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

Milieu de pratique

Stages en contexte de coenseignement pédagogique : tensions, enjeux et spécificités

Myriam AUBIN, enseignante préscolaire, École du Bac, Canada, aubinm@cssdn.gouv.qc.ca

Isabelle LACROUTZ, enseignante préscolaire, École du Bac, Canada, lacroutzi@cssdn.gouv.qc.ca

Roxane LAVALLÉE, enseignante primaire, École Louis-Laberge, Canada, roxane.lavallee@cssda.gouv.qc.ca

Marie-Eve MIGNEAULT, enseignante primaire, École Louis-Laberge, Canada, marie-eve.migneault@cssda.gouv.qc.ca

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

Cet article, croisant le regard de deux binômes de personnes coenseignantes et enseignantes associées en contexte de stage dans une classe en coenseignement pédagogique (fusion de deux classes), vise à explorer les différences et les opportunités de stages dans ce type de classe de coenseignement pédagogique total (temps plein). Sur la base des deux exemples en enseignement primaire et en enseignement préscolaire, entrecoupant le regard de personnes enseignantes et de stagiaires, plusieurs constats et recommandations sont émis essentiellement sur les aspects pratiques et la participation des universités partenaires à ce type de stage.

Mots-clés : coenseignement pédagogique; stage en enseignement; enseignement préscolaire; enseignement primaire; coenseignement développemental

Abstract

This article, comparing the perspectives of two pairs of co-teachers and associate teachers during their practicum in a co-teaching classroom (a merger of two classes), aims to explore the differences and opportunities of practicums in this type of full-time co-teaching classroom. Based on two examples in primary and preschool education and drawing on the perspectives of both teachers and student teachers, various observations and recommendations are made, primarily concerning practical aspects and the involvement of partner universities in this type of practicum.

Keywords: team teaching; teaching internship; preschool teaching; elementary school teaching; developmental co-teaching

Mise en contexte

Les enseignants associés

Au Québec, la formation initiale en enseignement se déroule alternativement en milieu universitaire et en milieu scolaire. Cette alternance vise à soutenir le développement des compétences en enseignement des futures personnes enseignantes (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020) en liant la théorie et la pratique (Chaubet et Gervais, 2014). Les stagiaires inscrits dans des programmes d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire doivent réaliser quatre stages de longueur variable, totalisant un minimum de 700 heures, et au cours desquels deux personnes formatrices, une superviseure ou un superviseur universitaire et une personne enseignante associée, sont appelées à assurer un accompagnement en fonction du développement attendu des compétences professionnelles. Selon les modalités, l'étudiante ou l'étudiant passe graduellement d'un rôle d'observateur à un rôle d'enseignant prenant progressivement en charge la classe[1].

Les personnes enseignantes associées sont ainsi susceptibles d'influencer le développement professionnel des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005). La personne enseignante associée joue un rôle de mentor et de guide, agissant comme personne-ressource pour l'accueil, l'encadrement, l'observation et l'évaluation des stagiaires en enseignement. Le rôle de guide est davantage directif, il permet d'évaluer le ou la stagiaire en suivant un objectif précis. Celui de mentor est plutôt axé sur les relations

[1] Le ou la stagiaire est ici compris comme un étudiant ou une étudiante de 1er cycle universitaire en formation à l'enseignement (préscolaire et primaire ou secondaire) qui effectue divers stages au cours de son parcours. L'enseignant associé ou l'enseignante l'associée est, pour sa part, une personne enseignante qualifiée qui accueille dans sa classe une étudiante-stagiaire ou un étudiant-stagiaire durant son parcours universitaire et qui l'accompagne, le conseille et l'encadre dans l'ensemble des activités qu'implique la tâche enseignante.

interpersonnelles et les conseils, rendant possible de créer un lien à long terme avec le ou la stagiaire. La personne enseignante associée favorise la planification de cours, la rétroaction constructive et le développement de l'analyse réflexive chez le ou la stagiaire. Elle est également une personne-ressource pour faciliter l'insertion dans la profession (Gagné, 2019). Elle doit, in fine, amener le ou la stagiaire à se responsabiliser dans sa pratique professionnelle, c'est-à-dire lui permettre d'exercer pleinement sa charge d'enseignant ou d'enseignante.

Toutefois, dans le cadre de classes organisées sous un modèle de coenseignement pédagogique (*team teaching*), ce rôle d'enseignant associé est partagé entre les deux personnes coenseignantes. De plus, comme les stagiaires réalisent leur stage de façon individuelle, il leur faut coenseigner intensivement avec l'autre personne enseignante ou encore avec les deux personnes coenseignantes de la classe. On assiste donc à une forme hybride de modèle de coenseignement pédagogique et de coenseignement développemental.

