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

Place à la relève

Coenseignement en formation initiale : analyse de la planification et des pratiques en stage en Fédération Wallonie-Bruxelles

Aline COIBION, collaboratrice scientifique, Université de Mons, Belgique,

aline.coibion@umons.ac.be

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

☑ Correction linguistique de l'article

Résumé

Cette recherche analyse la manière dont des stagiaires en formation initiale en Fédération Wallonie-Bruxelles planifient et mettent en œuvre le coenseignement durant leur stage. À partir d'une approche mixte reposant sur l'étude d'un binôme (préparations écrites, entretiens et analyses vidéos), elle examine la cohérence entre planification et pratiques effectives. Les résultats montrent une planification principalement organisationnelle, avec une formalisation limitée du partage des rôles. Les gestes professionnels de gestion des apprentissages sont largement mobilisés en classe, mais peu anticipés. Le coenseignement apparait ainsi comme une compétence en construction nécessitant un accompagnement spécifique en formation initiale.

Mots-clés

coenseignement développemental; formation initiale; gestes professionnels; planification; stagiaire

Abstract

This research examines how trainee in initial teacher education in the Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgium) plan and implement co-teaching during their practicum. Using a mixed-methods approach based on the in-depth study of one pair of trainee (written lesson plans, interview, and video analyses), it investigates the coherence between planning and actual classroom practices. The results show planning that is mainly organizational, with limited formalization of role sharing. Professional teaching practices related to learning management are widely implemented in the classroom but rarely anticipated in advance. Co-teaching thus appears as a developing competence that requires specific support within initial teacher education.

Keywords

developmental co-teaching; preservice teacher education; instructional practices; co-planning; trainee

Contexte de réalisation de la recherche

Depuis 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a mis en place plusieurs réformes inspirées par le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017) afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, de renforcer l'inclusion et de mieux répondre à l'hétérogénéité des classes. Dans ce contexte, le coenseignement est progressivement reconnu comme un dispositif de différenciation pédagogique et de développement professionnel pour les personnes enseignantes (FW-B, 2019a). Il est défini par la collaboration de deux personnes enseignantes ou plus partageant la responsabilité d'un même groupe d'élèves dans un même espace-classe (Cook et Friend, 1995).

Depuis la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé (AP) en 2023, les écoles fondamentales bénéficient de périodes supplémentaires permettant la présence de deux personnes enseignantes auprès d'un même groupe d'élèves. Le coenseignement constitue l'un des principaux dispositifs mobilisés pour soutenir les apprentissages et répondre à l'hétérogénéité des classes.

La réforme de la formation initiale (RFI) poursuit cette même logique (FW-B, 2019b). Elle vise à préparer les futures personnes enseignantes aux réalités actuelles du métier, au travail collaboratif, à la différenciation pédagogique et à l'analyse réflexive de leurs pratiques. Dans ce cadre, les stages prévoient des temps consacrés à l'expérimentation du coenseignement, de la différenciation et de l'accompagnement individualisé, notamment lors du stage long de Master (FW-B, 2019a, 2019b). Le décret envisage également que les consortiums (hautes écoles et universités) intègrent, au sein des stages, des temps consacrés à l'expérimentation de pratiques variées, entre autres en

matière de différenciation, de coenseignement et d'accompagnement individualisé (FW-B, 2019b).

Les recherches menées principalement aux États-Unis montrent que le coenseignement (*team teaching*) entre stagiaire et maitre de stage ou entre stagiaires constitue un dispositif favorable à la professionnalisation des futurs enseignants (Bacharach et al., 2010; Fortier et Tremblay, 2025). En FW-B, et plus largement dans les milieux francophones, les recherches portant spécifiquement sur le coenseignement entre stagiaires demeurent toutefois peu nombreuses (De Backer et al., 2023; Fortier et Tremblay, 2025). Les recherches disponibles soulignent néanmoins l'importance d'une formation spécifique afin de permettre aux stagiaires de s'approprier les principes du coenseignement et d'en percevoir les bénéfices (Chitiyo et Brinda, 2018; Dieker et Murawski, 2003; Friend et al., 2010, Janin et Couvert, 2020).

Toutefois, que le binôme soit composé de deux personnes enseignantes, de deux stagiaires ou d'un stagiaire et de son maitre de stage, le coenseignement ne se limite pas à la présence simultanée de deux personnes dans une même classe (Arguelles et al., 2000; King-Sears et al., 2021; Tremblay, 2023). Il repose sur une planification commune, un partage des responsabilités, une communication régulière et un accompagnement spécifique (Benoit et Angelucci, 2011; Granger et Moreau, 2020; Janin et Couvert, 2020; Tremblay, 2023; Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la RFI et vise une meilleure compréhension de la préparation et de la mise en pratique du coenseignement par les stagiaires en FW-B durant leur stage.

À la suite de ces constats, les questions suivantes, relevant du cadre de la formation initiale des enseignants en FW-B, ont été posées :

1) Comment les stagiaires planifient-ils les séances de coenseignement, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages et des comportements, et quelle est la cohérence entre leur planification et leurs pratiques effectives?
2) Quels gestes professionnels les stagiaires mettent-ils en œuvre dans une situation de coenseignement en stage? Plus précisément, ces gestes sont-ils préconisés dans un enseignement efficace et spécifiquement en coenseignement?

Cadre théorique : coenseignement, planification et gestes professionnels en formation initiale

Le coenseignement : définition et conditions d'efficacité

Le coenseignement trouve ses origines dans les pratiques collaboratives aux États-Unis et a évolué vers le *co-teaching* dans les années 1980-1990. Il est défini comme la collaboration de deux ou plusieurs professionnels pour enseigner conjointement à un groupe hétérogène d'élèves dans un même espace (Cook et Friend, 1995; Geurts et al., 2020; Tremblay, 2020). Il existe sept modalités d'interventions rencontrées dans la littérature : l'un enseigne, l'autre observe; l'un enseigne, l'autre aide; les deux aident; enseignement avec groupe différencié; enseignement en parallèle; enseignement en ateliers; enseignement en tandem (Tremblay, 2015). Ces modalités vont de la moins collaborative à la plus collaborative, tant en ce qui concerne l'enseignement que la

préparation (Baeten et Simons, 2014; Cook et Friend, 2004; Harent, 2023; Janin et Couvert, 2020; Rytivaara, 2012; Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

Les recherches mettent en évidence plusieurs bénéfices du coenseignement, notamment une meilleure observation des élèves, une diversification des pratiques pédagogiques et une amélioration de la gestion de classe (Baeten et Simons, 2014; Buthmann et al., 2021; Janin et Couvert, 2020; Tremblay, 2015; Tremblay et Granger, 2020). Les principales limites rapportées concernent davantage des aspects organisationnels, tels que le temps de concertation ou l'augmentation du temps de préparation, que des difficultés relationnelles entre coenseignants (Janin et Couvert, 2020; Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

La littérature identifie plusieurs conditions interdépendantes favorisant la mise en œuvre du coenseignement (Arguelles et al., 2000). Parmi celles-ci figurent le partage des responsabilités, le volontariat, la compatibilité entre partenaires, une intensité suffisante du coenseignement ainsi que des temps réguliers de concertation et de planification (Benoit et Angelucci, 2011; Cook et Friend, 1995; Dumont et al., 2022; Scruggs et al., 2007; Tremblay, 2023; Tremblay et Toullec-Théry, 2020; Villa et al., 2013). L'intensité et la régularité du coenseignement influencent également son efficacité. Tremblay (2023) distingue plusieurs niveaux d'intensité, allant d'un coenseignement dispersé à un coenseignement total. Une intensité plus élevée favorise la compatibilité, diminue la charge de travail perçue et facilite les concertations ainsi que la planification conjointe (Scruggs et al., 2007). Enfin, la planification et la concertation constituent des piliers essentiels.

