ENS [« présenter une situation (d'apprentissage) aux élèves »], que nous avons analysée au travers de l'expérimentation menée au Collège B, illustre en partie ces résultats. L'enseignement ostensif par TU de l'ENS [« *Présenter une situation aux élèves* » vaut pour *« leur expliquer et leur montrer la situation* » ce qui obtient comme résultat « *d'intervenir sur le mode de compréhension de tous les élèves* »] a permis dans un premier temps à EN d'énoncer, lors de ce dialogue, cette ENS sous le contrôle et l'étayage de TU. Cette capacité apprise à énoncer et formuler l'ENS a engendré un apprentissage de type réflexif. Dans d'autres circonstances, un dressage ostensible a également permis un développement de l'activité sur le plan réflexif. Par

exemple, lors de l'enseignement par TU de l'ENS [« intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs »], nous avons pu observer que l'enseignement montré ostensiblement par TU à EN permettait d'instituer un échantillon emblématique de suivi de cette ENS et de fournir un outil d'observation des faits de la classe à EN. À plusieurs reprises, EN a avoué se sentir « *comme une élève* » dans la classe du TU. Dans le cadre de l'ENS citée en exemple ci-dessus, l'observation de TU qui recadrait un élève a permis à EN d'apprendre l'ENS suivante : [« Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe » vaut pour « adopter deux moments successifs : (i) un moment de menace, et (ii) un moment où l'on pointe les bons côtés de l'élève » ce qui obtient comme résultat « d'encourager l'élève et prendre en compte qu'il fournit du travail »]. Le fait que EN parvienne à identifier et énoncer cette ENS, lors de l'ECP/EAC suivant cette leçon de coteaching, témoigne également de son développement sur le plan réflexif. Notons enfin que EN s'est parfois appuyé sur d'autres connaissances acquises pour soutenir ce développement réflexif. En effet nous avons pu observer, à deux reprises, la capacité de EN à mobiliser des ENS apprises en formation. Ainsi, lors de l'enseignement de l'ENS relative à [« la pertinence d'un échauffement général en natation »] et de l'ENS [« intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs »], EN a eu recours à des règles apprises en formation pour valider ou invalider son propre enseignement. Notons que ces règles ont ainsi été mobilisées dans le cadre de raisonnements pratiques permettant de valider ou invalider le suivi d'ENS. Cela rend compte donc d'un développement réflexif qui a pu s'opérer à partir des circonstances d'enseignement d'ENS ancrées dans un contexte vécu conjointement par les acteurs, et non en rapport avec des connaissances théoriques acquises à l'occasion de formations universitaires antérieures.

Ce développement réflexif n'a pas toujours abouti à la réalisation d'actions réglées conformes. Cette relative autonomie de ces deux niveaux de développement a (i) parfois engendré une relative impuissance de EN, et (ii) a parfois permis un développement original et non conforme au suivi immédiat des ENS enseignées en formation.

(i) À l'occasion de l'enseignement ostensible par TU de l'ENS [« intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs »], nous avons pu observer, par exemple, la capacité développée par EN à identifier et à énoncer l'ENS suivie par TU, tout en évoquant son impossibilité pratique de pouvoir suivre cette ENS dans sa classe. Les résultats ont montré également une impossibilité (provisoire) à suivre cette ENS malgré des circonstances d'enseignement similaires à celles de son observation chez TU.

(ii) Lors de l'enseignement ostensif par TU de l'ENS suivante : [« *Intervenir dans le cadre de l'échauffement* » vaut pour « *courir dans le sens inverse des élèves* » ce qui obtient comme résultat de « *mieux observer les élèves et voir ceux qui ne font pas l'exercice demandé* »], il a été constaté, par exemple, un développement de EN non conforme aux attentes de TU et même, à certains égards, contre celles-ci.

Des premiers éléments d'explication peuvent être apportés pour expliquer cette relative autonomie entre le développement réflexif, faisant suite à un enseignement ostensif et/ou ostensible, et le développement de l'action réglée de EN. Nous avons pu observer que l'enseignement ostensif d'ENS s'est fait principalement à l'initiative de TU. Or, si cet enseignement ostensif, qui se traduit par un conseil ou par une injonction, répond à des circonstances signifiantes pour TU, identifiées par lui, le suivi de l'ENS peut se dérouler intégralement en dehors du système de significations de EN. Le dispositif de coteaching ne garantit pas, en effet, que EN et TU déploient la même activité en termes de construction d'attentes et de significations. Cela aboutit, dès lors, à des injonctions peu signifiantes pour EN ne pouvant pas orienter des tâtonnements féconds ou, pour le moins, conformes aux ENS enseignées. Nous pouvons illustrer ce constat à partir des injonctions suivantes de TU adressées à EN *in situ*, et non suivies par cette dernière : [« favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction »] et [« s'observer entre eux pour apprendre des autres »]. Ces conseils donnés en situation par TU, lors de l'enseignement ostensif d'ENS, ont été inaudibles pour EN qui a perçu TU et elle-même comme se trouvant dans « *deux mondes différents* » (Expérimentation 1, collège B, l. 3643).

De façon plus surprenante, nous avons également constaté une relative inefficacité de certains enseignements ostensibles en termes de développement du pouvoir d'action de EN en classe. En effet, si un enseignement ostensible d'ENS peut paraître plus immédiatement exploitable en termes d'alignement par EN de ses propres pratiques réglées avec celles observées du TU par exemple, les résultats n'ont pas documenté ce fonctionnement de façon systématique. Ainsi, lors de l'enseignement par TU de l'ENS [« intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs »], EN a signifié une action du TU de façon erronée en introduisant un malentendu dans l'interprétation de cette dernière. Imaginant que le TU avait souhaité « *donner froid dans le dos à l'élève* », EN ne s'est pas engagée dans le suivi de cette ENS qu'elle a considérée comme inopportune. Et cela jusqu'à ce que TU ne lève le malentendu et ne montre les résultats attendus et obtenus par lui de façon ostensive.

On conclut de ces résultats qu'en termes de dispositif de formation, l'alternance d'activités d'enseignement tantôt ostensibles, tantôt ostensives se révèle nécessaire pour que EN s'engage dans des tentatives fécondes de suivi des ENS apprises.

1.1.2. Discussion par la littérature scientifique du domaine

Les résultats discutés précédemment montrent que l'enseignement ostensif et/ou ostensible d'ENS par TU permet l'émergence de tâtonnements ou tentatives fécondes de suivi des règles apprises. Dans ces circonstances, il a été observé que EN a produit des interprétations originales des ENS qu'il a suivies et s'est engagée dans un développement subjectif tant sur le plan réflexif que pratique. Ces résultats permettent d'interroger le principe d'une formation des enseignants par l'alternance intégrative (Malglaive, 1990) qui prétend à une professionnalisation des enseignants à partir de l'acquisition de savoirs. Lorsque le postulat de l'alternance intégrative indique la nécessité d'augmenter le niveau de connaissance disciplinaire et scientifique en amont de l'exercice du métier, il présuppose l'existence d'une relation linéaire allant des savoirs vers des pratiques innovantes. Se reposant notamment sur le postulat du praticien réflexif (Schön, 1983), tout savoir acquis par EN serait potentiellement mobilisable dans le cadre d'une analyse de sa pratique ordinaire et conduirait à des pratiques plus efficientes (Vanhulle *et al*, 2008). Or, nos résultats montrent que, bien souvent, cette construction du sujet sur le plan réflexif ne permet pas un développement de la capacité des EN à réaliser des actions efficaces en classe. Les résultats montrent plutôt une discontinuité entre cette réflexivité, qui témoigne de savoirs acquis dans le cadre de la formation initiale, et le développement du pouvoir d'action, qui s'exprime dans les situations que les EN sont amenés à vivre au sein de leurs classes (Goigoux *et al*, 2009). Les situations où les EN ont eu recours à des connaissances académiques acquises en formation montrent plutôt que ces dernières jouent, au mieux, un rôle de validation ou modélisation, que de ressorts d'acquisition. Cela tend à éclairer le phénomène bien connu du « choc de réalité » (Veenemann, 1984) qui amène les EN à considérer les savoirs académiques appris lors de formations antérieures comme peu utiles, voire même inexploitables dans l'exercice quotidien du métier. Jugés comme « hors de portée » de leur compétence du moment, ils ne constituent pas de ressources directes pour l'action (Daguzon & Goigoux, 2012) et ne sont rapatriés qu'a posteriori, de façon opportuniste, pour construire une rationalité pratique à propos de l'action ou en commenter la signification. Cela touche également aux limites des EN à tisser, seuls, du lien entre des expériences vécues au sein de mondes de formation distincts (Korthagen *et al*,

2006) et nécessitent d'être construits à l'aide de dispositifs spécifiques de confrontation réflexive à sa propre action (Bertone & Saujat, 2009 ; Bertone *et al*, 2009).

