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

Place à la relève

Retour sur les modalités et les outils d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires en coenseignement développemental en triade

Stéphanie FABRY, chargée de cours, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Henallux), Belgique, stephanie.fabry@henallux.be

Philippe TREMBLAY, professeur titulaire, Université Laval, Canada, philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Sylvie VAN DER LINDEN, chargée de cours, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Henallux), Belgique, sylvie.vanderlinden@henallux.be

Éditeur
Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi
ISSN

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

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

Résumé

Étant donné le contexte de réforme du système de l'enseignement et de la formation initiale des personnes enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, il apparait essentiel que celles-ci soient mieux préparées à coenseigner. Une recherche-action-formation a été mise en œuvre à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg durant l'année académique 2024-2025 afin de définir les conditions de stages en coenseignement et plus particulièrement les postures et les pratiques d'accompagnement et d'évaluation des maitres et maitresses de stage (MDS) et des personnes formatrices de la Haute École (FHE) y étant impliqués. Pour ce faire, dans le cadre de la formation initiale en enseignement primaire, des stages en coenseignement développemental en triade ont été organisés durant la troisième année de formation. Six binômes de stagiaires de troisième année de formation ont été formés, accompagnés et étudiés. Des semi-directifs centrés sur les modalités d'évaluation et d'accompagnement des stagiaires avant et après le stage ont été mené auprès des stagiaires, des MDS et des FHE ainsi que deux groupes de discussion rassemblant d'une part les stagiaires et d'autre part les MDS et les FHE. Une triangulation des points de vue (stagiaires, MDS et FHE) a été réalisée pour identifier les recommandations concernant les changements à apporter aux modalités et aux outils d'évaluation et d'accompagnement des stagiaires en contexte de coenseignement développemental.

Mots-clés

stage; coenseignement; modalités; accompagnement; évaluation

Abstract

In the Wallonia-Brussels Federation, within the context of the reform of the education system and initial teacher education, there is a genuine need to prepare teachers for co-teaching. An action research and training project was implemented at the Haute École Namur-Liège-Luxembourg during the 2024-2025 academic year to define the conditions for co-teaching practicum placements, and more specifically the supervisory and assessment stances and practices adopted by cooperating teachers (CTs) and teacher educators from the University College (TEs) involved in the process.

To this end, the action research and training project consisted of organizing developmental co-teaching practicum placements in triads within the framework of primary teacher education during the third year of the program. Six pairs of third-year student teachers were trained, supervised, and studied. Data were collected through semi-structured interviews focusing on the supervision and assessment modalities used with student teachers before and after the practicum. These interviews involved the student teachers, CTs, and TEs. In addition, two focus groups were conducted: one with the student teachers and the other with the CTs and TEs. A triangulation of perspectives (student teachers, CTs, and TEs) was carried out to identify participants' experiences and the modifications required to the supervision and assessment procedures and tools used with student teachers.

Keywords

Internship; co-teaching; modalities; guidance; assessment

Problématique

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la réforme de l'enseignement obligatoire appelée le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PEE) a été amorcée en 2015 et mise en œuvre progressivement depuis 2017. Elle s'inscrit dans une réforme systémique qui constitue un compromis politique visant à renforcer la qualité et l'équité de l'enseignement au bénéfice de tous les élèves. L'une de ses orientations majeures consiste à développer une école inclusive, fondée sur l'accueil de la diversité et l'organisation de classes hétérogènes, afin de réduire les mécanismes de relégation scolaire et de favoriser la réussite du plus grand nombre (FWB, 2017).

Cette situation implique une transformation du métier enseignant, ce qui appelle à des compétences accrues en différenciation pédagogique, en gestion de l'hétérogénéité et en travail collaboratif. De plus, le PEE propose, entre autres, des heures d'accompagnement personnalisé (AP) selon les besoins de la classe pendant lesquelles deux enseignants peuvent travailler ensemble (FWB, 2017). Dans le cadre de ces heures d'AP, le coenseignement est présenté comme une pratique pédagogique incontournable. Il y a, dès lors, un réel besoin de formation des futures personnes enseignantes pour qu'elles développent les compétences nécessaires à l'atteinte des objectifs ciblés par le PEE.

Dans cette perspective, la réforme de la formation initiale des personnes enseignantes (RFIE), entrée en vigueur en 2023, constitue un levier intéressant pour répondre aux transformations et à la complexification croissante de l'exercice du métier. Elle s'inscrit dans le prolongement des recommandations formulées dès 1989 par l'Organisation de coopération et de développement économiques, qui invitait les pays membres à revoir leurs dispositifs de formation initiale de manière à améliorer l'efficacité

des systèmes éducatifs, dans une optique de démocratisation des savoirs et d'émancipation de l'ensemble des apprenants et des apprenantes.

Les modifications majeures engendrées par la RFIE sont : l'allongement de la formation, qui passe de trois à quatre années, avec le passage d'un bachelier à un master en enseignement de 60 crédits; la codiplomation entre les hautes écoles pédagogiques (HEP) et les universités; le renforcement de la formation des personnes formant le personnel enseignant, notamment par la création d'un master de spécialisation en formation des personnes enseignantes et la création d'un certificat en encadrement des stages à destination des maitres et maitresses de stage (MDS) (FWB, 2021).

L'ensemble de ces mesures vise à consolider l'articulation entre modèles pédagogiques et pratique professionnelle, favorisant une formation « à et par la pratique » (FWB, 2019, 2021). Un référentiel de compétences professionnelles est défini, dans lequel la formation par la pratique professionnelle est promue avec l'intention de pouvoir répondre aux besoins du terrain, en particulier au moyen des séminaires d'analyse de pratiques et des stages.

La RFIE donne lieu à un renforcement et à une diversification des stages, afin que les futurs enseignants soient préparés à intervenir de manière pertinente dans des contextes éducatifs inclusifs et complexes, en cohérence avec les recommandations internationales en matière de formation à l'enseignement inclusif (UNESCO, 2020). Elle encourage les hautes écoles (HE), qui ont la responsabilité de l'organisation des stages, à définir un temps d'expérimentation durant ces derniers pour diversifier les pratiques telles que la différenciation, l'accompagnement personnalisé et le coenseignement (FWB, 2021). Les stages y sont considérés comme des vecteurs de développement de ces compétences

et c'est pour cette raison que l'on voit apparaitre un stage de longue durée en fin de formation (FWB, 2021).

En effet, dans de nombreux pays, le stage est un élément très présent dans les curriculums des futures personnes enseignantes (Maubant et al., 2011); un moment particulièrement investi par la communauté des formateurs et des formatrices en enseignement (Leroux, 2019). Le ou la stagiaire se trouvant en présence de situations représentatives de la pratique enseignante (Lebel, 2009), trois catégories d'arguments plaident en faveur de l'importance du stage : le développement de compétences professionnelles chez les futures personnes enseignantes (Desbiens et al., 2009; Lang, 2001; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Wittorski, 2008), la construction de leur identité professionnelle (Boutet, 2002; Correa Molina, 2008; Dubar, 2010; Kaddouri, 2016; Lebel, 2007; Nitonde et Paquay, 2011; Ouellet, 2008), l'acquisition d'une image réaliste du métier enseignant et la socialisation professionnelle des futures personnes enseignantes (Dubar, 2010; Kaddouri, 2016; Nitonde et Paquay, 2011), ce qui constituerait un levier de rétention dans la profession (Coppe et al., 2021).

