



HAL
open science

Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif “ Plus de maîtres que de classes ”

Éric Saillot, Séverine Malmaison

► To cite this version:

Éric Saillot, Séverine Malmaison. Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif “ Plus de maîtres que de classes ”. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018, 47, [20 p.]. 10.4000/edso.2894 . hal-02618999

HAL Id: hal-02618999

<https://hal.science/hal-02618999>

Submitted on 25 May 2020

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.

Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Éric Saillot et Séverine Malmaison



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edso/2894>

DOI : 10.4000/edso.2894

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Référence électronique

Éric Saillot et Séverine Malmaison, « Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » », *Éducation et socialisation* [En ligne], 47 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2894> ; DOI : 10.4000/edso.2894

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co- enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Éric Saillot et Séverine Malmaison

Introduction

- 1 Dans le contexte de la refondation de l'école de la République¹ (2013) qui a entraîné une nouvelle réforme de l'éducation prioritaire² (2014), le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PMQC), instauré par la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012, vise le renforcement de la maîtrise des compétences de base des élèves à l'école primaire par l'affectation d'un maître supplémentaire qui devrait ainsi permettre « la mise en place de nouvelles organisations, en priorité au sein même de la classe ». Ces prescriptions officielles incitent les équipes pédagogiques à innover en développant notamment des situations de co-enseignement qui rompent avec la forme scolaire (Vincent, 2008) traditionnelle « un maître-une classe ». Le dispositif PMQC reconfigure l'espace professionnel dans lequel s'exerce le métier d'enseignant dans le sens d'une ouverture de l'espace classe et d'un partage de l'activité d'enseignement. L'objectif de notre étude est de comprendre comment les professeurs des écoles se sont emparés du co-enseignement dans le cadre du dispositif PMQC pour tenter de « *faire mieux à deux* » (Amigues, 2009). Plus spécifiquement, notre problématique ambitionne de caractériser les ajustements réciproques entre les deux enseignants, car nous postulons l'hypothèse de leur centralité dans l'activité de co-enseignement. Notre travail de recherche vise d'abord à repérer si ces ajustements réciproques sont réellement mobilisés dans les situations de co-enseignement observées. Dans un second temps, nous essaierons de comprendre le

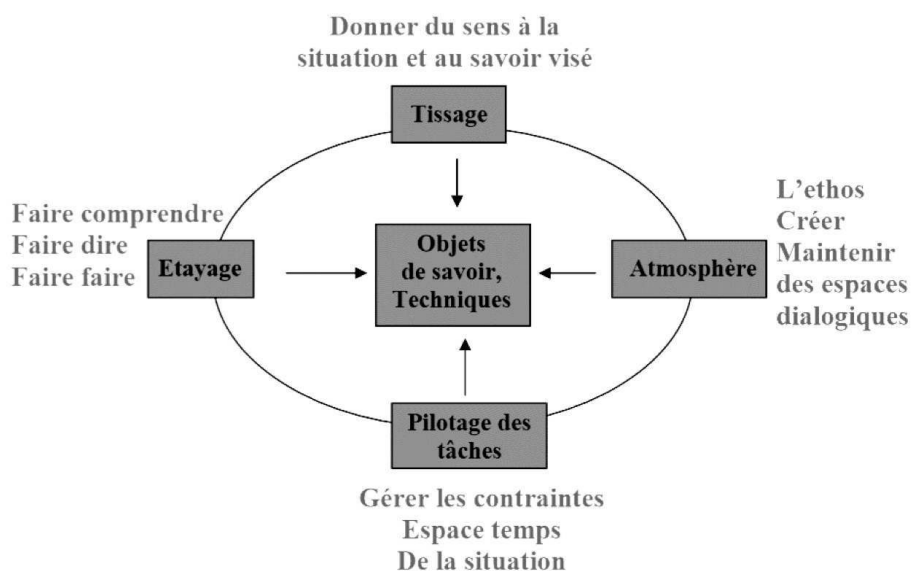
fonctionnement de ces potentiels ajustements réciproques. Finalement, nous tenterons de définir ce qui caractérise l'essence même du co-enseignement.

Cadres théoriques

Les gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2009)

- 2 Pendant la classe ou les cours, un enseignant est nécessairement contraint d'ajuster son action aux imprévus de la situation d'enseignement-apprentissage, essentiellement basés sur les réactions des élèves qui varient et modifient les contextes pédagogiques et didactiques, comme dans l'ensemble des métiers d'interaction humaine (Beckers, 2007) ou adressés à autrui (Piot, 2009). C'est cette adaptation que le modèle des gestes professionnels de Bucheton (2009) propose d'analyser à partir de la notion d'ajustement. Pour Bucheton, l'ajustement représente « *la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon* » (2009, p. 64). L'ensemble des variables que l'enseignant prend en compte pour interpréter et agir en situation est ce que Bucheton appelle « *l'empan d'ajustement* ». Elle le définit comme « *la manière dont il configure ses différentes préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles et ceci de manière régulière* » (2009, p. 67). Pour Bucheton, ces ajustements dans l'action sont à la fois fonction de l'interprétation de la situation par l'enseignant mais dépendent également de ses « *logiques d'arrière-plan* », constituées par ses valeurs, son rapport à la prescription institutionnelle, son expérience professionnelle, sa conception de l'apprentissage, son identité professionnelle.
- 3 Dans le contexte du co-enseignement, les ajustements de l'enseignant ne sont plus uniquement focalisés sur les situations pédagogiques et didactiques dont les élèves sont les acteurs centraux, mais nous faisons l'hypothèse qu'ils sont également adressés vers l'autre enseignant. C'est pourquoi nous tentons d'analyser dans quelle mesure la co-présence d'un deuxième enseignant influence la manière dont le premier configure ses différentes préoccupations et actions. L'attention et les préoccupations de l'un sont-elles orientées par celles de l'autre ? Ce questionnement nous amène donc à nous intéresser aux ajustements réciproques entre les deux enseignants en situation de co-enseignement comme véritable objet de recherche.
- 4 Les gestes professionnels d'ajustements sont à appréhender selon Bucheton dans une approche systémique qu'elle a modélisé avec Soulé (2009) grâce au multi-agenda de préoccupations enchâssées. Nous empruntons ce modèle d'analyse pour caractériser la nature de chaque ajustement réciproque par rapport aux principales préoccupations du multi-agenda, qui sont des « *organismes pragmatiques dominants* » (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006) : « *1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit* ». (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32).

