

LES EFFETS DU COENSEIGNEMENT DÉVELOPPEMENTAL SUR LES STAGIAIRES EN ÉDUCATION : UNE REVUE DE LITTÉRATURE

MÉLISSA FORTIER *Centre de Services Scolaires de la Rivéraine*

PHILIPPE TREMBLAY *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cet article propose une revue systématique de la littérature sur le coenseignement développemental. Cette pratique apparaît comme une solution de rechange aux stages traditionnels visant à mieux répondre aux besoins actuels du milieu. Le coenseignement développemental implique soit deux stagiaires enseignant auprès du même groupe d'élèves soit un ou une stagiaire et le ou la titulaire de classe. Les principaux résultats montrent que ces deux modèles contribuent à améliorer la formation initiale des stagiaires, tant en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Les apports observés incluent, entre autres, le développement d'une vision collaborative et réflexive du métier, ainsi que le développement de l'identité professionnelle de l'apprenant.

THE EFFECTS OF DEVELOPMENTAL CO-TEACHING ON EDUCATION

TRAINEES: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT. This article provides a systematic review of the literature on developmental co-teaching. Developmental co-teaching appears as an alternative practice to traditional internships wishing to better meet the current needs of the community. Developmental co-teaching involves two trainees teaching the same group of students or one trainee and the classroom teacher. The main results show that the two models of developmental co-teaching contribute to improving the initial training of trainees both during the internship and in the longer term in their professional practice. These contributions include, among other things, the development of a collaborative and reflective vision of the profession as well as the development of the professional identity of the learner, a vision that traditional internships cannot provide.

Depuis de nombreuses années, la formation pratique à l'enseignement (p. ex. : stages) est remise en question tant par les institutions d'enseignement que par la recherche (Gingras et Mukamurera, 2008;

Gouvernement du Québec, 2001; Gouvernement du Québec, 2020; Martineau et Mukamurera, 2012; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005). En effet, le besoin d'actualiser la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes pour favoriser leur rétention dans les milieux scolaires est souligné dans la littérature scientifique tout comme dans les documents ministériels (Gingras et Mukamurera, 2008; Québec, 2001), et ce, tant au Québec qu'à l'étranger (Martineau et Mukamurera, 2012; OCDE, 2005). Parmi les diverses lacunes identifiées de la formation initiale des personnes enseignantes, la formation en gestion de classe et en intervention auprès des élèves en difficulté est décrite comme manquant de réalisme et de pertinence (Gingras et Mukamurera, 2008). Par ailleurs, au Québec, entre 15 % et 20 % des nouvelles personnes enseignantes abandonnent la profession dans les cinq premières années (Gingras et Mukamurera, 2008; Kirsch, 2006; Martel et al., 2003). Dans son nouveau référentiel paru en 2020, le ministère de l'Éducation affirme que la formation initiale n'est que la première étape vers l'acquisition des compétences professionnelles du métier d'enseignant (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2014; Québec, 2020). Pour atteindre une maîtrise de la profession, c'est l'activité professionnelle qu'il faut favoriser (Québec, 2020)

Les classes étant de plus en plus hétérogènes et inclusives (Québec, 2020) et le métier d'enseignant étant complexe (Coppe et al. 2020; Mukamurera et al., 2019), il y a un réel besoin de mieux préparer les nouveaux ou nouvelles enseignantes. En ce qui concerne la complexité de la tâche enseignante, il n'est plus d'actualité de penser qu'être enseignant ou enseignante consiste uniquement à « faire la classe ». En effet, avec l'évolution du système scolaire, le travail des personnes enseignantes comporte plusieurs dimensions : pédagogique, éducative, administrative (Mukamurera et al., 2019), sociale et organisationnelle (Coppe et al., 2020). Ces tâches, réparties en 35 heures de travail par semaine, comprennent les activités professionnelles comme : « la prestation de cours ou d'activités, la récupération, les activités étudiantes, l'encadrement et certaines surveillances » (Mukamurera et al., 2019); ainsi que ce qui est qualifié de « fonction générale » soit : « la collaboration avec les autres enseignants et les professionnels de l'école, l'évaluation des apprentissages, le contrôle des retards et des absences des élèves, la participation aux réunions [...] » (Mukamurera et al., 2019), sans compter les aspects sociaux et organisationnels, qui font référence au fait de nouer des liens avec les collègues et à la compréhension du fonctionnement de l'établissement (Coppe et al., 2020). Pour les nouveaux ou nouvelles enseignantes, cette tâche se jumelle aussi au fait qu'ils « héritent » des

restants de tâches impliquant la prise en charge d'un ou de plusieurs groupes et rendant difficile leur insertion professionnelle (CSÉ, 2014; Mukamurera et al., 2019).

Dans les deux dernières décennies, des chercheurs ont suggéré de mettre en place un coenseignement entre deux étudiants-stagiaires et/ou entre un étudiant-stagiaire et un enseignant-associé pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de leur travail et faciliter leur rétention (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Bullough et al., 2002). Au sens large, le « coenseignement » désigne toute situation d'enseignement à deux (ou plus) enseignants ou futurs enseignants. En contexte de stage, il est appelé « coenseignement développemental » (Tremblay, 2023) et a pour objectif non pas de favoriser l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, raison pour laquelle la pratique s'est initialement développée, mais plutôt de stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration des stagiaires, mais aussi des enseignants associés (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Baeten et Simons, 2014; Bullough et al., 2002; Heck et Bacharach, 2016).

Alors que plusieurs travaux de recherche, essentiellement anglosaxons, ont été réalisés pour appréhender le coenseignement développemental sous différents angles, à notre connaissance, aucune synthèse concernant ces travaux n'a encore été réalisée en langue française. Cet article a ainsi pour objectif d'effectuer un recensement des écrits afin d'établir l'état des connaissances au sujet du coenseignement développemental; plus précisément, en lien avec l'identification des effets à court, moyen et long termes de cette pratique sur les personnes étudiantes-stagiaires en enseignement.

FONDEMENTS DU COENSEIGNEMENT DÉVELOPPEMENTAL

Le coenseignement a d'abord été introduit dans les écoles il y a de cela cinq décennies sous l'appellation « *team teaching* » (Friend et al., 1993; Tremblay, 2020). Mais, ce n'est qu'à partir des années 1980, avec l'avancement d'une vision plus inclusive de l'école, qu'il s'est développé comme un modèle de services. Ainsi, il est devenu un moyen d'offrir davantage de soutien pédagogique aux élèves ayant des besoins spécifiques, afin de favoriser leur réussite scolaire à l'école ordinaire (Tremblay, 2020). Toutefois, au fil du temps, le concept du coenseignement s'est élargi. Tremblay (2023) a défini quatre catégories de coenseignement selon les personnes impliquées :

- *Le coenseignement inclusif* : impliquant un enseignant ordinaire et un orthopédagogue/ enseignant spécialisé;
- *Le coenseignement didactico-pédagogique* : impliquant deux enseignants ordinaires de la même école;
- *Le coenseignement linguistique* : impliquant un enseignant ordinaire et un enseignant de langue;
- *Le coenseignement développemental* : impliquant un ou deux étudiants-stagiaires accompagnés d'un enseignant associé.

