

UNIVERSITÉ DE MONS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

**Préparation et pratiques de co-enseignement chez les
stagiaires en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Direction :

A. DEROBERTMASURE
C. COEN

Mémoire présenté par

Aline COIBION en vue de
l'obtention du diplôme de
Master en sciences de l'éducation,
à finalité spécialisée en enseignement et
apprentissage scolaires

Année académique 2023-2024

« Certains veulent que ça arrive,
d'autres aimeraient que ça arrive
et quelques-uns font que ça arrive. »

Michael Jordan

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance envers Monsieur Derobertmeasure, directeur de ce mémoire, pour sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont enrichi ma réflexion. Un grand merci également à Madame Coen pour son suivi attentif ainsi qu'à tous les professeurs de l'UMons, et tout particulièrement à l'équipe de l'INAS qui a accepté de m'aider durant mes recherches.

Merci à toute l'équipe de la Haute École Albert Jacquard, et spécialement à Mesdames Dewez et Nihoul pour leur suivi de stage et leurs recommandations précieuses, ainsi qu'à Monsieur Sosson pour sa confiance et sa bienveillance.

Un sincère merci aux stagiaires, enseignants et élèves qui ont facilité la réalisation de cette recherche. Mais aussi à mon équipe, mes collègues et mon Pouvoir Organisateur pour leur compréhension et pour m'avoir accordé le temps nécessaire à la réalisation de cette recherche.

Merci à tous mes partenaires de Master pour leur soutien et leur professionnalisme, en particulier à Madysson, Maud et Morgane qui m'ont accompagnée de bout en bout pour garder le cap, et à Zoé pour les échanges et l'aide précieuse lors du codage.

Un immense merci à mes parents, ma sœur, mon frère ainsi qu'à mes amis pour leur compréhension, leur écoute et leurs encouragements constants tout au long de ces trois années. Je suis également reconnaissante à mes beaux-parents d'avoir relu et corrigé mes nombreux travaux, y compris ce mémoire. Un grand merci également à Amélie pour l'aide et à Julie, Cynthia, Stéphanie et Larissa pour leur contribution précieuse à la relecture et à la correction de ce mémoire.

Enfin, je voudrais adresser un remerciement spécial à Gilles et Anna, mes piliers, sans qui cette aventure n'aurait pas commencé, mais surtout pour leur soutien indéfectible jusqu'à la fin.

À ma mamy...

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Chapitre I : Cadre théorique	3
1. Le co-enseignement.....	3
1.1. Le co-enseignement : fondements et pratiques	3
1.2. Le co-enseignement : définition	3
1.3. Les modalités d'intervention	4
1.4. Les types de co-enseignement.....	6
1.5. Les bénéfices et limites du co-enseignement	7
2. Les conditions d'un co-enseignement efficace.....	9
2.1. Le partage des ressources et des responsabilités	9
2.2. Le volontariat pour co-enseigner.....	10
2.3. La compatibilité entre co-enseignants.....	10
2.4. L'intensité et la régularité du co-enseignement	10
2.5. Le soutien administratif de la direction	11
2.6. La planification et la concertation	11
2.7. La planification.....	12
2.8. La concertation.....	13
2.9. Pratiques professionnelles :.....	14
2.10. La formation	14
3. La formation initiale et le co-enseignement développemental.....	14
4. Le co-enseignement et la formation initiale en FW-B	17
5. Les gestes professionnels efficaces et le co-enseignement	19
5.1. Les gestes professionnels de gestion des apprentissages	19
5.2. Les gestes professionnels de la gestion de classe.....	21
5.3. La gestion de classe et le co-enseignement.....	22
Chapitre II : La méthodologie.....	23
1. La problématique et les questions de recherche	23
2. Choix méthodologiques	24
2.1. L'échantillon	24
2.2. Le recueil des données	25
2.3. L'analyse des données.....	26
Chapitre III : Les résultats.....	32
1. L'analyse de la planification des stagiaires	32
1.1. La planification générale du co-enseignement.....	32

1.2. La planification des gestes professionnels	36
2. L'analyse des gestes professionnels des stagiaires	39
2.1. L'analyse globale des gestes professionnels des stagiaires.....	39
2.2. L'analyse détaillée des gestes professionnels des stagiaires	40
2.3. L'analyse par stagiaire des gestes professionnels	40
3. Synthèse des résultats.....	43
<i>Chapitre IV : Discussion</i>	<i>44</i>
1. Réponse à la première question de recherche.....	44
2. Réponse à la deuxième question de recherche	46
<i>Chapitre V : Conclusion.....</i>	<i>48</i>
<i>Références bibliographiques</i>	<i>51</i>
<i>Table des Annexes</i>	<i>57</i>
<i>Table des Figures.....</i>	<i>58</i>
<i>Table des Tableaux.....</i>	<i>58</i>

INTRODUCTION

Depuis 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a lancé plusieurs réformes inspirées par le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PEE) (FW-B, 2017) afin d'améliorer son système éducatif confronté à des défis tels que les inégalités et la nécessité d'une école plus inclusive. Dans ce cadre, le co-enseignement est promu comme un outil efficace pour la différenciation. Cette approche, où plusieurs enseignants collaborent pour planifier, enseigner et évaluer les élèves, vise à créer un environnement éducatif adaptatif et inclusif, en ligne avec les recommandations des enquêtes PISA¹ (Lafontaine, 2017) pour des approches plus inclusives. L'importance du co-enseignement est réaffirmée dans le livre 6 du code de l'enseignement fondamental et secondaire de la FW-B, qui souligne le rôle nécessaire de la différenciation pédagogique, de l'accompagnement personnalisé des élèves et de la mise en œuvre de pratiques de co-enseignement dans le développement professionnel continu des enseignants (FW-B, 2019). Les réformes récentes redéfinissent la formation initiale des enseignants (FW-B, 2022a). Elles constituent un changement significatif dans la préparation des futurs enseignants.

À partir de septembre 2023, l'application du décret qui redéfinit la formation initiale offre une occasion de repenser les curricula et d'intégrer de nouvelles pratiques pédagogiques telles que le co-enseignement. Il insiste sur la nécessité pour les Hautes Écoles de définir un temps d'expérimentation durant les stages pour diversifier les pratiques telles que la différenciation, l'accompagnement personnalisé et le co-enseignement (FW-B, 2022a). Ce décret introduit un second cycle de formation de 60 crédits supplémentaires qui comprend un stage de longue durée axé sur la pratique réflexive et une supervision approfondie des pratiques pédagogiques. Ce stage permettrait aux futurs enseignants de développer des compétences relationnelles et organisationnelles essentielles, en les plongeant dans des expériences concrètes de co-enseignement (Coppe et al., 2022). Cela diminue ainsi l'écart entre théorie et pratique (Drewes et al., 2022). La recherche en FW-B sur la pratique du co-enseignement par les futurs enseignants est limitée (De Backer et al., 2023). Les stages en co-enseignement offrent une opportunité de développement professionnel considérable, grâce à la nature coopérative du co-enseignement. Un fait qui

¹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)

est renforcé par une formation spécifique qui fournit un cadre théorique solide et une compréhension approfondie des pratiques collaboratives (Janin & Couvert, 2020).

Ce mémoire s'ancre dans ce contexte de transformation et vise à comprendre comment les futurs enseignants en FW-B préparent et mettent en pratique le co-enseignement. Il s'intéressera également aux gestes professionnels mis en œuvre par les stagiaires dans une situation de co-enseignement durant leur stage. Pour répondre à ces interrogations, les déclarations, les préparations et les pratiques du co-enseignement d'un binôme de stagiaires ont été analysées afin de réaliser une étude qualitative. Cette recherche vise à apporter un éclairage sur les opportunités et les défis du co-enseignement, en vue d'améliorer la formation des enseignants en FW-B et de contribuer à l'optimisation des stratégies de co-enseignement pour une éducation inclusive et efficace.

Le premier chapitre de ce mémoire explore le cadre théorique autour du co-enseignement et des gestes professionnels efficaces, avec un accent particulier sur la formation au co-enseignement en FW-B. Le deuxième chapitre aborde les méthodes de collecte des données sur la préparation et la mise en œuvre des pratiques de co-enseignement par les stagiaires, incluant une description des participants, des outils utilisés et des procédures analytiques. Le troisième chapitre analyse les données qualitatives et quantitatives collectées durant les stages de co-enseignement pour répondre aux questions de recherche. La discussion et la conclusion synthétisent les principaux résultats en lien avec la revue de la littérature et les implications pour la formation des enseignants en FW-B, et proposent des perspectives de recherches futures.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE

1. Le co-enseignement

1.1. Le co-enseignement : fondements et pratiques

Le co-enseignement trouve son origine dans les pratiques collaboratives aux États-Unis dans les années 1950. Souvent appelé « team teaching » qui peut être traduit par le co-titulariat : les deux enseignants, spécialisés chacun dans une discipline différente, se partagent l'enseignement de deux classes. Cette collaboration entre enseignants a évolué vers le « co-teaching » plus proche de la forme actuelle du co-enseignement et ce, dans les années 1980-1990. Il a émergé comme moyen de réponse à la demande d'une école plus inclusive, conformément aux recommandations internationales pour le droit à l'éducation pour tous (Geurts et al., 2020; Harent, 2023).

Cook et Friend (1995) expliquent qu'« à la fin des années 1980, le co-enseignement était le plus souvent considéré comme un moyen pour les enseignants de l'enseignement spécialisé de répondre aux besoins des élèves dans les établissements d'enseignement ordinaire. »² (p. 1).

1.2. Le co-enseignement : définition

Le co-enseignement, tel que défini par Cook et Friend (1995), implique la collaboration de deux ou plus de professionnels pour enseigner conjointement à un groupe hétérogène d'élèves dans un même espace, sans séparation du groupe pour des interventions spécifiques. Cette approche vise à améliorer l'apprentissage pour tous les élèves, y compris ceux en difficulté (Rytivaara, 2012) ou intégrés dans une fusion de classes où les enseignants maintiennent un ratio équivalent sans distinction de titres (Tremblay, 2015; Tremblay, 2021).

Les auteurs soulignent les composantes clés du co-enseignement : la collaboration de minimum deux professionnels dans un même local, sans hiérarchie entre eux, bénéficiant à tous les élèves, indépendamment de leurs besoins éducatifs (Granger et al., s. d.; Housni et al., 2021; Janin & Couvert, 2020; Toullec-Théry, 2020; Tremblay, 2020; Tremblay &

² Traduction personnelle de: «By the late 1980s, co-teaching was discussed most often as a means for special education teachers to meet students' needs in general education settings. » (Cook & Friend, 1995, p. 1)

Granger, 2020).

1.3. Les modalités d'intervention

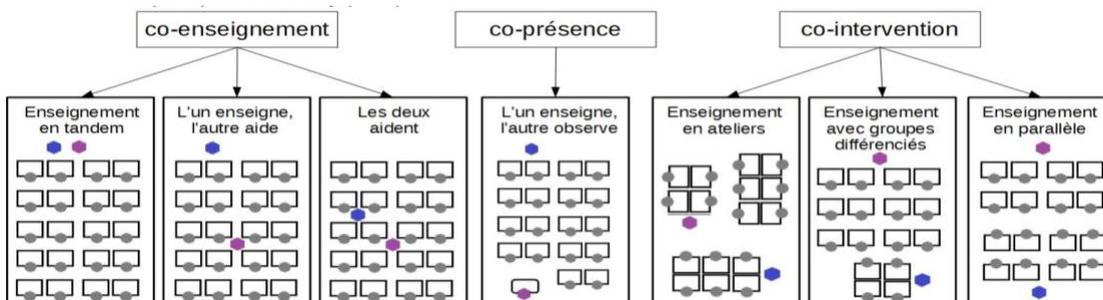
Trois catégories d'interventions auprès des élèves sont distinguées selon le lieu, le groupe d'élèves et la posture enseignante, classées de la moins à la plus collaborative selon les travaux Baeten et Simons (2014) :

- Le co-enseignement : les deux enseignants sont dans le même local et l'enseignement porte sur la même leçon.
- La co-présence : l'enseignant principal enseigne et l'enseignant supplémentaire observe les élèves.
- La co-intervention : les élèves sont répartis en groupe et peuvent avoir des apprentissages différents.

Ces trois catégories sont divisées en sept modalités d'interventions les plus fréquemment rencontrées dans la littérature (Cook, 2004; Harent, 2023; Janin & Couvert, 2020; Rytivaara, 2012; Tremblay, 2015; Tremblay & Toullec-Théry, 2020) (Figure 1) et expliquées ci-après.

Figure 1

Les sept modalités d'intervention des deux enseignants (Harent, 2018, p. 13)



1.3.1 L'un enseigne, l'autre observe (co-présence)

Une répartition des rôles est établie. L'enseignant principal dirige l'activité pendant que l'autre observe afin d'ajuster l'enseignement et la remédiation.

Cette modalité nécessite peu ou pas de planification conjointe. Les observations joueront un rôle essentiel pour préparer la remédiation, fournir un soutien individualisé lors d'évaluation diagnostique ou pour adapter l'enseignement en fonction des observations effectuées. Les rôles doivent être alternés afin que l'enseignant observateur ne se sente pas moins impliqué, mais aussi afin d'avoir plusieurs avis.

1.3.2 L'un enseigne, l'autre aide

L'enseignant principal gère l'enseignement collectif et l'autre offre un soutien ciblé. Cette modalité requiert une préparation minimale pour la différenciation. Elle peut également servir à la préparation des leçons futures. Il est important de faire preuve de vigilance lors de cette modalité car elle peut entraîner un déséquilibre de pouvoir et de responsabilité entre les co-enseignants (Janin & Couvert, 2020; Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

1.3.3 Les deux aident

Les deux enseignants apportent individuellement leur aide à quelques élèves. En général, cette modalité apparaît quand les élèves sont entrés dans l'activité proposée (Harent, 2023; Janin & Couvert, 2020) ou dans un apprentissage autonome (Bocquillon et al., 2024).

1.3.4 Enseignement avec groupe différencié/ enseignement alternatif (en alternance)

L'enseignant A assume la responsabilité de l'enseignement en classe tandis que l'enseignant B travaille avec un groupe d'élèves identifiés en fonction de leurs besoins. Il peut s'agir de remédiation, de renforcement ou d'enseigner à nouveau certains points. Dans certains cas, cela peut être appelé la « table d'appui » ou « de soutien ». Cet espace donne l'opportunité aux élèves de poursuivre un projet personnel, évaluer leurs compétences ou participer à d'autres activités avec l'enseignant B. Cependant, il existe un risque de stigmatisation des élèves qui rejoignent le groupe de soutien. Il est recommandé que l'enseignant A et l'enseignant B alternent les rôles mais également, que les élèves puissent effectuer des changements de groupes (Janin & Couvert, 2020; Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

1.3.5 Enseignement en parallèle

Chaque enseignant dirige une moitié du groupe sur le même contenu, mais avec des méthodes possiblement différentes. Cette modalité vise à réduire le ratio élève/enseignant. Il est important que la préparation soit conjointe en raison de la similitude des contenus. L'aménagement de l'espace doit être réfléchi car si les deux groupes ne sont pas suffisamment distants, le bruit d'un groupe risque de perturber l'autre (Harent, 2023).

1.3.6 Enseignement en ateliers

Les enseignants partagent la responsabilité de la planification de l'activité et de la gestion du groupe en utilisant divers ateliers. Ils ont la possibilité de faire des rotations à travers tous les ateliers, de se consacrer à un atelier spécifique ou de se partager les rôles ; l'un gère un atelier tandis que l'autre fait des rotations. Cette modalité exige une collaboration intense dans la préparation et permet une répartition claire des tâches. Cependant, elle nécessite une planification approfondie car le bruit et la gestion du temps sont des facteurs importants dont il faut tenir compte (Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

1.3.7 L'enseignement en tandem/ partage

Les enseignants partagent les responsabilités des trois phases du co-enseignement, à savoir la planification, l'enseignement et l'évaluation. Ils collaborent étroitement dans la gestion du groupe, ce qui exige une grande confiance mutuelle. Les rôles des enseignants sont fréquemment interchangeables, incluant la gestion du groupe, l'enseignement, l'observation, le soutien, et plus encore. Cette approche offre une diversification de l'enseignement et rend les enseignants plus flexibles, tout en étant plus accessibles aux élèves (Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

1.4. Les types de co-enseignement

Les recherches récentes sur le co-enseignement ont permis à cette pratique de se développer dans des contextes variés. Tremblay (2023) identifie ces différents contextes en quatre types de co-enseignement :

- Le co-enseignement inclusif : un enseignant ordinaire et un enseignant de l'enseignement spécialisé ou du personnel spécialisé (logopède, neuropsychologue ; etc.). D'autres auteurs appellent cela la co-intervention.
- Le co-enseignement didactico-pédagogique : deux enseignants ordinaires.
- Le co-enseignement linguistique : un enseignant ordinaire et un enseignant de langues (immersion, FLA³, DASPA⁴).
- Le co-enseignement de développement ou développemental : développement professionnel d'un stagiaire ou d'un enseignant débutant.

