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

Place à la relève

Analyse des représentations du coenseignement développemental dans les dispositifs numériques de formation initiale des enseignants en France, en Belgique et au Québec : regards comparatifs

Lahoucine EL GOUZE, doctorant, Université Ibnou Zohr, Maroc,
lahoucine.elgouze.04@edu.uiz.ac.ma

Kenza AAZMI, enseignante-chercheuse habilitée, Université Ibnou Zohr, Maroc,
k.aazmi@uiz.ac.ma

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

☑ Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

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

Résumé

L'enseignement partagé circule désormais dans des ressources numériques publiques mobilisables en formation initiale. Ces ressources ne décrivent pas les pratiques effectives; elles proposent des termes, des configurations et des règles d'action qui rendent le travail collaboratif pensable pour les futurs enseignants. L'étude compare, par analyse de contenu, six ressources issues de la France, de la Belgique francophone et du Québec. Elle examine la manière dont le coenseignement développemental, la co-intervention et le cosenseignement y sont définis, organisés et régulés. Les résultats dégagent trois régimes de cadrage et un noyau commun centré sur la coplanification, la clarification des rôles et la régulation. La contribution porte ainsi sur les représentations documentaires, et non sur une mesure des usages ou des effets.

Mots-clés : coenseignement développemental; formation initiale; dispositifs numériques; analyse de contenu; comparaison internationale

Abstract

Shared teaching now circulates through public digital resources that may be used in initial teacher education. These resources do not describe actual practices; they provide terms, configurations, and rules of action through which collaborative work becomes thinkable for student teachers. This article uses content analysis to compare six resources from France, French-speaking Belgium, and Quebec. It examines how developmental co-teaching, co-intervention, and co-teaching are defined, organized, and regulated. The findings identify three framing regimes and a shared core based on co-planning, role clarification, and regulation. The contribution therefore concerns documentary representations rather than a measurement of uses or effects.

Keywords: developmental co-teaching; initial training; digital devices; content analysis; international comparison

Mise en contexte et problématisation de l'objet

La numérisation de la formation initiale des enseignants se manifeste par la mise en ligne de cours, de guides, de fiches, de vadémécums et d'outils de planification. Ce sont ces ressources qui circulent : elles sont repérées, sélectionnées, adaptées et parfois recomposées par les formateurs, les tuteurs et les stagiaires. Les contraintes curriculaires désignent ici les référentiels de formation, les programmes, les exigences de stage et les modalités d'évaluation qui encadrent leur usage (Bruillard, 2013). Dans cette étude, l'expression « ressources numériques » désigne donc des supports accessibles en ligne, comportant du texte exploitable, des tableaux, des scénarios ou des consignes. L'article ne porte pas sur des plateformes observées en situation, ni sur l'ensemble des usages effectifs. Il examine des ressources publiques susceptibles d'alimenter des dispositifs de formation initiale et d'orienter la manière dont les acteurs nomment et organisent l'enseignement partagé.

Dans ce cadre, les pratiques collaboratives deviennent un objet de formation lorsqu'elles organisent des décisions partagées : préparer une séance, répartir les prises de parole, observer les élèves, soutenir un sous-groupe, évaluer les effets et relire l'action avec un tuteur (Baeten et Simons, 2014). Les modèles évoqués renvoient à des degrés de collaboration, depuis la présence d'un enseignant qui observe jusqu'à une conduite partagée de la séance. Les conditions de mise en œuvre concernent la concertation, la définition des responsabilités, la régulation pendant l'activité et la rétroaction après l'activité. Cette précision est nécessaire, car la coprésence de deux adultes ne suffit pas à définir le coenseignement : la collaboration devient formatrice seulement lorsqu'elle rend visibles les choix d'enseignement et les transforme en objets de discussion.

En France, le contexte institutionnel articule masterisation, alternance et référentiels de compétences. Le terme le plus stabilisé dans les ressources du corpus est « co-intervention », notamment dans la voie professionnelle. Le modèle associé comporte deux enseignants présents au même moment, dans un même lieu, afin d'articuler des enseignements généraux et professionnels. La progression évoquée en L3 renvoie à la préprofessionnalisation : l'étudiant passe d'une observation outillée à une participation préparée, puis à des formes d'enseignement en responsabilité. Cette présentation rend comparable le contexte français avec les deux autres, en distinguant le cadre institutionnel, le terme dominant et le modèle d'action proposé par la ressource (Ministère de l'Éducation nationale, 2013; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, 2023).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le contexte est celui de la réforme de la formation initiale et des dispositifs d'encadrement renforcé. La ressource retenue distingue « coenseignement » et « co-intervention ». Le modèle de coenseignement vise le groupe-classe et suppose une planification commune; la co-intervention désigne un soutien plus ciblé, parfois organisé avec un élève ou un sous-groupe. Cette construction place la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité au centre de la collaboration. La comparaison retient donc moins la structure administrative de la réforme que la manière dont la ressource transforme l'encadrement en forme d'action partagée (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, 2024; École pratique des hautes études commerciales, 2025).

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles sert de cadre général à l'agrément des programmes et à la formation au travail collectif. Les ressources du corpus emploient surtout « coenseignement » et « cosenseignement ». Le modèle associé décrit des configurations de classe, des rôles et des niveaux de collaboration entre

enseignant, orthopédagogue, enseignant-ressource ou stagiaire. À l'échelle des trois contextes, les ressources numériques désignent donc des supports textuels et outillés qui stabilisent un vocabulaire, des scénarios et des critères d'action. Cette construction parallèle permet de situer les trois cas sans supposer qu'ils produisent le même modèle de coenseignement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [Québec], 2020; P. Tremblay, 2023).