La coplanification en contexte de coenseignement

La coplanification est un élément central du coenseignement. Elle ne concerne pas uniquement les contenus disciplinaires, mais également l'organisation du travail à deux, la répartition des rôles et l'anticipation des besoins des élèves (Granger et Moreau, 2020; Tremblay, 2023).

Trois formes de planification sont généralement distinguées :

- La planification partagée correspond à une préparation réalisée par un enseignant et transmise à l'autre sans modification. La préparation ne change pas et est donnée en commun.
- La coplanification implique que les préparations sont modifiées et améliorées ensemble.
- La coconception renvoie à la création d'une activité construite ensemble dès le départ.

Selon Dove et Honigsfeld (2017), la combinaison de planification partagée et de coplanification favorise une collaboration plus équilibrée. La littérature identifie aussi différentes étapes qui devraient être intégrées dans une même préparation. La planification didactique porte sur les contenus disciplinaires et les objectifs d'apprentissage. La planification pédagogique concerne les méthodes d'enseignement, la gestion de classe et la différenciation. La planification orthopédagogique vise l'anticipation des difficultés et l'adaptation aux besoins spécifiques des élèves. Enfin, la planification structurelle comprend l'organisation de l'espace-temps, le choix des modalités de coenseignement et la répartition des responsabilités. La planification conjointe permet de

clarifier les rôles, de partager les responsabilités et d'établir des objectifs communs (Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

Toutefois, le manque de temps de concertation peut limiter cette préparation collective (Janin et Couvert, 2020). Les concertations peuvent être formelles ou informelles ou encore prendre la forme de microconcertations en classe. Ces dernières correspondent à des ajustements rapides en situation (Saillot et Malmaison, 2018; Tremblay, 2022b).

Les gestes professionnels en contexte de coenseignement

En situation de coenseignement, l'analyse des gestes professionnels permet de comprendre concrètement comment la collaboration se traduit dans l'action. Les gestes professionnels renvoient aux actions mobilisées par l'enseignant au cours d'une séance (Brudermann et Pélissier, 2008). Bucheton (2019) les décrit comme des actions intentionnelles, construites à partir de choix didactiques, pédagogiques et relationnels réalisés en fonction des objectifs poursuivis et du contexte de la classe. Ils traduisent une manière d'entrer en interaction avec les élèves, d'organiser le travail, de réguler les difficultés et de maintenir un climat propice aux apprentissages.

Bocquillon (2020) souligne que ces gestes structurent l'activité de la classe et soutiennent les apprentissages. Bocquillon et al. (2024) distinguent des gestes relevant de la gestion des apprentissages et de la gestion de classe. Ils recommandent d'en anticiper la mise en œuvre afin d'en améliorer l'efficacité et de réduire la charge cognitive de l'enseignant. Bru (2002) rappelle quant à lui que les pratiques efficaces ne relèvent pas d'un modèle unique, mais reposent sur la cohérence des choix opérés par l'enseignant en fonction du contexte.

Dans cette recherche, les gestes professionnels observés sont analysés à partir d'une grille inspirée de l'enseignement explicite (Bocquillon et al., 2024). Ce choix s'explique par le fait que cette approche décrit des gestes professionnels observables et largement documentés dans la littérature. La gestion des apprentissages comprend plusieurs gestes considérés comme fondamentaux dans un enseignement explicite (Bissonnette et al., 2013; Bocquillon et al., 2017; Gauthier et al., 2013, 2019). Dans cette recherche, ces gestes sont utilisés comme repères pour analyser les pratiques des stagiaires en situation de coenseignement. La présentation d'éléments liés au contenu consiste à expliciter le « quoi » et le « comment » de l'apprentissage (Bocquillon et al., 2024), en annonçant les étapes de la leçon et les attentes envers les élèves (Gauthier et al., 2013). Les consignes visent à rendre explicites les attentes et les modalités de réalisation de la tâche (Gauthier et al., 2013). Dans l'enseignement explicite, l'objectivation correspond au moment où les élèves sont amenés à verbaliser ce qu'ils ont appris, les stratégies qu'ils ont utilisées ou les difficultés qu'ils ont rencontrées. Elle permet à l'enseignant de vérifier la compréhension des élèves et de recueillir des informations sur leurs apprentissages. Les objectivations spécifiques consistent à interroger un élève ou un petit groupe d'élèves de manière ciblée afin d'approfondir leurs réponses ou de vérifier une compréhension particulière. Elles sont considérées comme particulièrement efficaces car elles permettent aux élèves de développer leur raisonnement et à l'enseignant d'obtenir des informations plus précises sur leurs apprentissages. La rétroaction constitue, quant à elle, un levier majeur pour soutenir les apprentissages. Elle permet de corriger les erreurs et d'orienter les élèves vers des stratégies plus efficaces. Enfin, l'étayage correspond à l'aide apportée à l'élève pour réaliser une tâche jusqu'à ce qu'il puisse

l'effectuer de manière autonome. Les déplacements de l'enseignant en classe participent également à la vérification de la compréhension et à l'ajustement des interventions (Bocquillon et al., 2024).

La gestion de classe renvoie à l'ensemble des interventions visant à installer et à maintenir un climat favorable aux apprentissages. La recherche sur l'enseignement explicite distingue les interventions préventives et les interventions correctives. Les interventions préventives visent à favoriser l'adoption des comportements attendus et à prévenir les écarts de conduite. Elles comprennent notamment les interventions sociales positives, le renforcement positif, la captation de l'attention, la gestion de l'espace-temps, la gestion logistique et la gestion de la participation des élèves. Les interventions correctives, quant à elles, visent à gérer les écarts de conduite lorsqu'ils apparaissent (Bissonnette et al., 2016; Bocquillon et al., 2024; Gauthier et al., 2019).

En contexte de coenseignement, ces gestes prennent une configuration particulière. Tremblay (2022a) montre que la gestion de classe en coenseignement repose entre autres sur la coprésence active, la rapidité d'intervention et la relation entre les personnes enseignantes. Cette coprésence favorise une surveillance accrue et une plus grande disponibilité des enseignants. Dans cette perspective, elle peut également soutenir les interventions préventives décrites dans la littérature sur l'enseignement explicite (Bissonnette et al., 2016; Bocquillon et al., 2024), permettant aux enseignants d'intervenir avant que les comportements ne perturbent le déroulement de la leçon.