La RFIE a pour ambition de rapprocher la formation enseignante des salles de classe (FWB, 2023). Toute situation de travail n'est pas en soi « apprenante » (Mayen et Gagneur, 2017), il est nécessaire d'aménager le contexte des stages (Berterreix, 2024; Mayen, 2018). Berterreix (2024), Mayen (2018) et Tremblay (2023) soutiennent des alternatives et des aménagements de stages pour favoriser l'apprentissage ainsi que le développement de l'identité professionnelle des personnes enseignantes débutantes ou expérimentées en contexte de classe, en y incluant davantage de collaboration grâce au coenseignement entre personnes enseignantes (Fortier et Tremblay, 2025; Michel, 2018; Tremblay, 2023)

et en mobilisant potentiellement des collectifs de pairs (Baeten et Simons, 2014, 2016; Berterreix et Chaliès, 2025).

Dans ce contexte, le coenseignement développemental apparait comme une opportunité. Intégré dans les stages comme pratique collaborative et soutenu par la RFIE, il offre un potentiel de transformation pédagogique, identitaire et développemental pour les différents acteurs (Fortier et Tremblay, 2025), ce qui justifie son expérimentation dans les dispositifs de formation actuels.

En formation initiale ou continue, le coenseignement développemental se définit comme une pratique collaborative où plusieurs personnes enseignantes interviennent simultanément auprès d'un même groupe d'élèves, partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Tremblay, 2023). Ce type de coenseignement a pour objectif de stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration (Bacharach et al., 2010; Baeten et Simons, 2014; Fortier et Tremblay, 2025). Le coenseignement développemental concerne tant deux stagiaires enseignant auprès du même groupe d'élèves (triade) qu'un ou une stagiaire et un ou une titulaire de classe enseignant auprès du même groupe d'élèves (dyade) (Tremblay, 2023). Les deux modalités du coenseignement développemental (dyade et triade) contribuent à améliorer le développement professionnel des stagiaires tant en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Ces apports incluent notamment le développement de l'identité professionnelle de la personne stagiaire en enseignement et celui d'une vision collaborative et réflexive du métier, vision que les stages traditionnels ne peuvent fournir (Fortier et Tremblay, 2025).

La littérature met en évidence un manque concernant les conditions des stages en coenseignement développemental en triade (Baeten et Simons, 2014; Friend et Cook, 2007; Scruggs et al., 2007). En effet, peu de travaux en langue française se sont penchés sur ce type de formation pratique à l'enseignement (Fortier et Tremblay, 2025) ainsi que sur les postures et les pratiques des personnes accompagnatrices et évaluatrices y étant impliquées.

Dans ce cadre, une recherche-action-formation a été mise en œuvre à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg durant l'année académique 2024-2025. Elle consistait à organiser, dans le cadre de la formation initiale en enseignement primaire, des stages en coenseignement développemental en triade durant la troisième année de formation. Afin d'étudier les conditions de mise en place d'un stage en coenseignement développemental en triade et, plus particulièrement, les conditions liées à l'accompagnement et à l'évaluation des stagiaires par les MDS et les formatrices et formateurs de la Haute École (FHE), six binômes de stagiaires de troisième année de formation ont été formés, accompagnés et étudiés. Les personnes ayant rédigé le présent article agissaient d'ailleurs en tant que FHE auprès de ces binômes. Le vécu des actrices et acteurs engagés dans ce stage (stagiaires, MDS et FHE) de même que les ajustements et les recommandations qu'elles ou ils pouvaient proposer au sujet des modalités et des outils d'accompagnement et d'évaluation ont constitué le centre d'intérêt.

Le coenseignement développemental

Le coenseignement est défini par Tremblay (2023) comme une modalité d'enseignement selon une collaboration structurée, simultanée et durable entre deux personnes enseignantes qualifiées, partageant la responsabilité d'un même groupe

d'élèves dans un même espace, avec une coresponsabilité explicite dans la planification, l'enseignement et l'évaluation. Le coenseignement développemental, quant à lui, constitue un type de coenseignement spécifique, initialement développé pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs. En effet, les premiers modèles de coenseignement en contexte inclusif étaient principalement orientés vers le soutien des élèves en difficulté. À la différence de ces approches, le coenseignement développemental vise prioritairement le développement professionnel des acteurs, en stimulant les interactions professionnelles, la collaboration et la réflexivité partagée (Bacharach et al., 2010; Baeten et Simons, 2014; Tremblay, 2023). En formation initiale, le coenseignement développemental est défini comme une activité commune d'enseignement, réalisée dans un même groupe et dans un même temps, rassemblant stagiaire et MDS (dyade) ou deux stagiaires accompagnés de leur MDS (triade), qui partagent explicitement les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2023). Ainsi, le coenseignement développemental apparait comme une alternative aux stages traditionnels consistant au jumelage stagiaire-MDS pour une durée variable. Selon les modalités, le ou la stagiaire passe graduellement d'un rôle d'observateur à un rôle d'enseignant prenant progressivement en charge la classe. Cette alternative semble mieux adaptée aux besoins actuels des écoles, caractérisées par une complexité croissante des situations d'enseignement et une exigence accrue de collaboration professionnelle (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012).

Les principaux résultats issus de la recherche montrent que les stages en coenseignement développemental contribuent à améliorer la formation initiale des stagiaires (Fortier et Tremblay, 2025), en stimulant le développement professionnel par les interactions professionnelles et la collaboration (Bacharach et al., 2010; Baeten et Simons,

2014). Le coenseignement développemental, pensé comme une activité réellement partagée (planification, régulation, évaluation), ouvre la possibilité d'adopter une approche de résolution de problèmes (Friend et Cook, 2007) et un espace de confrontation de points de vue professionnels favorisant la pratique réflexive des personnes enseignantes (Ploessl et Rock, 2014), contributifs au développement professionnel. Il fournirait un contexte propice aux personnes coenseignantes pour réfléchir ensemble à la pertinence et à l'adéquation des pratiques qu'elles utilisent, de façon à les ajuster selon les situations (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2012). Le travail conjoint « rend visibles » les processus d'enseignement et permet d'expliciter les décisions didactiques et les ajustements nécessaires pour soutenir les apprentissages de tous et de toutes (Toullec-Théry, 2020).

Dans une revue de la littérature réalisée par Fortier et Tremblay (2023), pour les deux modèles (dyade ou triade), les discussions réflexives et critiques entre stagiaires et MDS sont à l'origine de l'ensemble des avantages du coenseignement développemental. Par exemple, les séquences d'enseignement-apprentissage sont mieux préparées et diversifiées, car elles sont négociées par deux ou trois personnes qui ont chacune leurs idées, leur point de vue, leurs expériences et leurs croyances. En effet, le fait qu'une personne enseignante expérimentée interagisse avec un ou deux stagiaires à travers la pratique du coenseignement permet aux stagiaires de réfléchir sur et dans l'action et de s'exposer à l'environnement professionnel, plus particulièrement, à l'aspect sociale de ce dernier (Fortier et Tremblay, 2025; Simons, Baeten et Vanhees, 2020).

