

Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement
Ajustements et variations identitaires d'une enseignante
surnuméraire au sein de trois binômes

Pedagogical roles for co-teaching subjects
Identity adjustments and variations of a supernumerary
teacher within three dyads

Roles didácticos para los sujetos de la co-enseñanza
Ajustes y variaciones identitarias de una maestra
supernumeraria en el seno de tres binomios

Sandrine Prevel et Pablo Buznic-Bourgeacq

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075039ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075039ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prevel, S. & Buznic-Bourgeacq, P. (2020). Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement : ajustements et variations identitaires d'une enseignante surnuméraire au sein de trois binômes. *Éducation et francophonie*, 48(2), 139–159. <https://doi.org/10.7202/1075039ar>

Résumé de l'article

Les sciences de l'éducation étudient le travail collectif des enseignantes et des enseignants à travers différents cadres. Cet article propose de penser les liens que crée ce travail collectif dans l'activité effective de coenseignement. Nous introduisons pour cela la notion de rôle didactique distribué entre les enseignantes et les enseignants dans la construction des savoirs en classe et dans le traitement de la difficulté de certains élèves à partir d'une répartition pérenne, plus ou moins consentie, plus ou moins consciente, des actions didactiques. Nous analysons une triple collaboration : trois binômes formés par une enseignante surnuméraire et trois de ses collègues titulaires d'une classe de cycle 2 en éducation prioritaire font vivre en classe un projet de production d'écrits conçu en commun. Les résultats donnent à voir une distribution singulière des rôles didactiques dans chacun des binômes. Ils montrent comment une enseignante surnuméraire parvient à ajuster son activité au regard des espaces physique, didactique et psychique autorisés par chacune de ses collègues.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement

Ajustements et variations identitaires d'une enseignante surnuméraire au sein de trois binômes

Sandrine PREVEL

Direction des services de l'éducation nationale de la Manche, Saint-Lô, France

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ

Université de Caen Normandie, Caen, France

RÉSUMÉ

Les sciences de l'éducation étudient le travail collectif des enseignantes et des enseignants à travers différents cadres. Cet article propose de penser les liens que crée ce travail collectif dans l'activité effective de coenseignement. Nous introduisons pour cela la notion de rôle didactique distribué entre les enseignantes et les enseignants dans la construction des savoirs en classe et dans le traitement de la difficulté de certains élèves à partir d'une répartition pérenne, plus ou moins consentie, plus ou moins consciente, des actions didactiques. Nous analysons une triple collaboration : trois binômes formés par une enseignante surnuméraire et trois de ses collègues titulaires d'une classe de cycle 2 en éducation prioritaire font vivre en classe un projet de production d'écrits conçu en commun. Les résultats donnent à voir une distribution singulière des rôles didactiques dans chacun des binômes. Ils montrent comment une enseignante surnuméraire parvient à ajuster son activité au regard des espaces physique, didactique et psychique autorisés par chacune de ses collègues.

ABSTRACT

Pedagogical roles for co-teaching subjects Identity adjustments and variations of a supernumerary teacher within three dyads

Sandrine PREVEL, Department of National Education Services of Manche, Saint-Lô, France
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, University of Caen Normandie, Caen, France

Education sciences study the collective work of teachers through different frameworks. This article explores connections created by this collective work in the activity of co-teaching. To do so, we introduce the notion of a pedagogical role shared among teachers in knowledge building in the classroom and the treatment of some students' challenges based on the ongoing distribution, more or less conscious and/or agreed upon, of pedagogical actions. We analyze a triple collaboration: three dyads made up of a supernumerary teacher and three of her colleagues, who are each in charge of a cycle 2 priority education class, bringing a co-created production of writings to life in the classroom. The results show a unique distribution of pedagogical roles in each of the dyads. They reveal how a supernumerary teacher manages to adjust her activity in terms of the physical, pedagogical and psychological spaces authorized by each of her colleagues.

RESUMEN

Roles didácticos para los sujetos de la co-enseñanza Ajustes y variaciones identitarias de una maestra supernumeraria en el seno de tres binomios

Sandrine PREVEL, Dirección de los servicios de la educación nacional de la Manche,
Saint-Lô, Francia
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, Universidad de Caen Normandie, Caen, Francia

Las ciencias de la educación estudian el trabajo colectivo de los maestros y maestras a través de diferentes marcos. Este artículo propone pensar las relaciones que dicho trabajo colectivo crea durante la actividad efectiva de co-enseñanza. Introduciremos para ello la noción de rol didáctico distribuido entre los maestros y maestras en la construcciones de saberes en clase y en el tratamiento de las dificultades de ciertos alumnos a partir de un reparto permanente, más o menos aceptado, más o menos consciente, de las acciones didácticas. Analizamos la tripe colaboración: tres binomios integrados por una maestra supernumeraria y tres de sus colegas titulares en una clase de segundo ciclo en educación prioritaria, quienes realizan un proyecto de producción de escritos en común. Los resultados dejar ver una distribución peculiar de los roles didácticos de los integrantes de los binomios. Muestran cómo una

maestra supernumeraria logra ajustar su actividad con respecto a los espacios físico, didáctico y síquico autorizados por cada una de sus colegas.

INTRODUCTION : PENSER LE LIEN ENTRE LES SUJETS DE L'ENSEIGNEMENT

Le travail collectif du personnel enseignant constitue un domaine de recherche phare des sciences de l'éducation depuis la fin des années 2000 (Dupriez, 2010; Gibert, 2018). Cela a conduit à étudier le lien entre des sujets engagés à travailler collectivement selon différentes perspectives : ergonomique (Marcel et Murillo, 2014; Merini et Ponté, 2009; Saillot et Malmaison, 2018), didactique (Leutenegger, 2000; Nédélec-Trohel, 2014; Tambone, 2014; Toullec-Théry et Marlot, 2015) ou clinique (Buznic-Bourgeacq et Desvages-Vasselin, 2018).

Pour articuler ces trois dimensions, nous développons la notion de rôle didactique qui tient compte de l'organisation de l'activité de travail, au filtre des spécificités des savoirs qui y sont mis en jeu et des subjectivités qui y sont interpellées. Nous montrons qu'au-delà de la prégnance des préoccupations organisationnelles qui priment dans le travail collectif (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015; Nédélec-Trohel, 2014; Toullec-Théry et Marlot, 2015), les liens entre les membres du personnel enseignant demeurent ajustés à deux niveaux : un niveau microdidactique qui consiste à déployer son propre rôle auprès d'élèves singuliers, compte tenu d'une organisation didactique générale; un niveau subjectif qui consiste à considérer son propre rôle en miroir de celui attribué à l'autre, compte tenu des espaces physique, didactique et psychique que ce rôle laisse ouverts.