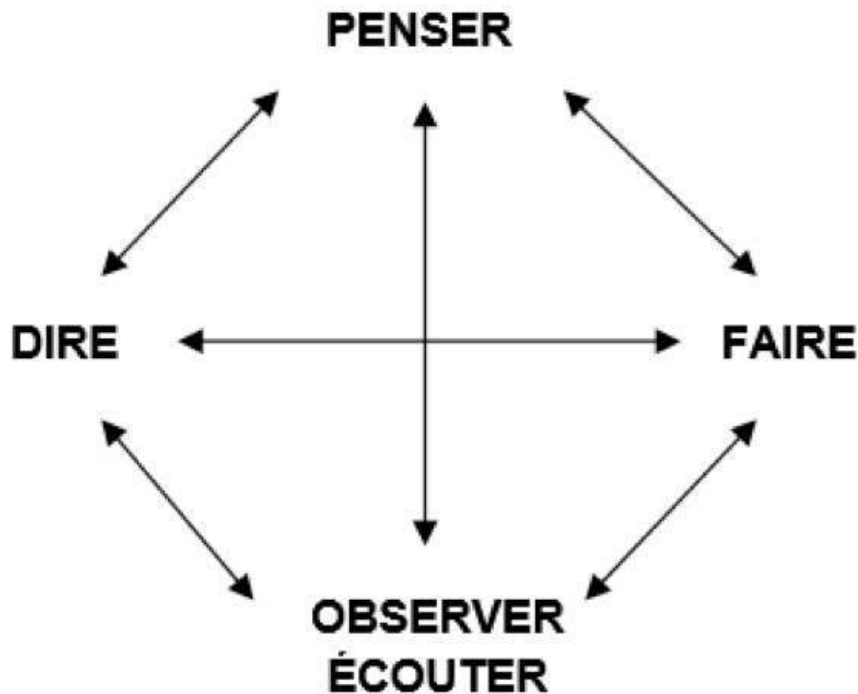
Figure 1 – un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)



Modélisation d'une posture professionnelle d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009 ; Saillot, 2015)

- 5 À partir de la matrice conceptuelle du multi-agenda, Bucheton et Soulé (2009) ont identifié des régularités dans les co-ajustements des postures des enseignants avec celles des élèves. Le concept de posture trouve son origine dans la théorie des concepts-en-actes de Vergnaud (1996) et se définit comme « un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (Bucheton et Soulé, p. 38). Dans le cadre d'une recherche sur les pratiques d'étayage de professeurs des écoles (Saillot, 2015), nous avons remarqué que très peu d'enseignants mobilisent en toute conscience leurs pratiques d'étayage, notamment langagières. Cette étude a confirmé l'importance de l'articulation entre les trois sommets d'un triangle *penser-dire-faire* (Bucheton et Soulé, 2009) mais nous avons complété cette modélisation en lui ajoutant un sommet « observer/écouter » (Saillot, 2015), qui permet de mieux appréhender les gestes professionnels essentiels d'écoute et d'observation, lorsque les enseignants développent *in situ* une posture d'étayage ou d'accompagnement au plus près des besoins des élèves. Nous avons qualifié cette nouvelle modélisation de « losange systémique » pour insister sur le fait que les quatre dimensions *penser-dire-faire-observer/écouter* interagissent les unes sur les autres lorsque les enseignants mobilise une posture d'étayage. Dans le cadre de cette recherche sur les dispositifs PMQC, cette modélisation nous paraît posséder un véritable potentiel heuristique pour analyser les ajustements réciproques des deux enseignants en situation de co-enseignement. Afin de tenter de comprendre les motifs des diverses prises de décision en situation de chacun des enseignants nous nous sommes intéressés à leur prise d'information réciproque. Plus précisément nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure ce que pense, ce que dit, ce que fait, ce qu'observe ou ce qu'écoute l'un détermine les actions de l'autre.

Fig. 2 – Modélisation de la posture d'étayage des enseignants (Saillot, 2015)



Approche et déroulement méthodologiques

L'approche de l'ergonomie cognitive et de la psychologie du travail : prise en compte de la dimension cognitive et subjective de l'activité du sujet

- 6 Nous situons notre étude dans l'approche de l'ergonomie cognitive francophone (Leplat, 1997, 2000 ; Leplat et Hoc, 1983 ; Rogalski, 2003) qui s'appuie sur la théorie de l'activité de Leontiev (1976) pour distinguer l'action (la tâche pour les ergonomes), qu'il définit comme « la réalisation d'un but donné dans des conditions déterminées » et l'activité, définie comme « ce qu'il faut faire effectivement en situation réelle pour réaliser la tâche » (Ombredane et Favergé, 1955) et qui répond à des motifs. Cette distinction fondamentale permet de considérer qu'une partie importante de l'activité ne peut être comprise par des observables extérieurs à l'activité mais relève également de caractéristiques subjectives et cognitives du professionnel, qu'il peut parfois expliciter et décrire : les dilemmes, les arbitrages, l'interprétation de données, les prises de décision, les ajustements qu'il opère en situation. En psychologie du travail, les travaux de Clot (1999) font donc la distinction entre deux dimensions à la fois distinctes et complémentaires du sujet au travail : *l'activité réelle et le réel de l'activité*. Le réel de l'activité correspond à la dimension subjective et cognitive de l'activité du sujet. Le sujet au travail n'est pas considéré comme un simple exécutant mais comme un acteur inscrit dans une situation de travail et une dynamique particulière qui présente une part d'incertitude liée aux personnes présentes et à leurs interactions (les élèves et l'autre enseignant présent en classe dans les situations de co-enseignement qui nous intéressent). Pour accéder à la dimension cognitive de l'activité de

l'enseignant, pour comprendre la façon dont celui-ci perçoit, sélectionne et interprète les informations en situation mais aussi pour comprendre les décisions et arbitrages qu'il prend dans l'action, l'approche méthodologique s'appuie sur des observations filmées et des entretiens d'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003) qui permettent au professionnel d'explicitier ce qu'il fait et permet au chercheur d'accéder à la dimension cognitive mais aussi à la dimension affective de son activité