³ Français Langue d'Apprentissage

⁴ Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés

Dans ce travail, le co-enseignement développemental sera étudié plus en détail par la suite.

1.5. Les bénéfices et limites du co-enseignement

Dans les différentes études sur les perceptions des co-enseignants, le co-enseignement présente de nombreux bénéfices tant pour les élèves que pour les enseignants. Les enseignants qui co-enseignent déclarent y trouver plus de bénéfices que de limites (Baeten & Simons, 2014; Harent, 2023; Janin & Couvert, 2020; Tremblay, 2015; Tremblay & Granger, 2020).

1.5.1 Les bénéfices pour les enseignants

La collaboration pédagogique par le co-enseignement favorise la diversification des méthodes pédagogiques ainsi qu'une meilleure observation des élèves et une meilleure identification de leurs besoins (Janin & Couvert, 2020). Il modifie la conception traditionnelle de la classe et des pratiques d'enseignement habituellement appliquées. Il est perçu comme un moyen de renouveler sa pédagogie permettant de réaliser conjointement des activités auparavant effectuées de manière individuelle ou d'innover en testant de nouvelles approches (Housni et al., 2021; Tremblay, 2021). Les enseignants co-construisent l'activité en la planifiant, en l'évaluant et en échangeant directement leur ressenti, ce qui génère une amélioration et une diversification de leurs pratiques (Biémar et al., 2021b; Housni et al., 2021; Janin et al., 2021; Tremblay, 2015, 2021). Cela permet une observation plus fine de leurs besoins spécifiques pour mieux adapter l'enseignement (Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Travailler à deux diversifie les organisations et le soutien apporté aux élèves et répond ainsi aux diverses exigences de la classe (Dieker & Murawski, 2003). Dans leur étude, Biémar et al. (2021b) observent une évolution des représentations des enseignants sur la différenciation qui devient plus intégrative et moins focalisée uniquement sur les élèves en difficulté. Les enseignants se sentent plus performants pour identifier les besoins de leurs élèves et bénéficient d'un développement professionnel en interagissant avec leurs collègues, engendrant ainsi des conflits sociocognitifs constructifs (Biyoudi, 2023; Janin & Couvert, 2020).

Enfin, le co-enseignement, notamment le co-enseignement intensif⁵ ou total⁶, permet une meilleure gestion de classe (Biyoudi, 2023; Daguzon & Marlot, 2019; Janin & Couvert, 2020; Tremblay, 2022a) et un climat de classe plus propice aux apprentissages (Buthmann et al., 2021).

1.5.2 Les bénéfices pour les élèves

Quant aux élèves, King-Sears et al. (2021) mettent en évidence les avantages du co-enseignement sur l'amélioration des performances d'élèves à besoins spécifiques dans des classes de « co-teaching » en comparaison avec celles des classes d'enseignement spécialisé. La différenciation profite à l'ensemble des élèves, en permettant une attention plus individualisée et en réduisant le ratio élèves-enseignants (Cook & Friend, 1995; Tremblay & Toullec-Théry, 2020; Villa et al., 2013). Le co-enseignement contribue à réduire la stigmatisation et la discrimination évitant ainsi d'écarter certains élèves de la classe (Janin & Couvert, 2020). Les élèves osent davantage solliciter les adultes, il y a plus d'interactions (Harent, 2023; Janin et al., 2021) et ils estiment recevoir plus d'aide que dans un contexte hors co-enseignement. Le co-enseignement permet également aux enseignants d'intervenir rapidement et d'accorder plus de temps aux élèves en difficulté grâce notamment à la rétroaction, tout en offrant une attention aux élèves plus performants qui pourraient bénéficier d'un approfondissement (Magiera & Zigmond, 2005; Tremblay, 2021; Tremblay, 2022a). Cette organisation diminue la crainte de se tromper chez les élèves car la disponibilité des enseignants est plus grande (Tremblay, 2015). Le co-enseignement semble permettre la prévention des problèmes de comportement grâce aux interventions immédiates, de même que favoriser l'attention et la participation des élèves en utilisant les espaces de la classe (Bissonnette et al., 2016; Tremblay, 2022a).

1.5.3 Les limites et difficultés du co-enseignement

Si de nombreux bénéfices sont constatés, de multiples auteurs font part de limites et difficultés. Les limites du co-enseignement sont principalement associées à des facteurs

⁵Les co-enseignants co-enseignent une matière bien spécifique (lecture, grandeur, ...) ou une remédiation plus de 50% du temps ou pour la totalité d'une matière (français ou mathématiques). Le contenu est prévu et est spécifique à la leçon de co-enseignement.

⁶Les co-enseignants enseignent ensemble toute leur charge horaire.

organisationnels plus qu'à des facteurs sociaux, comme souligné par Tremblay et Toullec-Théry (2020).

Selon Janin et Couvert (2020), les trois principales difficultés rapportées par les enseignants sont : « une difficulté à trouver du temps commun pour la préparation des séances (69 %), une augmentation du temps de préparation (52 %), et une augmentation du bruit dans la classe (33 %) » (p. 210).

Les deux premières difficultés sont détaillées dans le point suivant concernant l'efficacité du co-enseignement. La troisième, l'augmentation du bruit en classe, Tremblay et Toullec-Théry (2020) l'attribuent aux modalités de co-intervention utilisées et à une organisation de classe modifiée. Selon Gately et Gately Jr (2001), un nombre plus important d'élèves, le travail collaboratif entre eux, ainsi que l'intervention de deux enseignants, nécessitent une réflexion sur l'agencement de la salle de classe en fonction de la configuration choisie et sur la préparation de la leçon.

2. Les conditions d'un co-enseignement efficace

Dans leur article, Tremblay et Granger (2020) indiquent que les études sur le co-enseignement en francophonie sont récentes et les méthodologies varient considérablement. Benoit et Angelucci (2011) notent les difficultés de mesurer et de comparer les effets bénéfiques de cette pratique car les recherches sont peu généralisables et transposables. Les recherches sur l'efficacité du co-enseignement sont essentiellement ciblées sur le co-enseignement inclusif. Pour évaluer précisément son impact, une approche intensive et prolongée serait nécessaire, tandis qu'une mise en œuvre dispersée ne permet pas une évaluation qualitative (Tremblay, 2023). Ces études reposent essentiellement sur les perceptions et sont qualifiées de qualitatives. Au niveau des études quantitatives, King-Sears et al. (2021) recommandent d'en faire sur les effets du co-enseignement total et de la formation des enseignants.

Pour optimiser l'efficacité du co-enseignement, plusieurs conditions interdépendantes ont été identifiées (Arguelles et al., 2000), elles sont détaillées dans ce chapitre. Il est essentiel de noter que l'insuffisance dans l'application d'une de ces conditions peut influencer négativement la réalisation des autres (Tremblay, 2023).

2.1. Le partage des ressources et des responsabilités

Villa et al. (2004, cités par Tremblay, 2020, p.36) définissent le co-enseignement comme étant : « deux personnes ou plus qui partagent la responsabilité d'enseigner à certains ou

à tous les élèves assignés à une classe. Cela implique le partage des responsabilités entre les enseignants pour la planification, l'enseignement et l'évaluation d'une classe d'élèves ». Villa et al. (2013) soulignent l'importance de diversifier les modalités expliquées précédemment et de permettre des prises de leadership par les deux enseignants au sein de la classe. Il est également essentiel d'exploiter pleinement les forces et les différences de chacun.

2.2. Le volontariat pour co-enseigner

L'aspect volontaire du co-enseignement est primordial dans la réussite de celui-ci. Cette volonté conduit les enseignants à s'investir pleinement dans la dynamique du co-enseignement. Cet engagement est un facteur clé favorisant la réussite et la pérennité de celui-ci (Benoit & Angelucci, 2011; Cook & Friend, 1995; Nierengarten, 2013; Scruggs et al., 2007; Tremblay, 2023).

2.3. La compatibilité entre co-enseignants

La compatibilité entre co-enseignants est aussi une des conditions principales d'un co-enseignement efficace (Dumont et al., 2022; Granger et al., s. d.; Harent, 2023; Housni et al., 2021; Tremblay, 2023; Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Ces auteurs évoquent souvent le concept de « mariage pédagogique » et suggèrent la mise en place d'un contrat entre co-enseignants. La crainte du jugement par le collègue, la qualité de la relation et la vision pédagogique sont des facteurs à considérer pour assurer une collaboration réussie.

2.4. L'intensité et la régularité du co-enseignement

Tremblay (2023) détermine quatre niveaux d'intensité du co-enseignement :

- Dispersé : Le co-enseignant passe une à deux heures par semaine dans la classe. La matière ainsi que la manière de travailler peuvent être variables.
- Stratégique : Les co-enseignants co-enseignent une matière bien spécifique (par exemple : lecture ou grandeurs) ou font de la remédiation. Le contenu est prévu et est spécifique à la leçon de co-enseignement.
- Intensif : C'est un co-enseignement stratégique qui représente plus de 50% du temps ou toute une matière (français ou mathématiques)
- Total : C'est lorsque les co-enseignants enseignent ensemble toute leur charge horaire.

Une grande intensité a un effet sur la compatibilité entre enseignants et sur la diminution de la charge de travail (Scruggs et al., 2007). Elle permet aussi d'augmenter les concertations entre enseignants et facilite la planification (Tremblay, 2023).

2.5. Le soutien administratif de la direction

Le soutien administratif est apporté essentiellement par la direction car il concerne l'organisation horaire, l'attribution des locaux, la possibilité de formation des enseignants, etc. (Tremblay, 2023). Ce soutien permet d'aider les co-enseignants à se concerter et à planifier ensemble.

2.6. La planification et la concertation

La planification et la préparation conjointe sont des piliers essentiels de la collaboration enseignante (Granger & Moreau, 2021; Tremblay, 2023). Ce processus est primordial pour « établir clairement les buts communs de la collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités, mais aussi accepter une responsabilité partagée pour les décisions et leurs conséquences. » (Tremblay & Toullec-Théry, 2020, p. 58). Cette collaboration renforce la confiance entre co-enseignants avec une participation volontaire comme condition fondamentale (Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Bien que l'organisation de périodes de concertation communes régulières puisse être complexe (Housni et al., 2021; Tremblay, 2015), une réponse structurelle permettant au binôme d'avoir un temps de concertation commun peut être une solution efficace (Arguelles et al., 2000; Janin & Couvert, 2020; Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

Selon Benoit et Angelucci (2011), ce temps de planification partagée offre aux enseignants l'opportunité :

- De partager des méthodes et des stratégies d'enseignement ;
- De discuter du contenu et de l'évaluation de l'enseignement ;
- D'échanger sur les objectifs du plan d'enseignement individuel (PEI) des élèves intégrés ;
- D'adapter les modalités de coenseignement pour répondre aux besoins variés des élèves ;
- De communiquer sur la gestion de la classe et du comportement ;
- De clarifier leurs rôles et leurs responsabilités. (p.114)

2.7. La planification

La planification partagée est essentielle pour assurer une égalité entre co-enseignants en partageant les responsabilités. L'expertise de chacun et le partage des décisions lors de la planification permettent d'améliorer la différenciation (Murawski, 2010; Tremblay, 2023). Elle permet également de prendre en considération les besoins de tous les élèves (Gately & Gately Jr, 2001). Au fil du temps, la planification avec le même partenaire devient plus aisée en raison du développement de routines, d'une familiarité accrue avec le contenu des cours et les attentes des partenaires, ainsi que d'un renforcement des relations de collaboration (Walther-Thomas, 1997). Une planification efficace est caractérisée par des objectifs partagés, une répartition équitable du travail, une clarification des rôles de chacun, des objectifs et un vocabulaire commun, des attentes et des approches pédagogiques communes (Tremblay, 2023).

Il existe trois types de planification :

- La planification partagée, où l'un des co-enseignants partage sa préparation avec l'autre. La préparation ne change pas et est donnée en commun.
- La co-planification, où les préparations sont modifiées et améliorées ensemble.
- La co-conception, où une nouvelle activité est créée conjointement.

Afin de faciliter la planification, Dove et Honigsfeld (2017) préconisent une combinaison de la planification partagée et de la co-planification. Granger et Moreau (2021) et Tremblay (2023) proposent quatre étapes de planification qui doivent faire partie d'une seule planification :

- La planification didactique, axée sur les matières et contenus disciplinaires à enseigner.
- La planification pédagogique, qui se concentre sur les méthodes d'enseignement, y compris la gestion de classe, la différenciation, l'innovation pédagogique, et les pratiques pédagogiques probantes.
- La planification orthopédagogique, dédiée aux élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés d'apprentissage. Elle vise à vérifier que tous les élèves pourront participer à l'activité et qu'ils auront tous les outils à leur disposition.
- La planification structurelle, qui inclut l'organisation de l'espace-temps, le choix des modalités de co-enseignement et la répartition des rôles et responsabilités entre co-enseignants.

2.8. La concertation

Des concertations fréquentes et régulières, y compris des microconcertations en temps réel en classe, peuvent renforcer la collaboration (Tremblay, 2020, 2022b; Tremblay & Toullec-Théry, 2020). La co-planification et la co-évaluation sont nécessaires à l'efficacité du co-enseignement (Tremblay, 2015). Selon Tremblay (2023) et Benoit et Angelucci (2011), la planification conjointe devrait se focaliser sur le développement de responsabilités partagées pour établir une parité dans la relation plutôt que sur les différentes configurations du co-enseignement. Les concertations sont essentielles au co-enseignement et varient selon les phases, englobant la planification, l'enseignement et la réflexion sur les séances de co-enseignement. Pour les débutants, il s'agira d'abord d'une négociation et d'une contractualisation afin de définir les rôles de chacun et les objectifs, mais aussi les attentes, pour assurer une planification efficace (Granger & Tremblay, 2022; Tremblay, 2023).

Tremblay (2015, 2023) identifie trois types de concertation :

- Les concertations formelles qui sont des réunions programmées qui peuvent prendre un temps important en particulier au début de la collaboration.
- Les concertations informelles qui ont lieu en fonction des disponibilités des co-enseignants et peuvent inclure des moments informels (temps de midi, récréation, fin de journée)
- Les microconcertations qui sont des échanges rapides en classe pendant l'enseignement.

Selon Tremblay (2023), « les enseignants passent un temps significatif (5-6%) (Tremblay, 2010 ; 2011 ; 2015) en concertation directe ou en microconcertations » (p.127). Ces dernières sont décrites par Saillot et Malmaison (2018) comme des ajustements réciproques essentiels, où les co-enseignants s'adaptent au cours de la leçon, s'appuyant sur l'observation et l'écoute de l'autre, en réponse aux besoins immédiats des élèves et à l'évolution de la situation d'enseignement. Tremblay (2022b) distingue dix sortes de microconcertations : rétroaction, planification, coordination, régulation, modification, validation, correction, vérification, évaluation et discussion. Ces microconcertations ne concernent pas l'ensemble des gestes professionnels du co-enseignement, mais constituent en elles-mêmes un geste professionnel (Tremblay, 2023).

Elles visent l'ajustement obligatoire du travail à deux (Bucheton & Soulé, 2009; Saillot & Malmaison, 2018).

2.9. Pratiques professionnelles :

Le co-enseignement permet un développement professionnel et une amélioration des pratiques enseignantes grâce au changement de celles-ci (Housni et al., 2021; Tremblay, 2021). Le travail conjoint permet de développer des gestes professionnels et des compétences que les enseignants n'auraient pas acquis seuls, tels que les microconcertations ou les ajustements (Tremblay, 2022b). Il augmente aussi la réflexivité via la co-réflexion (Biyoudi, 2023). De même, le co-enseignement permet de développer des compétences de communication, d'enseignement et de pratique collaborative (Tremblay, 2023).

2.10. La formation

Janin et Couvert (2020) considèrent la formation comme un élément indispensable pour le développement et la pérennisation du co-enseignement. Ce mémoire se concentre sur la formation initiale au co-enseignement, mais les principes développés dans le point suivant sont également valables pour la formation continue des enseignants.

