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

Éditorial

Le coenseignement développemental : enjeux, conditions et effets

Cécile BERTERREIX, professeure des écoles, formatrice INSPE, Université de Bordeaux; docteure, LIRDEF, Université de Montpellier, France, Cecile.Berterreix@u-bordeaux.fr

Aline COIBON, directrice d'école primaire et doctorante, Université de Mons, Belgique, Aline.COIBION@umons.ac.be

Carine REYDY, maitresse de conférences, Laboratoire Épistémologie et Didactiques Des Disciplines (LaB-E3D), Université de Bordeaux, France, Carine.Reydy@u-bordeaux.fr

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

Depuis de nombreuses années, le besoin d'actualiser la formation initiale des futures personnes enseignantes pour favoriser leur rétention dans les milieux scolaires est souligné dans la littérature scientifique tout comme dans les documents ministériels, tant au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020; Gingras et Mukamurera, 2008; Tremblay-Wragg et al., 2015) qu'en Belgique (Lothaire et al., 2024; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022) et en France (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, 2023; Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2025; Chaliès et al., 2009).

Plus particulièrement, les stages traditionnels en enseignement sont remis en question par les institutions d'enseignement ainsi que par les chercheurs et chercheuses (Gingras et Mukamurera, 2008; Bacharach et Heck, 2012; Gouin et Hamel, 2022; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). Si les stages effectués dans les établissements scolaires sont considérés comme une pièce maitresse de cette formation professionnalisante (Colognesi et al., 2019), de nombreux auteurs et autrices dénoncent le fait que les modalités de stage demeurent inchangées depuis près de 100 ans (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012). Dans ce modèle triadique très répandu, un superviseur ou une superviseuse universitaire, une personne enseignante associée et une personne stagiaire forment une équipe pour encadrer les stages de la formation pratique en enseignement (Correa Molina, 2011).

Globalement, au cours de sa formation initiale, la personne étudiante passe souvent d'un rôle d'observation à un rôle d'enseignement prenant progressivement en charge la classe. Lorsque la prise en charge est « entière », l'étudiante ou l'étudiant est la plupart du temps livré à lui-même, dans une approche *sink or swim* (coule ou nage)(Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012). Enfin, le modèle d'accompagnement traditionnel des stagiaires de licence, de master et des fonctionnaires stagiaires, soit le tutorat dit traditionnel, comporte de nombreuses

limites soulignées par la littérature (Chaliès et Durand, 2000; Chaliès et al., 2009). Par exemple, l'accompagnement des personnes étudiantes peut permettre de développer leurs capacités réflexives, mais contribue moins directement à développer leur capacité à agir en classe (Chaliès et al., 2009). Lors des entretiens conseils, les tuteurs et tutrices éprouvent des difficultés à expliciter leurs propres connaissances implicites et automatisées, ou encore à alterner entre des interventions visant à informer, à donner un avis ou à conseiller (Chaliès et al., 2009). Ces modèles d'alternance entre les cours théoriques et les stages en milieu scolaire ne semblent pas suffisants pour permettre aux stagiaires une pratique réflexive appuyée par des savoirs théoriques et pratiques (Korthagen, 2016). Viola et ses collaborateurs (2015) suggèrent, quant à eux, que pour développer des compétences chez les futurs enseignants et enseignantes, il est préférable d'opter pour le paradigme de la construction et de la coconstruction des savoirs en proposant des situations d'apprentissage qui les placent dans l'action et qui reflètent le plus possible des situations pouvant être vécues en classe.

En France, la réforme en cours de la formation initiale enseignante (MEN, 2025) suggère de penser un continuum articulant une licence préparatoire et un master formant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. Ce faisant, cette réforme étend les années de stages professionnalisants afin de favoriser « une entrée progressive dans le métier de professeur » (MEN, 2025, p. 11). Les stages de pratique accompagnée désormais proposés en licence 3 et en master 1 regroupent un, deux, voire trois personnes étudiantes au sein d'une même classe accompagnés de tuteurs ou tutrices (maitres ou maitresses d'accueil temporaires ou professeurs des écoles maitres formateurs [PEMF]). Ils offrent ainsi de nombreuses configurations d'accompagnement collectif, notamment en coenseignement.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Pacte pour un enseignement d'excellence, implémenté depuis septembre 2017, vise l'inclusion de tous les élèves et

propose le coenseignement comme soutien à la différenciation. Ces préoccupations sont au cœur de la réforme de la formation initiale des personnes enseignantes qui a débuté en septembre 2023 (FWB, 2022). La formation des futures personnes enseignantes se déroule dorénavant en quatre années, en codiplomation avec les universités. Une attention particulière est alors portée sur les stages comme vecteur de développement des compétences nécessaires pour exercer le métier et répondre aux besoins du terrain.