Questions de recherche et hypothèses analytiques

Le coenseignement développemental désigne ici une situation de formation où un stagiaire et un tuteur, ou deux stagiaires accompagnés, planifient, conduisent et analysent une activité d'enseignement commune. La dimension développementale tient à l'apprentissage du métier : le stagiaire ne se limite pas à aider; il apprend à anticiper, à justifier, à ajuster et à relire l'action à partir de traces. Fortier et Tremblay (2025) présentent cette modalité comme une alternative au stage en responsabilité isolée, selon deux modèles : deux stagiaires enseignent ensemble ou un stagiaire coenseigne avec l'enseignant de la classe. Dans le contexte français, les travaux sur l'inclusion éclairent un autre versant : l'enseignement partagé peut associer un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé, afin de rendre discutables les ajustements didactiques destinés aux élèves. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la distinction entre coenseignement et co-intervention rattache la pratique à l'encadrement renforcé et à la différenciation. L'enjeu de l'article est donc de comprendre comment des ressources numériques rendent cette pratique transmissible sans la réduire à une simple coprésence (Janin et Couvert, 2020).

Dès que cette pratique devient un objet médiatisé, la ressource sélectionne ce qui doit être vu : rôles, étapes, configurations, traces d'observation ou indicateurs. Elle

transforme une activité située en consignes consultables, ce qui peut soutenir la formation, mais aussi laisser dans l'ombre les ajustements tacites de la classe (Fauré et al., 2015). Dans les travaux sur la formation à distance, les modalités numériques reconfigurent l'interaction, la rétroaction et l'expérience de professionnalisation (C. Tremblay, 2023). L'article ne suppose donc pas que le numérique produise le coenseignement; il interroge ce que les ressources numériques rendent disponible pour le penser, l'enseigner et l'évaluer. La problématique se situe dans cet écart entre l'action conjointe vécue et sa mise en document.

La question centrale est la suivante : comment des ressources numériques publiques mobilisables en formation initiale construisent-elles le sens de l'enseignement partagé, en France, en Belgique francophone et au Québec? Trois questions secondaires guident l'analyse : quelles finalités sont attribuées à la pratique? Quels acteurs et quelles configurations sont retenus? Quelles régulations sont proposées avant, pendant et après la séance? L'hypothèse analytique est que chaque contexte privilégie un script. Par ce terme, on entend les scénarios d'action fournis par les ressources, soit les étapes de planification, la répartition des rôles, les consignes d'observation et les critères de retour. En France, c'est l'articulation curriculaire qui serait privilégiée, en Belgique, la différenciation et, au Québec, la progression outillée de la collaboration. Cette hypothèse n'est pas posée comme résultat préalable; elle sert à organiser la lecture du corpus et sera confrontée aux segments codés dans la partie résultats. Elle permet aussi de conserver la question du développement professionnel comme fil conducteur de l'article.

Cadre théorique

Pour le codage, le coenseignement développemental est défini de manière opératoire par trois critères : la présence conjointe d'au moins deux acteurs éducatifs, la tâche d'enseignement partagée et la visée de formation ou de régulation professionnelle. Cette définition permet de distinguer la coprésence d'une activité formatrice. Elle permet aussi de comparer des ressources qui n'emploient pas toujours le même mot. Le terme *stagiaire* désigne ainsi l'étudiant en formation initiale. Le terme *tuteur* concerne l'acteur qui accompagne le stagiaire en stage : enseignant associé, mentor, enseignant de la classe, orthopédagogue ou enseignant-ressource selon les contextes. Le terme *formateur* renvoie à l'acteur universitaire ou institutionnel qui organise et évalue la formation. Les termes propres au corpus sont maintenus lorsqu'ils constituent une donnée d'analyse, mais la triade stagiaire-tuteur-formateur sert de repère dans l'ensemble de l'article. Cette définition agit aussi comme un garde-fou pour l'interprétation des données : une ressource qui mentionne seulement deux adultes dans une classe n'est pas retenue comme développementale si elle ne formule ni partage de tâche, ni retour, ni apprentissage professionnel. Le codage privilégie donc les passages où la collaboration est reliée à une action d'enseignement et à une régulation (P. Tremblay, 2020).

Les configurations du coenseignement décrivent la manière dont la classe, la parole et les responsabilités sont distribuées. Les travaux francophones distinguent des formes simultanées, alternées ou réparties par sous-groupes (Tremblay et Toullec-Théry, 2021). Ces formes produisent des régularités observables : l'un enseigne pendant que l'autre observe, l'un soutient pendant que l'autre conduit, deux acteurs enseignent en parallèle, ou les rôles alternent dans la séance. L'analyse par les rôles didactiques permet alors d'analyser les droits d'action donnés à chacun : lancer une tâche, reformuler,

questionner, soutenir, évaluer ou réguler (Dupré, 2020; Prevel et Buznic-Bourgeacq, 2020). Cette approche évite de confondre une forme d'organisation avec une relation formatrice. Une configuration ne devient développementale que lorsqu'elle donne lieu à une préparation, à une observation et à une rétroaction. Dans une perspective didactique, ces droits d'action ne sont pas neutres. Ils orientent la manière dont le savoir est introduit, repris, étayé et évalué. Une ressource qui nomme seulement une configuration donne une information d'organisation; une ressource qui associe cette configuration à une intention et à une trace donne un support de formation.

Le cadrage développemental retenu dans l'article désigne donc le passage d'une organisation à deux vers une situation d'apprentissage professionnel. Les rapprochements entre les travaux belges, français et québécois tiennent à trois points : la préparation commune, l'explicitation des choix d'enseignement et le retour sur l'action. Ces points ne garantissent pas les effets de la collaboration; ils constituent les conditions par lesquelles le coenseignement devient analysable en formation (Baeten et Simons, 2014; Tremblay et Granger, 2020). L'intérêt comparatif porte précisément sur cette transformation : une même exigence de collaboration peut être documentée par un référentiel, par une fiche de différenciation ou par un outil de planification.