Notre recherche s'appuie sur l'analyse d'une triple collaboration¹ en éducation prioritaire : trois binômes formés par une enseignante surnuméraire coenseignant avec trois collègues à l'école élémentaire en France². Après avoir développé la notion de rôle didactique pour conceptualiser le lien entre des sujets enseignants engagés à travailler ensemble, nous explicitons la méthodologie qui nous a permis de reconstruire ces rôles par un croisement de multiples points de vue. Nous montrons alors comment la stabilité des actions didactiques de chacune, sans être officialisée, témoigne d'une distribution de véritables rôles didactiques différenciés au sein de

-
1. Nous utilisons préférentiellement le terme « collaboration » pour mettre en avant les liens à l'échelle de l'activité réelle des sujets, conduits à « travailler ensemble ». Nous utilisons ponctuellement le terme « coordination » lorsqu'il s'agit de mettre en avant l'articulation des actions d'un point de vue plus spécifiquement organisationnel (Marcel et Murillo, 2014).
 2. Tout au long de l'article, nous utilisons spécifiquement le terme « coenseignement », en référence aux distinctions analysées par Toullec-Théry et Marlot (2015, p. 41-55). Le terme « coenseignement » apparaît ici d'autant plus pertinent dans la mesure où « le même espace » est pensé au-delà de l'espace physique, en intégrant les espaces didactique et psychique, permettant ainsi de s'interroger sur ce qui fait vraiment lien entre les enseignantes et les enseignants au-delà de la matérialité de leurs relations.

chaque binôme. Nous ouvrons enfin la réflexion sur les variations identitaires auxquelles l'enseignante surnuméraire parvient et envisageons comment elles pourraient constituer une figure essentielle de la compétence au coenseignement.

RÔLES DIDACTIQUES ET ENJEUX SUBJECTIFS

Des actions et des rôles pour coenseigner : tendances

Les études réalisées sur le coenseignement montrent certaines tendances qui méritent ici d'être précisées. En premier lieu, cette activité est souvent envisagée sous le registre de l'organisationnel, et les questions didactiques semblent moins structurantes des préoccupations des enseignantes et des enseignants. La spécificité du savoir transmis semble peu orienter les relations entre les adultes impliqués sauf pour anticiper des actions et des comportements attendus par rapport à des difficultés spécifiques. Plusieurs études se rejoignent (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015) pour mettre en évidence le fait que le coenseignement apparaît souvent pensé dans une logique globale dans laquelle les commodités organisationnelles permettent d'amplifier les interactions didactiques. Cette centration est justifiée par plusieurs raisons. D'abord, le travail supplémentaire inhérent à l'activité de coconception n'est pas reconnu (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015). Derrière le « confort », qui pourrait laisser entendre que le personnel enseignant agit pour son aisance personnelle, se dessinent surtout des vertus essentielles et une véritable efficacité de l'enseignement : « accroissement des prises de parole de chaque élève, multiplication des *feed-back* immédiats adressés aux élèves [...], meilleure observation par les maîtres des élèves au travail [...], etc. » (Goigoux, 2015, p. 69). Cette modalité de travail permet ainsi « la diversification des modes d'entrée dans les apprentissages, [...] une personnalisation du suivi des élèves et [un] maintien de chacun d'entre eux dans l'apprentissage » (Merini et Ponté, 2009, p. 57). Ensuite, l'amplification générale des interactions didactiques est considérée comme pertinente pour des compétences de bas niveau (par exemple, comme on le verra dans un des binômes, la segmentation de la chaîne écrite) souvent mises au travail dans une collaboration autour de la difficulté scolaire (Goigoux, 2015, p. 66-67). Enfin, des questions éthiques orientent le primat de cette modalité, « si tous acceptent l'idée de "donner plus à ceux qui ont moins", rares sont ceux qui acceptent l'une de ses conséquences : donner moins à ceux qui ont le plus » (Goigoux, 2015, p. 69).

Les recherches s'intéressant à la répartition des actions didactiques ont produit des connaissances dans deux principales directions : la détermination des actions didactiques privilégiées dans le coenseignement et la difficulté à faire se rencontrer des systèmes didactiques différenciés. La première direction permet de distinguer les actions didactiques mises en œuvre par les acteurs du coenseignement et de déterminer des formes de répartition relativement pérennes qui permettraient de définir des rôles didactiques. Toullec-Théry et Marlot (2015) repèrent une certaine

cohérence dans la répartition des actions didactiques entre la personne titulaire de la classe et l'enseignante ou l'enseignant supplémentaire. Connaissant davantage les élèves et les objets d'étude déjà mis au travail, la première se trouve naturellement garante de la mémoire didactique de la classe et en position de gérer la chronogenèse des savoirs. La seconde personne, ordinairement appréhendée comme spécialiste de la difficulté scolaire, peut être conduite à mettre au travail les obstacles spécifiques des élèves et les stratégies qu'ils déploient. Son rôle didactique se trouve plutôt orienté par le travail de la topogenèse des savoirs. Dans notre étude, ces distinctions permettent d'analyser la distribution des rôles didactiques afin de saisir ce qui peut conduire à cette répartition ou, au contraire, la bousculer. La deuxième orientation des travaux s'intéressant à la répartition des actions didactiques permet de souligner la stabilité, voire l'isolement, des rôles didactiques des différents acteurs impliqués. Ces travaux montrent que lorsque des regroupements d'élèves en difficulté sont établis pour répartir les élèves et leur enseignante associée ou leur enseignant associé, des systèmes didactiques parallèles, voire étanches, sont produits (Leutenegger, 2000; Toullec-Théry et Marlot, 2015). Des objets y sont travaillés de manière autonome, ce qui empêche une véritable articulation didactique entre les différents espaces et les diverses temporalités de travail: un système didactique principal et un système didactique auxiliaire avancent en parallèle. Ce constat d'étanchéité nous permet d'appréhender certains contrastes entre les rôles didactiques endossés par le personnel enseignant et les espaces physiques investis.

Les praticiennes et les praticiens tentent d'optimiser la densité possible des actions qu'ils considèrent comme efficaces. Ils se coordonnent à partir d'un jeu de positions naturalisé institutionnellement dans lequel chacun semble prendre une place relativement autonome. Sûrement faut-il alors s'interroger sur les enjeux impliquant la professionnalité³ et la subjectivité du personnel enseignant pour saisir ce qui se joue derrière ces distributions de rôles.

Les rôles et l'ouverture des espaces physique, didactique et psychique

Dépassons maintenant le registre de l'observable pour tenter de comprendre ce qui se joue pour chacun et chacune dans le travail collectif.

