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

Milieu de pratique

Accompagner le coenseignement en trinôme lors d'un premier stage : regards de maitres de stage sur une expérimentation en Haute École

Éric FRISON, enseignant, École communale d'Ohey 2, Belgique, eric.frison@ecolesohey.be

Gaël JADIN, enseignant, École communale d'Ohey 2, Belgique, gael.jadin@ecolesohey.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

Cet article présente le retour d'expérience de deux maitres de stage ayant accueilli, pour la première fois, un binôme de stagiaires en coenseignement dans leur classe de cinquième primaire. Inscrit dans une école où le coenseignement est déjà structuré, ce stage en trinôme a modifié leur manière d'accompagner, d'observer et d'évaluer. Les auteurs décrivent les ajustements nécessaires, les tensions entre formation des stagiaires et soutien aux élèves, ainsi que les apports du dispositif pour chacun. Cette expérience met en évidence les conditions favorisant la mise en place d'un coenseignement en stage.

Mots-clés : coenseignement; stage; maitre de stage; formation initiale; accompagnement

Abstract

This article presents the experience of two cooperating teachers who, for the first time, welcomed a pair of student teachers engaged in co-teaching during their practicum. Conducted in a school where co-teaching is already embedded in daily practice, this triadic arrangement required adjustments in mentoring, observation and assessment. The authors highlight the tensions between supporting pupils and fostering student teachers' professional learning. The experience suggests that co-teaching in practicum settings promotes collaborative practice, reflective dialogue and the development of professional identity. It also underscores the conditions necessary for implementing co-teaching as a meaningful alternative to traditional internship models.

Keywords: co-teaching; practicum; cooperating teacher; initial teacher education; mentoring

Introduction

Depuis 2017, la Belgique francophone, plus précisément la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), connait des réformes de l'enseignement inspirées du Pacte pour un Enseignement d'excellence (PEE) (FWB, 2017). Ces réformes visent à améliorer le système éducatif afin de le rendre plus inclusif et de mieux répondre à l'hétérogénéité croissante des classes. Dans ce contexte, le législateur préconise l'utilisation du coenseignement comme outil de différenciation pédagogique, mais également comme levier de développement professionnel pour les enseignants et les futurs enseignants. Dans l'enseignement fondamental, le coenseignement est notamment prévu dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. En première et deuxième primaire, quatre périodes hebdomadaires sont ainsi consacrées à ce dispositif afin de soutenir les apprentissages des élèves. Afin d'améliorer le système éducatif, la Fédération Wallonie-Bruxelles a défini des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE). Sur cette base, chaque école a élaboré un contrat d'objectifs comprenant des actions adaptées à son contexte et aux besoins de ses élèves (FWB, 2019). Dans de nombreuses écoles, le coenseignement constitue l'un des leviers mobilisés pour atteindre ces objectifs, notamment en matière de différenciation et d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

Parallèlement, la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2022) accorde également une place importante au coenseignement. Celui-ci est désormais considéré comme une compétence à développer chez les futurs enseignants. Il est notamment intégré au stage long de Master 1, au cours duquel les étudiants sont amenés à planifier, à enseigner et à évaluer conjointement leurs interventions. Cette évolution traduit la volonté de préparer les futurs enseignants à travailler de manière collaborative, tant avec leurs collègues qu'avec les autres professionnels présents dans les écoles.

Dans notre école fondamentale, le coenseignement fait partie de notre quotidien depuis quelques années. Il est inscrit dans notre contrat d'objectifs et a été mis en place pour aider les élèves en difficulté. Concrètement, nous coenseignons au minimum huit périodes par semaine, principalement en lire-écrire, en Formation Historique, Géographique, Économique et Sociale (FHGES), mais également en mathématiques. Cette organisation nous permet d'être plus disponibles pour les élèves, de mieux différencier les apprentissages et d'intervenir plus rapidement lorsqu'un enfant rencontre une difficulté.