La théorie des représentations sociales est mobilisée pour analyser les ressources comme des traces de mise en forme d'un objet professionnel. Chez Moscovici (1961), une représentation permet à un groupe de rendre un objet compréhensible, partageable et discutable. Abric (1994) distingue un noyau central, qui stabilise le sens, et des éléments périphériques, qui permettent l'adaptation aux contextes. Dans ce corpus, la coplanification, la clarification des rôles et la régulation sont recherchées comme des éléments centraux possibles; les configurations, les acteurs et les outils sont examinés

comme des éléments susceptibles de varier. L'analyse ne prétend pas accéder aux représentations mentales des acteurs. Elle décrit les représentations inscrites dans les textes : ce qui est nommé, répété, ordonné et rendu opératoire. L'objectivation correspond, dans cette lecture, au passage d'une pratique complexe vers des formes manipulables : tableau de configurations, liste de conditions, indicateurs, exemples de rôles. L'ancrage se rapporte au rattachement de cette pratique à des cadres déjà connus : inclusion, différenciation, alternance, stage ou référentiel. Ces deux opérations expliquent pourquoi les mêmes pratiques peuvent être présentées avec des vocabulaires différents sans perdre tout noyau commun.

La médiatisation numérique est comprise comme l'organisation du contenu par un format : fiche, guide, vadémécum, tableau, outil de planification ou page de cours. Ces formats ne déterminent pas l'usage; ils orientent l'attention vers certains indices du travail enseignant, par exemple les étapes, les rôles ou les critères (Collin et Karsenti, 2012). L'approche documentaire rappelle ensuite qu'une ressource devient un document de travail lorsqu'elle est adaptée par les acteurs dans une situation donnée (Gueudet et Trouche, 2008; Bruillard, 2023). Dire qu'un objet est reconfiguré dans l'usage signifie donc qu'un formateur ou un tuteur peuvent le transformer : choisir une partie, modifier une consigne, ajouter une grille ou l'intégrer à un retour de stage. Le modèle d'analyse articule ainsi trois axes : finalités, modalités de collaboration, rôles et régulations. Cette articulation justifie le choix méthodologique : l'analyse ne cherche pas seulement le mot coenseignement, mais les formes documentaires qui rendent le travail conjoint enseignable. Elle relie donc les contenus à leur support, parce qu'un tableau de planification ne produit pas la même lecture qu'un vadémécum prescriptif ou qu'une fiche de différenciation.

Cadre méthodologique

L'étude adopte un design qualitatif comparatif fondé sur l'analyse de contenu, afin de décrire les mises en discours du coenseignement développemental dans des ressources numériques de formation initiale et d'en dégager des régularités interprétatives (Bardin, 2013). Le protocole articule une analyse thématique structurée par catégories et une logique d'inférence contrôlée, pour relier des segments de discours à des fonctions formatives et à des cadres de prescription implicites ou explicites (Bardin, 2013). L'analyse qualitative est conduite comme un travail de reformulation et de théorisation progressive des données, visant la construction de sens à partir d'indices discursifs situés (Paillé et Mucchielli, 2016).

Le corpus est constitué de ressources numériques publiques repérées dans des environnements institutionnels ou interinstitutionnels, puis complété par des sites professionnels lorsque les documents proposaient des traces exploitables sur l'enseignement partagé. Le choix de la plateforme FUN (France Université Numérique), de la boîte à outils RFIE (Réforme de la formation initiale des enseignant·es) et de la plateforme EDU*lib* tient à leur fonction de diffusion de contenus de formation ou de ressources universitaires. Ces environnements ne sont pas considérés comme représentatifs de toutes les pratiques de formation; ils servent de portes d'entrée pour identifier des documents accessibles, citables et comparables. Les ressources finalement retenues proviennent d'espaces où le lien avec la formation, l'activité enseignante ou l'accompagnement professionnel pouvait être établi par le contenu même du document. Le caractère public des ressources constitue une condition de traçabilité : un autre lecteur peut identifier le document, vérifier le segment et discuter l'interprétation proposée (France Université Numérique, s. d.; Académie de recherche et d'enseignement

supérieur [ARES], s. d.; ARES, s. d.; HEC Montréal, 2012; Polytechnique Montréal, s. d.). Ce choix maintient le lien entre corpus, contexte institutionnel, ancrage documentaire et possibilité de vérification critique externe par le lecteur.

Les critères d'inclusion retiennent des ressources 1) publiquement accessibles, 2) rattachées à la formation des enseignants ou à des contenus explicitement orientés vers l'activité enseignante, 3) comportant une occurrence explicite du coenseignement ou d'une activité d'enseignement partagée, et 4) présentant des segments qui présentent ou décrivent des rôles, des objectifs et des modalités de régulation (De Ketele et Roegiers, 2016). Les critères d'exclusion écartent les ressources centrées sur la seule organisation administrative, les contenus sans traces discursives exploitables (absence de texte, de transcription ou de support), et les dispositifs dont l'ancrage institutionnel ou formatif demeure indéterminable (De Ketele et Roegiers, 2016). La stratégie d'échantillonnage repose sur une sélection intentionnelle visant l'adéquation entre corpus, questions de recherche et contraintes d'accès, avec un ajustement itératif jusqu'à la stabilisation des catégories analytiques (Savoie-Zajc, 2007). L'équilibre entre contextes est assuré par quotas souples (volume de ressources, formats, niveaux de granularité), pour éviter qu'un seul type de dispositif ne structure l'ensemble des résultats (Savoie-Zajc, 2007).

Les unités d'analyse combinent deux niveaux. La ressource désigne l'objet documentaire complet : guide, page, outil ou fiche. Le segment désigne une unité codable à l'intérieur de cet objet : paragraphe, consigne, ligne de tableau, rubrique d'évaluation ou énoncé de rôle. Une fiche descriptive a été remplie pour chaque ressource : auteur institutionnel, année, contexte, format, public visé, terme utilisé, acteurs nommés, configurations proposées et traces de régulation. Cette fiche permet de ne pas confondre

description du corpus et interprétation des résultats. Elle sert aussi à repérer les absences : définition non formulée, rôle non précisé ou configuration non listée.