Concernant le coenseignement développemental, les travaux de recherche ont émergé essentiellement après les années 2000 (Tremblay, 2020) dans le cadre d'une utilisation en contexte de stage en enseignement. L'objectif était de prendre le contrepied du caractère individualiste des stages traditionnels (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Bullough et al., 2002). Ainsi, dans un esprit de renouveau pédagogique (Bacharach, et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012), des chercheurs (Bullough et al., 2002) ont avancé la pertinence d'expérimenter une association entre étudiants-stagiaires et enseignant associé en se basant sur des recherches qui soutiennent la valeur des rétroactions et de l'évaluation entre pairs (Bullough et al., 2002). Dans le cadre de cet article, la définition du coenseignement développemental proposée par Tremblay et Toullec-Théry sera utilisée, à savoir un « *coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'un stagiaire et de la (ou du) titulaire de classe* » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 34). De plus, une majorité des définitions précisent que le coenseignement ne se limite pas à l'enseignement en classe, mais comporte trois étapes : (1) la coplanification, qui consiste en un temps de consultation pour définir les objectifs d'apprentissage; (2) le coenseignement, qui se réfère au temps d'apprentissage avec les élèves en classe; et (3) la coévaluation, qui implique l'évaluation de la qualité du coenseignement dans son ensemble (Tremblay, 2023). Il est à préciser qu'au Québec, en plus d'être jumelé(s) avec un enseignant associé, le ou les stagiaires sont également jumelés à un superviseur de stage affilié à l'université du ou des stagiaires afin d'assurer un bon encadrement dans ledit stage.

Dans une revue de littérature, Baeten et Simons (2014) identifient certains avantages et inconvénients pour les différents acteurs impliqués dans cette pratique, soit le stagiaire, l'enseignant associé et les élèves. Pour le stagiaire, les avantages portent sur « (...) *l'augmentation du soutien à l'étudiant-stagiaire, l'augmentation de la fréquence des échanges et des rétroactions, le développement professionnel ainsi que le développement personnel* » (Baeten et Simons, 2014,

p. 95). Pour les enseignants associés, il ressort des avantages tels qu'une « (...) charge de travail diminuée; une acquisition de nouvelles connaissances ainsi qu'une augmentation de la collaboration au sein du milieu de travail » (Baeten et Simons, 2014, p. 97). Pour les élèves, cette revue de la littérature mettrait en exergue des avantages comme une « (...) augmentation du soutien en classe; des leçons riches et variées ainsi que l'obtention de nouveaux apprentissages » (Baeten et Simons, 2014, p. 98). Toutefois, les conditions de mise en place (modèles, configurations et rôles des acteurs) qui ont permis ces bénéfices ne sont pas clairement explicitées.

Par ailleurs, dans la littérature sur le sujet, on distingue deux modèles de coenseignement développemental : un en binôme (un enseignant associé et un étudiant-stagiaire) et l'autre en trinôme (un enseignant associé et deux étudiants-stagiaires). Dans chacun de ces modèles, les rôles des enseignants associés peuvent ainsi varier énormément, passant d'un rôle de coenseignant à celui d'un observateur passif (tableau 1).

TABLEAU 1. Rôles des enseignants associés et des étudiants stagiaires dans les modèles de coenseignement développemental

Modèle en binôme : Un ou une enseignante associée et une ou un étudiant-stagiaire (Bacharach et al., 2010)	Modèle en trinôme : Un ou une enseignante associée et deux étudiant.es-stagiaires (Bullough et al., 2002; Bullough et al., 2003)
Relation avec l'étudiant.e-stagiaire : <ul style="list-style-type: none">• Rôle égalitaire avec l'étudiant-stagiaire.	Relation avec les étudiant.es-stagiaires : <ul style="list-style-type: none">• Rôle de mentor.
Rôles de l'enseignant.e associé.e : <ul style="list-style-type: none">• Coenseigne, coplanifie avec l'étudiant-stagiaire;• Communique et collabore;• Donne du temps à l'étudiant-stagiaire pour expérimenter de nouvelles choses;<ul style="list-style-type: none">• Soutient, guide;• Fournit des rétroactions;• S'implique dans la classe.	Rôles de l'enseignant.e associé.e : <ul style="list-style-type: none">• N'enseigne pas avec les étudiants-stagiaires;• Accompagne dans la planification;• Observe les étudiants-stagiaires en action;<ul style="list-style-type: none">• Soutient et guide;• Fournit des rétroactions aux stagiaires;<ul style="list-style-type: none">• Donne de plus en plus d'autonomie;• Sort graduellement de la classe.
Relation avec l'enseignant.e-associé.e : <ul style="list-style-type: none">• Rôle égalitaire avec l'enseignant associé.	Relation avec l'enseignant.e-associé.e : <ul style="list-style-type: none">• (Non-identifié)
Rôles de l'étudiant.e-stagiaire : <ul style="list-style-type: none">• Coenseigne et coplanifie dès le début avec l'enseignant associé;• Communique et collabore;	Rôles des étudiant.es-stagiaires : <ul style="list-style-type: none">• Coenseignent et coplanifient avec l'autre étudiant-stagiaire;• Communiquent et collaborent;

<ul style="list-style-type: none"> • S'implique en tout temps dans les apprentissages des élèves de la classe; • Expérimente ses propres pratiques; • Prend de plus en plus d'autonomie dans les choix pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se fournissent des rétroactions entre étudiants-stagiaires; • Assument la totalité des responsabilités de la classe (curriculum, préparation, planification); • Varient les configurations de coenseignement; • Prennent progressivement de l'autonomie dans les choix pédagogiques.
---	---

Toutefois, Friend et al. (2015) critiquent l'utilisation d'un même terme, à savoir « coenseignement », pour définir deux concepts aux finalités totalement différentes, soit un modèle de services pour l'inclusion des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) à l'école ordinaire et une manière moins conventionnelle de préparer les étudiants-stagiaires en enseignement. Les principales différences soulignées concernent ainsi les finalités, mais également la relation professionnelle entre les membres du binôme. En effet, alors que les composantes du coenseignement considèrent l'égalité entre les partenaires comme essentielle (Cook et Friend, 1995; Friend et Cook, 2007), dans le coenseignement développemental, une relation asymétrique est présente entre les stagiaires et l'enseignant associé, sur les plans de la relation de pouvoir (p. ex. : l'enseignant associé a le dernier mot, il supervise et évalue le stagiaire, etc.). Pour ces autrices, le terme *apprenticeship teaching* devrait être utilisé pour désigner le coenseignement développemental. De plus, les besoins identifiés par les coenseignants peuvent être mis à mal par cette pratique (volontariat, comptabilité, temps de planification, etc.) (Scruggs et al., 2007; Walther-Thomas, 1997).

Or, ces chercheuses ne semblent considérer qu'un modèle de coenseignement développemental dans leur analyse, soit celui en binôme, qui implique une ou un enseignant associé et une ou un étudiant-stagiaire où le ou la stagiaire enseigne seul comme dans un stage traditionnel. D'autres modèles, qui semblent davantage collaboratif, comme en trinôme (tableau 1) en contexte de stage pourraient réduire l'écart qui existe entre cette pratique et la pratique traditionnelle du coenseignement.

MÉTHODOLOGIE

Cette revue de la littérature a pour principal objectif d'identifier et d'analyser les effets des différents modèles de coenseignement développemental dans le temps soit à court, moyen et long terme, en plus

de soulever des effets potentiels sur le développement professionnel des stagiaires en enseignement. Afin de bien évaluer l'efficacité de la pratique du coenseignement développemental, l'établissement de liens entre la pratique et ses composantes est indispensable (Riddle et Dagenais, 2009, cité dans Tremblay, 2012, p. 44). Parmi les composantes théorisées par Riddle et Dagenais, trois concernent les effets : à court et moyen terme, à long terme et les facteurs externes sur les effets de la pratique. La dernière catégorie comprend les résultats attendus de la pratique, mais également les résultats imprévus ou inattendus de cette dernière (Tremblay, 2012).