Déroulement méthodologique de l'étude du dispositif PMQC

- 7 Cette étude a été réalisée par une « observation longitudinale par étapes » (Mérini, Thomazet et Ponté, 2014) qui s'étale sur une vingtaine de mois répartis sur deux années scolaires (2014-2015 et 2015-2016). L'étape exploratoire (2014-2015) a été réalisée par entretiens auprès des différents pilotes et responsables des formations des dispositifs PMQC du Calvados, en complément des lectures des textes officiels et des travaux de recherche sur le co-enseignement (Friend et Cook, 2003 ; Gravel et Trépanier, 2010 ; Vaughn, Schumm et Arguelles, 1997 ; Toullec-Théry et Marlot, 2015). Tout d'abord, nous nous sommes entretenus avec l'Inspecteur de l'Éducation nationale adjoint au Directeur Académique, responsable du pilotage départemental des dispositifs PMQC dans le Calvados. Avec son autorisation, nous avons ensuite mené des entretiens dans trois circonscriptions, auprès des Inspecteurs de l'Éducation nationale volontaires et avec leurs conseillers pédagogiques en charge des formations et accompagnements des dispositifs PMQC. Ces équipes de circonscriptions nous ont indiqué des dispositifs PMQC dans lesquels les enseignants pourraient être volontaires pour être observés, filmés puis interrogés sur leurs pratiques du co-enseignement. Nous avons donc mené des entretiens avec six enseignants surnuméraires, pour les interroger sur leurs représentations du co-enseignement et leur faire décrire leurs pratiques. Finalement, seules trois enseignantes surnuméraires ont accepté le protocole méthodologique basé sur les observations filmées et les entretiens d'auto-confrontation, mais il a fallu qu'elles trouvent ensuite avec quelles collègues elles pourraient être observées et filmées. Cette double demande a encore augmenté la difficulté d'accès au terrain, en plus des autorisations du droit à l'image à faire signer aux parents d'élèves pour pouvoir filmer en toute légalité.
- 8 En 2015-2016, nous avons donc réalisé deux observations filmées *in vivo* dans chacun des trois dispositifs PMQC soit six au total. En amont des observations, nous avons également mené des entretiens avec les trois enseignantes surnuméraires afin de mieux circonscrire la contextualisation de nos terrains de recherche (Marcel, 2002), notamment sur les plans pédagogiques et didactiques. Pour le dispositif 1, lors de la première séance observée en CP, les deux enseignantes ont partagé le même objet didactique en choisissant comme objectif d'apprentissage en français l'écriture d'un texte descriptif de type portrait. Lors de la deuxième séance observée en grande section de maternelle, les enseignantes partageaient encore le même espace mais plus le même objet didactique. L'une visait la maîtrise du geste graphique pour l'écriture cursive quand l'autre travaillait la production d'écrit. Pour le dispositif 2, lors de la première séance filmée en CE2, les enseignantes ne partageaient pas le même objet didactique : l'une faisait manipuler aux élèves des grands nombres grâce au tableau de numération lorsque la seconde visait un travail de tracé et de manipulation des outils en géométrie. Lors de la seconde séance de co-enseignement observée en CE1, les deux enseignantes avaient décidé de travailler toutes les deux sur la

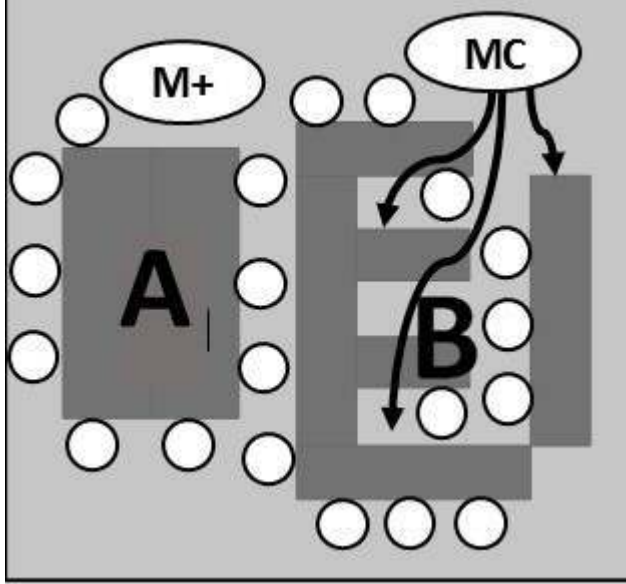
résolution de problèmes mathématiques, notamment les démarches de recherche. Pour le dispositif 3, les deux séances filmées en CP ont concerné des ateliers de lecture en rotation, adaptés aux besoins repérés par les deux enseignantes lors d'évaluations diagnostiques.

- 9 Nous avons filmé les séances de co-enseignement à l'aide de deux caméras vidéo numériques : l'une postée en plan large de la classe, l'autre en mains pour capter les éventuels échanges et ajustements réciproques des deux enseignants. Nous avons donc focalisé notre observation sur la relation entre l'enseignante supplémentaire (M+)- et l'enseignante de la classe (MC), en interaction avec leurs élèves bien sûr, afin de percevoir leurs échanges verbaux mais aussi leurs gestes et leurs regards pour tenter d'inférer leurs prises d'information.
- 10 Lors d'un premier visionnage de la séance filmée, nous avons procédé à un découpage de la séance en épisodes significatifs (Altet, 1991) focalisés sur le repérage des ajustements réciproques visibles entre les deux enseignants. Nos entretiens d'auto-confrontation étaient basés sur l'explicitation par les deux enseignants de ces possibles ajustements réciproques repérés, mais ils avaient également toute latitude pour en signaler d'autres que nous n'aurions pas remarqués. Nous laissons la possibilité à chaque enseignant d'arrêter la vidéo et de commenter à tout moment son activité dès lors qu'il estimait s'être « *ajusté en temps réel* ». Pour chaque ajustement repéré par l'un ou l'autre des enseignants nous avons systématiquement cherché à faire expliciter les deux afin de croiser et comparer leurs perceptions et interprétations réciproques de la situation de classe.
- 11 Nous avons ensuite retranscrit et analysé nos entretiens d'auto-confrontation croisée. Nous avons notamment complété nos grilles d'analyse à partir des informations issues de l'explicitation des deux enseignants. L'étude de cette problématique des ajustements réciproques en situation de co-enseignement a été réalisée en collaboration avec Séverine Malmaison, enseignante surnuméraire d'un dispositif PMQC engagée dans un travail de recherche en Master 2 de sciences de l'éducation (2016). Nous avons partagé nos observations et croisé nos réflexions afin d'affiner les analyses qui ont permis l'écriture de cet article.