Au Québec, de nouvelles compétences en formation en enseignement, récemment adoptées, mettent l'accent, entre autres, sur le développement de pratiques collaboratives (MEQ, 2020). Le référentiel stipule qu'il est important de « former des enseignantes et des enseignants capables de travailler en équipe et qui comprennent que le travail collaboratif est au cœur de l'enseignement appelle le développement d'une identité professionnelle forte et de compétences particulières » (MEQ, 2020, p. 24). Deux compétences portent sur le professionnalisme collaboratif : « s'impliquer activement au sein de l'équipe-école » et « collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté ». Toutefois, la formation pratique à l'enseignement dans les universités québécoises a encore du mal à opérationnaliser ces compétences collaboratives dans le cadre des stages *solitaires* en enseignement (Portelance et al., 2019; Fortier et Tremblay, 2025).

Récemment, des chercheurs (p. ex. Bacharach et al., 2010; Bullough et al., 2003) ont suggéré de mettre en place un coenseignement entre deux personnes étudiantes stagiaires (triade) et/ou entre une personnes étudiante stagiaire et une personne enseignante associée (dyade) pour mieux préparer les futurs enseignants et enseignantes à la réalité de leur travail et faciliter leur rétention. Ce type de coenseignement, appelé coenseignement développemental (Tremblay, 2023; Fortier et Tremblay, 2025) 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; Berterreix et Chaliès, 2025). Le coenseignement développemental, en formation initiale, est ainsi défini comme une activité commune d'enseignement, dans un même groupe et dans un même temps, d'une personnes tutrice et d'une personne stagiaire (dyade) ou de deux personnes stagiaires (triade) se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Tremblay, 2023). Il apparait ainsi comme une alternative aux stages traditionnels en répondant mieux aux besoins actuels des écoles (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012).

Les principaux résultats montrent que les deux configurations de coenseignement développemental (dyade ou triade) contribuent à améliorer la formation initiale des stagiaires tant en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Ces apports incluent notamment le développement d'une vision collaborative et réflexive du métier ainsi que le développement de l'identité professionnelle des personnes apprenantes (Fortier et Tremblay, 2025). Pour les deux modèles, les discussions réflexives et critiques entre personnes stagiaires et enseignantes ou enseignants associés sont à l'origine de l'ensemble des avantages relevés par les personnes participant aux diverses études. 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, leurs points de vue, leurs expériences et leurs croyances. En effet, le fait qu'une personne enseignante expérimentée interagit avec un ou deux stagiaires à travers la pratique du coenseignement permet à ces derniers de réfléchir sur et dans l'action, tout en étant exposés à leur environnement professionnel.

> Il serait ainsi possible d'avancer que le coenseignement développemental est une pratique qui placerait l'enseignant-stagiaire dans un processus d'apprentissage en action tout en favorisant la réflexion sur et dans l'action pour ainsi favoriser une construction des savoirs qui permettrait à l'enseignant-stagiaire de se sentir compétent au sein de son environnement professionnel (Fortier et Tremblay, 2025, p. 35).

Il importe d'établir des balises issues de travaux de recherche et de définir les caractéristiques essentielles de pratiques et de démarche de développement efficace. Concevoir de nouvelles organisations en situation de classe pour optimiser le développement professionnel des personnes étudiantes et enseignantes novices s'impose. Faire de la salle de classe un lieu de formation (Billett, 2018; Feyfant, 2013; Berterreix, 2024; Berterreix et al., 2025) en multipliant les occasions et les configurations de coenseignement en constitue une voie privilégiée.