En étant deux, les coenseignants peuvent intervenir immédiatement auprès d'un élève sans interrompre l'activité. L'un poursuit l'enseignement pendant que l'autre régule la situation, ce qui limite l'escalade des comportements perturbateurs et contribue au

maintien d'un climat de travail stable. Toutefois, ces bénéfices supposent une clarification préalable des rôles et des responsabilités.

L'analyse des gestes professionnels permet ainsi d'examiner concrètement comment le coenseignement se traduit dans l'action et dans quelle mesure ces gestes sont anticipés lors de la planification.

Le coenseignement développemental : une adaptation au contexte de stage

Le coenseignement peut être envisagé comme un dispositif de formation lorsqu'il est intégré aux stages de la formation initiale. Tremblay et Toullec-Théry (2020) parlent de coenseignement développemental pour désigner une situation dans laquelle le travail pédagogique partagé vise explicitement le développement professionnel des stagiaires. Tremblay (2023) le définit comme un travail en commun, dans un même groupe et un même temps d'enseignement, impliquant un partage des responsabilités éducatives.

Dans cette perspective, le coenseignement ne poursuit pas uniquement un objectif organisationnel ou inclusif, mais devient un espace d'apprentissage du métier. Le travail en binôme (stagiaire - maitre de stage) ou en trinôme (deux stagiaires - maitre de stage) favorise l'observation mutuelle, la discussion des choix didactiques et pédagogiques ainsi que la réflexivité (Fortier et Tremblay, 2025). La revue de la littérature de Baeten et Simons (2014) met en évidence plusieurs effets associés à ce type de stage : une augmentation du soutien perçu, un dialogue professionnel plus important et un développement des compétences didactiques, pédagogiques et collaboratives. Le coenseignement développemental permet également de réduire le sentiment d'isolement souvent rapporté par les stagiaires (Scantlebury et al., 2008).

Toutefois, ces effets ne sont pas systématiques. Dieker et Murawski (2003) ainsi que Friend et al. (2010) soulignent l'importance d'une formation spécifique au coenseignement dès la formation initiale. Tremblay (2023) insiste aussi sur la nécessité d'un accompagnement structuré, incluant du temps de concertation et une clarification des modalités d'évaluation. Lorsque formation et pratique sont articulées, les effets sur le développement professionnel apparaissent renforcés (Janin et Couvert, 2020). Sans ces conditions, le coenseignement risque de se limiter à une coprésence sans réelle portée développementale.

Dans le contexte de la FW-B, où le coenseignement est progressivement institutionnalisé tant dans les écoles que dans les dispositifs de formation initiale, la question de son potentiel développemental devient importante. L'analyse des pratiques de stagiaires en situation de coenseignement permet ainsi d'interroger dans quelle mesure ce dispositif contribue effectivement à la construction des compétences professionnelles et à l'apprentissage du travail collaboratif.

Méthodologie

Afin de répondre aux questions de recherche, cette étude adopte une approche mixte, combinant des analyses quantitatives et qualitatives (Johnson et al., 2007). Elle s'inscrit dans une démarche exploratoire reposant sur l'étude approfondie d'un binôme de stagiaires. Cette démarche s'insère également dans une logique d'analyse plurielle des pratiques enseignantes (Altet, 2002) fondée sur les croisements de plusieurs sources de données.

Les préparations, les entretiens et les observations vidéos ont été analysés en vue de confronter les intentions de planification aux pratiques effectivement observées.

Participants et contexte

L'étude porte sur un binôme volontaire (Berthier, 2016) composé de deux étudiantes en dernière année de baccalauréat institutrice primaire, âgées de 25 et 27 ans, anonymisées sous les noms de Stagiaire 1 (S1) et Stagiaire 2 (S2). Leur participation s'inscrivait dans le cadre de leur stage de « diversité des publics », un stage de 15 jours permettant aux futures personnes enseignantes de découvrir différents contextes professionnels, dont le coenseignement.

Les deux maitres de stage, enseignants en cinquième et sixième primaire depuis plus de quinze ans, pratiquent le coenseignement depuis quatre ans au sein d'une école où celui-ci est organisé depuis 2022 à raison d'au moins huit périodes hebdomadaires. Ils avaient été formés préalablement par un expert.

Avant le stage, une formation de six heures spécifique au coenseignement a été dispensée par le chercheur aux futures personnes enseignantes de la section primaire et préscolaire de la Haute École. Elle portait sur les fondements du coenseignement, la planification et l'analyse des pratiques. Le stage s'est déroulé sur deux semaines en coenseignement total entre stagiaires.

Le recueil des données

Le recueil des données s'est articulé autour de trois sources :

- Les préparations des leçons : Neuf préparations de leçons rédigées à partir du canevas fourni par la Haute École ont été analysées. Bien qu'un canevas spécifique au coenseignement ait été proposé lors de la formation, les stagiaires ont choisi d'utiliser le modèle habituel, qui ne comporte aucune rubrique spécifique au

coenseignement. Celui-ci comprend notamment les objectifs, les difficultés potentielles des élèves, les remédiations prévues et le déroulement de la leçon.

- Les enregistrements vidéos des leçons : Six leçons correspondant à la seconde semaine de stage ont été filmées à l'aide d'une tablette fixe, pour une durée totale de 9 heures, 31 minutes et 54 secondes. Des contraintes techniques n'ont pas permis de filmer la première semaine. Les leçons portaient sur les mathématiques, le français, l'éveil artistique et l'éveil géographiques, sous forme d'ateliers.
- Un entretien semi-directif entre le chercheur et le binôme de stagiaire (Berthier, 2016) réalisé à distance via Teams et retranscrit : Le guide d'entretien, élaboré à partir de la littérature, visait à comprendre la manière dont les stagiaires avaient préparé leurs séances de coenseignement. Les questions portaient entre autres sur l'organisation de la planification, le partage des responsabilités, les choix relatifs à la gestion des apprentissages et à la gestion de classe. Les autorisations relatives au droit à l'image ont été obtenues auprès des stagiaires, des maitres de stage et des responsables légaux des élèves.

L'analyse des données

L'analyse s'est appuyée sur une grille élaborée de manière déductive et itérative (Mukamurera et al., 2006). Elle a été construite à partir de la littérature puis affinée progressivement lors de l'analyse des préparations, des entretiens et des observations vidéos (tableau 1). Elle comprend quatre catégories :

- Les gestes professionnels de gestion des apprentissages et des comportements (Bocquillon, 2020; Bocquillon et al., 2023, 2024);

- Les modalités et les conditions de coenseignement (Saillot et Malmaison, 2018; Tremblay, 2022b, 2023);
- Les formes de concertations dont les microconcertations (Tremblay, 2022b);
- Les types et les étapes de la planification (Tremblay, 2023).