Le coenseignement pédagogique

D'abord introduite dans les écoles il y a de cela cinq décennies sous l'appellation *team teaching* (Friend et al., 1993; Tremblay, 2020), ce n'est qu'à partir des années 1980, avec l'avancement d'une vision plus inclusive de l'école, que le coenseignement s'est développé comme un modèle de service favorisant la réussite scolaire des élèves ayant des besoins spécifiques à l'école ordinaire (Tremblay, 2020). Toutefois, au fil du temps, le concept du coenseignement s'est élargi. Tremblay (2023) a défini quatre types de coenseignement :

> Le coenseignement inclusif, impliquant une enseignante ou un enseignant ordinaire et un ou une orthopédagogue;

Le coenseignement pédagogique, impliquant deux enseignants ou enseignantes ordinaires de la même école;

Le coenseignement linguistique, impliquant une personne enseignante ordinaire et une autre spécialiste en langue;

Le coenseignement développemental, impliquant un ou deux stagiaires accompagnés d'une personne enseignante associée.

Ainsi, le terme coenseignement s'est appliqué à la fusion de deux classes en une seule. Dans ce cas, le ratio moyen reste le même et les deux personnes qui enseignent n'ont pas de différence de titres (deux enseignantes ou enseignants ordinaires). Ce type de coenseignement trouve principalement sa justification dans l'innovation pédagogique que permettra le travail commun de deux personnes enseignantes (différenciation pédagogique, évaluation, soutien aux difficultés des élèves, etc.). Le plus souvent, il s'agit d'expériences volontaires, émanant du personnel enseignant lui-même.

Concernant le coenseignement développemental, les travaux de recherche émergent essentiellement après les années 2000 (Fortier et Tremblay, 2025) dans le cadre d'une utilisation en contexte de stage en enseignement en opposition au caractère individualiste des stages traditionnels (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Bullough et al., 2002). Dans un esprit de renouveau pédagogique (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012), Bullough et ses collègues (2002) ont avancé la pertinence d'expérimenter une association entre stagiaires et personne enseignante associée en se basant sur des recherches qui soutiennent la valeur des rétroactions et de l'évaluation entre pairs (Bullough et al., 2002). Le coenseignement développemental apparait ainsi comme une approche alternative aux stages traditionnels. Deux modèles de coenseignement développemental sont distingués : un modèle de dyade (une personne

enseignante associée et une ou un stagiaire) et un modèle en triade (une personne enseignante associée et deux stagiaires). Dans chacun de ces modèles, les rôles des enseignants associés peuvent ainsi varier énormément passant d'un rôle de coenseignant à celui d'un observateur passif (Fortier et Tremblay, 2025). Enfin, une modalité où deux stagiaires coenseigneraient avec deux personnes enseignantes associées constitue une nouvelle modalité de coenseignement développemental en tétrade.

Écoles participantes

L'école du Bac est située dans une petite municipalité de la Rive-Sud de Québec, à Saint-Lambert-de-Lauzon. Il s'agit d'un établissement scolaire de grande envergure qui accueille plus de 650 élèves issus d'un milieu socioéconomique plutôt favorisé (indice de défavorisation de 2). L'établissement est le seul sur le territoire de la municipalité et offre des services éducatifs au préscolaire et au primaire.

L'école Louis-Laberge est située à L'Assomption, dans la banlieue nord de Montréal. Cette école a ouvert ses portes en aout 2018 et elle a également une cote de défavorisation de 2. Elle compte 717 élèves issus d'un milieu socioéconomique favorisé, qui se regroupent dans 32 classes allant de la maternelle 4 ans à la 6^{e} année. Dans la ville de L'Assomption, il y a également trois autres écoles primaires.

Enseignantes participantes

À l'école Louis-Laberge, l'enseignante R enseigne depuis 21 ans. L'enseignante ME enseigne depuis 19 ans. R y enseigne depuis 2018 et ME, depuis 2019. L'année 2025-2026 constitue leur 3^{e} année de coenseignement dans deux grands locaux avec une porte mitoyenne. Elles coenseignent en 2^{e} année et leurs groupes varient de 46 à 48 élèves depuis 3 ans.

La première année, elles ont accueilli une stagiaire de 1re année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université 3 (28,5 jours). La deuxième année, une stagiaire de 2e année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université 1 (4 semaines) s'est jointe à leur classe. Cette année scolaire (2025-2026), elles accueillent une stagiaire de 1re année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université 1 (15 jours). Malgré leurs demandes de recevoir deux stagiaires en même temps, ces trois stagiaires leur ont été attribuées en alternance depuis le début de leur coenseignement. Le centre de services ne leur permet pas d'avoir deux stagiaires simultanément. Par ailleurs, les deux enseignantes ont accueilli plusieurs stagiaires avant de travailler en coenseignement.

À l'école du Bac, deux enseignantes (I et M) pratiquent le coenseignement au préscolaire 5 ans depuis plus de dix ans. Elles cumulent chacune près de 20 années d'expérience. Les coenseignantes disposent d'une double classe, sans aucune séparation, offrant ainsi un très grand espace commun pouvant accueillir jusqu'à 38 élèves, conformément au ratio du préscolaire 5 ans. Soucieuses de soutenir la relève enseignante, elles ont accueilli, au fil des années, plusieurs stagiaires de différents niveaux. Les deux enseignantes ont accueilli des stagiaires de stage 2 et 3, qui ont été encadrées selon diverses modalités, soit en situation de stage individuel, soit dans le cadre de stages réalisés en duo.