La grille de codage thématique est construite à partir d'axes déductifs alignés sur l'objet et ouverte à l'émergence de sous-catégories inductives issues du corpus de ressources analysé (Blais et Martineau, 2006). Le premier axe code les objectifs assignés au coenseignement (finalités d'apprentissage professionnel, organisation de stage, dispositifs d'accompagnement, effets attendus), en distinguant les buts annoncés et les effets supposés (Blais et Martineau, 2006). Le second axe décrit les modalités de collaboration (répartition du travail, coplanification, coanimation, coévaluation, temporalités), en repérant les verbes d'action et les schèmes de coordination proposés (Paillé et Mucchielli, 2016). Le troisième axe analyse les rôles et les régulations (statuts d'acteurs, asymétries, règles de décision, dispositifs d'observation, rétroaction, traces écrites), afin d'identifier des formes de prescription et leurs supports (Bardin, 2013).

Le traitement comparatif procède par analyses intra-cas, puis par mise en correspondance inter-cas (Van der Maren, 1995). Les remarques méthodologiques utiles aux résultats sont intégrées ici : les catégories ont été stabilisées avant la comparaison, deux ressources contrastées ont été recodées à distance, et les écarts ont été traités par retour aux segments sources. La triangulation désigne donc une confrontation de lectures et de niveaux d'analyse, et non un accord interjuges statistique (Horincq Detournay et al., 2023). Cette procédure donne au lecteur la possibilité de suivre le passage entre données, codes et régimes de cadrage.

Résultats et analyse

Le corpus comprend six ressources numériques publiques contenant des occurrences explicites de coenseignement, de co-intervention ou de cosenseignement. Ces termes ne sont pas posés comme synonymes. L'étude les conserve pour analyser leurs tensions : la co-intervention française renvoie surtout à une mise en relation curriculaire; la ressource belge oppose coenseignement de groupe-classe et co-intervention ciblée; les ressources québécoises décrivent des configurations de coenseignement ou de cosenseignement. Le tableau 1 présente les ressources retenues et la raison de leur inclusion.

Tableau 1. Corpus analysé et justification d'inclusion

Contexte	Source	Ressource	Date	Terme retenu	Motif d'inclusion analytique
France	Éduscol STI	« Construire une séquence en co-intervention… »	2020	co-intervention coenseignement	Sens des apprentissages, articulation enseignements, objectifs, indicateurs d'évaluation, analyse réflexive
France	Ministère/ Éduscol (PDF)	« Vadémécum : Mettre en œuvre la co-intervention… »	2019	co-intervention coenseignement	Définition institutionnelle, objectifs, organisation, principes méthodologiques
France	Éduscol STI	« Coenseignement physique-Chimie et Enseignement Professionnel… »	2024	coenseignement	Progression, complémentarité disciplinaire, sens, référentiel de compétences

Belgique (FWB)	e-classe (PDF)	« Fiche info 3 : coenseignement et co-intervention pédagogique »	2020	coenseignement co-intervention	Encadrement renforcé, différenciation, configurations, conditions d'efficacité
Québec	CSS de Montréal (PDF)	« Outil de planification de cosenseignement – version 2022 »	2022	coenseignement	Tableau de configurations, rôles/mandats, avantages/défis, niveaux de collaboration, intentions
Québec	ADEL-UQAM (PDF)	« Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement »	2019	coenseignement	Définition, configurations, place orthopédagogue/ enseignant-ressource, éléments essentiels, planification

Source : corpus de ressources numériques publiques analysées (Éduscol STI, 2020; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019; Éduscol STI, 2024; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020; Belleville et al., 2022; Dubé et al., 2019).

Dans le corpus, l'enseignement partagé apparait comme une famille de cadrages. Cette conclusion s'appuie sur les termes dominants et sur les rubriques des ressources. Les documents français associent la co-intervention aux référentiels, aux objectifs, aux contenus, aux moments de séance et aux indicateurs. La fiche belge associe le coenseignement à l'encadrement renforcé et la co-intervention au soutien ciblé. Les outils québécois juxtaposent configurations, rôles, mandats, intentions et niveaux de collaboration. La comparaison ne déduit donc pas un régime à partir d'une impression générale; elle relie chaque interprétation à des marqueurs textuels présents dans les documents. Le tableau 2 met ensuite à l'épreuve ces marqueurs sous l'angle des finalités attribuées aux pratiques. Cette manière de procéder répond à l'exigence de preuve : l'analyse part des mots, des rubriques et des consignes, puis seulement ensuite propose une catégorie interprétative.

Tableau 2. Finalités attribuées au coenseignement ou à la co-intervention dans les ressources

Code (finalité)	France	Belgique	Québec
Articulation des enseignements/cohérence curriculaire	Présente	Faible	Faible
Lisibilité du sens des apprentissages	Présente	Implicite	Implicite
Motivation/engagement attribués au dispositif	Présente (attribuée)	Implicite	Implicite
Gestion de l'hétérogénéité/différenciation	Secondaire	Présente	Présente
Réduction du risque de stigmatisation (par l'organisation)	Rare	Présente	Présente
Développement professionnel (par l'observation, la rétroaction, la collaboration)	Implicite	Présente	Présente
Structuration outillée de la collaboration (planification, niveaux, intentions)	Faible	Moyenne	Présente

Légende : « présente » : finalité explicitement formulée dans au moins une ressource du contexte. « secondaire » : finalité mentionnée sans être centrale. « moyenne » : finalité traitée de manière récurrente mais sans approfondissement normatif. « faible » : présence secondaire ou marginale. « implicite » : finalité non formulée directement, mais déduite de l'analyse des consignes ou des outils. « rare » : occurrence isolée ou ponctuelle.