3. La formation initiale et le co-enseignement développemental

La formation au co-enseignement, soulignée par Dieker et Murawski (2003) ainsi que Friend et al. (2010), est essentielle dès le début de la formation initiale des enseignants. Elle nécessite une planification minutieuse et une structure organisationnelle rigoureuse pour être efficace. Friend et al. (2010) relèvent un manque de formation au co-enseignement et recommandent un développement professionnel accompagné de coaching pour transformer les pratiques enseignantes. Richard et al. (2017) ont établi cinq principes clés pour un développement professionnel efficace, intégrant une évaluation systématique des résultats, l'utilisation de données probantes, un accompagnement basé sur la collaboration, une distribution temporelle des apprentissages et un soutien fort de la part de la direction démontrant un leadership pédagogique. Ces principes doivent être intégrés dans la formation axée sur les gestes professionnels efficaces, en particulier dans un contexte de co-enseignement (Chitiyo & Brinda, 2018). Benoit et Angelucci (2011) soutiennent la création d'un programme de formation initiale intégrant le co-

enseignement, soulignant que les compétences nécessaires se développent principalement par la pratique. L'expérience pratique du co-enseignement en stage, dès la formation initiale, est fondamentale (Dubé et al., 2021; Tremblay & Granger, 2020; Tremblay & Toullec-Théry, 2020), bien que Gremion et Carron (2021) estiment qu'elle reste insuffisamment accessible. Ces auteurs reconnaissent l'impact positif du co-enseignement sur le développement professionnel, un effet amplifié quand la formation spécifique est dispensée conjointement avec sa pratique (Janin & Couvert, 2020). Après une telle formation, les stagiaires se sentent mieux préparés pour co-enseigner (Chitiyo & Brinda, 2018; Darragh et al., 2011; Tremblay, 2023). En stage, le co-enseignement entre un stagiaire et un maître de stage (dyade) ou entre deux stagiaires (triade) permet, pour Tremblay et Toullec-Théry (2020), un développement professionnel. Ils l'appellent le co-enseignement développemental. Tremblay (2023) le définit « comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux stagiaires ou d'un stagiaire et du titulaire de classe se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. » (p. 44).

Dans leur méta-analyse, Baeten et Simons (2014) ont analysé 23 études afin de faire ressortir les avantages et inconvénients de ce type de stage. Pour les stagiaires, les avantages sont de quatre ordres : « l'augmentation du soutien, un dialogue accru sur l'apprentissage et l'enseignement, un développement professionnel (dans l'enseignement, la collaboration et la réflexion) et un développement personnel. »⁷ (p. 95). Tout d'abord, le dialogue entre les co-enseignants est plus important lors d'un stage en triade qu'en dyade. Les stagiaires se sentent plus rassurés de se prodiguer des conseils ou d'avoir l'avis de l'autre qu'avec le maître de stage qu'ils considèrent comme intimidant. Le co-enseignement permet également de réduire le sentiment d'isolement des stagiaires (Scantlebury et al., 2008). Un développement professionnel des stagiaires a été constaté au niveau de leurs compétences didactiques, pédagogiques et en gestion de classe grâce à l'observation, à la discussion et à l'enseignement avec un pair. Ils consacrent 30% de temps supplémentaire de préparation que pour un stagiaire individuel (Baeten & Simons, 2014). Ensuite, les maîtres de stage profiteraient « d'une diminution de la charge

⁷ Traduction personnelle de : « (1) increased support, (2) increased dialogue about learning and teaching, (3) professional growth (in teaching, collaboration, and reflection), and (4) personal growth. » (Baeten & Simons, 2014, p. 95).

de travail, de nouvelles connaissances et une augmentation de la collaboration. »⁸ (Baeten & Simons, 2014, p. 97). Ils déclarent apprendre de nouvelles pratiques grâce aux stagiaires (Scantlebury et al., 2008). De plus, s'ils se sentent engagés en tant que professionnels du coaching, ils se sentent partenaires centraux dans la formation, mais superviseurs déconnectés de la pratique (Thompson & Schademan, 2019). Enfin, les élèves bénéficieraient « d'une augmentation du soutien en classe, d'activités riches et variées et de nouveaux apprentissages »⁹ (Baeten & Simons, 2014, p. 98). Selon l'étude de Bacharach et al. (2010), le résultat le plus marquant est que les élèves qui bénéficient d'un co-enseignement développemental sur trois ans, obtiennent de meilleurs résultats que ceux évoluant dans une classe avec un stage traditionnel, voire que ceux des classes avec un enseignant seul.

Il est essentiel de soutenir organisationnellement les stagiaires pour le co-enseignement en gérant leurs horaires afin qu'ils aient le temps de préparer ensemble les leçons et réfléchir à leur déroulement. La formation des futurs enseignants aux compétences relationnelles est aussi importante pour la gestion des difficultés et conflits éventuels lors d'un stage en binôme. Il est également nécessaire de former les maîtres de stage et les superviseurs afin qu'ils puissent guider efficacement les binômes de futurs enseignants (Do & Hascher, 2023; Tremblay, 2023). L'évaluation des stages et leur validation, traditionnellement faites de manière individuelle, posent question pour les stages en co-enseignement. Tremblay (2023) propose diverses pistes afin d'améliorer ces moments dans la formation des stagiaires. Dans le cadre du stage de longue durée, il est possible de réserver des moments pour un enseignement solitaire et aussi d'adapter l'évaluation et la validation des stages pour permettre aux stagiaires d'être évalués en tant que co-enseignants, mais également en tant que stagiaire seul lors de la séance de co-enseignement (Tremblay, 2023). Selon Baco et al. (2023) il est essentiel, dans le cadre de la formation des maîtres de stage, de développer six compétences clés. La formation spécifique au co-enseignement s'aligne étroitement sur ces compétences, puisqu'elle englobe des aspects cruciaux tels que l'accompagnement des stagiaires dans leurs

⁸ Traduction personnelle de : « (1) decreased workload, (2) learning gains, and (3) increased collaboration at school. » (Baeten & Simons, 2014, p. 97).

⁹ Traduction personnelle de : « (1) increased support, (2) rich and varied lessons and (3) learning gains. » (Baeten & Simons, 2014, p. 98).

préparations, la formation aux gestes professionnels efficaces ainsi que le développement de la réflexivité et la guidance du stagiaire, tous centraux à la pratique efficace du co-enseignement. De plus, le co-enseignement offre un moyen d'enrichir les expériences des maîtres de stages. Dans l'étude de Gallo-Fox et Scantlebury (2016), lors d'un stage de longue durée (15 semaines), les stagiaires ont enseigné avec le maître de stage (dyade) pendant trois à cinq périodes par jour. Ces derniers relatent avoir vécu un développement professionnel grâce aux interactions quotidiennes et une réflexion continue sur leur pratique.

Aux États-Unis, les modèles de co-enseignement sont de plus en plus adoptés en formation initiale (Baeten & Simons, 2014), contrairement à la FW-B où son utilisation reste limitée et peu étudiée, la difficulté résidant dans la complexité méthodologique de capturer le processus d'apprentissage des futurs enseignants (De Backer et al., 2021; Simons et al., 2020). L'importance de la différenciation pédagogique via le co-enseignement est également soulignée comme compétence clé à développer (Biémar et al., 2021b). En outre, le co-enseignement optimise l'utilisation du temps des stagiaires, qui passent moins de temps en simple observation pour se concentrer davantage sur des tâches pratiques et interactives (Darragh et al., 2011).

4. Le co-enseignement et la formation initiale en FW-B

Il existe peu de recherches sur le co-enseignement en général en FW-B, et encore moins sur son efficacité et sur la formation initiale des enseignants. Cependant, certaines études ont été menées dans ce domaine. Par exemple, Tremblay (2012) a comparé l'enseignement spécialisé et un co-enseignement total entre enseignants spécialisés et ordinaires avec des élèves à besoins spécifiques. De même, un projet pilote mené par Biémar et al. (2021a, 2021b) s'est concentré sur la différenciation en apprentissage de la lecture au cycle 5-8, impliquant la collaboration de deux enseignants ordinaires.

Pour concrétiser le tronc commun élargi, des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE) ont été établis (FW-B, 2019). Ces objectifs reposent sur l'accompagnement personnalisé (AP), les dispositifs de suivi des élèves en difficulté et le dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) (FW-B, 2019, 2022c). Entre 2019 et 2021, un projet pilote mené par Biémar et al. (2021a, 2021b) a facilité l'implémentation des heures d'AP, qui ont ensuite été généralisées (André et al., 2020; Biémar et al. 2021a, 2021b;

Housni et al., 2021). À partir de la rentrée 2023, le co-enseignement est devenu obligatoire dans les écoles fondamentales pour les premières et deuxièmes années primaires. Cette mesure fait partie intégrante du dispositif de l'AP, qui octroie des moyens supplémentaires aux écoles pour soutenir pédagogiquement les élèves. Les écoles reçoivent des périodes d'AP basées sur le nombre d'élèves, permettant ainsi aux enseignants de travailler en binôme ou en trio pour mieux répondre aux besoins des élèves durant ces périodes (FW-B, 2019, 2022b, 2022c). Le code de l'enseignement (FW-B, 2019) précise que ces ressources doivent être utilisées pour renforcer l'enseignement au sein de la classe et ne doivent pas servir à réduire de façon permanente la taille des classes.

En parallèle, la réforme de la formation initiale des enseignants en FW-B permet de repenser les curricula de formation (Coppe et al., 2022). Dès septembre 2023, le décret redéfinissant la formation initiale des enseignants (FW-B, 2022a) introduit un deuxième cycle de 60 crédits supplémentaires aux trois années de premier cycle. Selon l'article 23 de ce décret, ce nouveau cycle impose un stage de longue durée de 20 crédits, mais les futurs enseignants bénéficieront « d'unités d'enseignement permettant une analyse réflexive et une supervision de ses pratiques » (FW-B, 2022a, p. 14). Le livre 6 du code de l'enseignement fondamental et secondaire (FW-B, 2019), consacre un chapitre aux objectifs de la formation continue, mettant en avant l'importance du développement et de l'acquisition des compétences professionnelles. Plus précisément, la section IV du chapitre 2 souligne la nécessité de la différenciation pédagogique, de l'accompagnement personnalisé des élèves et du co-enseignement (FW-B, 2019).

Le décret sur la formation initiale reprend exactement ces points (FW-B, 2022a) et ajoute dans son chapitre V, relatif à l'organisation et à l'encadrement des situations professionnelles de formation, « l'approfondissement disciplinaire, et ce compris la didactique de la discipline, ainsi que la différenciation pédagogique, la remédiation, l'accompagnement personnalisé et le co-enseignement » (p. 20). Ce décret précise également que, dans le cadre des stages, un temps d'expérimentation est mis à disposition des étudiants pour développer des pratiques innovantes telles que la différenciation, l'accompagnement personnalisé, le co-enseignement et des pratiques de plus en plus autonomes. Les stages sont un milieu de formation approprié afin de développer les compétences relationnelles et organisationnelles spécifiques au métier d'enseignant (Coppe et al., 2022). Le co-enseignement, intégré dans ces stages, favorise la

collaboration en milieu scolaire et aide à combler l'écart entre théorie et pratique (Drewes et al., 2022).

5. Les gestes professionnels efficaces et le co-enseignement

Dans le cadre du co-enseignement, les gestes professionnels sont déterminants pour assurer une pratique pédagogique efficace.

Brudermann et Péliissier (2008) définissent les gestes professionnels

comme des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, d'incompréhension) et qui fonctionnent davantage en « configurations d'actions » (par exemple, acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)) que de manière isolée. (p. 22)

Bucheton (2019) renforce cette idée en notant que le terme "geste" évoque une action intentionnelle et codifiée de l'enseignant. Bocquillon (2020) met en avant l'importance de l'enseignement explicite et des gestes professionnels dans la formation des enseignants. Elle souligne que ces gestes professionnels, comprenant des stratégies pédagogiques et des interactions ciblées avec les élèves, sont essentiels pour faciliter l'apprentissage. La préparation au co-enseignement, dans ce cadre, nécessite donc une anticipation des gestes professionnels à déployer, en tenant compte de l'évolution dynamique de la situation de classe et des besoins spécifiques des élèves. L'enseignement explicite, en tant que modèle, peut servir de guide pour cette anticipation, en proposant des stratégies structurées et des routines claires. Bocquillon et al. (2024) identifient sept gestes professionnels fondamentaux pour améliorer l'efficacité de l'enseignant, répartis en deux catégories : la gestion des apprentissages et la gestion de classe. Ils conseillent une planification des gestes professionnels pour réduire la charge cognitive des enseignants, affirmant que ces gestes sont applicables, quelles que soient les méthodes pédagogiques employées (Bocquillon et al., 2024).

5.1. Les gestes professionnels de gestion des apprentissages

Ce paragraphe présente les cinq gestes fondamentaux liés à la gestion des apprentissages (Bocquillon et al., 2024).

5.1.1 La présentation d'éléments liés au contenu

Lors de la présentation en enseignement explicite, l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » en expliquant aux élèves le « quoi » (contenu) et le « comment » (la manière). Il présente les étapes par lesquelles il va passer (Bocquillon et al., 2024). Afin de comprendre le fil conducteur de la leçon, il est important de présenter les étapes de la leçon aux élèves et ce que l'enseignant attend d'eux (Gauthier et al., 2013).

5.1.2 Les consignes

Selon Bocquillon et al. (2024), l'enseignant doit annoncer les consignes « de manière claire, concise et non ambiguë » (p. 98). Les consignes données oralement doivent être accompagnées d'un support écrit pour pallier la distraction de certains élèves. Différents types de consignes sont utilisés en enseignement explicite : les consignes pour les exercices collectifs, pour l'enseignement réciproque, pour l'évaluation formative et pour les exercices individuels (Bocquillon et al., 2024).

5.1.3 L'objectivation

L'enseignant interroge régulièrement les élèves et vérifie leur compréhension par divers moyens. Il existe différentes formes d'objectivation : stéréotypées, spécifiques, liées au contenu, de la métacognition ou de l'opinion. Les objectivations spécifiques sont les plus efficaces car, selon Bocquillon et al. (2024), « elles permettent aux élèves de développer leurs réponses et à l'enseignant d'obtenir davantage d'information sur l'apprentissage des élèves. » (p. 106). L'enseignant doit enseigner le contenu sur lequel il pose les questions avant de faire ses différentes objectivations. Sans cette étape, cela peut entraîner des inégalités scolaires car les élèves doivent, dès lors, deviner la réponse.

5.1.4 La rétroaction

Bocquillon et al. (2024) affirment que « la rétroaction (feed-back) est l'un des éléments qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves » (p. 107). Sans celle-ci, les élèves manquent d'informations sur la qualité de leur travail. Il est impératif de corriger les erreurs rapidement pour renforcer l'apprentissage. La rétroaction se décline en divers types : stéréotypée, spécifique, sollicitant une correction ou une amélioration, de contrôle, sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves ou sur le soi. Les rétroactions stéréotypées ou axées sur le soi doivent être évitées en faveur des autres, notamment la spécifique qui

se focalise sur le processus utilisé plutôt que sur le résultat uniquement (Bocquillon et al., 2024).

5.1.5 L'étayage

L'étayage est fondamental en enseignement explicite et sert à fournir une aide à l'élève pour réaliser une tâche jusqu'à ce qu'il puisse la réaliser de manière autonome. L'étayage peut être physique, verbal ou visuel.

5.1.6 Les déplacements

Les déplacements de l'enseignant en classe jouent un rôle primordial dans la vérification de la compréhension permettant ainsi d'apporter un étai ou une rétroaction adaptés.

5.2. Les gestes professionnels de la gestion de classe

Bocquillon et al. (2024) présentent deux types de gestes professionnels de gestion de classe : les interventions préventives et correctives.