Résultats : repérage des ajustements réciproques

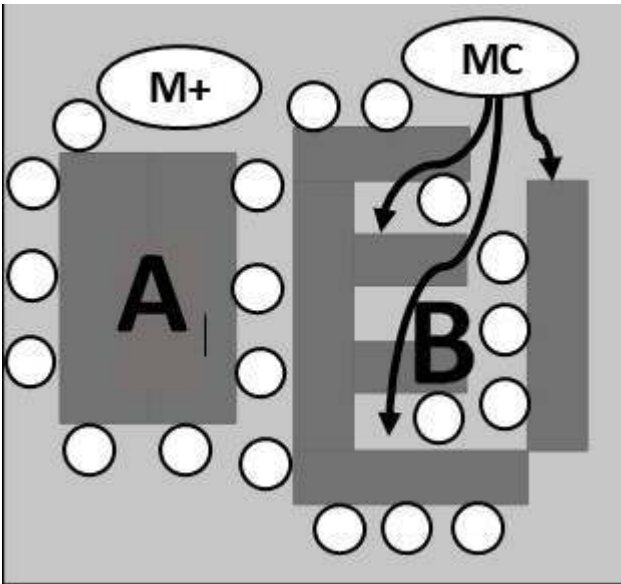
- 12 Nous avons donc renseigné trois types de grilles pour l'observation et l'analyse : une première pour la contextualisation des séances filmées (profil des enseignants, niveau des élèves, objectifs d'apprentissage, organisation pédagogique et artefacts didactiques), une deuxième grille pour décrire l'activité d'enseignement-apprentissage grâce aux découpages en épisodes significatifs (Altet, 1991) selon les modalités d'organisation du co-enseignement (Friend et Cook, 2003), et une troisième grille pour le repérage des ajustements réciproques entre les deux enseignants.
- 13 Rappelons que notre définition de l'ajustement réciproque s'appuie sur les travaux de Bucheton (2009) pour caractériser une modification des gestes professionnels ou une prise de décision imprévue réalisée par l'un des deux enseignants en situation de co-enseignement à partir de l'observation et de l'écoute de l'activité de l'autre enseignant, sans pour autant échanger directement avec lui.

- 14 Voici un exemple de la deuxième grille de repérage des modalités d'organisation (dispositif 2) :

Temps séance	Modalités d'organisation	Activité de MC	Activité de M+	Activité des élèves
55'00	 <p>Modalité d'organisation : « Enseignement avec groupes différenciés »</p>	<p>Étayage individuel en circulant dans le groupe B (soit à la demande des élèves soit en fonction des observations et des besoins repérés)</p> <p>>Étayage préoccupation du multi agenda (Bucheton et Soulé, 2009)</p>	<p>Étayage « fort » du groupe A sans déplacement, guidage de la démarche pas à pas avec explicitation de chaque étape.</p> <p>>Étayage - préoccupation du multi agenda (Bucheton et Soulé, 2009)</p>	<p>Recherchent toutes les solutions de manière individuelle ou en binôme pour le groupe A</p> <p>(Résolution de problèmes CE1, dispositif 2, séance 2)</p>

- 15 Voici à présent un exemple de la troisième grille de repérage et description des ajustements repérés en temps réel lors de chaque séance (dispositif 1, séance 1, production de textes au CP).

Temps séance	Modalités d'organisation	Ajustements réciproques en situation

16'28	 <p>Modalité d'organisation : « Un enseigne l'autre aide »</p>	<p>Ajustement repéré par C (observation) :</p> <p>(l.22) MC s'ajuste à M+ : M+ dit à l'élève au tableau : « Peux-tu parler plus fort ? Car d'ici, on n'a pas bien entendu »</p> <p>De sa place d'observatrice au point 1 M+ demande à l'élève qui est au tableau de parler plus fort car elle n'entend pas ce qu'il dit. MC n'intervient pas volontairement car elle estime que M+ est plus « légitime » ou crédible pour faire cette remarque depuis sa place. (C et MC)</p> <p>Ajustement repéré par M+ (entretien d'auto-confrontation croisée) :</p> <p>(l.24 à 29) M+ s'ajuste à MC : M+ se place en position d'écoute et d'observation des élèves parmi eux pour mieux les voir et mieux les entendre</p> <p>Ajustement repéré par MC (entretien d'auto-confrontation croisée) :</p> <p>(l.30 à 35) (l.34 à 44) M+ et MC s'ajustent réciproquement : prise en charge par M+ de la gestion de comportements perturbateurs pour que ces élèves n'entravent pas le déroulement de cette phase de la séance. MC déchargée de ce rôle ne remarque pas forcément ces élèves et baisse même sa vigilance sur ce plan</p>
-------	--	---

Analyse des ajustements réciproques en situation de co-enseignement

- 16 Avant de développer l'analyse descriptive et compréhensive des ajustements réciproques des trois séances, nous rappelons les trois principales questions de recherche qui sous-tendent notre problématique : (1) Deux enseignants en situation de co-enseignement ajustent-ils réciproquement leur activité en temps réel ? (2) Ces ajustements sont-ils visibles ? Quelle est leur nature ? (3) Quelle est la fonction de ces ajustements réciproques s'ils existent ?

Des ajustements visibles et invisibles

- 17 Les ajustements « visibles », c'est-à-dire observables *in situ*, sont ceux pour lesquels les enseignants interagissent directement l'un avec l'autre en classe, que ce soit par du discours, des signes ou des regards. Nous avons repéré treize ajustements visibles lors de nos observations filmées, essentiellement basés sur des échanges langagiers. Ces interactions observables visent principalement l'ajustement du temps didactique. Les enseignants se parlent en effet régulièrement pour se tenir informés de l'avancée du travail de l'un et de l'autre afin d'assurer « la chronogenèse de la leçon » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009). Les enseignants tentent ainsi de maintenir ce que Toullec-Théry et Marlot (2015) nomment « *un temps didactique commun* » pour tous les élèves.
- 18 Il nous semble intéressant de souligner qu'au cours des trois séances observées, les enseignants ont finalement peu échangé sur les difficultés rencontrées par les élèves face à la tâche qui leur était proposée, pour tenter de trouver des solutions pédagogiques et didactiques en temps réel. Seul le premier binôme observé a discuté des stratégies mises en place par les élèves en situation de recherche mathématiques, pour réfléchir aux aides pédagogiques possibles. En effet, l'enseignante de la classe ayant en charge le groupe « à étayage faible » avait plus avancé dans la résolution de la tâche que le groupe « à étayage fort ». Elle a donc pris un temps pour expliquer à l'enseignante supplémentaire la manière dont elle avait aidé quelques élèves pour qu'ils dépassent les difficultés rencontrées. Lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée, elle a tenté d'explicitier sa position lors de cet échange avec l'enseignante surnuméraire : « *Du coup, c'est moi qui t'explique leurs stratégies... Quand elle repart dans son petit groupe, elle sait comment j'ai permis à certains de se relancer dans la tâche* ».
- 19 Finalement, le nombre d'ajustements visibles, c'est-à-dire observable *in situ*, est relativement faible. Est-ce à dire que les enseignants s'ajustent peu réciproquement en situation de co-enseignement ? Comme nous l'avons expliqué précédemment, les travaux de l'ergonomie cognitive et de la psychologie du travail soulignent qu'une partie importante de l'activité ne peut être comprise par des observables extérieures à l'activité mais relève surtout d'informations subjectives et cognitives que seuls les professionnels peuvent fournir lors des entretiens d'auto-confrontation croisée. C'est effectivement lors de ces échanges *a posteriori*, en visionnant la séance filmée, que les binômes d'enseignants ont repéré et explicité d'autres types d'ajustements. Ces moments d'analyse collaborative

