

Le coenseignement: fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLVIII : 2 – AUTOMNE 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Coordination du numéro :

Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada

Nancy GRANGER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
Nancy GRANGER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

14 Le coenseignement : fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada

37 Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises

France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Émilie CLOUTIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Marie-Jocya PAVIEL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

59 Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire

Louise LECLERC, Université Laval, Québec, Canada

78 Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement

Nancy GRANGER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

97 Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé

Claudia VERRET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Johanne GRENIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Cédric ROURE, Haute école pédagogique de Val, Lausanne, Suisse
Nicia LANGLOIS-PELLETIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

116 Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive

Marie TOULLEC-THÉRY, Université de Nantes, Nantes, France

139 Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement Ajustements et variations identitaires d'une enseignante surnuméraire au sein de trois binômes

Sandrine PREVEL, Direction des services de l'éducation nationale de la Manche, Saint-Lô, France
Pablo BUZNIC-BOURGEOUX, Université de Caen Normandie, Caen, France

160 Analyse didactique d'une séance de coenseignement entre un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire dans le cadre de pratiques inclusives au collège

Frédéric DUPRÉ, Université d'Aix-Marseille, Marseille, France

180 Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives

François GREMION, Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Bienne, Suisse
Pascal CARRON, Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Bienne, Suisse

200 Le coenseignement : bénéfiques, limites et importance de la formation

Myriam JANIN, Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale de Moselle, Metz, France
David COUVERT, Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale de Moselle, Metz, France

220 Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire

Nancy GRANGER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada

Le coenseignement: fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, le concept de coenseignement est analysé sur ses fondements et ses définitions. Pour ce faire, une recension systématique des écrits publiés depuis l'apparition de ce terme a été effectuée. Les différentes définitions recensées ont été analysées sur la base du concept de dispositif et de ses composantes. L'analyse montre que le coenseignement a deux fondements principaux en rupture avec l'enseignement traditionnel/ordinaire: un fondement pédagogique et un fondement inclusif. Les définitions se sont également diversifiées, mais également clarifiées. En effet, l'analyse des définitions du coenseignement montre des différences et des évolutions sur les plans de la population, des objectifs/finalités et des ressources, tandis que les actions et l'espace/temps montrent plus de cohérence. En somme, le coenseignement possède autant différentes qualités (ou composantes) particulières (population, objectifs, espace/temps, etc.) qu'une qualité différente de l'enseignement.

ABSTRACT

Co-teaching: foundations and redefinitions

Philippe TREMBLAY, Laval University, Quebec, Canada

In this article, the concept of co-teaching is analyzed on its foundations and definitions. To do this, a systematic review of the writings published since this term first appeared was carried out. The various definitions identified were analyzed on the basis of the concept of device (Figari, 2008) and its components (Plante and Bouchard, Tremblay, 2012b). The analysis shows that co-teaching has two main foundations that distinguish it from traditional/regular education: an educational basis and an inclusive basis. The definitions have also been diversified and clarified. Indeed, the analysis of the definitions of co-teaching show differences and developments in terms of population, objectives/purposes and resources, while actions and space/time show more consistency. In short, co-teaching has different components, specifics (population, objectives, space/time, etc.) and a different quality of teaching.

RESUMEN

La Co-enseñanza: bases y redefiniciones

Philippe TREMBLAY, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En este artículo, el concepto de co-enseñanza se analiza a partir de sus bases y sus definiciones. Para ello, realizamos una revisión sistemática de los escritos publicados desde que apareció dicho término. Analizamos las diferentes definiciones recensadas basándonos en el concepto de dispositivo y de sus componentes. El análisis muestra que la co-enseñanza posee dos bases principales en ruptura con la enseñanza tradicional/ordinaria: una base pedagógica y una base incluyente. Las definiciones se han diversificado pero asimismo clarificado y muestran evoluciones a nivel de la población, de los objetivos/finalidades y de los recursos, mientras que las acciones y el espacio/tiempo presentan más de coherencia. En resumen, la co-enseñanza posee diferentes calidades (o componentes) particulares (población, objetivos, espacio/tiempo, etc), así como una calidad diferente de la enseñanza.

INTRODUCTION

L'introduction du coenseignement dans les écoles, dans sa forme actuelle, date de la fin des années 1980. Elle reste ainsi relativement récente et n'est pas sans lien avec les mutations amenées par l'adoption d'approches plus inclusives (Hallahan, Pullen et Ward, 2013; Tremblay, 2012a). En effet, le coenseignement entre une enseignante ou un enseignant ordinaire et une enseignante ou un enseignant spécialisé est considéré, selon plusieurs auteurs, comme le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire (Arguelles, Hugues et Schumm, 2000; Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2017).