Ces mêmes auteurs expliquent que

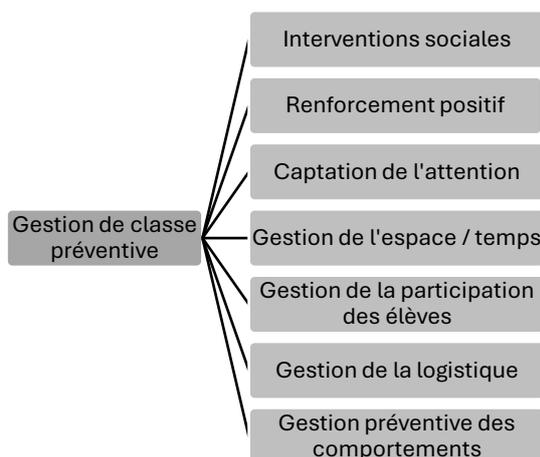
Les interventions préventives visent à prévenir les écarts de conduite / à favoriser l'adoption des comportements souhaités ou encore sont mis en œuvre par l'enseignant avant que les élèves ne mettent en œuvre des écarts de conduite. Les interventions correctives, quant à elles, visent à gérer un ou plusieurs écart(s) de conduite (...). Les écarts de conduite sont des « manquements aux attentes comportementales préalablement enseignées (Bissonnette et al., 2016), pp.100-101) ». (Bocquillon et al., 2024, p.117)

5.2.1 Les interventions préventives

Pour une gestion de classe optimale, il est essentiel de privilégier les interventions préventives, lesquelles devraient représenter environ 80% des actions, contre 20% pour les interventions correctives (Bissonnette et al., 2016). Les interventions préventives au nombre de sept, selon Bocquillon et al. (2024), permettent d'établir un environnement de classe favorable à l'apprentissage. L'enseignant déploie des interventions sociales positives et formule des renforcements positifs lorsque les élèves ont un comportement attendu. Il capte l'attention des élèves avant un apprentissage ou une consigne et organise efficacement l'espace et le temps ainsi que la logistique de la classe (distribution des

feuilles, TBI). Il gère également la participation des élèves, veillant à ce que chacun puisse s'exprimer et bénéficie d'une rétroaction. Enfin, il gère les comportements de manière préventive en enseignant les comportements attendus ou en rappelant ceux-ci. Ces différentes interventions préventives sont reprises dans la figure 2 ci-dessous.

Figure 2 *Vue d'ensemble des interventions préventives de gestion de classe reproduite à partir de Bocquillon et al. (2024, p. 118).*



5.2.2 Les interventions correctives

Bocquillon et al. (2024) expliquent que les interventions correctives « visent à gérer un ou plusieurs écart(s) de conduite » (p. 135). Les écarts de conduite sont qualifiés de mineurs ou de majeurs. La présente étude se concentre exclusivement sur la gestion des écarts de conduite mineurs.

5.3. La gestion de classe et le co-enseignement

Selon Tremblay (2022a), les co-enseignants distinguent mal ce qui relève de leurs interventions préventives ou correctives et ne voient pas toujours les avantages du co-enseignement en gestion de classe. La présence de deux enseignants permet une meilleure circulation dans la classe comme le préconisent Bissonnette et al. (2016) ainsi que Bocquillon et al. (2024), un redoublement de l'attention lors des objectivations et le double de rétroaction. Cependant, pour que ces avantages se matérialisent, il est essentiel que les rôles et responsabilités de chaque enseignant soient clairement définis et établis préalablement. En outre, cette dynamique permet à un enseignant de se consacrer à la gestion immédiate des écarts de conduite, tandis que l'autre gère les apprentissages.

CHAPITRE II : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se divise en trois sections distinctes. Dans un premier temps, la problématique et les questions de recherche sont présentées afin d'établir les bases de cette recherche et ensuite, en spécifier le type et les modalités d'échantillonnage. Les procédures de collecte des données et les méthodes d'analyse adoptées sont également exposées. Enfin, les moyens utilisés pour analyser, traiter et discuter les résultats obtenus seront expliqués.

1. La problématique et les questions de recherche

Les concepts théoriques explorés dans la revue de littérature servent de cadre à cette étude. Plusieurs éléments y ont été identifiés pour formuler les questions de recherche.

À la rentrée 2023, le co-enseignement, au travers de l'accompagnement personnalisé, est mis en place dans les classes via les heures d'accompagnement personnalisé (AP). Celui-ci étant récent dans l'enseignement ordinaire, « il est crucial de proposer des formations spécifiques pour les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé. » (Biémar et al., 2021b, p.54). Les différentes recherches démontrent que le co-enseignement gagne en efficacité si les enseignants et les stagiaires sont formés. La modification de la formation initiale en FW-B prévoit que les étudiants puissent connaître les différentes facettes du métier (FW-B, 2019). Le co-enseignement en faisant partie, la formation au co-enseignement semble importante en formation initiale. Dans leur étude, Magiera et Zigmond (2005) préconisent d'analyser l'impact du temps de co-planification et de co-préparation sur les pratiques enseignantes.

À la suite de ces constats, ce mémoire tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

« Dans le cadre de la formation initiale des enseignants en FW-B,

1. Comment les futurs enseignants planifient-ils les séances de co-enseignement, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages et des comportements et quelle est la cohérence entre leur planification et leurs pratiques effectives ?
2. Quels gestes professionnels les futurs enseignants mettent-ils en œuvre dans une situation de co-enseignement en stage ? Plus précisément, ces gestes sont-ils préconisés dans un enseignement efficace et spécifiquement en co-enseignement ?»

2. Choix méthodologiques

2.1. L'échantillon

L'échantillon de cette recherche est un échantillon volontaire (Berthier, 2016). Il a été constitué sur la base du volontariat des différents acteurs impliqués : les stagiaires, les écoles les accueillant et les maîtres de stage. En septembre, par email, les étudiants de 3^e bachelier instituteur primaire d'une Haute École ont reçu une invitation à effectuer leur stage axé sur la diversité des publics en co-enseignement.

L'échantillon est composé d'un binôme de deux étudiantes en troisième année de baccalauréat instituteur primaire dans cette Haute École. Il s'agit de deux femmes, âgées de 27 et 25 ans, qui ont été anonymisées sous les noms de Stagiaire 1 (S1) et Stagiaire 2 (S2).

Des écoles pratiquant le co-enseignement, à minima huit périodes par semaine, ont été recherchées afin d'accueillir ces futurs enseignants que l'on appellera, dès lors, « stagiaires ». Les maîtres des stages ont été choisis volontairement et devaient avoir une expérience préalable en co-enseignement. L'école sélectionnée pour cette étude pratique le co-enseignement depuis septembre 2022 à raison de minimum huit périodes par semaine et son corps enseignant a bénéficié d'une formation spécifique. L'école a également intégré ce projet dans son contrat d'objectifs.

Les maîtres de stages sont deux hommes de 47 et 45 ans, enseignant respectivement en 5^e et 6^e année primaire, avec une ancienneté de plus de dix ans. Ils collaborent depuis douze ans dans le cadre d'un co-titulariat. Chacun enseigne, en alternance, les mathématiques et le français, en P5 une année et en P6 l'année suivante.

Une formation sur le co-enseignement (Annexes 2 et 3), d'une durée de deux cours de trois heures chacun, a été donnée en décembre à tous les étudiants de la section primaire et préscolaire de la Haute École. Le premier cours portait sur le cadre théorique du co-enseignement, incluant la définition, les modalités d'organisation, les avantages, les limites et l'efficacité. Le second cours s'est concentré sur la planification et l'évaluation. Lors de ce cours, les étudiants ont pu effectuer une préparation en binôme et échanger ensuite sur les aspects indispensables d'une préparation efficace de co-enseignement.

Le stage de co-enseignement a été réalisé dans le cadre du stage de diversité des publics, du 12 au 23 février 2024. Les stagiaires ont enseigné ensemble pour un total de 24 périodes de classe (co-enseignement total).

2.2. Le recueil des données

La présente étude adopte une approche mixte : qualitative et quantitative pour examiner les pratiques de co-enseignement du binôme de stagiaires avec une attention particulière portée à l'application des gestes professionnels et la gestion de classe . Altet (2002) souligne l'importance de combiner diverses approches, tant qualitatives que quantitatives, pour obtenir une compréhension plus complète et nuancée de ces pratiques.

Le recueil des données s'est articulé autour de trois sources principales : les préparations de leçon, les vidéos des leçons et les entretiens avec les stagiaires.

2.2.1 Les préparations de leçon

Les stagiaires ont bénéficié de deux jours de préparation à la Haute École en vue de leur stage. Les préparations suivaient le canevas établi par la Haute École pour les stages de BAC 3 instituteurs primaires. Un canevas spécifique (Annexes 4 et 5) au co-enseignement, destiné à soutenir les étudiants dans leurs préparations, a été mis à disposition lors de la formation de décembre. De plus, le superviseur de stage avait requis que chaque duo d'étudiants prépare une seule farde de préparation. Ensuite, les neuf préparations écrites des stagiaires ont été collectées pour examiner les aspects didactiques et pédagogiques prévus, en mettant un accent particulier sur la planification et la gestion du co-enseignement.

2.2.2 Les vidéos des leçons

Les séances de co-enseignement ont été enregistrées avec une tablette fixe posée dans la classe. Les stagiaires ont filmé 6 leçons (Annexe 6) d'une durée totale des vidéos de 9 heures, 31 minutes et 54 secondes. Ces leçons sont celles de la deuxième semaine de stage, en raison d'un problème technique qui a empêché l'enregistrement des leçons de la première semaine. Les autorisations nécessaires au respect du droit à l'image ont été obtenues, incluant l'accord des parents, des stagiaires et des maîtres de stage.

2.2.3 L'entretien

Un entretien semi-directif (Berthier, 2016) avec les stagiaires a été réalisé avec le logiciel Teams. Cet entretien a permis de recueillir les témoignages des stagiaires concernant leurs gestes professionnels et leurs préparations spécifiquement en co-enseignement. L'objectif était d'explorer les modalités de préparation au co-enseignement par les co-enseignants,

en particulier en ce qui concerne le partage des responsabilités liées à la gestion des apprentissages et à la gestion de la classe. Le guide d'entretien (Annexe 9) utilisé a été élaboré sur base d'une revue de la littérature et une retranscription (Annexe confidentielle) des déclarations des stagiaires a été effectuée. L'analyse de cet entretien s'appuie sur les études des gestes professionnels (Bocquillon, 2020; Bocquillon et al., 2023, 2024) et du co-enseignement (Saillot & Malmaison, 2018; Tremblay, 2022b, 2023).

2.3. L'analyse des données

2.3.1 L'analyse des données de contenu thématique

Dans le cadre de cette recherche, les approches déductives et itératives ont été privilégiées (Mukamurera et al., 2006). En effet, l'analyse des préparations et des déclarations des stagiaires a été réalisée sur base d'une grille d'analyse (Annexe 7) construite à partir de la revue de la littérature et adaptée au fur et à mesure de la recherche (Tableau 1). Cette approche itérative permet un processus de codage initial régulièrement révisé et affiné, reflétant une interaction continue entre la collecte de données, leur analyse et la théorie (Mukamurera et al., 2006).

L'analyse de contenu manuelle des préparations de leçon (Paindorge et al., 2016) a consisté à quantifier les occurrences de mots et de phrases liés aux modalités de co-enseignement et aux gestes professionnels dans les documents préparatoires des stagiaires. L'objectif de cette analyse était de déterminer s'ils ont été anticipés ou non. Cette tâche a été accomplie par une lecture minutieuse selon les catégories établies dans la grille d'analyse. Afin d'analyser les déclarations des stagiaires, une analyse de contenu thématique a été réalisée via le logiciel NVivo. L'utilisation du logiciel NVivo pour l'analyse thématique dans cette recherche repose sur son utilisation répandue dans les recherches en sciences humaines. Cette utilisation fréquente est un indicateur de pertinence pour ce type d'analyse (Derobertmeasure & Dehon, 2009). Il implique de marquer des segments de texte avec des "codes" qui catégorisent l'information en fonction des catégories et sous-catégories définies dans la grille de codage.

2.3.2 La grille d'analyse des préparations et déclarations des stagiaires

La grille d'analyse (Annexe 7) se structure autour de catégories principales, dont les gestes professionnels en gestion des apprentissages et des comportements, les conditions d'un

co-enseignement efficace, les concertations, les modalités de co-enseignement, les types et les étapes de la préparation ainsi que les bénéfices et les limites du co-enseignement. Cette grille est détaillée et les catégories sont définies dans l'annexe 7 et le tableau 1 résume ces catégories et donne des exemples.

Les gestes professionnels liés à la gestion des apprentissages se subdivisent en cinq sous-catégories : la présentation d'éléments liés au contenu, les consignes, les objectivations, les rétroactions et l'étayage. Quant à la gestion des comportements, elle comprend deux sous-groupes : la gestion de classe préventive et corrective. La gestion de classe préventive est détaillée en sept catégories telles que les interventions sociales positives, le renforcement positif, la captation de l'attention, la gestion de l'espace-temps, la gestion de la participation des élèves, la gestion de la logistique et la gestion préventive des comportements. Les concertations se déclinent en concertations formelles, informelles et microconcertations, cette dernière étant répartie en dix catégories englobant rétroaction, planification, coordination, régulation, modification, validation, correction, vérification, évaluation et discussion. Les types de planifications se divisent en planification partagée, co-planification, co-conception et planification séparée. Enfin, les étapes de planifications sont décomposées en didactique, pédagogique, orthopédagogique et structurelle. Une catégorie « autres » est prévue pour les éléments qui ne correspondent à aucune des catégories établies.

L'objectif de cette analyse thématique était de déterminer quels aspects du co-enseignement avaient été anticipés ou non afin de répondre à la première question de recherche.

Tableau 1

Grille d'analyse pour l'analyse des déclarations des stagiaires par le logiciel « NVivo »

Les groupes de catégories	Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Illustrations
Gestes professionnels de gestion des apprentissages	Présentation d'éléments liés au contenu	/	« <i>La capitale de la France est Paris.</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 222)
	Consignes	/	« <i>Réalisez cette série de calculs par groupe de deux.</i> » « <i>Voici les exercices à réaliser tout seul</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 225)

	Objectivation	/	<p>« D'accord ? »</p> <p>« Tu as tout compris ou tu veux que je réexplique quelque chose ? »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 227)</p> <p>« Qu'est-ce que tu comprends par rapport à ça ? »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 228)</p> <p>« Quelle est la capitale de la France ? »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 228)</p> <p>« Selon vous, comment fonctionne une éolienne ? » (Bocquillon et al., 2024, p. 229)</p>
	Rétroaction	/	<p>« Ok »</p> <p>« Deux éléments sur trois sont corrects dans ta réponse. Corrige le troisième. » (Bocquillon et al., 2024, p. 231)</p>
	Étayage	/	<p>« Souviens-toi, on a vu ensemble, comment faire preuve de solidarité lors de l'activité d'enseignement réciproque. »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 234)</p>
	Gestion des apprentissages non préparée	/	<p>« On ne l'a pas spécialement anticipé. »</p>
Gestes professionnels de gestion de classe	Gestion de classe préventive	Interventions sociales positives	<p>« Bonjour tout le monde ! »</p> <p>« Qu'as-tu pensé du match de foot d'hier ? »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 236)</p>
		Renforcement positif	<p>« Bravo Adrien, tu as bien écouté ton camarade et tu lui as fourni un retour sur son travail, c'est très solidaire. »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 237)</p>
		Captation de l'attention	<p>« Soyez attentifs ! »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 237)</p>
		Gestion de l'espace-temps	<p>« Vous avez quinze minutes. »</p> <p>(Bocquillon et al., 2024, p. 237)</p>

		Gestion de la participation des élèves	« <i>Qui veut lire la définition de l'objectivité ?</i> » « <i>Par exemple, toi, Georges.</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 238)
		Gestion logistique	« <i>Je vais prendre les présences.</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 238)
		Gestion préventive des comportements verbale	« <i>Souvenez-vous, après avoir écouté mon camarade, je lui fournis un retour et je l'aide s'il en a besoin.</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 238)
	Gestion de classe correctrice	Gestion des écarts de conduite mineurs verbale	« <i>Jules, je te rappelle qu'on lève la main avant de prendre la parole.</i> » (Bocquillon et al., 2024, p. 238)
		Gestion des écarts de conduite majeurs	« <i>Pourquoi te moques-tu de ton copain ?</i> »
	Gestion de classe non préparée	/	Cette catégorie est codée quand les stagiaires déclarent ne pas avoir préparé la gestion de classe.
Le partage des responsabilités	/	/	« <i>Enseignant 1 : distribue les feuilles, Enseignant 2 : donne la consigne</i> »
Les concertations	Les concertations formelles	/	« <i>On s'est vues lors de la préparation du stage</i> »
	Les concertations informelles	/	« <i>On en discutait à midi</i> »
	Les microconcertations	Rétroaction	« <i>Ça se passe bien, hein ?</i> »
		Vérification	« <i>Tu peux regarder si X a bien son matériel ?</i> »
		Coplanification	« <i>J'ai oublié les feuilles, peux-tu aller les chercher à la photocopieuse ?</i> »
		Validation	« <i>Est-ce la réponse ?</i> » « <i>Tu ne veux pas venir m'aider avec le TBI ?</i> »
		Correction	« <i>Attention, tu t'es trompé</i> »
Évaluation	« <i>X s'est bien amélioré</i> » « <i>J'ai isolé X car il dérangeait le</i> »		

			<i>groupe. »</i>
		Coordination	<i>« Tu y vas? »</i>
		Régulation	<i>« On va passer l'exercice 3 car on est un peu en retard »</i>
		Modification	<i>« Les tablettes ne sont pas chargées, on fera les exercices cette après-midi. »</i>
		Discussion	<i>« Tu as prévu quoi pour souper ? »</i>
Le développement professionnel	/	/	<i>« J'ai appris de ma collègue au niveau de la gestion de classe »</i>
Les types de planification	La planification partagée	/	<i>« On s'était scindé les matières »</i>
	La co-planification	/	<i>« Évidemment, quand une avait terminé sa préparation, l'autre allait donc voir lire, voir si donc c'était cohérent si elle était donc d'accord, etc., ou si elle avait des pistes d'amélioration ou voilà des choses à proposer, à améliorer. ».</i>
	La co-conception	/	<i>« on a planifié l'activité d'éveil ensemble de A à Z »</i>
	Autres	/	Les co-enseignants ont prévu une planification autre que celles de la grille.
Les étapes de la planification	La planification didactique	/	<i>Le contenu matière</i>
	La planification pédagogique	/	<i>Placer une table de soutien</i>
	La planification orthopédagogique	/	<i>« Les élèves avaient beaucoup de difficultés, on a ajouté des exercices plus faciles »</i>
	La planification structurelle	/	<i>« Les bancs sont disposés en U »</i>

2.3.3 L'analyse des gestes professionnels au cours des séances de co-enseignement

Les séances de co-enseignement ont été enregistrées et analysées à l'aide du logiciel Observer XT, régulièrement utilisé pour l'analyse vidéo (Zimmerman et al., 2009). Elle suit une approche d'observation indirecte qui permet d'examiner la pratique enseignante

sans l'influence du chercheur.