1.2. Étude des circonstances qui ont permis l'émergence du sujet enseignant par les deux niveaux de développement

1.2.1. Discussion scientifique des résultats obtenus

Notre dispositif organisé au travers de trois phases significatives du coteaching, dont une étape d'entretien de conseil pédagogique hybridée avec des dialogues de type entretien d'autoconfrontation, a permis de montrer des situations au cours desquelles ces deux dimensions de développement que sont l'analyse réflexive de l'action et la réalisation d'actions réglées ont été imbriquées. Par exemple, le fait d'alterner des phases distinctes de co-préparation de leçon, de leçon type coteaching et de leçon post coteaching associées à des dialogues de formation, tels que l'ECP/EAC de la leçon de coteaching et l'EAC de la leçon post coteaching, a contribué à l'émergence de nouvelles actions réglées et de nouvelles descriptions téléologiques de celles-ci. Nous proposons de reprendre ci-dessous les circonstances qui ont favorisé cette émergence.

Deus aspects ont semblé essentiels pour ce double développement. Le premier aspect majeur, déjà identifié par Chaliès (2012) dans l'identification du processus de subjectivisation, concerne la constatation, par EN, des résultats obtenus par autrui ou lui même au cours de la réalisation d'une action réglée donnée. Ces résultats constatés ou donnés à voir ont engendré une perméabilité entre développement réflexif et développement de l'action réglée bien repérée dans nos résultats.

Le second aspect essentiel tient au rôle crucial qu'ont joué les explications ostensives et/ou ostensibles opérées par TU dans l'émergence d'un développement de l'action en classe. Dans l'un des cas étudiés, le fait même que le TU ait choisi de faire vivre une action d'enseignement souhaitable (la démonstration d'une tâche) à EN, a joué un rôle crucial dans l'émergence d'une nouvelle construction du sujet enseignant tant au plan de l'action réglée (réalisée à contrecœur par EN à la demande de TU) que sur le plan du jugement réflexif porté par EN sur soi et son activité (accroissement de la confiance de EN en ses propres moyens).

Pour documenter le premier aspect majeur du développement professionnel de EN, on peut mentionner les résultats qui ont fait état d'un dressage ostensif d'ENS ancré dans des situations vécues conjointement par les acteurs. À ces moments, EN a respecté scrupuleusement des injonctions délivrées par TU lors des dialogues de formation ou en situation de coteaching. C'est suite à la réalisation des actions réglées prescrites que EN a pu identifier des résultats qui ont répondu à ses attentes tantôt en recyclant des préoccupations de novices, tantôt faisant émerger des préoccupations inédites. Dans ces cas, le dialogue de formation a revêtu une importance majeure pour lever les malentendus quant au sens des actions prescrites. C'est le cas de l'enseignement ostensif de l'ENS [« impliquer les élèves dans l'échauffement »] issue de l'Expérimentation menée au sein du Collège A. Cet enseignement s'est traduit par une injonction donnée par TU lors de l'ECP/EAC. En effet, suite au constat de TU d'une bonne pratique réglée de EN concernant l'échauffement en danse, il lui a demandé de solliciter une élève afin que celle-ci prenne en main l'échauffement. Il lui a alors dressé ostensivement l'ENS suivante : [« *L'échauffement* » vaut pour « *associer les élèves à cette phase en les faisant prendre en main ce moment* » ce qui obtient comme résultat de « *rentrer dans une phase un peu plus participative* »], allant même jusqu'à désigner une élève précise. Lors de la leçon suivante, EN a suivi scrupuleusement cette ENS, choisissant de surcroît la même l'élève que celle désignée par TU. Lors de l'EAC suivant cette leçon, EN a pointé les résultats probants qu'elle a pu constater, comme le fait que cette élève maîtrisait bien les consignes à donner aux camarades. Notons également que cette action réglée a permis la mise en œuvre d'une nouvelle action réglée par EN, celle consistant à former l'élève avant qu'elle ne propose son propre échauffement au reste de la classe. Cette illustration nous montre donc que l'enseignement ostensif de l'ENS par TU a encouragé EN à suivre scrupuleusement les aspects formulés par TU. Constatant ainsi des résultats probants, il lui a permis en retour d'énoncer et de formuler l'ENS consécutivement au suivi de cette action réglée.

Le second aspect essentiel peut être illustré au regard de l'un des résultats issus de l'étude menée au sein du Collège B ayant abouti également à une imbrication des dimensions réflexives et pratiques du développement professionnel de EN. L'ENS [« intervenir auprès d'élèves jugés comme perturbateurs »] a ainsi fait l'objet d'un enseignement ostensif par TU autour de la règle suivante [« *Intervenir auprès d'un élève lors d'un incident de classe* » vaut pour « *lui parler de respect* » ce qui obtient comme résultat de « *parler aux élèves et de leur donner un vrai repère* »]. Lors de la leçon post coteaching, EN a réussi à réaliser cette action

réglée, sur la base de l'enseignement ostensif dispensé par TU. S'observant lors de l'EAC, EN a constaté le résultat probant que le suivi de cette règle lui a permis d'obtenir, alors même qu'elle éprouvait des doutes quant à la pertinence, pour elle, du suivi de cette ENS. Après avoir énoncé l'ENS dressée ostensivement par TU, EN a expliqué que le suivi de celle-ci a constitué un « *moment fort* » de son apprentissage du métier. Le même constat peut être posé à propos d'une activité de dressage ostensible d'ENS, ayant engendré un développement imbriqué des dimensions réflexive et pratique de l'activité professionnelle de EN. C'est le cas de l'enseignement ostensible de l'ENS [« relevé des prestations des élèves »] identifiée lors de l'Expérimentation menée au Collège B. TU a donné à voir, lors de la leçon de coteaching, une action réglée qui a permis d'observer le suivi de cette ENS. Observant les résultats selon lesquels ce procédé permettait d'éviter des discussions néfastes entre élèves, l'ECP/EAC de cette leçon a permis le dressage ostensible de l'ENS : [« *Procéder au relevé des scores des élèves* » vaut pour « *proposer des scores à toute la classe et descendre de manière dégressive* » ce qui obtient comme résultat « *d'éviter les discussions des élèves* »]. La leçon post coteaching a permis à EN de suivre cette ENS dans des conditions similaires, ce qui illustre le développement d'une action réglée suite à un dressage ostensible opéré par TU. L'EAC portant sur cette séquence a offert à EN l'occasion de constater que cette action réglée comportait des avantages indéniables, comme la globalisation des résultats sans risque de stigmatisation des élèves. Cet extrait montre donc qu'un enseignement conjoint lors de la leçon de coteaching a permis à EN de se saisir d'aspects significatifs et ostensibles du métier de TU. Amenée à vivre les mêmes expériences dans le cadre de son enseignement, EN a pu suivre cette ENS et observer les résultats de son action. Nous observons donc que ce dressage ostensible a initié un processus de construction du sujet tant sur le plan réflexif lors de l'ECP/EAC, que sur le plan pratique en situation de travail en classe. Une dernière illustration de ce processus de développement professionnel imbriquant réflexivité dialogique et exercice situé du métier permet de montrer l'importance d'un dressage consubstantiellement ostensible et ostensif opéré par TU. Il concerne l'ENS [« favoriser un mode d'intervention basé sur l'interaction »] qui a été adressée de façon ostensive par TU à partir de la règle suivante : [« *Intervenir auprès des élèves* » vaut pour « *les interroger plutôt que de donner trop de contenus* » ce qui obtient comme résultats « *d'avoir de supers réponses des élèves* » et de « *pouvoir exploiter et rebondir sur ces réponses* »]. La leçon de coteaching a été l'occasion pour TU d'adresser ces injonctions à EN afin qu'elle réalise des actions réglées conformes à cette ENS. Observant que EN, engagé dans l'action d'enseignement, ne suivait pas ces