«L'ouverture de la classe [...] amène à une reconfiguration de l'espace professionnel dans lequel s'exerce le métier d'enseignant, ce qui n'est pas sans effet en particulier sur les phénomènes identitaires et dans la manière de concevoir la mission» (Merini et Ponté, 2009, p. 44). D'une manière générale, le jeu de rôles

3. Le terme «professionnalité» est pris ici dans une acception large et à l'échelle d'un sujet. La professionnalité peut se résumer, en référence à Barbier (1996), à l'«ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique» (p. 53). L'intérêt de cette appréhension de la professionnalité est de l'envisager sous l'angle des limites qui permettent de déterminer le champ d'action considéré comme pertinent et légitime par un sujet au sein de sa profession.

inhérent au coenseignement peut être caractérisé comme une dynamique d'ouverture. L'ouverture concerne d'abord l'espace physique, puisque le coenseignement conduit à modeler la topographie des actions professionnelles. Cela implique de se donner à voir à l'autre, et donc potentiellement d'être qualifié, voire jugé. Ensuite, l'ouverture concerne l'instance décisionnelle et opérationnelle des actions professionnelles. Le coenseignement induit nécessairement des «dépendances d'action réciproques [...], les activités des uns étant subordonnées à celles des autres» (Merini et Ponté, 2009, p. 46). L'ouverture est ici envisagée dans le registre du «partage de la décision» (Merini et Ponté, 2009, p. 55), mais aussi du partage «du territoire symbolique d'autorité/légitimité dans lequel s'exerce la pratique» (Merini et Ponté, 2009, p. 55). La répartition des actions est aussi une répartition des places⁴. Les modalités d'organisation sont «justifié[es] par les enseignants qui veulent “ne pas se gêner” dans la classe» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 11)⁵. La place laissée à l'autre n'est pas seulement un périmètre physique, mais également une position spécifique de légitimité. Enfin, l'ouverture concerne la professionnalité même de chaque enseignante et enseignant. En bousculant les places, en redéfinissant les concours décisionnels, le domaine de compétences de chacun va se trouver modifié, comme le montrent Merini et Ponté (2009). Agir à plusieurs met forcément à l'épreuve les frontières de sa propre professionnalité, en particulier en ce qui a trait aux espaces didactiques. Il va falloir par exemple être capable d'harmoniser les avancées didactiques de plusieurs groupes d'élèves dont certains ont évolué avec un autre enseignant ou une autre enseignante. Les espaces didactiques se trouvent ainsi remodelés.

En invitant à agir sous le regard d'un autre, en bousculant les places et les professionnalités de chacun, l'ouverture induite par le coenseignement conduit à reconfigurer l'espace psychique de la classe. Cet espace, étudié par Blanchard-Laville (2001, p. 193-219), en référence notamment à Bion, Houzel ou Roquefort, renvoie à «l'externalisation des modalités du fonctionnement interne des appareils psychiques individuel et groupal» (Blanchard-Laville, 2001, p. 194)⁶ et constitue «l'un des éléments de l'enveloppe psychique modelée par l'enseignant, enveloppe dont la fonction essentielle est une fonction contenant» (Chaussecourte, 2014, p. 81). Dans la classe, cela conduit par exemple à envisager qu'une «enseignante se révèle maîtresse unique de l'espace et du temps dans [une] séquence de leçon» (Blanchard-Laville, 2001, p. 204) et que «cette organisation qu'elle construit pour ses élèves, et qu'on peut qualifier de défensive eu égard à ses craintes, elle la construit aussi pour

-
4. La distinction entre «rôle» et «place» permet ici de circonscrire plus précisément les approches didactiques et subjectives des liens entre les membres du personnel enseignant. Si les rôles peuvent être assimilés à une forme plutôt pérenne et apriorique, en revanche, les places ont une forme plus singulière et émergente. La mobilisation des deux notions permet alors de situer des formes de relations subjectives singulières au sein de formats didactiques généraux.
 5. Parfois, par exemple, l'enseignante titulaire «n'intervient pas volontairement, car elle estime que M+ [l'enseignante surnuméraire] est plus “légitime” ou crédible pour faire cette remarque depuis sa place» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 8).
 6. Pour saisir la texture de l'espace psychique, il faut l'appréhender à partir du déplacement freudien, envisageant notamment la réalité psychique dans sa concrétude, et considérer que ce qui vaut inconsciemment comme réalité dans le psychisme d'un sujet a tout autant d'effet sur ce qui advient que ce qui référerait à une réalité matérielle.

elle» (Blanchard-Laville, 2001, p. 206). Dans notre étude, cette forme psychique de l'espace est un levier pour comprendre ce qui se joue en deçà d'ajustements opérationnels et pour saisir des formes variées de réactions lorsque la fonction contenante ne peut pas être assurée par un seul sujet. Pour chaque enseignante et enseignant, ses ajustements « 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» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 2). Une fois pensées comme défenses pour assurer les modalités usuelles des appareils psychiques impliqués, ces logiques d'arrière-plan réfèrent à l'espace psychique produit par chaque sujet, à sa perméabilité, à son expansion, à sa protection, à sa rencontre avec d'autres sujets, etc. La présence de plusieurs d'entre eux reconfigure alors entièrement cet espace. À notre connaissance, aucune étude n'a été menée à partir de ces logiques pour penser le coenseignement. Nous proposons de l'amorcer à partir de l'hypothèse selon laquelle le rôle endossé par chaque enseignant et enseignante se construit en fonction de celui attribué à l'autre, compte tenu de l'espace psychique que ce rôle laisse plus ou moins ouvert, beaucoup plus que sur le plan de l'articulation didactique des actions professionnelles. Nous parlerons alors d'« enjeux subjectifs» (Buznic-Bourgeacq, 2016) lorsqu'il s'agira de reconnaître cette forme de relation.

LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE: UN QUATUOR À TROIS BINÔMES

Trois classes de cycle 2 en éducation prioritaire

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un groupe de recherche et développement dans l'académie de Caen, en France. Elle réunit des professionnels de la recherche et une équipe de quatre enseignantes de cycle 2 d'une école d'éducation prioritaire renforcée (REP+) dont les élèves sont majoritairement issus des classes populaires. L'enquête s'est déroulée en avril et mai 2017. Marie (trente ans d'ancienneté) et Betty (douze ans d'ancienneté) sont titulaires de leur poste dans l'école. Claire (trois ans d'ancienneté) n'est pas titulaire de son poste. Chacune a en charge une classe dont les effectifs oscillent entre dix-huit et vingt élèves. La quatrième, Elsa (quinze ans d'ancienneté), occupe le poste « Plus de maîtres que de classes »⁷ depuis deux ans. Le tableau 1 synthétise la constitution de ces trois binômes.

7. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » a été instauré par la circulaire du 18 décembre 2012. Il permet d'affecter un enseignant ou une enseignante supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire pour favoriser l'aide aux élèves en difficulté grâce à de nouvelles modalités pédagogiques.

Tableau 1. Répartition des binômes

Elsa Enseignante surnuméraire (Plus de maîtres que de classes)		
Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3
Betty et Elsa	Claire et Elsa	Marie et Elsa

Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet en production d'écrits préparé en commun par les quatre protagonistes au cours d'une journée de formation. Les programmes de 2015 comportent des compétences relevant du domaine « écrire » (produire un écrit, et réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit) et du domaine « comprendre le fonctionnement de la langue » (maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit, mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu, et raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques). Les élèves doivent produire une « bulle » et faire parler ou penser un personnage dans un album sans texte. Ils ont à mettre en relation la forme de la bulle (pense ou parle), à faire des choix énonciatifs pertinents, à donner suffisamment d'informations pour permettre d'identifier le personnage qui s'exprime, à segmenter le texte à l'écrit et à réinvestir des éléments orthographiques.

Un recueil de données croisées

La démarche d'analyse vise à restituer la distribution des rôles didactiques dans chacun des binômes et les enjeux subjectifs qu'associent les actrices à cette distribution. Une séance a été filmée pour chaque binôme avec une caméra fixe posée sur un pied. Ces données d'action permettent d'accéder au positionnement physique de chaque enseignante et à ses actions didactiques, leurs objets et leurs destinataires. Ces premières données sont croisées avec des entretiens individuels semi-directifs filmés entre deux et quatre semaines après les séances pour chaque binôme et organisés selon trois thèmes: le bénéfice pour les élèves du coenseignement au cours de la

séance filmée, le choix de la production d'écrits pour mettre en place le coenseignement et le rôle joué par l'enseignante interviewée dans le dispositif mis en place. Elsa s'est exprimée au cours de trois entretiens distincts, et ses collègues ont participé à un seul entretien.

Une analyse des moments de classe

Pour repérer les rôles didactiques à partir des films, nous analysons comment les enseignantes investissent, de manière plus ou moins pérenne, les espaces physique, didactique et psychique de la classe. Nous regardons où se positionne chacune des enseignantes, à qui elle destine ses interventions et comment elle intervient, de manière à reconnaître d'éventuelles articulations entre les deux systèmes didactiques. Les notions de chronogenèse et de topogenèse précisent les actions didactiques de chacune des enseignantes et leur fonction dans le processus de construction du savoir par la classe ou par un élève en particulier.

L'analyse du contenu des entretiens transcrits procède par repérage et catégorisation des enjeux subjectifs émergents. Il s'agit ici de dessiner les espaces psychiques en jeu et les logiques d'arrière-plan qui les animent au sein de chaque binôme. Dans cette perspective, nous analysons le rôle qui est délégué à Elsa par ses collègues (semblable/différent, symétrique/dissymétrique, pour soi/pour elle) et le rôle que s'attribue Elsa (clair/opaque, facile/difficile, complémentaire/concurrent, utile/inutile).

LES RÉSULTATS

Les résultats montrent des répartitions des rôles didactiques spécifiques à l'intérieur de chaque binôme. Ils dessinent aussi des relations entre ces rôles didactiques et leurs soubassements subjectifs chez chacune des enseignantes.

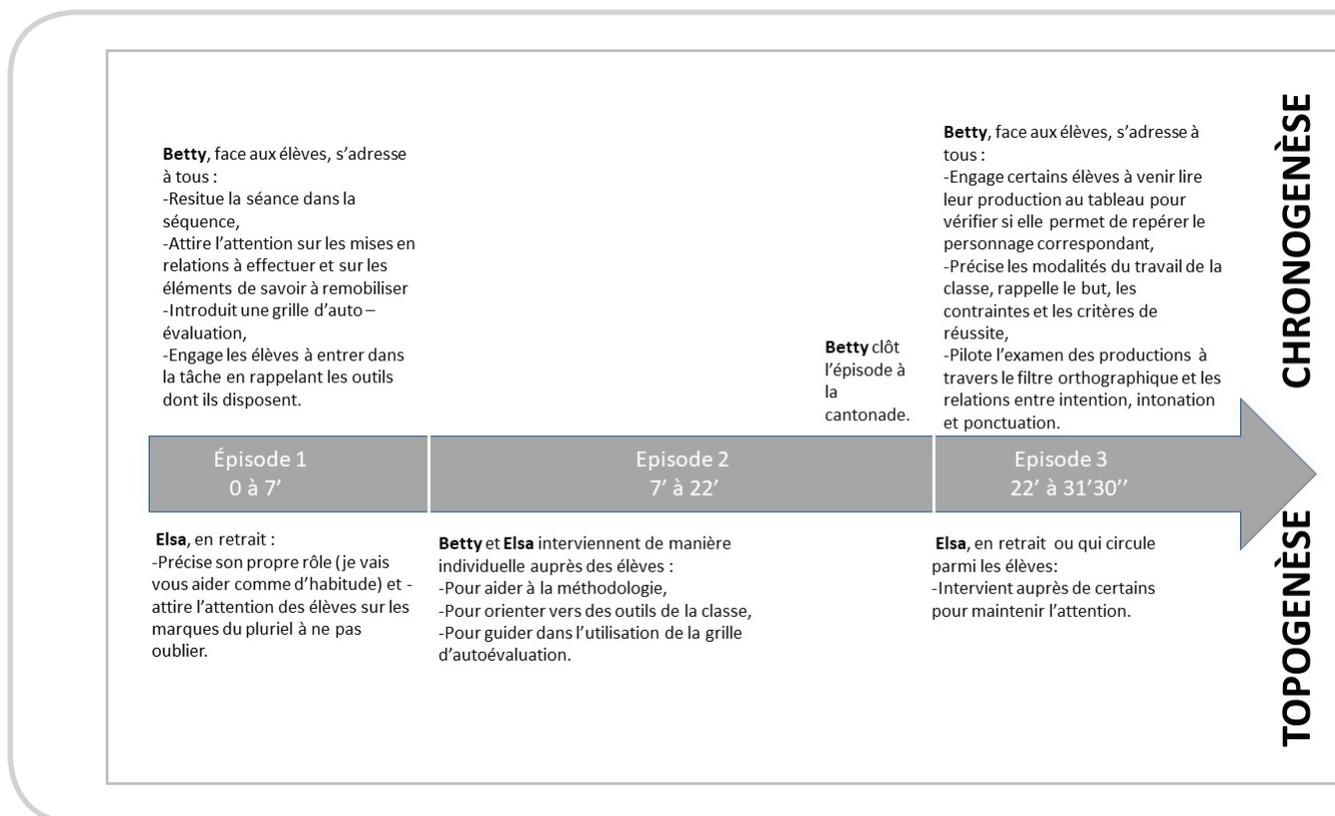
Des répartitions de rôles didactiques plus ou moins anticipées

Le choix de co-intervenir en production d'écrits est unanimement justifié par la complexité de l'objet de travail. Personnaliser les consignes et multiplier les sollicitations aident les élèves. Néanmoins, dans chaque classe, la distribution des rôles didactiques ne s'anticipe pas de la même manière.