Cette organisation s'est structurée à partir de l'année scolaire 2020-2021 dans le cadre d'une collaboration avec le pôle territorial[1] Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) de Namur (Belgique), soutenue par Wallonie-Bruxelles International (WBI). En réaction à l'hétérogénéité grandissante de nos classes, cette collaboration nous a permis de découvrir le coenseignement et d'identifier cette pratique comme une réponse possible aux difficultés rencontrées sur le terrain. Elle a également constitué une étape importante dans la construction de notre contrat d'objectifs. Nous avons ainsi pu approfondir notre réflexion, structurer progressivement nos pratiques et bénéficier de plusieurs formations. Nous avons notamment suivi une formation au coenseignement avec Philippe Tremblay, qui nous a permis de mieux comprendre les différentes modalités de coenseignement et les conditions nécessaires à leur efficacité. Nous nous sommes appuyés sur des travaux portant sur le coenseignement, notamment ceux de Cook et Friend (2004), Tremblay et Toullec-Théry (2020) et Tremblay (2015). Ces lectures nous ont permis de comprendre comment préparer ensemble et analyser nos leçons. Depuis lors, le coenseignement s'est installé progressivement dans nos pratiques. Une intervenante du pôle territorial vient

[1] Un pôle territorial est une structure attachée à des écoles d'enseignement spécialisé qui intervient dans les écoles d'enseignement ordinaire avec lesquelles il coopère (https://www.wbe.be/polesterritoriaux/).

régulièrement coenseigner avec nous et Philippe Tremblay est revenu en observation et en concertation avec nous, ce qui nous permet de continuer à ajuster et à faire évoluer notre organisation. Au fil des années, nous avons développé une manière de travailler à deux qui vise avant tout à soutenir les élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés. Certaines coordinations sont devenues plus fluides et plus naturelles avec le temps. Par exemple, lors des cours sur l'expression écrite, nous avons pu développer notre pratique en faisant des ateliers au lieu des traditionnels « premier jet, deuxième jet, texte final ». Grâce au coenseignement, nous avons pu innover et faire d'autres choses que seul dans notre classe.

C'est dans cette dynamique que, pendant l'année scolaire 2023-2024, nous avons accueilli deux stagiaires appelés à coenseigner ensemble dans notre classe pour la première fois. Nous avions déjà accompagné des stagiaires, mais jamais en coenseignement.

Il ne s'agissait plus seulement d'observer une personne et de lui donner un retour, mais d'accompagner une collaboration entre deux stagiaires, tout en maintenant des apprentissages efficaces pour les élèves. Rapidement, plusieurs questions se sont posées. Comment intégrer deux stagiaires dans un fonctionnement déjà structuré? Comment continuer à soutenir les élèves en difficulté tout en prenant le temps de former les stagiaires? Comment observer et évaluer chacune d'elles alors qu'elles travaillent ensemble?

Cette expérience nous a amenés à réfléchir à notre rôle de maitres de stage. Nous avons dû expliciter davantage nos choix, ajuster notre manière d'observer et repenser certains aspects de l'évaluation. Nous avons aussi constaté que le coenseignement en stage peut être une véritable occasion d'apprendre, à condition qu'il soit accompagné et

structuré. Cette occasion nous a également permis d'évoluer dans notre propre coenseignement grâce aux phases de préparation et des séances de rétroaction (coévaluation) avec les stagiaires.

Dans cet article, nous proposons un retour sur cette expérience menée en mars 2024. Nous présenterons le contexte dans lequel elle s'inscrit, les ajustements que nous avons dû mettre en place, les difficultés rencontrées, mais aussi les apports pour les stagiaires, pour les élèves et pour nous-mêmes.

Un coenseignement au service des élèves en difficulté

Notre organisation repose sur la fusion de deux classes lorsque nous coenseignons. Dans certains moments, l'un avance avec le groupe tandis que l'autre reformule une consigne à un petit groupe. À d'autres moments, nous travaillons en ateliers avec des objectifs différents.