Source : codage thématique des énoncés de finalité dans les documents du corpus (Éduscol STI, 2020; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020; Belleville et al., 2022; Dubé et al., 2019).

Le tableau 2 met en évidence trois cadrages. Dans les ressources françaises, les lignes « articulation des enseignements » et « indicateurs » reposent sur des segments qui demandent d'aligner des objectifs, des contenus et des référentiels; l'objet analysé est donc la co-intervention traitée comme construction curriculaire. Dans la fiche belge, les lignes relatives à l'hétérogénéité et à la différenciation s'appuient sur la distinction

entre coenseignement du groupe-classe et co-intervention ciblée. Dans les ressources québécoises, la finalité outillée vient des tableaux de configurations, des rôles et des niveaux de collaboration. Les valeurs « implicite » et « faible » ne signalent pas une absence de pratique; elles indiquent seulement que la finalité est moins directement formulée dans la ressource consultée. Le lecteur peut ainsi distinguer la donnée codée, le degré de présence et l'inférence formulée par l'analyse.

Tableau 3. Modalités de collaboration : répertoire de configurations mobilisées

Configuration (répertoire)	Belgique	Québec	France
Un enseigne/l'autre observe	Oui	Oui	Non explicité
Un enseigne/l'autre soutient	Oui	Oui	Non explicité
Enseignement alternatif (sous-groupe)	Oui	Oui	Non explicité
Enseignement partagé (rôles alternés)	Oui	Oui	Non explicité
Enseignement parallèle	Oui	Oui	Non explicité
Enseignement en ateliers	Oui	Oui	Non explicité
Soutien partagé/soutien alternatif	Non	Oui	Non explicité

Source : inventaire des configurations explicitement listées dans les ressources (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020; Belleville et al., 2022; Dubé et al., 2019).

Le tableau 3 repose sur un inventaire des configurations explicitement nommées. La convergence Belgique-Québec concerne les formes listées : observer, soutenir, enseigner en parallèle, alterner les rôles, travailler en ateliers ou en sous-groupes. Les ressources françaises du corpus ne fournissent pas ce type de répertoire; elles décrivent plutôt un projet construit en amont autour d'objectifs, de contenus et d'indicateurs. Le résultat porte donc sur le découpage documentaire de l'activité : typologie des places en Belgique et au Québec, planification curriculaire en France. Cette différence explique que la comparaison ne puisse pas réduire la co-intervention française au coenseignement belge ou québécois. Les données exploitées sont donc les intitulés de configurations et les consignes qui accompagnent leur choix.

Tableau 4. Logiques de cadrage : prescriptions, scénarios et régulations mises en discours

Dimension de régulation	Marques dans les ressources
Coplanification en amont	Coenseignement posé comme préparation commune (France); choix des configurations placé sous responsabilité des co-enseignants (Belgique); planification structurée par intentions et par niveaux (Québec)
Clarification des rôles et des mandats	Rôles/mandats détaillés par configuration (Québec); rôles « définis au départ » (Belgique); objectifs/contenus/indicateurs définis en amont (France)
Alternance/échange des rôles	Mention explicite d'échanges de rôles (Belgique); recommandation d'échanger les rôles enseignement/observation et enseignement/soutien (Québec)
Évaluation et traces	Indicateurs d'évaluation liés à l'analyse réflexive (France); « évaluation des effets » listée comme élément essentiel (Québec)

Garde-fous organisationnels	Recommandation de varier les sous-groupes pour éviter la stigmatisation (Québec); logique de différenciation et distinction coenseignement/co-intervention (Belgique)

Source : synthèse des segments décrivant prescriptions et régulations (Éduscol STI, 2020; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020; Belleville et al., 2022; Dubé et al., 2019).

La mise en correspondance du tableau 4 conduit à trois régimes de prescription. Le régime curriculaire-procédural est fondé sur les marques françaises : référentiels, objectifs, contenus, moments de séance et indicateurs d'évaluation. Le régime différenciation-encadrement est fondé sur les marques belges : encadrement renforcé, hétérogénéité, distinction entre action partagée et soutien ciblé. Le régime outillé-progressif est fondé sur les marques québécoises : configurations, mandats, intentions, avantages, défis et niveaux de collaboration. Chaque régime associe donc une donnée du corpus et une interprétation. Il ne classe pas les systèmes scolaires; il décrit la manière dont les ressources rendent le travail conjoint lisible pour la formation. La force du résultat tient à cette association entre preuve textuelle et catégorie analytique.

Discussion

La discussion retient le terme générique d'enseignement partagé pour éviter de forcer l'équivalence entre coenseignement, co-intervention et cosenseignement. Ce choix répond au problème comparatif : le même noyau d'action – travailler à deux autour d'une séance – reçoit des ancrages différents selon les contextes. Le développement professionnel ne disparait pas dans l'analyse; il est repéré à travers les opérations qui rendent l'action formatrice : préparer ensemble, clarifier les rôles, observer, produire une trace et discuter l'écart entre intention et effet. Ces opérations constituent le noyau

commun de représentation (Moscovici, 1961; Abric, 1994). Les trois régimes proposés sont donc des pistes de conclusion appuyées sur les résultats : ils nomment ce que les ressources privilégient lorsqu'elles transforment une pratique en objet de formation. Le choix de conserver les termes du corpus plutôt que de les absorber dans un seul concept tient à cette exigence. La co-intervention n'est pas seulement une variante lexicale du coenseignement; elle porte, en France, une histoire curriculaire et professionnelle. Le cosenseignement québécois, de son côté, insiste sur les configurations et sur les mandats. La fiche belge distingue les deux termes pour organiser la différenciation. La comparaison devient alors une analyse des déplacements de sens, et non une normalisation terminologique.