Déroulement

École Louis-Laberge

Le point de vue des enseignantes (R et ME)

Lors de la réception d'un courriel de la stagiaire, l'information à l'effet que le stage est en coenseignement lui est transmise afin qu'elle en informe l'université, pour éviter un refus de stage, puisque ce ne sont pas toutes les universités qui acceptent les stages dans une classe de coenseignement. Ce courriel sera signé de nos deux noms. Par la suite, lorsque l'université donne son aval et que la stagiaire a envie de vivre cette expérience, nous lui proposons une rencontre en présentiel dans notre classe afin qu'elle voie notre milieu. Nous pouvons ainsi lui expliquer nos façons de faire, répondre à ses questions et lui remettre les documents importants. Par le fait même, nous l'invitons à venir observer une fois en classe avant le début de son stage afin de se familiariser avec notre pratique et diminuer ses inquiétudes le cas échéant. Lors de cette rencontre et de nos échanges subséquents par courriel, nous agirons comme deux enseignantes associées en tout temps. Nous préparons également nos élèves au fait que nous aurons sous peu une stagiaire qui enseignera en collaboration avec nous, qui aura les mêmes attentes et, par conséquent, ils devront avoir les mêmes comportements avec elle qu'avec nous.

Pendant le stage, dès sa première journée, notre stagiaire fait son activité de présentation devant les 48 élèves et nous agissons en soutien dans la classe tout comme lorsque l'une de nous deux enseigne. À ce moment, nous sommes toutes les trois présentes dans la classe. Pendant tout son stage, elle observe, enseigne et fait des interventions de niveau 2 de la RàI (modèle de réponse à l'intervention). Elle prend également en charge la gestion de classe et un peu de planification. Selon son année de stage, nous nous attendons à ce qu'elle planifie certaines périodes en collaboration avec nous ou de façon autonome. Nous précisons dès le départ à notre stagiaire qu'elle est partie prenante de notre enseignement et que nous souhaitons l'impliquer dès le début du stage dans le principe du coenseignement. Elle aura donc une période d'observation assise en classe beaucoup moins longue que lors d'un stage dans une classe ordinaire. Elle

nous suivra dans l'action, c'est-à-dire qu'elle prendra part à tous nos enseignements et pourra circuler pour soutenir la gestion de classe ou aider un élève en difficulté ou un petit groupe. C'est ainsi qu'elle apprendra le mieux selon nous. Parfois nous sommes toutes les trois, parfois elle est seule avec une de nous deux et parfois elle se retrouve seule avec notre demi-groupe pendant les périodes d'anglais et de musique. Elle a donc l'opportunité d'explorer plus rapidement plusieurs façons de faire. Par ailleurs, comme nous sommes deux, elle a davantage d'occasions de travailler en petits groupes et d'intervenir sur la gestion de classe plutôt que sa collègue. À notre avis, cela rend son expérience beaucoup plus enrichissante, peu importe son niveau de stage. Elle aura deux fois plus de « trucs » de gestion de classe, deux personnalités qui interviennent et deux points de vue sur l'enseignement.

En ce qui a trait aux rétroactions quotidiennes, nous ne souhaitons pas que notre stagiaire ressente une pression puisqu'elle a deux enseignantes associées, donc nous notons nos observations dans un petit cahier et une de nous deux fait le retour lorsqu'il y a des points à améliorer. Nous l'avertissons dès le départ que l'une de nous deux fera le point avec elle sur ses défis à la fin de la journée. Les rétroactions positives seront faites par les deux enseignantes associées tout au long du stage. À la fin de la journée, nous prenons un temps à trois pour échanger sur la journée, les élèves, la profession. Cela nous permet à toutes les trois de nous enrichir grâce aux échanges pertinents qui émanent de ces discussions.

Dans notre style de coenseignement, nous divisons les matières principales (R enseigne les mathématiques et ME, le français). Durant ces périodes, la stagiaire et la deuxième enseignante sont donc deux pour assurer la gestion de classe, observer les difficultés des élèves et leur fournir le soutien approprié. Lorsque notre stagiaire n'est pas en prise en charge, sa présence est également importante pour nos élèves du fait qu'il y a

trois enseignantes en même temps pour les soutenir et répondre à leurs questions. Nous avons également la chance d'avoir une aide à la classe, présente dix heures par semaine, et une accompagnatrice, présente trois heures en écriture. Nous pouvons donc faire de petits groupes avec nos élèves en difficulté, ce qui augmente leur chance de réussite. Quand notre stagiaire enseigne et que nous sommes toutes les deux en classe, c'est l'occasion pour nous d'évaluer nos élèves par observation et de leur donner une rétroaction immédiate. Nous pouvons aussi observer nos élèves sans intervenir pour, par la suite, faire des rétroactions comportementales.