Cependant, si plusieurs travaux de recherche (Baeten et Simons, 2016; Bullough et al., 2003; Carpenter et al., 2007) ont été réalisés par rapport à différents angles du coenseignement développemental, ils mobilisent plus particulièrement des données extrinsèques ou déclaratives des participants. Une perspective est d'ailleurs d'envisager de compléter ces études avec des approches intrinsèques (p. ex. Chaliès et Bertone, 2013; Theureau, 2015) sur cet objet. Différents paramètres d'un coenseignement (objectif de formation, asymétrie entre formé et formateur, réitération de phases de séance, modalités de régulation employées, trace de l'activité du coenseignement réalisé) font varier le vécu et la possibilité de soutenir des apprentissages professionnels (Berterreix, 2024, 2026; Berterreix et al., 2025). Par exemple, lorsque du coenseignement en séquentiel est conçu et mis en œuvre entre

une personne tutrice et son stagiaire, les ressemblances entre la phase menée par la personne tutrice et celle conduite ensuite par le stagiaire semblent influencer ses apprentissages professionnels (Berterreix, 2024).

Pour éclairer les zones d'ombre de la littérature scientifique, ce numéro thématique s'intéresse aux pratiques de collaboration entre stagiaires, superviseurs ou superviseuses de stage et personnes enseignantes associées. Fidèle à l'orientation de la *Revue hybride de l'éducation*, cette démarche collaborative s'incarne tant sur la forme — à travers des contributions cosignées par des praticiennes et praticiens et des chercheurs et chercheuses — que sur le fond, en plaçant l'interaction entre ces acteurs au cœur de sa réflexion.

Place aux contributions de ce numéro

Les contributions scientifiques et issues des milieux de la pratique réunies dans ce numéro permettent d'appréhender le coenseignement en formation initiale à partir de plusieurs niveaux complémentaires. Certaines s'intéressent prioritairement à ce que les novices apprennent lorsqu'ils et elles enseignent avec des pairs et aux transformations professionnelles susceptibles d'en découler. D'autres cherchent à mieux comprendre l'activité de coenseignement elle-même, ses modalités de planification, les pratiques qu'elle engage et les moyens méthodologiques permettant de la documenter. Un troisième ensemble déplace le regard vers les conditions d'accompagnement et d'évaluation des stages organisés selon cette modalité. Enfin, plusieurs contributions donnent à voir les tensions, les enjeux et les expériences vécues par les acteurs lorsqu'il s'agit de mettre concrètement en œuvre le coenseignement en contexte de stage. Ces quatre entrées, étroitement liées, permettent ainsi d'interroger à la fois les effets formatifs du coenseignement, les mécanismes qui les rendent possibles et les conditions nécessaires à son déploiement.

I. Coenseigner pour former : quels apprentissages et quelles transformations professionnelles?

Un premier ensemble de contributions, constitué d'un article scientifique et de deux articles issus de milieux de la pratique, interroge directement la portée formative du coenseignement et les transformations professionnelles que celui-ci peut soutenir chez les personnes enseignantes novices. Il s'agit moins ici de considérer le coenseignement comme une simple modalité organisationnelle que d'examiner les conditions dans lesquelles l'activité partagée peut devenir une véritable situation de développement professionnel.

Dans leur contribution scientifique intitulée *Coenseigner pour former : l'influence des régulations entre coenseignant·e·s sur les apprentissages des novices*, Cécile Berterreix et Carine Reydy s'intéressent plus précisément aux régulations qui se déploient au cœur de l'activité conjointe. Leur analyse met en évidence certains des processus par lesquels le coenseignement développemental peut devenir une situation de formation, en montrant comment la nature et la fonction des interventions des personnes tutrices influencent à la fois les apprentissages professionnels des novices et leur vécu des situations de travail-formation. Le développement professionnel apparait ainsi étroitement lié à la qualité des interactions et des régulations qui prennent place dans le cours même de l'action.

Cette réflexion sur les apprentissages professionnels des novices se prolonge dans la contribution issue du milieu de la pratique de Laetitia Dicharry, Mélanie Guillerot, Sophie Lamarche-Ogden et Cynthia Laroche, intitulée *Le coenseignement développemental comme levier pour la formation des personnes enseignantes novices à la mise en commun*. Les auteures s'intéressent plus précisément à l'accompagnement des novices dans l'apprentissage de ce geste d'enseignement complexe. Leur réflexion

montre comment les expérimentations conduites dans une recherche collaborative les ont amenées à préciser les conditions de cette formation et à faire évoluer leurs pratiques de tutrices. Le choix des situations d'apprentissage, les modalités de coenseignement et le temps de coplanification apparaissent ainsi comme des éléments importants pour soutenir la construction de ce geste professionnel.