injonctions, TU a exploité le dispositif de co-enseignement pour montrer ostensiblement l'ENS à EN dans la situation même de classe. Cette action, caractéristique d'une explication ostensible, a par la suite constitué un outil dialogique lors de l'ECP/EAC de la leçon de coteaching, ce qui a permis à TU d'expliquer ostensivement sa pratique réglée et de pointer les résultats obtenus lors du suivi de l'ENS. Lors de la leçon post coteaching, nous avons pu observer un suivi tâtonnant de cette ENS par EN, alors que cette dernière n'avait pas souhaité la suivre lors de la leçon de coteaching. Cela démontre donc que l'alternance d'explications ostensibles et ostensives a engendré un développement conjoint des dimensions réflexive et pratique de l'activité de EN. Ce même processus a été à l'œuvre lors de l'enseignement de l'ENS [« inciter les élèves à s'observer entre eux pour apprendre des autres »]. De façon analogue, la co-préparation de la leçon a permis à TU de dresser ostensivement l'ENS suivante : [« *Permettre aux élèves de comparer leur réponse* » vaut pour « *leur demander de regarder les autres faire* » ce qui obtient comme résultat de « *donner des idées aux autres groupes* »]. La leçon de coteaching a été l'occasion pour TU de donner des prescriptions à EN, délibérément non suivies par lui. TU a alors expliqué ostensiblement cette ENS lors de l'action de coteaching en multipliant les invitations à ce que les élèves puissent s'observer entre eux. L'ECP/EAC de cette leçon a permis à TU d'expliquer ostensivement et ostensiblement cette ENS, pointant *in fine* les résultats obtenus. Exprimant dans un premier temps ses réticences, EN a finalement opéré un suivi conforme à l'action exemplaire montrée par TU, allant jusqu'à solliciter le même élève que TU au cours de son explication ostensible. Si ces résultats démontrent une autonomie entre les deux dimensions de développement évoquées, nous avons néanmoins pu observer que, lors de la leçon de coteaching, TU pouvait être amené à expliquer ostensiblement cette ENS en montrant un échantillon exemplaire de l'action conforme à son suivi. Cet échantillon expérientiel constituait alors un outil dialogique lors de l'ECP/EAC pour expliquer ostensivement l'ENS et permettre d'observer les résultats obtenus. Cette alternance entre les phases de coteaching et les dialogues de formation encourage ainsi, non seulement le dressage ostensif et/ou ostensible, mais également les explications ostensives et ostensibles qui permettent à EN de se développer sur le plan de l'action réglée et au niveau réflexif. Ces résultats montrent la fécondité d'un dispositif de formation encourageant un suivi des ENS dressées ostensivement et/ou ostensiblement par TU et permettant une perméabilité entre les deux dimensions évoquées du développement de l'activité des EN.

1.2.2. Discussion par la littérature scientifique du domaine

La situation tutorale traditionnelle montre des résultats contrastés en ce qui concerne le développement du sujet. En effet, si la formation de terrain est essentielle pour la construction du sujet (Freese, 2006), de nombreuses études en ont pointé les limites en ce qui concerne le développement de l'action. Notre dispositif de recherche, qui transforme cette situation tutorale traditionnelle en instaurant notamment davantage de collaboration, a comporté des résultats probants en ce qui concerne l'émergence du sujet enseignant, au sens d'un double développement réflexif et pratique de EN. Les résultats permettent donc de corroborer l'idée selon laquelle le développement du sujet est encouragé par davantage de collaboration entre acteurs (Freese, 2006) dans la mesure où les acteurs sont intervenus conjointement au sein de l'action et des dialogues de formation. Nos résultats ont également montré qu'en plus de permettre de changer la conception des rapports entre EN et TU vers davantage de partage d'expertise (Wang & Odell, 2007), notre dispositif a incarné les principes préconisés par Chaliès *et al*, (2004) consistant à engager un partenariat réflexif et collaboratif entre TU et EN.

Les limites traditionnellement avancées pour relativiser l'efficacité de la situation tutorale traditionnelle, portent sur l'activité des tuteurs qui est empreinte de dilemmes (Chaliès *et al*, 2009). En effet, les ECP qui suivent l'observation de leçons au cours desquelles EN intervient seul montrent, par exemple, que l'activité de TU oscille entre conseils visant la transmission de leur modèle d'action (Franke & Dalhgren, 1996) et tentatives pour amener EN à ce qu'il puisse réfléchir le métier. Ce dilemme, couplé à des interventions de TU centrées essentiellement autour du soutien compassionnel des EN (Darling-Hammond, 2001), empêche ces derniers de se développer et de se construire en tant que sujet enseignant. Si l'on retrouve ces aspects de l'intervention de TU en direction de EN au sein de nos résultats, le dispositif technologique proposé transformant la situation traditionnelle a permis une répartition différente de cette action de formation de TU. Dépassant le rôle exclusif attribué à l'ECP en tant que lieu principal du développement professionnel du sujet, le dispositif proposé a permis la réalisation d'actions de formation diverses, tantôt à dominante dialogique / réflexive, tantôt à dominante pratique. La co-préparation de leçon et la leçon de coteaching ont ainsi constitué, par exemple, des lieux où TU a pu transmettre le métier au sens d'un échantillon exemplaire de pratique adressé à EN (Chaliès, 2012). Cette transmission du métier a d'ailleurs montré des résultats probants d'autant plus lorsque EN suivait scrupuleusement

ces actions réglées de TU. Cela rejoint les travaux de Rozelle & Wilson (2012) sur l'imitation « copie-carbone », Ces actions ostensibles ont montré qu'elles devenaient, dès lors, des outils dialogiques essentiels pour réfléchir le métier lors des dialogues de formation. Plus qu'un lieu de transmission d'une intervention modélisante, prescriptive et contrôlée (Beck & Kosnik, 2000), notre dispositif a permis à l'ECP, couplé d'un EAC, une réflexion sur le métier à partir d'un contexte vécu conjointement, composé d'actions réalisées par chacun des acteurs. Ce pontage étroit entre la situation de travail et les dialogues de formation à propos d'une activité de travail vécue conjointement a conforté certaines des conclusions des travaux de Gaudin (2014) portant sur la capacité des EN à tisser un lien entre les différentes expériences de formation et de travail en raison de leur proximité expérientielle. Ces moments d'ECP/EAC ont eu ainsi un rôle « transformatif » (Chaliès & Bertone, 2013) puisque les acteurs ont pu documenter leur activité tout en résolvant des problèmes liés à des malentendus (Paris & Gespass, 2001).

Notons enfin que nos résultats permettent de relativiser quelque peu les travaux issus de la littérature scientifique internationale autour du coteaching. En effet, nous avons vu, dans le cadre de notre revue de littérature, que le postulat selon lequel le coteaching permet le développement de l'enseignant reposait essentiellement sur le concept de *cogenerative dialogue* (Roth & Tobin, 2002). Établi à partir d'un partage entre les acteurs, le coteaching permet, selon ces auteurs, de construire le praticien réflexif par une analyse conjointe des problèmes professionnels. La transmission du métier en tant que levier pour le développement du sujet est, dans ce modèle, peu apparent (Chaliès *et al*, 2009). Or, nous avons pu constater, au sein de nos résultats, que ces échanges sur le métier présupposaient souvent une transmission des actions de métier par TU. Ces explications ostensibles venant appuyer un dressage ostensif ont ainsi montré des résultats particulièrement probants aux termes du développement de l'action réglée de EN en classe.

2. Perspectives technologiques sur la formation initiale des enseignants novices

La discussion de nos résultats au regard de la littérature scientifique du domaine ouvre des chantiers en ce qui concerne la formation initiale des enseignants. En effet, outre la mise en place de ce modèle type coteaching en tant que modèle alternatif au tutorat traditionnel que nous discuterons par la suite, les résultats permettant tout d'abord d'envisager des ajustements du dispositif ordinaire de formation de terrain.