Les préparations écrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu manuelle (Paindorge et al., 2015) portant notamment sur les modalités de planification, la répartition des gestes professionnels entre les stagiaires et les formulations utilisées pour attribuer les responsabilités (emploi des pronoms « je », « nous », « on » ou des mentions individuelles). Les entretiens ont été analysés à l'aide du logiciel NVivo, ce qui a permis le codage thématique des segments de texte selon les catégories définies dans la grille. Les vidéos ont été analysées à l'aide du logiciel Observer XT (Zimmerman et al., 2009). Les gestes verbaux et non verbaux ont été codés séparément. Deux catégories complémentaires (« inaudible/invisible/autre local » et « déplacements ») ont été ajoutées. Le codage a été réalisé par le chercheur.

Le croisement de ces analyses croisées visait à examiner la cohérence entre les pratiques déclarées, les planifications écrites et les gestes effectivement observés en situation de coenseignement.

Tableau 1. Grille d'analyse résumée pour l'analyse des déclarations des stagiaires par le logiciel NVivo

Groupe de catégories	Sous-catégories	Fondements théoriques
Gestes professionnels de gestion des apprentissages	Présentation du contenu; consignes; objectivation; rétroaction; étayage	Bocquillon (2020); Bocquillon et al. (2023, 2024)
Gestes professionnels de gestion de classe	Gestion préventive (interventions positives, captation de l'attention, gestion espace-temps, participation); gestion corrective (écarts mineurs et majeurs)	Bocquillon et al. (2024)
Partage des responsabilités en coenseignement	Répartition explicite des rôles et responsabilités	Tremblay (2020, 2023)
Concertations	Concertations formelles; concertations informelles; microconcertations (validation, coordination, régulation, modification, rétroaction, etc.)	Tremblay (2015, 2022b, 2023); Saillot et Malmaison (2018)
Types de planification	Planification partagée; coplanification; coconception	Tremblay (2023)
Étapes de la planification	Didactique; pédagogique; orthopédagogique; structurelle	Tremblay (2023)

Cette grille a servi de cadre commun pour l'analyse des préparations écrites ainsi que des entretiens et des séances filmées, ce qui assurait une cohérence d'analyse entre les différentes sources de données.

Résultats

Les résultats sont présentés en trois temps : d'abord, l'analyse de la planification des leçons; puis, l'étude des gestes professionnels observés en situation de coenseignement; enfin, la mise en relation entre les intentions déclarées et les pratiques effectives.

La planification des séances de coenseignement

Les types de planification déclarée

L'analyse des entretiens sur les types de planification (17 unités codées) montre que les stagiaires déclarent principalement recourir à la coplanification (47,06 %), chaque préparation étant relue et enrichie par l'autre stagiaire : « Évidemment, quand une avait terminé sa préparation, l'autre allait donc voir, lire, voir si c'était cohérent [...] ou si elle avait des pistes d'amélioration » (S2). La coconception représente 35,29 % des unités codées et concerne principalement les leçons d'éveil : « Et les cours plus conséquents, on a fait vraiment à 2 » (S2). La planification partagée (17,65 %) est mobilisée par manque de temps, les matières étant réparties selon les compétences de chacune.

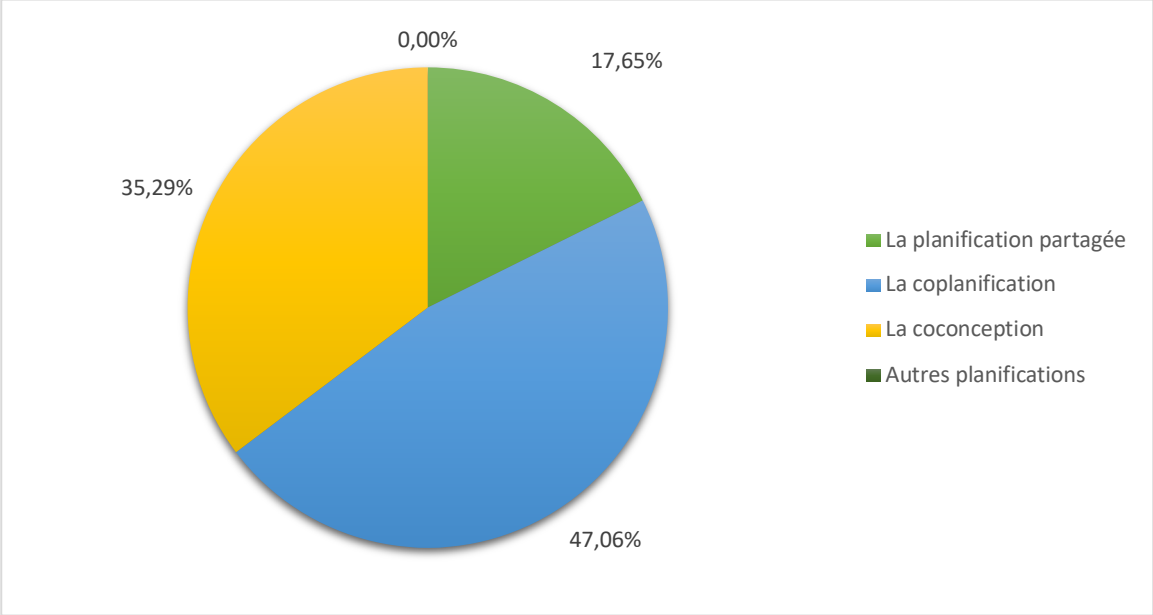


Figure 1. Unités codées des types de planification (n = 17)

Les étapes de la planification

Les déclarations relatives aux étapes de la planification (47 unités codées) (annexe 2) montrent une prédominance de la planification structurelle (51,07 %), notamment à travers le choix de la modalité de coenseignement : « On l'indiquait avec une ligne surlignée » (S1). La planification didactique (17,02 %) relève principalement de la répartition des matières selon les compétences de chacune tandis que la planification pédagogique (17,02 %) porte sur la gestion de classe discutée lors des journées d'observation. Enfin, la planification orthopédagogique (14,89 %) correspond à l'adaptation aux besoins des élèves. Plusieurs ajustements étaient discutés oralement et réalisés au cours du stage.