Le regroupement régulier des élèves de cinquième et sixième primaire (environ 35 élèves) rend cette organisation encore plus nécessaire. À quatre mains, on peut moduler les groupes, ajuster le rythme, ouvrir des espaces d'aide sans ralentir toute la classe. Ce choix est volontaire. Il permet de diversifier les groupes, d'organiser des ateliers, de proposer des niveaux de soutien différents et de favoriser l'entraide entre élèves. Mais cela demande aussi une organisation rigoureuse et une coordination constante entre adultes. Selon les objectifs de la séance, nous pouvons travailler en tandem devant l'ensemble du groupe, répartir les élèves en ateliers ou encore constituer des groupes de besoin. Cette souplesse est essentielle lorsque le nombre d'élèves est important. L'accompagnement régulier d'une intervenante du pôle territorial nous permet aussi de continuer à ajuster notre organisation et à réfléchir à nos choix.

Avec le temps, certaines interactions sont devenues plus naturelles. Nous avons développé des repères communs. Nous savons quand intervenir, quand laisser l'autre poursuivre, comment nous répartir les groupes ou de quelle façon réguler une situation rapidement. Cette fluidité s'est construite progressivement.

L'accueil des stagiaires

En mars 2024, nous avons accueilli pour la première fois deux stagiaires de troisième année amenées à coenseigner ensemble pendant quinze jours dans le cadre de leur stage de diversité des publics. Ce stage vise à faire découvrir aux futurs enseignants des dispositifs différents de l'enseignement plus traditionnel. Cela nous permettait une plus grande latitude dans l'accompagnement que pour un autre stage.

Avant le début de celui-ci, elles sont venues deux journées en observation. Ces moments nous ont permis de leur présenter notre fonctionnement, notre organisation en coenseignement ainsi que les spécificités de la classe. Elles ont également pu poser leurs questions et mieux comprendre les attentes liées à ce stage. À la Haute École, elles avaient déjà bénéficié d'un cours spécifique consacré au coenseignement. La grille d'évaluation était une grille classique et non spécifique au coenseignement. Nous devions évaluer chaque stagiaire séparément.

Nous avons décidé qu'elles coenseigneraient à temps plein dans la classe de cinquième primaire, mais que lors de la fusion de classe habituelle, nous travaillerions à quatre avec le grand groupe. Nous avons fait le choix de leur laisser une réelle autonomie. Elles étaient responsables de la préparation des activités, de leur animation et de la gestion de la classe. Nous étions présents, mais davantage dans une posture d'accompagnement et d'observation. Pour la préparation, elles travaillaient de manière autonome à partir des

sujets de leçons que nous leur avions proposés. Notre rôle consistait ensuite à relire leurs préparations, à les questionner et à leur proposer des pistes d'amélioration lorsque cela nous semblait nécessaire.

Dès les premiers jours, elles avaient tendance à se répartir les rôles intuitivement, sans vraiment en discuter. L'une s'emparait souvent des explications, l'autre s'occupait davantage de la logistique (distribution des feuilles, tableau numérique, etc.). Petit à petit, elles ont varié leurs rôles, et c'est là que nous avons vu apparaitre d'autres forces. Très vite, nous avons observé que leur collaboration évoluait. Progressivement, elles ont diversifié leurs interventions.

Les regroupements de deux classes : un travail à quatre

Les séances regroupant les deux classes constituaient un niveau d'exigence supplémentaire : 35 élèves, 4 adultes, un espace à gérer différemment. Au début, tout le monde était un peu hésitant. Pour ces leçons, les stagiaires avaient prévu des ateliers. Nous étions pleinement actifs dans l'aide aux élèves avec elles.

Cette organisation demandait une coordination encore importante. Il fallait que chacun sache quelle était sa place : qui lançait l'activité? Qui prenait un groupe de besoin? Qui circulait pour observer? Qui intervenait en cas de difficulté? Avec un groupe élargi, la gestion du temps, de l'espace et du bruit devient plus compliquée à maitriser.

Pour les stagiaires, ces périodes étaient plus exigeantes. Elles devaient non seulement collaborer entre elles, mais aussi s'inscrire dans une dynamique déjà installée entre nous. Cela demandait de l'adaptation, de la flexibilité. Nous nous concertions avant ces leçons afin de nous organiser.