Une autre contribution du milieu de la pratique rédigée par Laetitia Labedays, *L'espace partagé en coenseignement, source d'évolution des* pratiques, aborde ces possibilités de formation sous l'angle du partage de l'espace de travail. À travers différentes situations de coenseignement, l'auteure examine comment l'investissement de l'espace frontal, de l'espace dans la classe et de l'espace proche ou personnel peut soutenir l'évolution des pratiques de personnes enseignantes novices. Elle montre notamment comment la personne tutrice ajuste sa présence et ses interventions pour accompagner la prise en main de la classe. L'autonomisation du novice s'arrime ainsi aux possibilités d'étayage et de désétayage offertes par ces espaces partagés, dans un climat de confiance et avec une préparation des rôles de chacun et chacune.

Pris ensemble, ces trois textes donnent ainsi à voir le coenseignement comme un environnement de formation dans lequel l'apprentissage professionnel se construit au contact de l'activité d'autrui, à travers les interactions, les régulations et les possibilités de réflexion ouvertes par l'action partagée.

II. Comprendre l'activité de coenseignement : planification, pratiques et méthodologies d'analyse

Un deuxième ensemble, constitué de trois contributions scientifiques, déplace le regard vers l'activité de coenseignement elle-même. Comprendre sa portée développementale suppose en effet de pouvoir saisir ce que font concrètement les

différents acteurs, comment ils répartissent et ajustent leurs interventions, comment ils anticipent leur activité commune et comment celle-ci peut être étudiée.

L'article scientifique de Cécile Berterreix, *Coenseigner pour former : une méthodologie pour mettre en regard les activités des coenseignant·e·s*, porte précisément sur les moyens méthodologiques permettant de documenter finement les mécanismes du développement professionnel. En mettant en regard des données intrinsèques issues des différentes personnes coenseignantes, il donne accès aux transformations des pratiques des novices, aux intentions de formation des personnes tutrices ainsi qu'au vécu des situations de coenseignement. Cette approche permet d'aller au-delà d'analyses reposant principalement sur des données déclaratives ou sur une observation externe de l'activité, pour saisir les significations que les acteurs et actrices attribuent à une même situation de travail-formation.

La mise en œuvre du coenseignement développemental ne va toutefois pas de soi pour les personnes en formation. Dans *Coenseignement en formation initiale : analyse de la planification et des pratiques en stage en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Aline Coibion confronte la planification d'un binôme de stagiaires à ses pratiques effectives en classe. Cette étude scientifique met en évidence une compétence encore en construction et souligne notamment la nécessité d'accompagner davantage l'anticipation du partage des rôles et des gestes professionnels. La seule coprésence de deux stagiaires ne suffit donc pas à conférer à la situation une portée développementale : le travail conjoint demande à être pensé, préparé, organisé et régulé.

Cette question des dimensions qui structurent l'activité conjointe est également éclairée, à une autre échelle, par Lahoucine El Gouze et Kenza Aazmi. Leur article scientifique, *Analyse des représentations du coenseignement développemental dans les dispositifs numériques de formation initiale des enseignants en France, en*

Belgique et au Québec : regards comparatifs, aborde le coenseignement à partir de ses représentations dans des ressources numériques publiques de formation initiale. Au-delà des différences de cadrage observées entre les trois contextes, leur analyse met en évidence un noyau commun fondé sur la coplanification, la clarification des rôles et la régulation. Ces dimensions contribuent à rendre le travail conjoint non seulement observable et analysable, mais également pensable et enseignable en formation.

Ces trois contributions montrent ainsi que comprendre le coenseignement exige de porter attention à la fois à l'activité effectivement réalisée, aux intentions qui la sous-tendent, à sa préparation et aux catégories à travers lesquelles cette activité est décrite et transmise.

