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

Milieu de pratique

Témoignage d'une stagiaire ayant participé à l'expérience de stage en coenseignement développemental en triade (Henallux)

Casandre CALVETTI, stagiaire, Henallux, Belgique, calvetticasandre@outlook.com

Éditeur
Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi
ISSN
2371-5669 (numérique)

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

☑ Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

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

Résumé

Dans le cadre d'une recherche menée à la Haute École de Namur Liège Luxembourg, sur les modalités d'un stage en coenseignement développemental en triade, ce témoignage illustre le vécu et les effets de ce dispositif sur une des deux stagiaires impliquées. Il décrit l'utilisation des différents modes de planification, la façon dont les stagiaires ont choisi les configurations de coenseignement ainsi que les raisons de ces choix. Les bénéfices du stage en coenseignement développemental en triade sont relevés tant pour les stagiaires que pour les élèves. Des éléments concernant le bienêtre ressenti de la stagiaire, la construction de son identité enseignante et l'évolution de ses compétences professionnelles sont détaillés. Enfin, la stagiaire formule des recommandations à destination des institutions formatrices visant à créer des conditions propices à cette expérience de stage en coenseignement développemental.

Mots-clés : coenseignement développemental; planification; ajustements; compétences professionnelles; recommandations

Abstract

As part of research conducted at the Haute École de Namur Liège Luxembourg on the modalities of a developmental co-teaching triad internship, this testimony illustrates the lived experience and effects of this arrangement on one of the two student teachers involved. It describes the use of different planning methods, the way the student teachers selected the various co-teaching configurations, and the reasons behind these choices. The benefits of the developmental co-teaching triad internship are highlighted for both the student teachers and the pupils. Elements related to the student teacher's well-being, the construction of her teacher identity, and the evolution of her professional competencies are described. Finally, she offers recommendations for training institutions aimed at creating favourable conditions for experiencing this developmental co-teaching internship.

Keywords: developmental co-teaching; planning; adjustments; professional competencies; recommendations

Mise en contexte

Lors de notre troisième et dernière année de formation (2024-2025) à la Haute École de Namur Liège Luxembourg, l'Henallux, nous avons eu l'occasion de participer à un stage en coenseignement développemental en triade, à savoir un « coenseignement entre deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves associés à une titulaire de classe » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 34). Ce stage a duré trois semaines et s'est déroulé dans une classe de quatrième année du primaire, au sein d'une école libre subventionnée de la province de Namur en Belgique.

La classe était composée de vingt enfants âgés de huit à dix ans. Habitués au travail autonome, ils ne présentaient aucune difficulté connue, ni de troubles de l'apprentissage. La titulaire qui nous a accueillies était très intéressée par le coenseignement et désirait en apprendre davantage sur ce dispositif. Elle bénéficiait elle-même de deux heures d'accompagnement pédagogique par semaine durant lesquelles une institutrice apportait son aide durant les activités. Elle disposait donc déjà d'une certaine représentation du coenseignement.

Pour nous préparer au mieux, nous avions participé à une formation de quatre heures sur le coenseignement. Nous y avons alors découvert les différents modes de planification ainsi que les différentes configurations de coenseignement.

Déroulement

Tout d'abord, ma collègue a jugé plus pratique de modifier le canevas de préparation initial en y ajoutant une colonne « coenseignement » juxtaposée au déroulement détaillé de notre activité, afin de mettre en évidence la posture de coenseignante que supposait notre nouvelle organisation. Concrètement, pour garantir

une répartition efficace et équilibrée des rôles et du temps de parole au sein de la classe, nous avons utilisé un code couleur dans les préparations de manière à nous rappeler en un coup d'œil le rôle de chacune au fil de l'activité. De plus, à chaque moment-clé de l'activité, notre place et notre fonction étaient décrites dans la colonne « coenseignement », disposée vis-à-vis du déroulement de l'activité. De cette façon, chacune de nous savait où se positionner, quelle posture adopter et de quelle manière intervenir. À titre d'exemple, lors d'une activité sur les nombres décimaux durant laquelle les élèves doivent construire un abaque, il était prévu et écrit que lorsque je construis en temps réel cet abaque avec le même matériel qu'eux et que je donne les consignes oralement, ma collègue dessine également l'abaque en grand format au tableau et circule entre les bancs en soutien aux enfants. Cette façon d'écrire nos préparations nous forçait à véritablement penser nos rôles et à utiliser le coenseignement comme une plus-value à nos séquences d'activités.