2.1. Ajustements possibles de la situation traditionnelle de tutorat

2.1.1. Rapprocher les circonstances du travail et de la formation

La première perspective repose sur la nécessité de rapprocher le contexte de formation de la situation de travail ordinaire. En effet, il semble essentiel, pour favoriser la perméabilité entre développement des compétences réflexives des EN et engagement de ces derniers dans un suivi pratique d'ENS enseignées par TU, d'ancrer la formulation des ENS et les tâtonnements des EN dans les situations de travail. Dans le cadre du dispositif de coteaching, un des éléments qui a favorisé l'ancrage de la formation des EN dans le travail d'enseignement ordinaire a été le fait de demander aux TU d'enseigner et de former dans la même action. Les savoirs professionnels ont donc été conçus comme des expériences normatives situées, des échantillons expérientiels permettant de signifier les actions observées ou d'orienter des tentatives de suivi pratique en situation de classe. Enseignées dans et par les situations de travail que les acteurs ont partagées, ces ENS ont été constamment indexées à des « circonstances » (Wittgenstein, 2004) et ont suscité, chez les EN participants, la formulation de raisonnements pratiques et d'interprétations. Ceci, à chaque fois que les circonstances de travail se rapprochaient ou avaient un air de famille avec celles constatées pendant l'enseignement ostensif initial. Cela a ainsi permis une substratification de l'expérience normative apprise (Dastugues, 2017), dans la mesure où elle pouvait être suivie dans les nouvelles circonstances, moyennant des ajustements mineurs.

2.1.2. Accepter de dresser les EN aux formulations et aux suivis des ENS

Les résultats obtenus ont également montré la place et le rôle qu'avait l'ostensible au sein de notre dispositif, que ce soit dans le dressage d'ENS ou dans les explications qui ont été données à voir. L'ostensible a ainsi été levier pour le développement de l'action, en raison (i) d'un dressage qui s'opère dans le même régime de signification de EN (c'est lui qui se saisit des aspects pertinents de l'action d'enseignement de TU), et (ii) des résultats qui sont directement donnés à voir pour EN au sein d'un contexte vécu. Il nous semble donc essentiel de favoriser des dispositifs qui puissent encourager cette observation, par EN, d'un membre dont l'expertise est reconnue. Cela vient donc quelque peu relativiser les dispositifs de formation se reposant sur la vidéo. Le dispositif néopass@ction[57], développé en 2010 dans le cadre du « Programme sur la professionnalité enseignante » de l'Institut Français de l'Éducation par le professeur Luc RIA, s'appuie ainsi sur le travail réel en présentant des vidéos illustrant des problématiques et des dilemmes typiques des enseignements novices. Ce dispositif a l'avantage de permettre la monstration d'un contexte de formation qui se rapproche de la situation de travail. Il se repose sur l'idée qu'un EN va pouvoir, en observant une situation typique qui fait écho à sa propre activité, donner un sens nouveau à sa propre expérience, ouvrant dès lors un nouveau champ de possible (Lussi Borer & Muller, 2014). Cette expérience mimétique (Durand, 2008) est, dès lors, susceptible de développer ses dispositions à agir. Or, nous observons que les EN, en vidéo-formation, passent essentiellement leur temps sur l'observation de vidéos de pairs dans lesquelles ils se reconnaissent (Leblanc, 2011). Si nous pensons que ces espaces de formation par allo-confrontation vont effectivement faire écho aux EN par un phénomène de reconnaissance des situations anxiogènes vécues, nos résultats montrent qu'il est essentiel qu'ils puissent observer, dans des conditions vécues conjointement, l'observation d'un membre expert et des pratiques dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas encore. Cela encourage, en effet, le dressage ostensible d'ENS qui garantissent le dépassement des préoccupations initiales des novices et les projettent vers un horizon de métier plus prometteur, bien qu'initialement plus ésotérique.

Nous avons également pu voir que les actions réglées de EN pouvaient émerger d'injonctions ou de prescriptions données par TU lors de la co-préparation de leçon ou lors de la leçon de coteaching. Ces actions permettaient ainsi un suivi tâtonnant réalisé par EN, levier

[57] Plateforme Néopass@ction : http://neo.ens-lyon.fr/neo (consultée le 15 juin 2014).

pour la réalisation d'actions conformes aux attentes de la communauté dans laquelle les acteurs souhaitent s'intégrer. Si le modèle traditionnel permet de délivrer ces conseils et injonctions lors de l'ECP, nous pensons qu'il est intéressant que ces injonctions puissent être données à EN *in situ* et faire l'objet (i) de controverses, (ii) d'explications ostensives permettant de lever les malentendus, et (iii) de constats téléologiques quant au sens des actions réalisées (en fonction notamment des résultats obtenus) lors d'entretiens post leçon. En dehors de la co-intervention, il est possible d'imaginer des dispositifs d'interaction à distance (systèmes de communication écrits ou par oreillette) afin que les instructions et injonctions puissent être délivrées au bon moment dans le cours de l'action de EN et qu'il soit possible d'insister, à bon escient, sur les résultats obtenus et/ou attendus.

2.1.3. Diversifier les modalités de dressage et valoriser l'explication ostensive/ostensible

Ces exemples montrent donc qu'il faut encourager les actions données à voir favorisant le dressage ostensible, et les injonctions qui permettent l'enseignement ostensif d'ENS. Ces deux enseignements encouragent l'apprentissage d'ENS compte tenu des résultats qui seront donnés à voir après le suivi de ces ENS par EN. Nous pensons toutefois qu'il est nécessaire de ne pas favoriser un seul type d'enseignement. En effet, ne procéder que par enseignement ostensible aboutit à des suivis tâtonnants de la part de EN qui peuvent faire l'objet de malentendus. À l'inverse, n'encourager qu'un enseignement ostensif peut s'avérer aliénant dans le cadre de la formation des EN. C'est pourquoi nous pensons qu'il est essentiel et déterminant d'accompagner ces apprentissages par des dispositifs de formation qui permettent l'accompagnement de ces enseignements d'ENS par des explications ostensives et/ou ostensibles. Les résultats montrent que l'explication ostensible *in situ* d'une ENS faisant suite à un dressage ostensif permettait à TU de montrer le geste de métier inhérent à l'ENS et de faciliter la construction d'un lien de signification entre l'énoncé d'une ENS et un échantillon observable emblématique de celle-ci. Dans le cadre de la situation de tutorat traditionnel, il nous semble donc important de cibler une ENS qui serait ensuite montrée par TU à l'occasion d'une séquence où EN pourrait l'observer. Enfin, en cas de malentendus, l'explication ostensive pourrait jouer un rôle déterminant d'éclaircissement des règles suivies et des résultats attendus.

Si le dispositif traditionnel de situation tutorale peut être ajusté au regard des résultats que notre étude a permis de mettre en évidence, nous plaidons pour la mise en place de dispositif type coteaching en tant qu'alternative à cette situation traditionnelle. Certains établissements permettent déjà l'attribution d'une classe partagée entre TU et EN. Néanmoins, ces choix relèvent davantage d'un ajustement en terme de dotations horaires que dans une visée de formation de EN. De surcroit, nous pensons que cette alternance entre coteaching et retour en situation de travail seul présente des avantages indéniables pour la construction du sujet enseignant comme en témoignent les résultats obtenus dans le cadre de notre étude. Outre cet aspect en terme de faisabilité compte tenu des structures et des dispositifs existants pour permettre la mise en place d'un enseignement type coteaching, nous pensons qu'un chantier mérite d'être ouvert : celui de la formation des tuteurs à l'enseignement ancré sur le coteaching. Nous souhaitons, à ce titre, mettre l'accent sur deux types d'accompagnement des tuteurs : un accompagnement ponctuel encourageant les tuteurs à former par le coteaching, et un accompagnement plus suivi où le coteaching pourrait être instauré comme une réelle alternative à la situation tutorale traditionnelle.

