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

Retombées et implications de la recherche

Coenseigner pour former : une méthodologie pour mettre en regard les activités des coenseignants

Cécile BERTERREIX, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Montpellier- Faculté d'Éducation, laboratoire LIRDEF, formatrice INSPE, mission sciences de la formation, Université de Bordeaux (France), cecile.berterreix@u-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

☑ Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Résumé

Cette recherche collaborative (Berterreix et al., 2025) s'intéresse au potentiel formatif du coenseignement développemental dans la formation initiale des enseignants. Menée dans le cadre du projet IMPACT, le CARDIE LéA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation, elle examine les effets de situations de classe aménagées réunissant une enseignante novice et une tutrice. Contrairement à de nombreuses études reposant sur des données déclaratives, la méthodologie adoptée, objet de cette publication, mobilise des données intrinsèques issues de captations vidéos et d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats mettent en évidence comment l'analyse conjointe de l'activité permet de documenter finement la contribution de ces situations aux apprentissages professionnels des novices, les intentions formatives des tutrices et les ajustements réalisés en situation. Les retombées de cette recherche soulignent l'intérêt du coenseignement comme dispositif de formation en situation de travail et proposent des pistes concrètes pour les formateurs et les enseignants accompagnateurs.

Mots-clés : coenseignement développemental; tutorat; formation en situation de travail; analyse de l'activité; formation des enseignants

Abstract

This collaborative research (Berterreix et al., 2025) focuses on the educational potential of developmental co-teaching in initial teacher training. Conducted as part of the Co-teaching and Tutoring for Training (CARDIE LéA-IFE) project, it examines the effects of adapted classroom situations bringing together a novice teacher and a tutor. Unlike many studies based on self-reported data, the methodology uses intrinsic data from video recordings and self-confrontation interviews. The results highlight how joint analysis of the activity makes it possible to document in detail the contribution of these situations to the professional learning of novices, the training intentions of mentors and the adjustments made in situ. The findings of this research highlight the value of co-teaching as a training tool in the workplace and offer concrete suggestions for trainers and accompanying teachers.

Keywords: developmental co-teaching; mentoring; workplace learning; activity analysis; teacher education

Orientations générales et pertinence du projet

Le développement professionnel des enseignants repose en grande partie sur des expériences vécues en situation de travail. Dans la formation initiale, ces expériences prennent notamment la forme de stages en classe accompagnés par un enseignant expérimenté. Cependant, les modalités traditionnelles de tutorat montrent certaines limites : les novices agissent souvent seuls face à la classe, tandis que l'analyse de la pratique intervient après coup, lors d'échanges parfois déconnectés de l'action réelle (Chaliès et Durand, 2000).

Dans ce contexte, le coenseignement développemental apparait comme une modalité prometteuse pour soutenir l'apprentissage du métier. Il consiste à organiser des situations d'enseignement aménagées et partagées lors desquelles un enseignant novice et un, deux ou trois enseignants novices et expérimentés peuvent coenseigner auprès d'un même groupe d'élèves et dans un même temps. L'objectif est double : assurer la continuité des apprentissages des élèves et permettre au novice d'apprendre dans l'action, au contact direct de l'activité de pairs plus expérimentés.

La recherche présentée s'inscrit dans le cadre du projet collaboratif Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT[1]). Elle vise à mieux comprendre comment ces situations de coenseignement contribuent au développement professionnel des enseignants novices (Berterreix et al., 2025). Plus précisément, elle cherche à documenter les transformations de leurs pratiques, leurs perceptions de ces situations et les conditions qui favorisent ou freinent leurs apprentissages.

[1] Innovation des méthodes et pratiques d'aménagement des situations de classe pour le tutorat. Pour plus de détails, voir la page suivante : https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/coenseignement-et-tutorat-pour-la-formation

Contrairement à de nombreuses études qui reposent principalement sur des questionnaires ou des entretiens déclaratifs (voir Fortier et Tremblay, 2025), cette recherche accorde une place centrale à l'analyse de l'activité réellement déployée en classe. Elle s'appuie pour cela sur des captations vidéos des séances et sur des entretiens d'autoconfrontation permettant aux coenseignants de signifier sur leurs actions (de les nommer, d'expliciter les intentions poursuivies, la manière d'agir, le sentiment d'(in)satisfaction, etc).