Lorsque notre stagiaire est en prise en charge, l'une de nous deux l'accompagne, tandis que l'autre en profite pour faire davantage de niveau 2 de la RàI (p. ex. notions de mathématiques, lecture avec les plus faibles, entretien de lecture, etc.), répondre aux parents, corriger, planifier ou préparer des activités. L'avantage du coenseignement est que certaines de ces tâches peuvent aussi être accomplies par l'enseignante qui reste en classe avec la stagiaire lorsque la gestion de classe est adéquate et que l'activité le permet.

À la fin du stage, il est très important pour nous que les superviseurs comprennent que nous sommes une grande classe et que la stagiaire est soutenue par deux enseignantes associées, et non une seule.

Ce que nous remarquons depuis trois ans, c'est que nous vivons beaucoup moins de stress si nous sommes absentes lorsque nous avons une stagiaire, puisque l'autre personne demeure présente et connait le groupe et la planification.

C'est parfois angoissant lorsque les stages se déroulent moins bien, de perdre la gestion de classe et les acquis des élèves. En étant en coenseignement, cela n'arrive plus, car il y a toujours une enseignante en soutien et, par conséquent, la stabilité dans la classe demeure. Lorsque nous avions notre classe individuellement, quand c'était plus difficile, nous ressentions un certain poids sur nos épaules afin de mieux encadrer les stagiaires tout

en respectant nos limites. En coenseignement, quand c'est plus difficile, nous en discutons afin de trouver des moyens pour pouvoir mieux, ensemble, outiller la stagiaire. Nous vivons ainsi moins de pression quant à la réussite du stage.

Le point de vue des stagiaires

Annie (nom fictif) a vécu un stage en coenseignement et un stage sans coenseignement, elle peut donc comparer les deux expériences. Elle a aimé les deux, mais elle nomme avoir particulièrement adoré le coenseignement, parce qu'elle y voit surtout du positif, autant pour elle que pour les élèves.

Selon elle, en coenseignement, le premier avantage est qu'elle avait deux personnes pour la guider et l'aider. C'était très rassurant et enrichissant pour elle, car elle pouvait avoir deux points de vue et apprendre de deux enseignantes ayant des personnalités différentes. Cela lui a aussi permis de comprendre qu'elle peut réellement rester elle-même : l'important, c'est la relation et la façon dont on intervient avec les élèves. De plus, avoir deux enseignantes associées rend les commentaires constructifs plus probants, car elle a la vision de deux enseignantes qui observent la même chose.

Selon Annie, pour les élèves, le coenseignement améliore l'accompagnement, surtout au niveau 2 de la RàI, parce qu'à deux on peut mieux soutenir les élèves dans leur processus et prendre plus de temps avec ceux qui ont des difficultés. Elle ajoute également deux autres points positifs : une meilleure gestion de classe (pendant qu'une enseigne, l'autre peut soutenir/observer/intervenir) et une plus grande variété de stratégies (travail en sous-groupes, ateliers, interventions ciblées). En comparaison, dans un stage sans coenseignement, même si elle a aimé l'expérience, elle trouvait qu'il y avait des limites : on ne peut pas accompagner autant les élèves en difficulté, car une seule personne doit tout gérer en même temps.

Finalement, elle affirme ne pas avoir été stressée avant ou pendant son stage en coenseignement, surtout parce que l'accueil était excellent. La seule chose qui l'avait stressée avant de commencer, c'était le nombre d'élèves (48), mais elle dit avoir vite réalisé que ce n'était vraiment pas si mal. Pour elle, le coenseignement est très positif quand il y a une bonne chimie entre les enseignantes.

Charlotte (nom fictif) a vécu un stage en coenseignement et deux autres stages traditionnels dans des classes ordinaires. Elle a trouvé les deux expériences plutôt différentes, mais c'est surtout en ce qui concerne les prises en charge de classe, pendant lesquelles elle était rarement seule, qu'elle a noté la plus grande différence. Elle a apprécié recevoir le double d'observations lors des rétroactions dans son stage de coenseignement, puisque les deux enseignantes associées peuvent renchérir sur ce que la première dit. Elle affirme avoir donc deux fois plus de chance de s'améliorer. Le plus grand avantage pour Charlotte était de se sentir encadrée par la présence constante de quelqu'un d'autre, surtout que son stage était au début de son parcours. Le coenseignement lui permettait d'observer des pistes d'intervention auprès d'élèves auxquelles elle n'aurait pas pensé et de se sentir rassurée de savoir que quelqu'un était toujours avec elle. Bien que peu d'inconvénients lui viennent en tête, elle mentionne quand même qu'il est plus gênant de sortir de sa zone de confort et d'essayer de nouvelles choses par soi-même par peur de se faire juger par l'autre enseignante. Elle sentait aussi qu'elle expérimentait un peu moins l'enseignement et la gestion de classe simultanément, car lorsqu'il y a deux enseignantes dans la classe, l'une fait la gestion de classe et l'autre enseigne, alors qu'en classe régulière, l'enseignante doit faire les deux. Comme la stagiaire n'est jamais seule en classe, car l'autre enseignante intervient en gestion ou enseigne, la stagiaire a donc l'impression de ne pas jouer pleinement son rôle d'enseignante.