Toutefois, le coenseignement a des racines plus anciennes. Dès les années 1950, de premières expériences de travail collaboratif entre les membres du personnel enseignant sont documentées. Cette collaboration, souvent appelée *team teaching* en langue anglaise, a connu différentes formes. Ainsi, d'abord utilisé durant la période dite « des écoles ouvertes » (Cohen, 1973), il a refait surface sous le terme de *cooperative teaching*, puis de *co-teaching*, au tournant des années 1980-1990 comme un modèle de service permettant l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Une grande partie de la littérature actuelle sur le coenseignement est dérivée de modèles associés à un personnel enseignant spécialisé interagissant avec un personnel enseignant général spécialisé dispensant un enseignement dans des contextes comprenant des élèves à besoins spécifiques. Depuis, prenant appui sur une contextualisation dans différents systèmes et milieux scolaires, le concept de coenseignement s'est paradoxalement clarifié, mais également complexifié (Solis, Vaughn, Swanson et McCulley, 2012). En effet, le terme de *coenseignement* est maintenant également utilisé dans un sens plus général pour décrire une classe dans laquelle un ou plusieurs membres du personnel enseignant partagent les responsabilités pédagogiques au sein de la classe (Park, 2014). Weiss et Brigham (2000), faisant une liste de quatre problèmes liés à la recherche sur le coenseignement, identifient ainsi le manque d'une définition cohérente du coenseignement.

L'objectif de cet article est de retracer les fondements des dispositifs de coenseignement et d'en analyser les définitions pour identifier les éléments influencés par sa contextualisation et son opérationnalisation dans divers milieux scolaires et celui de la recherche. Pour ce faire, une analyse des définitions les plus utilisées dans la recherche a été effectuée sur la base du concept de dispositif et de ses composantes. Plus spécifiquement, cet article propose une analyse des différentes définitions du coenseignement (*co-teaching*) les plus utilisées en langue anglaise, le tout à la suite d'une recension systématique des définitions contenues dans les articles scientifiques publiés depuis l'apparition de ce concept en 1989 (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989) et du terme *co-teaching* en 1991 (Bauwens et Hourcade, 1991; Friend et Cook, 1992). Les différentes définitions recensées ont été analysées sur la base du concept de dispositif (Figari, 2008) et de ses composantes (Bouchard et Plante, 2002, Tremblay, 2012b).

LES FONDEMENTS DU COENSEIGNEMENT

Le fondement pédagogique du coenseignement

Le fondement pédagogique prend racine dans le *mouvement des écoles ouvertes* des années 1950-1970, en faveur d'une école plus active et innovante, en rupture avec l'école traditionnelle. Des enseignantes et des enseignants de plusieurs pays occidentaux ont ainsi remis en question les structures et les pratiques pédagogiques traditionnelles utilisées jusqu'alors (Hanslovsky, Moyer et Wagner, 1969). Inspiré des pédagogies alternatives, ce mouvement promeut l'interdisciplinarité, les projets, et le travail coopératif entre membres du personnel enseignant et entre élèves.

C'est aux États-Unis que l'on retrouve ces premières formes documentées de *team teaching*. J. Lloyd Trump, un pédagogue américain, proposa alors de réorganiser les écoles secondaires afin que les enseignants se divisent les responsabilités de suivi et de cheminement pour des groupes d'élèves (Friend, Reising et Cook, 1993). Son idée découlait de la nécessité de surmonter la pénurie d'enseignants, mais il avait aussi la conviction qu'un tel modèle permettrait aux écoles d'offrir un enseignement plus individualisé aux élèves.

C'est au cours des années 1960 que le concept de coenseignement a davantage évolué dans les pays anglo-saxons. L'objectif était de créer des environnements éducatifs centrés sur les élèves, avec des modèles d'enseignement novateurs, dont le travail collaboratif entre enseignants (*team teaching*), tant à la maternelle qu'au primaire et au secondaire (Shaplin, 1964). En Angleterre, Warwick (1971) a proposé un modèle d'enseignement en équipe de quelques enseignants qui se partagent leur groupe d'élèves. Par exemple, en enseignement secondaire, le *team teaching* comprenait généralement une situation d'enseignement offerte par l'enseignante ou l'enseignant le plus expert. Pour ce faire, plusieurs classes étaient fusionnées en une seule. La logique était celle de l'efficacité et de l'efficience. Il était ainsi plus efficace de donner un cours sur un sujet une seule fois avec l'enseignante ou l'enseignant le plus compétent, plutôt que quatre cours sur le même sujet, mais avec une qualité variable. Ensuite, les élèves étaient divisés en groupe de discussion, avaient des tâches à réaliser ou des évaluations. Ces petits groupes étaient pris en charge par les autres membres du personnel enseignant disponibles. Cette séance commune pouvait également être suivie d'un enseignement supplémentaire, donné aux groupes-classes habituels, par leur enseignante ou enseignant habituel (Friend, Reising et Cook, 1993). Le *team teaching* a permis de faire travailler ensemble enseignantes et enseignants, et de diviser les responsabilités d'enseignement, bien qu'ils ne soient pas engagés simultanément ou conjointement dans des tâches d'enseignement. Bien entendu, il s'agissait également d'alléger le travail de chacun par une planification collective et de soutenir les enseignantes et les enseignants moins expérimentés (ou sous-qualifiés). De plus, ce modèle peut aisément s'accommoder d'un enseignement

transmissif en grand groupe suivi de remédiation/approfondissement en groupe de niveau, ce qui ne rompt pas fondamentalement avec l'enseignement traditionnel.