Cette approche permet d'accéder à une compréhension plus fine des dynamiques à l'œuvre dans les situations de coenseignement. Elle offre également des perspectives intéressantes pour les praticiens, en mettant en lumière des mécanismes d'apprentissage souvent invisibles mais essentiels dans le développement du métier.

Quelques éléments conceptuels et méthodologiques

La recherche s'appuie sur le cadre de l'anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015 ; Chaliès et Bertone, 2021) mobilisant une approche fondée sur l'analyse de l'activité. Dans cette perspective, les apprentissages professionnels sont envisagés comme le résultat d'expériences vécues dans des situations concrètes de travail. Ces expériences sont à la fois situées, car elles dépendent du contexte spécifique dans lequel elles se déroulent, et normatives, car elles renvoient aux règles et aux pratiques reconnues au sein de la communauté professionnelle.

Pour étudier ces expériences, la recherche mobilise une méthodologie qualitative reposant sur trois types de données complémentaires. D'abord, des captations audiovisuelles de séances de coenseignement permettent de documenter les interactions entre les coenseignantes et les élèves. Ensuite, des questionnaires à chaud recueillent le

vécu des participantes immédiatement après la séance, ce qui permet la sélection d'extraits vidéos de temps de classe. Enfin, des entretiens d'autoconfrontation sont réalisés à partir des enregistrements vidéos afin que les enseignantes se réimmergent dans leur activité et explicitent leurs intentions, leurs préoccupations et leur appréciation de la situation.

Cette méthodologie croise ainsi plusieurs points de vue sur une même situation de classe. Elle offre la possibilité d'analyser non seulement ce que les enseignants font effectivement, mais aussi la manière dont ils signifient leurs actions et celles de leurs coenseignants (exemple en annexe 1).

Principaux résultats et leur implication

Les résultats de la recherche mettent en évidence plusieurs apports du coenseignement développemental pour la formation des enseignants novices.

Tout d'abord, ces situations offrent aux novices la possibilité d'apprendre directement dans l'action. La présence d'un enseignant expérimenté dans la classe permet d'observer des gestes professionnels, de comparer différentes manières d'agir et de comprendre comment certaines décisions pédagogiques sont prises en situation.

L'étude de cas analysée dans la recherche illustre ce phénomène. Lors d'une séance consacrée à l'étude d'un texte documentaire, l'enseignante novice s'engage dans une activité visant à vérifier les hypothèses des élèves sur le fonctionnement du cerveau. Progressivement, elle s'éloigne de l'objectif principal de la séance, qui portait sur la compréhension du fonctionnement d'un texte documentaire. La tutrice intervient alors pour recentrer la situation sur l'objectif d'apprentissage et faire le lien entre la vidéo visionnée et le support écrit qui sera ensuite utilisé par les élèves. Cette intervention

permet à la fois de maintenir la cohérence de la séance pour les élèves et d'offrir à la novice un exemple concret de régulation pédagogique.

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation montre que cette intervention est vécue par la novice comme une aide et comme une occasion d'apprentissage. Elle comprend alors que la difficulté rencontrée ne tenait pas seulement à la gestion de la discussion avec les élèves, mais au fait d'avoir perdu de vue l'objectif d'apprentissage initial.

Pour les praticiens, ce résultat souligne l'importance des régulations en situation dans les dispositifs de tutorat. Les interventions du tuteur ne servent pas uniquement à corriger ou à sécuriser la séance. Elles peuvent également rendre visibles certaines dimensions du métier, comme la manière de maintenir le cap sur un objectif d'apprentissage ou d'articuler différentes phases d'une activité pédagogique.

Les résultats montrent également que ces interventions sont souvent porteuses d'intentions formatives. La tutrice cherche à agir à la fois pour les élèves et pour la novice. Elle rend visibles certaines manières d'agir professionnelles et espère que la novice pourra s'en saisir pour ses pratiques futures.

Pour les coenseignants et notamment les tutrices et les tuteurs, l'analyse des résultats invite à :

- cibler, avant la cointervention, des éléments précis de la pratique, objets de formation;
- aménager la situation de classe et répartir entre les coenseignants les actions et/ou les phases de la séance en fonction des éléments ciblés pour la formation;
- considérer certaines interventions en classe comme des opportunités de formation, de construction de la pratique, et non comme des corrections;

- prévoir un temps permettant de préciser les formes d'interaction que les membres du binôme s'autorisent en cas d'imprévu;
- d'introduire, en cas d'intention divergeante, une micro-concertation entre coenseignants pour rendre explicite les intentions poursuivies (Berterreix et Reydy, accepté, 2026).