En plus de favoriser une relation égalitaire entre deux stagiaires, ceux et celles ayant vécu la configuration de coenseignement développemental en triade ont identifié des effets sur leur identité professionnelle (Fortier et Tremblay, 2025), tandis que le

coenseignement entre stagiaire et MDS (dyade) pourrait empêcher le développement de l'identité professionnelle en raison de la relation de pouvoir. Le ou la MDS aurait le dernier mot, donc le ou la stagiaire serait davantage encline à suivre les pratiques de la personne qui l'évalue (Simons et al., 2020).

Certains défis liés au coenseignement développemental en triade ont également été relevés dans la revue de la littérature réalisée par Fortier et Tremblay (2025) : la clarté de la communication des attentes des membres de la triade, l'interdépendance entre stagiaires, la charge de travail qu'implique la coplanification, la comparaison entre les stagiaires par leur MDS, le temps suffisant d'expérimentation de l'enseignement par chaque stagiaire, l'accès à une approche réaliste du vrai métier, le temps de rétroaction suffisant pour chaque stagiaire, la compatibilité entre les stagiaires.

L'accompagnement et l'évaluation

Si l'accompagnement et l'évaluation constituent deux notions qui peuvent être distinguées sur le plan conceptuel, elles participent conjointement au développement de compétences professionnelles et à l'autonomisation des stagiaires (Biemar, 2012). Le stage est en effet envisagé comme une activité pédagogique accompagnée, inscrite dans une logique d'alternance, qui permet aux stagiaires de construire leur savoir d'expérience, de transférer les savoirs issus de sa formation, de développer leurs compétences professionnelles et d'ébaucher la construction de leur identité professionnelle (Maes, 2023).

Maes (2023) définit l'accompagnement dans un contexte de stage en enseignement comme le fait de se joindre à la personne étudiante dans son projet personnel de stage en prenant en compte la singularité de la situation et, dans une

approche non déficitaire, le bagage de connaissances dont cette dernière dispose afin de la laisser à la manœuvre de son projet. Cette définition met en évidence une conception de l'accompagnement qui ne consiste pas à prendre en charge le ou la stagiaire ou à se substituer à lui, mais à cheminer à ses côtés en tenant compte de sa singularité, de son expérience, de ses connaissances et de son projet.

Dans cette même perspective, l'accompagnement peut être conçu comme un processus dialogique fondé sur la coconstruction, le questionnement et la réflexivité (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015; Van Nieuwenhoven et al., 2018). L'accompagnateur ou l'accompagnatrice adopte une posture centrée sur l'explicitation et l'analyse des pratiques. Il ne s'agit donc pas uniquement de transmettre des conseils ou de corriger les pratiques du ou de la stagiaire, mais de créer les conditions lui permettant de comprendre ses actions, de mettre en mots son expérience et d'en tirer des apprentissages. L'accompagnement vise à permettre à la personne étudiante de progressivement prendre en charge son projet, de développer sa capacité à analyser ses pratiques et de construire son identité professionnelle. Il peut dès lors être compris comme un processus permettant au stagiaire de construire progressivement son savoir d'expérience, de mettre en relation les savoirs issus de sa formation avec les situations rencontrées et de développer une capacité réflexive sur sa pratique. Dans ce cadre, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (MDS et/ou FHE) joue un rôle de soutien et d'étayage.

L'évaluation ne peut donc être réduite à une simple attribution de résultats ou à une appréciation mécanique de la performance. Elle s'inscrit plutôt dans une démarche visant à donner du sens aux informations recueillies sur le développement de la personne étudiante. L'évaluation d'un stage a pour objectif principal de soutenir le ou la stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles, de manière progressive, par

sa formation pratique (Portelance et al., 2008). Cette évaluation est particulièrement prise en charge par les MDS et les FHE, mais aussi par le ou la stagiaire.

Dans le même objectif de soutien du développement professionnel de la personne stagiaire, l'évaluation n'est pas uniquement certificative, mais aussi formative. L'évaluation formative se réalise par le biais d'informations récoltées (De Ketele, 1993) tout au long du stage (Petrovici, 2015). Ces informations servent de base aux MDS et à la FHE pour transmettre des rétroactions régulières au ou à la stagiaire, afin qu'il ou elle puisse ajuster sa pratique (Boutet et Rousseau, 2002; Hattie et Timperley, 2007) et bénéficier d'un étayage (Baco et al., 2021). L'évaluation intervient donc dans le cours même du processus de formation et peut contribuer à la régulation des apprentissages et des pratiques professionnelles.

L'évaluation certificative poursuit quant à elle une fonction différente. Elle atteste de l'atteinte ou non des objectifs visés au terme d'une situation d'apprentissage (Petrovici, 2015). Dans le contexte d'un stage, cela revient à évaluer la réussite ou l'échec de celui-ci. Bien que la ou le MDS ait généralement plus un rôle de formateur que d'évaluateur (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Derobertmasure, 2012), il est tenu de préciser les compétences acquises par la future personne enseignante dans son rapport de stage. Ce rapport sert notamment aux FHE pour établir l'évaluation certificative du stagiaire (Maes et al., 2020).

La distinction entre ces fonctions ne signifie toutefois pas que l'évaluation formative et l'évaluation certificative doivent être envisagées comme deux processus totalement indépendants. Elles peuvent intervenir à différents moments du stage et mobiliser différents acteurs et diverses sources d'information. L'évaluation peut ainsi prendre place dans les interactions entre stagiaire, MDS et FHE tout en poursuivant des

finalités distinctes selon les situations. Cette pluralité des fonctions contribue à la complexité de l'activité évaluative en contexte de stage.

Pour soutenir le développement professionnel des stagiaires, les MDS et les FHE peuvent prendre appui sur plusieurs outils (Banville et Rikard, 2011; Bocquillon, 2020; Scallon, 2004) pour les évaluer ou pour s'autoévaluer. Ces outils doivent permettre une évaluation équilibrée, reposant sur des critères objectifs fournis par l'institution de formation (Gérard, 2002), mais laissant également à l'évaluateur ou à l'évaluatrice une part de subjectivité selon le contexte du stage (Maes et al., 2020a, 2023). L'évaluation repose ainsi sur une articulation entre des critères institutionnels et l'interprétation des situations particulières dans lesquelles les compétences sont observées.

Selon Allal (2008), le processus évaluatif comprend quatre démarches articulées : la définition de l'objet d'évaluation, la récolte d'informations concernant les conduites de l'apprenant ou de l'apprenante, l'interprétation des informations recueillies, puis la prise de décision et la communication. De Ketele (2010) insiste également sur la nécessité de recueillir des informations pertinentes, valides et fiables, de les confronter à des critères, d'attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et de fonder une prise de décision cohérente avec la fonction de l'évaluation. Le processus évaluatif apparait donc comme un processus dynamique dans lequel les différentes démarches s'articulent plutôt que comme une succession rigide d'étapes.