Betty et Elsa: une distribution automatique des rôles classique, stable et ajustée en direct

Dans ce premier binôme, la répartition des actions didactiques varie au cours de la séance tout en conservant une cohérence interne. La figure 1 formalise la chronologie de la distribution des actions didactiques.

Figure 1. **Chronologie de la distribution des actions didactiques dans la séance Betty/Elsa**



Les actions didactiques des deux enseignantes laissent voir des rôles didactiques stables. Betty garantit l'avancée du savoir en resituant la séance dans un avant et un après, tant du point de vue de l'avancée du projet que des savoirs à reconvoquer et du milieu qui leur permet d'émerger. Elle est la seule à le faire et reste, en ce qui a trait à la gestion des interactions et de la position dans l'espace, seule face à ses élèves. Elle mène la séance, impulse le rythme et détermine les éléments à mettre en relation (notamment le sens de la ponctuation et les répercussions sur le lecteur).

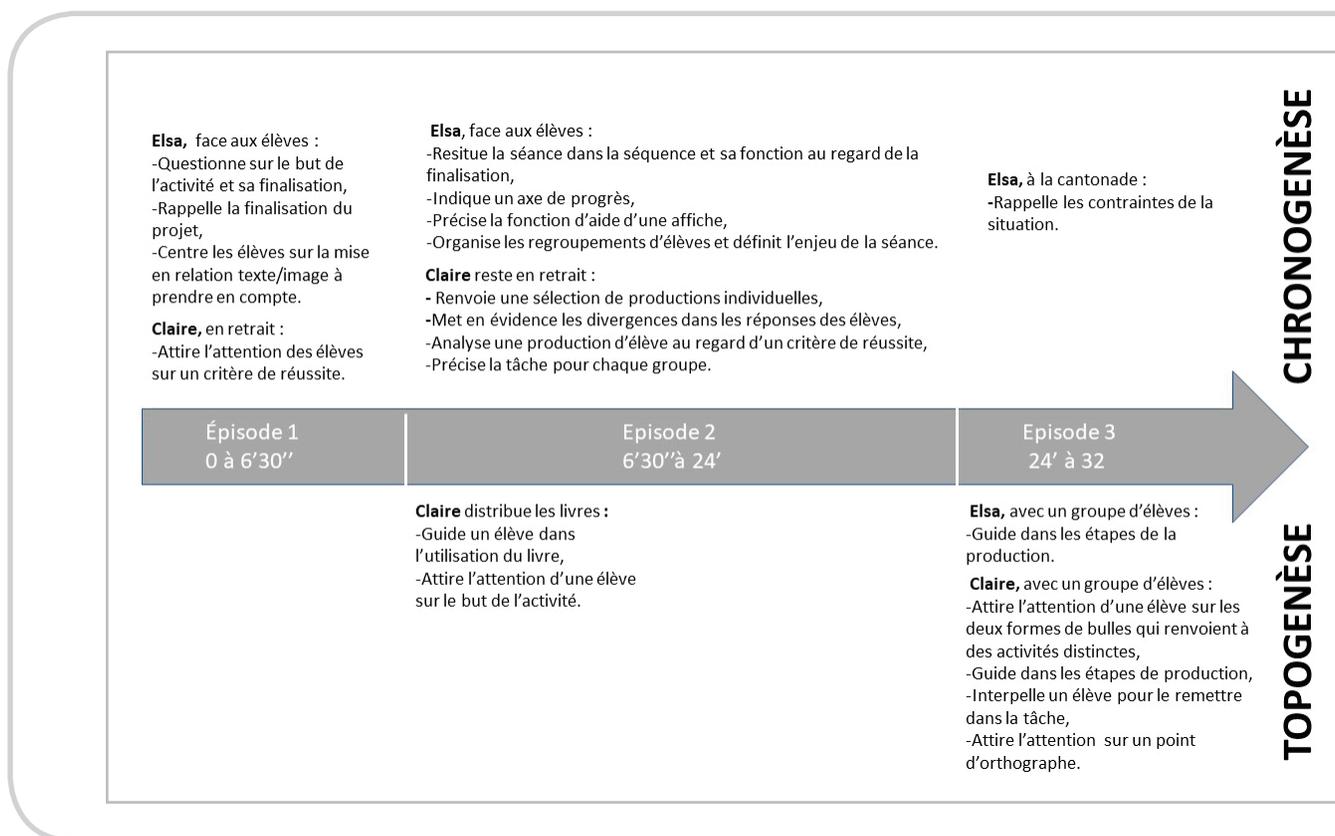
Elsa intervient de manière beaucoup plus ponctuelle dans la première et la dernière partie de la séance. Dans le temps intermédiaire, elles travaillent en parallèle et vont toutes les deux s'engager dans des actions topogénétiques complémentaires. Elsa

interagit avec certains élèves presque exclusivement en relation duale, parle bas, les aide à s'emparer des objets de savoir que convoque Betty. Elsa et Betty mettent en place des microsystèmes didactiques éphémères et perméables, en parallèle avec le système didactique principal, qui s'inscrivent dans le tempo de la séance impulsé par Betty.

Claire et Elsa: une distribution complémentaire des rôles inversée, stable et ajustée en direct

Dans ce second binôme, la répartition des actions didactiques est plus hétérogène, comme le montre la figure 2.