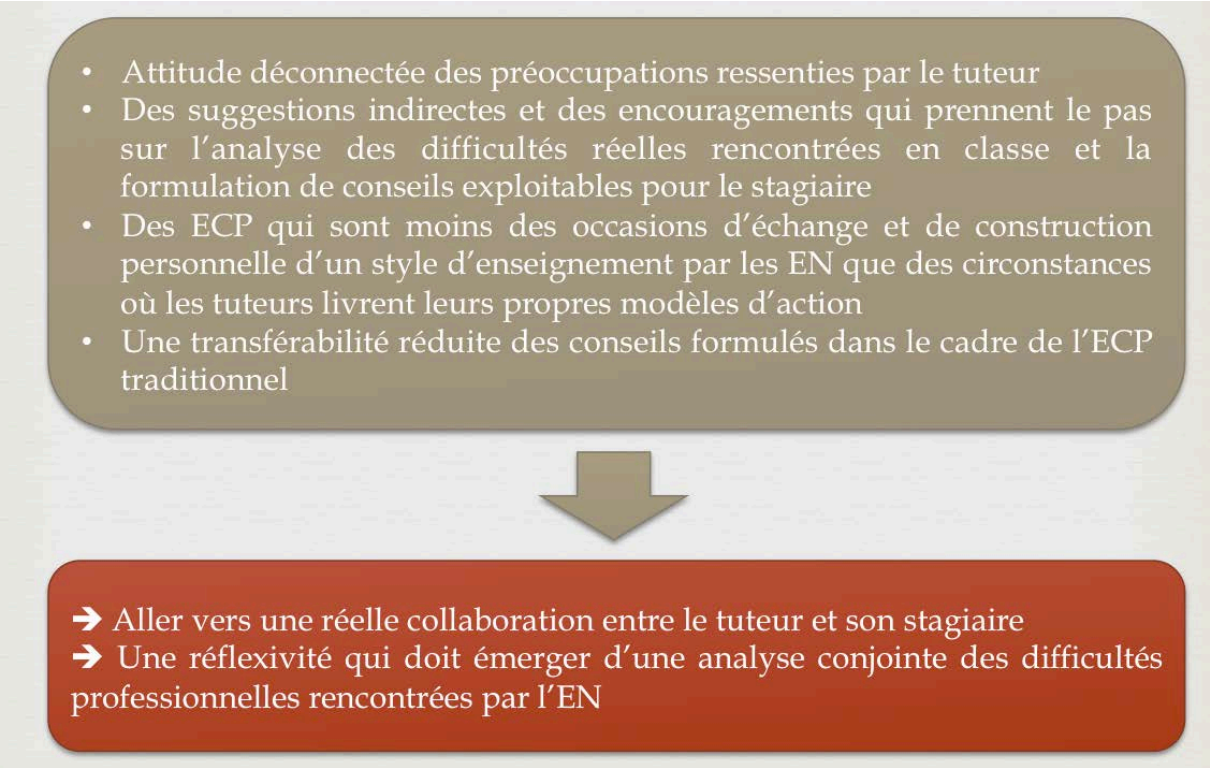
2.2. Pour une formation ponctuelle des tuteurs à l'enseignement type coteaching

Convaincus de l'intérêt que revêt ce dispositif type coteaching pour la formation des enseignants, nous effectuons déjà une formation des tuteurs dans le cadre du Plan de Formation Académique dont l'objet porte sur l'accompagnement des stagiaires par un enseignement de type coteaching.

Mise en place par la Déléguée Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN) de l'académie dans laquelle nous intervenons, cette formation de tuteurs s'organise par niveaux. Dès le début de l'année scolaire, il est recensé tous les nouveaux tuteurs pour lesquels une formation de Niveau 1 est proposée. Celle-ci a pour objectif de présenter le rôle formatif du tuteur dans le cadre de la situation traditionnelle tutorale. Concrètement, cette formation permet de (i) présenter la situation traditionnelle tutorale, (ii) évoquer les dilemmes que les tuteurs sont susceptibles de rencontrer (Chaliès *et al*, 2009), (iii) travailler une grille d'observation de l'activité enseignante de EN, et (iiii) leur faire construire une grille d'entretien afin d'accéder, lors de l'ECP, à l'activité de EN.

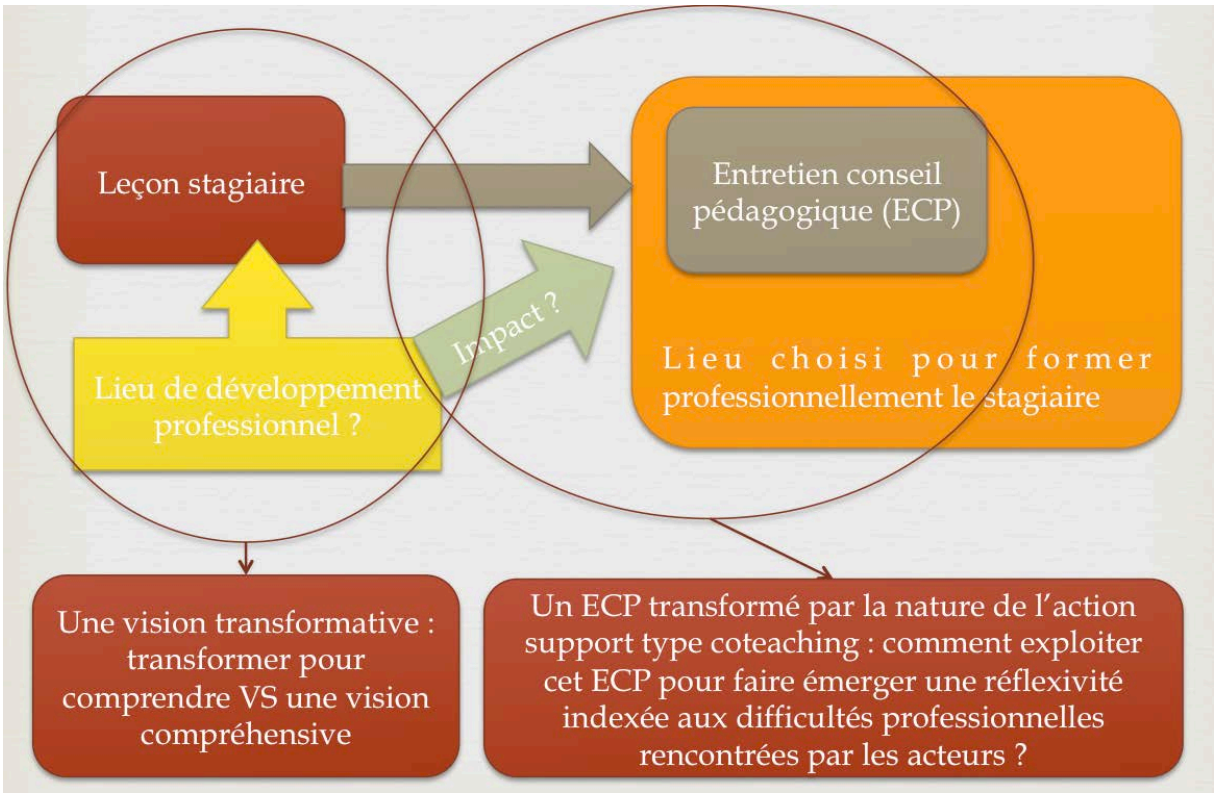
Les tuteurs ayant déjà bénéficié de cette formation de Niveau 1 sont invités à participer à une formation de Niveau 2. Celle-ci a pour objectif de montrer les limites de la situation traditionnelle tutorale (Image 1).

Image 1 : Limites du modèle réflexif par la formation traditionnelle du tutorat



Cette présentation, qui s'appuie notamment sur le constat d'une étanchéité relative entre les deux niveaux de développement analysés dans l'étude et sur la perception de l'action qui peut différer selon l'expertise, est suivie par une réflexion au cours de laquelle nous invitons les tuteurs à réfléchir à une modalité alternative de formation par l'activité tutorale (Image 2).

Image 2 : Une vision transformative par l'enseignement type coteaching



Cette présentation du modèle d'enseignement type coteaching aboutit ensuite à la présentation des différentes phases que sont la co-préparation, le co-enseignement et le co-bilan. Il est présenté également une brève revue de littérature sur les avantages que revêt ce dispositif. À cette occasion, nos résultats sont évoqués et illustrés par des vidéos pour appuyer nos hypothèses. Il est enfin demandé aux tuteurs d'expérimenter ce modèle de formation et de fournir des traces vidéo qui sont analysées par l'ensemble du groupe à l'occasion d'un deuxième temps de formation.