Les huit étapes du processus de revue de la littérature (Okoli et Schabram, 2010) ont été suivies soit : (1) identification de l'objectif de la revue de littérature, (2) formation sur le protocole à suivre, (3) recherche de littératures, (4) établissement des critères d'inclusion, (5) établissement des critères d'exclusion, (6) traitement des données, (7) analyse des données et, (8) rédaction de la revue de la littérature.

La première étape a été définie à plusieurs reprises dans les diverses parties de notre revue de la littérature, notamment au début de la présente section. La deuxième étape, soit la formation sur le protocole, a été réalisée préalablement à la rédaction de notre revue de la littérature.

La troisième étape de ce recensement des écrits a consisté en la recherche d'articles publiés dans des revues scientifiques dans trois bases de données : ERIC, *Education Source* et PsychInfo, ainsi que dans deux moteurs de recherche, à savoir Google Scholar et Sofia. Par ailleurs, les articles contenus dans les bibliographies de certains textes sélectionnés ont aussi servi à bonifier les résultats de notre revue de la littérature.

Trois concepts principaux ont été utilisés dans l'objet de recherche : « coenseignement »; « stagiaires en enseignement » et « développement professionnel ». Le thésaurus ERIC a été utilisé afin de sélectionner des mots-clés, précis, en anglais, qui correspondent aux concepts contenus dans l'objectif général. Les différents mots-clés utilisés dans les bases de données sont *team teaching* OR *coteaching* OR *collaborative teaching* ainsi que *student teachers* OR *preservice teacher* OR *student teaching* NOR *peer coaching* NOR *mentoring*. Le troisième concept, développement professionnel (*professional development*), a été retiré lors de la recherche dans les bases de données en raison du peu de résultats en lien avec l'objet de recherche qu'il apportait, probablement à cause de la polysémie de ce terme.

La quatrième étape a mené à la mise en place de critères d'inclusion pour nous assurer de la pertinence des articles. Il fallait en effet que :

- Les articles aient été publiés entre 2001 et 2021;
- Les articles scientifiques aient été publiés avec un comité de lecture et soient disponibles dans leur intégralité en format numérique.

TABLEAU 2. Les deux concepts utilisés dans les bases de données

(Concept 1) : coenseignement	
Mots-clés utilisés	Résultats
“team teaching” OR “coteaching” OR “collaborative teaching”	6 498
AND	
(Concept 2) : stagiaires en enseignement	
“Student teachers” OR “preservice teacher” OR “student teaching” NOR “peer coaching” NOR “mentoring”	131 048
Total	5 450
Total répondant aux critères 1 et 2	395
Total répondant aux critères 1, 2 et 3	156

Au total, ce sont 395 articles scientifiques publiés entre 2001 et 2021, revus par un comité de lecture et disponibles en intégralité qui ont été identifiés dans les bases de données répondant au premier et au deuxième critère de sélection.

La cinquième étape a consisté en l’analyse de la qualité de la littérature choisie pour la revue par l’ajout, entre autres, de deux critères d’exclusion :

- Les articles devaient concerner les niveaux préscolaire, primaire et secondaire;
- Les articles devaient porter sur le coenseignement développemental et ses effets sur les stagiaires.

Cette étape a permis de retenir 156 articles sur les 395 retenus précédemment. Ensuite, la lecture des résumés nous a menés à discriminer les articles traitant uniquement de la pratique du mentorat (*peer coaching*) qui ne rejoignaient pas la définition de coenseignement développemental, ainsi que ceux qui n’abordaient pas les effets de la pratique. Au total, 47 articles correspondaient à nos critères de sélection.

Puis, la lecture complète des articles nous a menés à retirer 28 articles supplémentaires, et ce, pour diverses raisons. Par exemple, la définition du coenseignement utilisée correspondait davantage au mentorat, les articles n’étaient pas des articles de recherche en soi (p. ex : résumé de conférence/colloque; synthèse d’une recherche), le contexte des recherches ne correspondait pas à celui de cette revue de la littérature (p.

ex. : coenseignement en contexte universitaire), le coenseignement était ponctuel lors du stage (peu intensif) ou encore la recherche se concentrait sur les effets ressentis par les élèves qui ont vécu le coenseignement. À la fin de l'étape du traitement des articles, ce sont donc dix-huit articles de journaux scientifiques qui ont été utiles à la recherche.

La sixième étape de cette revue de la littérature est résumée dans le Tableau 3, qui présente les dix-huit articles sélectionnés pour le traitement des données. Les articles ont tout d'abord été classés en ordre alphabétique. Une lettre leur a ensuite été attribuée afin de simplifier la lecture des résultats. Le tableau ci-dessous présente les auteurs des articles, mais aussi leur provenance géographique, le type d'étude, le nombre de participants, la source des données récoltées, ainsi que le modèle de coenseignement développemental utilisé dans chaque article.

TABLEAU 3. Articles de recherche sélectionnés dans l'analyse des résultats de notre revue de la littérature

Code	Auteurs	Pays	Type d'étude	Source des données	Nombre de participants	Modèle de coenseignement
A	Akerson et Montgomery (2017)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaire (avec échelle de Likert) à la fin du stage Observations Formulaire de rétroaction Journaux réflexifs Entrevues individuelles	22 étudiant.e.s en éducation	Trinôme
B	Bacharach et Heck (2012)	États-Unis	Quantitative/ Qualitative	Tests standardisés Observations Questionnaires (avec échelle de Likert) Groupe focus	249 étudiant.e.s en éducation ont rempli les questionnaires finaux et 195 ont participé au groupe focus final.	Binôme
C	Baker et Milner (2006)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires Observations Entrevues (stagiaires et enseignants associés)	9 étudiant.e.s en éducation (secondaire)	Trinôme
D	Bashan et Holsblat (2012)	Israël	Qualitative	Journaux de bord (journaux pédagogiques et réflexifs)	16 étudiant.e.s de 3 ^e année en éducation par année pour un total de 48 participant.e.s	Trinôme
E	Birrell et Bullough (2005)	États-Unis	Qualitative	Entrevues individuelles (avec les étudiantes, les enseignants associés et les directions) Observations Enregistrements audios	10 étudiant.e.s en éducation primaire placées en paires et jumelées avec une ou un enseignant associé	Trinôme
F	Bullough et al. (2002)	États-Unis	Qualitative	Entrevues individuelles (stagiaires, enseignants associés) Journaux de bord	21 étudiant.e.s en éducation primaire (12 en coenseignement développemental en trinôme et 9 en stage individuel)	Trinôme

				Enregistrements audios	18 enseignant.e.s associé.e.s	
G	Bullough, et al. (2003)	États- Unis	Qualitative	Journaux de bord Enregistrements audio Entrevues en groupe (élèves) Entrevues individuelles (stagiaires et enseignants associés) Observations	10 étudiant.e.s en éducation (4 en stage individuel et 6 en coenseignement développemental)	Trinôme
H	Duran et al. (2020)	Espagne	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires adaptés sur le coenseignement Rapports de stage écrit par les participants Questionnaire de satisfaction (échelle de Likert)	107 étudiant.e.s en éducation séparés en trois groupes	Binôme
I	Gardiner (2010)	États- Unis	Qualitative	Entrevues individuelles Entrevues en groupe Observations Notes de terrain Documents de travail	7 mentor.e.s (enseignant.e.s associé.e.s)	Trinôme
J	Gardiner et Robinson (2009)	États- Unis	Qualitative	Observations Notes de terrain Journaux de bord Échantillons du travail des étudiantes Questionnaires Entrevues individuelles	10 étudiant.e.s en éducation primaire (<i>Early Childhood Curriculum Methods</i> course)	Trinôme
K	Goodnough et al. (2009)	Canada	Qualitative	Entrevues individuelles (stagiaires, enseignants associés) Observations Journaux de bord électroniques Enregistrements vidéo	8 étudiant.e.s en éducation (primaire) jumelés en paires et 4 enseignant.e.s associé.e.s	Trinôme