Figure 2. **Chronologie de la distribution des actions didactiques dans la séance Claire/Elsa**



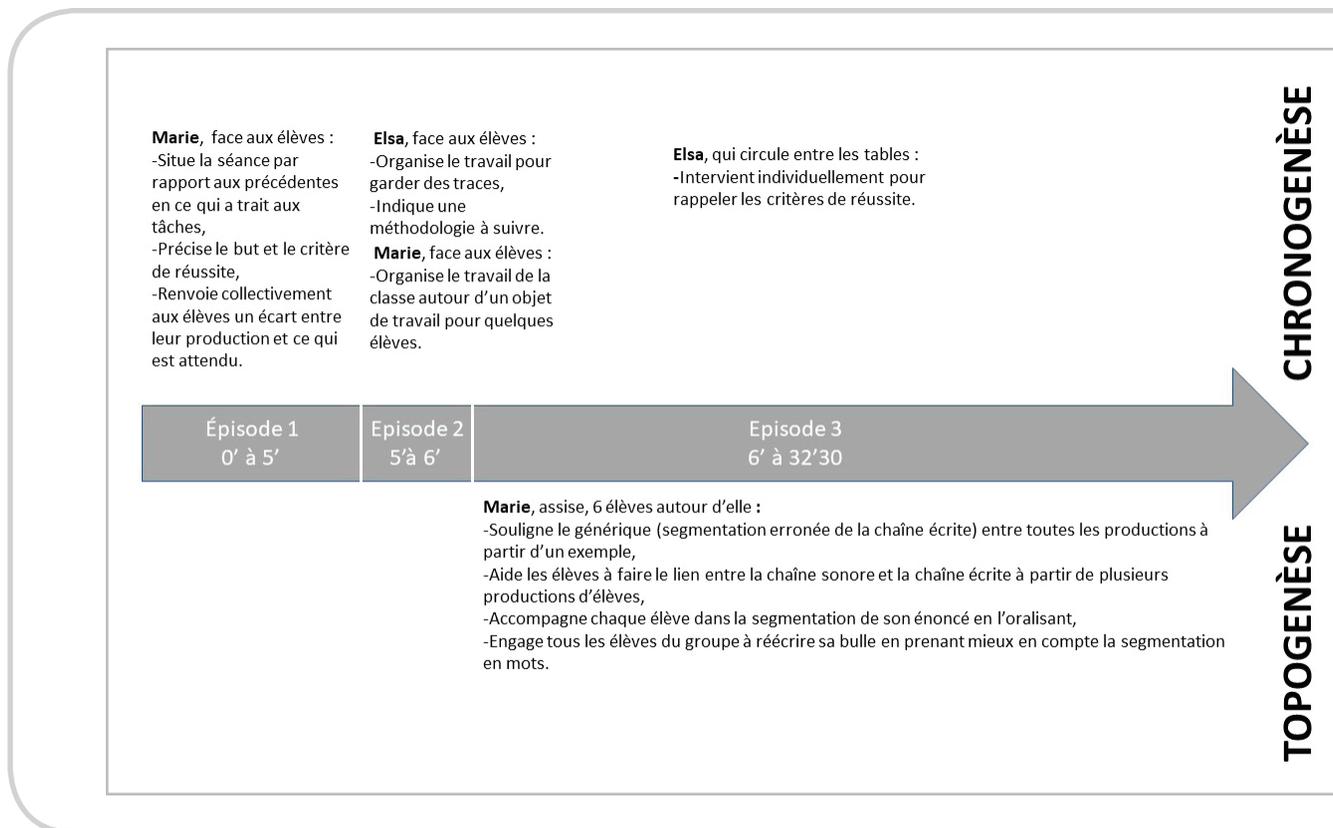
Dans le second épisode, les interventions de type chronogénétique se répartissent alternativement entre les deux enseignantes auprès du groupe-classe. Néanmoins, Claire s'appuie fréquemment sur la production d'un élève pour illustrer son propos.

Les actions laissent voir une répartition stable des rôles. Claire s'inscrit dans le tempo de la séance que met en place Elsa et complète le propos. Contrairement à la répartition identifiée dans la littérature, ce n'est pas l'enseignante titulaire, mais bien Elsa qui garantit la mémoire didactique et resitue la séance dans la séquence. Elle prend en charge la majorité des interventions adressées à l'ensemble des élèves, impulse le rythme, rend visible l'objectif de la séance et définit un axe de progrès collectif. Claire tente de rendre accessibles à tous les élèves les éléments que convoque Elsa en les exemplifiant. Comme au sein du premier binôme, mais de manière inversée, la répartition des rôles s'ajuste en direct de manière stable. Toutefois, il n'y a pas ici de mouvement de balancier qui rend automatique cette stabilité dès lors qu'elle est brièvement bousculée. Les actions de l'une semblent plutôt compléter celles de l'autre. Des systèmes didactiques parallèles se mettent en place en fonction d'un projet de production commun dans la dernière partie de la séance. Ils restent étanches, et la production de chacun des groupes n'est pas partagée par les autres groupes.

Marie et Elsa: une distribution normée des rôles traditionnelle, stable et anticipée

Dans ce binôme, nous retrouvons une distribution plus marquée des actions didactiques, formalisée dans la figure 3.

Figure 3. **Chronologie de la distribution des rôles didactiques dans la séance Marie/Elsa**



Marie joue plusieurs rôles : elle garantit la mémoire didactique de la classe en rappelant tous les éléments de la situation, en organisant le travail de la classe autour d'une difficulté et en prenant en charge un groupe d'élèves autour de cette difficulté. Le rôle d'Elsa est de maintenir les conditions pour que Marie puisse effectuer cette prise en charge en assurant, auprès des autres élèves, des rappels de consignes ou des validations, sans initiative de sa part. Marie articule un système didactique auxiliaire au système didactique principal qu'elle délègue à Elsa, mais dont elle garde le contrôle. En effet, l'activité d'Elsa consiste surtout à maintenir les élèves dans une tâche dont Marie tient la responsabilité.

Comparaison de la distribution des rôles dans les trois binômes

Les paragraphes précédents montrent des distributions de rôles différentes dans les binômes entre Elsa et les trois titulaires. Le tableau 2 les synthétise.

Tableau 2. **Synthèse de la répartition des rôles dans les trois binômes**

	Binôme 1 (Betty et Elsa)	Binôme 2 (Claire et Elsa)	Binôme 3 (Marie et Elsa)
Forme de la répartition	Classique Stable Ajustée en direct	Inversée Stable Ajustée en direct	Classique Stable Anticipée
Rôle didactique de la titulaire de la classe	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique, met l'accent sur des contenus pour toute la classe	Donne des exemples pour rendre accessibles à tous les éléments de la situation et du savoir	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique, met l'accent sur des objets différenciés entre la classe et un groupe d'élèves
Rôle didactique d'Elsa	Aide les élèves à s'emparer des éléments de savoir dans des relations duales	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique	Permet à la titulaire de mettre en place un système didactique auxiliaire en assurant essentiellement un rappel de consigne dans le système didactique principal

Quatre points saillants émergent :

- 1) La distribution des rôles semble obéir à une cohérence interne dans les trois binômes. La mémoire didactique et le rythme de la séance reviennent toujours à une seule des enseignantes.
- 2) Les rôles s'inversent parfois par rapport aux tendances identifiées dans la littérature. Dans le binôme 2, c'est le maître supplémentaire qui s'investit dans la chronogénèse.
- 3) La distribution, classique ou non, peut produire des figures différentes de coordination des actions. La comparaison des binômes 1 et 3 (distribution classique) nous enseigne que l'anticipation dont font preuve Marie et Elsa n'assure pas forcément la complémentarité des actions didactiques. Celle-ci est plus présente dans les deux autres binômes, qui ajustent leurs actions en direct.
- 4) La couverture d'un grand espace physique et la prise en charge du système didactique principal ne signifient pas forcément prendre la main, comme le montre le binôme 3. L'enseignante titulaire fige la distribution et assigne à Elsa un rôle de régulation des apprentissages sans lui en déléguer la responsabilité.