Lorsqu'elles étaient avec la classe de cinquième, pour nous, maitres de stage, c'était particulièrement riche sur le plan de l'observation. Nous pouvions voir comment elles prenaient leur place dans le binôme, comment elles communiquaient entre elles et comment elles ajustaient leurs interventions au fil des situations. Cette organisation nous permettait également d'adopter une posture davantage centrée sur l'observation des élèves. À l'image de certaines modalités de coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020) où un enseignant prend en charge l'activité pendant que l'autre observe, nous pouvions porter un regard plus attentif sur les élèves et leurs apprentissages. Cela nous permettait de mieux percevoir les besoins individuels de chacun et de les observer autrement que comme un simple groupe-classe.

Lors d'une séance, nous avons assisté à un moment très révélateur, une stagiaire lançait l'activité alors que l'autre circulait dans la classe. L'un de nous est soudain intervenu pour calmer un élève qui ennuyait un autre… et cela a déstabilisé les deux stagiaires qui n'avaient pas prévu ce tiers rôle. Après coup, nous avons pris un moment pour analyser ce qui les avait mises en difficulté, c'était l'absence d'un repère clair sur « qui intervient quand ».

Observer et évaluer en trinôme : un regard plus précis

Observer un stagiaire seul est déjà un exercice délicat. Observer deux personnes en coenseignement, c'est une autre histoire. Plusieurs fois, nous nous sommes fait la remarque : « La séance a bien fonctionné… mais impossible de discerner complètement qui a fait quoi. »

Dans la classe de cinquième primaire, où les stagiaires étaient en coenseignement total dès le début, cette dimension était très visible. Certaines séances étaient très fluides.

Elles se complétaient bien. Mais cela posait une question importante : comment distinguer ce qui relève des compétences de chacune?

Lors d'une activité en ateliers, par exemple, les interventions des deux stagiaires se mêlaient tellement qu'il était parfois difficile de distinguer précisément qui faisait quoi. Nous avons dû prendre des notes très détaillées : qui reformule, qui recadre, qui gère l'espace, qui apporte une aide à un élève ou à un groupe. En tant que maitres de stage, cette situation rendait l'évaluation complexe, car nous devions compléter deux grilles distinctes et rédiger deux rapports de stage alors que les interventions étaient souvent réalisées conjointement. Il nous semblait difficile d'observer chaque stagiaire séparément afin de vérifier si chacune maitrisait les compétences attendues.

Cette expérience a mis en évidence la nécessité de disposer d'un outil d'évaluation spécifique au coenseignement. Une grille critériée adaptée aurait permis d'identifier le nombre et le type d'interventions réalisées par chacune des stagiaires en fonction de la modalité de coenseignement utilisée. Au-delà des compétences individuelles, elle aurait également permis de prendre en compte des dimensions propres au travail collaboratif, telles que la qualité des interactions pédagogiques, les reformulations, les rétroactions données aux élèves, la gestion de la classe et de l'espace ainsi que la collaboration entre les deux stagiaires. De la même manière, un rapport de stage commun au binôme aurait probablement davantage reflété la réalité du travail réalisé sur le terrain.

Sans cela, certaines compétences passaient totalement inaperçues. Par ailleurs, leur complémentarité pouvait masquer des zones à travailler. Dans une séance de français, l'une brillait par ses explications car elle avait déjà obtenu un diplôme dans cette matière. L'autre assurait une gestion du tableau numérique, de l'organisation et de la gestion de classe. Le duo fonctionnait bien… mais chacune devait pouvoir expérimenter l'autre rôle.

Lors des regroupements avec les 35 élèves, la situation était encore plus complexe. À quatre adultes dans la classe, les interventions se multipliaient. L'une pouvait prendre un groupe de besoin, l'autre gérer un atelier, pendant que nous intervenions ailleurs. Dans ce contexte, il fallait être attentif non seulement à ce qui se passait avec les élèves, mais aussi à la manière dont les stagiaires s'organisaient entre elles.