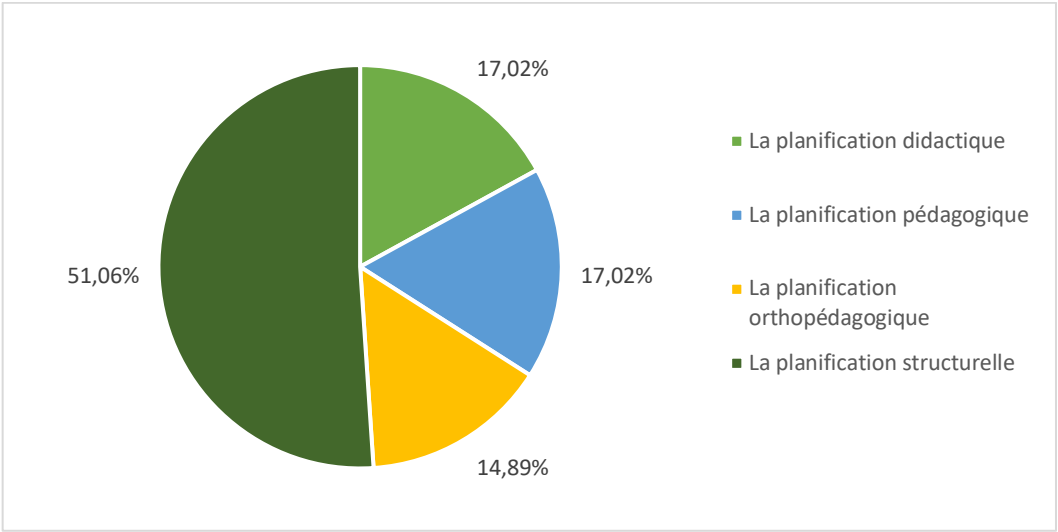


Figure 2. Unités codées des étapes de la planification (n = 47)

Une formalisation écrite peu explicite du partage des responsabilités

L'analyse des neuf préparations nuance les déclarations des stagiaires. Les formulations « nous » ou « on » sont peu fréquentes et les gestes professionnels sont le plus souvent attribués individuellement (« L'I donne une situation problème à la classe », préparation 2). Une seule préparation mentionne explicitement le coenseignement sans préciser la répartition des interventions. Aucune référence au coenseignement n'apparait dans les rubriques « difficultés potentielles des élèves » ou « remédiations prévues ».

La planification des gestes professionnels

L'analyse des entretiens montre que les gestes professionnels sont rarement anticipés. Concernant la gestion des apprentissages (30 unités codées), 76,67 % des déclarations indiquent qu'ils n'étaient pas planifiés explicitement : « On ne l'a pas spécialement anticipé » (S1). La même tendance transparait pour la gestion de classe, principalement centrée sur la gestion de l'espace-temps, la captation de l'attention et la gestion logistique, plusieurs ajustements étant réalisés au cours du stage.

Les gestes professionnels observés en situation de coenseignement

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, qui vise à analyser les gestes professionnels mobilisés par les stagiaires en situation de coenseignement, un total de 3005 gestes professionnels ont été codés.

Une prédominance des gestes liés aux apprentissages

Les gestes liés à la gestion des apprentissages représentent 68,42 % du temps observé et 63,49 % des gestes codés, contre respectivement 25,54 % et 32,21 % pour la gestion de classe. Les déplacements (26,26 %), les situations inaudibles ou hors champ

(26,79 %), l'étayage (14,68 %) et les rétroactions (12,49 %) sont les gestes les plus fréquents. Ces résultats peuvent être mis en relation avec les déclarations des stagiaires, qui indiquent avoir peu planifié ces gestes.

Les gestes liés à la gestion de classe

Les gestes de gestion de classe (annexe 2) représentent 25,54 % du temps observé et 32,21 % des gestes professionnels codés. Les gestes de gestion préventive dominent largement, tandis que les gestes correctifs demeurent peu fréquents (3,05 % chez S1; 6,79 % chez S2), ce qui traduit une gestion davantage orientée vers la prévention que vers la correction des comportements.

Les microconcertations en situation

Les microconcertations représentent 2,46 % des gestes codés. Elles sont principalement observées lors des transitions entre deux activités ou lorsqu'un ajustement est nécessaire en cours de séance. De plus, les entretiens montrent que les stagiaires évoquent ces échanges comme des moments permettant de s'accorder rapidement sur la suite de l'activité. Ces échanges demeurent toutefois brefs et peu formalisés.

Des différences entre les stagiaires

L'analyse par stagiaire met en évidence certaines variations (annexes 3, 4 et 5). S1 consacre 78,61 % de son temps à la gestion des apprentissages contre 69,06 % pour S2. À l'inverse, S2 consacre proportionnellement davantage de temps à la gestion logistique et à certains aspects de la gestion de classe. S1 mobilise plus fréquemment les gestes d'étayage et de rétroaction, tandis que S2 intervient davantage dans la gestion organisationnelle. Ces éléments suggèrent qu'une répartition des rôles s'est construite

progressivement en situation, sans être formalisée explicitement dans les préparations écrites.

Une cohérence partielle entre planification et pratiques effectives

La comparaison des préparations, des déclarations et des observations met en évidence une cohérence partielle entre les intentions et les pratiques. Si la planification structurelle est fréquemment évoquée, sa formalisation écrite demeure limitée. Les gestes de gestion des apprentissages occupent une place centrale dans les séances observées, alors qu'ils sont peu anticipés selon les entretiens. Les microconcertations, déclarées comme fréquentes, apparaissent peu dans les observations. Ces résultats suggèrent que la collaboration et les ajustements se construisent largement au cours de l'action, parfois indépendamment d'une planification écrite formalisée.

Avancées

Cette recherche vise à comprendre comment les stagiaires planifient le coenseignement et dans quelle mesure cette planification se retrouve dans leurs pratiques. Les résultats indiquent un décalage entre les intentions collaboratives déclarées et leur formalisation dans les préparations. Si les stagiaires déclarent principalement recourir à la coplanification, les préparations restent centrées sur des aspects structurels et explicitent peu la répartition des rôles. Cette observation prolonge les travaux de Tremblay (2023), qui distingue les différentes formes et étapes de la planification, et rejoint ceux de Granger et Moreau (2021), pour qui la préparation conjointe constitue un levier de clarification des responsabilités. Elle rappelle par ailleurs que le partage des responsabilités, présenté par Cook et Friend (1995) puis par Villa et al. (2013) comme une

condition essentielle du coenseignement, ne se construit pas uniquement par la présence simultanée de deux personnes dans la classe. Les résultats montrent ainsi que les stagiaires collaborent dans la préparation, mais que cette collaboration reste encore peu explicitée. De même, ils confirment que les conditions favorisant un coenseignement efficace, décrites par Arguelles et al. (2000), ne se limitent pas à l'organisation du dispositif, mais reposent également sur une planification conjointe et un partage effectif des responsabilités.

La deuxième question de recherche portait sur les gestes professionnels mobilisés en situation de coenseignement. Les observations montrent que les stagiaires mettent en œuvre des gestes reconnus comme efficaces, mais que ceux-ci sont rarement anticipés lors de la préparation. Cette dissociation entre planification et mise en œuvre suggère que les gestes sont davantage construits dans l'action que pensés en amont. Or, Gauthier et al. (2013, 2019), Bissonnette et al. (2013) et Bocquillon et al. (2024) soulignent que leur efficacité repose entre autres sur leur explicitation et leur anticipation. Dans le cadre du coenseignement, ces résultats invitent à considérer la planification à la fois comme une organisation des contenus et une anticipation des interventions pédagogiques destinées à soutenir les apprentissages.