III. Accompagner les stages en coenseignement : dispositifs, rôles et évaluation

Un troisième ensemble porte sur les conditions institutionnelles et formatives nécessaires pour soutenir les stagiaires engagés dans des dispositifs de coenseignement. Le potentiel développemental du travail conjoint ne repose en effet pas uniquement sur la présence simultanée de plusieurs acteurs : il dépend également de la manière dont le dispositif est accompagné, des rôles attribués aux différentes personnes partenaires et des modalités d'évaluation proposées.

Un premier article issu d'un milieu de la pratique et intitulé *Accompagner le coenseignement en trinôme lors d'un premier stage : Regards de maitres de stage sur une expérimentation en Haute École*, écrit par de Éric Frison et Gaël Jadin, s'intéresse à cette problématique à partir du point de vue des maitres de stage. Cet article écrit par des coenseignants expérimentés donne accès à leur expérience de maitre de stage dans le cadre d'un dispositif de coenseignement en trinôme. Il permet d'interroger leur rôle, les ajustements que suppose cette configuration particulière et les conditions

susceptibles de soutenir l'entrée des stagiaires dans une activité véritablement partagée.

L'article de Stéphanie Fabry, Philippe Tremblay et Sylvie Van der Linden consacré aux *Retours sur les modalités et outils d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires en coenseignement développemental en triade* prolonge cette réflexion en déplaçant plus explicitement l'attention vers les instruments et les modalités d'accompagnement et d'évaluation. À partir d'une recherche-action-formation menée en Fédération Wallonie-Bruxelles auprès de six binômes de stagiaires, cette contribution scientifique croise les points de vue des stagiaires, des maitres et maitresses de stage et des personnes accompagnatrices afin de faire évoluer les modalités et les outils mobilisés dans le stage. L'intérêt réside ici dans la prise en compte conjointe des différents acteurs et actrices impliqués dans le dispositif et dans la recherche de formes d'accompagnement cohérentes avec les spécificités du coenseignement développemental.

Ces contributions rappellent ainsi que le coenseignement en stage constitue également un défi pour les dispositifs de formation eux-mêmes : accompagner des stagiaires qui enseignent ensemble conduit à repenser les rôles des personnes formatrices, les modalités d'observation, les espaces de régulation et, plus largement, les manières d'évaluer le développement professionnel.

IV. Vivre et mettre en œuvre le coenseignement en stage : tensions et expériences des acteurs

Enfin, un dernier ensemble de contributions envisage le coenseignement à partir de sa mise en œuvre concrète et du vécu des personnes qui y prennent part. Il s'agit ici de rendre visibles les écarts éventuels entre les intentions du dispositif et l'expérience des acteurs, ainsi que les tensions auxquelles ceux-ci peuvent être

confrontés dans les situations de stage. En interrogeant les particularités des stages organisés en contexte de coenseignement, il permet de faire apparaitre les tensions propres à cette configuration, les enjeux qu'elle soulève pour les personnes enseignantes associées et les ajustements qu'elle nécessite.

La contribution de Myriam Aubin, Isabelle Lacroutz, Roxane Lavallée et Marie-Eve Migneault, inscrite dans un milieu de la pratique et intitulée *Stages en contexte de coenseignement pédagogique : tensions, enjeux et spécificités*, met précisément l'accent sur ces dimensions. Elle contribue à identifier, dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de coenseignement développemental, comment ce contexte particulier modifie les cadres habituels du stage et peut déplacer les repères, les responsabilités et les relations entre les personnes impliquées.

Le *Témoignage d'une stagiaire ayant participé à l'expérience de stage en coenseignement développemental en triade (Henallux)* de Casandre Calvetti donne accès au dispositif de coenseignement développemental du point de vue de l'une de ses participantes. En donnant une place à l'expérience vécue, cette contribution complète les analyses de recherche en permettant de saisir ce que le dispositif représente concrètement pour une personne en formation : ses apports, les difficultés rencontrées, les ajustements nécessaires et la manière dont l'expérience peut être investie sur le plan du développement professionnel.

