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

Milieu de pratique

L'espace partagé en coenseignement, source d'évolution des pratiques

Laetitia LABEDAYS, professeure des écoles, maitresse d'accueil temporaire, Académie de Bordeaux, France, laetitia.labedays@ac-bordeaux.fr

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

Résumé

Lors des temps de coenseignement, les enseignant·e·s partagent l'espace de travail et ce partage en action peut faciliter l'évolution des pratiques de l'enseignant·e novice. L'espace mobilisé relève de plusieurs dimensions : l'espace frontal, l'espace dans la classe et l'espace proche ou personnel. Le partage de ces différents espaces et la mise en retrait possible de l'enseignant·e expérimenté·e dans l'un d'entre eux facilitent la prise en main de la classe par l'enseignant·e novice ainsi que son autonomisation.

Mots-clés : coenseignement; espace; formation; tutorat; autonomisation

Abstract

During the sessions of co-teaching, teachers are sharing the workspace and this sharing while in action may ease the development of the trainee teacher's practices. The notion of space relies on several dimensions: frontal space, space in the classroom and close or personal space. The sharing of all these different spaces and the possible withdrawal of the "experienced teacher" in one on them could ease the moving leadership towards the trainee teacher as well as his or her empowerment.

Keywords: co-teaching; space; training; tutoring; empowerment

Mise en contexte

Les membres du groupe Léa-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation IMPACT[1] expérimentent en coenseignant pour développer les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s. Le constat est que les situations de collaboration entre les enseignant·e·s sont insuffisamment exploitées dans les classes. Dans la pratique, les tuteurs et les tutrices s'appuient davantage sur les entretiens que sur la collaboration pour développer les compétences des tutorés. La limite des conseils délivrés oralement aux enseignant·e·s novices est observable et les suites données à ces conseils en acte sont insuffisantes. Lors des temps de coenseignement, l'enseignant·e novice et l'enseignant·e expérimenté·e partagent l'espace de travail (espace physique, espace relationnel, etc.). Cette expérience de partage peut selon nous faciliter l'évolution des pratiques de l'enseignant·e novice (Berterreix, soumis; Berterreix et al., 2025). Dans ce cadre, les séances de coenseignement font l'objet de captations vidéo puis d'entretiens d'autoconfrontation avec les tuteurs et tutrices, les enseignant·e·s novices et certain·e·s élèves. Des questionnaires sont également soumis aux différents acteurs. Les chercheurs et chercheuses du groupe Léa-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation IMPACT cherchent à comprendre l'activité réelle des acteurs et à évaluer les effets de ce coenseignement pour transformer les pratiques des enseignant·e·s.

L'auteure de cet article est professeure des écoles dans le premier degré et maitresse d'accueil temporaire (MAT). Elle accompagne en tant que tutrice deux étudiant·e·s de Master 2 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la

[1] Innovation des Méthodes et Pratiques pour l'Aménagement des situations de Classe pour le Tutorat. Pour en savoir davantage, consultez le site du groupe (https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/coenseignement-et-tutorat-pour-la-formation).

formation) qui préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE). Les enseignant·e·s novices sont une ou deux journées par semaine en classe, ce qui représente au total le tiers du temps d'une année scolaire. L'article est un témoignage sur le coenseignement en tandem, dans un même espace de travail. Dans ce dispositif en tandem, les enseignant·e·s enseignent ensemble et simultanément au groupe-classe.

Cet article décrira comment le partage de cet espace peut se faire et en quoi il peut devenir un moyen de développer les pratiques de l'enseignant·e novice. Plusieurs dimensions de l'espace partagé par les coenseignant·e·s sont considérées :

- l'espace frontal;
- l'espace dans la classe;
- l'espace proche ou l'espace personnel.

Le partage de ces différents espaces et la mise en retrait de l'enseignant·e expérimenté·e dans l'un d'entre eux peut faciliter la (re)prise en main de la classe de l'enseignant·e novice ainsi que son autonomisation. Ce partage se fait dans un climat de confiance, dans un réel souci de mettre en œuvre, conjointement, des séances qui permettront à la fois aux élèves d'apprendre et à l'enseignant·e novice de développer sa capacité à exploiter ces espaces de façon autonome, en fonction de ses objectifs d'apprentissage pour les élèves. L'observation des pratiques de l'autre coenseignant·e est mutuelle : le tuteur ou la tutrice observe pour mieux accompagner et pour développer de nouvelles pratiques de formation, l'enseignant·e novice observe le tuteur ou la tutrice pour développer ses pratiques. Il ou elle se sait observé·e lorsqu'il est temps de (re)prendre en main la classe, même lorsque le tuteur ou la tutrice n'est plus dans son champ de vision. Le tuteur ou la tutrice doit prendre en compte l'impact de cette observation dans ces moments et soutenir la personne tutorée dans un climat de confiance.