En outre, nous avons voulu former les tuteurs à cette intervention type coteaching avec un enseignant en cours de formation. Nous avons évacué deux options de formation. Pour des raisons pratiques évidentes, il a été abandonné l'idée de les faire expérimenter, en formation, cette activité avec un EN en présence de tous les tuteurs. Afin d'éviter un exercice factice, nous avons également refusé l'idée d'une mise en scène type jeu de rôles. En effet, faire jouer une expérience type coteaching aurait impliqué un double jeu de rôle. En plus du tuteur en activité de co-enseignement, cela aurait impliqué que le tuteur soit également dans une simulation de l'activité d'un EN. Nous avons, dès lors, proposé une formation où les tuteurs

observaient une activité typique d'un EN à partir des vidéos proposées par la plate forme néopass@ction. Cela permettait ainsi aux tuteurs d'observer une activité réelle d'un EN. Lors du visionnage de cette activité enseignante, ils étaient amenés à répondre à quatre questions :

- 1. Quoi ? → Qu'observez-vous ? En quoi la situation est-elle problématique ?
- 2. Quand ? → À quel moment interviendriez-vous ? (Relevez le temps et précisez la scène).
- 3. Comment ? → Comment interviendriez-vous ? Comment géreriez-vous cette double intention de « former et enseigner » ?
- 4. ECP ? → Dans le cadre de l'ECP qui suit cette expérimentation, comment formuleriez-vous la/les règle(s) de métier(s) inhérente(s) aux actions entreprises lors du coteaching ?

Ce travail permettait ainsi aux tuteurs de vivre artificiellement, en situation de formation de tuteur, une expérience de type coteaching au cours de laquelle nous pouvions apporter ces notions essentielles de dressage ostensif et/ou ostensible, ainsi que les modalités possibles d'explications ostensives et/ou ostensibles susceptibles de venir étayer ces dressages. La discussion dans le cadre de ce travail dirigé permettait ainsi de pointer les circonstances pour lesquelles il pouvait être utile de donner des injonctions, de montrer ostensiblement une action à réaliser, voire d'associer ces deux formes de dressages. Cela permettait enfin de réfléchir aux modifications que suscitait ce dispositif sur l'ECP qui revêtait ainsi le rôle d'explications ostensives des ENS adressées lors de la leçon de coteaching.

2.3. Pour une formation des tuteurs suivie à l'enseignement type coteaching

Plus qu'une formation des tuteurs à l'utilisation ponctuelle de l'enseignement type coteaching pour la formation des enseignants dont ils ont la charge, il serait intéressant d'accompagner, dans la durée, cette formation au coteaching. Nous pourrions ainsi suivre l'évolution de la formation des EN par ce dispositif.

Nous proposons ainsi une mise en œuvre qui proposerait, tout d'abord, une contractualisation avec les tuteurs sur ce dispositif de formation type coteaching. Se tenant au début de l'année scolaire, cette réunion serait l'occasion, en plus de contractualiser les modalités de co-intervention, de présenter ce modèle de formation en expliquant ses différentes phases, accompagnées des freins auxquelles les tuteurs pourraient être confrontés.

Un deuxième temps pourrait être proposé. Il aurait pour objectif de commencer la formation par le coteaching en alternant leçon de coteaching et leçon où EN interviendrait seul. En complément de ce dispositif de formation, il pourrait être proposé aux TU une formation au et par le coteaching. Cette dernière serait l'occasion de présenter les différentes configurations possibles et les avantages / inconvénients correspondants. L'identification, par TU, d'ENS prioritaires pourraient également être mise en relation avec des modalités d'enseignement ostensifs et/ou ostensibles par ce dispositif. La réflexion de ces enseignements à partir de scénarios pourrait ensuite être envisagée. Cette formation pourrait ensuite évoluer sur le rôle des explications ostensives et ostensibles, notamment à l'occasion de l'ECP suivant les leçons de coteaching.

Chapitre 2

Contribution scientifique au programme de recherche

Pour clore cette discussion, nous souhaitons revenir sur le concept de « substratification expérientielle » (Dastugues, 2017). En effet, l'enjeu de notre étude s'est avéré être dans le développement du sujet par et dans les ENS apprises. Or, cet apprentissage se déroule dans le cadre d'un dispositif aménagé, qui doit faire ses preuves en formation dans le cadre du travail ordinaire de formation.

Le concept de substratification se définit par l'usage (extensif) d'une ENS apprise dans des circonstances spécifiques au sein de circonstances nouvelles. Dans le cadre de la formation initiale des EN, il y a donc substratification expérientielle lorsque EN parvient à user, dans le cadre de son travail enseignant, d'une expérience normative apprise en formation. Ce concept représente donc un excellent substitut au concept d'alternance. Des modalités de substratifications diverses ont été constatées au sein de notre étude, ce qui permet d'affiner la compréhension de ce concept particulièrement intéressant. Une substratification « ordinaire » a été constatée au sein du protocole, depuis le coteaching vers l'enseignement en responsabilité (i) par un suivi conforme, et (ii) par un suivi non conforme et original. Dans tous les cas, elle a été possible lorsque EN a pu constater les résultats obtenus grâce au suivi des ENS observées dans la pratique de TU ou énoncées par lui dans l'une des étapes réflexives du protocole. Une substratification extra-ordinaire unique a également été observée lorsque EN a réussi à rapatrier des ENS apprises au cours d'une formation initiale (en rapport avec des controverses et un suivi non conforme de l'ENS dressée par TU). Plus rares, mais néanmoins possibles, ont été les substratifications d'ENS énoncées sous la forme d'instructions dialogiques au sein de leçons. Elles ont nécessité la monstration d'un suivi lors d'une leçon menée en coteaching pour donner lieu à des tentatives de suivi par EN.

Une expérience, qui s'avère être « d'emblée collective » (Ricoeur, 1986) et normative (Lähteenmäki, 2003), peut en effet être le substrat d'une autre expérience lorsqu'on change de circonstances. Mais cette transition est permise par la reconnaissance dans les circonstances-cibles d'aspects communs avec les circonstances sources : il y a donc « air de famille »

(Wittgenstein, 2004) entre ce que l'on perçoit et ce que l'on vit. Cette reconnaissance permet de convoquer l'expérience, riche de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles, pour la rapatrier dans l'expérience cible en tant que disposition à agir. Cela constitue donc le substrat à partir duquel le développement est possible. La substratification correspondant à l'usage d'une ENS dressée dialogiquement dans le cadre d'une situation d'enseignement ordinaire supposerait un changement de jeu de langage, (du dialogue de formation à l'action d'enseignement), qui est extrêmement improbable sans précautions d'aménagement de la transition d'un jeu à l'autre par la voie de « faubourgs » partagés.

Dans le cadre de notre étude, nous avons évalué la fécondité de notre dispositif en pistant les trajectoires d'ENS. Nous avons ainsi pu mettre en évidence des circonstances pour lesquelles une substratification de l'expérience a pu se produire. Plus largement, cela confirme l'hypothèse selon laquelle il est nécessaire de permettre la substratification expérientielle en favorisant la reconnaissance d'air de famille par EN entre l'expérience de formation et l'expérience de l'enseignement. Le dispositif type coteaching semble, dans ces conditions, un candidat sérieux pour permettre cette substratification ; il constitue dès lors une alternative crédible au principe d'alternance.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*, 11-26.

Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., & Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers Pédagogiques, 406,* 16-18.

Anderson, K.R. (2008). *Co-teaching : A literature review*. Prepared for the Ministry of Education, Saskatchewan.

Arshavskaya, E. (2014). Introducing Co-Teaching and Co-Generative Dialogues in a Pre-Service Teaching Practicum: Stepping in and Remaining Contradictions. *World Journal of English Language*, *4*(3), 44-57.

Bacharach, N., Washut Heck, T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education. 32*(1), 3-14.

Badiali, B., & Titus, N. (2010). Co-teaching : Enhancing Student Learning Through Mentor-Intern Partnerships. *School—University Partnerships, 4*(2), 74-80.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail, 44*(4), 481-497.

Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, *26*(3), 208-224.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum : Involvement of university faculty in preservice practicum supervision, *Journal of Teacher Education, 53*(1), 6-19.

Bedin V., & Jorro A. (2007). L'évaluation – conseil en éducation et formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 18,* 131-140.

Bélanger, J., Thomazet, S., & Mérini, C. (2013). L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Éducation & Formation,* e-300-05, 31-51.