Le fondement inclusif du coenseignement

Avec le développement et la généralisation de l'intégration scolaire dans les années 1970 et 1980 dans les différents pays occidentaux, une collaboration entre école spéciale et école ordinaire s'est développée sur différentes bases. Au fil des ans, divers modèles de collaboration ont été proposés pour faciliter le dialogue, la collaboration entre les différents professionnels de l'école pour résoudre des problèmes (Laycock, Korinek et Gable, 1991). Certains modèles bien connus incluent la consultation collaborative (Idol, Paolucci-Whitcomb et Nevin, 1994), les équipes d'assistance ordinaires (Fuchs, Fuchs et Bahr, 1990), les équipes d'aide aux enseignants (Chalfant, Pysh et Moultrie, 1979) et la co-intervention (Garvar et Papania, 1982; Will, 1986). Toutefois, à partir de la fin des années 1980, il devient de plus en plus évident que les résultats scolaires des élèves à besoins spécifiques scolarisés à l'école ordinaire n'étaient pas satisfaisants (McLaughlin et Rhim, 2007).

Toutefois, la coprésence, durable et répétée, des enseignantes ou enseignants spécialisés ou ordinaires à l'école ordinaire a mené par différentes expériences, deux enseignantes ou enseignants, l'un ordinaire et l'autre spécialisé, à travailler conjointement dans le même local, pour les mêmes élèves, et ce, en coplanifiant l'activité. C'est cette transgression de frontières traditionnelles entre spécial et ordinaire qui a mené au coenseignement en contexte inclusif (Bauwens, Hourcade et Friend, 1989). La présence d'élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire a ainsi graduellement mené à l'introduction des professionnels (enseignantes/enseignants spécialisés, éducatrices/éducateurs, orthophonistes, etc.) en classe dans d'autres rôles que celui de co-intervenant (Warger et Aldinger, 1986). Ce travail pédagogique partagé, basé sur l'idée d'enseigner aux élèves dans l'environnement le moins restrictif possible, a ainsi mené à de premières expériences de coenseignement, dès lors que les enseignants spécialisés ont trouvé la porte de la classe ordinaire ouverte (Garvar et Papania, 1982). Au début des années 1980, cette collaboration étroite a été identifiée comme une approche novatrice et comme un moyen d'intégration des élèves en difficulté (Garvar et Papania, 1982). Dans ce fondement inclusif, le coenseignement a comme finalité de pouvoir scolariser les élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires pour qu'ils puissent apprendre auprès des autres élèves. Ainsi, cette collaboration permet tant un soutien à l'enseignement (ex. : apport de ressources, réduction du nombre d'élèves, etc.) qu'un soutien aux élèves (différenciation, adaptations individuelles, soutiens ponctuels, etc.).

La première description du coenseignement est celle de Bauwens, Hourcade et Friend (1989). On remarque que les auteurs parlent d'enseignement « coopératif » (*cooperative teaching*) et non de « coenseignement ». Il faudra attendre la définition

de Friend (1992) pour voir une première utilisation de ce terme. Ce changement pour *enseignement coopératif* puis *coenseignement* avait pour objectif de le distinguer du travail collaboratif d'enseignantes ou d'enseignants ordinaires qui pouvaient partager des responsabilités (Friend et Cook, 1992).

Les travaux de Friend et Cook ont servi de fondement à la plupart des modèles et des approches de coenseignement que l'on trouve dans la littérature d'aujourd'hui (Ashton, 2015). Dans un texte fondateur, les auteurs expliquent comment le coenseignement se différencie du *team teaching* en insistant sur quatre composantes fondamentales (Cook et Friend, 1995) :

1. Le coenseignement implique au moins deux *professionnels*, qui sont généralement une enseignante/enseignant ordinaire et une enseignante/enseignant spécialisé, une enseignante/enseignant spécialiste (en musique, en langue seconde, etc.) ou tout autre spécialiste non enseignant (ex. : orthophoniste). Le coenseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux professionnelles/professionnels aux perspectives différentes, mais complémentaires.
2. Le coenseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnelles/professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participante/participant peut varier.
3. La population visée dans le coenseignement à orientation inclusive est également un élément important de ces définitions où le coenseignement est défini aussi par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.
4. En lien direct avec la troisième composante, ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe. Cela n'exclut pas la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves, par exemple pour un enseignement qui implique une activité avec des niveaux élevés possibles de bruit et de distraction.