La durée et le nombre de gestes professionnels ont été codifiés selon les catégories issues de la littérature sur l'enseignement explicite (Bocquillon et al., 2024) et la microconcertation lors du co-enseignement (Saillot & Malmaison, 2018; Tremblay, 2022b, Tremblay 2023). Chaque geste est codé, cela veut dire que l'observateur lui assigne une catégorie.

L'observation outillée des séances de co-enseignement a été structurée autour d'une grille de codage (Annexe 8) s'inspirant de la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) de Bocquillon et al. (2024) et des travaux de Tremblay (2022b). Elle comprend les sept gestes professionnels fondamentaux ainsi que les microconcertations présentées dans le Tableau 1. Les différents gestes sont divisés en gestes verbaux et non verbaux, car une même fonction peut se manifester de différentes manières. La catégorie "inaudible/invisible/autre local" est classée dans la gestion des apprentissages. Cette catégorie est codée lorsque l'un des stagiaires n'était pas audible ou hors champ, souvent lorsqu'il se trouvait à proximité d'un élève ou répondait à une sollicitation. La catégorie "déplacements" regroupe les différents déplacements utilisés par les stagiaires pour effectuer une objectivation, un étayage ou un feedback. Ces deux dernières catégories, ainsi que l'aspect verbal ou non verbal des différents gestes, ont été ajoutés au Tableau 1 pour créer la grille de codage Observer XT.

CHAPITRE III : LES RÉSULTATS

L'analyse commence par l'examen des préparations de leçons des stagiaires ainsi que des entretiens menés avec eux, dans le but de comprendre leur approche de la planification du co-enseignement et de répondre à la première question de recherche. La section suivante se concentre sur l'étude des gestes professionnels adoptés durant le co-enseignement. Initialement, ces gestes sont présentés de manière globale avant d'être examinés de manière détaillée pour chaque stagiaire. La section s'achève par une comparaison des pratiques déclarées et des pratiques effectivement observées concernant les gestes professionnels dans ce contexte de co-enseignement. Cette analyse a pour objectif de déterminer dans quelle mesure les stagiaires ont anticipé des gestes professionnels efficaces et ceux spécifiques au co-enseignement, tels que le partage des responsabilités et la répartition des rôles. Elle vise également à évaluer la cohérence entre la planification des stagiaires et leurs pratiques concrètes.

1. L'analyse de la planification des stagiaires

1.1. La planification générale du co-enseignement

Lors de l'analyse des préparations des stagiaires (Annexes 10 à 18), une phrase surlignée démontre le choix de la modalité de co-enseignement « *Co-enseignement : en tandem* » apparaît dans le déroulement de la partie « préparation d'une activité pédagogique » des préparations. Pour la modalité « enseignement avec groupe différencié », une organisation spatiale est mentionnée : « *Spatiale : durant les exercices, création d'une table de soutien pour les Es* » sans toutefois définir le rôle de chaque co-enseignant. Ces modalités sont représentées dans le tableau 2, il détaille le nombre d'occurrences par modalité de co-enseignement dans chaque préparation (N=9). La modalité « enseignement en tandem » est la plus planifiée (50%) suivie de « l'enseignement en groupe différencié » (19,44%) et de « l'enseignement en ateliers » (16,67%). Dans les préparations 4 et 6, bien que le terme « enseignement en tandem » soit employé pour décrire certaines étapes, la description de l'organisation implique plutôt un format d'enseignement en atelier. Ces occurrences ont donc été codées sous cette dernière modalité. « L'un enseigne, l'autre aide » et « les deux aident » sont très peu utilisés à raison de 5,56%. « L'enseignement parallèle » n'est utilisé qu'une seule fois au cours du stage et « l'un enseigne, l'autre observe » n'est pas planifié.

La préparation 3, quant à elle, ne mentionne aucune modalité de co-enseignement.

Tableau 2

Nombre d'occurrences des modalités de co-enseignement pour chaque préparation (n=36)

	Préparations N=9) / Modalités	L'un ensei- gne, l'autre observe	L'un ensei- gne, l'autre aide	Les deux aident	Grou- pes diffé- renciés (Table de soutien)	Ensei- gnement parallèle	Ensei- gnement en ateliers	Ensei- gnement en tandem	Total d' occur- rences codées par prépa- ration
1	Mesure de temps et calcul de durées	0	1	2	1	0	0	3	7
2	La division écrite	0	0	0	2	0	0	2	4
3	Temps, distance, durée	0	0	0	1	0	0	3	4
4	Compte rendu	0	0	0	1	0	2	3	6
5	Déterminants	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Accord du participe passé	0	0	0	0	0	1	3	4
7	La compensation	0	0	0	1	0	0	2	3
8	Vocabulaire/ Bulletin météo	0	0	0	0	0	3	1	4
9	Symétrie orthogonale	0	1	0	1	1	0	1	4
	TOTAL	0	2	2	7	1	6	18	36
	Proportion d'occurrences	0%	5,56%	5,56%	19,44%	2,78%	16,67%	50%	100%

Dans la préparation 1, bien que les rôles des co-enseignants sont décrits, il n'est pas précisé quel enseignant exécute quelle tâche : « *Co-enseignement : une I passe en revue les consignes avec les Es et installe une table de soutien pour aider les Es en difficulté. Une I propose des exercices de prolongation* ». La majorité des gestes professionnels sont planifiés de manière individuelle, sans référence au rôle de l'autre enseignant, utilisant un « I » pour désigner l'enseignant, ce qui rend incertaine la répartition des responsabilités entre S1 et S2. Par exemple, "*L'I chronomètre les élèves lors d'une course pour ensuite faire un rangement du plus rapide au plus lent*" (Préparation 3) ; "*L'I note au tableau*

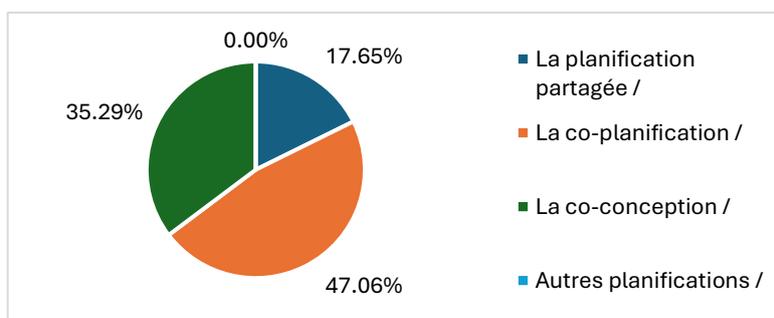
blanc interactif (TBI) les différentes réponses des élèves" (Préparation 1) ; "L'I donne une situation problème à la classe" (Préparation 2).

La préparation 9, rédigée à la première personne du singulier « je », suggère une absence de collaboration dans le co-enseignement. À l'inverse, la préparation 7, bien que rédigée au pluriel « nous », ne précise pas non plus les rôles des co-enseignants, indiquant une planification conjointe mais incomplète. Aucune mention du co-enseignement n'apparaît dans les sections traitant des « difficultés potentielles des élèves » ou des « remédiations prévues ». De même, les gestes professionnels efficaces en co-enseignement ne sont mentionnés ni dans les intentions pédagogiques ni dans les fiches de matière, révélant ainsi un manque d'intégration des pratiques de co-enseignement dans la planification globale.

La Figure 3 détaille les types de planification (N=17) rapportés par les stagiaires. La majorité des activités de planification impliquent une co-planification, représentant 47,06% des cas où chaque stagiaire relit et modifie potentiellement la préparation de l'autre, selon S2 : « évidemment, quand une avait terminé sa préparation, l'autre allait donc voir lire, voir si donc c'était cohérent si elle était donc d'accord, etc., ou si elle avait des pistes d'amélioration ou voilà des choses à proposer, à améliorer. ». En outre, 35,29 % des activités sont consacrées à la co-conception, durant lesquelles les stagiaires préparent ensemble les leçons d'éveil, comme le déclare S2 : « Et les cours plus conséquents, on a fait vraiment à 2 ». Elles ont également adopté une planification partagée dans 17,65 % des cas, en préparant chacune de leur côté par manque de temps (planification partagée) comme l'exprime S2 : « Comme voilà, on n'avait pas énormément de temps pour la préparation du stage, on s'est vraiment réparti les matières ».

Figure 3

Unités codées des types de planifications (n=17)

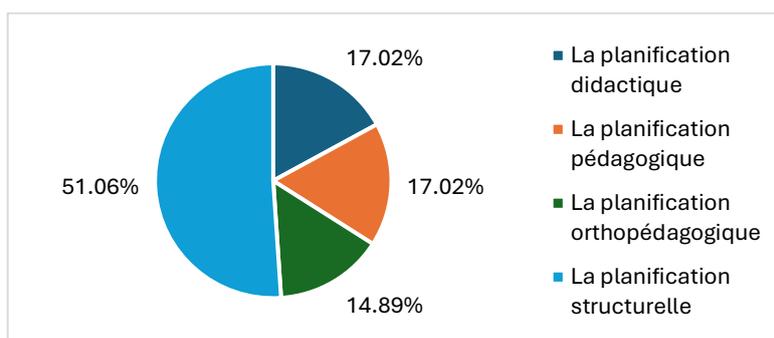


Ces résultats confirment que les préparations sont souvent faites séparément et qu'une véritable répartition des rôles ou l'utilisation de formulations comme « nous » ou « on » sont peu fréquentes, indiquant des lacunes dans la planification conjointe des stagiaires.

Ensuite, dans le cadre de leurs déclarations (Annexe 25) sur les étapes de planification (N=47) illustrées dans la Figure 4, les stagiaires indiquent avoir principalement utilisé la planification structurelle, représentant 51,06 % des unités codées de ce groupe de catégories. Elles spécifient la modalité de co-enseignement adoptée, comme le souligne la S1 : « on l'indiquait avec une ligne surlignée ». De plus, la planification didactique, utilisée dans 17,02 % des cas, impliquait une répartition des matières : « moi j'ai fait maths et S1 a fait français » (S2). Concernant la planification pédagogique, qui compte pour 17,02 % également, elles ont convenu de règles de gestion de classe, décidant lors des journées d'observation que les élèves devraient lever la main pour prendre la parole, comme le rapporte S2 : « on en a discuté pendant les journées d'observation ». Enfin, la planification orthopédagogique, évoquée dans 14,89 % des cas, se concentrait sur l'adaptation aux besoins individuels des élèves : « S2 prenait un autre groupe d'enfants qui ne comprenaient pas tel aspect et on utilisait différentes méthodes parce que tous les enfants sont différents » (S1).

Figure 4

Unités codées des étapes de la planification (n=47)



Enfin, les stagiaires déclarent qu'une grande partie de la planification s'effectue de manière orale et informelle plutôt que formalisée et écrite : « on s'est dit, comment on va gérer les 38 et du coup ça, on en discutait beaucoup plus à l'oral que par écrit » (S1). Ces déclarations viennent renforcer l'analyse antérieure des préparations. Elles indiquent aussi qu'elles ont recouru à une concertation formelle en préparant à la Haute École « on en a discuté pendant les journées d'observation, mais on n'a pas mis par écrit ce genre

de choses. » (S2). Les stagiaires déclarent avoir très peu planifié par écrit de manière orthopédagogique et pédagogique mais elles expliquent avoir plutôt planifié cela en concertation informelle « *Donc dans la fiche matière telle quelle c'était plus individuel et puis on se concertait après dans le déroulement pour la gestion de la classe.* » (S2). Elles précisent aussi s'être microconcertées afin de s'ajuster « *On en discutait sur le moment même pour voir comment est-ce qu'on allait gérer toutes les deux, voir si voilà, l'une faisait, prenait un petit groupe pour faire de la différenciation et si l'autre continuait avec les élèves* » (S2). Néanmoins, les résultats démontrent très peu de microconcertation et de différenciation dans les préparations, ce qui laisse supposer que les stagiaires n'ont pas préparé cela lors des concertations formelles.

1.2. La planification des gestes professionnels

Lors de la planification, les stagiaires ont majoritairement déclaré qu'elles avaient peu planifié des gestes professionnels de gestion des apprentissages, représentant 77% des unités codées (N=43). S1 commente « *Absolument pas ça pour le coup, y a pas besoin, ça s'est fait naturellement. Il y en a une qui restait peut-être plus devant et l'autre qui faisait le U, et inversement* ». Concernant les rétroactions (13%) et les objectivations (7%), elles déclarent les avoir quelque peu préparées : « *il y a une partie qui a été rédigée dans le déroulement à ce niveau-là, de passer dans les bancs et de corriger auprès des enfants, mais c'est tout, il me semble dans le déroulement* » (S2). En revanche, elles n'évoquent pas avoir planifié les consignes et l'étayage, comme illustré dans le tableau 3.

Tableau 3

Unités codées de la gestion des apprentissages (N=30)

Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Nombre d'unités codées en gestion de classe (N=30)	Pourcentage par rapport au total d'unités codées en gestion de classe préventive (N=30)	Exemples
Gestes professionnels de gestion des apprentissages	Présentation d'éléments liés au contenu	1	3,33%	« <i>On voulait absolument faire à la ligne tout ce qu'on avait mis en place dans le déroulement</i> » (S2)

	Consignes	0	0,00%	/
	Objectivation	2	6,67%	« On leur demandait de faire un premier, donc le premier exercice seulement »
	Rétroaction	4	13,33%	« C'était un tout petit peu prévu de quand même passer dans les bancs et de corriger au fur et à mesure » (S1)
	Étayage	0	0,00%	/
	Gestion des apprentissages non préparée	23	76,67%	« On ne l'a pas spécialement anticipé. » (S1)

Concernant les gestes professionnels liés à la gestion des comportements, les stagiaires rapportent avoir principalement axé leurs plans sur la gestion préventive de la classe, qui représente 10,64% des unités codées totales. Dans le Tableau 4, les différentes catégories et leurs fréquences d'apparition dans les déclarations sont détaillées, accompagnées d'exemples de verbatims. Selon les témoignages des stagiaires, la majorité des gestes n'ont pas été préparés (20%), mais ont été discutés et adaptés progressivement au cours du stage : « on n'a pas prévu avant le stage mais on en discutait au fur et à mesure pendant le stage » (S2). La gestion de l'espace-temps est celle qui a été la plus planifiée (20%), suivie par la gestion de la logistique, la captation de l'attention et le renforcement positif, chacun à 13,33%. La gestion de la participation des élèves, moins fréquemment planifiée, représente 6,67%. En revanche, les interventions sociales positives et la gestion préventive des comportements n'ont pas été planifiées. Les stagiaires relatent avoir régulièrement été au « feeling » par exemple pour la gestion de classe « On a bien vu que beaucoup ne lèvent pas la main et disaient la réponse comme ça à voix haute (...) On s'est dit qu'on n'était pas d'accord et qu'on allait remédier à ça » (S1).