Ces différents éléments permettent de considérer l'accompagnement et l'évaluation comme deux dimensions complémentaires du développement professionnel en formation initiale. L'accompagnement vise à soutenir la personne étudiante dans son cheminement, à favoriser sa réflexion, son développement et son autonomisation, tandis que l'évaluation permet de recueillir et d'interpréter des informations relatives à ses

apprentissages afin de construire un jugement professionnel permettant de soutenir, de réguler ou de certifier son développement. Leur articulation n'est cependant pas dépourvue de tensions. Dans le contexte des stages, l'évaluation peut être prise en charge par les MDS, les FHE et également par la ou le stagiaire lui-même. Elle poursuit alors un objectif de soutien au développement progressif des compétences professionnelles et ne se limite pas à sa dimension certificative : elle peut également être formative (Portelance et al., 2008).

L'indissociabilité annoncée entre accompagnement et évaluation peut ainsi être comprise à partir d'une conception dynamique de la formation. Accompagner consiste à cheminer avec l'étudiant ou l'étudiante en tenant compte de sa singularité, de son rythme et de son projet (Paul, 2009; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), tandis qu'évaluer consiste à recueillir, à interpréter et à mettre en relation des informations afin de construire un jugement professionnel permettant de soutenir, de réguler ou de certifier son développement (Allal, 2008; De Ketele, 2010; Lafortune, 2006). Dans cette logique, les deux dimensions participent à une même finalité : permettre à la personne étudiante de développer progressivement ses compétences professionnelles et de devenir autonome dans la conduite de son projet. L'accompagnement soutient ainsi le développement et l'autonomisation de la personne étudiante (Biémar, 2012), tandis que l'évaluation, lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche dynamique, contextualisée et fondée sur un jugement professionnel, contribue à réguler et à reconnaitre les apprentissages réalisés (De Ketele, 2010; Mottier Lopez et Allal, 2008). Les deux dimensions gagnent à être pensées conjointement et de manière cohérente (Maes et al., 2018). En effet, le rapport entre ces deux perspectives est étroit : l'évaluation peut remplir une fonction professionnalisante en fournissant des repères structurants, tels que des critères, des

indicateurs et des attentes. De son côté, l'accompagnement peut créer les conditions permettant au stagiaire de comprendre, d'analyser et de s'approprier ces repères (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015; Van Nieuwenhoven et al., 2018). Ainsi, l'accompagnement et l'évaluation peuvent se soutenir mutuellement, sans pour autant que cette articulation soit automatique. L'évaluation peut constituer un outil professionnalisant qui donne de la valeur aux apprentissages et aux compétences mobilisées en situation réelle (Durand et al., 2015). Elle peut devenir formative lorsqu'elle permet à la future personne enseignante de réfléchir à son action et de se situer dans le référentiel de compétences qui structure la profession (Van Nieuwenhoven et al., 2018). Elle peut également soutenir la construction du jugement professionnel des futures personnes enseignantes en leur permettant d'identifier leurs acquis, de repérer leurs besoins et de comprendre leurs marges de progression (Maes, 2021).

Cette articulation ne doit toutefois pas conduire à effacer la dimension certificative de l'évaluation. Celle-ci possède une fonction propre et peut intervenir dans le parcours de professionnalisation en contribuant à la reconnaissance des compétences atteintes et à la détermination du niveau de développement du stagiaire. L'articulation entre accompagnement et évaluation implique donc de prendre en considération la pluralité des fonctions de l'évaluation plutôt que de réduire celle-ci à sa seule dimension formative. Elle dépend également des conditions dans lesquelles l'accompagnement et l'évaluation sont mis en œuvre, des postures adoptées par les acteurs, des outils utilisés, des moments auxquels ils interviennent et des finalités poursuivies.

Lorsque l'évaluation et l'accompagnement sont intégrés dans des dispositifs tels que les stages en coenseignement, leur articulation peut être favorisée. Les discussions réflexives et critiques entre stagiaires et MDS sont à l'origine de l'ensemble des avantages

relevés par les personnes ayant participé aux diverses études (Fortier et Tremblay, 2025). L'évaluation peut alors s'insérer dans les échanges menés entre les différentes personnes intervenantes et s'appuyer sur des observations partagées, des critères explicites et une mise en dialogue des interprétations (Baetens et Simons, 2016). L'accompagnement, quant à lui, peut gagner en cohérence lorsqu'il s'appuie sur des situations de coenseignement qui rendent visibles les gestes professionnels (Fortier et Tremblay, 2025) et permettent un retour réflexif plus riche.

Cependant, cette articulation ne doit pas être généralisée comme un effet systématique du coenseignement. Les discussions réflexives, les observations partagées et les possibilités de retour sur l'expérience peuvent contribuer à la professionnalisation, mais leurs effets dépendent également de la manière dont le dispositif est organisé et investi par les différents acteurs. L'articulation entre évaluation, accompagnement et coenseignement peut ainsi construire un espace professionnalisant dans lequel le ou la stagiaire est susceptible d'analyser ses actions, de situer sa progression et de développer son jugement professionnel dans un cadre collaboratif et soutenant (Fortier et Tremblay, 2025).

L'accompagnement et l'évaluation apparaissent donc comme deux dimensions distinctes, mais étroitement liées du développement professionnel en formation initiale. L'accompagnement repose sur une relation visant à soutenir le ou la stagiaire dans son projet, en tenant compte de sa singularité et en favorisant progressivement sa réflexivité et son autonomisation. L'évaluation, quant à elle, consiste à recueillir, à interpréter et à mettre en relation différentes informations afin de soutenir, de réguler ou de certifier les apprentissages et les compétences développées. Cette articulation repose sur une conception dynamique du processus évaluatif et du développement professionnel. Elle

implique de considérer les différents acteurs de la triade, les multiples sources d'information, les outils d'évaluation, les critères institutionnels et la singularité des situations de stage. Elle implique également de reconnaitre que l'évaluation peut poursuivre plusieurs fonctions, notamment formative et certificative, et que ces fonctions peuvent donner lieu à des tensions dans les pratiques des MDS et des FHE.

L'accompagnement et l'évaluation ne peuvent dès lors être considérés comme automatiquement complémentaires. Leur articulation dépend des conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre, des postures adoptées par les acteurs, des outils utilisés et des finalités poursuivies. L'accompagnement peut permettre au ou à la stagiaire de comprendre et de s'approprier les repères fournis par l'évaluation, tandis que l'évaluation peut fournir des éléments permettant de structurer les échanges et d'orienter le développement professionnel. Dans cette perspective, leur articulation constitue un enjeu important de la formation initiale : elle peut contribuer à créer un espace dans lequel le ou la stagiaire analyse son expérience, développe ses compétences, construit progressivement son jugement professionnel et gagne en autonomie, tout en étant accompagné et évalué dans un cadre explicite, contextualisé et partagé.

Modalités et outils d'accompagnement et d'évaluation

La posture d'accompagnement attendue est celle qui soutient l'analyse et la réflexivité des stagiaires. Ces trois outils sont mis à la disposition des MDS et des FHE :

- Outil n°1 : Grille des indicateurs du coenseignement
- Outil n°2 : Grille traditionnelle d'évaluation de tous les stages
- Outil n°3 : Procédure du *debriefing à chaud*

Le ou la MDS observe, accompagne, guide, conseille, soutient, écoute et rassure les stagiaires. Il ou elle donne des rétroactions et des appréciations sur la base de leur préparation et de leur coenseignement (outils n°1 et n°2) avant le stage, mais aussi tout du long et à la fin de ce dernier.