Nous avons rapidement compris que notre manière d'observer devait évoluer. Il ne suffisait plus de regarder si la séance fonctionnait bien dans l'ensemble. Il fallait repérer les gestes de chacune : qui donnait les consignes? Qui reformulait? Qui intervenait face à un élève en difficulté? Qui gérait un comportement perturbateur? Qui prenait l'initiative dans les moments d'imprévu? Il y avait peu de choses qu'elles avaient anticipées dans la préparation. Elles ne s'étaient pas réparti les tâches et le faisaient plus sur le moment.

Parfois, la complémentarité pouvait masquer certaines fragilités. Si l'une était plus à l'aise pour expliquer, l'autre pouvait prendre davantage en charge la gestion de classe. Le groupe fonctionnait, mais cela ne voulait pas dire que les deux développaient les mêmes compétences. Il fallait donc veiller à ce que chacune ait l'occasion de se confronter à différents rôles.

Nous avons aussi dû adapter nos temps de retour. Les échanges après les séances ne pouvaient plus être globaux. Nous avons appris à adresser des remarques précises à chacune, tout en tenant compte de leur collaboration. Il était important de valoriser leur travail d'équipe, mais aussi de soutenir le développement individuel.

L'évaluation a également demandé une réflexion particulière. Comment attribuer une compétence lorsque la réussite d'une activité repose sur un travail commun? Comment garder un regard juste? Nous avons parfois pris des notes plus détaillées pendant les séances afin de pouvoir distinguer les interventions de chacune.

Cette expérience nous a montré que le coenseignement en stage demande une vigilance supplémentaire. Observer un travail collectif nécessite de ne pas se laisser uniquement guider par le résultat final, mais d'entrer dans le détail des gestes professionnels. Cela demande du temps, de l'attention et des échanges réguliers.

En même temps, nous avons constaté que cette configuration permettait aux stagiaires d'apprendre l'une de l'autre. Elles pouvaient s'observer, se corriger, se compléter. Notre rôle était alors d'accompagner cette collaboration sans qu'elle n'efface l'identité professionnelle de chacune.

Cette manière d'observer et d'évaluer a transformé notre posture de maitres de stage. Nous n'étions plus seulement dans un suivi individuel, mais dans l'accompagnement d'une dynamique collaborative. Au-delà de l'aspect technique de l'évaluation, cette expérience nous a fait prendre conscience d'une tension importante : celle de la double finalité du dispositif. Notre coenseignement est d'abord pensé pour soutenir les élèves en difficulté. L'arrivée des stagiaires introduisait une seconde finalité, celle de la formation.

Nous avons parfois dû ajuster nos priorités. Fallait-il intervenir immédiatement pour garantir l'efficacité pédagogique, ou laisser la stagiaire gérer la situation afin qu'elle puisse apprendre de l'expérience? Cette question s'est posée à plusieurs reprises, notamment lors des regroupements à 35 élèves, où l'équilibre du groupe peut rapidement être fragilisé.

Cette tension nous a obligés à faire des choix conscients. Nous avons appris à accepter qu'une séance ne soit pas parfaitement fluide et à les laisser s'ajuster entre elles. En même temps, nous restions attentifs à ne pas mettre les élèves en difficulté.

Apports et prospectives

Apports pour les élèves

Même si le stage était centré sur la formation des stagiaires, nous avons rapidement constaté des effets concrets pour les élèves. Comme cela a été évoqué plus haut, cette organisation nous permettait d'observer davantage les élèves individuellement plutôt que de porter uniquement notre attention sur le groupe-classe. Nous pouvions repérer des éléments plus fins tels que les moments de décrochage, les incompréhensions, les regards perdus ou encore le temps réel d'engagement dans la tâche. Lors des séances de rétroaction avec les stagiaires, ces observations nous permettaient de réfléchir ensemble aux adaptations à mettre en place et aux dispositifs de différenciation à prévoir pour mieux répondre aux besoins des élèves. Elles nous aidaient également à anticiper la suite des apprentissages lorsque les stagiaires ne seraient plus présentes dans la classe.