L	Guise et Thiessen (2016)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Réflexions hebdomadaires Trois entrevues semi-structurées Observations bimensuelles	8 étudiant.e.s en éducation (secondaire) et l'enseignant.e associé.e	Binôme
M	Montgomery et Akerson (2019)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires (avec échelle de Likert) - Journaux réflexifs - Entrevues individuelles	44 étudiant.e.s en éducation	Trinôme
N	Simons et Baeten (2016)	Belgique	Qualitative	Entrevues en groupe enregistrées	14 étudiant.e.s en éducation (secondaire) et leur enseignant.e associé.e (mentor.e)	Trinôme
O	Simons et al. (2020)	Belgique	Qualitative/ Quantitative	Journaux de bord Questionnaires	14 étudiant.e.s en éducation (secondaire)	Trinôme
P	Soslau et al. (2019)	États-Unis	Qualitative	Enregistrements vidéo et/ou audio Entrevues individuelles	12 enseignant.e.s associé.e.s et 12 binômes (24 étudiant.e.s en éducation)	Binôme
Q	Tsybulsky et Muchnik-Rozanov (2019)	Israël	Qualitative	Entrevues individuelles (<i>in-depth interviews</i>) Rapports écrits réflexifs (journalier)	17 étudiant.e.s en éducation (primaire)	Trinôme
R	Wassell et LaVan (2009)	États-Unis	Qualitative	Dialogues Entrevues individuelles ou en groupe Groupe de recherche Observations Enregistrements vidéo Journaux réflexifs	2 étudiant.e.s en éducation secondaire	Trinôme

La septième et dernière étape avant la rédaction est l'analyse des données. Les effets identifiés dans les textes ont été compilés et listés. Une catégorisation des effets a ensuite été établie lorsque suffisamment d'éléments le permettaient :

TABEAU 4. Catégories ressorties à la suite de l'analyse des effets identifiés

Effets à court terme	Effets à moyen et long terme
Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées	Développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession
Prestation d'enseignement optimisée	
Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée	Qualité de l'enseignement
Développement des compétences de collaboration	
Problèmes d'adaptation au début du stage	Identité professionnelle
Problèmes liés aux conditions de mise en place	
Problèmes relevés au fil du stage	

Les effets à court terme sur l'expérience de stage des participants aux études sélectionnées ont d'abord été analysés. Par la suite, les catégories créées visaient à englober les effets à moyen et long terme.

RÉSULTATS

Les résultats ont été divisés en deux grandes sections : les effets à court terme et ceux à moyen et long terme afin de répondre clairement aux objectifs de la recherche qui visaient à identifier les effets (à court, moyen et long terme) du coenseignement développemental sur les stagiaires en enseignement, en plus d'identifier les effets potentiels sur le développement professionnel. À l'intérieur de ces sections, les résultats sont présentés selon le modèle de coenseignement, soit en binôme ou en trinôme.

Concernant les effets à court terme, douze articles (A, B, C, D, F, G, I, K, M, N, O et P) traitaient directement des effets du coenseignement développemental sur l'expérience de stage et la formation des futurs enseignants. Il sera donc question des effets de cette pratique qui ont des répercussions immédiates, c'est-à-dire qui s'expérimentent par le ou les stagiaires lorsqu'ils sont en prestation d'enseignement (coenseignement), mais aussi ceux liés aux effets vécus tout au long du stage, c'est-à-dire au niveau de la préparation (coplanification) et de l'évaluation du ou des stagiaires (coévaluation). Ces effets seront classés selon s'ils sont considérés comme positifs ou négatifs.

Concernant les effets à moyen et long terme, seuls sept articles ont été recueillis et analysés (D, E, H, J, L, Q et R). D'ailleurs, l'article D a aussi été utilisé pour les effets à court terme. Les effets ont été analysés selon les deux modèles de coenseignement développemental (binôme et trinôme), puis catégorisés. Toutefois, puisque les catégories ressorties pour chaque modèle sont presque identiques, les résultats seront présentés en parallèle :

TABEAU 5. Organisation des résultats

4.1 Effets à court terme	4.1.1 Le coenseignement développemental en binôme	<ul style="list-style-type: none"> • En lien avec la coplanification • En lien avec le coenseignement • En lien avec la coévaluation
	4.1.2 Le coenseignement développemental en trinôme	<ul style="list-style-type: none"> • Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées • Prestation d'enseignement optimisée • Expérience de stage globalement améliorée • Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée • Développement des compétences de collaboration • Problèmes d'adaptation au début du stage • Problèmes liés aux conditions de mise en place • Problèmes relevés au fil du stage
4.2 Effets à moyen et long terme	4.2.1 Le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme
	4.2.2 La qualité de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme
	4.2.3 L'identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme

4.1 Les effets à court terme

4.1.1 Le coenseignement développemental en binôme

En lien avec les avantages de la pratique du coenseignement en binôme en contexte de stage, deux articles parmi les douze sélectionnés ont exploré des effets sur la pratique des stagiaires (B et P). Bien que ce soit peu, les données seront incluses dans ce travail en raison du potentiel pour la pratique. Avant tout, les avantages du modèle en binôme sont présentés

en fonction des trois étapes du coenseignement : coplanification, coenseignement et coévaluation. Les désavantages du modèle en binôme ne faisaient pas partie des objectifs de recherche de ces deux études. Dès lors, comme cet angle n'a pas été abordé, nous n'avons pas pu le prendre en compte dans notre travail non plus.

Parmi les effets de la coplanification énoncés par les stagiaires des études envisagées, une meilleure capacité d'adaptation aurait été remarquée par certains. En effet, grâce à la coplanification, les stagiaires auraient développé une meilleure connaissance du programme d'enseignement leur permettant de mieux s'adapter à leur classe (B et P); le partage d'idées et de stratégies entre une ou un enseignant expérimenté et la ou le stagiaire amènerait plus de soutien et plus d'occasions d'apprentissages mutuels en se fondant sur les expériences de l'un et l'autre (B). Les discussions critiques entre stagiaire et enseignant ou enseignante associée sur la validité de certains choix pédagogiques, en lien avec le matériel utilisé, entre autres, ont également contribué au développement de la capacité d'adaptation (P).

Concernant les effets du coenseignement avec l'enseignant associé, les stagiaires estiment qu'ils auraient amélioré leurs capacités de gestion de classe (B). En effet, en enseignant avec un professeur plus expérimenté, les stagiaires auraient une meilleure confiance en leur pratique (B) et le soutien de l'enseignant ou de l'enseignante associée leur permettrait de s'ajuster au cours des leçons (P). La pratique du coenseignement en binôme développerait également la capacité de collaboration des stagiaires (B et P). Effectivement, les stagiaires qui pratiquent avec leur enseignant ou enseignante associée apprendraient à partager les ressources humaines de la classe (B) et à partager le rôle d'enseignant « leader » (P), bref à se partager les multiples responsabilités de la classe de façon égalitaire (B et P).