En Belgique et au Québec, les répertoires de configurations objectivent l'activité. Ils transforment une situation de classe en choix discutables : qui mène, qui observe, qui soutient, quel groupe est concerné et à quel moment la configuration doit changer. La démonstration aboutit ici à une conséquence pour la formation : ces ressources peuvent servir à faire argumenter le choix d'une configuration, mais elles doivent être reliées à des critères d'observation et à un retour sur l'action pour garder leur portée développementale (Baeten et Simons, 2014; Tremblay et Toullec-Théry, 2021). Sans cette médiation, le répertoire risque de devenir une liste de formes; avec elle, il devient un support pour penser la progression du stagiaire. Cette conclusion prolonge les résultats plutôt qu'elle ne les répète : la typologie ne vaut pour la formation que si elle conduit à demander pourquoi une configuration est choisie, ce qu'elle permet d'observer et selon quels indices elle sera modifiée. Le développement professionnel se situe dans cette justification, parce que le stagiaire apprend à passer d'un format disponible à une décision située.

Le cas français montre une autre forme de mise en document. Dans le vadémécum et les séquences, la coopération est pensée pour les enseignants et les formateurs comme un travail de conception pédagogique : construire une séance à partir de référentiels, choisir des contenus, prévoir des moments d'intervention et définir des indicateurs. La coopération n'est donc pas seulement une interaction dans la classe; elle est la préparation et l'évaluation d'une progression. Le cadrage développemental se situe dans cette traçabilité, lorsque le stagiaire apprend à justifier les choix et à les relire après l'activité. Cette lecture explique pourquoi le corpus français parle moins de configurations et davantage de cohérence de formation. Cette différence n'affaiblit pas la comparaison; elle en précise le principe. Là où les ressources québécoises et belges donnent à voir la place des acteurs dans la classe, les ressources françaises donnent à voir le travail d'articulation entre disciplines et référentiels. Le même objet professionnel est donc construit à deux niveaux : l'organisation de l'interaction et la conception de la séance.

Les résultats ne permettent pas d'affirmer que les ressources sont effectivement transformées dans les usages. Ils permettent seulement de montrer que leur format rend certaines opérations disponibles : tableau de planification, fiche de distinction, vadémécum ou séquence. La médiatisation est donc traitée avec prudence : elle organise le lisible sans prouver l'appropriation réelle. Cette limite renforce l'intérêt d'une approche documentaire, car elle invite à étudier ensuite comment les acteurs transforment ces supports en instruments de formation (Gueudet et Trouche, 2008; Bruillard, 2023). Ainsi, l'article ne conclut pas que le numérique produit le développement professionnel; il montre que certaines ressources donnent des prises pour le travailler. Cette restriction volontaire du périmètre d'analyse constitue l'une des limites essentielles de l'étude. Elle nous interdit de déduire les usages effectifs à partir de l'examen des seuls supports. La

ressource fonctionne comme un point d'entrée : elle ne remplace ni l'observation, ni l'échange avec le tuteur, ni l'analyse de traces produites en stage.

Sur le plan des rôles, le résultat principal tient à une norme transversale : les mandats doivent être clarifiés avant la séance. La formulation varie toutefois selon les contextes. Les ressources québécoises nomment les rôles par configuration; la fiche belge demande que les rôles soient définis au départ; les ressources françaises passent par les objectifs, les contenus et les indicateurs. Dans les trois cas, la clarification limite la coprésence sans fonction et transforme l'enseignement partagé en situation observable. Elle constitue aussi une condition de rétroaction : un retour ne peut porter sur l'activité du stagiaire que si cette activité a été définie avant la séance.

La méthode explique ce résultat : l'analyse a isolé les marques textuelles avant la comparaison, puis les a regroupées par axes. Cette procédure évite de classer les systèmes scolaires; elle classe des façons de documenter l'action. Les trois régimes ne sont donc pas des conclusions générales sur la France, la Belgique ou le Québec. Ils décrivent ce que les six ressources rendent lisible dans leurs formats respectifs. Cette réserve méthodologique s'impose face à la taille du corpus et à l'hétérogénéité des documents analysés.

Sur le plan conceptuel, l'étude propose de comprendre le coenseignement développemental comme une représentation documentaire organisée autour d'un noyau commun et de variations contextuelles. Le noyau associe coplanification, rôles et régulation. Les variations concernent l'ancrage institutionnel : cohérence curriculaire, différenciation ou progression outillée. Cette distinction permet de comparer sans effacer les tensions terminologiques. Elle donne aussi une place au développement professionnel : celui-ci n'est pas un effet supposé, mais une exigence de mise en mots, de

trace et de retour sur l'action. Le terme *développemental* gagne ainsi en précision. Il ne renvoie pas à la seule présence d'un stagiaire dans un binôme; il renvoie à un enchainement : préparation, action, trace, discussion, réajustement. Lorsqu'une ressource coupe cet enchainement, elle documente une organisation. Lorsqu'elle le maintient, elle documente une situation de formation.

Retombées pratiques de la recherche

Les retombées pratiques concernent d'abord la formation des formateurs, des tuteurs et des stagiaires. L'analyse montre que les ressources numériques ne transmettent pas seulement des informations. Elles proposent une manière de voir la collaboration, de nommer les acteurs et de juger l'action conjointe. En formation, elles peuvent devenir des supports de discussion au lieu de rester des documents à consulter.

Une première retombée consiste à organiser un temps de clarification lexicale. Les ressources étudiées emploient coenseignement, co-intervention et cosenseignement dans des cadres distincts. Pour un stagiaire, cette variation peut produire un malentendu : penser que deux adultes dans une salle suffisent à définir le coenseignement. La formation peut donc partir d'un tableau de distinction entre coprésence, coanimation, co-intervention et coenseignement. Le but n'est pas d'imposer un mot, mais de déterminer les conditions de chaque terme : qui planifie, qui enseigne, qui observe, qui soutient, qui évalue et qui reçoit la rétroaction.