Cette posture d'observation nous a aussi permis de prendre davantage de recul sur le fonctionnement du groupe. Nous pouvions observer les dynamiques sociales entre les élèves, repérer les leadeurs, les élèves plus isolés ou encore certaines tensions plus discrètes qui passent parfois inaperçues lorsque l'enseignant est pleinement mobilisé dans l'enseignement. Cette meilleure connaissance des élèves constituait un apport intéressant, tant pour l'accompagnement des stagiaires que pour le suivi de la classe.

Dans la classe de cinquième primaire, le fait que les stagiaires soient deux a vraiment facilité la différenciation. Il s'agissait d'un groupe avec plusieurs élèves ayant des besoins spécifiques. La présence de deux adultes permettait d'intervenir plus rapidement. Pendant que l'une poursuivait l'activité avec l'ensemble du groupe, l'autre pouvait s'arrêter pour reformuler une consigne, accompagner un élève en difficulté ou soutenir un

petit groupe. Par exemple, lorsqu'un groupe avait besoin davantage de temps pour consolider une notion, cela pouvait se faire sans ralentir toute la classe. Les adaptations se faisaient plus naturellement.

Lors des regroupements des deux classes, le travail à quatre adultes a renforcé cette différenciation. Il était plus simple d'organiser des groupes de besoin, de moduler les tâches ou de varier les niveaux d'exigence. Les élèves bénéficiaient d'un encadrement plus étroit. Nous avons aussi remarqué que certains élèves osaient davantage poser des questions. La présence de plusieurs adultes rend la classe plus accessible. Les demandes d'aide se font plus spontanément, parfois même de manière plus discrète. Les régulations comportementales peuvent aussi être gérées plus calmement, sans interrompre l'ensemble du groupe.

Au-delà des apprentissages, le climat de classe nous a semblé plus sécurisant. Les interventions étaient constantes et les rétroactions beaucoup plus directes.

Apports pour les stagiaires

Pour les stagiaires, le coenseignement total en cinquième primaire a constitué un cadre porteur. Elles n'étaient pas seules face à la classe, et cela a clairement joué sur leur confiance. Elles nous ont d'ailleurs exprimé qu'elles se sentaient rassurées par cette configuration. Le fait de travailler à deux leur a permis de partager la préparation. Elles nous ont expliqué qu'elles gagnaient du temps par rapport à un stage réalisé seule. Elles se sont réparti les matières pour le premier jet de la préparation et discutaient ensuite de la préparation afin de prendre connaissance de ce que l'autre avait préparé et de l'améliorer au besoin. Mais au-delà du gain de temps, c'est surtout la qualité des échanges qui semblait importante pour elles. Elles pouvaient confronter leurs idées, anticiper les

difficultés et ajuster ensemble leurs choix pédagogiques. En plus de l'aspect pédagogique, ce stage a été marqué par une forte dimension relationnelle. Les stagiaires ont souligné l'importance du « *feeling* » et de leur collaboration préexistante à la Haute École, affirmant que cette expérience a non seulement renforcé leur manière de travailler, mais aussi leur amitié. Travailler avec un « super chouette binôme » a été un moteur de motivation essentiel pour se lancer dans l'aventure du coenseignement. En classe, cette collaboration leur a permis d'oser davantage. Lorsqu'une situation devenait plus délicate, elles pouvaient s'appuyer l'une sur l'autre. Elles ont appris à se répartir les rôles, à se relayer, à intervenir de manière complémentaire. Les regroupements à 35 élèves ont constitué un autre type d'apprentissage. Elles ont dû trouver leur place dans un collectif plus large, composé de quatre adultes. Cela demandait une communication claire, une écoute attentive et une capacité d'adaptation. Ces moments étaient parfois plus exigeants, mais aussi très formateurs.

Nous avons le sentiment que cette expérience leur a permis de vivre concrètement le travail collaboratif, qui fait désormais partie des attentes du métier. Le coenseignement n'était plus une notion théorique, mais une réalité vécue au quotidien. Cette expérience a permis de réduire l'écart entre la théorie et la pratique et de les préparer à travailler en coenseignement lorsqu'elles exerceront leur métier d'enseignantes.