En outre, pour consigner tous les documents nécessaires à notre stage, ma collègue a pris l'initiative de créer un espace partagé sur l'application OneDrive mise à disposition par notre haute école. De cette façon, nous avions chacune accès à l'ensemble du travail à tout moment et en tout lieu. Cela a également permis à notre superviseure et à notre maitre de stage d'avoir accès en permanence à ce contenu, grâce au partage du lien vers ce dossier. Néanmoins, au fil du stage, nous avons remarqué que certains fichiers ne s'étaient pas synchronisés et qu'il nous arrivait de confondre les versions d'un même fichier et de déposer une ancienne version sur le dossier partagé. Ces erreurs n'ont jamais nui à notre stage car, grâce au coenseignement, l'une de nous pouvait se charger d'imprimer le bon document pendant que l'autre prenait en charge la classe.

Ensuite, comme nous disposions du même temps de préparation que pour un stage classique, nous nous sommes d'abord concertées en présentiel, à la bibliothèque de la haute école, afin d'optimiser ce temps. Nous avons d'emblée privilégié la planification partagée et la coplanification. Dans notre expérience, ces deux modalités de planification (Tremblay, 2023) nous ont permis de construire rapidement les plans des séquences d'activités. En effet, la planification partagée consiste à réaliser une activité à partir de l'idée d'un des intervenants qui s'en sent expert (Tremblay, 2023), tandis que la coplanification désigne le fait de créer une activité à partir des idées des deux intervenants (Tremblay, 2023). Il nous restait donc à détailler le déroulement chacune chez soi et selon nos disponibilités. En tant que maman, je devais effectivement respecter les impératifs liés à mon rôle, comme aller chercher mes enfants à l'heure à l'école. Mon temps de travail était dépendait donc du rythme de mes enfants. En revanche, H., la stagiaire avec qui je réalisais ce stage en coenseignement, disposait de plus de temps et était davantage libre de travailler à l'heure qui lui convenait. Nous avons donc réparti les leçons entre nous selon nos préférences, nos facilités dans certaines matières et nos ressources personnelles. Cette façon de procéder nous permettait de gagner du temps et de travailler à nos domiciles respectifs.

Par la suite, des moments d'échange par Teams ont été programmés afin de faire le point sur l'avancée des activités, de prendre des décisions en commun et de répartir nos rôles pendant le coenseignement. Même si nous nous sommes réparti la conception des activités, nous étions cependant d'accord sur le fait que chacune de nous devait, d'une part, maitriser le contenu de chaque matière enseignée, même si celle-ci était prise en charge par l'autre, et, d'autre part, percevoir le fil rouge de l'activité dans le but d'intervenir en adéquation avec l'objectif de la séquence. Enfin, la planification coconçue,

qui consiste en la création intégrale d'une activité par les deux intervenants (Tremblay, 2023), a été utilisée en dernier recours pour des activités plus complexes. Nous nous sommes effectivement rendu compte que ce type de planification était plus chronophage car elle mobilise deux personnes au même moment et nécessite un échange constant entre elles à propos de la même activité.