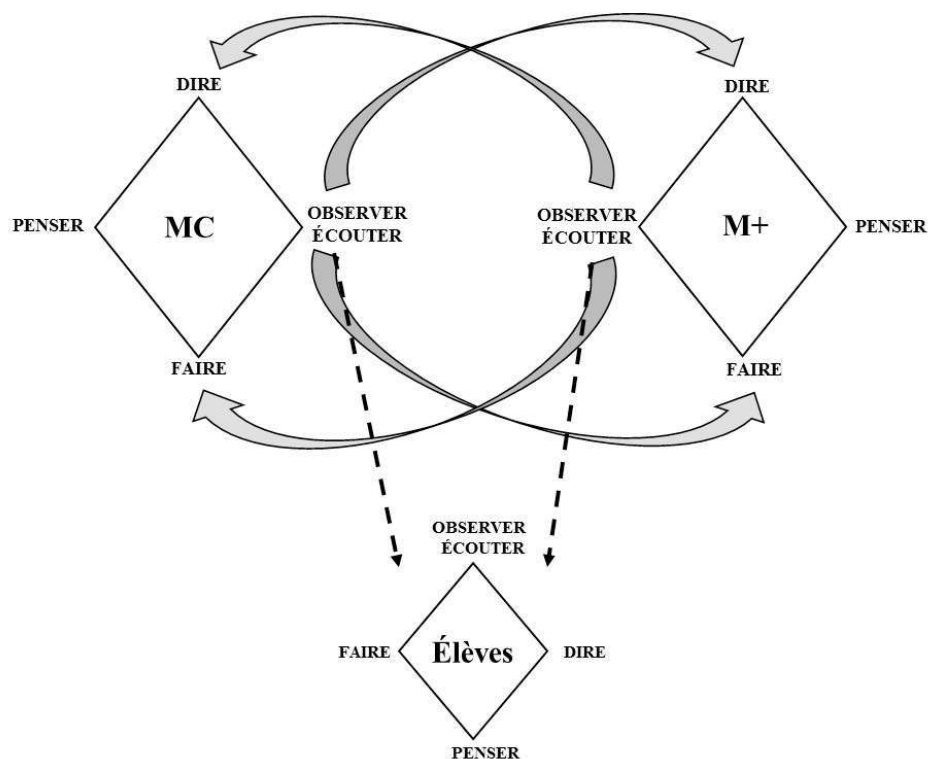
avec chaque binôme nous ont permis d'appréhender une trentaine d'ajustements « invisibles » sur les quarante ajustements repérés au total.

- 20 Finalement nous pouvons préciser que les ajustements réciproques en situation de co-enseignement s'appuient sur d'autres processus que les interactions langagières et reposent en grande partie sur l'observation et l'écoute pour la prise en compte des gestes professionnels de l'autre.
- 21 Il nous a semblé pertinent de chercher à comprendre les principales fonctions de ces ajustements réciproques en situation de co-enseignement, c'est-à-dire les buts visés lorsque les deux enseignants cherchent à s'ajuster.

Les principales fonctions des ajustements réciproques

- 22 Pour notre analyse descriptive et compréhensive, nous reprenons la modélisation d'une posture professionnelle d'étayage (Saillet, 2015) que nous avons adaptée pour caractériser le fonctionnement des ajustements réciproques entre les deux enseignants en situation de co-enseignement. Cette modélisation nous permet de mettre en évidence les liens entre le « penser-dire-faire-observer/écouter » de l'enseignant de la classe (MC) et le « penser-dire-faire-observer/écouter » de l'enseignant supplémentaire (M+). Plus précisément, ce cadre d'analyse nous offre la possibilité d'appréhender les observations et les écoutes réciproques de chacun des deux enseignants pour comprendre comment ces prises d'informations influencent ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font.

Figure 3 – Modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement



- 23 Comme nous l'avons décrit précédemment, la principale fonction des ajustements réciproques observables concernent la chronogenèse de la séance de co-enseignement pour harmoniser les temps didactiques de tous les groupes d'élèves.