La faible fréquence des microconcertations va dans le même sens. Alors que Saillot et Malmaison (2018) ainsi que Tremblay (2022b) les décrivent comme un processus essentiel de régulation de l'activité conjointe, elles demeurent ici peu nombreuses. Les ajustements semblent davantage s'appuyer sur une compréhension implicite entre les stagiaires que sur une coordination explicite en situation, ce qui peut s'expliquer par la faible formalisation préalable des rôles et des responsabilités.

En outre, ces résultats permettent de discuter le potentiel développemental du coenseignement. Les travaux de Bacharach et al. (2010), Baeten et Simons (2014) ainsi que Fortier et Tremblay (2025) montrent que ce dispositif favorise le développement professionnel des futurs personnes enseignantes. Dans cette étude, les compétences collaboratives semblent effectivement se construire progressivement, mais cette évolution demeure incomplète malgré une formation préalable et un stage réalisé entièrement en coenseignement. Les résultats rejoignent ainsi Janin et Couvert (2020), qui soulignent l'importance d'une formation spécifique, et nuancent ceux de Scruggs et al. (2007). Si une intensité élevée du coenseignement soutient la compatibilité entre partenaires, la planification conjointe et les concertations, elle ne parait pas suffisante, à elle seule, pour développer une collaboration pleinement explicite. Cette évolution progressive rejoint également les travaux de Dove et Honigsfeld (2017), qui dévoilent que la collaboration se construit progressivement par le développement de la confiance, de la communication et de pratiques partagées entre partenaires.

Dans l'ensemble, cette étude contribue à mieux comprendre la mise en œuvre du coenseignement en formation initiale en FW-B. Elle montre que le coenseignement constitue un levier de professionnalisation, de même qu'un objet d'apprentissage nécessitant un accompagnement explicite. Les résultats mettent en évidence l'importance de soutenir la planification conjointe, le partage des responsabilités et les temps de concertation afin de favoriser le développement progressif des compétences collaboratives en stage.

Limites de la recherche

Tout d'abord, cette recherche repose sur l'analyse approfondie d'un seul binôme de stagiaires. Bien que plusieurs binômes aient initialement dû être observés, des contraintes techniques (captation sonore, cadrage et pertes de données) ont conduit à ne retenir que le binôme disposant d'un corpus complet et exploitable. Ce choix permet une analyse approfondie des interactions, mais limite la portée des résultats.

Ensuite, la durée du stage (deux semaines) et le nombre limité de séances filmées ne permettent pas d'appréhender l'évolution des pratiques sur le long terme. Or, la collaboration et la répartition des rôles se construisent progressivement (Tremblay, 2023). Certaines dynamiques collaboratives auraient ainsi pu évoluer au cours d'un stage plus long.

Par ailleurs, bien que l'analyse vidéo repose sur une grille fondée sur des références théoriques solides, le codage demeure dépendant des catégories retenues. Le recours à un second codeur aurait renforcé la fidélité interjuges et la robustesse des résultats.

Enfin, la présence de la caméra a pu influencer certains comportements observés, notamment en matière de gestion de classe ou de posture professionnelle (Bru, 2002). Les données issues des entretiens reposent également sur les déclarations des stagiaires et peuvent être influencées par un biais de désirabilité sociale.

Remerciements

Je tiens à remercier les étudiantes et les maitres de stage qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour la réalisation de cette recherche, ainsi que la direction et le personnel enseignant de la Haute École Albert Jacquart de Namur et de l'école communale

d'Ohey II. Je remercie plus particulièrement Chloé et Laura ainsi qu'Éric et Gaël, sans qui cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu. Je remercie également Monsieur Sosson, directeur pédagogique de la HEAJ, ainsi que Madame Nihoul, ma maitre de stage durant cette recherche. Enfin, je remercie mon directeur de mémoire, Monsieur Derobertmasure, et ma codirectrice, Madame Coen, pour leur aide, leurs conseils et leurs relectures qui m'ont permis d'aboutir à ce travail.

Références

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. https://www.jstor.org/stable/41201770

Arguelles, M., Tejero Hughes, M. et Schumm, J. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, *79*.

Bacharach, N., Heck, T. W. et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, *32*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538

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

Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 105-121. https://doi.org/10.7202/1007730ar

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.

Bissonnette, S., Castonguay, M., Gauthier, C. et Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite : La gestion des apprentissages* (1re édition). De Boeck Supérieur.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [thèse de doctorat, Université de Mons]. https://theses.hal.science/tel-02929814

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies : Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck Supérieur.

Bocquillon, M., Delbart, L. et Derobertmasure, A. (2023, octobre 9). *Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe*. Guide pratique de l'INAS.

https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/les-guides-pratiques/

Bocquillon, M., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2017). *Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe. Première partie : La grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), un outil pour analyser des pratiques de classe*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35458.89284

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Brudermann, C. et Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : Une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *5*(2), 21-33. https://doi.org/10.7202/037472ar

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.

Buthmann, V., Ziegler, A. et Janin, M. (2021). Les effets du coenseignement sur l'apprentissage d'élèves de collège. *Revue hybride de l'éducation*, *5*, 121-135. https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1172

Chitiyo, J. et Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, *33*(1), 38-51. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190

Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1-16. https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf

Cook, L. et Friend, N. (2004). *Co-Teaching: Principles, practices, and pragmatics*.

De Backer, L., Schelfhout, W., Simons, M. et Vandervieren, E. (2023). Student teachers' peer team teaching experiences from a quantitative perspective : Perceptions, profiles and transition probabilities. *Teaching and Teacher Education*, *135*, 104361. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104361

Dieker, L. et Murawski, W. (2003). Co-teaching at the secondary Level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, *86*, 1-13. https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007

Dove, M. G. et Honigsfeld, A. (2017). *Co-teaching for English learners: A Guide to collaborative planning, instruction, assessment, and reflection*. Corwin Press.

Dumont, A., Morgane, L. et Wyns, M. (2022). Accompagner les difficultés de lecture de la 3e maternelle à la 2e primaire. Freins et leviers perçus par les enseignants dans le cadre d'un dispositif de coenseignement visant à développer la différenciation.

NEXUS : Connecting teaching practice and research, *2*(1), 31-63. https://ojs.uclouvain.be/index.php/NEXUS/article/view/62503

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°3. https://www.enseignement.be/

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019a). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (3 mai 2019). Moniteur belge, 19 septembre 2019, p.87072, https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019b). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019), Moniteur belge, 5 mars 2019, p. 23808, https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-09/46261_0011.pdf

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *59*(2), 13-42. https://mje.mcgill.ca/article/view/10114

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *8*(2), Article 2.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Pearson.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2e éd., revue et augmentée). Presses de l'Université Laval.

Geurts, H., Duvivier, S. et Derobertmasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie-Bruxelles. Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *65-1*(1), 183-193. https://doi.org/10.3917/spir.651.0183

Granger, N. et Moreau, A. C. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, *48*(2), 78-96. https://doi.org/10.7202/1075036ar

Harent, R. (2023). *Le coenseignement en pratique*. Retz.