Au fil du stage, la planification et les ajustements, c'est-à-dire « l'adaptation de l'enseignement aux réactions des élèves » (Bucheton, 2009), ont été répartis en fonction de nos rythmes de vie, notamment de ma vie de famille, et de nos limites personnelles, comme notre état de fatigue. Lorsque l'une de nous se trouvait à court d'énergie, l'autre se chargeait d'effectuer les ajustements nécessaires, voire de prendre le relai dans la gestion du groupe. Si l'objectif premier du coenseignement développemental est le développement professionnel des enseignants, notre expérience montre qu'il a également contribué à préserver notre bienêtre tout au long du stage. Cette dynamique nous demandait d'être à l'écoute de notre propre corps, d'identifier nos propres besoins et de les verbaliser à notre collègue. Par exemple, lors d'un après-midi, ma collègue s'est sentie fatiguée et submergée par les questions des enfants et le bruit ambiant. Elle m'a expliqué son état et m'a demandé de prendre le relai. Cela lui a permis de s'assoir, de boire et de reprendre son souffle. D'ailleurs, des sessions sur Teams chaque soir nous permettaient de faire le bilan de la journée écoulée et de faire le point sur le déroulement de la journée suivante. Enfin, l'achat et la construction de matériels pédagogiques étaient équitablement répartis afin d'alléger les couts et le temps consacré par chacune.

Concernant la pratique du coenseignement, au fur et à mesure que le stage avançait, nous nous sommes accordés une grande liberté et créativité dans le choix des dispositifs pédagogiques et des configurations de coenseignement. En début de stage, le

temps de nous habituer à ce nouveau fonctionnement, nous avons adopté les rôles d'observatrice et de soutien lorsque l'autre enseignait. Cette évolution progressive est d'ailleurs décrite dans la littérature sur le coenseignement. Les équipes commencent fréquemment par des modalités demandant une coordination limitée avant d'adopter progressivement des configurations plus collaboratives (Tremblay, 2023). Ensuite, en prenant davantage confiance en nous, en connaissant de mieux en mieux nos élèves et en suivant des objectifs qui le permettaient, nous avons voulu tester d'autres configurations, comme le coenseignement en ateliers et alternatif. À titre illustratif, lors d'une activité sur les états de l'eau, nous avons utilisé le coenseignement en ateliers. Répartis en groupes de quatre ou cinq, les élèves ont réalisé des activités et des défis de façon autonome. Chaque atelier proposait une activité différente qui concernait la même leçon. En fin de séance, chaque groupe avait réalisé l'ensemble des ateliers, successivement, et avait recueilli toutes les informations nécessaires. Ma collègue et moi avions alors adopté la posture d'accompagnante, de guide, afin de nous assurer que tous effectuaient les tâches demandées, d'apporter notre aide et de veiller à la sécurité lors de la manipulation du matériel. Cette configuration a permis aux élèves d'être réellement acteurs de leur apprentissage en adoptant une posture scientifique. Le choix de la configuration de coenseignement dépendait de nos objectifs et des possibilités que nous offrait l'activité. Les choix s'opéraient donc après avoir créé le plan de l'activité. Selon nous, la configuration choisie devait apporter un bénéfice et ne pas être uniquement un changement de modalité. Par exemple, le coenseignement alternatif, lors duquel un petit groupe est constitué pendant que le reste de la classe est occupé à une autre tâche (Tremblay, 2023), a été utilisé plus tard dans le stage, le temps d'avancer dans la matière et de repérer les éventuelles difficultés des élèves, en vue de réaliser des remédiations ou de l'entrainement

supervisé. Varier les configurations apportait, à nous comme à nos élèves, du rythme à nos journées et un regain d'énergie. Cependant, cela demande une plus grande capacité d'adaptation, car il peut arriver qu'il soit nécessaire de passer à une autre configuration de coenseignement en cours d'activité. En effet, il est arrivé de passer en coenseignement alternatif pendant une séance de travail autonome, puisque nous nous rendions compte qu'un petit groupe d'enfants éprouvaient les mêmes difficultés.

Apports et prospectives

D'une part, le coenseignement a semblé nous permettre de mieux préparer le stage, de concevoir des activités plus efficaces et de meilleure qualité. Nous avons chacune pu apporter nos idées et partager nos expériences. Concrètement, lorsque l'une de nous formulait une proposition, l'autre posait des questions pour approfondir une étape, préciser une zone d'ombre ou simplement reformuler pour apporter plus de clarté. Je n'ai d'ailleurs jamais été aussi convaincue de ce que je faisais. De plus, comme nous étions deux à enseigner, nous avons osé innover, faire preuve de créativité, nous n'avions pas peur de nous tromper étant donné que la responsabilité était partagée. Nous savions que nous pouvions compter l'une sur l'autre.