Elles ont souvent exprimé combien le fait d'être deux les avait rassurées. Leur collaboration leur a permis de prendre du recul, de partager leurs idées, d'oser davantage. La présence d'un partenaire en classe agit comme un véritable filet de sécurité émotionnel, rendant l'expérience de stage beaucoup plus rassurante. Une stagiaire s'est d'ailleurs confiée : « Heureusement qu'on était deux… seule, je n'aurais pas osé faire ça ». Ce sentiment de sécurité (Janin et Couvert, 2020) permet d'oser des mises en situation plus

ludiques, créatives et éloignées des leçons « magistrales », car le poids de la gestion de classe et de la préparation est soutenu à deux.

Apports pour nous, maitres de stage

Cette expérience a bousculé nos habitudes. Elle nous a forcés à expliciter des gestes que nous ne verbalisions plus depuis longtemps. Nous avons progressivement quitté une position d'évaluateur pour adopter davantage une position d'accompagnement ou de « coaching ». Cela ne s'est pas fait du jour au lendemain. Dans un stage plus classique, l'évaluation occupe une place importante et structure beaucoup notre regard. Ici, le travail en trinôme nous a amenés à nous positionner davantage comme facilitateurs du développement professionnel.

Les temps de retour ont été différents que lors d'un stage classique. Nous avons accordé plus d'espace à la coévaluation : pourquoi cette séance a-t-elle bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être ajusté? Comment mieux répartir les rôles la prochaine fois? Ces échanges sont devenus de véritables moments de réflexion.

Nous avons aussi dû mettre des mots sur des pratiques qui, avec le temps, étaient devenues presque automatiques. Certaines coordinations entre nous étaient implicites. Les expliciter pour les stagiaires nous a obligés à clarifier nos propres choix. Pourquoi organiser les groupes de cette manière? Pourquoi intervenir à ce moment précis? Pourquoi laisser chercher davantage un élève? Cette mise en mots a renforcé notre cohérence et notre compréhension de notre propre fonctionnement. Observer deux stagiaires en coenseignement nous a également amenés à affiner notre regard. Nous avons dû être plus attentifs aux initiatives, aux ajustements, aux prises de décision. Cela a enrichi notre manière d'accompagner.

L'ambiance en classe s'en trouve transformée, illustrant l'adage « plus on est de fous, plus on rit ». Cette configuration a fait évoluer la supervision classique vers un véritable travail collaboratif où l'on apprend aussi des nouvelles idées et du regard neuf apportés par les stagiaires. Les moments de retour ne sont plus de simples évaluations, mais deviennent des espaces de réflexion partagée et d'analyse de pratique.

Enfin, leurs questions et leurs propositions ont parfois bousculé nos habitudes. Leur regard neuf nous a amenés à réinterroger certains choix et à faire évoluer certaines pratiques. Nous avons pu observer différemment nos élèves et pouvoir prendre le temps de réfléchir en coévaluation afin de préparer nos leçons suivantes.

Prospectives

Tout n'a pas été simple. Observer deux stagiaires réclame une attention soutenue. La collaboration à quatre adultes peut parfois devenir confuse si les rôles ne sont pas clairement définis. Et évidemment, cette expérience a été facilitée par le fait que le coenseignement est déjà ancré dans notre école. La grille d'évaluation n'était pas adaptée à ce genre de stage. Les stagiaires étaient perçues comme une seule entité alors qu'il y avait des différences, et les pratiques collaboratives n'apparaissaient pas sur cette grille.

Ensuite, des temps de concertation formalisés sont indispensables. La collaboration ne s'improvise pas. Elle se construit à travers des échanges réguliers. Il nous semble également important que les outils d'évaluation tiennent compte du travail collaboratif. Les critères doivent permettre de distinguer les compétences individuelles tout en reconnaissant la qualité du travail d'équipe.