MÉTHODOLOGIE

Pour effectuer la recension des définitions du coenseignement, le thésaurus d'ERIC a d'abord été consulté avec les termes *co-teaching*, *team teaching*, *co-teacher* et *co-taught*. Le terme de *team teaching* constitue le seul mot-clé exact. Ensuite, les articles scientifiques anglophones dont le titre comportait les termes *co-teaching* (n=195), *co-teacher** (n=23) ou *co-taught* (n=25) et le mot-clé exact *team teaching* ont été recensés. Par la suite, les moteurs de recherche de la bibliothèque de l'Université Laval et la base de données ERIC ont été utilisés. Les deux premiers critères de sélection de ces articles étaient les suivants : 1) articles publiés en anglais avant 2020; 2) articles scientifiques publiés dans des revues avec comité de lecture (avec méthodologie, résultats et recensions des écrits). Les articles descriptifs ou prescriptifs (guides) et les récits d'expérience ont été exclus de la présente analyse. Par

la suite, chaque article correspondant aux critères a été lu pour vérifier les critères d'inclusion, puis, pour les articles sélectionnés, identifier la ou les définitions du coenseignement citées.

Au total, 143 articles publiés entre 1991 et 2019 ont été identifiés avec le premier critère de sélection. Le second critère a permis de retenir 110 articles sur 143. La lecture de ces 110 articles a permis d'identifier 82 articles citant une ou plusieurs définitions du coenseignement. Deux cas de figure ont été observés. Le premier concerne des articles qui citent une ou des définitions du coenseignement (n=67), le deuxième concerne des articles qui proposent une définition nouvelle du coenseignement (n=15).

Comme vu plus haut, les définitions utilisées ou citées plus d'une fois ont été sélectionnées. Lors d'une phase préliminaire, 24 définitions du coenseignement ont été identifiées selon ces critères. Il est important de souligner que ces définitions pouvaient tant provenir d'articles que d'ouvrages. La lecture et l'analyse a permis de constater que plusieurs définitions, souvent des mêmes auteurs, étaient identiques (ex. : les mêmes auteurs ou auteurs, du même ouvrage, mais de deux années ou éditions différentes) ou encore qu'il s'agissait d'une citation indirecte (une auteure ou un auteur est cité, mais ce dernier s'appuie sur une définition qui n'est pas sa création). En fin de compte, 18 définitions usitées et originales ont été repérées et analysées (annexe).

Comme cadre d'analyse, le concept de dispositif a été utilisé. Pour Figari (1994, dans Figari, 2008), un dispositif est tant la manière dont on agence les diverses composantes d'un « appareil » que l'appareil lui-même. Un dispositif serait ainsi « un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent lui être attribués » (Bouchard et Plante, 2002, p. 226-227). Sur la base d'une analyse de la littérature, six composantes d'un dispositif ont été sélectionnées et définies : population, finalités/objectifs, ressources, actions, effets, espace/temps (Tremblay, 2012b). Ces composantes serviront à cadrer l'analyse. Toutefois, comme il s'agit de définitions, il importe, d'une part, de souligner que l'analyse se limite au prescrit (et non au réel ou au perçu) et, d'autre part, dans ce cadre, que les effets ne peuvent être analysés (les effets prescrits s'assimilant ici aux objectifs prescrits). Trois temps pour traiter et analyser les définitions : 1) lecture de textes, repérage et organisation des définitions; 2) classement selon les composantes d'un dispositif, puis mise à l'essai sur trois définitions types; 3) codage de l'ensemble et contre-codage d'une partie pour valider.

RÉSULTATS

La population

Concernant la population, quatre groupes de définitions se dégagent des définitions analysées. La population concerne ici, d'une part, les élèves à besoins spécifiques et, d'autre part, les autres élèves de la classe.

Tout d'abord, cinq définitions (B, J, K, L, Q) s'appuient sur une population scolaire comprenant explicitement, mais non exclusivement, des élèves à besoins spécifiques, en utilisant des termes différents indiquant des repères théoriques différents (ex. : *exceptional needs, disabilities, and others at risk of school failure as a result of the negative consequences of environmental events*). La définition (K) de Murawski et Dieker (2008) se distingue en ne parlant pas d'élèves à besoins spécifiques, mais des besoins des élèves (*the needs of students*), et ce, dans un contexte inclusif et avec un personnel spécialisé.

Les définitions du deuxième groupe (A, C, D, G, O, P) ne traitent pas explicitement d'une population spécifique d'élèves dans la classe, mais plutôt d'un groupe-classe lui-même défini comme hétérogène, mixte, etc. (ex. : *diverse, blended, academically and behaviorally heterogeneous groups of students, heterogeneous, etc.*). Toutefois, à la lecture de l'ensemble de ces définitions, une population d'élèves à besoins spécifiques est implicitement présente (ex. : présence d'un enseignant spécialisé, intégration, etc.). Deux définitions reprennent d'ailleurs ces deux aspects (groupe hétérogène incluant des élèves à besoins spécifiques) (B et J).