Déroulement

Chaque espace sera d'abord défini, puis un exemple de mise en œuvre de coenseignement sera présenté. Il sera ensuite question d'expliquer en quoi la situation a pu être source d'apprentissage pour l'enseignant·e novice.

L'espace frontal

L'espace frontal est celui occupé par les coenseignant·e·s lorsqu'ils ou elles sont face au groupe-classe. Cet espace frontal est utilisé au cours de chaque séance d'enseignement lorsque les coenseignant·e·s présentent la situation d'apprentissage, communiquent les consignes ou bien mettent en œuvre les mises en commun. Il s'agit d'un temps de formation permettant :

- de se placer face au groupe et de l'assumer pleinement en se sentant soutenu·e par l'autre en fonction des besoins observés par le tuteur ou la tutrice;
- d'utiliser un regard périphérique pour à la fois maintenir la mobilisation des élèves et rester en lien avec l'autre enseignant·e;
- d'apprendre à focaliser l'attention de tous les élèves sur un même objet d'apprentissage;
- de moduler sa voix pour être entendu·e par l'ensemble du groupe en s'alignant si c'est nécessaire sur le volume de l'autre enseignant·e;
- de reformuler et de faire reformuler;
- de solliciter les élèves et d'accueillir tous les points de vue pour les gérer;
- de faire justifier une proposition et de faire (in)valider par le collectif classe avant de le faire soi-même;

- de hiérarchiser et de traiter les erreurs en les considérant comme des sources d'apprentissage;
- d'apprendre à institutionnaliser le savoir;
- d'apprendre à utiliser le matériel (tableau blanc interactif, traces écrites collectives, matériel disciplinaire, etc.).

Il faut mettre de l'avant ce dernier point, lequel oblige à gérer la prise de parole, le maintien de la relation avec l'autre et la manipulation du matériel, le tout au regard d'un savoir, d'une question, d'un problème précis. En effet, enseigner est un acte multitâche et ce temps de coenseignement favorise l'apprentissage de la manipulation du matériel par l'enseignant·e novice, puisque du matériel peut lui être donné par le tuteur ou la tutrice en fonction de ses besoins (ou récupéré parce qu'il est devenu embarrassant pour la suite de la séance). Le matériel peut également être approché lorsqu'il s'agit par exemple d'une trace écrite collective affichée dans la classe ou sur un carton. Le tuteur ou la tutrice s'assure que le matériel (feuilles d'activité, tableaux de numération, tableaux de conjugaison, etc.), les documents (traces écrites institutionnalisées, traces écrites intermédiaires, adaptations, etc.) et les fournitures courantes (feutres pour le tableau, crayons pour les élèves, outils de géométrie, etc.) sont facilement accessibles, en vue de rendre la gestion de la classe plus aisée à l'enseignant·e novice. S'il lui faut chercher ce matériel ou ces documents, les élèves doivent attendre et ils risquent de se démobiliser, ce qui est souvent déstabilisant pour un·e enseignant·e novice. Cela provoque une rupture dans le déroulement de la séance et dans les apprentissages. À postériori, les échanges lors des entretiens peuvent porter sur l'anticipation indispensable par rapport au matériel, aux documents et aux fournitures courantes qui doivent être à disposition pour animer la séance elle-même ou pour pallier des difficultés rencontrées in situ.

L'objectif est de réduire peu à peu l'action du tuteur ou de la tutrice quand il ou elle vient en aide à l'enseignant·e novice. Les échanges permettent d'analyser ces situations partagées pour faire évoluer les pratiques et mieux anticiper : l'objectif demeure de développer l'autonomisation de l'enseignant·e novice lorsqu'il ou elle est dans l'espace frontal, alors qu'il y a de fortes contraintes sur ses prises de parole et la gestion simultanée du matériel. Les réussites doivent également être analysées afin d'être renforcées. Les gestes repérés comme adaptés (gestion du tableau, mobilisation d'un·e élève en particulier, etc.) sont valorisés dans le but d'être à nouveau mobilisés, de façon autonome, lors de séances suivantes.