Le ou la FHE accompagne la copréparation à la HE, guide, conseille, soutient, écoute et rassure les stagiaires. Lors de sa visite, il ou elle observe les stagiaires, mène ensuite un *debriefing à chaud* (outil n°3), puis leur donne des rétroactions et des appréciations (outils n°1 et n°2). Après le stage, il ou elle réalise une synthèse des traces récoltées pour chaque compétence de la grille d'évaluation de tous les stages (outil n°2) et certifie le stage. La discussion autour des indicateurs de coenseignement reste formative (outil n°1).

Méthodologie

Dans le but de récolter des données sur les modalités et les outils d'accompagnement et d'évaluation (vécus, recommandations, etc.) adaptés à un stage en coenseignement développemental en triade, une recherche-action-formation a été mise en œuvre à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg durant l'année scolaire 2024-2025. Cette recherche consistait à organiser, dans le cadre de la formation initiale en enseignement primaire, un stage en coenseignement développemental en triade durant

trois semaines, auquel participaient deux stagiaires et leur MDS, agissant auprès du même groupe d'élèves (Bullough et al., 2002, 2003; Fortier et Tremblay, 2025; Tremblay, 2023). Le but était d'explorer les différents ajustements à apporter à l'organisation de ce type de stage en vue d'une généralisation progressive à partir de 2025-2026 et lors de la mise en place du stage long en Master 1 qui aura lieu durant l'année scolaire 2026-2027.

Les données ont été recueillies par l'entremise d'entretiens semi-directifs avant et après le stage auprès des stagiaires, des MDS et des FHE, ainsi que de deux groupes de discussion rassemblant, d'une part, les stagiaires et, d'autre part, les MDS et les FHE. Une triangulation des points de vue (stagiaires, MDS et FHE) a été réalisée.

Cette recherche a une visée exploratoire et compréhensive qui implique de comprendre la signification que les acteurs et actrices accordent à leurs expériences, dans une logique de coconstruction du sens entre personnes chercheuses et participantes (Savoie-Zajc, 1997, 2004). Elle fait appel à des principes méthodologiques permettant une compréhension approfondie et contextualisée des phénomènes étudiés, en s'inscrivant dans une démarche inductive et en mobilisant une triangulation des traces et des perspectives fournies par les participantes et participants (Karsenti et Demers, 2011).

Personnes participantes

Six binômes de stagiaires de troisième année de formation ont été sélectionnés sur base volontaire et sur dossier, c'est-à-dire que l'ensemble des stagiaires avaient réussi leurs stages précédents, ce qui minimisait la prise de risque par rapport à leurs résultats à ce stage expérimental en coenseignement développemental. Ces binômes étaient constitués de cinq femmes et d'un homme. Ils étaient répartis dans six écoles différentes.

Chaque binôme a été accompagné par un ou une MDS différente et leur accompagnement par la HE a été confié à deux psychopédagogues.

Avant le stage, une formation de quatre heures sur le coenseignement a été dispensée à la HE, obligatoire pour les stagiaires et les FHE. Les MDS y étaient invités et un seul a répondu présent. Cette formation portait sur les modalités du stage, les outils d'accompagnement et d'évaluation ainsi que sur les conditions favorisant le bon déroulement de ce stage en coenseignement développemental. Le tableau 1 présente les personnes participantes.

Tableau 1. Personnes participantes

<table>
<tr><th colspan="3">Stagiaires (S)</th><th>Niveau scolaire primaire</th><th colspan="4">Accompagnement
Maitres de stage (MDS) et formateurs Haute École (FHE)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 1</td><td rowspan="11">Femmes</td><td>S1</td><td rowspan="2">6e année</td><td rowspan="11">Femmes</td><td>MDS1</td><td rowspan="11">Femmes</td><td rowspan="6">FHE 1</td></tr>
<tr><td>S2</td><td rowspan="2">MDS2</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 2</td><td>S3</td><td rowspan="2">5e année</td></tr>
<tr><td>S4</td><td rowspan="2">MDS3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 3</td><td>S5</td><td rowspan="2">2e année</td></tr>
<tr><td>S6</td><td rowspan="2">MDS4</td><td rowspan="5">FHE 2</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 4</td><td>S7</td><td rowspan="2">4e année</td></tr>
<tr><td>S8</td><td rowspan="2">MDS5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 5</td><td>S9</td><td rowspan="2">1re à 6e années</td></tr>
<tr><td>S10</td><td rowspan="2">MDS6</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Binôme 6</td><td>S11</td><td rowspan="2">3e et 4e années</td><td rowspan="2">Homme</td></tr>
<tr><td>Homme</td><td>S12</td></tr>
</table>

Méthode de recueil et d'analyse des données

Deux outils de récolte des données ont été utilisés. Premièrement, des entretiens semi-directifs ont été menés avant et après le stage avec les stagiaires (n = 12), le maitre et les maitresses de stage (MDS) (n = 6) et les formatrices HE (FHE) (n = 2). Deuxièmement,

après le stage, les différentes personnes intervenantes ont participé à deux groupes de discussion (stagiaires et MDS-FHE).

La validité du dispositif méthodologique repose sur plusieurs principes fondamentaux : la triangulation des données, le suivi d'un protocole d'entretien, la multiplication des points de vue et la recherche progressive de la saturation théorique. Les chercheurs ont mené les entretiens et les groupes de discussion. L'analyse des données recueillies lors des entretiens et des groupes de discussion s'est ainsi appuyée sur une triangulation systématique des propos des personnes interrogées, permettant d'examiner les modalités et les outils d'évaluation et d'accompagnement des stagiaires. Cette démarche répond aux critères de crédibilité et de fiabilité définis par Savoie-Zajc (1997, 2004) pour la recherche qualitative. L'analyse a été effectuée par les auteurs de manière indépendante, puis leurs résultats ont été confrontés en vue de l'obtention de catégories définies, stabilisées et exclusives.

Le traitement des données articule de manière complémentaire trois approches reconnues dans le champ des méthodes qualitatives : l'analyse phénoménologique du vécu, la théorie enracinée telle que formulée par Glaser et Strauss (1967), et la méthode de catégorisation conceptualisante proposée par Paillé (1994). La première approche, l'analyse phénoménologique, vise à dégager les structures essentielles de l'expérience rapportée, tout en suspendant les interprétations prématurées afin de rester au plus près du vécu des participants et participantes. La théorie enracinée permet quant à elle une construction inductive et progressive de catégories, à travers un processus d'analyse ouverte, axiale et sélective fondé sur la comparaison constante. Enfin, la catégorisation conceptualisante facilite une montée en abstraction ancrée dans les données et produit des conceptualisations opératoires. L'articulation de ces trois méthodes renforce la

systématicité et la robustesse du processus analytique, en répondant aux exigences méthodologiques décrites par Karsenti et Demers (2011). Elle soutient ainsi une analyse à la fois approfondie, cohérente et théoriquement fondée, permettant de saisir la complexité des pratiques d'évaluation et d'accompagnement étudiées.