Enfin, l'expérience du coenseignement est abordée à l'échelle d'une séance de classe par Laetitia Labedays dans sa contribution issue d'un milieu de la pratique intitulée *Le coenseignement en tandem comme outil de formation*. À partir d'une séance de résolution de problèmes mathématiques, elle examine comment la tutrice accompagne l'enseignant novice pour favoriser les échanges entre les élèves, en s'appuyant sur leurs productions. Son analyse met en évidence les possibilités de formation au cours de la coplanification, de l'observation des procédures des élèves et

de la mise en commun. Elle souligne notamment l'importance d'expliciter les choix et la hiérarchisation des productions. Le coenseignement en tandem permet ainsi au novice d'observer, d'enseigner en étant accompagné et de réguler son activité au cours même de la séance.

Ces derniers textes permettent ainsi de replacer les dispositifs de coenseignement dans l'épaisseur des situations vécues. Ils rappellent que leur portée formative ne peut être comprise indépendamment des contraintes, des tensions, des perceptions et des expériences des acteurs et des actrices qui les mettent en œuvre.

En conclusion, c'est une conception du coenseignement qui dépasse largement la seule coprésence de plusieurs personnes dans une même situation d'enseignement qui se dessine au fil de ces quatre ensembles de textes. Pour devenir développemental, le coenseignement suppose que l'activité conjointe puisse être préparée, explicitée, observée, régulée et analysée; qu'elle soit soutenue par des modalités d'accompagnement et d'évaluation adaptées ; et qu'elle offre aux novices de véritables occasions de confronter, de questionner et de transformer leurs pratiques. Les contributions de ce numéro éclairent ainsi, chacune depuis un angle particulier, les différentes conditions qui permettent de faire du « faire ensemble » un véritable « apprendre ensemble ».

Bibliographie

Bacharach, N. et Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a co-teaching in student teaching model. *Educational Renaissance, 1*(1), 49-61.

Bacharach, N., Heck, T. W. et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education, 32*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538

Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 92-110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

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. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135226

Berterreix, C. (2024, 7 mai). *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]. https://theses.hal.science/tel-04766256

Berterreix, C. et Chaliès, S. (2025). D'une équipe pédagogique à une communauté apprenante école. *Phronesis - Approches de l'activité et apports pour la formation : la focale du/des collectifs*, 49-74.

Berterreix, C. (2026). Visites, visites croisées : aménager les situations de classe pour former des enseignants? *Activités*. https://doi.org/10.4000/16y5d

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

Billett, S. (2018). Pratiques participatives sur le lieu de travail : conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 122-156). Presses universitaires de Rouen et du Havre. http://books.openedition.org/purh/1525

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. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X

Carpenter, D. M., Crawford, L. et Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research*, *10*(1), 53-65. https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y

Chaliès, S. et Bertone, S. (2013). *Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et choix de méthode*. Montpellier.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, (61), 85-129. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534

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

Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maitre de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout

accompagnement : relation maitre de stage – stagiaire. *Éducation et formation, 315*, Décembre, 13-27.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation, 37 (2)*, 307-325. Télé-accessible : https://doi.org/10.7202/1008988ar

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

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants - dossier de veille ifé. Dans *Former les enseignants au XXI°siècle - Etablissement formateur et vidéoformation*. Deboeck.

Fortier, M. et Tremblay, P. (2025). Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation: une revue de littérature. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Gouin, J. A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique? *Canadian Journal of Education*, *45*(1), 35-52.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 203-222. https://doi.org/10.7202/018997ar

Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR). (2023). *La formation initiale des professeurs des écoles en France : une évolution nécessaire à l'aune des standards européens*. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-formation-initiale-des-professeursdes-ecoles-en-france-une-evolution-necessaire-l-aune-des-93831

Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. Dans J. Loughran et M. L. Hamilton (dir.), *International Handbook of Teacher Education* (vol. 1, p. 311346). Springer.

Ministère de l'Education Nationale (MEN). (2025). *Mieux former pour mieux faire réussir nos élèves*.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr

Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019). Collaboration à l'organisation des stages. *Éducation & Formation*, e, 314, 85-96.

Theureau, J. (2015). Le cours d'action : l'enaction & l'ex*périence*. Octars.

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

Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Viola, S. (2015). L'utilisation de modèles d'enseignement en stage par des futurs enseignants. *Canadian Journal for New*

Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, *6*(1).

Viola, S., Dumais, C., Messier, G. et Meunier, H. (2015). Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin. (dir.) *L'enseignement du français oral du primaire à l'Université* (p. 187- 209). Peisaj.