L'étape de coévaluation incluse dans la pratique du coenseignement aurait des apports surtout en lien avec le développement des capacités de croissance et de collaboration des stagiaires (B et P). En effet, la coévaluation, consistant à faire des retours sur l'enseignement réalisé, permettrait aux stagiaires de faire preuve de réflexivité afin de faire ressortir les réussites et les défis, les apprentissages faits et leur pratique en aval des leçons réalisées (B et P). Par la discussion ainsi que le partage d'idées et de conseils en binôme, les stagiaires seraient en mesure de mieux adapter leurs futures leçons grâce à ce partage d'expériences (P). Bref, étant en coenseignement, les stagiaires auraient plus d'occasions de se questionner et de réfléchir (B).

Finalement et de manière plus globale, le coenseignement développemental en binôme permettrait aux stagiaires d'être plus impliqués dans leur classe de stage puisqu'ils sont inclus dans toutes les étapes et les décisions de la classe, mais aussi en raison du statut égalitaire dans le binôme avec l'enseignante ou enseignant associé (B).

4.1.2 Le coenseignement développemental en trinôme

Pour ce qui est des effets du modèle de coenseignement développemental en trinôme, ce sont dix des douze articles qui abordent les effets de cette pratique (A, C, D, F, G, I, K, M, N et O), effets divisés en avantages (effets positifs) et en désavantages (effets négatifs). Pour les avantages, les résultats ont été compilés puis regroupés en cinq catégories : 1) séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées; 2) prestation d'enseignement optimisée; 3) expérience de stage globalement améliorée; 4) réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée et 5) développement des compétences de collaboration. En ce qui concerne les désavantages de la pratique du coenseignement développemental en trinôme, les différents éléments qui se dégagent de notre analyse de la littérature sélectionnée ont été regroupés en trois catégories, soit : 1) les problèmes d'adaptation au début du stage; 2) les problèmes liés aux conditions de mise en place et 3) les problèmes relevés au fil de la pratique.

Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées

Cinq des dix articles concernant le coenseignement développemental en trinôme soulignent que la pratique de la coplanification permet de présenter des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées (C, F, G, I et K). En effet, il a été souligné dans la section précédente que le coenseignant développerait une plus grande confiance envers ses pratiques (G), mais aussi un plus grand soutien (E, F, H et O). Avec cette confiance et ce soutien augmentés, les deux stagiaires prendraient davantage de risques ensemble au niveau de leurs choix pédagogiques (F, G, I et N), donc ils auraient une plus grande liberté pédagogique (E). Cela signifie également qu'ensemble, ils profiteraient plus de leur expérience de stage pour expérimenter de nouvelles pratiques que s'ils étaient seuls.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'en planifiant à trois (deux stagiaires et une ou un enseignant associé), il y aurait plus d'interactions (F et I) et plus de soutien des autres membres du trinôme (F et G) qu'individuellement. Ces interactions et ce soutien consistent en des partages d'idées et d'expériences (C, D et I), mais aussi en des partages de stratégies pour surmonter diverses difficultés (D). De ces discussions, les auteurs

ressortent comme conséquences que le temps de coplanification est plus productif en trinôme (M), que les séquences d'enseignement-apprentissage seraient planifiées plus en profondeur et seraient plus créatives (G) et que les stagiaires sortent de cette expérience de coplanification avec une meilleure compréhension globale du curriculum (A et M).

Prestation d'enseignement optimisée

Plusieurs personnes participantes des études retenues ont rapporté des effets qui semblent optimiser leur prestation d'enseignement tout au long de leur stage. Le principal effet qui se dégage est en lien avec l'amélioration de la gestion de classe (A, F et O) et du temps (O). En entrevue individuelle, les stagiaires questionnées expliquent cette amélioration des capacités à gérer une classe par le fait qu'à deux, elles se sentent plus en sécurité dans leurs interventions sachant qu'elles ne sont pas seules (G). Aussi, le coenseignement développemental en trinôme permettrait au binôme de stagiaires d'accorder plus d'attention individuelle à chaque élève de la classe (M), répondant plus rapidement aux besoins de chacun (M), ce qui permet de prévenir les comportements perturbateurs, et ainsi d'optimiser le temps d'enseignement en classe (A).

Une autre étude souligne que le partage des responsabilités dans la classe (D) optimiserait les prestations d'enseignement puisque les stagiaires assimilent à deux les multiples tâches connexes à l'enseignement, ce qui leur permettrait de les intégrer plus graduellement que s'ils étaient seuls.

Expérience de stage globalement améliorée

Six articles ont avancé que le modèle en trinôme permettrait aux stagiaires de développer une plus grande confiance envers leur pratique au terme de leur stage (A, F, I, K, M et O). En effet, le fait que deux personnes possédant un niveau similaire d'expériences et de connaissances enseignent ensemble permettrait aux stagiaires de se soutenir tant émotionnellement que personnellement et professionnellement (F, K, N et O). Puisqu'ils sont tous deux dans des situations semblables (en stage et à l'université), ils peuvent se motiver et se donner de la confiance (O) en plus de s'encourager (K) lorsque le besoin se fait ressentir.

D'ailleurs, en coenseignant, les deux stagiaires ont l'occasion d'observer la pratique d'une autre personne du même niveau (K), donc de vivre la modélisation de certaines pratiques (D), augmentant au passage leur sentiment d'efficacité puisqu'ils ne sont pas comparés à une personne plus expérimentée comme leur enseignant associé (C, D, I et K). Ainsi, en enseignant constamment ensemble et par l'observation et la discussion, les deux stagiaires ont l'occasion d'apprendre l'un de l'autre (D et K), mais

aussi d'être investis dans le développement de leur collègue (C, F et O) en raison de l'aspect collaboratif de la pratique du coenseignement développemental.

Finalement, qui dit coenseignement dit partage des responsabilités et trois des dix articles retenus ont pu souligner que, grâce au coenseignement développemental, la charge de travail des stagiaires a diminué de moitié (D, N et O).

Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée

Un des effets les plus importants identifiés dans le cadre de la pratique du coenseignement développemental en trinôme porte sur les occasions de réflexivité sur la pratique. Parmi les dix articles en lien avec le modèle en trinôme, neuf soulèvent des effets liés à la réflexion sur la pratique. En effet, sept énoncent que la pratique du coenseignement développemental en trinôme amènerait plus d'occasions de réfléchir sur la pratique des stagiaires et d'en discuter (A, D, G, I, M, N et O). À cet effet, il est mentionné que, puisque les deux stagiaires enseignent ensemble, ils sont en discussions constantes (I) et réfléchissent conjointement pour construire du sens à partir de leurs nouvelles expériences de stage (I et M). Donc, les occasions de réfléchir à la pratique seraient beaucoup plus fréquentes et ne se limiteraient pas aux rétroactions de l'enseignant associé (A, D, G, I, M et O).

Par ailleurs, certains articles soulignent que les moments de rétroaction, qui se déroulent non seulement avec l'enseignant associé, mais également avec le collègue stagiaire, permettraient une analyse plus en profondeur de la pratique du ou des stagiaires et que les interactions qui découlent de cette période de coévaluation seraient plus riches et principalement orientées sur les pratiques d'enseignement des stagiaires (A, D, F et I). De plus, ce moment à trois permettrait aux stagiaires d'être exposés à l'expérience d'enseignement de leur enseignante ou enseignant associé et d'en tirer des apprentissages (A), mais aussi d'occuper le rôle de participant actif dans ces rétroactions, puisque les stagiaires sont aussi observateurs des pratiques de leur collègue (G).