- 24 Une seconde fonction des ajustements réciproques vise l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves lors du pilotage de la séance (Bucheton et Soulé, 2009). Dans les trois séances observées et analysées, M ou M+ ajustent leur observation et leur écoute des élèves dans l'optique d'un renforcement de leur attention et de leur mobilisation cognitive, lorsque l'autre enseignant anime la séance avec l'ensemble du groupe classe. Pendant ces temps d'introduction ou de bilan de la séance, l'enseignante placée dans une position d'observation est attentive aux élèves « décrocheurs » qui semblent ne pas écouter ou qui ont un comportement qui perturbe les autres élèves et elle tente souvent d'intervenir le plus vite et le plus discrètement possible. Cette forme d'ajustements réciproques permet de maintenir un meilleur climat de travail au sein de la classe et un temps de concentration plus important des élèves. *A contrario*, ce type d'ajustements entraîne parfois une baisse de la vigilance vis-à-vis de la gestion de classe d'un des deux enseignants, qui déclare « *se reposer sur l'autre* ». Une répartition des rôles insuffisamment explicitée entre les deux enseignants peut les amener à se déléguer réciproquement cette « préoccupation » de la gestion de la classe, sans que ni l'un ni l'autre ne l'assume et que finalement certains élèves échappent à la vigilance des deux.
- 25 Toujours, au niveau des ajustements réciproques dans le pilotage de la séance, les deux enseignants décident souvent dans le feu de l'action celui qui prend en charge le collectif pour les enrôler, et de l'autre, celui qui s'occupe de la préparation matérielle et organisationnelle, comme ces enseignantes qui expliquent : « *S'il y en a une qui commence à prendre le groupe, l'autre sait qu'elle doit s'occuper du matériel* » ou bien encore « *Ça aide parce que quand tu es dedans tu ne peux pas et parler et écrire... C'est comme si je me dédoublais, elle fait une partie et moi je peux faire l'autre, donc c'est plus facile* ».
- 26 Une troisième fonction importante des ajustements réciproques concerne les « rapports de place » (Vinatier, 2009) lorsque les deux enseignants les souhaitent les plus équilibrés possibles, c'est-à-dire sans que l'un ou l'autre ne s'impose comme leader, « *reléguant complémentirement l'autre dans une position subalterne* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 75). D'ailleurs, le choix des modalités d'organisation (« L'un enseigne, l'autre aide », de la modalité de travail « en groupes différenciés » ou « en ateliers » selon Friend et Cook, 2003) a été justifié par les enseignants qui veulent « *ne pas se gêner* » dans la classe ou du moins « *se gêner le moins possible* ». Ainsi, les ajustements réciproques permettent de limiter les nuisances sonores pour l'autre, notamment en essayant d'adapter le volume de la voix et des échanges langagiers au sein des groupes. L'organisation choisie permet donc de se faire entendre des élèves placés à proximité et maintient une certaine distance entre les enseignants dans la classe, chacun possédant dans cette configuration son propre espace dans l'espace classe. La présence de ce type d'ajustements réciproques indique la capacité des enseignants à savoir laisser la place à l'autre et s'effacer ponctuellement. Les enseignants ont en effet tous relevés qu'il leur avait fallu un certain temps pour apprendre à « *laisser la place à l'autre* » ou de ne pas « *prendre toute la place* » dans la classe. À ce sujet l'une des enseignantes explique qu'« *il n'y en a jamais une qui prend toute la place durant une séance* ». Elle ajoute : « *Mais au départ du dispositif, moi, je ne savais pas laisser la place. Je prenais trop la parole. Et maintenant ça se fait naturellement* ». Nous notons que pour les trois séances observées, c'est l'enseignant titulaire qui s'est à chaque fois « effacé » (lors des phases de rappel des séances antérieures et de présentation de la nouvelle consigne aux élèves), mais ce sont les enseignantes supplémentaires qui modulent souvent leur voix pour être les plus discrètes possible.

- 27 Les ajustements réciproques peuvent bien sûr combiner plusieurs fonctions, comme la construction d'un rapport de places équilibré et la répartition des rôles pour gérer les différentes préoccupations du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Ainsi, lors des trois séances observées, l'enseignante de la classe a laissé l'enseignante supplémentaire prendre en charge le début de séance avec le groupe classe pour faire rappeler aux élèves les séances précédentes et donner du sens à l'activité du jour, ce qui correspond à la préoccupation de « tissage » définie par Bucheton et Soulé (2009). À ce propos, l'une des enseignantes supplémentaires explique que *« pour les enfants c'est sans doute plus facile et ça se justifie peut-être plus qu'ils se rappellent des séances par rapport à moi qui ne suis pas tout le temps là pour eux. Ça a plus de sens je pense »*.
- 28 Une quatrième fonction principale des ajustements réciproques concerne le repérage croisé des élèves en difficultés. Les trois binômes observés partagent en effet une bonne connaissance des élèves en difficulté dans la classe et portent une attention particulière à l'observation et à l'écoute de leurs élèves durant la séance de co-enseignement. Dans ce type de binôme, la confiance réciproque permet de multiplier les ajustements réciproques au cours de la séance de co-enseignement, grâce à des observations et une écoute de l'enseignant et des élèves de chaque groupe. Par exemple, l'une des deux enseignantes peut indiquer à sa collègue des élèves en difficulté dont elle n'avait pas repéré les signes de décrochage face à la tâche. Parfois encore, les enseignants ont changé des élèves de groupes au milieu de la séance, estimant qu'ils avaient mal évalué leur difficulté en amont. Pour ce type d'ajustements, l'enseignant de la classe et l'enseignant supplémentaire semblent donc complémentaires, voire complices sur les plans pédagogiques et didactiques.
- 29 La cinquième fonction principale des ajustements réciproques vise l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles. Nous avons noté chez l'un des trois binômes qu'ajuster son « faire » au « faire de l'autre » pouvait consister à « ne pas faire » et s'effacer pour observer, comprendre ce que fait l'autre, voire apprendre de lui lorsque celui-ci maîtrise certaines compétences particulières. Par exemple, l'enseignante supplémentaire du premier binôme observé laissait le petit groupe d'élève qu'elle avait en charge pour venir observer sa collègue en train d'étayer un des élèves de la classe. Elle nous précise lors de l'entretien qu'elle voulait *« comprendre comment sa collègue aidait les élèves »*. Dans ce cas, le co-enseignement peut être un moyen de développer certaines compétences professionnelles et d'enrichir le répertoire d'actions et de savoirs professionnels en s'imprégnant des compétences de l'autre. L'une des enseignantes explique un ajustement didactique suite à son écoute de la collègue : *« J'ai écouté ce que tu faisais comme vocabulaire, et je me suis dit, c'est bien, il faut que je fasse pareil avec ceux que j'ai »*. Cette explicitation est représentative de nos entretiens d'auto-confrontation croisée qui nous ont permis de relever que les enseignants ajustent fréquemment leur « dire » en fonction de ce qu'ils entendent et écoutent chez leur collègue. Par exemple, une enseignante supplémentaire explique : *« J'ai une oreille qui traîne... Je réajuste ce que je dis à mon groupe par rapport à ce que tu as dit au tien »*. L'enseignante de la classe ajoute durant l'entretien : *« Quand l'une explique sa consigne, ça me fait penser à des trucs auxquels je n'aurais pas forcément pensé »* ou bien encore *« Si j'entends que dans ton groupe tu fais la même remarque que celle que j'ai déjà faite trois fois dans le mien, vu que moi, ça m'en fait plus, alors je dis "allez on arrête", on va expliquer quelque chose pour tout le monde »*. Un des binômes estime même qu'il est important de s'écouter mutuellement pour utiliser *« un langage commun »*. Une enseignante de ce binôme

explique : « On est sûr de parler le même langage parce qu'on va s'écouter et essayer de le dire de la même manière ».