Tableau 4

Unités codées de la gestion de classe préventive

Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Nombre d'unités codées en gestion de classe préventive (N=13)	Pourcentage par rapport au total d'unités codées en gestion de classe préventive (N=13)	Exemples
Gestion de classe préventive	Interventions sociales positives	0	0,00%	/
	Renforcement positif	2	13,33%	« S1 les félicitait à chaque fois » (S2)
	Captation de l'attention	2	13,33%	« On a mis un outil de gestion en place pour le bruit. Là, c'était S1 qui le faisait. »(S2)
	Gestion de l'espace-temps	3	20,00%	« Je sais que on avait discuté, enfin je pense que toi aussi S1, tu m'avais dit que t'avais aussi des fois un problème de enfin que tu n'avais pas la notion du temps aussi des fois et ça mais en fait le premier lundi c'est vraiment étonnant » (S2)
	Gestion de la participation des élèves	1	6,67%	« Pendant les journées de contact, on a eu trois journées, il me semble de contact et toutes les deux on a bien vu que beaucoup ne lèvent pas la main et disaient la réponse comme ça à voix haute et ça directement. On s'est dit tous les deux qu'on n'était pas d'accord et que voilà, on allait remédier à ça » (S2)
	Gestion logistique	2	13,33%	« Je m'occupais beaucoup, comment dire de la projection TBI.» (S2)

	Gestion préventive des comportements	0	0,00%	/
	Gestion de classe non préparée	3	20,00%	« On ne l'a pas spécialement, on ne l'a pas spécialement anticipé. Je pense, on se disait d'essayer de faire participer tous les enfants. » (S1)

2. L'analyse des gestes professionnels des stagiaires

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, un total de 3005 gestes ont été codés par le logiciel Observer XT. La figure 5 compare la distribution des gestes professionnels parmi trois catégories principales : la gestion des apprentissages, la gestion des comportements et les microconcertations, complétées par les interventions du maître de stage selon le temps que le stagiaire y passe et le nombre de gestes effectués par catégorie.

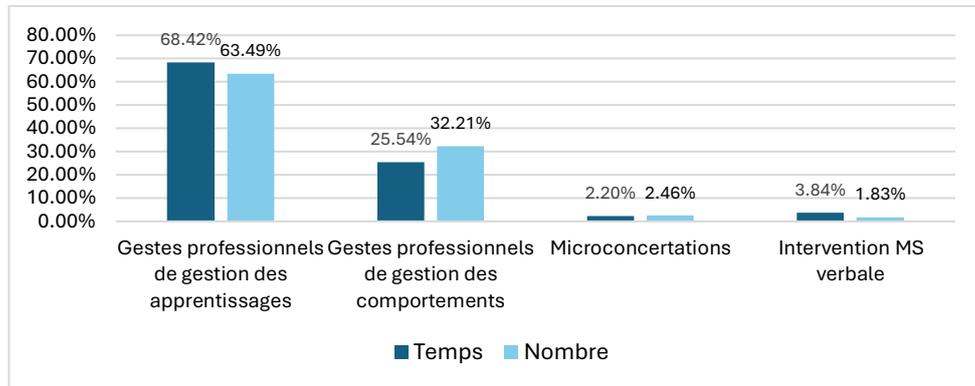
2.1. L'analyse globale des gestes professionnels des stagiaires

Les stagiaires ont alloué une majorité de 68,42% du temps à la gestion des apprentissages, tandis que seulement 25,54% du temps a été dédié à la gestion des comportements et très peu aux microconcertations (2,20%). L'intervention du maître de stage a été relativement limitée, constituant seulement 3,84% du temps total.

En termes de fréquence, les stagiaires ont réalisé 63,49% des gestes professionnels dans la gestion des apprentissages et 32,21% dans la gestion des comportements, avec les microconcertations représentant 2,46%. La corrélation entre le nombre de gestes professionnels et le temps consacré à chacun suggère que ces gestes étaient généralement brefs.

Figure 5

Comparaison de la proportion du temps et du nombre des gestes professionnels

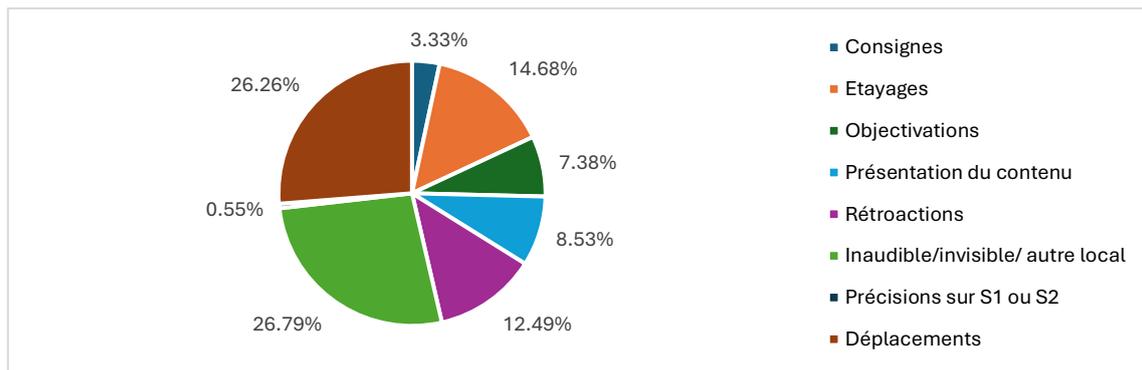


2.2. L'analyse détaillée des gestes professionnels des stagiaires

La figure 6 détaille la proportion des gestes professionnels de gestion des apprentissages par catégorie. Les déplacements pour les gestions des apprentissages pour objectiver ou faire une rétroaction, représentent 26,26% du temps des leçons des stagiaires. La catégorie « inaudible/invisible/autre local » représente 26,79% du temps de gestion des apprentissages. Le reste du temps est réparti entre l'étayage (14,68%), les rétroactions (12,49%), la présentation du contenu (8,53%) et les consignes (3,33%).

Figure 6

Proportion des gestes professionnels de gestion des apprentissages détaillés des stagiaires (temps).



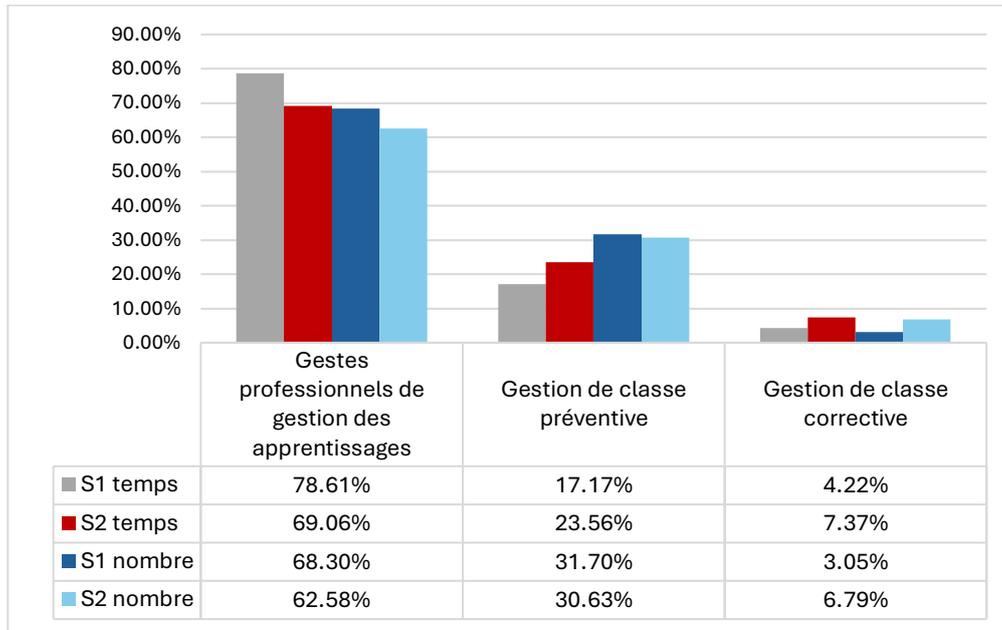
2.3. L'analyse par stagiaire des gestes professionnels

La figure 7 compare les gestes professionnels de S1 et S2. S1 consacre plus de temps à la gestion des apprentissages (78,61 %) que S2 (69,06 %). À l'inverse, S2 passe plus de temps à la gestion de classe préventive et corrective (23,56 % et 7,37 %) que S1 (17,17 % et 4,22 %). Toutefois, S1 et S2 effectuent un nombre relativement équivalent de gestes

professionnels de gestion des apprentissages (S1 : 68,30 %, S2 : 62,58 %) et de gestion de classe préventive (S1 : 31,70 %, S2 : 30,63 %). Cependant, S2 réalise plus de gestes de gestion de classe corrective (6,79 %) que S1 (3,05 %).

Figure 7

Comparaison des gestes professionnels par stagiaire (temps)

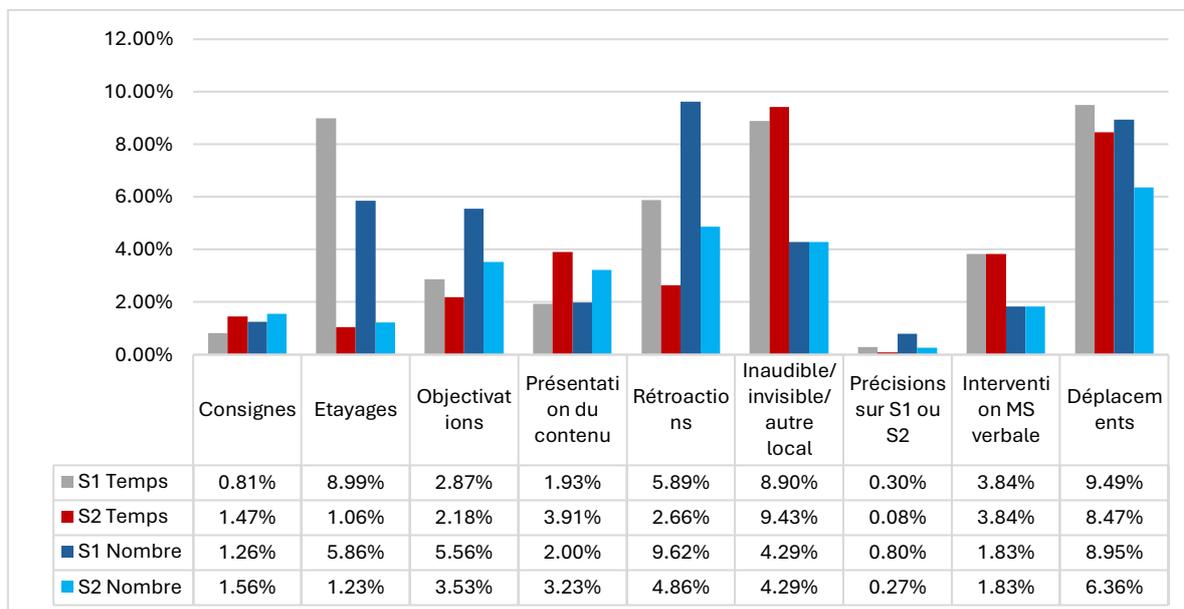


2.3.4 La gestion des apprentissages

La figure 8 compare le nombre de gestes professionnels et le temps consacré à la gestion des apprentissages par stagiaire. L'analyse des gestes professionnels de gestion des apprentissages de S1 et S2 a révélé que S1 consacre plus de huit fois plus de temps aux étayages (8,99 %) que S2 (1,06 %). S1 passe également un peu plus de deux fois plus de temps que S2 aux rétroactions (S1 : 5,89 %, S2 : 2,66 %). Il est aussi à noter que S1 consacre un peu plus de temps aux déplacements (S1 : 9,49 %, S2 : 8,47 %). S1 réalise presque cinq fois plus d'étayages (5,86 %) que S2 (1,23 %), une fois et demie plus d'objectivations (S1 : 5,56 %, S2 : 3,53 %) et de déplacements (S1 : 8,95 %, S2 : 6,36 %). S1 effectue également environ deux fois plus de rétroactions (S1 : 9,62 %, S2 : 4,86 %). En ce qui concerne les consignes et la présentation du contenu, S2 effectue légèrement plus de gestes que S1, respectivement 1,56 % et 3,23 % contre 1,26 % et 2 %.

Figure 8

Comparaison des gestes professionnels de gestion des apprentissages par stagiaire (Temps et Nombre)



2.3.5 La gestion de classe

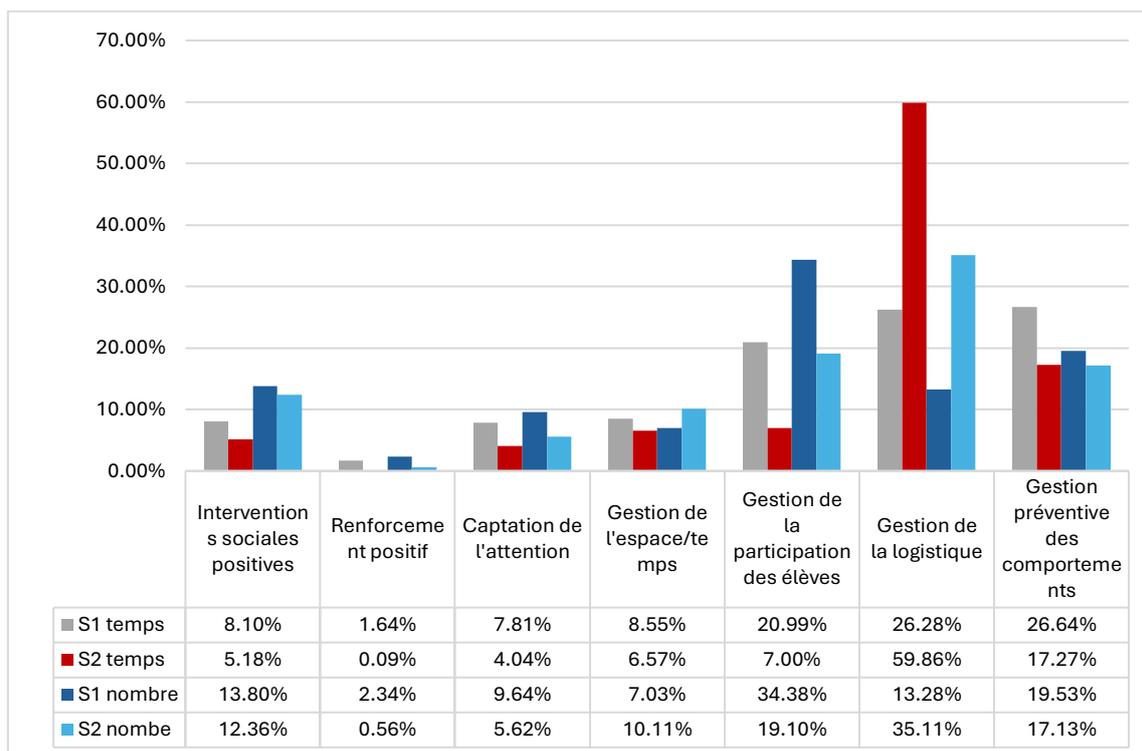
La figure 9 détaille, pour chaque catégorie, les proportions de temps et le nombre de gestes professionnels effectués en gestion de classe préventive. S1 intervient positivement à hauteur de 56,37% de plus que S2 envers les élèves. Pour la captation de l'attention, S1 y a consacré 7,81% de son temps, par rapport à 4,04% pour S2. De plus, S1 utilise presque deux fois plus de gestes de captation de l'attention et y alloue approximativement le double du temps de S2. S1 a dédié 8,55% de son temps à la gestion de l'espace et du temps, contre 6,57% pour S2. Bien que S2 consacre moins de temps à cette catégorie, le nombre plus élevé de gestes (10,11% contre 7,03% pour S1) suggère que les gestes de S2 sont plus fréquents mais plus brefs, tandis que S1 privilégie des gestes moins fréquents mais plus longs. S1 passe plus de temps à faire des gestes de gestion de l'espace/temps verbaux tandis que S2 effectue plus de gestes non verbaux et ceux-ci prennent moins de temps.