Des liens didactiques aux enjeux subjectifs: ajuster les espaces physique, didactique et psychique de la classe

Explorons maintenant les enjeux subjectifs sous-jacents à ces distributions spécifiques des rôles.

Betty et Elsa: une place offerte, mais difficile à prendre

Concernant la régulation des apprentissages, Betty craint une redondance auprès de certains élèves, compensée par la richesse que pourrait apporter l'intervention d'Elsa en matière de gestes langagiers.

B: Peut-être qu'Elsa, elle, par son discours, par ses autres... son autre langage, le vocabulaire qu'elle va utiliser qui est différent du référentiel de la classe, ça va peut-être aussi les aider.

Si elle prend en charge les dimensions chronogénétiques du savoir, Betty admet un partage de cet espace didactique avec Elsa en cas d'oubli de certains éléments.

B: Après, Elsa, elle est là pour appuyer si j'oublie quelque chose.

Betty décrit une répartition symétrique de rôles différents et fait émerger Elsa comme un « pense-bête » qui lui est potentiellement utile.

Consciente de cette place clairement offerte, Elsa explique sa difficulté à s'en saisir par la proximité de sa pratique avec celle de l'enseignante titulaire.

E: Betty, elle me laisse de la place. [...] Peut-être parce qu'elle dit des choses que je dirais moi et, du coup, je trouve pas nécessaire d'en rajouter.

Tout se passe comme si, faute de répondre aux attentes didactiques de Betty et de proposer, en complémentarité, des interventions renouvelées pour venir en aide aux élèves, Elsa s'effaçait, laissant toute la place à sa collègue. Assignée à être « le pense-bête » d'une enseignante qui, compte tenu de l'efficacité de son action, n'en a pas souvent besoin, la place d'Elsa, ressentie par celle-ci comme finalement peu utile, demeure difficile à construire.

Claire et Elsa: une place assumée au nom de l'expérience

Claire apporte la connaissance fine à ses élèves, mais laisse à Elsa la responsabilité des actions chronogénétiques et des préparations matérielles, au nom de son expérience de la gestion de l'hétérogénéité, exacerbée en production d'écrits.

C: Je suis pas une enseignante expérimentée depuis des années et des années de pratique; mais, pour l'instant, je trouve que c'est quelque chose de difficile à mettre en place. Donc, j'ai demandé à Elsa de m'aider sur ce point spécifique de projet du festival. Moi, je suis contente de bénéficier de son expérience.

La présence d'Elsa constitue, dans l'emploi du temps, un moment où la responsabilité de la classe est moins lourde à porter. Claire met donc tout en œuvre pour qu'Elsa se sente bien dans ce partage des responsabilités.

C: Je suis contente de savoir que dans mon emploi du temps, on est deux à ce moment-là parce qu'on a un moment, où on est deux à gérer. [...] ça soulage dans le sens où on s'appuie sur quelqu'un [...]. Je trouve que c'est plus agréable qu'elle arrive, qu'elle prenne en charge la classe et qu'elle se sente comme moi.

Ici, la place de l'une se constitue en miroir de l'autre. Claire décrit une répartition symétrique de rôles différents et fait émerger Elsa comme un « compagnon » qui puise sa légitimité dans son ancienneté.

E: Mais je pense qu'elle se repose un peu sur moi parce qu'elle pense que j'ai déjà eu pas mal d'expérience du coenseignement. Et, au départ, elle prenait pas beaucoup la parole dans les moments collectifs. Là, plus. Elle reformule, tout ça. Mais c'est souvent moi, là c'est le cas, je lance. C'est moi qui lance. C'est moi qui suis plus dans l'analyse des productions d'élèves.

Elsa assume ce partage ponctuel de la responsabilité de la classe et le rôle qui lui est clairement dévolu, compte tenu de l'expérience relative qu'elle revendique.

E: Ça m'apporte aussi, le fait d'entendre les collègues te dire: «Ah, j'aime bien quand tu viens dans ma classe parce que, justement, je me sens pas toute seule.»

Assignée en compagnon d'une enseignante qui souhaite apprendre, la place d'Elsa apparaît ici complémentaire de celle de Claire et fort utile.

Marie et Elsa: la place qui reste

Marie crée les conditions pour travailler avec un groupe d'élèves identifiés, sur un objet identifié, et elle attend d'Elsa le maintien de ces conditions en assurant une présence auprès des autres élèves.

M: Donc, le fait d'être deux, moi, j'ai pu vraiment travailler avec ce groupe-là.

Marie endosse la mission de traiter les difficultés de ses élèves dans des dispositifs qu'elle conçoit seule et qu'elle tient à piloter elle-même.

M: Et puis, c'est aussi moi qui avais construit cet atelier, donc je voulais vraiment le gérer.

Marie décrit une répartition dissymétrique de rôles différents qui sert ses propres actions didactiques. Elle fait ainsi émerger Elsa comme un « régulateur ».

Elsa perçoit cette répartition des rôles dans une forme de concurrence dans laquelle les attentes de Marie peuvent rester opaques sans que cela nuise aux apprentissages des élèves. Elle se sent reléguée à des missions d'assistante.

E: Je prends la place qu'on me laisse [...] Je sens que chez certaines personnes, y'a un besoin de garder cette place de maîtresse référente [...], j'arrive pas des fois à trouver... Je vais pas intervenir si y'a pas besoin. Je pense qu'il y a des enseignants qui tiennent bien les rênes et qui n'ont pas forcément besoin, sur ces temps-là, d'une intervention vraiment en tandem [...] sauf si y'avait par exemple des choses à noter, de faire un peu l'assistante.

Assignée à un rôle de régulateur d'un système externe bien rodé, Elsa occupe une place ambivalente et oscille entre la satisfaction d'une efficacité du travail et un sentiment d'inutilité subjective.

Une comparaison des liens subjectifs dans les trois binômes

Trois nouveaux points émergent :

- 1) La forme de la répartition des rôles n'a aucune incidence sur les liens subjectifs qui se nouent dans chacun des binômes. Ainsi, les binômes 1 et 3, dans lesquels la répartition est classique, ne créent pas les mêmes relations entre Elsa et chacune des enseignantes.
- 2) L'anticipation ou l'ajustement en direct n'a pas non plus d'incidence sur la distribution des rôles. La comparaison des binômes 1 et 2, dans lesquels la distribution des rôles didactiques s'ajuste en direct, indique des liens de nature bien différente dans lesquels l'enseignante qui n'est pas titulaire trouve plus ou moins sa place.
- 3) Le binôme 2 met en évidence le poids des actions chronogénétiques dans la construction des liens, puisque ce sont elles qui permettent à Elsa d'assumer pleinement sa place dans la classe.