Charlotte était plus stressée avant le stage parce qu'elle ne savait pas à quoi s'attendre et elle sentait qu'elle avait beaucoup à apprendre sur le coenseignement. Pendant son stage, elle s'est rendu compte à quel point ce mode d'enseignement allège tout, que ce soit les tâches pédagogiques, la gestion, les interventions (tant comportementales que pédagogiques) ou même les idées à générer pour soutenir l'apprentissage des élèves (puisqu'il y a deux cerveaux qui pensent). Elle considère que cela apporte une nouvelle façon de voir l'enseignement et elle constate que cette pratique pédagogique n'est pratiquement pas enseignée tout au long de son baccalauréat. Son stage lui a donné le gout d'effectuer du coenseignement dans sa carrière.

École du Bac

Le point de vue des enseignantes (I et M)

Pour débuter, lorsque nous déposons notre offre de service, nous spécifions notre souhait d'accueillir deux stagiaires afin de leur faire vivre la réalité du coenseignement. Or, à l'Université 4, l'attribution des stages se fait de façon aléatoire. Les chances que notre demande soit respectée sont donc minces, voire inexistantes. Idéalement, ces deux stagiaires se connaitraient déjà et auraient envie de vivre ensemble cette merveilleuse expérience. À l'Université 5, le fonctionnement est différent. Ce sont les stagiaires qui communiquent directement avec les directions d'école afin de se jumeler à une enseignante.

Généralement, pour les deux universités, une première visite a lieu vers la fin de l'année précédant le stage. Il s'agit alors du moment parfait pour leur offrir un accueil des plus chaleureux. Cette rencontre leur permet de se familiariser avec le milieu dans lequel elles évoluent, de faire diminuer la pression et le stress, et de poser toutes leurs questions. Nous en profitons également pour leur faire comprendre que, dans les mois à venir, nous

formerons une véritable équipe. La première rencontre est plus pour qu'elles s'imprègnent de l'ambiance de la classe.

Lors du stage comme tel, nous nous assurons qu'elles comprennent bien qu'elles sont « nos » stagiaires. Même si, sur papier, elles sont officiellement associées à l'une de nous, les retours et les rétroactions se font à quatre, parfois directement dans l'action, parfois en fin de journée sous forme de discussions. Comme nous sommes très différentes l'une de l'autre, cette diversité est particulièrement enrichissante pour elles : elles bénéficient de plusieurs points de vue, de plus d'un côté de la médaille. L'enrichissement est d'ailleurs réciproque. Nos échanges sont porteurs pour toutes et nous avons beaucoup à gagner grâce au partage de nos valeurs et de nos pratiques.

Notre modèle de coenseignement prend plusieurs formes. Très souvent, nous enseignons ensemble en classe, en mettant à profit notre complémentarité. Pour certains enseignements spécifiques, comme les orthographes approchées, il est toutefois plus efficace de travailler en petits groupes. De façon quasi quotidienne, notamment lors de la routine du matin, l'une de nous intervient auprès d'élèves de niveau 2 ou 3 (RàI) ou d'élèves plus doués, pour les accompagner. Cette organisation répond de manière plus ciblée aux besoins de ces élèves. Il nous arrive également de diviser la classe en trois groupes : un atelier autonome et deux ateliers accompagnés par les enseignantes. Le coenseignement nous offre aussi davantage de temps pour accomplir les tâches administratives, répondre aux courriels des parents, planifier, préparer le matériel, etc.

Pour nos stagiaires, ce fonctionnement leur permet de découvrir et d'expérimenter différentes facettes du coenseignement.

Le point de vue de la stagiaire rapporté par l'enseignante associée

Dans le cas du stage en solo (un stage imposé), Catherine (nom fictif) a éprouvé de nombreuses difficultés à s'intégrer au sein de notre classe ainsi qu'auprès de nous, les

enseignantes associées. Cette situation a représenté un défi majeur pour elle dès le début du stage. De nature plus timide et réservée, Catherine semblait éprouver de l'insécurité face au groupe-classe et avait de la difficulté à prendre sa place dans ce contexte. Elle avait également de la difficulté à comprendre que le nombre d'élèves (34 élèves) ne constituait pas un enjeu en soi. Cette perception était récurrente dans ses propos, puisqu'elle mentionnait fréquemment qu'il y avait, selon elle, trop d'élèves. Cette focalisation sur le nombre d'élèves semblait amplifier son stress et nuire à son sentiment de compétence, ce qui rendait plus difficile son adaptation au quotidien de la classe.