Aussi, les participants d'une des études (C) ont soulevé que, puisque les rétroactions se faisaient à trois, le temps accordé à chaque stagiaire était divisé en deux, ce qui semble avoir permis aux personnes enseignantes associées de centrer leurs commentaires sur l'essentiel, soit la pédagogie et les pratiques utilisées par chaque stagiaire.

Développement des compétences de collaboration

Des dix articles utilisés pour cette partie de la revue de la littérature, six abordent le thème de la collaboration dans les résultats de leurs études (A, D, G, I, K et M).

Tout d'abord, il a été mis de l'avant que la pratique du coenseignement développemental en trinôme favoriserait globalement le développement des compétences de collaboration (A, D et G). Plus précisément, certaines personnes participantes aux diverses études mentionnaient qu'au terme de leur stage, ils estimaient avoir suffisamment développé leurs habiletés collaboratives pour bien travailler avec les autres professionnels qui viennent en classe (A, K et M), plus précisément qu'ils seraient en mesure de bien diriger et faciliter leurs efforts dans la classe (K et M).

De plus, cette collaboration expérimentée lors de leur stage en trinôme aurait permis à certaines personnes participantes de faciliter leurs apprentissages professionnels, c'est-à-dire ce qu'ils ont appris en lien avec leurs pratiques d'enseignement (I et K). Finalement, dans un seul article sur les dix analysés, les personnes participantes ont relevé que la pratique du coenseignement développemental aurait cultivé un rapport positif à la collaboration (G).

Problèmes d'adaptation au début du stage

Au début de leur expérience de stage, les membres de trinômes ont relevé que la communication au sein du trinôme était plus difficile (F, I et M); plus précisément, un article (M) spécifiait qu'il était difficile de communiquer clairement les attentes les uns envers les autres. D'ailleurs, étant habitués à travailler seuls, certains participants d'une étude ont souligné les difficultés qu'ils ont eues à collaborer avec un autre stagiaire (D), occasionnant parfois un sentiment de restriction, surtout lors de la planification (K). Pour ces raisons, il a été mentionné que la charge de travail au début du stage était plus grande (N).

Un autre élément a été abordé sous forme de « risque », ce qui signifie qu'il ne s'est pas nécessairement manifesté. Il s'agit de la crainte d'une trop grande interdépendance, c'est-à-dire le fait qu'un des stagiaires dépende trop de l'autre, au fil de son stage, pour être confiant dans sa pratique (F et O).

Problèmes liés aux conditions de mise en place

D'autres désavantages qui ont été nommés se rapportent aux mauvaises conditions de mise en place ou à certains aspects de ces conditions qui auraient été soit négligés, soit peu réfléchis par manque d'expérience. En

effet, la principale lacune soulevée par les auteurs serait en lien avec la grande charge de travail qu'impliquerait la coplanification dans le processus de coenseignement développemental (A, M et O). Le fait que le temps de planification à deux n'aurait pas été pris en compte lors de la mise en place de ce genre de stage aurait incommodé l'expérience de certains participants, leur demandant de trouver du temps en dehors des heures de classe pour avoir un moment à deux (A et M).

Un autre problème en lien avec les conditions de mise en place est lié au choix du binôme. Dans deux des dix articles, il a été relevé que les personnalités divergentes des deux stagiaires auraient perturbé leur expérience de stage (D et O), parfois au point où les stagiaires se seraient moins impliqués dans leur stage (O).

En lien avec la préparation de l'enseignant ou de l'enseignante associée à recevoir deux stagiaires dans sa classe, certains participants ont témoigné une crainte d'être comparé à son binôme stagiaire (C), tandis que d'autres ont vécu cette comparaison (C, K, N et O), créant un climat de compétition (N). Ce genre de comportement de la part de l'enseignant associé proviendrait de sa difficulté à faire des rétroactions constructives et à prendre en compte l'écart entre le niveau de développement des deux stagiaires (K).

Problèmes relevés au fil du stage

Finalement, les désavantages identifiés dans la littérature en lien avec l'expérience globale du stage en coenseignement développemental portent principalement sur le fait que les participants estiment avoir bénéficié de moins de temps d'enseignement individuel (A, C, K, M, N et O). Dans ce contexte particulier, certains stagiaires ont eu l'impression que leur stage ne leur fournissait pas une approche réaliste du *vrai* métier (G), c'est-à-dire qu'il y a peu de chance que par la suite les stagiaires se retrouvent dans une situation où deux ou trois adultes sont disponibles pour répondre aux besoins des élèves d'une classe (G). Dans le même ordre d'idées, il a été souligné que les stagiaires bénéficieraient de moins de rétroactions individuelles (D, N et O), soit par favoritisme de la part de l'enseignant associé (D), soit simplement par manque de temps. Les rétroactions reçues étaient donc incomplètes (O).

Deux derniers éléments ont été effleurés par les recherches. Le premier est en lien avec la relation avec l'enseignante ou l'enseignant associé qui, ayant à s'occuper de deux stagiaires, serait superficielle, voire moindre (N). Le deuxième aborde les difficultés rencontrées à gérer la classe à deux (N),

difficultés qui pourraient être causées par le manque de compatibilité entre stagiaires ou par la difficulté à collaborer nommée précédemment.

4.2 Effets à moyen et long termes

Pour la pratique en binôme, deux articles (H et L) ont été retenus et présentent des effets vécus soit par des stagiaires au terme de leur stage, soit par d'anciens stagiaires qui en sont à leur première année d'enseignement comme professionnels. En ce qui concerne la pratique en trinôme, ce sont cinq articles sélectionnés (D, E, J, Q et R) qui présentent les effets sur les stagiaires après avoir vécu le coenseignement développemental ou encore par d'anciens stagiaires qui achèvent leur première année comme enseignants. Ces effets ont été regroupés en trois catégories : 1) le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession, 2) la qualité de l'enseignement et 3) l'identité professionnelle.

Le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession

Pour les anciens stagiaires ayant vécu la pratique en binôme (H et L), il ressort que les enseignants ou enseignantes en herbe ont cultivé un esprit « *d'apprenant pour la vie* » (L). À cet effet, la pratique du coenseignement développemental leur aurait permis de développer leur habileté à avoir des discussions constructives (L) par l'ouverture aux commentaires constructifs (H et L), la recherche de plus de rétroactions possibles sur leur pratique (H et L) tant avant qu'après leur situation d'enseignement-apprentissage (H) et par le soutien mutuel tout au long du processus de planification (H). Aussi, ils estiment que le coenseignement développemental aurait amélioré leur capacité d'autoréflexion (H), leur permettant d'être plus objectifs, flexibles et conscients de leur pratique enseignante (H). C'est ainsi qu'ils estiment pouvoir continuer de se développer tout au long de leur carrière; par leur désir de collaborer avec les autres (L).

Du côté des stagiaires ayant vécu la pratique en trinôme (D, E, J, Q et R), les personnes participantes considèrent avoir développé un sentiment d'interdépendance, en plus d'accorder une certaine valeur aux autres professionnels de leur milieu, puisqu'ils contribuent à leur propre croissance (D et R). D'ailleurs, ce sont les interactions réciproques (J) qui développent ce rapport à l'autre. Par « *interactions réciproques* », les participants définissent et énumèrent des pratiques acquises lors du coenseignement développemental qui favorisent la collaboration dans leur milieu de travail, soit la volonté de discuter, de réfléchir et de partager ses idées avec l'autre (E, J et R), l'ouverture aux idées et aux pratiques

pédagogiques des autres (E et Q), la capacité à demander de l'aide au besoin (E et R), le travail en partenariat (D et E) et l'observation mutuelle (J).