Beninghof, A.M. (2015). To clone or not to clone ? *Educational Leadership*, *73*(4), 10-15.

Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein : A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, *14*(3), 329-353.

Bergen, D. (1994). Developing the art and science of team teaching. *Childhood Education*, *70*(5), 300-301.

Bertone, S. (2005). Evaluer et concevoir les dispositifs de formation par alternance en IUFM à partir d'une analyse du développement de l'activité professionnelle des enseignants novices. *Actes du Colloque International des IUFM*. Nantes, France.

Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université de la Réunion.

Bertone, S. (2016), « La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : enjeux, limites et perspectives ». In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle, professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp.151-162). Bruxelles : De Boeck.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity : Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *34*(2), 245-264.

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, *72*(2), 104-125.

Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *@ctivités*, *10*(2), 177-192.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités, 12*(2), 53-72.

Bona, M.J., Rinehart, J., & Volbrecht, R.M. (1995). Show me how to do like you : Co-mentoring as feminist pedagogy. *Feminist Teacher*, *9*, 116-124.

Borko H., Elliott R., & Uchiyama K. (2002). Professional development : A key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 969-987.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & Le-Page, P. (2005). Introduction. In L. Darling Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world : What teacher should learn and be able to do* (pp. 1-39). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc.

Bressoux, P., & Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons éducatives, 15*, 99-123.

Brugère, F., & Le Blanc, G. (2009). *Judith Butler : Trouble dans le sujet, trouble dans la norme*. Paris : PUF.

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

Bullough, R.V., Young, J., Birrell, J.R., Clark, D.C., Egan, M.W., Erickson, L., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer : A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*, 57-73.

Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir*. Paris : Léo Scheer.

Carlisle, K. (2010). Enactment of coteaching in primary schools : Moving towards a shared responsibility. In C. Murphy & K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in international contexts : Research and practice* (pp. 125-146). New York : Springer Publishing.

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. Université de Toulouse II.

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation, 83,* 33-48.

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation, 35,* 145-180.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education, 20*(8), 765-781.

Chaliès, S., Bertone, S., & Flavier E. (2005). Mener un travail de formation sur un travail d'enseignement : vers la construction d'un dispositif innovant. Actes du Colloque International « *Recherche et Formation : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* », Nantes, 14 – 16 Février.

Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps, 12,* 18-33.

Chaliès, S., & Bertone, S. (dir.) (2008a). *L'enseignement*. Paris, France : Editions Revue EP&S.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008b). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 550-563.

Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, *61,* 85-129.

Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J.A., & 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*, 764-774.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain, 76*(3), 309-334.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2013). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants. *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Montpellier : 27-30 août.

Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales », *Questions Vives, 21*, 11-25. En ligne : http://journals.openedition.org/questionsvives/1534.

Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La Régularité* (pp. 25-48). Paris : EHESS.

Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.

Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris : PUF.

Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68,* 289-316.

Cochran-Smith M., & Lytle S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*(1), 249-305.

Coffey, H. (2010). « They taught me » : the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 26,* 335-342.

Cometti, J.P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie.* Paris : PUF.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching : Guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children, 28,* 1-16.

Cordingley P., Bell M., Evans D., & Firth A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie, 181,* 27-42.

Darling-Hammond, L. (2001). When conceptions collide : Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 7-21.

Das, V. (1995). *Critical Events. An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Delhi : Oxford University Press.

Dastugues, L. (2017). *Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Toulouse : Université Toulouse Jean Jaurès.

Dastugues, L., Escalié, G., Duces, C., & Chaliès, S. (2017). Faire vivre une alternance intégrative aux étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. *Revue des Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, 50*(3), 57-81.

Davis, A. (2009). Examples as method ? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education, 43*(3), 371-389.

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris France : Ellipses.

Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie, 37*(1), 6-25.

Descombes, V. (1995). *La denrée mentale*. Paris : Editions de Minuit.

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même.* Paris : Gallimard.

Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites. In Marcel, J-F., & Piot, T (dir.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 31-44). Paris : INRP.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : PUF.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique, 2*(3), 69-93.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset : The new psychology of success.* New York, NY : Ballantine Books.

Edwards, A., & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms : what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools. *British Educational Research Journal, 29*(2), 227-242.

Eick, C.J. (2002). Job sharing their first year : a narrative of two partnered teachers' induction into middle school science teaching. *Teaching and Teacher Education, 18*, 887-904.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). Former et/ou se former : vers une articulation des parcours de développement professionnel. Communication au 7e colloque international de la CDIUFM, *« Recherche(s) en éducation et en formation. Développement professionnel des enseignants »*, Rouen, France.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 174*, 107-118.

Feiman-Nemser S. (2001). Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

Franke, A., & Dalhgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education, *Teaching and Teacher Education, 12*(6), 627-641.

Freese A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education, 22*, 100-119.

Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools.* Greensboro, NC : Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., & Reising, M. (1993). Co-teaching : An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure, 37*(4), 6-10.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C.T. (2010). Co-teaching : An illustration of complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 9-27.

Gallo-Fox, J. (2010). Risk-taking as practice in a coteaching professional learning community. In C. Murphy, & K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in international contexts : Research and practice* (pp. 105-124). New York, NY : Springer Publishing.

Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education, 60,* 191-202.

Gardiner, W., & Robinson, K.S. (2009). Paired field placements : A means for collaboration. *The New Educator, 5*, 81-94.

Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.

Germier, G. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions Vives, 21*. En ligne : http://journals.openedition.org/questionsvives/1508.

Gibert A.F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué.* Dossier de veille de l'IFÉ 124. Lyon : ENS de Lyon.

Goigoux, R., Ria, L., & Toczek-Capelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants.* Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Goldstein, L. (2009). Wittgenstein and situation comedy. *Philosophia, 37*(4), 605-627.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching : Pre-service teacher and cooperating teacher perception. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 285-296.

Guise, M., Habib, M., Robbins, A., Hegg, S., Hoellwarth, C., & Stauch, N. (2016). Pre-conditions for success & barriers to implementation : The importance of collaborative and reflective dispositions to foster professional growth during a co-teaching clinical experience. *Teacher Education Quarterly*, *42*(4), 55-76.

Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation : moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education, 66*, 370-382.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching : Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30*(5), 259-268.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, *1*(2), 193-211.

Intrator S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, *62*(2), 129-169.

Kerin, M., & Murphy, C. (2015). Exploring the impact of coteaching on pre-service music teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 309-323.

Korthagen F., Loughran J., & Russell T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1020-1041.

Krecic M.J., & Grmek M.I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools : Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*, 59-68.

Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, *23*(1), 45-61.

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences.* Paris : PUF

Landay, E. (1998). Mutual mentoring : Designing and teaching a linked university-secondary course on literacy. *English Journal, 88*(1), 59-63.

Lantheaume, F. (2016). La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée: les ressources de la plasticité professionnelle. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^{e} siècle. Vol. 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 67-75). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Laugier, S. (2001). *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage.* Paris : PUF.

Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.

Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.

Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin.

LaVan, S.-K., & Beers, J. (2005). The role of cogenerative dialogue in learning to teach and transforming learning environments. In K. Tobin, R. Elmesky, & G. Seiler (Eds.), *Improving urban science education : New roles for teachers, students, and researchers* (pp. 149-166). New York, NY : Peter Lang.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge.* UK : Cambridge University Press.

Lavoie, D.R., &. Roth W.-M. *Models for science teacher preparation : Bridging the gap between research and practice*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF.

Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles : Editions du Passant.

Leblanc, S. (2011). Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées pour la formation : effets sur l'activité en formation et en classe. Colloque international INRP, *« Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »*. Lyon : 16-18 mars.

Leblanc, S. (2014). Observer ses collègues ou soi-même. *Cahiers pédagogiques, 511*, 23-25.

Lefeuvre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation, 6*. En ligne http://tfe.revues.org/index1523.html.

Leshem S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching : How veteran learns from novice. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 204-215.

Letor, C. & Bonami, M. (2007). La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone. *Pratiques et Formation, 53*, 9-25.

Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière., P. Pharo., & L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 291-319). Paris: CNRS Éditions.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction, *Recherche et formation, 75*, 65-80.