Un troisième groupe de définitions (E, F, M, N, R) s'appuie sur une description plus neutre du groupe d'élèves, en ne précisant ni sous-groupe spécifique ni référence à l'hétérogénéité du groupe. On parle uniquement d'élèves ou de groupe d'élèves. La définition (R) de Villa, Thousand et Nevin (2013) se distingue dans ce groupe en indiquant que le coenseignement s'adresse à quelques élèves ou à tous les élèves de la classe (*some or all of the students assigned to a classroom*), ce qui peut laisser penser à un groupe d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, deux définitions (H et I) ne traitent ni d'élèves ni de groupe, mais se centrent plutôt sur la relation pédagogique entre adultes.

Les finalités/objectifs

Pour ce qui a trait aux objectifs/finalités de ce dispositif, on remarque que ces derniers ne sont que rarement cités explicitement dans les définitions. On peut toutefois, au niveau des finalités, observer que certaines définitions ont 1) une finalité intégrative/inclusive, 2) des finalités de formation et 3) des finalités internes. Une seule définition ne contient pas d'objectif/finalité (N).

La grande majorité des définitions analysées (14/18) indiquent une finalité intégrative/inclusive du coenseignement, celui-ci constituant ici un moyen. Ces définitions s'appuient clairement sur le fondement inclusif du coenseignement en présentant le coenseignement comme un dispositif permettant de maintenir des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire. Toutefois, seulement six définitions font référence explicitement à cette finalité : deux traitant d'intégration (A et D), quatre de classes ordinaires (A, J, O, P) et une d'inclusion (K). Pour les neuf autres définitions, cette finalité est inférée par la population (ex. : élèves à besoins spécifiques, groupe) et les ressources (ex. : une enseignante/un enseignant ordinaire et une autre/un autre spécialisé).

Ensuite, deux définitions (H et M) donnent comme finalité au coenseignement le développement professionnel d'une stagiaire ou d'un stagiaire, où une enseignante ou un enseignant en poste et un ou une stagiaire planifient et enseignent en collaboration.

Enfin, le dernier groupe d'une seule définition (I) présente des objectifs internes, c'est-à-dire en relation directe avec le coenseignement lui-même. L'objectif devient ainsi celui de faire autrement ou de faire ce qu'on ne peut accomplir seul. Ce coenseignement, que l'on peut qualifier de « transformatif », est fortement lié avec le fondement pédagogique du coenseignement. La définition de Wenzlaff, Berak, Wiesemean, Monroe-Baillargeon, Bacharach et Bradfield-Kreider (2002) définit ainsi le coenseignement comme une relation collaborative qui vise à se partager le travail pour *faire ce que l'on ne peut pas faire seul*. Il est à noter que la définition (L) de Murawski et Lochner (2011), bien qu'ayant une finalité inclusive, insiste sur des actions et des différenciations avec pour objectif d'augmenter l'accessibilité des contenus de tous les apprenants.

Les ressources

Les ressources peuvent se décliner sur les plans quantitatif, qualitatif et organisationnel (Tremblay, 2012b). Alors que sur les plans quantitatif (deux adultes ou plus) et organisationnel (un travail commun pour un même groupe) il semble y avoir globalement consensus, certaines nuances peuvent être apportées. Toutefois, sur le plan qualitatif, plus de divergences sont observées.

Tout d'abord, sur le plan organisationnel, le coenseignement consiste globalement en un travail commun entre deux individus qui se partagent les responsabilités (ex. : planification, enseignement, etc.) pour un même groupe d'élèves, pour donner un enseignement différent (voir plus bas). Par exemple, Bauwens et Hourcade (1995) spécifient qu'il doit se faire de manière coactive et coordonnée. Le terme de partage apparaît explicitement dans cinq définitions (B, F, I, M, R). Le terme de division

n'est pas utilisé. Il s'agit d'un travail partagé, un partenariat. On le définit également comme quelque chose de commun, qui est fait *ensemble*.

Sur le plan quantitatif, le coenseignement se caractérise par la présence minimalement de deux individus adultes pour un même groupe d'élèves. Huit définitions ouvrent la porte à une collaboration de plus de deux individus (C, D, F, I, O, P, R, Q), alors que dix définitions limitent cette collaboration à seulement deux individus (A, B, E, G, H, J, K, L, M, N). Le ratio élèves/enseignants constitue également une caractéristique implicite ou explicite des premières définitions sur le coenseignement. Ainsi, la coprésence d'une enseignante ou d'un enseignant ordinaire et d'une enseignante ou un enseignant spécialisé (ou autre professionnel) pour un seul groupe d'élèves, dans un contexte intégratif ou inclusif, implique *de facto* une hausse du ratio enseignant/élèves qui est divisé par deux. Cependant, certaines définitions, principalement celles caractérisant le coenseignement par la collaboration de deux enseignants ou deux individus sans faire mention d'un contexte scolaire intégratif/inclusif (F, H, I, M, N, O, P, R), sinon le partage d'un même local, peuvent admettre un coenseignement à ratio constant (ex. : fusion de deux classes).