S1 a également consacré une part significative de son temps, 20,99%, à la gestion de la participation des élèves, comparativement à seulement 7% pour S2. En revanche, S2 passe la majorité de son temps (59,86%) à la gestion de la logistique et réalise 21,83% de plus de gestes dans cette catégorie que S1. S1, pour sa part, consacre plus de deux fois moins de temps à la logistique et réalise également plus de deux fois moins de gestes dans cette gestion que S2.

Enfin, S1 alloue plus d'un quart de son temps (26,64%) à la gestion préventive des comportements, tandis que S2 y consacre une proportion moindre, environ un cinquième de son temps (17,27%). Concernant le renforcement positif, il est très peu utilisé par S1 et S2 dans leur gestion de classe.

Figure 9

Comparaison des gestes professionnels de gestion de classe préventive par stagiaire



3. Synthèse des résultats

L'analyse des préparations et des déclarations des stagiaires révèle une incohérence entre les intentions planifiées et les pratiques effectives. Les stagiaires ont majoritairement déclaré avoir utilisé des stratégies de co-enseignement, avec une mention fréquente de la modalité « enseignement en tandem ». Cependant, les préparations montrent une répartition des tâches souvent non spécifiée, utilisant des formulations vagues comme « une I » pour désigner l'enseignant sans préciser les rôles individuels. En pratique, S1 consacre plus de temps aux interactions positives, à la captation de l'attention et à la gestion de la participation, tandis que S2 se concentre davantage sur la gestion logistique. Les gestes professionnels efficaces tels que les consignes et l'étayage, pourtant essentiels, ne sont que peu planifiés, préparés et pratiqués. Cette divergence entre les déclarations et les pratiques effectives souligne des lacunes dans la mise en œuvre des gestes professionnels de co-enseignement et de gestion de classe.

CHAPITRE IV : DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont confrontés aux études présentées dans le cadre théorique. Cette analyse a pour objectif de répondre aux questions de recherche qui fondent ce mémoire. La première question porte sur la planification des séances de co-enseignement et sur la cohérence entre cette planification et les pratiques effectives des stagiaires. La deuxième question examine les gestes professionnels réellement mis en œuvre par les stagiaires en situation de co-enseignement, et interroge leur planification.

1. Réponse à la première question de recherche

Comment les futurs enseignants planifient-ils les séances de co-enseignement, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages et des comportements et quelle est la cohérence entre leur planification et leurs pratiques effectives ?

Les résultats de cette étude montrent que peu de cohérence existe entre la planification et la pratique effective des stagiaires. Les futurs enseignants planifient principalement les séances de co-enseignement de manière structurelle, avec une prédominance pour la modalité « enseignement en tandem » (50%), suivie de « l'enseignement en groupe différencié » (19,44%) et de « l'enseignement en ateliers » (16,67%). Cependant, cette planification manque souvent de détails sur les rôles spécifiques de chaque enseignant, comme le révèle l'utilisation fréquente de termes vagues tels que « une I » pour désigner l'enseignant dans les préparations. Ces observations sont en opposition avec les recherches de Tremblay (2023) et Villa et al. (2013), qui soulignent l'importance de définir clairement les rôles dans le co-enseignement.

Les déclarations des stagiaires révèlent que la planification s'effectue en grande partie de manière orale et informelle plutôt que formalisée et écrite : « *on s'est dit comment on va gérer les 38 et du coup ça on en discutait beaucoup plus à l'oral que par écrit* » (S1). Cette approche informelle limite la clarté et la précision des rôles et des responsabilités des co-enseignants, ce qui peut nuire à l'efficacité du co-enseignement (Villa et al., 2013). Les stagiaires indiquent également qu'elles ont recouru à des concertations formelles en préparant à la Haute École mais sans les consigner par écrit. Cela va à l'encontre de ce que Granger et Tremblay (2022) préconisent à savoir que les débutants devraient pouvoir déterminer les rôles de chacun mais aussi les attentes et les objectifs lors des concertations formelles.

Les stagiaires soulignent que la compatibilité et les bénéfices étaient plus importants lors

du co-enseignement en tandem. La première semaine, elles fonctionnaient de manière plus indépendante, alors que durant la deuxième semaine, elles enseignaient ensemble et se complétaient bien, offrant aux élèves les avantages d'un véritable co-enseignement. Cela rejoint les recherches de Scruggs et al. (2007) et Tremblay (2023) qui suggèrent que le co-enseignement intensif ou total permet une meilleure compatibilité entre co-enseignants. Néanmoins, le fait de ne co-enseigner qu'en tandem et le manque de diversification des modalités préparées et pratiquées peuvent réduire l'efficacité du co-enseignement, créant des malaises et des tensions néfastes à une bonne collaboration (Benoit & Angelucci, 2011). Les résultats montrent que très peu de microconcertations et de différenciation ont été planifiées, ce qui fait penser que ces aspects n'ont pas été suffisamment anticipés lors des concertations formelles. Les stagiaires rapportent des difficultés à intervenir dans l'enseignement de l'autre, indiquant un besoin d'apprendre à mieux collaborer et à discuter des méthodes pour améliorer leur co-enseignement. Ce constat reflète l'importance de la planification des gestes professionnels de gestion des apprentissages et des comportements, souvent insuffisamment anticipée.

La majorité des gestes professionnels, notamment les consignes et l'étayage, ne sont pas planifiés. S1 commente : « *Absolument pas ça pour le coup, y a pas besoin, ça s'est fait naturellement.* ». Cela reflète un manque de préparation et de réflexion sur les rôles et les responsabilités spécifiques de chaque co-enseignant, ce qui peut conduire à des problèmes et de l'inefficacité dans la gestion de la classe. Dieker et Murawski (2003) soulignent que la planification devrait permettre de préparer les interventions et de communiquer sur les besoins spécifiques des élèves. Les stagiaires relatent avoir régulièrement été au « feeling », notamment pour la gestion de classe. Selon Benoit et Angelucci (2011), l'absence d'anticipation peut engendrer des difficultés dans la gestion de classe et des problèmes de comportement des élèves. Bissonnette et al. (2016) et Bocquillon et al. (2024) recommandent une gestion de classe préventive réfléchie. Tremblay (2022a, 2023) conseille de planifier la circulation des enseignants, l'utilisation des espaces de travail et la gestion du temps. Seulement 14,29% des unités codées concernent la gestion de classe préventive et 2,85% la gestion de la logistique et de l'espace-temps.

Il existe une grande incohérence entre les intentions planifiées et les pratiques effectives des stagiaires. En pratique, S1 consacre plus de temps aux interactions positives, à la captation de l'attention et à la gestion de la participation, tandis que S2 se concentre

davantage sur la gestion logistique. Ces différences indiquent une répartition inégale des tâches et une collaboration inefficace, ce qui peut créer des tensions et réduire l'efficacité du co-enseignement, comme le suggèrent Scruggs et al. (2007) et Tremblay (2023).

En conclusion, les résultats montrent que la planification des séances de co-enseignement par les futurs enseignants est souvent incomplète et insuffisamment détaillée, avec une prédominance de l'« enseignement en tandem » sans définition claire des rôles. L'absence de planification écrite pour les gestes professionnels et la gestion des comportements révèlent des lacunes importantes. Pour améliorer l'efficacité du co-enseignement, il est essentiel de formaliser davantage la planification, de définir clairement les rôles et responsabilités et de prévoir des stratégies spécifiques pour la gestion des apprentissages et des comportements, comme recommandé par Granger et Tremblay (2022) et Benoit et Angelucci (2011). De plus, l'intégration de la microconcertation et de la différenciation, l'anticipation des gestes professionnels et la diversification des modalités de co-enseignement sont nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et prévenir les problèmes comportementaux. Une meilleure préparation, une collaboration plus étroite entre les co-enseignants et une plus grande cohérence entre les préparations et les pratiques permettront de créer un environnement d'apprentissage plus efficace et harmonieux. L'utilisation d'un canevas de préparation spécifique au co-enseignement pourrait aider à n'omettre aucun de ces aspects.

2. Réponse à la deuxième question de recherche

En analysant les vidéos des pratiques des futurs enseignants en co-enseignement, quels gestes professionnels mettent-ils en œuvre ? Plus précisément, ces gestes sont-ils préconisés dans un enseignement efficace et spécifiquement en co-enseignement ?

L'analyse des vidéos des pratiques des futurs enseignants montre que les gestes professionnels de gestion des apprentissages (68,42%) sont majoritairement effectués, avec une différence notable dans la répartition des tâches : S1 consacre plus de temps à l'étayage et aux rétroactions tandis que S2 se concentre sur la présentation du contenu et la gestion logistique. Cette répartition peut s'expliquer par la planification initiale où S2 était responsable de la préparation des leçons de mathématiques.

Les stagiaires ont également montré une utilisation limitée des microconcertations,

passant seulement 3,33% du temps à se concerter, bien en deçà des 5 à 6% relevés dans l'étude de Tremblay (2022b). Lors de l'étude, il n'a pas été possible de déterminer de quelle sorte de microconcertation il s'agissait. Cette insuffisance de concertation peut nuire à l'efficacité du co-enseignement, comme le soulignent Arguelles et al. (2000). De plus, les microconcertations ont un impact direct sur l'ajustement en temps réel des stratégies pédagogiques et sur la réponse aux besoins immédiats des élèves, ce qui est nécessaire pour une gestion de classe efficace et inclusive (Saillot & Malmaison, 2018).

Lors des leçons de mathématiques, S2 était souvent responsable de la présentation du contenu. S1, de son côté, a été observée à fournir plus fréquemment des rétroactions spécifiques et immédiates aux élèves, un geste professionnel essentiel pour soutenir l'apprentissage et ajuster les apprentissages en temps réel (Bocquillon et al., 2024). Ces types d'ajustement sont des ajustements que l'enseignant fait seul afin de s'adapter au collègue (Bucheton & Soulé, 2009; Saillot & Malmaison, 2018; Tremblay, 2022b). S2 (23,56%) passe plus de temps que S1(17,17%) à la gestion de classe surtout en ce qui concerne la gestion de la logistique (distribution des feuilles, TBI). Cela peut s'expliquer par une planification dans ce sens comme le relate les stagiaires « *Si l'une, enfin s'occupait des photocopies ou distribue, l'autre pouvait donner déjà quelques consignes anticipées (...) du coup c'est un gain de temps également pour les enfants au niveau apprentissage qui ne doivent pas attendre peut-être trop longtemps pour recevoir du matériel, leur copie et ainsi de suite, il y a plus de temps pour l'enseignement à mes yeux.* » (S1) et au fait que S2 avait préparé les leçons de mathématiques. Les interventions préventives, pourtant essentielles pour prévenir les comportements problématiques et créer un environnement propice à l'apprentissage étaient sous-utilisées, représentant seulement 3,33% du temps de classe. Bocquillon et al. (2024) recommandent que ces interventions préventives soient largement employées pour assurer une gestion de classe efficace.

En conclusion, l'analyse des pratiques effectives des stagiaires montre que, bien qu'ils soient en mesure de planifier certains aspects du co-enseignement, la mise en œuvre de ces plans nécessite une amélioration significative, notamment en ce qui concerne les microconcertations, la différenciation et la gestion des comportements. Le manque de répartition des rôles lors des préparations a engendré une disproportion dans la pratique des gestes professionnels et risque de provoquer un déséquilibre de pouvoir et de responsabilités (Janin & Couvert, 2020; Tremblay & Toullec-Théry, 2020).

CHAPITRE V : CONCLUSION

Le décret sur la formation initiale des enseignants en FW-B (FW-B, 2022a) met l'accent sur le rôle des stages en tant qu'espaces d'innovation et d'expérimentation offrant ainsi aux futurs enseignants l'opportunité de s'initier au co-enseignement et de développer des compétences collaboratives. Malgré les réformes entreprises par la FW-B (FW-B, 2019, 2022a, 2022b), cette étude souligne la nécessité de poursuivre les efforts pour soutenir les stagiaires dans l'adoption de pratiques collaboratives. La formation et le développement professionnel des futurs enseignants sont essentiels à l'efficacité du co-enseignement. Les résultats de cette recherche montrent que la formation initiale joue un rôle important dans l'intégration des gestes professionnels et des pratiques de co-enseignement, bien que le co-enseignement reste complexe dans ce contexte (De Backer et al., 2023; Tremblay, 2023). De plus, il existe un manque d'études spécifiques sur cette thématique en FW-B.

L'analyse des déclarations et des pratiques des stagiaires révèle que, malgré une intention d'implémenter un co-enseignement efficace, des difficultés persistent, notamment en ce qui concerne le temps consacré à la préparation commune et à la réflexion sur la répartition des rôles. Cette situation indique la nécessité de renforcer la formation pour mieux préparer les futurs enseignants à cette planification. Les résultats montrent que la planification des séances de co-enseignement s'est principalement focalisée sur des aspects structurels, tentant d'aligner la pratique sur les recommandations de la recherche (Granger & Moreau, 2021; Murawski, 2010; Tremblay, 2023). Cependant, cette approche n'a pas toujours favorisé une réflexion approfondie ni une collaboration solide, surtout en matière de gestion de classe et d'application des gestes professionnels. Une réévaluation et une intensification des types de planification conjointe sont nécessaires pour permettre un véritable partage des responsabilités entre les co-enseignants. La mise en œuvre des gestes professionnels s'est souvent réalisée de manière instinctive, basée sur une adaptabilité spontanée plutôt que sur une préparation minutieuse. Or, il est nécessaire de planifier davantage ces pratiques pour garantir leur efficacité et leur cohérence dans le cadre du co-enseignement.

Ce mémoire comporte néanmoins certaines limites importantes. Les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la nature volontaire de l'échantillon et de sa petite taille, qui ne sont pas représentatifs de la population. De plus, l'utilisation de la caméra pour l'observation indirecte peut entraîner un biais de désirabilité sociale de la part des

stagiaires (Bru, 2002). Les problèmes techniques ont également empêché d'obtenir un échantillon de vidéos suffisamment représentatif de l'ensemble du stage. La durée limitée du stage de co-enseignement et le nombre réduit de séances observées ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des futurs enseignants en FW-B. Les données recueillies reposent principalement sur les déclarations des stagiaires et les observations vidéo, ce qui peut introduire un biais de subjectivité dans l'analyse des pratiques de co-enseignement.

Pour pallier les principales limites de cette étude, il serait pertinent de l'élargir à un plus grand nombre de participants et sur une période plus longue. Il serait bénéfique de faire coder les vidéos par un autre observateur pour renforcer la fiabilité des résultats. Mais aussi, d'affiner l'observation de la gestion de classe avec des grilles adaptées permettrait d'examiner l'efficacité du co-enseignement sur la gestion de classe.

Il serait également intéressant d'explorer l'impact de la formation initiale des enseignants sur la pratique du co-enseignement, en comparant les enseignants ayant suivi une formation spécifique au co-enseignement avec ceux n'en ayant pas bénéficié. Comparer les pratiques des co-enseignants en stage individuel et en co-enseignement pourrait également fournir des informations précieuses. De plus, l'évaluation des effets du co-enseignement sur les performances des élèves, notamment ceux à besoins spécifiques, pourrait fournir des données précieuses pour améliorer les pratiques de co-enseignement.

Enfin, développer des outils et des ressources pédagogiques spécifiques pour soutenir les futurs enseignants dans la planification et la mise en œuvre du co-enseignement serait bénéfique. Ces outils pourraient inclure des guides pratiques, des modèles de planification, des exemples de bonnes pratiques et des formations en ligne. L'utilisation de la technologie pour faciliter la collaboration entre co-enseignants, comme des plateformes de partage de documents et des applications de communication, pourrait également être explorée pour améliorer l'efficacité du co-enseignement.

Pour améliorer la formation des futurs enseignants et leurs compétences de collaboration, plusieurs pistes peuvent être envisagées. Intégrer des modules spécifiques sur le co-enseignement dans les programmes de formation initiale est essentiel. Ces modules devraient couvrir les différentes modalités de co-enseignement, les stratégies de gestion

des apprentissages et des comportements ainsi que les compétences de communication et de collaboration. De plus, la formation initiale des enseignants doit inclure des sessions régulières de développement professionnel, axées sur le co-enseignement. Ces sessions peuvent être animées par des experts en co-enseignement et comprenant des ateliers pratiques, des études de cas et des simulations. Les dispositifs de mentorat et de coaching où les enseignants expérimentés mentorent les novices sont également cruciaux.