Main, K., & Bryer, F. (2005). What does a « good » teaching team look like in a middle school classroom ? In B. Bartlett., F. Bryer., & D. Roebouck (Eds.), *Stimulating the « action » as participants in participatory research.* Proceedings of the 3rd International Conference on Cognition, Language, and Special Education.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

Marcel, J-F., & Piot, T. (2005). *Dans la classe et hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : INRP.

Marcel, J-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds.), (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J-F., & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*, 27-42.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 111-142.

Merini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*, 43-65.

Michel, L, & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Education, 30,* 8-20.

Miller, A., Valasky, W., & Molloy, P. (1998). Learning together : The evolution of an inclusive class. *Active Learner : A Foxfire Journal for Teachers*, *3*(2), 14-16.

Milne, C., Blonstein, J., Scantlebury, K., & Gleason, S. (2010). Coteaching and Disturbances : Building a Better System for Learning to Teach Science. *Research in Science Education*, *41*(3), 413-440.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education : Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY : Routledge

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, *35*(6), 531-540.

Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J.A. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie, 166,* 59-69.

Moussay, S., & Serres, G. (2015). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. In V. Lussi-Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner*. (209-220). Paris : PUF.

Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS, 41,* 91-112.

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context : implications for the practicum. *Teaching and teacher education, 22*(2), 205-218.

Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships : walkways we must travel. *Theory into Practice, 39*(1), 4-11.

Murphy, C. (2016). *Coteaching in Teacher Education : Innovative Pedagogy for Excellence*. 1st, Northwich : England, Critical Publishing Ltd.

Murphy, C., Beggs, J., Carlisle, K., Greenwood, J. (2004). Students as « catalysts » in the classroom : the impact of co-teaching between science student teachers and primary classroom teachers on children's enjoyment and learning of science. *International Journal of Science Education, 26*(8), 1023-1035.

Murphy, C., & Scantlebury, K. (2010). *Coteaching in international contexts : Research and practice.* New York : Springer Publishing.

Murphy, C., & Martin, S. (2015). Coteaching in teacher education : research and practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 277-280.

Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology, 4*(3), 1-13.

Nilsson, P. (2015). Catching the moments – coteaching to stimulate science in the preschool context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 296-308.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris, France : Armand Colin.

Pajak E. (2001). Clinical supervision in a Standards-Based Environment : Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education, 52*(3), 233-243.

Paris C., & Gespass S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education, 52*(5), 398-412.

Parker-Katz M., & Bay M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge : Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1259-1269.

Pelletier, G., & Solar, C. (2001). L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage? In Cité des sciences et de l'industrie (éd.), *Apprendre aujourd'hui*. Paris.

Périsset, D. (2014). « Travailler ensemble » en formation à l'enseignement : une obligation productive. *Questions Vives, 21*. En ligne : http://journals.openedition.org/questionsvives/1511.

Piot, T., & Marcel, J-F. (2009). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*, 7-10.

Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée », *Questions Vives, 21*. En ligne : http://journals.openedition.org/questionsvives/1512.

Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris : PUF.

Rea, P., McLaughin, V.L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-222.

Reed, E. (1993). The intention to use a specific affordance : A conceptual framework for psychology and context. In R.H. Wosniack., & K.W. Fisher. (Eds.), *Development in context : Acting and thinking in specific environments* (pp. 45-76). Hillsdale : Erlbaum.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand., & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.

Ria, L. (2016). *Analyse croisées autour d'un même corpus : les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ?* Communication orale à la journée d'étude de la chaire UNESCO sur les gestes professionnels. Lyon, 5 Février.

Ria L., & Chaliès S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation, 42*, 7-19.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching : Reaping the benefits. *College Teaching*, *43*(2), 57-60.

Rodriguez, C. (2009). The « circumstances » of gestures : Proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*, *27*(2), 288-303.

Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., Mcqueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475-514.

Roth, W.-M. (1998). Science teaching as knowledgeability : A case study of knowing and learning during coteaching. *Science Education, 82*, 357-377.

Roth, W.-M., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom : a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education, 15*, 771-784.

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education, 17*, 741-762.

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by co-teaching.* New York, NY : Peter Lang.

Roth, W., & Tobin, K. (2004). Co-teaching : From praxis to theory. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *10*(2), 161-179.

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2005). *Teaching together, learning together*. New York : Peter Lang.

Rozelle, J.J., & Wilson, S.M. (2012). Opening the black box of field experiences : How cooperating teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1196-1205.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *1*, 97-106.

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a Model for Preservice Secondary Science Teacher Education. *Teaching and Teacher Education. 24*(4), 967-981.

Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction* ? Paris : Seuil.

Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris: Gallimard.

Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Mardaga.

Stanulis R.N., & Russel D. (2000). Jumping in : Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 65-80.

Sutherland, L.M., Scanlon, L.A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals : examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership ». *Teaching and teacher education, 21*, 79-92.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In Marcel, J-F., Dupriez, V., Perrisset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.171-179). Bruxelles : Edition De Boeck Université.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boeck.

Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : PUF.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire.* Toulouse : Octarès.

Thomazet, S., & Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, *21*. En ligne : http://journals.openedition.org/questionsvives/1509.

Thomazet S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014b). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 65,* 69-80.

Titli, C. (2009). Particularités de la maïeutique socratique : la métaphore de Socrate accoucheur dans le Théétète de Platon. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé, 1,* 81-97.

Tobin, K., & Roth, W.-M. (2005). Implementing coteaching/cogenerative dialoguing in an urban science education. *School Science and Mathematics, 105*, 313-322.

Tobin, K., & Roth, W.-M. (2006). *Teaching to learn : A view from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Seuil.

Toullec-Théry, M. (2017). Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve », *Éducation et didactique*, *11*(2), 53-56.

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*. Site de l'IFE, centre Alain Savary.

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

Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities : Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs, 13*(4), 251-258.

Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Eds.), *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-449). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Trust, T., Krutka D., & Carpenter, J. (2016). « Together we are better » : Professional learning networks for teachers. *Computers & Education, 102*, 15-34.

Upadhyay, B., & Gifford, A. (2010). Changing lives : coteaching immigrant students in a middle school science classroom. In C. Murphy & K. Scantlebury, *Coteaching in international contexts: Research and practice, cultural studies of science education* (pp. 263-280). Dordrecht : Springer.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 29-33.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). *Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Raisons éducatives.* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Veal, M.L., & Rikard, L. (1998), Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad, *Journal of Teacher Education*, *49*(2), 108-119.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143-178.

Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practice through inclusion. *Theory Into Practice*, *46*(4), 291-300.

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*. Journal of Curriculum Studies, *44*(3), 299-321.

Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR: étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Clermont-Ferrand II, Clermont-Ferrand.

Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform : A critical review. *Review of Educational Research, 72*(3), 481-546.

Wang, J., & Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor/novice relationship: learning to teach reform-minded teaching as a context ». *Teaching and teacher education, 23*, 473-489.

Wassel, B., & LaVan, S.K. (2008). Tough transitions ? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education, 4*(2), 409-432.

Weiss, M.P., & Lloyd, J.W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in cotaught and special education settings. *Journal of Special Education, 36*(2), 58-68.

Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classroom : A formative experimental approach. *Remedial and Special Education, 21*, 366-376.

Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study : new ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and teacher education, 23,* 1-12.

Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research : A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 64*, 230-245.

Williams, M. (1999). *Wittgenstein mind and meaning : toward a social conception of mind*. London : Routledge.

Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.

Willis, L., & Ritchie, S. (2010). Parents as coteachers of science and technology in a middle schools classroom. In C. Murphy & K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in international contexts : Research and practice, cultural studies of science education* (pp. 281-302). Dordrecht : Springer.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse: Octarès.

Wittgenstein, L. (1977). Remarques sur le Rameau d'or de Frazer. *Actes de la recherche en sciences sociales, 16*.

Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris, France : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2001). *Grammaire philosophique*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2003). *Leçons et conversations*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L., & Engelmann, P. (2010). *Lettres, rencontres, souvenirs*. Paris : L'éclat.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan.

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Pôle Recherche
Ecoles doctorales

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Laurent MICHEL en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint-Denis le : 18 octobre 201

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tes droits.
En conséquence, chaque utilisateur doit :
- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux
Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite ans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.
L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à cause un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».
L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (…) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.
Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage…) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur…) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.