Dans un des articles (E), après avoir engagé d'anciens ou d'anciennes stagiaires de l'étude ayant vécu le coenseignement développemental en trinôme, des directions d'écoles ont relevé qu'elles n'auraient jamais pu deviner que les enseignants engagés en étaient à leur première année d'expérience (E) puisqu'ils collaboraient mieux avec les enseignants expérimentés que d'autres recrues n'ayant pas vécu le coenseignement développemental.

La qualité de l'enseignement

Un autre effet potentiel de la pratique du coenseignement développemental est en lien avec la qualité de l'enseignement donné aux élèves. Chez les anciens stagiaires ayant vécu la pratique en binôme, les participants ont affirmé que l'observation et l'imitation des pratiques de leur enseignant associé leur ont permis d'optimiser leurs apprentissages (L). Cette influence de l'enseignant associé et cette exposition à différents styles d'enseignement les ont ainsi amenés à découvrir de nouvelles techniques et de nouvelles ressources d'enseignement (H), en plus de leur avoir appris à mieux appliquer le principe de différenciation pédagogique dans leur classe (H).

Pour ce qui est de la pratique du coenseignement développemental en trinôme, les anciens stagiaires estiment aussi avoir optimisé leurs apprentissages grâce à la modélisation (D). En effet, en observant le collègue stagiaire et en réfléchissant ensemble sur leurs pratiques (D), ils auraient amélioré au passage leurs habiletés de planification ainsi que leur pratique enseignante (D). En plus, le fait d'avoir été exposés aux styles d'enseignement d'un autre stagiaire aurait permis aux participants d'acquérir un grand éventail de pratiques enseignantes (J). Bref, grâce à ce stage et à cette autonomie pédagogique, les participants ont pu construire leur *soi enseignant* et devenir un plus confiants et plus autonomes dans leurs pratiques (Q).

L'identité professionnelle

Enfin, le dernier effet potentiel du coenseignement développemental concerne la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. Toutefois, seuls les anciens stagiaires ayant opéré en trinôme d'un seul article (Q) ont identifié des effets sur leur identité professionnelle, laissant croire que la relation entre enseignant associé et stagiaire de la pratique en

binôme empêcherait cette construction identitaire en raison de l'écart entre les niveaux d'expérience des binômes.

Dans une des études (Q), les participants ont rapporté en entrevue que le coenseignement développemental en trinôme leur aurait permis de développer une plus grande confiance en tant que professionnels (Q). Cela peut s'expliquer par le fait qu'enseigner avec un stagiaire de même niveau aurait entretenu un sentiment de compétence chez les stagiaires, sachant qu'ils ne sont pas comparés à une ou un enseignant plus expérimenté. Sortant de cette expérience de stage avec cette confiance envers leurs pratiques enseignantes ainsi qu'un sentiment de compétence, les anciens ou anciennes stagiaires estiment se sentir plus indépendants professionnellement.

DISCUSSION

L'objectif de cette revue de la littérature était d'analyser les effets des différents modèles de coenseignement développemental à court et moyen termes chez les stagiaires, en plus de relever les effets potentiels de la pratique sur leur développement professionnel.

Les résultats des études analysés pour chacun des deux modèles du coenseignement développemental permettent de comparer les apports de chaque modèle. Dans le cadre du travail en binôme (B et L), les articles sélectionnés rapportent des avantages en lien avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant associé dans les diverses étapes de la pratique (coplanification, coenseignement et coévaluation). Le travail en trinôme, quant à lui, présente des avantages en lien avec les interactions constantes avec le ou la collègue stagiaire dans toutes les étapes du coenseignement. Il est également bénéfique car les rétroactions de l'enseignant associé sont optimisées. En analysant et en comparant les divers éléments de la revue de la littérature, il est possible de dégager trois constats en lien avec la pratique du coenseignement développemental.

Le premier constat est que ce sont, pour les deux modèles, les discussions réflexives et critiques entre stagiaire(s) et enseignant(e.s) associé(e.s) qui sont à l'origine de l'ensemble des avantages relevés par les participants aux diverses études. Par exemple, les séquences d'enseignement-apprentissage sont mieux préparées et diversifiées, car elles sont négociées par deux ou trois personnes qui ont chacune leurs idées, points de vue, expériences et croyances. En effet, le fait qu'une ou un enseignant expérimenté interagisse avec un ou deux stagiaires à travers la pratique du coenseignement permet à ces derniers de réfléchir sur et dans l'action, tout en étant exposés à leur environnement professionnel et social. Bref, il

serait ainsi possible d'avancer que le coenseignement développemental est une pratique qui placerait l'enseignant-stagiaire dans un processus d'apprentissage en action, tout en favorisant la réflexion sur l'action mais également la réflexion dans l'action pour ainsi favoriser une construction des savoirs qui permettrait au stagiaire de se sentir compétent au sein de son environnement professionnel.

Le second constat est en lien avec les raisons pour lesquelles le modèle en binôme serait moins populaire (4 articles sur 20). En effet, en analysant les résultats du modèle en trinôme, on observe que le fait de coenseigner avec une ou un stagiaire ayant le même niveau d'expérience contribue à optimiser l'expérience globale du stage (Bullough et al., 2002; Goodnough et al., 2009; Simons et Baeten, 2016; Simons et al., 2020). Ce fait ramène la pertinence de la critique de la pratique du coenseignement développemental en binôme, ou *apprenticeship teaching*, de Friend et al. (2015) qui soulèvent que, dans ce modèle, la relation de pouvoir est bien présente, car, en plus de coenseigner avec le stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant associé a le dernier mot dans les décisions pédagogiques, sans oublier la charge de superviser/d'évaluer le stagiaire. Bref, selon les auteurs, le contexte de stage ne permettrait pas d'atteindre une vraie relation égalitaire dans le modèle en binôme, ce qui pourrait expliquer pourquoi la majorité des articles semblent privilégier le modèle en trinôme. D'ailleurs, les personnes participantes qui ont vécu le modèle en trinôme ont été les seuls à identifier des effets sur leur identité professionnelle. Cela ajoute ainsi au fait que le coenseignement avec une ou un enseignant associé pourrait empêcher le développement de l'identité professionnelle en raison de la relation de pouvoir. Finalement, un dernier avantage du modèle en trinôme serait lié à une « économie » d'enseignants associés puisqu'ils prendraient à leur charge deux stagiaires.

Le troisième constat permettrait de venir confirmer que le coenseignement développemental aiderait les personnes enseignantes débutantes à rester accrochés au métier en les préparant mieux à ses réalités complexes. Comme il a été mentionné en introduction, la complexité de la tâche, qui va bien au-delà de « faire la classe », jumelée aux classes difficiles dont les nouvelles personnes enseignantes héritent souvent en début de carrière, nuit à l'insertion professionnelle de ces derniers. Or, en expérimentant à deux ou à trois cette réalité complexe en contexte de stage, l'adaptation au « vrai » métier est ainsi facilitée, car les personnes enseignantes débutantes ont pu apprivoiser en groupe leur profession avant d'être laissés en pleine autonomie. En effet, le coenseignement développemental étant une pratique collaborative, les stagiaires sont exposés à la dimension sociale de

la tâche des enseignants, en plus d'apprivoiser les dimensions pédagogique, éducative, administrative et organisationnelle en binôme ou en trinôme. Cela leur permet ainsi de développer un sentiment de compétence et une assurance dans les diverses dimensions de leur travail.