Résultats

Les résultats mettent en évidence une nécessité d'adaptation partielle des modalités et des outils utilisés dans l'expérience pour accompagner et évaluer les stagiaires. Plus particulièrement, cette adaptation parait essentielle dans la formation des acteurs impliqués dans le stage, les documents de copréparation ainsi que la posture et les modalités d'accompagnement mobilisées lors des *debriefings* formatifs et de l'évaluation finale certificative.

Tout d'abord, la majorité des personnes interrogées indiquent avoir besoin qu'un langage commun soit adopté entre les intervenants et que les objectifs de ce stage en coenseignement développemental en triade, à temps plein, soient précisés. En effet, les objectifs du stage en coenseignement développemental peuvent être différents des objectifs et des habitudes des pratiques des MDS lors de leur temps d'accompagnement personnalisé ancrés dans leur réalité.

> J'ai forcément fait le lien avec ma propre expérience du coenseignement puisque je le pratique aussi avec mes collègues chaque semaine. J'ai parfois peut-être utilisé ce filtre-là pour accompagner mes stagiaires alors que ce n'était pas toujours forcément ça qu'on attendait […]. En fait, c'était un coenseignement entre pairs […]. Pour évoluer en tant qu'apprenant et en tant qu'étudiant et que donc les moments d'arrêt, je pense, les moments

> de pause où on était un petit peu plus passif, c'était autorisé aussi puisque c'est un moment où on observe […]. Malheureusement, je l'ai compris une semaine plus tard, et donc je crois que je leur ai peut-être mis un petit peu une pression. (MDS4)

> Ce qui m'a un petit peu chiffonnée, pendant le stage, c'est que les critiques de notre maitre de stage se basaient sur le coenseignement qu'elle connaissait […] mais en réalité, elles n'ont pas planifié ensemble. (S7)

Ces constats impliquent une formation commune des différents acteurs. Cependant, cette formation doit être rendue flexible pour toucher un maximum de MDS : elle peut être proposée en présentiel, en distanciel, ou par l'entremise de supports commentés. Elle doit porter sur ce qu'est le coenseignement développemental et ses objectifs, les attentes de la HE, les rôles respectifs de chacun et chacune, les types de configurations possibles, les outils d'accompagnement ainsi que les postures d'accompagnement souhaitées.

Parallèlement, le MDS et la FHE adoptant une posture qui soutient l'analyse et la réflexivité plus que le contrôle et la validation du stage aident davantage le stagiaire.

> Quand on a été supervisées, on avait vraiment l'impression que l'on s'adressait à nous, pas comme un contrôleur ou quelqu'un qui se met très haut et qui dit ce qu'on n'a pas bien fait […]. Le prof était plus dans la construction, plus dans l'accompagnement […]. J'ai beaucoup apprécié ce moment de partage […]. On se regardait pédaler. En fait, c'était en retour sur ce qu'on avait fait et on cherchait des solutions ensemble. On y a beaucoup repensé. Ça nous a beaucoup aidées pour la suite du stage. (S9)

Cette posture pourrait être mise en avant lors de la formation commune.

Ensuite, les données montrent que les stagiaires se seraient sentis plus préparés s'il et elles avaient pu observer du coenseignement avant le stage et s'exercer davantage à la coplanification dans leurs cours à la HE : « Pour moi, il faudrait vraiment avoir des séances préparatoires où les binômes pourraient apprendre à créer ensemble, pour que ça ne se passe pas juste avant le stage et faire cela dans les cours […]. Comme ça, on voit déjà ce qui fonctionne ou pas. » (S10) Les stagiaires soulignent, en revanche, s'être sentis soutenus par le séminaire de retour à la HE à la mi-stage : « Le séminaire qui a été mené en plein milieu du stage […]. Les étudiants m'ont dit lors de l'évaluation que ça avait été un moment important pour poser des questions ou faire le point. » (A1)

Concernant les documents de préparation qui retracent les étapes de l'activité, le matériel prévu, etc., pour chaque activité, les MDS et les FHE mettent en avant l'importance d'indiquer dans les préparations quelle personne s'est chargée de quelle partie et le type de coplanification utilisé par les stagiaires afin de les aider à comprendre le fonctionnement du binôme et d'ainsi adapter leur accompagnement : « Cela serait bien que le maitre de stage puisse voir dans les documents de prépa qui fait quoi pour mieux comprendre ce qu'il va se passer. » (MDS4) Les stagiaires les ont adaptés pour les rendre davantage fonctionnels au contexte de coenseignement, en ajoutant les informations relatives à leurs rôles et aux configurations de coenseignement utilisées. Il convient également d'établir un contrat de coplanification entre les stagiaires, définissant les modalités, les lieux, les moments de communication, les attentes et la répartition des tâches.

L'analyse met également en évidence que, lors des discussions entre les différentes personnes intervenantes, les personnes accompagnatrices accèdent à de nouvelles données : les dialogues entre stagiaires, leurs partages de vécu et leurs justifications

pédagogiques. Ces éléments constituent des leviers précieux pour l'accompagnement et le développement professionnel dans une perspective collaborative et réflexive. Sur le terrain, la présence simultanée des deux stagiaires permet au MDS ou à la FHE de disposer d'indices supplémentaires sur la démarche pédagogique et le raisonnement professionnel des stagiaires : « C'est parce que j'ai entendu ce que les stagiaires se disaient que j'ai eu l'idée de les lancer sur une nouvelle piste. » (MDS3) Les rencontres d'accompagnement en binôme génèrent plus de dynamisme, soutiennent un dialogue à trois voix et améliorent la qualité des rétroactions.

Enfin, la grille d'observation et d'évaluation utilisée habituellement dans tous les stages est aussi remise en question : « Quand notre maitre de stage a voulu nous évaluer, elle était un peu confuse par rapport aux rubriques […]. Celles qui devaient être évaluées individuellement et celles qui devaient être évaluées de façon commune. » (S6) L'accompagnement doit être réalisé en deux modalités distinctes : « Notre maitre de stage nous a évaluées individuellement pour les indicateurs communs aux autres stages et elle a ajouté une annexe commune avec des commentaires sur notre coenseignement. Elle s'est servie de la grille de critères du coenseignement pour qu'on se situe. » (S3) Pendant le stage, les observations et les rétroactions liées aux indicateurs du coenseignement doivent être effectuées en commun, en présence des deux stagiaires, afin de soutenir leurs interactions professionnelles, leur collaboration et le développement des compétences collaboratives associées au coenseignement : « C'est bien d'être évalué même de manière formative en commun sur notre coenseignement sur base des critères de la grille pour qu'on sache où on en est ensemble. » (S1) En revanche, l'accompagnement et l'évaluation liés aux indicateurs traditionnels doivent se faire individuellement, car chaque stagiaire a besoin de se situer dans son propre développement professionnel : « C'est bien que cette

évaluation soit précise pour que nous-mêmes, on puisse se situer… » (S2) Une autre stagiaire ajoute : « Notre maitre de stage nous a mis les mêmes points parce qu'on avait tout fait ensemble. Donc en fait, on a aucune idée de personnellement ce qu'on a fait ce stage-ci. » (S5) Les stagiaires ont besoin de rétroactions qui les mettent à l'abri de la comparaison, dans le respect de l'intimité et de la confidentialité : « On est une seule personne et c'est dommage parce qu'alors on perd notre identité totale si on a le même rapport. » (P6)

Discussion

Cinq constats ont émergé au fil des observations. Tout d'abord, l'importance de collaborer et de coconstruire entre FHE et MDS a été mise en évidence. Cette collaboration permet d'assurer la cohérence des gestes d'accompagnement et de garantir une compréhension partagée des objectifs du stage en adoptant un langage commun, issu d'une formation commune indispensable. Ce constat représente une condition indispensable pour aborder l'accompagnement tel que Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) l'envisagent, c'est-à-dire comme un processus dialogique favorisant l'analyse des pratiques et la réflexivité.