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

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. et Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative :pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 110-138. https://doi.org/10.7202/1085400ar

Paindorge, M., Kerneis, J. et Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : L'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *11*(1), 65-92. https://doi.org/10.7202/1035933ar

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction : Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. American Educator, 36(1), 12. https://eric.ed.gov/?id=EJ971753

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, *53*, 182-191. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008

Saillot, E. et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : Étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Éducation et socialisation*, *47*. https://doi.org/10.4000/edso.23275

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. et Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *24*(4), 967-981. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : Condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, *23*(3), 33-44. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276

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

Tremblay, P. (2022a). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, *3*(3), 114-138 https://doi.org/10.37571/2022.0306

Tremblay, P. (2022b). Les types de microconcertations et les gestes professionnels d'ajustement en contexte de co-enseignement intensif au Québec. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *66*. https://doi.org/10.4000/edso.21649

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

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

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : Théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHEA.

Villa, R. A., Thousand, J. S. et Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3e éd.). Corwin Press.

Zimmerman, P. H., Bolhuis, J. E., Willemsen, A., Meyer, E. S. et Noldus, L. P. J. J. (2009). The Observer XT: A tool for the integration and synchronization of multimodal signals. *Behavior Research Methods*, *41*(3), 731-735. https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.731

Annexes

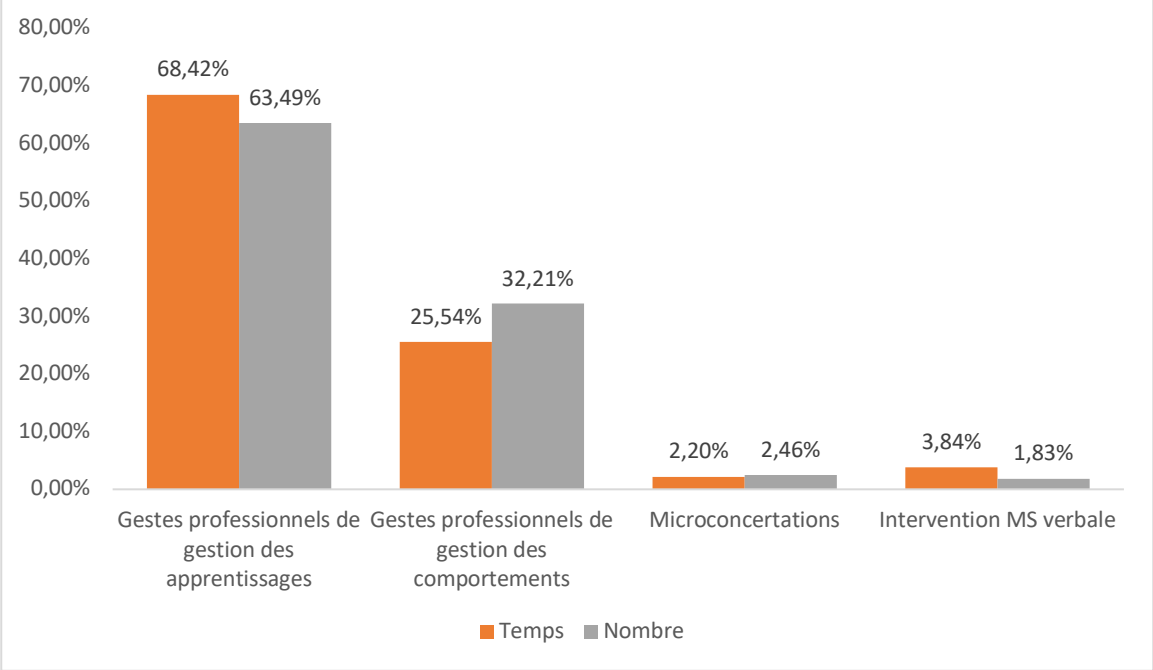
Annexe 1. Unités codées de la gestion des apprentissages (N = 30)

Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Nombre d'unités codées en gestion de classe (N = 30)	Pourcentage par rapport au total d'unités codées en gestion de classe préventive (N = 30)	Exemples
Gestes professionnels de gestion des apprentissages	Présentation d'éléments liés au contenu	1	3,33 %	« On voulait absolument faire à la ligne tout ce qu'on avait mis en place dans le déroulement. » (S2)
	Consignes	0	0,00 %	/
	Objectivation	2	6,67 %	« On leur demandait de faire un premier, donc le premier exercice seulement. »
	Rétroaction	4	13,33 %	« C'était un tout petit peu prévu de quand même passer dans les bancs et de corriger au fur et à mesure. » (S1)
	Étayage	0	0,00 %	/
	Gestion des apprentissages non préparée	23	76,67 %	« On ne l'a pas spécialement anticipé. » (S1)

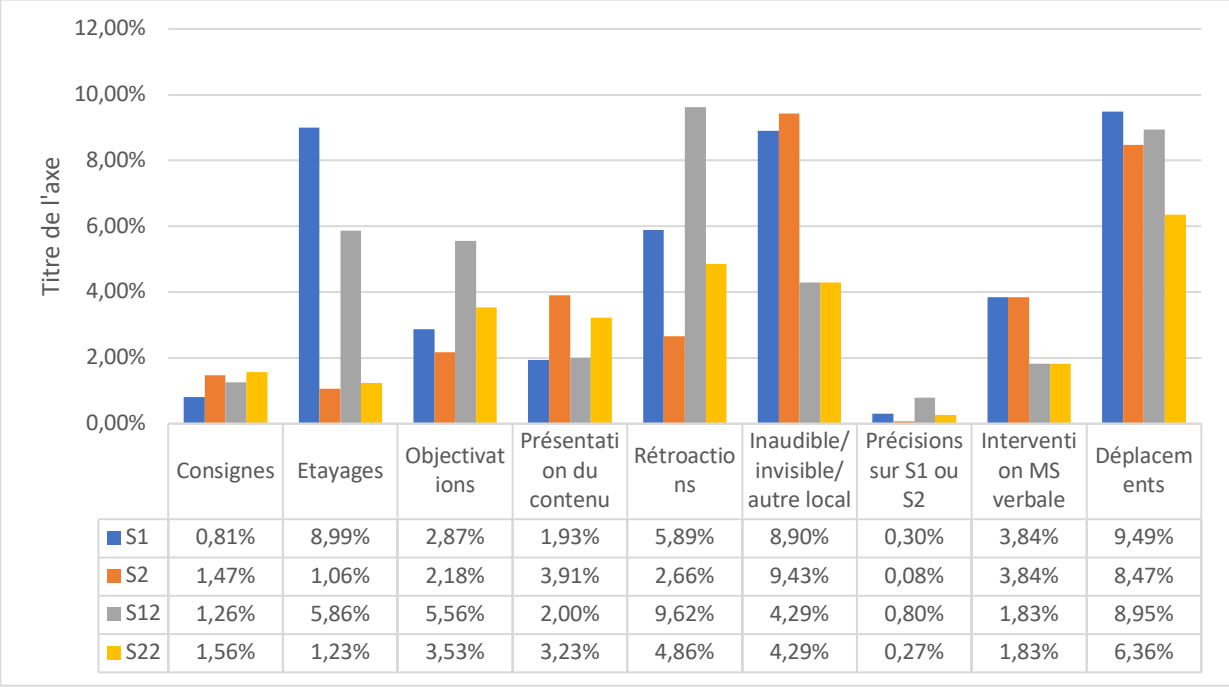
Annexe 2. Unités codées de la gestion de classe préventive

Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Nombre d'unités codées en gestion de classe préventive (N = 13)	Pourcentage par rapport au total d'unités codées en gestion de classe préventive (N = 13)	Exemples
Gestion de classe préventive	Interventions sociales positives	0	0,00 %	/
	Renforcement positif	2	13,33 %	« S1 les félicitait à chaque fois. » (S2)
	Captation de l'attention	2	13,33 %	« On a mis un outil de gestion en place pour le bruit. Là, c'était S1 qui le faisait. » (S2)
	Gestion de l'espace/temps	3	20,00 %	« Je sais que on avait discuté, enfin je pense que toi aussi S1, tu m'avais dit que t'avais aussi des fois un problème de enfin que tu n'avais pas la notion du temps aussi des fois et ça mais en fait le premier lundi c'est vraiment étonnant. » (S2)
	Gestion de la participation des élèves	1	6,67 %	« Pendant les journées de contact, on a eu trois journées, il me semble de contact et toutes les deux on a bien vu que beaucoup ne lèvent pas la main et disaient la réponse comme ça à voix haute et ça directement. On s'est dit tous les deux qu'on n'était pas d'accord et que voilà, on allait remédier à ça » (S2)
	Gestion logistique	2	13,33 %	« Je m'occupais beaucoup, comment dire de la projection TBI. » (S2)
	Gestion préventive des comportements	0	0,00 %	/
	Gestion de classe non préparée	3	20,00 %	« On ne l'a pas spécialement, on ne l'a pas spécialement anticipé. Je pense, on se disait d'essayer de faire participer tous les enfants. » (S1)

Annexe 3. Comparaison de la proportion du temps et du nombre des gestes professionnels

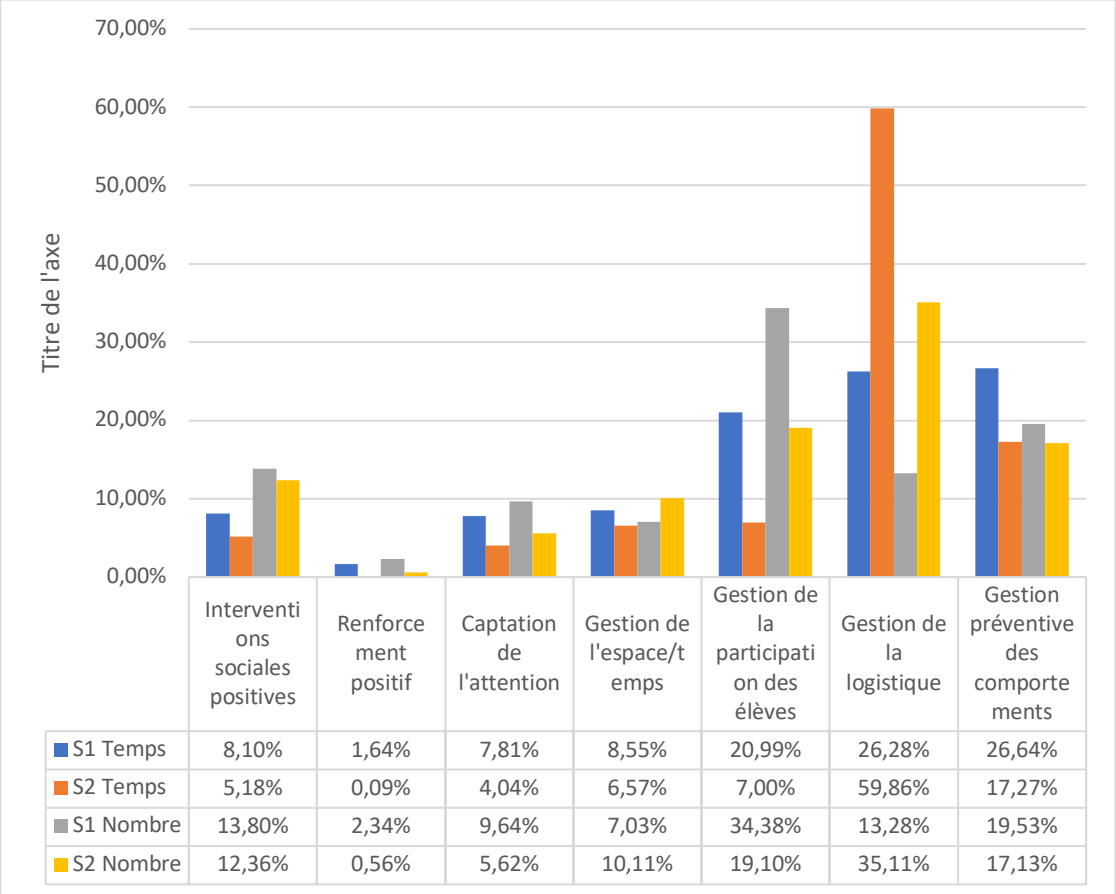


Annexe 4. Comparaison des gestes professionnels de gestion des apprentissages par stagiaire



	Consignes	Etayages	Objectivations	Présentation du contenu	Rétroactions	Inaudible/ invisible/ autre local	Précisions sur S1 ou S2	Intervention MS verbale	Déplacements
S1	0,81%	8,99%	2,87%	1,93%	5,89%	8,90%	0,30%	3,84%	9,49%
S2	1,47%	1,06%	2,18%	3,91%	2,66%	9,43%	0,08%	3,84%	8,47%
S12	1,26%	5,86%	5,56%	2,00%	9,62%	4,29%	0,80%	1,83%	8,95%
S22	1,56%	1,23%	3,53%	3,23%	4,86%	4,29%	0,27%	1,83%	6,36%

Annexe 5. Comparaison des gestes professionnels de gestion de classe préventive par stagiaire



	Interventions sociales positives	Renforcement positif	Captation de l'attention	Gestion de l'espace/temps	Gestion de la participation des élèves	Gestion de la logistique	Gestion préventive des comportements
S1 Temps	8,10%	1,64%	7,81%	8,55%	20,99%	26,28%	26,64%
S2 Temps	5,18%	0,09%	4,04%	6,57%	7,00%	59,86%	17,27%
S1 Nombre	13,80%	2,34%	9,64%	7,03%	34,38%	13,28%	19,53%
S2 Nombre	12,36%	0,56%	5,62%	10,11%	19,10%	35,11%	17,13%