L'action du tuteur ou de de la tutrice tendra à décroitre en fréquence, et dans un but d'autonomisation de l'enseignant·e novice, les interventions orales peuvent être de plus en plus prises en charge par l'apprenant·e. Il peut être convenu de coenseigner en tandem avec une alternance dans les prises de parole, les coenseignant·e·s étant l'un·e et l'autre dans l'espace frontal. Par la suite, l'enseignant·e novice peut être seul·e dans l'espace frontal avec le tuteur ou la tutrice sur le côté pour intervenir ou souffler si cela est nécessaire en fonction des besoins de l'enseignant·e novice ou bien de l'observation faite par le tuteur ou la tutrice (Berterreix et Reydy, soumis). Cette mise en œuvre est à anticiper et à négocier au moment de la copréparation. L'enseignant·e novice sait qu'il ou elle, au besoin, peut être secondé·e : le tuteur ou la tutrice peut être sollicité·e, en temps réel, pour à nouveau partager cet espace frontal, en fonction des besoins de l'enseignant·e novice ou des questions des élèves. Il est ici question d'une régulation parfois nécessaire telle qu'elle est décrite par Tremblay (2022): « La régulation consiste en une adaptation de la planification initiale. Il s'agit de s'adapter au temps restant, à la motivation des élèves, à leur comportement, leur compréhension, etc. » Il peut

également être décidé que le tuteur ou la tutrice, plus expérimenté·e, n'interviendra que pour débloquer une situation.

Deux expériences quant au partage de l'espace frontal permettent d'identifier des conditions à l'évolution des pratiques de l'enseignant·e novice. Lors d'une séance de coenseignement en tandem ayant fait l'objet d'une présentation détaillée au cours de la journée d'étude *Coenseignement entre tuteur et stagiaire pour la formation des étudiant·e·s et des enseignant·e·s novices* (Berterreix et Reydy, 2025), les coenseignants s'étaient réparti les prises de parole pour mener la classe dans un espace frontal, espace propice dans ce cas-là pour des mises en commun successives de recherches dans le domaine de la résolution de problèmes de proportionnalité au cycle 3. Lorsque l'enseignante expérimentée donne la parole aux élèves dans le but de faire expliciter les procédures, l'enseignant novice, debout au bureau, proche du tableau, est attentif aux interventions et acquiesce de la tête lorsque les verbalisations des élèves sont pertinentes. Il développe, en action, sa capacité à prendre en compte sur le moment les verbalisations des élèves, quelles qu'elles soient. Nous pouvons supposer qu'il développe ainsi cette capacité à écouter et à prélever des informations lors des productions (orales et écrites) des apprenant·e·s pour mener une mise en commun au cours de laquelle les élèves sont invités à expliciter leurs procédures, qu'elles soient correctes ou non. L'objectif de formation codéterminé par le tutoré et la tutrice, pour cette séance de coenseignement, était « d'apprendre à favoriser les échanges entre les élèves en s'appuyant sur leurs productions (écrites et orales) ».

Lors d'une autre séance d'enseignement ayant également fait l'objet d'une captation vidéo et d'une analyse, l'objectif de formation codéterminé pour l'enseignante novice était de « prendre en compte les procédures écrites des élèves pour mener une