Une deuxième retombée concerne la relation tuteur-stagiaire. Le tuteur et le stagiaire peuvent utiliser une ressource pour préparer une séance : choisir une configuration, écrire l'intention, répartir les tâches, décider des moments de prise de parole, prévoir les observations à recueillir et fixer un temps de retour. Cette préparation

donne un statut formatif à la collaboration. Le stagiaire n'est pas placé dans une fonction d'aide générale; il entre dans une tâche avec des responsabilités dont il a été discuté. Le tuteur n'est pas seulement garant de la classe, il devient médiateur de l'analyse de l'action.

Une troisième retombée porte sur les outils de planification. Les résultats invitent à ne pas diffuser une ressource isolée sans fiche d'usage. Une ressource sur le coenseignement devrait comporter quatre zones : définition de la pratique, liste de configurations, rôles du tuteur et du stagiaire, traces à collecter. Ces traces peuvent être une grille d'observation, une production d'élève, une note de régulation ou un retour écrit. Elles évitent que le coenseignement soit réduit à une organisation de présence.

Une quatrième retombée concerne les environnements hybrides. Lorsqu'une ressource est déposée sur une plateforme, elle doit être accompagnée d'une activité. Un module peut demander au stagiaire de comparer deux configurations, de choisir celle qui correspond à une situation de classe, puis de justifier le rôle du tuteur et son propre rôle. Un forum ou un carnet réflexif permettraient de recueillir les motifs du choix. Le numérique devient alors un espace de médiation où le futur enseignant apprend à argumenter ses décisions professionnelles.

Une cinquième retombée touche la prévention des effets de stigmatisation. Les ressources qui prévoient des sous-groupes ou du soutien ciblé doivent être accompagnées d'une réflexion sur la circulation des élèves, la variation des groupes et la justification pédagogique des choix. Dans un module de formation, cette question peut être travaillée à partir d'un scénario : Quels élèves sont regroupés? Pour quelle tâche? Pendant combien de temps? Avec quel adulte? Selon quels indices la configuration sera modifiée?

Une sixième retombée concerne l'évaluation du développement professionnel. Le coenseignement développemental suppose que le stagiaire progresse dans sa capacité à concevoir, à intervenir, à observer et à réguler. La formation peut utiliser une grille en trois moments : avant la séance, pendant la séance et après la séance. Avant la séance, le stagiaire explicite l'intention et le partage des rôles. Pendant la séance, il recueille une trace. Après la séance, il relie la trace à une décision. Cette progression donne un contenu au terme *développemental*.

Enfin, les institutions peuvent penser la ressource comme une entrée dans un dispositif, et non comme le dispositif lui-même. Une fiche ou un vadémécum ouvrent le travail, mais doivent être reliés à des ateliers, à des observations de stage, à des échanges entre pairs et à des temps de retour avec les tuteurs. La valeur d'une ressource tient à la médiation qui l'accompagne : questions posées, traces demandées, rôles clarifiés, critères discutés.

Cette perspective peut servir à construire un atelier de lecture de ressources. Les formateurs demandent aux stagiaires d'identifier le terme utilisé, la finalité annoncée, les rôles attribués et la trace prévue. Le même exercice peut ensuite être mené avec les tuteurs, afin de comparer ce que chacun attend d'une séance partagée.

L'intérêt pratique est de transformer la ressource en médiation. Le document n'est plus distribué comme prescription, mais travaillé comme support d'argumentation : Pourquoi choisir cette configuration? Quel rôle donner au stagiaire? Quelle donnée recueillir? Comment conduire le retour après la séance? Cette activité replace le développement professionnel au centre de l'accompagnement.

Cette procédure peut aussi soutenir l'évaluation formative. Elle oblige le binôme à nommer une intention, à sélectionner une preuve et à discuter un ajustement. Le tuteur

dispose alors d'un langage pour accompagner sans imposer, tandis que le stagiaire apprend à relier sa décision à une situation de classe et à une progression de stage explicitée dans des conditions de formation réelles.

Cette perspective invite enfin à construire des parcours de formation où les ressources sont lues de manière comparative. Un atelier peut confronter un vadémécum français, une fiche belge et un outil québécois. Les stagiaires repèrent ce que chaque document rend visible et ce qu'il laisse dans l'ombre. Ils apprennent ainsi à ne pas appliquer une ressource comme une procédure, mais à l'interroger comme un instrument. La retombée attendue n'est pas l'uniformisation des pratiques; elle est la capacité à choisir, à argumenter et à réguler une organisation d'enseignement partagé.

La portée pratique des résultats concerne aussi la conception de nouvelles ressources. Un concepteur peut vérifier si son document répond à quatre questions. La ressource définit-elle le terme utilisé? Précise-t-elle les acteurs et leurs responsabilités? Propose-t-elle des critères pour choisir une configuration? Prévoit-elle des traces pour discuter l'activité après la séance? Si l'une de ces dimensions manque, la ressource risque de soutenir une coordination de surface plutôt qu'un apprentissage professionnel.

Une dernière retombée concerne la formation des tuteurs. Les tuteurs disposent souvent de ressources, mais pas toujours d'un cadre pour les médiatiser auprès des stagiaires. Les résultats invitent à former les tuteurs à poser trois questions avant la séance : Que voulons-nous faire apprendre aux élèves? Que voulons-nous faire apprendre au stagiaire? Quelle trace permettra de discuter ces deux plans après l'action? Ces questions articulent l'enjeu pédagogique et l'enjeu développemental.

Limites de la recherche

L'accès au corpus constitue une première limite, puisque le corpus repose uniquement sur des ressources publiques et ne prend pas en compte les supports internes ou les échanges entre tuteurs et stagiaires. L'étude analyse donc des ressources mobilisables dans les dispositifs de formation plutôt que le fonctionnement complet de ces dispositifs. Une deuxième limite concerne l'écart entre les documents et les pratiques effectives : les ressources décrivent des catégories et des démarches, mais ne montrent ni les ajustements réels en classe ni les effets sur les apprentissages. L'analyse porte ainsi sur des représentations documentaires et non sur l'activité elle-même.