Sur le plan qualitatif, trois divergences s'observent sur la qualité des titres des individus (enseignantes/enseignants, professionnelles/professionnels, spécialistes, adultes, etc.) qui coenseignent. Un premier groupe de cinq définitions définit largement le coenseignement comme une collaboration entre deux personnes (F et R), individus (I), d'adultes préparés par des professionnels (N) ou de partenaire d'enseignement (Q). Par exemple, Villa, Thousand et Nevin (2013) avancent que pratiquement tous ceux qui œuvrent à l'école (enseignantes/enseignants ordinaires ou spécialisés, éducatrices/éducateurs, assistantes/assistants, bénévoles, etc.) peuvent être des coenseignants. Un deuxième groupe de définitions ne fait référence ni à des enseignantes ni à des enseignants, mais utilise plutôt le terme de *professionnels* (*professional*) (C, G), ce qui peut correspondre à des enseignantes ou des enseignants (ordinaires ou spécialisés), mais également à d'autres types de professionnelles et professionnels comme les orthophonistes, les psychologues scolaires, etc. Un troisième groupe (B, J, K) limite la définition du coenseignement à une collaboration entre, d'une part, une enseignante ou un enseignant ordinaire et, d'autre part, une enseignante ou un enseignant spécialisé (ou une professionnelle ou un professionnel diplômé non enseignant, par exemple orthophoniste, enseignante/enseignant spécialiste, psychologue, etc.). En effet, Friend et Cook (1992; 2007) insistent sur le fait que les deux personnes doivent être des professionnelles ou des professionnels dûment et également qualifiés, car cette égalité est consubstantielle au coenseignement, qui ne supporte pas de hiérarchie entre partenaires¹.

1. Il est à noter qu'en langue française, la collaboration à l'intérieur de la classe entre un/une enseignante/enseignant et un/une professionnelle/professionnel non enseignant (orthophonistes, éducatrices/éducateurs, etc.) est définie comme de la co-intervention interne (Trepanier, 2005; Tremblay, 2012a).

Enfin, un dernier groupe de sept définitions circonscrit le coenseignement strictement à une collaboration entre enseignantes ou enseignants (ex. : une enseignante/enseignant ordinaire et une enseignante/enseignant spécialisé ou enseignante/enseignant spécialiste). En somme, pour ces derniers auteurs, seuls les enseignants peuvent coenseigner. Toutefois, la qualité des enseignants ou des enseignantes est différente selon les définitions. Un sous-groupe (A, E et L) traite strictement d'une collaboration entre enseignante ou enseignant ordinaire et enseignante/enseignant spécialisé, alors que les autres (D, M, O, P) traitent plus globalement d'une collaboration entre deux enseignantes ou enseignants. Une dernière définition (H) suggère, quant à elle, une collaboration entre une enseignante ou un enseignant en fonction et un ou une stagiaire.

Les actions

En ce qui concerne les actions prescrites dans les définitions, on observe des évolutions et des précisions. Alors que plusieurs définitions se limitent à parler d'enseigner ensemble (ex. : K) d'autres auteurs précisent que le coenseignement ne concerne pas seulement la prestation d'enseignement en classe, mais également explicitement la coplanification et la coévaluation (B, H, M, P, R) ou plus globalement le partage des responsabilités (A, E, F, R). Cette action n'est donc pas seulement commune, elle est également planifiée.

Toutefois, force est de reconnaître que, bien que la majorité des définitions ne traitent pas explicitement ou implicitement de ces trois moments dans leurs définitions, ceux-ci font partie de la description du coenseignement faite ensuite dans les ouvrages et articles d'où elles sont issues. En somme, il y aurait consensus sur le fait qu'il n'y aurait pas de coenseignement sans coplanification et sans coévaluation.

Pour certains auteurs et certaines auteures, ces actions auprès des élèves se doivent également d'être explicitement différentes de celles qu'on aurait menées ou qu'on peut mener en enseignement solitaire (A, I) ou différencié (L) ou flexible (J). Comme vu plus haut, ces actions constituent en soi également un objectif du coenseignement. Ainsi, plus qu'une simple action conjointe coplanifiée et délibérée, le coenseignement impliquerait également un changement pédagogique et une différenciation des pratiques de coenseignement par rapport aux pratiques d'un seul enseignant (ex. : Wenzlaff, Berak, Wiesemean, Monroe-Baillargeon, Bacharach et Bradfield-Kreider, 2002). La situation d'apprentissage créée par les deux professionnelles ou professionnels ne peut pas être produite par un enseignant seul (Friend, 2008).