Ce type d'organisation est plus facile à mettre en place dans un établissement où le coenseignement est déjà structuré. Cela pose la question de l'accompagnement des

écoles qui souhaiteraient développer ce type de stage sans culture collaborative préalable. Cette expérience pose aussi la question de la place du coenseignement dans les stages de formation initiale. Si le travail collaboratif est aujourd'hui une compétence attendue dans les écoles, il semble pertinent que les futurs enseignants puissent en faire l'expérience dans un cadre accompagné par des maitres de stages formés à ces pratiques également. Le stage en trinôme nous semble être une manière intéressante de former, à condition de bien préparer les choses. Cela demande de clarifier les attentes dès le départ et de travailler en bonne coordination avec les formateurs de la Haute École. Nous nous sommes aussi dit qu'il serait sans doute utile d'avoir des outils d'observation pensés pour ce type de stage, car nos grilles habituelles ne sont pas vraiment adaptées.

Enfin, cette expérience nous amène à penser que le développement d'une culture du coenseignement dans les établissements scolaires facilite l'accueil de stagiaires en trinôme. Là où le travail collaboratif est déjà intégré, le coenseignement entre stagiaires trouve plus facilement sa place.

Limites

Même si cette expérience a été riche, elle n'a pas été simple à tous les niveaux.

La première difficulté a été liée à l'observation. Observer deux stagiaires qui travaillent ensemble demande beaucoup d'attention. Il ne suffit pas de regarder si la séance fonctionne. Il faut être capable de voir qui fait quoi, qui prend l'initiative, qui régule une situation délicate ou encore qui reformule une consigne. Par moments, leur complémentarité était telle que certaines compétences devenaient moins visibles. Il fallait alors provoquer certaines situations pour que chacune puisse expérimenter d'autres rôles. Cela demande du temps et une vigilance constante. Cette question touche aussi à

l'évaluation. Les outils que nous utilisons habituellement sont pensés pour un stagiaire seul face à sa classe. En coenseignement, les repères sont différents. Il faut adapter notre regard pour rester juste, sans pénaliser une stagiaire parce que le travail est partagé.

Ensuite, il nous a manqué pas mal de temps surtout lors de la préparation du stage. Il serait intéressant que les stagiaires viennent plus en observation et surtout que l'on puisse préparer en commun. Malheureusement, entre les cours en Hautes Écoles, la préparation du stage et nos horaires, il a été difficile de trouver des moments.

L'organisation à quatre adultes lors des regroupements a également constitué un défi. Lorsque les rôles ne sont pas clairement définis, le fonctionnement peut devenir flou, autant pour les élèves que pour nous. Cela demande des temps de concertation en amont. Sans ces moments de préparation, la collaboration peut vite perdre en efficacité.

Nous sommes aussi conscients que cette expérience a été possible parce que le coenseignement est déjà bien installé dans notre école. Il est inscrit dans notre contrat d'objectifs, soutenu par une formation et accompagné par des intervenants extérieurs. Dans un autre contexte, où le travail à plusieurs est moins développé, la mise en place d'un stage en trinôme serait sans doute plus délicate.

Il faut aussi reconnaitre que le coenseignement en trinôme suppose un certain équilibre entre les personnes. Si les personnalités sont très différentes ou si le niveau de confiance n'est pas le même, la collaboration peut devenir plus fragile. Cela demande une communication régulière et honnête.

Enfin, la durée du stage reste un élément important. Quinze jours, c'est court. Nous avons le temps d'entrer dans le dispositif, mais pas toujours celui de voir les effets à long terme. Certaines compétences liées au coenseignement prennent du temps à s'installer.

Une période plus longue aurait peut-être permis d'observer une évolution encore plus marquée dans leur manière de collaborer.

Remerciements

Nous remercions Chloé et Laura, la Haute École Albert Jacquard, notre Pouvoir organisateur, nos collègues ainsi qu'Aline Coibion, directrice de l'école communale d'Ohey, pour leur soutien et pour nous avoir permis de vivre cette expérience.

Références

Cook, L. (2004). *Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004). [Participant's Guide]. New Mexico Public Education Department.

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

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

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). 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 (2022). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, Communauté française (2 décembre 2021). Moniteur belge, 2 février 2022. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf

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

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