Pour que le co-enseignement se développe en FW-B, un soutien organisationnel est indispensable pour permettre aux stagiaires de collaborer efficacement, notamment dans la gestion de leur temps de préparation (Coppe et al., 2022). Comme le suggèrent Tremblay et Toullec-Théry (2020), ces concertations peuvent inclure des réunions formelles, des échanges informels et des microconcertations pendant les séances de co-enseignement. Ces moments sont essentiels pour établir des objectifs communs, clarifier les rôles et responsabilités et partager des stratégies pédagogiques efficaces. Une collaboration renforcée entre les formateurs, les Hautes Écoles et les chercheurs est essentielle pour offrir les ressources et le soutien nécessaires pour guider les futurs enseignants vers le succès. La formation à la différenciation pédagogique grâce au co-enseignement devrait être considérée comme une compétence clé à développer chez les futurs enseignants. Il est également recommandé de mettre en place des dispositifs de suivi et d'évaluation des pratiques de co-enseignement, afin de mesurer l'impact de ces pratiques sur les apprentissages des élèves et de fournir des retours constructifs aux futurs enseignants. Ces dispositifs peuvent inclure des observations de classe, des entretiens avec les co-enseignants et les élèves et des analyses de vidéos des séances de co-enseignement. Les résultats de ces évaluations peuvent être utilisés pour ajuster les formations et les soutiens offerts aux co-enseignants afin d'améliorer continuellement la qualité du co-enseignement.

En conclusion, il est fondamental que la formation initiale des enseignants intègre ces observations pour améliorer l'approche du co-enseignement. Mettre l'accent sur le développement d'une planification conjointe et la mise en œuvre de gestes professionnels préparés sont nécessaires pour garantir un co-enseignement efficace qui répond aux besoins variés des élèves. Cela implique des ajustements dans les programmes de formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://www.jstor.org/stable/41201770>
- André, M., Bregentzer, L., Deleuze, G., Dumont, A., Lesceux, M., Pénillon, É., Rappe, J., ... Groupe d'étude Pacte pour un Enseignement d'excellence (2021). *Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture*. (Rapport final (vague 2)). https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/301710/1/Recherche%20en%20C3%A9ducation%20-%20D%26AP_XP_FOND_V2_2021_RF_ULi%20C3%A8ge%20%28ressource%2017070%29.pdf
- Arguelles, M., Tejero Hughes, M., & Schumm, J. (2000). Co-Teaching : A Different Approach to Inclusion. *Principal*, 79 (4).
- Bacharach, N., Heck, T. W., & 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>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). *Formation initiale des enseignants : Validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stages*. <https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/46025>
- Baeten, M., & 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>
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Biémar, S., Corfdir, A., & Libert, A. (2021). La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : Le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60). <https://doi.org/10.4000/edso.14715>
- Biémar, S., Corfdir, A., Libert, A., Alonso, P., & Soveryns-Wilkin. (2021). *Renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes*. (Rapport final de recherche). Université de Namur, Hénalux. https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/62945115/UNamur_H_nallux_RF.pdf
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Biyoudi, Y. (2023). *Co-intervention : L'influence de la communication professionnelle dans l'enseignement-apprentissage des élèves* [Thèse de doctorat]. Normandie Université. <https://theses.hal.science/tel-04244576>
- 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. <https://theses.hal.science/tel-02929814>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : Pratiques et stratégies : Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck Supérieur.
- Bocquillon, M., Delbart, L., & Derobertmeasure, A. (2023). *Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe*. Working papers de l'INAS. WP03/2023, 1-34 <https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/les-guides-pratiques/>

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Brudermann, C., & Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : Une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(2), 21-33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buthmann, V., Ziegler, A., & Janin, M. (2021). Les effets du coenseignement sur l'apprentissage d'élèves de collège : Étude comparative. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 121-135. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1172>
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching : Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16. <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf>
- Cook, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004). [Participant's Guide]. *New Mexico Public Education Department*. <https://eric.ed.gov/?id=ED486454>
- Coppe, T., Maes, O., Biémar, S., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). 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.
- Daguzon, M., & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13-2, 9-30. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>
- Darragh, J. J., Picanco, K. E., Tully, D., & Henning, A. S. (2011). When teachers collaborate, good things happen: Teacher candidate perspectives of the co-teach model for the student teaching internship. *The Journal of the Association of Independent Liberal Arts Colleges of Teacher Education*, 8(1), 83-109. <https://ailacte.org/images/downloads/Journals/ailacte2011.pdf#page=88>
- De Backer, L. D., Simons, M., Schelfhout, W., Vandervieren, E. (2021). Let's team up! Measuring student teachers' perceptions of team teaching experiences. In *Teacher education: new perspectives/Kayapinar, Ulas [edit.]*. (pp.1-22). <https://doi.org/10.5772/intechopen.96069>
- De Backer, L., Schelfhout, W., Simons, M., & Vandervieren, E. (2023). Student teachers' peer team teaching experiences from a quantitative perspective: Perceptions, profiles and transition probabilities. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104361>
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6 (12), 29-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>
- Dieker, L., & Murawski, W. (2003). Co-teaching at the secondary level : Unique Issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Do, M.-L., & Hascher, T. (2023). Peer cooperation during teaching in paired field placements: Forms and challenges. *Frontline Learning Research*, 11(1), 94-122.

<https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1305>

- Dove, M. G., & Honigsfeld, A. (2017). *Co-teaching for English learners : A guide to collaborative planning, instruction, assessment, and reflection*. Corwin Press.
- Drewes, A., Scantlebury, K., & Soslau, E. (2022). *Evaluating Coteaching as a Model for Pre-Service Teacher Preparation: Developing an Instrument Utilizing Mixed Methods*. 17(1). <https://www.proquest.com/docview/2736158993/abstract/4353A1F901154AB3PQ/1>
- Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, É., & Paviel, M.-J. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant : Collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14680>
- Dumont, A., Morgane, L., & Wyns, M. (2022). Accompagner les difficultés de lecture de la 3e maternelle à la 2e primaire. Freins et leviers perçus par les enseignants dans le cadre d'un dispositif de coenseignement visant à développer la différenciation. *NEXUS: Connecting teaching practice and research*, 2(1), 31-63. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/NEXUS/article/view/62503>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (3 mai 2019). *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p.87072, https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°3*. Enseignement.be.
- 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.galilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022b). Décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé et portant diverses mesures accompagnant la mise en œuvre du tronc commun, et octroyant des moyens aux écoles de l'enseignement primaire pour apporter un soutien pédagogique et éducatif cible et renforce aux élèves (20 juillet 2022). *Moniteur belge*, 18 août 2022, p. 62885. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/50427_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022c). *L'accompagnement personnalisé : Fiche Info*. David Quentin. https://www.e-classe.be/api/v1/resource/contents/eclasse4806_63075f2d00799.pdf
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>
- Gately, S. E., & Gately Jr., F. J. (2001). *Understanding coteaching components*. 33(4), 40. <https://www.proquest.com/docview/201082698/citation/FDAFCC815AA94623PQ/1>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pearson.
- Geurts, H., Duvivier, S., & Derobertmeasure, A. (2020). L'inclusion en Fédération Wallonie Bruxelles. Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 183-193. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0183>
- Granger, N., Bernard, V., & Ross, M.-È. (s. d.). « *Le coenseignement* » un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. (Le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE), p. 1-50). Université de Sherbrooke. Consulté 16 février 2023, à l'adresse https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2023/01/coenseignement_nancygranger.pdf

- Granger, N., & Moreau, A. C. (2021). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96. <https://doi.org/10.7202/1075036ar>
- Granger, N., & Tremblay, P. (2022). Effets du coenseignement sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20603>
- Gremion, F., & Carron, P. (2021). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180-199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>
- Harent, R. (2018). Le Co-enseignement, note de synthèse. <https://hal.science/hal-01839532>
- Harent, R. (2023). Le coenseignement en pratique (cahiers pédagogiques). RETZ.
- Housni, S., Dumont, M., Piret, G., Kumps, A., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2021). La collaboration entre équipes professionnelles et la différenciation des apprentissages : État des lieux d'un accompagnement des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14675>
- Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement : Bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. <https://doi.org/10.7202/1075042ar>
- Janin, M., Moreau, G., & Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14674>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- Lafontaine, D. (2017). La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ? Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Nierengarten, G. (2013). *Supporting co-teaching teams in high schools: Twenty research-based practices*. 42(1), 73-83. <https://www.proquest.com/docview/1462773619/abstract/A3302BEE385A446FPQ/1>
- Paindorge, M., Kerneis, J., & Fontanieu, V. (2016). Analyse de données textuelles informatisée : L'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(1), 65-92. <https://doi.org/10.7202/1035933ar>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances* [Rapports]. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). <https://r-libre.telug.ca/1099/>
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>

- Saillot, E., & Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : Étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2894>
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *teaching and teacher education*, 24(4), 967-981. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Simons, M., Baeten, M., & 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. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- Thompson, M., & Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- Toullec-Théry, M. (2020). Coenseigner, entre théorie et pratique. *Cahier pédagogiques*, 1, 55-56.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 179, 63-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.3670>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : Condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : Fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 23-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>
- Tremblay, P. (2022a). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), 114-138. <https://doi.org/10.37571/2022.0306>
- Tremblay, P. (2022b). Les types de microconcertations et les gestes professionnels d'ajustement en contexte de co-enseignement intensif au Québec. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 66. <https://doi.org/10.4000/edso.21649>
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.
- Tremblay, P., & Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation et francophonie*, 48(2), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1075032ar>
- Tremblay, P., & Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : Théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHEA.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning* (Third edition). Presse Corwin. Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning* (Third edition). Presse Corwin.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Zimmerman, P. H., Bolhuis, J. E., Willemsen, A., Meyer, E. S., & Noldus, L. P. J. J. (2009). The Observer XT: A tool for the integration and synchronization of multimodal signals. *Behavior Research Methods*, 41(3), 731-735. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.731>

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : <i>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT VIÈRGE</i>	1
ANNEXE 2 : <i>FORMATION POUR LES ÉTUDIANTS PARTIE 1</i>	2
ANNEXE 3 : <i>FORMATION POUR LES ÉTUDIANTS PARTIE 2</i>	19
ANNEXE 4 : <i>CANEVAS DE PRÉPARATION AU CO-ENSEIGNEMENT MATERNELLES</i>	29
ANNEXE 5 : <i>CANEVAS DE PRÉPARATION AU CO-ENSEIGNEMENT PRIMAIRES</i>	31
ANNEXE 6 : <i>TABLEAU DES CAPTATIONS VIDÉOS ANALYSÉES PAR LE LOGICIEL OBSERVER XT</i>	33
ANNEXE 7 : <i>GRILLE D'ANALYSE POUR L'ANALYSE DES DÉCLARATIONS DES STAGIAIRES PAR LE LOGICIEL « NVIVO »</i>	34
ANNEXE 8 : <i>GRILLE D'ANALYSE POUR L'ANALYSE DES VIDÉOS PAR LE LOGICIEL « OBSERVER »</i>	40
ANNEXE 9 : <i>GUIDE D'ENTRETIEN</i>	49
ANNEXE 10 : <i>PRÉPARATION 1 : MESURES DE TEMPS ET CALCULS DE DURÉES</i>	51
ANNEXE 11 : <i>PRÉPARATION 2 : LA DIVISION ÉCRITE</i>	79
ANNEXE 12 : <i>PRÉPARATION 3 : TEMPS, DISTANCE, DURÉE</i>	100
ANNEXE 13 : <i>PRÉPARATION 4 : COMPTE RENDU</i>	116
ANNEXE 14 : <i>PRÉPARATION 5 : DÉTERMINANTS</i>	135
ANNEXE 15 : <i>PRÉPARATION 6 : ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ</i>	146
ANNEXE 16 : <i>PRÉPARATION 7 : LA COMPENSATION</i>	165
ANNEXE 17 : <i>PRÉPARATION 8 : VOCABULAIRE/BULLETIN MÉTÉO</i>	178
ANNEXE 18 : <i>PRÉPARATION 9 : SYMÉTRIE ORTHOGONALE</i>	192
ANNEXE 19 : <i>RÉSULTATS BRUTS EXCEL OBSERVER</i>	201
ANNEXE 20 : <i>COMPARAISON TEMPS-NOMBRE S1 ET S2 GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DES APPRENTISSAGES</i>	236
ANNEXE 21 : <i>COMPARAISON TEMPS-NOMBRE S1 ET S2 GESTES PROFESSIONNELS</i>	236
ANNEXE 22 : <i>GESTION DE CLASSE PRÉVENTIVE</i>	236
ANNEXE 23 : <i>GESTES PROFESSIONNELS CODÉ POURCENTAGES PAR STAGIAIRE</i>	237
ANNEXE 24 : <i>NOMBRE DE MODALITÉ OBSERVÉE ANALYSE MANUELLE DE CONTENU DES PRÉPARATIONS</i>	238
ANNEXE 25 : <i>CODEBOOK NVIVO</i>	239
ANNEXE 26 : <i>UNITÉS CODÉES TYPES DE PLANIFICATION</i>	240
ANNEXE 27 : <i>UNITÉS CODÉES ÉTAPES DE PLANIFICATION</i>	240
ANNEXE 28 : <i>UNITÉS CODÉES GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DES APPRENTISSAGES</i>	241
ANNEXE 29 : <i>UNITÉS CODÉES GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DE CLASSE</i>	242
ANNEXE 30 : <i>GRAPHIQUES</i>	243

TABLE DES FIGURES

Figure 1 <i>les sept modalités d'intervention des deux enseignants (harent, 2018, p. 13) ...</i>	4
Figure 2 <i>vue d'ensemble des interventions préventives de gestion de classe reproduite à partir de bocquillon et al., (2024, p. 118).</i>	22
Figure 3 <i>unités codées des types de planifications (n=17).....</i>	34
Figure 4 <i>unités codées des étapes de la planification (n=47)</i>	35
Figure 5 <i>comparaison de la proportion du temps et du nombre des gestes professionnels</i>	40
Figure 6 <i>proportion des gestes professionnels de gestion des apprentissages détaillés des stagiaires (temps).</i>	40
Figure 7 <i>comparaison des gestes professionnels par stagiaire (temps).....</i>	41
Figure 9 <i>comparaison des gestes professionnels de gestion de classe préventive par stagiaire</i>	43

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 <i>grille d'analyse pour l'analyse des déclarations des stagiaires par le logiciel « nvivo ».....</i>	27
Tableau 2 <i>nombre d'occurrences des modalités de co-enseignement pour chaque préparation (n=36).....</i>	33
Tableau 3 <i>unités codées de la gestion des apprentissages (n=30).....</i>	36
Tableau 4 <i>unités codées de la gestion de classe préventive</i>	38

Résumé

La recherche en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) sur le co-enseignement est très limitée contrairement à nos collègues anglo-saxons et canadiens. Néanmoins, la réforme de la formation initiale des enseignants en FW-B a intégré la pratique du co-enseignement comme outil fondamental pour la différenciation ainsi qu'un stage long. Dans ce contexte de réforme, il était important de se centrer sur la formation des futurs enseignants à ce sujet.

Ce mémoire s'intéresse à la préparation et à la mise en œuvre du co-enseignement par de futurs instituteurs primaires en FW-B, se concentrant sur la gestion des apprentissages et des comportements. L'échantillon comprend deux stagiaires observés durant leurs stages. La recherche s'est concentrée sur leurs déclarations concernant leur planification, leurs préparations de leçons et l'application de gestes professionnels en contexte de co-enseignement.

L'étude révèle que les stagiaires planifient principalement de façon structurée, sans anticipation suffisante des rôles de chacun dans les préparations écrites. La planification se fait majoritairement oralement, reflétant un manque de formalisation écrite. De plus, la préparation conjointe est souvent entravée par le manque de temps, conduisant à une planification séparée plutôt qu'une co-conception. Les observations démontrent que, malgré une compatibilité et des bénéfices accrus avec l'expérience, les stagiaires ont rencontré des difficultés en matière de diversification des modalités de co-enseignement et de répartition des rôles. Ces résultats suggèrent que la formation au co-enseignement doit être renforcée, en particulier pour la planification conjointe efficace et la gestion commune de la classe.

Cela met en évidence l'importance d'une intégration plus approfondie des compétences de co-enseignement dans les curricula de formation initiale, pour assurer que les futurs enseignants soient mieux préparés à cette nouvelle pratique collaborative sur le terrain.