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

Retombées et implications de la recherche

Modalités et 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
2371-5669 (numérique)

Depuis 2017, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la réforme appelée Pacte pour un Enseignement d'excellence vise, entre autres, l'inclusion de tous les élèves comme moyen de tendre vers la réussite de tous (FWB, 2017). Considérant que tous les élèves apprennent différemment et que les classes sont de plus en plus hétérogènes, cette réforme cherche à garantir les mêmes apprentissages à toutes et tous, à prévenir l'échec et à éviter le redoublement. La différenciation y est présentée comme une pratique pédagogique incontournable à l'atteinte de ces objectifs, et le coenseignement devient donc un outil-clé pour la favoriser. Cette ambition implique une transformation profonde du métier enseignant, appelant des compétences accrues en différenciation pédagogique, en gestion de l'hétérogénéité et en travail collaboratif. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence propose également des heures d'accompagnement personnalisé selon les besoins de la classe pendant lesquelles deux enseignants peuvent travailler ensemble.

La réforme de la formation initiale des personnes enseignantes constitue un levier central pour répondre aux transformations et à la complexification croissante de l'exercice du métier (FWB, 2021). Elle s'inscrit dans le prolongement des recommandations formulées dès 1989 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (Louis, 2000). La formation des enseignants se déroule dorénavant en quatre années, en collaboration avec les universités, avec une attention particulière portée sur la création d'un référentiel de compétences professionnelles et sur les stages comme vecteurs de développement des compétences nécessaires pour exercer le métier et répondre aux besoins du terrain (FWB, 2021). Ce référentiel de compétences professionnelles, dans lequel la formation par la pratique professionnelle

est promue (FWB, 2019), se concrétise notamment à travers l'instauration d'un stage de longue durée en fin de formation (FWB, 2021).

Dans ce contexte, le coenseignement développemental apparait comme une opportunité. En formation initiale ou continue, il se définit comme une pratique collaborative où plusieurs enseignants 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 non pas de favoriser l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, raison pour laquelle le coenseignement s'est initialement développé, mais plutôt 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 stagiaire et le titulaire de classe enseignant auprès du même groupe d'élèves (dyade). Les deux modalités du coenseignement développemental (dyade et triade) contribuent à améliorer le développement professionnel des stagiaires, à la fois en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Ces apports incluent entre autres le développement d'une vision collaborative et réflexive du métier ainsi que le développement de l'identité professionnelle de l'apprenant, vision que les stages traditionnels ne peuvent fournir (Fortier et Tremblay, 2025). Le coenseignement développemental apparait comme une alternative aux stages traditionnels en souhaitant mieux répondre aux besoins actuels de l'école (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012), laquelle est caractérisée par l'inclusion et l'hétérogénéité du public, en vue de mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de leur travail et de faciliter leur rétention (Tremblay, 2023). En plus de favoriser une relation égalitaire entre deux stagiaires, les participants ayant vécu la configuration de coenseignement développemental en triade (deux stagiaires

qui coenseignent accompagnés d'un maitre de stage) ont été les seuls à identifier des effets sur leur identité professionnelle (Tremblay, 2023). De fait, le coenseignement développemental réalisé en dyade empêcherait quant à lui le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en raison de la relation de pouvoir; le maitre de stage aurait le dernier mot, donc le stagiaire serait davantage enclin à suivre les pratiques de la personne qui l'évalue (Simons et al., 2020).

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. Cette recherche consiste à organiser, dans le cadre de la formation initiale en enseignement primaire, un stage en coenseignement développemental en triade durant trois semaines impliquant deux stagiaires accompagnés d'un maitre de stage agissant auprès du même groupe d'élèves (Bullough et al., 2002, 2003; Fortier et Tremblay, 2025; Tremblay, 2023). Cette recherche a une visée exploratoire et compréhensive des modalités et des outils utilisés pour accompagner et évaluer les stagiaires engagés dans ce stage. Pour une compréhension approfondie et contextualisée du phénomène étudié, une triangulation des données a été réalisée (Karsenti et Demers, 2011).

Six binômes de stagiaires de troisième année de formation ont été sélectionnés sur base volontaire et sur dossier. Ils étaient répartis dans six écoles différentes. Ces binômes étaient constitués de cinq femmes et d'un homme. Avant le stage, ils ont tous reçu une formation de quatre heures sur le coenseignement développemental dispensée à la Haute École. Ils ont été accompagnés par cinq maitresses de stage et un maitre de stage, qui est le seul à avoir répondu présent à la formation sur le coenseignement développemental donnée par la Haute École aux stagiaires. Ces binômes ont été suivis par deux accompagnatrices de la Haute École, toutes deux psychopédagogues, ayant suivi la même formation que les stagiaires.

L'analyse des données a mis en évidence une nécessité d'adaptation partielle des modalités et des outils utilisés traditionnellement pour accompagner et évaluer le stagiaire. Voici quelques-unes des conclusions tirées par rapport au déroulement de cette recherche-action-formation :

- Les personnes interrogées indiquent avoir besoin qu'un langage commun soit adopté entre les intervenants et que les objectifs du stage en coenseignement développemental en triade soient précisés. Cela implique une formation commune des différents acteurs.
- Le maitre de stage et l'accompagnatrice de la Haute École adoptant une posture qui soutient l'analyse et la réflexivité plus que le contrôle et la validation du stage aide davantage le stagiaire (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015; Maes et al., 2018).
- Les données montrent que les stagiaires se seraient sentis plus préparés s'ils avaient pu observer du coenseignement avant le stage et s'exercer davantage à la coplanification dans leurs cours à la Haute École.
- Concernant les documents de préparation, les maitres de stage et les accompagnatrices de la Haute École mettent en avant l'importance de montrer dans les préparations qui a fait quoi et le type de coplanification utilisé par les stagiaires afin de comprendre le fonctionnement du binôme.
- L'analyse met également en évidence que, lors des discussions entre les différents intervenants, de nouvelles données apparaissent : les dialogues entre étudiants, 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 (Fortier et Tremblay, 2025). 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. L'accompagnement doit être réalisé en deux modalités distinctes : les observations et les rétroactions liées aux indicateurs du coenseignement doivent être effectuées en commun, en présence des deux stagiaires. 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. 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.

Cette première exploration n'a pu constituer qu'un test pilote, essentiel mais encore limité. Un second test, en cours, doit permettre de consolider les premiers constats, d'ajuster les outils et de vérifier leur pertinence. La mise en œuvre de stages en coenseignement implique également de faire preuve de flexibilité dans l'organisation et l'ajustement continu du dispositif. Enfin, ce dispositif nécessite que les maitres de stage ainsi que les accompagnateurs de la Haute École développent eux aussi des compétences spécifiques.

Références

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.

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

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.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*. https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2019). *Référentiel de compétences professionnelles*. https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2023/08/Referentiels-des-competences-initiales.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2021). *Décret définissant la réforme de la formation initiale des enseignants*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-09/46261_0011.pdf

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.

Louis, F. (2000). Qu'attendent les pays développés de leurs systèmes éducatifs? *L'évaluation des investissements en équipements éducatifs*.

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.

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