Discussion autour de la notion d'ajustements réciproques dans l'activité de co-enseignement

- 30 Afin de mieux comprendre la dimension « invisible » des ajustements réciproques entre les deux enseignants en situation de co-enseignement, nous pouvons enrichir notre analyse en émettant deux hypothèses explicatives supplémentaires : (1) Les temps de co-préparation pour s'ajuster en dehors des situations de co-enseignement influenceraient la mobilisation d'ajustements réciproques *in situ*, et (2) l'historicité de la relation professionnelle entre les deux enseignants permettrait la routinisation des pratiques de co-enseignement

Des ajustements réciproques en dehors des temps de classe

- 31 Si l'on considère à la manière de Mérini (2012) que les temps d'échanges et de négociation sont un déterminant essentiel du travail coopératif entre les professionnels, doit-on limiter notre analyse à la situation de classe pour comprendre de quelle manière deux enseignants s'ajustent l'un à l'autre ? Ces temps d'ajustements réciproques ne pourraient-ils pas avoir lieu en dehors des temps d'enseignement en classe ? Nous pourrions en effet imaginer que plus les enseignants se sont préparés avant la séance en classe moins ils auraient à s'ajuster pendant. Cette hypothèse s'appuie sur la notion d'image opérative partagée (Ochanine, 1978) mise en évidence par Piot (2014) qui a pointé son rôle déterminant dans la construction d'un collectif de travail : « la construction d'une image opérative partagée, qui transcende les images opératives individuelles, est un élément décisif pour que se constitue un collectif de travail » (Piot, 2014, p. 14). Nous nous sommes donc intéressés aux éléments co-préparés par les deux enseignants. Nous avons relu les entretiens au regard de cette question et repéré les *verbatim* se rapportant à des éléments de la co-préparation. Nous avons constaté que c'est le premier binôme d'enseignants qui semble avoir déterminé le plus de variables didactiques en amont de la séance. Or, c'est également ce binôme qui durant la séance a le plus échangé et s'est le plus ajusté réciproquement. À l'inverse, les deux autres binômes qui avaient moins préparé conjointement la séance sont également ceux qui ont le moins communiqué pendant. Ce constat laisserait penser que les ajustements réciproques en amont en amènent d'autres *in situ*, lorsque les deux enseignants sont dans une logique professionnelle d'ajustements réciproques. *A contrario*, lorsque les enseignants s'ajustent peu en amont, ils ne compensent pas par plus d'ajustements réciproques *in situ*, préférant juxtaposer plutôt qu'ajuster leurs pratiques à celles de leur collègue.

Des ajustements réciproques incorporés dans des routines de travail à deux

- 32 La mise en perspective temporelle des ajustements réciproques entre les deux enseignants dépasse probablement les temps de co-planification ou de co-analyse des séances que nous venons d'évoquer. Au regard des éléments d'analyse qui sont ressortis de nos entretiens d'auto-confrontation croisée, l'historicité de la relation professionnelle

entre les deux enseignants pourrait apporter un élément supplémentaire pour comprendre et expliquer la dimension pragmatique (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) des ajustements réciproques *in situ*. Il semble en effet possible qu'un certain nombre de gestes professionnels partagés par les deux enseignants ne soient plus l'objet de négociations (Mérini, 2012) lorsque ceux-ci sont habitués à travailler ensemble depuis plusieurs mois voire plusieurs années.

- 33 Les binômes que nous avons observés ont en effet tous évoqué le fait de travailler ensemble depuis longtemps dans l'école et d'avoir pris des habitudes de travail à deux. De la même manière que certaines routines professionnelles se mettent en place au fil du temps pour un enseignant seul, nous faisons l'hypothèse que certaines compétences collaboratives d'ajustement réciproque finissent par être routinisées incorporées par les enseignants qui travaillent ensemble depuis longtemps.
- 34 C'est pourquoi la notion de négociation qui, pour Mérini (2012), distingue le partenariat d'autres formes d'organisations, nous semble heuristique pour caractériser les ajustements réciproques lors des phases de co-préparation ou de bilan, mais elle paraît moins opératoire pour appréhender les ajustements réciproques en situation de co-enseignement. En effet, serait-il réellement possible de négocier avec l'autre enseignant toutes les prises de décision qui sous-tendent les ajustements réciproques en situation de co-enseignement ?

Partager un objet didactique commun, est-ce suffisant pour co-enseigner ?

- 35 Au terme de notre analyse des ajustements réciproques en situation de co-enseignement dans le dispositif PMQC, nous soulevons la délicate question scientifique de définition du co-enseignement. En effet, quels sont les critères qui permettent de dire que deux enseignants sont en situation de co-enseignement ? Certains (Friend et Cook, 2003 ; Gravel et Trépanier, 2010 ; Vaughn, Schumm et Arguelles, 1997) parlent de co-enseignement dès lors que les deux enseignants partagent le même espace-classe et le même groupe d'élèves, selon six modalités organisationnelles. Cependant, pour d'autres comme Toullec-Théry et Marlot (2015), ces deux critères sont insuffisants pour définir une situation de co-enseignement. Selon elles, co-enseigner implique en plus du partage de l'espace classe et du groupe d'élèves, le partage d'un même objet didactique par les deux enseignants. Selon elles, le fait de faire travailler les élèves sur des objectifs didactiques différents au sein de la classe conduit les enseignants à être « *indépendants* ». À l'inverse, le fait de partager le même objet didactique développerait des relations d'« *interdépendance* » entre les deux enseignants. Au regard de nos observations et de notre analyse sur les ajustements réciproques, le critère d'« *objet didactique partagé* » ne nous semble pas le plus discriminant pour déterminer le degré de dépendance des professionnels enseignants en co-enseignement. En effet, pour les trois binômes de notre étude, les binômes 1 et 2 ont partagé le même objet didactique pour une séance et ont travaillé sur un objet didactique différent pour l'autre, alors que le binôme 3 a partagé le même objet didactique durant les deux séances (cf. 2.2 page 6). Le nombre d'ajustements réciproques analysés a pu être aussi important avec un objet didactique partagé ou différent. En effet, certains binômes se sont ajustés sur des objets didactiques au départ non partagés. *A contrario*, pendant une séance sur un objet didactique déclaré comme partagé par les deux enseignants, celles-ci se sont ajustées *a minima* en situation et ont

manifesté une certaine forme d'indépendance. Ainsi, dans nos entretiens, une enseignante du second binôme explique « *on a vraiment notre façon d'enseigner... et je pense d'ailleurs qu'on ne fait pas pareil... parfois j'ai écouté vaguement ce que tu disais (à l'autre enseignante) et je voyais bien que tu ne prenais pas les choses par le même bout et voilà... c'est juste deux façons différentes d'arriver à la fin à la même chose* ».