Le contexte (espace/temps)

Une caractéristique qui transcende une large majorité des définitions du coenseignement concerne la centration sur la classe, dans un même local, un même espace, un même groupe (15 définitions sur 18). Plus précisément, au niveau du contexte, plusieurs définitions se centrent sur un contexte scolaire précis : une classe (E, F, L, N, R), une classe ordinaire (A, J, O, P), le même espace physique (C, G, M) ou une classe inclusive/intégrative (K, D). La définition de Friend et Cook (1992) (B) ne fait pas mention de l'espace, mais la lecture de la définition permet de conclure à un contexte d'enseignement intégratif/inclusif. Cela permet de situer clairement le coenseignement hors du cadre des classes spécialisées et de la ségrégation scolaire. Le coenseignement, en raison de son fondement inclusif, serait ainsi circonscrit dans un contexte inclusif ou *a minima* ordinaire, et ce, pour tous les ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur et universitaire). Toutefois, une définition (Q), celle de Sileo (2011), tout en ne donnant pas de contexte, ne mentionne que les élèves à besoins spécifiques. Cette dernière définition pourrait laisser entendre une application en contexte de classe spéciale ségrégative. Toutefois, il est à noter qu'aucun article recensé ne portait sur un coenseignement en classe spéciale. Enfin, les deux autres définitions qui ne font pas mention du contexte scolaire (H, I) se centrent essentiellement sur la collaboration entre personnes, laissant, ici aussi, le champ libre à une possible application dans des contextes scolaires plus ségréatifs.

Concernant le temps, il va de soi que le partage de l'espace (ex. : classe) implique un partage du temps. Il s'agit d'être ensemble, au même moment et dans un même lieu (pour enseigner, planifier, etc.). Coenseigner s'effectue dans un temps partagé. Par exemple, la définition (O) de Beninghof (2011, 2012) le définit comme un travail simultané, et celle de Bauwens, Hourcade et Friend (1989) et celle de Ploessi, Rock, Schoenfeld et Blanks (2010) (A) insistent sur le fait que les deux enseignants sont présents simultanément.

Toutefois, une seule définition (N) traite explicitement de la question du temps sur le plan de la durée, en indiquant que cette collaboration implique des enseignantes et des enseignants qui sont activement engagés avec les élèves et les étudiantes ou étudiants pendant de grandes périodes de temps. Sileo (2011) (Q), quant à lui, amorce sa définition par la métaphore du mariage, qui implique également un certain temps, une durée pour ce faire. Bacharach, Heck et Dahlberg (2008) (H), pour leur part, indiquent que cette collaboration doit débuter dans le début de l'expérience (ici, dans le cadre d'un stage d'enseignant).

Cependant, les différentes définitions impliquent implicitement une certaine durabilité de la collaboration entre enseignantes ou enseignants, et ce, de deux manières. Tout d'abord, le partage, les différentes tâches et les différentes responsabilités partagées s'accommodent mal d'une relation ponctuelle ou discontinuée. Ensuite, les classes sont typiquement composées pour une année scolaire ou une session.

DISCUSSION

L'objectif de cet article était d'analyser les définitions du coenseignement utilisées dans la recherche depuis l'apparition de ce terme. L'analyse des récurrences montre que la définition la plus largement acceptée et citée (n=44) est celle de Cook et Friend (1995). De manière plus générale, les différentes définitions de Cook et Friend (B, C, G, J) sont largement les plus utilisées (n=66). Ces définitions ont également influencé d'autres définitions similaires.

Toutefois, dans plusieurs articles de cette recension, on observe une utilisation de ces dernières définitions, bien qu'une prise de distance soit observée pour permettre des modifications dans les usages (ex. : Meadows et Caniglia, 2018; Strieker, Adams, Lim et Wright, 2017; Gladstone-Brown, 2018). Par exemple, plusieurs articles portant sur des classes ordinaires avec un sous-groupe d'élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement (ex. : Chandler-Olcott et Nieroda, 2016) citent la définition de Cook et Friend (1995), mais pour amener par la suite, dans le texte, un élargissement vers ce public particulier, et ce, sans proposer une nouvelle définition. En somme, ces auteurs reconnaissent que le coenseignement s'est d'abord caractérisé pour une population d'élèves à besoins spécifiques (ex. : *exceptional needs, disabilities, and others at risk of school failure*), mais qu'il peut s'appliquer avec des élèves allophones qui apprennent la langue d'enseignement au sein d'un groupe d'élèves la maîtrisant (Honigsfeld et Dove, 2008). La lecture des articles montre que le terme de *coenseignement* est également utilisé pour des élèves doués ou talentueux (Hughes et Murawski, 2001) aussi bien comme une approche alternative d'enseignement (Wenzlaff, Berak, Wiesemean, Monroe-Baillargeon, Bacharach et Bradfield-Kreider, 2002). Plus récemment, le coenseignement a été utilisé en enseignement supérieur dans des disciplines variées comme l'apprentissage professionnel dans la formation initiale des enseignants (Bacharach, Heck et Dahlberg, 2008; Murphy et Martin, 2015), le marketing (Higgins et Litzenberg, 2015) ou encore le travail social (Zapf, Jerome et Williams, 2011).