L'utilisation de la grille d'indicateurs du stage en coenseignement s'est révélée particulièrement pertinente : elle soutient à la fois l'observation, l'analyse et la rétroaction, tout en offrant aux intervenantes et aux intervenants un repère partagé pour encadrer la progression des stagiaires. Cette fonction rejoint les travaux de Gérard (2002), qui souligne l'importance de critères explicites dans les pratiques évaluatives, ainsi que ceux d'Allal (2008) et de De Ketele (2010), pour qui l'évaluation repose sur la récolte d'informations pertinentes, leur interprétation à la lumière de critères et leur mobilisation

dans une prise de décision fondée. Les indicateurs constituent ainsi des outils qui objectivent l'évaluation et soutiennent le développement professionnel des stagiaires.

Lors du stage long de Master 1, la coévaluation des compétences liées au coenseignement se basera sur l'ensemble des traces récoltées, soit les appréciations des MDS, les observations des FHE et l'autoévaluation des stagiaires, en vue de soutenir un jugement professionnel construit (Maes, 2021). Cette démarche reflète une conception dynamique du processus évaluatif dans laquelle plusieurs sources d'information sont mobilisées afin de construire une compréhension plus complète du développement professionnel des stagiaires. Elle s'inscrit également dans la perspective selon laquelle l'évaluation ne relève pas uniquement d'une fonction certificative, mais participe aussi à la régulation des apprentissages et au développement des compétences professionnelles (Petrovici, 2015; Portelance et al., 2008).

L'expérience a permis de dégager de nouvelles modalités d'accompagnement et d'évaluation individuels et en commun du stage en coenseignement développemental en triade en trois temps :

1) Avant le stage : la copréparation, grâce à un document permettant de visualiser la répartition des tâches et le type de coplanification;
2) Sur le terrain : observations, rétroactions et soutiens réalisés en commun autour des indicateurs du coenseignement, et des indicateurs traditionnels individuels;
3) Après le stage : une coévaluation certificative menée entre l'accompagnateur FHE et le stagiaire, sur la base des traces récoltées autour des deux grilles.

Cette organisation illustre l'articulation entre accompagnement et évaluation décrite dans la littérature. L'accompagnement et l'évaluation apparaissent ici comme deux dimensions distinctes, mais complémentaires d'un même processus de professionnalisation (Biémar,

2012; Maes et al., 2018). Les différents moments du dispositif permettent en effet de soutenir à la fois le développement progressif des compétences du stagiaire et l'appréciation de celles-ci à partir de critères explicités.

Par ailleurs, la posture d'accompagnement joue un rôle essentiel dans la manière dont les personnes étudiantes s'engagent dans la réflexion. L'adoption d'une posture qui soutient, questionne et ouvre des pistes et qui ne pose pas de jugements parait mener à l'implication des stagiaires dans l'analyse de leur pratique. Ce résultat fait écho aux travaux de Van Nieuwenhoven et al. (2018), qui montrent que l'accompagnement favorise le développement de la réflexivité lorsqu'il repose sur l'explicitation des actions, le questionnement et la mise en mots de l'expérience. Dans cette perspective, l'accompagnateur exerce davantage une fonction d'étayage qu'une fonction de contrôle, afin de soutenir progressivement l'autonomisation des stagiaires (Biémar, 2012; Maes, 2023).

Enfin, les moments de rétroaction ont constitué des espaces privilégiés d'apprentissage. Ils ont donné accès à des données nouvelles, notamment les dialogues entre les deux stagiaires, révélant leur vécu, leurs prises de décision et leurs justifications pédagogiques. Ces échanges constituent de véritables leviers d'accompagnement : ils nourrissent le développement professionnel dans une dynamique collaborative, réflexive et partagée. Cette observation rejoint l'idée de Friend et Cook (2007) et de Fortier et Tremblay (2025) qui soutiennent que le coenseignement développemental fournirait un contexte propice aux personnes coenseignantes pour réfléchir ensemble à la pertinence et à l'adéquation des pratiques qu'elles utilisent, de manière à les ajuster selon les situations. Toullec-Théry (2020) avance également que le travail conjoint « rend visibles »

les processus d'enseignement et permet d'expliciter les décisions didactiques et les ajustements nécessaires pour soutenir les apprentissages de tous et de toutes.

Limites de la recherche

Cette recherche constitue une première expérience exploratoire. Les résultats obtenus apportent un éclairage pertinent sur les modalités et les outils d'évaluation et d'accompagnement en contexte de stage en coenseignement.

Le recours à un échantillon de stagiaires sélectionnés sur base volontaire et sur dossier a certainement permis d'assurer la faisabilité de la recherche et la réussite du dispositif testé. Ce choix méthodologique a offert des conditions permettant d'élaborer des outils et des modalités d'accompagnement et d'évaluation du stage en coenseignement. Cependant, cette orientation introduit un biais non négligeable : les pratiques observées se sont développées dans des environnements particulièrement propices, ce qui ne reflète pas nécessairement la diversité ou la complexité des terrains réels de stage.

Cette première exploration n'a donc pu constituer qu'un test pilote, essentiel, mais encore limité. D'autres mises en œuvre conduiront à consolider les premiers constats, à ajuster les outils et à vérifier leur pertinence. Par ailleurs, un test grandeur nature lors du stage long en Master 1 est prévu en 2026-2027, condition indispensable pour évaluer la robustesse, la transférabilité et la durabilité du dispositif dans des contextes moins contrôlés et plus hétérogènes.

La mise en œuvre de stages en coenseignement implique également de faire preuve de flexibilité dans l'organisation et l'ajustement continu du dispositif. Cette flexibilité, bien que nécessaire pour répondre aux réalités du terrain, constitue elle-même

une limite : elle rend parfois difficile la standardisation des pratiques et complique l'analyse comparative des situations de stage. Les ajustements en cours de route, s'ils soutiennent la dynamique formatrice, complexifient l'établissement de conclusions stabilisées.

Enfin, ce dispositif de stage, encore relativement émergent en formation initiale, nécessite que les maitres et maitresses de stage de même que les formateurs et formatrices de la Haute École développent des compétences spécifiques. Cela conditionne la qualité de l'accompagnement et la pertinence des rétroactions formulées. Or, tous ne disposent pas encore de l'expertise nécessaire pour soutenir pleinement les stagiaires dans ces situations. Ce décalage entre les exigences du dispositif et le niveau d'appropriation des acteurs et des actrices représente une limite importante, susceptible d'influencer la cohérence et la qualité des pratiques observées.