D'autre part, même si certains jours ont été plus éprouvants en raison notamment de l'état d'excitation des enfants et que nous avons dû nous arrêter à plusieurs reprises pour demander le silence et nous reconcentrer, cette expérience a surtout été source de bienêtre et de plaisir. En effet, être à deux pour gérer le groupe et la logistique liée aux activités a considérablement réduit la charge mentale. Je ressentais moins de pression le matin, car je savais que si je devais faire face à un imprévu, je n'étais pas seule pour trouver une solution. Être à deux nous conduit aussi à respecter davantage nos besoins

physiologiques (besoin de boire, d'aller aux toilettes, de s'assoir), ce qui permet de préserver notre santé. Savoir que j'allais passer la journée avec ma collègue me procurait beaucoup de plaisir et de motivation. Notre complicité s'est effectivement révélée être un atout, surtout durant les journées plus difficiles.

Toutefois, les difficultés peuvent également venir d'une activité qui ne se déroule pas comme nous l'avions prévu. En effet, pendant une activité, en observant le langage corporel des élèves et l'absence de réaction de leur part, nous avons perçu qu'ils ne comprenaient pas ce que nous étions en train de leur expliquer. Seule, cela aurait pu me déstabiliser et entrainer un temps mort jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée. Or, grâce à notre complicité et au fait que nous étions au clair avec les objectifs de l'activité, sans systématiquement avoir recours aux microconcertations, soit des échanges verbaux directs de quelques secondes entre enseignants lorsqu'ils enseignent (Tremblay, 2022), par un simple échange de regard, nous avons conclu qu'il fallait arrêter l'activité. L'une de nous a alors occupé les élèves pendant que l'autre préparait une activité alternative. Dans ces moments, nous avons utilisé l'humour pour dédramatiser l'échec face aux élèves. Nous leur avons montré que la situation n'était pas si problématique et nous avons rebondi ensemble. Ces ajustements sont devenus fréquents au fil du stage, car nous avons chacune intégré le langage corporel de l'autre et ce qu'il signifiait. Cette double présence apporte aussi un plus grand confort de classe et une plus grande fluidité dans les moments de transition, des moments souvent difficiles à gérer pour une seule personne. Il est souvent arrivé, après les récréations, que l'une de nous règle des conflits pendant que l'autre démarre l'activité prévue. Les enfants se sentent alors considérés étant donné que l'adulte consacre le temps nécessaire pour l'écouter et apprendre à le connaitre. La planification

est également respectée, puisqu'il y a moins de temps mort, moins de temps passé à reconcentrer les élèves laissés seuls.

En outre, vivre à deux les activités permet de bénéficier d'un double regard subjectif, de deux points de vue parfois différents, parfois similaires, sur celles-ci et, par conséquent, d'obtenir une analyse réflexive plus profonde. Je me suis d'ailleurs nourrie de la réflexivité de ma collègue pour approfondir ma pratique. Aujourd'hui, je me mets régulièrement à la place de ma collègue pour tenter de poser un regard différent sur une activité ou une situation.

Ce double regard subjectif profite également aux élèves. D'abord, la présence de deux institutrices diminue les bavardages ou les activités parasites, comme le « chipotage », mais aussi parce que l'enfant peut être vu sous deux angles parfois différents et complémentaires. D'un point de vue pédagogique, cela permet de déceler plus vite et de cibler plus justement les difficultés d'un enfant, de choisir plus efficacement les aides à mettre en place en puisant dans un panel plus large d'idées. De plus, grâce aux différentes configurations du coenseignement et au temps supplémentaire à la disposition des enseignantes, la différenciation est facilitée et instaurée plus rapidement. Dans notre pratique, nous avons instauré de la remédiation en veillant à ce qu'elle ne soit pas stigmatisante pour l'enfant. Concrètement, nous avons pris à tour de rôle un petit groupe de quatre enfants pour réaliser des exercices adaptés selon leur évolution. De la sorte, tous les enfants ont été appelés à travailler en petits groupes et aucun enfant n'a perçu que les exercices étaient différents. L'une de nous encadrait ce groupe et pouvait donc observer et cibler les difficultés des enfants, et adapter les explications. Sur le plan relationnel, les élèves ont profité de la présence de deux stagiaires à la personnalité et au tempérament