mise en commun. » Il s'agissait d'une séance de lecture documentaire avec un corpus de mots à mémoriser. Au cours de la séance, un nouvel objectif de formation est apparu : utiliser des traces écrites (sous forme d'étiquettes ou de mots écrits au tableau) pour aider les élèves à mémoriser ce corpus de mots dont la maitrise serait indispensable pour la poursuite de la séquence. Lors d'une première phase de la séance, l'enseignante novice a utilisé les mots à mémoriser sans les écrire ni utiliser les étiquettes collectives préparées en amont et sans faire utiliser ces mots aux élèves de façon systématique alors que la mémorisation de ces mots était l'un des objectifs de la séance pour les élèves. Dans l'espace frontal, la coenseignante expérimentée a poursuivi la séance en utilisant les étiquettes avec les mots à mémoriser et en faisant utiliser ces mots aux élèves. Or, durant cette phase qu'elle ne menait pas, l'enseignante novice s'est assise au fond de la classe pour relire sa préparation pour la phase suivante et n'a plus partagé l'espace frontal de coenseignement. Elle s'est positionnée à l'extérieur de l'espace partagé qui était dans ce cas-là l'espace frontal. Sa pratique lors de la phase suivante, quant à l'utilisation de l'écrit en complément de l'oral, n'a pas évolué et elle a mené la mise en commun sans mettre en relief le lexique à mémoriser en s'appuyant sur l'écrit et sans travailler sur la systématisation. À la suite de ces deux expériences de coenseignement, nous pouvons faire l'hypothèse que la comobilisation des deux coenseignant·e·s favorise l'évolution des pratiques de l'étudiant·e ou de l'enseignant·e novice.

L'espace dans la classe

L'espace dans la classe correspond ici à l'espace que l'enseignant·e doit investir lorsqu'il ou elle met en œuvre une séance. L'espace frontal ne peut être le seul utilisé dans le but de mobiliser tous les élèves et d'identifier les connaissances, les procédures,

les représentions des élèves au regard d'un savoir, d'un problème à résoudre, etc. Nous pouvons observer que l'espace frontal est souvent privilégié lors de la mise en œuvre de séances par les enseignant·e·s novices, même lorsqu'ils ou elles ne prennent pas la parole et que les élèves sont en phase de recherche individuelle ou collective. Lors de séances de coenseignement, les déplacements de la tutrice ou du tuteur observés ou même les déplacements effectués à deux pour aller prendre connaissance des productions des élèves sont à considérer et à développer. Selon Moulin (2004), « c'est d'abord par ses déplacements dans la classe que le maitre affirme sa présence » (p. 146). Les phases des séances préparées peuvent se succéder sans régulation s'appuyant sur l'activité réelle des élèves. Il est indispensable pour un·e enseignant·e de s'appuyer sur l'activité réelle des élèves pour prendre en compte les obstacles auxquels ils sont aux prises et permettre l'apprentissage visé. Cette activité des élèves n'est souvent observable qu'en investissant l'espace de la classe pour accéder aux brouillons, aux écrits intermédiaires, aux discussions entre élèves lors des phases de recherche. Par conséquent, il est nécessaire de développer cette pratique d'investigation de l'espace de la classe à deux.

De fait, lors de cette investigation, les coenseignant·e·s prélèvent conjointement des indices de l'activité des élèves. Nous avons pu remarquer que lors de séances de coenseignement, l'enseignant·e novice a augmenté ses déplacements dans la classe pour aller prélever des indices. Au début, il ou elle ne se déplace que quand le tuteur ou la tutrice le fait. Au cours de la formation initiale par la pratique du coenseignement, il devient fréquent d'observer le tutoré ou la tutorée se déplacer pour regarder les cahiers et les feuilles d'activité des élèves lorsqu'il ou elle leur propose un travail en autonomie. Grâce à ce partage de l'espace de la classe, l'enseignant·e novice peut développer sa capacité à repérer quelles productions doivent retenir l'attention au regard du savoir visé

et des obstacles inhérents à ce savoir. En effet, des échanges oraux entre les coenseignant·e·s sont possibles pour analyser et retenir certaines procédures, relever des erreurs (indices des procédures erronées mises en œuvre par les élèves), etc. Puis, comme dans le partage de l'espace frontal, un étayage et un désétayage peuvent apparaitre : le tuteur ou la tutrice peut proposer à l'enseignant·e novice de prendre connaissance de certaines productions en particulier pour les exploiter lors de la mise en commun. Les productions sélectionnées permettent de traiter l'ensemble des réponses données par les élèves, même les réponses erronées, et une hiérarchisation quant à leur exploitation doit alors être réalisée. Au contraire, le tuteur ou la tutrice peut diminuer son intervention et laisser le choix des productions en fonction de l'intérêt qu'elles ont pour la construction du savoir ou du raisonnement. L'autonomisation de l'enseignant·e novice se développe par le retrait progressif du tuteur ou de la tutrice dans cet espace de la classe. La vérification menée à deux peut diminuer, vérification qui « consiste en des échanges portant tant sur les préalables à l'activité que sur les travaux finalisés des élèves » (Tremblay, 2022). Cette mise en retrait du tuteur ou de la tutrice pour cette vérification n'est pas une absence. Il s'agit de faire preuve davantage de discrétion, tout en montrant une certaine attention à ce qui se passe dans la classe. L'intérêt porté à la façon dont l'enseignant·e novice agit, régule en fonction du savoir visé ou encore motive est permanent. Nous pouvons remarquer que cet espace de la classe est partagé par les coenseignant·e·s, mais il est également partagé avec les élèves. Ces situations de coenseignement sont l'occasion pour l'enseignant·e novice d'explorer la kinésphère[2]. La