Les variations identitaires d'Elsa

Notre étude apporte des résultats quant à la répartition subjective des places (Saillet et Malmaison, 2018, p. 11). Le cas d'Elsa apparaît comme particulièrement significatif, puisqu'il montre comment l'articulation subjective des rôles produit une coconstruction de l'identité de la nouvelle venue dans la classe. Nous repérons trois figures de cette identité que nous interprétons au regard des écarts d'ancienneté au sein de chaque binôme.

– «Le pense-bête impossible»

Elsa et Betty ont pratiquement la même ancienneté. La figure coconstruite ne résonne pas chez la titulaire, mais elle a des répercussions sur la situation, comme un support permettant d'apporter, d'ajouter, d'améliorer ce qui est déjà très avancé. L'espace didactique se trouve modestement remodelé par la présence d'Elsa, qui en occupe un maigre intervalle. Mais l'ambiguïté de ce dernier, en fait impossible à occuper, conduit à une stagnation de l'espace psychique, qui demeure totalement impulsé par l'enseignante titulaire.

– «Le compagnon privilégié»

Elsa a une ancienneté largement supérieure à Claire; la figure coconstruite résonne chez la titulaire comme un sujet qui permet d'apprendre. Les espaces didactique et psychique sont ici complètement restructurés. Mais si l'espace didactique est simplement renversé, l'impulsion de l'espace psychique de la classe est assurée par le binôme, qui constitue en tant que tel une seule et même instance contenante.

– «Le régulateur accompli»

Elsa a une ancienneté largement inférieure à Marie; la figure coconstruite ne résonne pas sur la titulaire, mais elle a des répercussions sur la situation, comme un support qui permet de maintenir une dynamique de classe avec plus d'efficacité. Si l'espace didactique est explicitement partagé, l'espace psychique de la classe apparaît, lui, modelé par l'enseignante titulaire, qui assure seule la fonction contenante. Elsa y trouve une place confortable, mais ne façonne pas cet espace.

Ces trois figures, et surtout la flexibilité qu'elles imposent, engagent la professionnalité d'Elsa. En revanche, seule la figure du compagnon privilégié sera explicitement considérée par l'enseignante titulaire comme propice à son propre développement.

CONCLUSION

Les rôles didactiques permettent de penser le travail collectif, tel qu'il se produit en classe, comme une construction qui se stabilise au cours de l'acte collectif de travail, parfois par anticipation, souvent en jouant effectivement ces rôles. Ils n'existent alors que lorsqu'ils sont joués par des sujets, portant certes les masques des personnes dont ils jouent le rôle, mais ayant surtout la capacité de les incarner de manière variable. Savoir être un jour le pense-bête d'une enseignante qui n'en a pas vraiment besoin, un autre le compagnon d'une enseignante qui souhaite apprendre, un autre encore le régulateur d'un système externe bien rodé témoigne d'un haut-niveau de compétence au coenseignement. Elsa incarne ici cette figure multiple. Les variations identitaires qu'elle donne à voir constituent sûrement aujourd'hui la marque d'une professionnalité non algorithmique nécessaire pour faire apprendre les élèves, mais aussi le personnel enseignant, dans toute leur diversité. Nos résultats sont à considérer dans les limites de nos choix méthodologiques. Si les entretiens donnent accès aux enjeux subjectifs que chacune des enquêtées projette dans le coenseignement, ils comportent deux risques. Le premier est celui de la désirabilité sociale qui conduit l'enquêtée à répondre ce qu'elle pense que le chercheur attend d'elle. Le second risque réside dans la retenue que s'imposent les quatre enseignantes, leur interdisant de porter un jugement négatif sur leur pratique et sur celle d'une collègue devant un tiers.

Le dispositif «Plus de maîtres que de classes», mesure emblématique de la loi de refondation de 2013, laisse progressivement la place à d'autres choix politiques pour lutter contre les inégalités et prévenir l'échec scolaire. Depuis 2017, le dédoublement des classes de cours préparatoire et de cours élémentaire première année, voire des classes de grande section en éducation prioritaire, se déploie et peut également générer des pratiques fructueuses de coenseignement. Le penser sous l'angle de liens didactiques et subjectifs apporte un regard nouveau pour l'appréhender.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (1996). Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail. Dans J.-M. Barbier, F. Berton et J.-J. Boru (dir.), *Situations de travail et formation* (p. 29-105). Paris, France: L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, P. (2001). *Les enseignants. Entre plaisir et souffrance*. Paris, France: Presses universitaires de France.

- BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2016). Activité didactique effective et enjeux subjectifs des enseignants débutants en classe. Dans B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formation des enseignants* (p. 403-412). Louvain, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. et Desvages-Vasselin, V. (2018). Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles: la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire. Dans F. Liot et S. Rubi (dir.), *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats* (p. 295-314). Bordeaux, France: Carrières sociales.
- CHAUSSECOURTE, P. (2014). Le transfert didactique de Benoît: quelles évolutions? Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire: dix ans avec un professeur des écoles* (p. 69-142). Paris, France: L'Harmattan.
- DUPRIEZ, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7(2010). Repéré à <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/ETA6801/cours%2010/Dupriez%2C%202010.pdf>.
- DUTERCQ, Y. et MALEYROT, E. (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes »: un outil de transformation de l'école? *Notes du CREN*, 24. Repéré à <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/05/Notes-du-CREN-24bis.pdf>.
- GIBERT, A.-F. (2018). Le travail collectif des enseignants, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFé*, 124. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>.
- GOIGOUX, R. (2015). Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Dans *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (p. 56-69). Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>.
- LEUTENEGGER, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- MARCEL, J.-F. et MURILLO, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants: proposition méthodologique. *Questions vives*, 21. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/pdf/1507>.
- MERINI, C. et PONTÉ, P. (2009). Le travail conjoint à l'école: exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65.

- NÉDÉLEC-TROHEL, I. (2014). Étude d'un dispositif d'aide pour articuler le Regroupement d'Adaptation à la classe d'origine. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 73-94.
- SAILLOT, E. et MALMAISON, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de coenseignement: étude de cas dans le dispositif «Plus de maîtres que de classes». *Éducation et socialisation*, 47. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/2894>.
- TAMBONE, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux? Dans *Rapport du comité national de suivi du dispositif «Plus de maîtres que de classes»* (p. 42-53). Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>.