différents. Ils avaient donc le choix de se tourner vers la personne avec laquelle ils ressentaient le plus d'affinité, ce qui est un choix inexistant en dehors du coenseignement.

Sur le plan émotionnel, comme nos compétences étaient similaires et que nous partagions le même statut de stagiaire, nous avons développé une relation bienveillante l'une envers l'autre. Nous nous sommes soutenues et encouragées tout au long du stage. Grâce à cela, j'ai également appris à être plus indulgente avec moi-même. En effet, à force de relativiser l'erreur avec ma collègue, j'ai commencé à appliquer cela à moi-même. De plus, nous avons instauré un petit rituel de fin de journée durant lequel nous partagions notre ressenti sur notre journée. Ces échanges m'ont permis de prendre conscience que la plupart du temps ma collègue ressentait la même chose. Au fil du temps, il nous suffisait d'un regard pour exprimer notre état émotionnel de fin de journée. Je me suis donc sentie soutenue et reconnue dans mes émotions. Les verbaliser m'a permis d'évacuer certaines tensions avant de rentrer chez moi, de rebondir plus facilement, de moins ruminer sur certaines situations, comme une erreur commise, et de passer plus vite à la suite.

Fraichement diplômée en tant qu'institutrice au primaire, je réalise actuellement une succession de remplacements au sein des écoles de ma région. Par mon expérience de coenseignement développemental, je me sens suffisamment confiante et outillée pour renouveler cette expérience. J'ai une vision claire du travail collaboratif, de la façon de penser les rôles de chacune et chacun au sein d'une classe. J'ai appris à poser des questions pertinentes pour définir l'objectif d'une activité et identifier le fil rouge. J'ai également gardé certains réflexes de mon stage en coenseignement, comme certaines questions précises sur les choix pédagogiques ou le matériel utilisé. J'ai aussi le sentiment que c'est grâce au regard de mes collègues que je peux évoluer plus vite, en me basant sur leurs

conseils. Cela me donne également envie de partager mes idées avec eux, d'échanger sur nos expériences et de m'inspirer de leur pratique.

Limites

Au fil du stage, des tensions, caractérisées par des échanges de plus en plus brefs et de moins en moins fréquents, des rapports écrits dans lesquels elle remettait en question nos stratégies de coenseignement, une attitude fermée et une gêne croissante, sont apparues avec la titulaire. Ces tensions nous ont amenées à penser que notre maitre de stage et nous ne partagions pas la même représentation du coenseignement. Cette différence peut s'expliquer par le fait que notre formation portait sur le coenseignement développemental, tandis que son expérience professionnelle relevait davantage d'un soutien apporté par une autre personne pendant une activité. Or, dans le cadre de notre stage, le coenseignement développemental vise avant tout à « stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration des stagiaires, mais aussi des enseignants associés » (Fortier et Tremblay, 2025). Les expériences de coenseignement de notre maitre de stage, quant à elles, s'apparentent davantage à une configuration où l'une enseigne et l'autre soutient (Tremblay, 2023), sans planification, ni coévaluation, ni responsabilité pédagogique partagée, soit une collaboration plus ponctuelle que ce qu'implique le coenseignement développemental dans son ensemble. Il est donc normal que notre expérimentation du coenseignement ait montré un décalage avec la représentation de la titulaire, fondée sur son vécu. Fondées sur son expérience d'heures d'accompagnement pédagogique et sa vision du coenseignement, qu'elle assimilait à une présence constante et indifférenciée des deux intervenantes auprès du groupe, plusieurs réflexions de notre maitre de stage nous ont