[2] Pour en savoir davantage, consultez le site à ce sujet (https://def-universcience.canoprof.fr/eleve/Danser/activities/4_2_Kinesphere.html).

kinésphère théorisée par le chorégraphe Rudolf Laban symbolise l'espace personnel de l'individu, l'espace directement accessible par ses membres.

L'espace personnel ou l'espace proche

À l'investissement conjoint de l'espace de la classe peut succéder la mobilisation de l'espace proche ou l'espace personnel. Il est utile de partager l'exploitation de cet espace enseignant·e/élève pour développer la capacité à encourager par des paroles ou des gestes. Il s'agit pour l'enseignant·e d'investir son espace personnel et celui de chaque élève pour soutenir ses apprentissages. L'enseignant·e novice est témoin de ces échanges entre le tuteur ou la tutrice et les élèves. D'une part, nous pouvons remarquer que des verbalisations du tuteur ou de la tutrice sont réemployées par l'enseignant·e novice : « Tu as raison. », « Bravo pour tes efforts. », « Je vous félicite pour vos recherches ». D'autre part, les sollicitations sont aussi gestuelles et l'enseignant·e novice intègre à sa pratique des gestes observés ou des gestes d'encouragement qui lui sont propres. Dans une situation de coenseignement, il ou elle peut à son tour expérimenter et, selon nous, développer sa capacité à accompagner individuellement, dans un cadre sécurisant, en tenant compte de sa connaissance de chaque élève, de son niveau et de ses productions. Il s'agit ici de développer dans la pratique de l'enseignant·e novice ce qui va maintenir la motivation des élèves, telle qu'elle est décrite par Goigoux (2017). Le maintien de l'engagement des élèves dans les tâches peut se faire par des gestes que l'enseignant·e novice observe en situation et met en pratique en simultané lors du coenseignement. Les gestes de l'un ou de l'autre peuvent être un acquiescement, une main pour encourager, un sourire pour soutenir l'attention et l'activité de l'élève, etc. L'enseignant·e novice apprend à avoir un rôle de médiateur ou de médiatrice par l'investissement de la

kinésphère : son attention est portée sur l'apprenant·e et, comme peut le faire le tuteur ou la tutrice, il ou elle accompagne individuellement les élèves dans la construction de leurs apprentissages en s'appuyant sur leur niveau, leurs productions et leurs remarques. Cet espace proche est un lieu où de la confiance peut se construire, de la confiance pour l'élève encouragé·e grâce à des gestes d'approbation, de sollicitation, d'incitation ou d'encouragement, mais aussi de la confiance pour l'enseignant·e novice qui peut prendre conscience, in situ, du développement de sa propre capacité à accompagner individuellement, chaque élève. Pour les enseignant·e·s débutant·e·s, il s'agit de comprendre pourquoi leur action a été pertinente et d'accroitre leur sentiment d'efficacité personnelle, défini par Bandura (2002) comme la croyance qu'a un individu en ses capacités à résoudre une tâche.

Apports

Selon son intention et le moment, l'enseignant·e est appelé·e à investir l'un ou l'autre de ces espaces. Lors du coenseignement, les transitions d'un espace à l'autre se fluidifient et elles font même l'objet de microconcertations entre les coenseignant·e·s (Tremblay, 2022; Berterreix et Reydy, soumis) :

- annoncer aux élèves, après une phase de recherche, une mise en commun dans un espace frontal;
- décider d'investir l'espace proche pour accompagner les élèves et leur signifier explicitement que les coenseignant·e·s sont « là pour aider et répondre aux questions »;
- convenir conjointement d'aller prélever des informations (erreurs, réussites ou procédures à exploiter) en se déplaçant dans l'espace de la classe;

- circuler en tandem dans la classe pour maintenir l'activité des élèves grâce à la présence physique des coenseignant·e·s.