Limites

Comme toute recherche qualitative, cette étude comporte certaines limites. La méthodologie mobilisée ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des contextes de formation. De plus, un point de vigilance doit être adopté lors de la menée des entretiens conseils. L'observation et la verbalisation des activité peuvent les conduire les coenseignantes à envisager spontanément des actions alternatives, produisant ainsi des « fictions de premier niveau » (Durand, 2008). La personne chercheuse doit alors recentrer l'entretien sur les significations associées aux actions effectivement réalisées. La prise en compte de cet effet est essentielle pour croiser leurs significations et documenter le potentiel formatif des situations de travail-formation.

Malgré ces limites, les résultats apportent des éléments utiles pour les praticiens impliqués dans la formation des enseignants. Ils montrent notamment l'intérêt de concevoir le coenseignement comme une situation de travail-formation, dans laquelle les apprentissages professionnels se construisent au cœur même de l'activité de classe.

De futures recherches pourraient ainsi examiner les conditions dans lesquelles ces situations de travail-formation profitent simultanément au développement professionnel des enseignants et aux apprentissages des élèves.

Remerciements

L'autrice remercie l'ensemble des membres de l'équipe du projet CARDIE-LEA-IFE Coenseignement et tutorat pour la formation (IMPACT), enseignant·e·s, formatrices et formateurs, chercheuses et chercheurs. L'enrichissement mutuel que constitue cette aventure collective et humaine est indéniable.

D'autres remerciements sont aussi adressés à tous les partenaires qui soutiennent directement ou indirectement, temporellement ou financièrement, cette action de recherche : l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Bordeaux, l'école académique de la formation continue (EAFC) de l'académie de Bordeaux et sa Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE), la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale 33 (DSDEN 33), la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN 64), le réseau des Lieux d'éducation Associés (LéA-IFE), le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), le Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D), la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), le syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (la FSU-SNUipp).

Références

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/

Berterreix, C. et Reydy, C. (accepté 2026). Coenseigner pour former : l'influence des régulations entre coenseignant·e·s sur les apprentissages des novices. *Revue hybride de l'éducation.*

Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, *12*(2). https://doi.org/10.4000/activites.1088

Chaliès, S. et Bertone, S. (2021). Activité et compétence : conceptualisation, illustration et pistes technologiques. Dans *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octarès éditions.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, *35*(1), 145-180. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, *2*(3), 97-121. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature. *McGill Journal of education*, *59*(2).

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

Annexe

Annexe 1. Traitement des significations pour une formalisation croisée des règles suivies, des vécus à l'instant t

TRAITEMENTS EAC EN et T

EN : EN4
T : T4
Date de captation de classe : 8 janvier 2026
Ecole : rendu anonyme **Classe et nombre d'élèves :** 26 CM1-CM2
Objectif de la séance (enseignement) : comprendre la composition d'un texte documentaire et nommer ses différentes composantes
Objectif de formation (formation) : présenter une situation d'apprentissage
Modalité(s) d'aménagement et de coenseignement choisi.e.s : en séquentiel + micro-concertations
Durée de la séance : 1h06minutes

Timing séance	Verbatim du temps de classe, coenseignement séquentiel, temps de menée EN.
Film : 16'25	élève (e): La vidéo dit que le cerveau sert à respirer. EN se tournant vers T : T, ils n'ont pas dit que le cerveau sert à respirer dans la vidéo ? T : Non. EN à toute la classe : Donc, non, on peut barrer cette hypothèse. Le cerveau, il ne sert pas à respirer. T prend la main et s'adresse à toute la classe : Alors, en fait, cette vidéo, elle nous permet de voir que le cerveau, il sert à tout. Mais, cette vidéo, le problème, c'est que... Bien, quand on la regarde une fois, comme ça, est-ce qu'on peut du coup, mémoriser toutes les informations qui ont été données ? e : non T : Ok. Ça, c'est le problème de ce type de vidéo documentaire. Dans quel support pourrait-on chercher et vérifier ces informations ?