Conclusion

Dans un contexte marqué par les ambitions du Pacte pour un Enseignement d'excellence et par la réforme de la formation initiale des enseignants, le coenseignement développemental apparait comme une modalité pertinente pour soutenir le développement des compétences collaboratives, réflexives et professionnelles attendues des futures personnes enseignantes. La réforme de la formation initiale des enseignants constitue, à cet égard, une occasion importante puisqu'elle vise à renforcer le développement de compétences professionnelles en lien avec les réalités du terrain et les exigences du Pacte, notamment en matière d'inclusion et de gestion de l'hétérogénéité. En considérant les stages comme un levier de développement professionnel et en instaurant un stage de longue durée en Master 1 (FWB, 2021), elle offre un cadre favorable à l'expérimentation de pratiques collaboratives telles que le coenseignement. C'est dans

cette perspective que nous avons étudié les modalités et les outils d'accompagnement et d'évaluation d'un stage en coenseignement développemental, plus particulièrement dans sa configuration en triade.

Cette recherche exploratoire a permis d'identifier plusieurs conditions favorisant l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires dans le cadre d'un stage en coenseignement développemental en triade. Les résultats mettent en évidence des conditions essentielles à la cohérence de l'accompagnement, dont les suivantes : la compréhension partagée de ses finalités par l'ensemble des acteurs impliqués; la mise en place d'une formation commune des stagiaires, des maitres et des maitresses de stage et des formateurs et formatrices de la Haute École; l'adoption d'un langage commun; l'explicitation des rôles et des attentes de l'ensemble des personnes engagées. Les acteurs impliqués dans le stage (stagiaires, MDS et FHE) soulignent également l'importance d'une posture d'accompagnement centrée sur le questionnement, la réflexivité et la coconstruction des apprentissages plutôt que sur le contrôle ou la seule validation des performances.

L'étude montre par ailleurs que le contexte du coenseignement offre un accès privilégié à des traces habituellement peu visibles du développement professionnel des stagiaires, notamment à travers les interactions entre pairs, les processus de coplanification et les discussions réflexives. Ces éléments enrichissent à la fois les possibilités d'accompagnement et les démarches évaluatives. Ils invitent à repenser certains outils traditionnels afin de distinguer ce qui relève du développement des compétences collaboratives, évaluées collectivement et de manière formative, de ce qui relève du développement professionnel individuel, nécessitant des rétroactions et une évaluation personnalisées.

Plus largement, cette recherche met en lumière la nécessité de concevoir l'accompagnement et l'évaluation comme deux dimensions complémentaires d'un même processus de professionnalisation. Leur articulation, loin d'être automatique, demande des outils adaptés, des modalités explicites et des postures cohérentes de manière à soutenir simultanément le développement des compétences, la construction de l'identité professionnelle et l'autonomisation progressive des futures personnes enseignantes.

Bien que les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison du caractère pilote de l'expérimentation et des conditions favorables dans lesquelles celle-ci a été menée, ils offrent des pistes concrètes pour l'implantation future de stages en coenseignement développemental au sein de la RFIE. Les expérimentations en cours et celles prévues dans le cadre du stage long de Master 1 permettront de confirmer, d'ajuster et d'enrichir ces premiers constats.

Références

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.

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.

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

Baco, C., Derobertmasure, A. et Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20.

Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110.

Baeten, M. et Simons, M. (2016). Student teachers' team teaching: How do learners in the classroom experience team-taught lessons by student teachers? *Journal of Education for Teaching, 42*(1), 93-105.

Banville, D. et Rikard, L. (2001) Observational tools for teacher reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72*(4), 46-49.

Berterreix, C. (2024). *Construire un territoire apprenant : Une voie possible pour optimiser la formation initiale et continue des enseignants du premier degré? Étude des retombées collectives et individuelles d'un dispositif de formation de type « constellation »* [thèse de doctorat, Université de Montpellier].

Berterreix, C. et Chaliès, S. (2025). D'une équipe pédagogique à une communauté apprenante école. *Phronesis, 14(4),* 49-74.

Biémar, S. (2012). Accompagner une professionnalité en construction. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 19-34). De Boeck.

Bocquillon, M. (2020). Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de

l'enseignement explicite [thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL Thèses en ligne.

Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81- 95). Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.

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.

Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, W. M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. et Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 57-73.

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation, 40*(2), 1-27.

Coppe, T., Maes, O., Biémar, S., März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (28), 63-80.

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, 73-89.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée, XV*(1), 25-37.

Derobertmasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants [thèse de doctorat, Université de Mons]. Thèses en ligne.

Desbiens, J. F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie, 37*(1), 6-25.

Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Durand, M., Borer, V. L. et Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2017). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2019). *Référentiel de compétences professionnelles*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2021). *Décret définissant la réforme de la formation initiale des enseignants*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2023). *Mise en œuvre du stage long et dispositifs associés*.

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. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). Allyn & Bacon.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Hattie, J. A. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation. Quels rapports entretiennent les individus avec les projets de professionnalisation* (p. 247-259). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Presses de l'Université de Montréal.

Lafortune, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétence*, Fascicule 3 [document inédit]. MELS-UQTR.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation et « note » en annexe sur M. Foucault. *Recherche & formation, 38*(1), 95-117.

Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 85.

Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 41-54.

Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, *8(*1), 111-126.

Maes, M., Colognesi, A. et Van Nieuwenhoven, A. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». *Éducation & formation*, *308*, 95-106.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage… source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation, 6*(3), 3-23.

Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement: vers la construction d'un jugement professionnel* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain].

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant? Un modèle explicatif. *Formation et profession, 31*(1), 1-15.

Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *44*(2), 7-11.

Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, (28).

Mayen, P. (2018). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 121-138). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Michel, L. (2018). *Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : Une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching* [thèse de doctorat, Université de la Réunion].

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482.

Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & formation,* 295, 143-164.

Ouellet, S. (2008). Les compétences préalables à la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants en adaptation scolaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p. 83-102). Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Revue de recherche qualitative*, 13, 1-20.

Petrovici, C. (2015, juillet). Évaluer les compétences professionnelles des enseignants. [Communication]. 6e Colloque international du RIFEFF, Patras, Grèce.

Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et formation, 62*, 91-107.

Ploessl, D. M. et Rock, M. L. (2014). Coaching: The effects on co-teachers' planning and instruction. *Teacher Education and Special Education, 37*(3), 191-215.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1989), *Études économiques de l'OCDE : Belgique 1989*. Éditions OCDE.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO.

Savoie-Zajc, L. (1997). Les recherches qualitatives/interprétatives : De la déconstruction à la reconstruction. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 403-423.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-150). Éditions du CRP.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Actes du colloque AQPC 2004 — Évaluer... pour mieux se rendre compte, 23-32.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children, 73*(4), 392-416.

Simons, M., Baeten, M. et Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education, 71*(1), 24-40.

Toullec-Théry, M. (2020). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Éducation et francophonie, 48*(2), 116-138.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

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

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, *1*(2), 103-121.

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beausaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière.* Presses Universitaires de Louvain.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9-36.