fait penser que nos modalités ne rencontraient pas ses exigences. Ces dernières semblaient plutôt viser une configuration d'enseignement partagé en permanence, c'est-à-dire que nous aurions dû toutes les deux planifier et animer l'activité auprès de l'ensemble du groupe, en variant nos rôles de façon indifférenciée (Tremblay, 2023). En effet, lorsque l'une de nous s'est installée au bureau pour réaliser des corrections pendant que l'autre menait une activité pour laquelle il n'était pas nécessaire d'être à deux, cela a été noté négativement dans notre rapport. De plus, lorsqu'un matin, pendant les rituels, je suis sortie pour disposer du matériel dans la cour afin de réaliser une dictée-rallye, il a également été mentionné dans notre rapport qu'il nous fallait être en permanence à deux au service des enfants. Cependant, cette conception du coenseignement ne permet pas d'exploiter pleinement les bénéfices secondaires de ce dispositif. Par ailleurs, notre maitre de stage n'a pas assisté à la formation sur le coenseignement à laquelle elle était invitée par la haute école. Par conséquent, nous en avons ressenti une pression croissante liée à la peur de mal faire. Cette hypothèse des confusions des représentations liées au stage est appuyée par le fait que nous avons pu exprimer notre malaise à notre superviseure de la haute école lorsqu'elle est venue nous observer en stage. Elle a alors pris un temps avec la maitre de stage pour lui expliquer les objectifs et le contexte du stage, apaisant ainsi les tensions. Il semble dès lors nécessaire que la haute école s'assure que le maitre de stage impliqué dans la triade reçoive le même contenu de formation sur le stage en coenseignement développemental que les stagiaires. Une communication étroite entre la haute école et le maître de stage apparaît également essentielle afin d'assurer une cohérence dans l'accompagnement des stagiaires.

Conclusion

Avec le recul, grâce à mon expérience en tant que stagiaire en coenseignement développemental, je me rends compte que ce dispositif, en comparaison avec un stage classique, demande des adaptations, des informations et des conditions préalables qui doivent être prises en compte par les institutions de formation, afin que ce stage se passe au mieux.

D'abord, le canevas de préparation doit être repensé pour mettre en évidence le dispositif de coenseignement, en permettant à chacun des intervenants de détailler sa posture et son intervention tout au long de l'activité. La gestion des documents doit également être réfléchie afin d'éviter les doublons et les erreurs de manipulation, en garantissant un accès partagé et synchronisé pour les intervenants et les accompagnateurs du stage. Enfin, les stagiaires doivent connaitre les avantages et les inconvénients de chaque mode de planification, sous peine de consacrer trop de temps et d'énergie à la coconception.

En outre, il importe d'expliquer aux stagiaires comment choisir une configuration de coenseignement adaptée, de sorte que celui-ci apporte une réelle plus-value aux apprentissages et à la différenciation, et non un simple changement d'organisation. Il est tout aussi essentiel que les titulaires engagés dans ce type de stage reçoivent la même formation que leurs stagiaires, afin que chacun démarre l'expérience avec les mêmes représentations et que soient évitées les tensions liées au décalage entre le coenseignement développemental et les expériences de coenseignement vécues durant les heures d'accompagnement pédagogique.

Ces conditions permettront aux stagiaires de profiter pleinement des bénéfices du coenseignement. Ce stage m'a montré qu'il était possible d'alléger la charge de travail des

enseignantes et enseignants tout en préservant leur bienêtre et celui des élèves, et de mieux répondre à l'hétérogénéité grandissante des classes. Pensé et partagé équitablement par les deux intervenants, ce dispositif s'impose ainsi comme un outil d'évolution professionnelle et de lutte contre l'absentéisme de longue durée.

Références

Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). Revue de la littérature sur les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education/La Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(2), 13-42.

Tremblay, P. (2022). Les ajustements lors des microconcertations en coenseignement intensif. *Revue Éducation et socialisation, 66*, 1-15.

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. INSHEA et Champ social.

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. L'Harmattan.