Bien que les résultats de cette revue des écrits contribuent à la recherche sur le coenseignement développemental, il faut prendre en compte ses limites. Tout d'abord, il existe très peu de recherches longitudinales sur les effets à long terme de la pratique du coenseignement développemental. Ainsi, il est possible que les résultats relevés ne se reproduisent pas dans de futures recherches, donc que ces données soient invalidées dans le futur. Aussi, les points de vue des universités et des personnes qui supervisent les stages, des enseignantes ou enseignants associés et des directions d'écoles ont été omis dans cette revue de la littérature. Ensuite, les effets analysés dépendent principalement des conditions de mise en place du coenseignement développemental sur le terrain, conditions qui ne sont pas énumérées dans une majorité des articles sélectionnés. Ces conditions sont en lien avec (1) le ou les types de coenseignement utilisés (selon Scruggs et al., 2007), (2) le temps accordé aux trois étapes du coenseignement, (3) le fait de pouvoir choisir librement ou non le binôme ou le trinôme avec qui le ou la stagiaire devra travailler, (4) le fait de pouvoir choisir librement ou non de pratiquer le coenseignement développemental, en relation avec les attitudes face à cette pratique (ouverture à la collaboration, degré d'implication) (Cook et Friend, 1995; Friend et Cook, 2007). De plus, ces conditions sont aussi en lien avec les attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant associé envers la pratique du coenseignement et son degré de formation face à l'accueil et l'intégration d'un ou de deux stagiaires dans sa classe (Baeten et Simons, 2014).

Pour conclure cette revue de la littérature, il est possible de formuler certaines recommandations pour les futures recherches, mais aussi pour la pratique. En effet, il serait pertinent de s'intéresser aux résultats académiques des stagiaires finissants ou aux évaluations des compétences des anciens stagiaires ayant vécu cette pratique, et ce, dès leur première année d'enseignement, afin d'avoir des mesures plus directes des effets du coenseignement développemental. Il en va de même avec les performances scolaires des élèves bénéficiant de ce modèle spécifique. Il serait également pertinent d'approfondir les connaissances sur les conditions de mise en place idéales afin d'optimiser les effets de la pratique et dans le but de fournir un guide aux universités, écoles et enseignants associés dans la mise en place de cette pratique prometteuse au sein de leurs établissements. La perception des enseignants et enseignantes associées,

des directions d'écoles, des universités et des élèves vivant le coenseignement développemental devrait également être étudiée afin d'élargir les potentiels effets sur l'ensemble des acteurs impliqués dans la pratique et ainsi de bonifier les conditions de mise en place selon les expériences vécues.

Au niveau de la pratique, bien que certaines universités offrent à l'occasion les modèles de coenseignement développemental présentés dans notre revue de littérature, il serait intéressant de mettre au point une formule de stage s'appuyant sur ces modèles. Ainsi, cette pratique pourrait se répandre graduellement au Québec et, en plus de mieux préparer les stagiaires à leur métier, elle pourrait même venir pallier le manque d'enseignants associés dans certaines zones scolaires. Il pourrait être également intéressant d'élaborer un programme d'insertion professionnelle dans lequel deux enseignants débutants pourraient être jumelés dans une classe pour leur première année d'enseignement. Ainsi, ils gagneraient de l'assurance dans leur métier, se partageraient leur tâche enseignante et l'écart entre la formation universitaire et le « vrai » métier serait considérablement réduit.

RÉFÉRENCES

- Akerson, A. et Montgomery, M. S. (2017). Peer-to-peer co-teaching: Idea to implementation. *SRATE Journal*, 26(2), 1-8.
- APA PsycInfo. Base de données. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>
- Bacharach, N. et Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a co-teaching in student teaching model. *Educational Renaissance*, 1(1), 49-61.
- Bacharach, N., Heck, T. W. et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Baker, R. S. et Milner, J. O. (2006). Complexities of collaboration: Intensity of mentors' responses to paired and single student teachers. *Action in Teacher Education*, 28(3), 61-72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2006.10463420>
- Bashan, B. et Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972>
- Birrell, J. R. et Bullough Jr, R. V. (2005). Teaching with a peer: A follow-up study of the 1st year of teaching. *Action in Teacher Education*, 27(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463375>
- Bullough Jr, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. et Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)

- Bullough Jr, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. et Smith, G. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80. <https://doi.org/10.1177/00224871020530010>
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ]. (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. et Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, 46(5), 770-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>
- EBSCO - Education Source. Base de données. <https://www.ebsco.com/fr-fr/products/research-databases/education-source>
- ERIC (Education Resources Information Center) Base de données. <https://eric.ed.gov/>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Pearson Education.
- Friend, M., Embury, D. C. et Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentors' perceptions of peer placements. *Teaching and Education*, 21(3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/10476210903342102>
- Gardiner, W. et Robinson, K. S. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399565>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Google Scholar. Base de données. <https://scholar.google.com/>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>

- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Guise, M. et Thiessen, K. (2016). From Pre-Service to Employed Teacher. *Educational Renaissance*, 5(1), 37-51.
- Heck, T. W. et Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24-29.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [mémoire de maîtrise : Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17688>
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Montgomery, M. S. et Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1), 2. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1284>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Okoli, C. et Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 149. <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Simons, M. et Baeten, M. (2016). Student teachers' team teaching during field experiences: An evaluation by their mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 415-440. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1271560>
- Simons, M., Baeten, M. et Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- Sofia. Base de données. <https://www.bibl.ulaval.ca/>
- Soslau, E., Gallo-Fox, J. et Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117750126>
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. INSHEA et Champ social.

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

Tsybulsky, D. et Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006>

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>

Wassell, B. et LaVan, S. K. (2009). Tough transitions? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education*, 4(2), 409-432. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9151-8>

MÉLISSA FORTIER est enseignante-orthopédagogue au centre de services scolaires de la Rivéraine dans la région du Centre-du-Québec. Elle a effectué un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) de 2015 à 2019, puis une maîtrise en psychopédagogie : difficultés d'apprentissage et d'adaptation de 2019 à 2021. Durant sa formation, elle a pu expérimenter le coenseignement développemental et approfondir ses connaissances sur ce sujet grâce à Philippe Tremblay, son directeur à la maîtrise. fortierme@cassdlr.gouv.qc.ca

Professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval à Québec, PHILIPPE TREMBLAY a travaillé pendant plusieurs années en Belgique en tant qu'instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé avant de devenir chercheur à l'Université Libre de Bruxelles. Ses travaux portent sur l'analyse et l'évaluation des dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques et la collaboration entre enseignants (coenseignement). Philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

MÉLISSA FORTIER is a remedial teacher at thecRiveraine school service center in the Centre-du-Québec region. She completed a bachelor's degree in preschool and primary education (BÉPEP) from 2015 to 2019, then a master's degree in educational psychology: learning and adaptation difficulties from 2019 to 2021. During her training, she was able to experiment with developmental co-teaching and deepen her knowledge on this subject thanks to Philippe Tremblay, her master's director. fortierme@cssdlr.gouv.qc.ca

Full professor in the Department of Studies on Teaching and Learning at l'Université Laval in Quebec, PHILIPPE TREMBLAY worked for several years in Belgium as a primary school teacher in ordinary and specialized education before becoming a researcher at the Université Libre de Bruxelles (Belgium). His work focuses on the analysis and evaluation of systems intended for students with special needs and collaboration between teachers (co-teaching). Philippe.tremblay@fse.ulaval.ca