La comparabilité entre contextes constitue également une limite, car les termes employés diffèrent selon les espaces étudiés. La comparaison repose donc sur des catégories analytiques plutôt que sur une équivalence lexicale stricte. La temporalité des ressources représente un autre point de vigilance : les documents numériques peuvent être modifiés ou déplacés, ce qui limite la reproductibilité complète de l'étude malgré l'archivage réalisé.

Enfin, la taille du corpus restreint la portée des résultats. Les ressources retenues permettent de comparer des cadrages publics, mais non de dresser une cartographie globale des dispositifs numériques de formation initiale. Une recherche ultérieure devrait croiser ces ressources avec des observations, des entretiens et des traces d'activité afin de comprendre comment les stagiaires transforment ces supports en instruments de travail et de régulation de leur pratique.

Références

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES). (s. d.). RFIE – Boîte à outils. https://rfie.ares-ac.be/boite-a-outils

Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES). (s. d.). Numérique et cybersécurité. RFIE. https://rfie.ares-ac.be/ressources/th%C3%A9matiques-transversales/numerique-cybersecurite

Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Belleville, M., Dubois-Pailla, G. et Morissette, É. (2022). Outil de planification de cosenseignement – version 2022 (primaire et secondaire).

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18. https://doi.org/10.7202/1085369ar

Bruillard, É. (2013). Ressources éducatives et travail des enseignants : pour des ressources numériques « vivantes » en éducation. STEF (ENS Cachan) et Institut français de l'éducation.

Bruillard, É. (2023). Pourquoi une grande majorité d'enseignants modifient/adaptent les ressources éducatives? L'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante. *Distances et médiations des savoirs*, *42*. https://doi.org/10.4000/dms.9076

Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, *20*(3), 60-72. https://doi.org/10.18162/fp.2012.168

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Supérieur.

Dubé, F., Paviel, M.-J. et Dufour, F. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe.* Apprenants en difficulté et littératie (ADEL).

Dupré, F. (2020). Analyse didactique d'une séance de coenseignement entre un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire dans le cadre de pratiques inclusives au collège. *Éducation et francophonie*, *48*(2), 160-179. https://doi.org/10.7202/1075040ar

Éduscol STI. (2020, 1er avril). Construire une séquence en co-intervention en classe de seconde. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Éduscol STI. (2024, 12 juin). Co-enseignement physique-chimie et enseignement professionnel en BTS MS - Mesure de l'efficacité énergétique. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

École pratique des hautes études commerciales (EPHEC). (2025, 26 février). RFIE : La réforme de la formation initiale des enseignants, les changements depuis 2023. https://www.ephec.be/actualites/rfie-la-reforme-de-la-formation-initiale-des-enseignants-les-changements-depuis-2023

Fauré, L., Gardiès, C. et Marcel, J.-F. (2015). Dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe : le cas d'enseignants novices en sciences et techniques des agroéquipements. *Distances et médiations des savoirs*, *12*. https://doi.org/10.4000/dms.1229

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019, 7 février). Décret définissant la formation initiale des enseignants (Numac 2019040573). Wetwijzer. https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/46261

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020, septembre). Le co-enseignement et la co-intervention pédagogique : Deux modes de collaboration pour la différenciation (Fiche info 3). Cellule de support – Dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. https://www.e-classe.be/api/v1/resource/contents/eclasse4246_61b0b474b9ac0.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024, 8 novembre). Circulaire n° 9380 : Informations destinées aux établissements d'enseignement supérieur concernant l'organisation des stages dans les programmes de la formation initiale des enseignants (FIE). Gallilex. https://gallilex.cfwb.be/circulaires/52280

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). The effects of developmental co-teaching on education trainees : A literature review. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *59*(2), 13-42. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10114

France Université Numérique. (s. d.). France Université Numérique – FUN MOOC.

Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, *2*(3), 7-33. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342

HEC Montréal. (2012, 22 octobre). Lancement d'EDUlib – HEC Montréal innove en offrant des cours universitaires gratuits, disponibles en ligne. https://www.hec.ca/salle_de_presse/communiques/2012/communique_lancementedulib_20121022.html

Horincq Detournay, R., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). Clarification conceptuelle de la méthode de triangulation en recherche qualitative. *Enjeux et société*, *10*(2), 75-92. https://doi.org/10.7202/1110574ar

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, *48*(2), 200-221. https://doi.org/10.7202/1075042ar

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec). (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-

contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2013, 1er juillet). Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614?__cf_chl_f_tk=5gCIT6zSTYr9WXaIyDrojImM92I4f9h_c7rjGhUBCeA-1783457694-1.0.1.1-ZXp.5by7rWhfoTviYl.GZexgtMb7C2qODZ7nhIRHq4A

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle : Co-intervenir pour enseigner (Vade-mecum). Éduscol. https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/vademecum-pratiquer-la-co-intervention-dans-la-voie-professionnelle-68040.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). Référentiel de formation : former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXIe siècle. Devenir enseignant. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/referentiel-de-formation-former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-xxieme-siecle-1277

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'*analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Polytechnique Montréal. (s. d.). Formations en ligne (MOOC). https://www.polymtl.ca/mooc/

Prevel, S. et 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

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? Dans Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure (Hors série no 5, p. 99-111). Association pour la recherche qualitative.

Tremblay, C. (2023). Apports et limites de la formation à distance pour la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *20*(2), 53-67. https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-06

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie (Liminaire). *Éducation et francophonie*, *48*(2), 1-13. https://doi.org/10.7202/1075032ar

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement : théories, recherches et pratiques. *INSEI, Champ social éditions*.

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, *48*(2), 14-36. https://doi.org/10.7202/1075033ar

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.

Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(1), 212-213. https://doi.org/10.7202/031875ar