Afin de soutenir Catherine et de diminuer la pression qu'elle ressentait, nous avons choisi de diviser le groupe en deux le plus souvent possible. Cette organisation visait à lui offrir un cadre plus sécurisant et à faciliter sa prise en charge des élèves. Toutefois, cette façon de faire s'éloignait considérablement de notre modèle habituel de coenseignement, qui repose sur une grande flexibilité et une présence dynamique des deux enseignantes auprès du groupe-classe. Par ailleurs, Catherine n'était pas à l'aise avec une présence variable des enseignantes, c'est-à-dire le fait qu'il y ait parfois une seule enseignante en classe et parfois les deux. Cette alternance, pourtant inhérente au coenseignement, représentait pour elle une source d'instabilité plutôt qu'un soutien, ce qui limitait son ouverture à ce modèle d'intervention.

Dans le but d'alléger les rétroactions et de réduire la pression ressentie, nous avons également convenu que seule son enseignante associée prendrait un moment avec elle en fin de journée. Cette mesure visait à instaurer un climat plus sécurisant et à favoriser des échanges plus ciblés et bienveillants. Malgré ces ajustements et les efforts déployés pour l'accompagner, nous estimons que Catherine n'a malheureusement pas pu bénéficier pleinement du potentiel du coenseignement. Dans l'ensemble, cette expérience de stage s'est révélée difficile pour elle, tant sur le plan professionnel que personnel. Les défis

rencontrés ont limité son engagement dans le modèle de coenseignement et n'ont pas permis une appropriation complète des pratiques collaboratives propres à ce type d'organisation.

En ce qui concerne le stage en dyade, Sophie et Julie (noms fictifs) se connaissaient déjà avant le début du stage et avaient exprimé clairement leur désir de vivre une expérience de coenseignement. Ce type de stage n'était pas imposé, mais bien choisi volontairement et en toute connaissance de cause dans le cadre de leur formation à l'Université 5. Dès le départ, leur motivation et leur ouverture face à ce modèle d'enseignement ont constitué un facteur facilitant important. La complicité déjà présente entre les deux stagiaires leur a permis de se sentir rapidement en confiance et de prendre davantage de risques pédagogiques. Travailler en binôme représentait pour elles un véritable filet de sécurité, tant sur le plan pédagogique qu'émotionnel. Cette sécurité leur a permis de sortir plus facilement de leur zone de confort, d'oser expérimenter différents types d'enseignement, de varier les approches pédagogiques et de s'ajuster plus sereinement aux imprévus du quotidien en classe. Le fait de ne jamais être seules devant le groupe-classe a renforcé leur sentiment de compétence et de solidité dans leurs interventions auprès des élèves. Elles ont rapidement constaté qu'à deux, la charge cognitive était moins lourde : pendant que l'une enseignait, l'autre pouvait observer, soutenir certains élèves, gérer la classe ou anticiper les besoins à venir. Cette complémentarité leur permettait de rester davantage disponibles, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignement lui-même. Tout au long de la journée, Sophie et Julie échangeaient régulièrement sur leurs interventions, leurs réussites et leurs défis. Ces échanges constants favorisent une réflexion immédiate et une régulation continue de leurs pratiques. Ainsi, lors des discussions de fin de journée avec nous qui avons pu les observer, les échanges étaient déjà bien nourris par ce qu'elles avaient vécu, analysé et remis en

question ensemble. Leur capacité d'analyse réflexive contribuait à des rétroactions riches, pertinentes et constructives, le tout dans un climat de respect et de convivialité.

De plus, elles avaient le réflexe de s'appuyer sur leurs différences pour enrichir leur pratique professionnelle. Chacune reconnaissait les forces de l'autre et savait en tirer profit dans la planification, l'enseignement et la gestion de classe. En nous observant au quotidien, elles ont également compris rapidement que nos valeurs de partage, de collaboration et d'empathie étaient au cœur de notre modèle de coenseignement. Elles ont su transposer ces valeurs dans leur propre pratique, tant dans leurs interactions entre elles que dans celles effectuées auprès des élèves.

Selon leurs propres dires, Sophie et Julie ont adoré l'expérience du stage en coenseignement. Elles ont souligné à plusieurs reprises les bénéfices de travailler en dyade, affirmant qu'à deux, elles se sentaient plus confiantes, plus efficaces et plus épanouies professionnellement. Pour elles, cette expérience a représenté une occasion significative de développement professionnel et a contribué positivement à leur construction identitaire en tant que futures enseignantes.

Lors de l'évaluation de fin de stage, il nous est arrivé de compléter certaines sections ensemble, notamment lorsque nous avions des interrogations ou souhaitions bonifier le rapport. Toutefois, la rencontre avec les superviseurs de stage se déroule généralement de façon individuelle. Cette rencontre représente souvent un moment stressant pour la stagiaire. Procéder ainsi nous permet donc d'éviter, le plus possible, toute comparaison entre nos deux stagiaires. De façon générale, les deux universités se sont montrées très ouvertes à ce type de stage.