Verbatim de l'EAC Etudiante. ou Enseignant.e novice (EN)	Verbatim de l'EAC Tuteur.trice (T)
C: Qu'est-ce que tu fais là, EN, toi ? EN : Là, **j'écoute avec attention ce que dit T.** Et **je me dis : "qu'est-ce que je vais faire de ce tableau qui m'embête ?"** Heureusement T **rebondit parfaitement**, parce **qu'elle a fait le lien entre vidéo et documentaire**. Et c'est là, en fait, où **elle me recentre sur l'objectif,** elle le dit [à tous]. Elle me dit, l'objectif, c'est la *Lecture Doc*, ce n'est pas qu'ils sachent comment fonctionne le cerveau. Et là, **je percute**. Je me dis "**ah ouais, t'es en train de prendre un temps fou, alors que l'objectif** n'était pas celui-là. L'objectif est vraiment qu'après, il manipule le document" (...) C: Et quand tu l'écoutes attentivement, tu espères quoi comme résultat ?	C : Qu'est-ce que tu es en train de faire là, T ? T : Je suis en train **de pointer la permanence de l'écrit** et le fait que le travail qui va suivre va nous permettre de **voir qu'on peut s'appuyer sur des textes documentaires**. Je suis en train de faire le lien en fait avec *Lecture doc* et les textes documentaires. C : quand tu fais ça comme ça c'est pour ? T : en fait, je **vais faire moi le lien entre la vidéo et le support** écrit qu'EN n'a pas fait. Enfin qu'EN n'a pas compris donc **c'est à la fois pour elle et pour**

:N : Sur le moment, en fait, vu que je n'avais pas trop conscience... Enfin, que je sentais que ça ne marchait pas, mais que je n'avais pas trop conscience de ce qui ne marchait pas. Je suis tellement en train de paniquer avec mon tableau de recueil de représentation des élèves sur le cerveau et je ne pense pas que T va intervenir et du coup, je pense que je me dis juste, "Bon, comment on va faire pour s'en sortir" ? **L'idée, c'est de s'en sortir**. Enfin, dans ma tête, j'étais partie invalider les hypothèses des élèves. J'avais complètement oublié tout le reste qui arrive après, qui est la partie, finalement, la plus importante. : Et satisfaite ou pas, dans l'instant ? :N : Non. Enfin, satisfaite que T m'aide. Et du coup, soulagement ! Mais la phase juste avant qu'elle prenne la parole [quand je mène], non. Mais satisfaite qu'elle m'aide, là par contre, oui !	**eux.** Voilà pour **leur re signifier l'objectif** et pour voilà faire ensuite ma partie à moi et tout le reste du travail sur l'écrit et sur les blocs. C : Satisfaite ou pas à ce moment-là d'agir ainsi ? T : Oui parce que oui parce que parce que j'espère qu'elle va du coup se recentrer sur l'objectif de lecture et pas plus sur celui de à quoi sert le cerveau et oui ça fait une transition pour les élèves.
Formalisation de la règle suivie par EN analyse du vécu et des circonstances	**Formalisation de la règle suivie par T analyse du vécu et des circonstances**
:N4-Rn° [*"Écouter avec attention ce que dit T4 et l'entendre me recentrer vers 'objectif d'enseignement"* vaut pour *"Paniquer avec mon tableau de recueil des 'eprésentations des élèves, voir T4 rebondir parfaitement en faisant le lien entre la 'idéo et le documentaire, percuter et se dire 'Ah, ouais, tu es en train de prendre un 'emps fou alors que l'objectif n'était pas celui-là'"*, ce qui permet d'obtenir pour 'ésultat de *"s'en sortir"*.].	**T4-Rn°** [*"Pointer la permanence de l'écrit"*, vaut pour *"demander aux élèves sur quoi on peut s'appuyer"* ce qui permet d'obtenir pour résultat *"faire du lien entre la vidéo et le texte documentaire qu'EN4 n'a pas fait ou compris à destination d'EN4 et des élèves"* et *"re signifier l'objectif pour pouvoir faire la suite"*].
/écu et circonstances : :N4 se dit non satisfaite de ses propres actions, mais satisfaite de celles de T4 et de 'aide que cela lui apporte au point de vivre cela comme un *"soulagement"*. :lle ajoute par ailleurs être satisfaite de pouvoir avoir le temps pendant quelques :econdes de regarder la ressource pour *'"se rappeler de la suite à faire en suivant"*.	**Vécu :** T4 se dit satisfaite d'agir ainsi et précise qu'après son intervention, elle espère qu'EN4 *"va se recentrer sur l'objectif de lecture et pas plus sur celui de à quoi sert le cerveau"*.