Le tuteur ou la tutrice peut étayer ou désétayer son action en fonction des besoins observés. Il ou elle peut sortir du champ de vision des élèves ou de l'enseignant·e novice pour lui permettre de mener seul·e une phase de la séance. Par exemple, il est intéressant de développer le sentiment d'efficacité de l'apprenant·e en se mettant en retrait lors des déplacements dans la classe ou bien en s'éloignant du tableau (tout en restant attentif·ve et présent·e). Cette circulation entre les différents espaces sera celle à mettre en œuvre lorsque l'enseignant·e novice mènera des séances de façon autonome. Le désétayage, possible en situation de coenseignement, favorise la mise en confiance de l'étudiant·e ou de l'enseignant·e novice ainsi que son autonomisation. Ce désétayage est effectué dans un climat serein et il peut faire l'objet d'échanges préalables (à quel moment de la séance il aura lieu, où sera placé·e le tuteur ou la tutrice).

Limites

La mise en œuvre d'une séance de coenseignement dans des espaces partagés n'est possible qu'avec une copréparation accompagnée d'une anticipation sur les rôles de chacun·e, de la régulation en acte et une analyse à postériori de l'activité des coenseignant·e·s et des élèves. Un climat de confiance est nécessaire et l'enseignant·e novice doit se sentir soutenu·e par le tuteur ou la tutrice avec un étayage possible, tel qu'il a été décrit.

Les espaces abordés dans cet article ne sont pas les seuls partagés. Par exemple, le partage de l'espace relève aussi de l'espace matériel : celui du bureau, celui de l'affichage des traces écrites collectives dans la classe ou encore l'espace des cahiers de

l'élève pour noter des commentaires. Ce sont d'autres exemples de partage de l'espace, eux aussi des lieux d'apprentissage pour l'enseignant·e novice, car des allers-retours sont possibles entre l'activité observée (quelles sont les notes de l'enseignant·e? que peut-on trouver à portée de main sur son bureau? que retient-on pour l'affichage?, etc.) et sa propre activité, comme lors d'un temps de coenseignement face aux élèves. Ces espaces restreints sont également porteurs de signifiants de l'activité de l'enseignant·e.

Conclusion

Structurer l'investissement de ces trois espaces et fluidifier le passage de l'un à l'autre permet d'organiser les temps d'apprentissage dans la pratique de l'enseignant.e novice :

- temps d'enseignement collectif (espace frontal);
- temps de recherche individuelle ou collective avec la possibilité pour les coenseignant·e·s d'observer et de prélever des informations sur l'activité des élèves en se plaçant en fond de classe ou en circulant entre eux (espace de la classe) pour réguler;
- temps d'accompagnement individualisé (kinésphère).

Il est utile de porter à la connaissance de l'enseignant·e novice l'existence de ces différents espaces partagés et l'impact de l'utilisation de l'un ou de l'autre sur les apprentissages des élèves au cours d'une même séance.

Références

Bandura, A. (2002). *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'efficacité personnelle.* De Boeck.

Berterreix, C. (soumis). Visites, visites croisées : aménager les situations de classe pour former des enseignants? *Activités*.

Berterreix, C. et Reydy, C. (soumis). Coenseigner pour former. L'influence des régulations entre coenseignant.e.s sur les apprentissages des novices. *Revue hybride de l'éducation.*

Berterreix, C. et Reydy, C. (coordonnatrices). (2025). Coenseignement entre tuteur et stagiaire pour la formation des étudiants et des enseignants novices [journée d'étude]. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Pau.

Berterreix, C., Laroche, C., Reydy, C., Dicharry, L., Guillerot, M., Lamarche-Ogden, S., Labedays, L., Pawlowski, I. et Zoppet, G. (2025). Aménager les situations de classe et coenseigner en formation : une piste prometteuse? *Les cahiers pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/amenager-les-situations-de-classe-et-coenseigner-en-formation-une-piste-prometteuse/

Goigoux, R. (2017). *Cinq focales pour concevoir ou analyser une pratique d'enseignement*.

Moulin, J-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant, *Carrefours de l'éducation*. Armand Colin.

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