Apports et prospectives

Selon nous[2], les avantages d'accueillir des stagiaires en coenseignement sont nombreux.

Tout d'abord, dans la pratique quotidienne, le partage d'idées se fait de façon fluide et naturelle, ce qui favorise des échanges riches et constants. En effet, la stagiaire nous a affirmé qu'elle se sentait comme une de nos collègues, car elle est partie prenante de toutes les sphères de notre vie de classe dès le début de son stage. Cette collaboration permet d'approfondir la réflexion pédagogique, d'ajuster rapidement les interventions et d'enrichir les pratiques d'enseignement. Comme l'une des deux coenseignantes demeure en classe avec la stagiaire, nous avons davantage l'occasion d'offrir des rétroactions directes et sur le champ, ce qui permet à cette dernière de se réajuster immédiatement dans l'action. Le coenseignement développemental permet, selon nous, l'adoption de pratiques pédagogiques plus diversifiées et centrées sur les besoins des élèves grâce à la coconstruction et à l'observation mutuelle. Les stagiaires bénéficient de rétroactions plus nombreuses et plus fréquentes. De plus, ce type de stage permet de réduire l'isolement professionnel et offre aux stagiaires un cadre plus sécurisant.

Ensuite, la stagiaire prend rapidement en charge de petits groupes, fait du soutien en individuel, circule et peut donc intervenir en gestion de classe pendant que l'autre enseigne. Par ailleurs, la durée d'observation plus passive sera plus courte, car elle s'implique davantage, ce qui est une excellente façon d'apprendre notre profession. Elle aura toujours la chance d'observer l'une des deux enseignantes qui travaille avec elle. En outre, comme une de nous deux est constamment avec elle en classe, les rétroactions sont immédiates, ce qui lui permet de s'améliorer beaucoup plus rapidement et de gagner

[2] Dans cette section, le « nous » représente les quatre coenseignantes des deux écoles.

davantage en confiance. De fait, depuis que nous sommes en coenseignement, nous remarquons que nos stagiaires sont davantage proactives et qu'elles se mobilisent et réinvestissent beaucoup plus rapidement que dans une classe ordinaire. Enfin, elle a également la chance de voir en un seul stage deux façons d'enseigner, deux personnalités en plus d'avoir deux mentors.

Lorsque les stagiaires ont la chance d'être en duo (tétrade), nous constatons qu'elles se montrent plus efficaces, tant dans les tâches directement liées à l'enseignement que dans les tâches connexes, telles que la planification, la préparation du matériel, la gestion de classe ou l'analyse des situations vécues. Le fait de travailler à deux leur permet de se répartir les responsabilités, d'optimiser leur temps et de maintenir un meilleur niveau d'engagement tout au long de la journée. Ce type de stage permet, selon nous, d'augmenter les capacités d'introspection, étant donné la possibilité d'avoir une autre personne avec qui discuter tout au long de la journée. Cela s'appuie sur une coplanification conjointe des activités éducatives et une observation des interactions avec les enfants. Cela permet d'échanger ensuite sur les pratiques pédagogiques, les stratégies d'intervention et le soutien conjoint à la gestion des comportements et à l'instauration d'un climat de classe sécurisant et bienveillant.

Par ailleurs, le plaisir d'être « deux » constitue aussi un avantage incontournable selon les stagiaires. Pouvoir partager les beaux moments du quotidien, tout comme les situations plus exigeantes, contribue à instaurer un climat de travail positif et soutenant. Cela leur permet de mieux gérer les imprévus et les comportements des élèves, car les stagiaires ont tout le temps quelqu'un sur qui s'appuyer.

La présence d'une autre personne permet de verbaliser les défis rencontrés, de relativiser certaines difficultés et de se sentir moins seule face aux exigences du métier. Il faut, bien entendu, que les personnes soient volontaires et compatibles. Le

coenseignement offre un soutien constant qui contribue à diminuer le stress et à alléger la charge cognitive, laquelle est de plus en plus importante en contexte scolaire. Cette sécurité favorise la prise de risques pédagogiques, l'expérimentation de nouvelles approches et le développement de la confiance professionnelle.

En somme, selon nous, vivre le coenseignement en situation de stage peut représenter une alternative particulièrement enrichissante. Cette modalité permet potentiellement aux stagiaires de développer leurs compétences professionnelles dans un cadre collaboratif, tout en favorisant leur bienêtre et leur engagement dans la profession enseignante. Comme nous considérons que le coenseignement devrait être de plus en plus implanté dans les écoles, nous sommes heureuses de partager notre façon de travailler avec les stagiaires. Lorsqu'elles reviennent de leur séminaire, elles nous parlent beaucoup de leur partage d'expérience et de l'intérêt de leurs collègues pour notre méthode d'enseignement.

Limites

L'école Louis-Laberge souhaite avoir l'opportunité de recevoir deux stagiaires en même temps (tétrade), afin de leur faire vivre pleinement cette façon d'enseigner et leur donner l'occasion d'échanger sur cette méthode d'enseignement. La demande est formulée lors de l'inscription pour obtenir une ou un stagiaire, mais pour l'instant cela ne s'est pas réalisé.