Conclusion : les ajustements réciproques, l'essence du co-enseignement

- 36 Parmi les diverses formes que peut prendre le travail coopératif, le co-enseignement, objet de notre étude, implique un degré élevé de coopération entre les enseignants que l'injonction officielle seule ne peut engendrer, comme le souligne également Mérini (2007) pour le partenariat et Marcel (2006) pour le travail collectif des enseignants. Finalement, il nous semble que l'analyse ergonomique du travail collaboratif de Barthes et Quéinnec (1999) est particulièrement heuristique pour caractériser l'activité de co-enseignement. Nous nous appuyons sur les neuf critères d'analyse proposés par ces auteurs pour tenter de définir l'activité de co-enseignement.
- 37 Le 7^e critère de Barthes et Quéinnec (1999) est l'objet de la tâche, c'est-à-dire ce sur quoi portent les actions. Ce critère se rapproche de l'objet didactique présenté par Toullec-Théry et Marlot (2015) comme fondamental, mais dont nous avons questionné dans la partie précédente la légitimité pour définir l'essence du co-enseignement. Les critères 4, 5 et 6 (le moment de réalisation des opérations, les ressources matérielles et les moyens de communication et interaction) nous semblent fondamentaux mais sont inclus dans les premières dimensions que nous avons attribuées au co-enseignement : cette activité engage les deux enseignants dans un même espace-classe au même moment au sein d'un même groupe d'élèves et peuvent communiquer en temps réel. Nous avons décrit l'importance de la co-préparation, tout en précisant qu'elle ne suffisait pas à co-enseigner de façon réellement ajustée. Nous avons souligné l'importance des habitudes de travail à deux qui permettent de co-construire des routines professionnelles dans l'activité de co-enseignement.
- 38 Le co-enseignement, pour être efficace à deux dans la même classe, nécessite des temps de travail en commun (préparation et bilan) en dehors de la présence des élèves, mais également des ajustements réciproques dans l'action, dont nous avons caractérisé cinq principales fonctions : (1) l'harmonisation du temps didactique entre les différents groupes d'élèves, (2) l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves lors du pilotage de la séance (Bucheton et Soulé, 2009), (3) l'équilibre des « rapports de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Vinatier, 2009) entre les deux enseignants pour gêner l'autre le moins possible, (4) le repérage croisé des élèves en difficultés, (5) l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelles. La nature de ces ajustements réciproques n'est pas uniquement langagière, car elle s'inscrit dans des registres pragmatiques (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) de réflexion dans l'action (Schön, 1994) ou de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) qui s'appuient sur des stratégies d'observation et d'écoute pluri-adressées : vers le dire et le faire de l'autre enseignant, mais également bien sûr vers le dire et le faire des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1991). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 85-93.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 42, p. 11-26.
- Barthes, B. et Queinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie, *L'année psychologique*.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, p. 123-154.
- Friend, M. et Cook, L. (2003). *Interactions: Collaborations skills for school professionals*, (4e Ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Gravel, C. et Trépanier, N. (2010). "Le co-enseignement, comment l'intégrer ?". Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des Modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 258-273.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2, Paris : Armand Colin
- Leontiev, A. (1947, 1976 pour la version française). *Le développement du psychisme*, Paris : Éditions sociales.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*. p. 49-63.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse : Octarès.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 1. p. 103-113.
- Marcel, J.F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 85-99.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : Éditions De Boeck.

- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité, dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck, p. 35-47.
- Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé, *Les cahiers pédagogiques*, n° 24.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E, in L. Numa-Bocage, J.-F. Marcel et Ph. Chaussecourte (Dir.), *De l'observation des pratiques enseignantes*, *Recherches en éducation*, Université de Nantes
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, n° 2, 63-72. Toulouse le Mirail.
- Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?, *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 5 n° 11, <http://questionsvives.revues.org/622>
- Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée, dans J.-F., Marcel et T. Piot, *Le travail collectif des enseignants en question(s)*, *Questions vives* n° 21.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, *Revue Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 23, n° 3, p. 343-388.
- Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 34, p. 121-137.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : éditions logiques.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (Dir.), (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Travaux du Comité national « Plus de maîtres que de classes ».
- Vaughn, S., Schumm, J.S. et Arguelles, M.E. (1997). The ABCDEs of coatching, *Teaching Exceptional Children*, p. 4-10.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vincent, G. (2008). *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*. Éducation et francophonie.

NOTES

1. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
 2. La réforme de l'éducation prioritaire présentée le jeudi 16 janvier 2014 par Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, et George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative, comprend 14 mesures-clés dont la n° 2 pour le dispositif "Plus de maîtres que de classes".
-

RÉSUMÉS

Cet article présente une étude sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PMQC), instauré dans le cadre de la refondation de l'école française (2013) pour renforcer la maîtrise des compétences de base des élèves à l'école primaire par l'affectation d'un maître supplémentaire afin de permettre de nouvelles organisations, dont le co-enseignement, au sein même de la classe. À partir des travaux de Bucheton (2009) sur les gestes professionnels d'ajustements et de la modélisation d'une posture professionnelle d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009 ; Saillot, 2015), notre problématique ambitionne de caractériser les ajustements réciproques entre les deux enseignants, car nous postulons l'hypothèse de leur centralité dans l'activité de co-enseignement. Nous essaierons de comprendre le fonctionnement de ces ajustements réciproques afin de définir l'essence même du co-enseignement.

This text presents a study about a french educational device called « Plus de maîtres que de classes » (PMQC) introduced in the context of the refoundation of the french school (2013) to improve the skills of pupils in difficulties. This educational reform aims to provide an additional teacher in a school to allow new educational organizations, especially co-teaching that share that share teaching activities. Mainly based on the researchs carried out by Bucheton (2009) about adjustments skills in teaching and professional posture of scaffolding (Bucheton & Soulé, 2009, Saillot, 2015), our scientific issue aims to caraterize co-teaching when both teachers are fitting each other. We will try to understand how they both fit each other in order to improve co-teaching.

INDEX

Mots-clés : co-enseignement, ajustements réciproques, posture professionnelle

Keywords : co-teaching, adjustments skills, professional posture

AUTEURS

ÉRIC SAILLOT

Maître de conférences en sciences de l'éducation, CIRNEF, Université de Caen Normandie

SÉVERINE MALMAISON

Professeure des écoles, Master recherche en sciences de l'éducation, CIRNEF, Université de Caen
Normandie