Une autre limite, relative au contexte de notre école et de nos universités partenaires, est que le ou la stagiaire doit réaliser ses activités de supervision avec un demi-groupe sans la présence d'une enseignante associée, ce qui n'est pas la réalité du stage qu'elle ou il a vécu.

Nous croyons qu'il est possible de voir les compétences du ou de la stagiaire même dans un contexte de coenseignement. Si nous devions conseiller des collègues en coenseignement qui vont accueillir une première stagiaire, nous leur recommanderions d'inclure la stagiaire dès le départ en formant un trio avec elle et de lui faire prendre conscience qu'elle a deux enseignantes associées sur lesquelles elle peut compter.

À l'école du Bac, selon nous, les limites liées à l'accueil de stagiaires en coenseignement proviennent principalement de facteurs externes. Le principal obstacle réside dans le mode d'attribution des stages mis en place par l'Université 4. Comme cela a été mentionné précédemment, cette université procède par tirage pour l'attribution des milieux de stage, ce qui ne favorise pas des conditions gagnantes pour le coenseignement (p. ex. volontariat, compatibilité, etc.). Accueillir deux stagiaires de stage 4 serait une belle opportunité pour des stagiaires, mais qui exige que ceux-ci ou celles-ci se connaissent afin qu'une bonne entente existe déjà au sein de leur duo. Comme ce n'est pas possible dans le système actuel, nous n'avons pas pu vivre cette expérience. Ce fonctionnement ne permet pas de s'assurer que les stagiaires soient volontaires, qu'elles se connaissent ou qu'elles aient un intérêt réel pour ce modèle de stage. Or, le coenseignement repose largement sur l'adhésion au projet, la collaboration et l'ouverture à travailler étroitement à deux. L'absence de ces éléments peut limiter l'efficacité du coenseignement et nuire à l'expérience de stage.

Si ce type de stage constitue une piste intéressante pour favoriser le développement professionnel des stagiaires, cela n'est pas sans difficulté. Il reste des résistances au changement et au développement professionnel des stagiaires. Nous croyons que ce type de stage possède un fort potentiel pour lever et dépasser ces résistances. Nous recommandons à nos collègues, coenseignantes ou non, d'accueillir des stagiaires en coenseignement, particulièrement lorsque les conditions gagnantes à cet

accueil sont réunies (volontariat, compatibilité, temps de coplanification, etc.). Cette modalité de stage offre un cadre riche et porteur, tant pour les stagiaires que pour les enseignantes associées. En effet, comme pour tout type de stage, il s'agit d'un réel plaisir de les voir évoluer, gagner en confiance et grandir progressivement dans leur posture professionnelle de futures collègues. De plus, ces stagiaires deviennent des ambassadrices et des ambassadeurs de ce type d'enseignement, contribuant ainsi à la diffusion et à la valorisation du coenseignement.

Ayant vécu les deux modèles – en binôme et en solo –, nous croyons fermement qu'il est beaucoup plus enrichissant pour les stagiaires de vivre la réalité complète du coenseignement à deux, puisque cela en constitue l'essence même. Lorsqu'une seule stagiaire nous est attribuée, la situation peut s'avérer plus intimidante : se retrouver seule devant deux enseignantes d'expérience, et ce, malgré notre volonté d'être les plus accueillantes possibles.

De plus, lorsque la ou le stagiaire est en prise en charge, son enseignante associée doit se retirer de la classe, tandis que l'autre demeure en posture de collègue. Dans un stage de 3e année, axé par exemple sur la gestion de classe, la ou le stagiaire peut difficilement expérimenter différentes approches pédagogiques, puisqu'un pilier de la classe est toujours présent. Les élèves ont alors le réflexe de se tourner vers l'enseignante en place. On s'éloigne ainsi de l'essence du coenseignement, où les rôles devraient être égalitaires. Enfin, pour le ou la stagiaire, il est également plus difficile de vivre la forte probabilité d'une double observation. Dans le feu de l'action, il est humainement complexe pour la personne enseignante présente de ne pas intervenir. Ainsi, selon notre expérience, vivre un stage de 3e année en solo, dans un contexte de coenseignement, n'est pas du tout optimal. C'est pourquoi nous privilégions les stages en tétrade.

Références

Bacharach, N. et Heck, T. W. (2012). Voices from the Field. *Educational Renaissance*, *1*(1), 49-61.

Bacharach, N., Heck, T. et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, *32*(1), 3-14.

Bullough Jr, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. et Smith, G. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of teacher education*, *53*(1), 68-80.

Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, *42*(1), 151-168. https://doi.org/10.7202/1024570ar

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

Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *37*(4), 6-10.

Gagné, A. (2019). L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenirenseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Tremblay, P. (2020) Le coenseignement : fondements et (re)définitions. *Revue Éducation et francophonie*. XLVIII(2), 14-36.

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