Sur les quatre composantes du coenseignement décrites initialement par Cook et Friend (1995), l'analyse montre que, bien que l'on conserve unanimement le travail à deux et l'espace physique/groupe/classe partagé, des différences substantielles apparaissent surtout au niveau de la population (population spécifique ou non), des objectifs (inclusion ou formation) et des ressources (type de qualification/spécialisation). Pour ce dernier point, la formation et la *spécialisation* des individus qui coenseignent semble faire débat. En effet, bien que la littérature prédominante sur le coenseignement fait surtout référence à des partenariats entre des enseignantes ou des enseignants ordinaires et spécialisés (Murawski et Lochner, 2011), plusieurs définitions ouvrent la porte à une plus grande diversité de partenaires de coenseignement. L'un des fondements du coenseignement consiste en cette collaboration entre une enseignante ou un enseignant ordinaire et un autre individu qui serait différent, mais complémentaire. Par exemple, la définition de Bauwens et Hourcade, 1995 (D) insiste sur le fait que les enseignants possèdent des ensembles distincts de

compétences. Cela mène, d'une part, à limiter exclusivement le coenseignement à des enseignantes ou enseignants, mais, d'autre part, à élargir les différents types d'enseignantes ou d'enseignants qui peuvent coenseigner et les différents types de classes dans lesquelles ils œuvrent. Dans les usages, le coenseignement s'est graduellement élargi pour toucher d'autres types d'enseignants, dont ceux travaillant auprès de publics maîtrisant peu ou pas la langue d'enseignement (Honigsfeld et Dove, 2008) ou encore les futurs enseignants en formation (Murphy et Martin, 2015; Kamens, 2007). Toutefois, sur ce dernier point, Friend, Embury et Clarke (2015) expriment de sérieuses inquiétudes quant à la confusion potentielle associée à l'utilisation du terme *coenseignement* concernant des étudiantes ou des étudiants en formation à l'enseignement. Ils préfèrent identifier ces dispositifs comme étant un *apprenticeship teaching*, car le coenseignement tel que conçu à l'origine est un dispositif destiné aux élèves (orientation externe) plutôt qu'un dispositif de formation destiné aux futurs enseignants (orientation interne). De plus, l'égalité entre les partenaires n'est ici pas préservée. L'enseignante ou l'enseignant mentor a non seulement plus de connaissances, mais également un lien hiérarchique qui lui permet, par exemple, d'évaluer la performance d'un ou d'une stagiaire.

Enfin, le terme de *coenseignement* s'applique également, dans certaines définitions, à tout binôme d'enseignantes ou enseignants (Rytivaara, 2012).

Concernant la population, la classe « ordinaire » est devenue plus hétérogène, en lien direct avec les politiques plus inclusives de limitation du redoublement, de l'accueil des nouveaux arrivants, etc. Dans ce cadre, certaines définitions plus récentes du coenseignement ont tendance à se détacher d'une population scolaire spécifique et spécifiée. Ainsi, en ne faisant plus mention de « groupe d'élèves intégrés », centraux dans le dispositif, ces définitions traduisent une certaine normalisation du coenseignement dans les écoles qui n'est plus un dispositif nouveau, mais de plus en plus commun; non plus mis en œuvre ponctuellement pour quelques élèves, mais installé de manière durable dans le paysage scolaire. Dans ce cadre, il se situe comme dispositif inclusif destiné à l'ensemble des élèves. Le coenseignement apparaît ainsi de moins en moins comme un dispositif *spécifique* (à une population, à des professionnels, etc.), mais de plus en plus comme un dispositif *commun* (pour tout élève, tout enseignant). Sa justification n'est plus uniquement l'intégration de quelques élèves, mais s'est élargie. On peut toutefois observer une constante : le niveau de difficulté lié à la population ou à l'objectif est plus grand ou différent. Cette qualité constituerait la justification première du coenseignement.

Ainsi, les pratiques et contextes de coenseignement ont changé ces dernières années, ce qui affecte la définition du coenseignement (Simpson, Thurston et James, 2012). Tobin (2014) observe cependant : « La partie centrale du coenseignement est l'enseignement ensemble – de manière à coordonner, pour le bien commun de tous les élèves. » (Tobin, 2014, p. 191.) Tant les fondements que les définitions, *in fine*, comprennent le coenseignement comme une rupture pour faire mieux qu'en

enseignement ordinaire, solitaire ou traditionnel, et ce, en faisant *différemment*. L'aspect *différent* est constitué des situations pédagogiques innovantes/différenciées/actives qui engagent les élèves et que seul le coenseignement permet d'implémenter. Cette différence consiste essentiellement à se donner des capacités non plus seulement d'amélioration, mais plutôt d'innovation pédagogique. Les élèves qui ont (tous) des besoins *différents* demandent un autre enseignement que celui habituellement dispensé, un enseignement qui est *différent*. C'est ainsi tant ce que le coenseignement *est* et ce qu'il *peut faire* qui le définissent pleinement.

Références bibliographiques

- ARGUELLES, M. E., HUGUES, M. T. et SCHUMM, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- AUSTIN, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- BACHARACH, N., HECK, T., & DANK, M. (February, 2004). Co-teaching in Student Teaching: A casestudy. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, Texas.
- BACHARACH, N. L., HECK, T. W. et DAHLBERG, K. R. (2008). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(3), 43-48.
- BACHARACH, N., HECK, T. et DAHLBERG, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- BALLARD, S. et MOREILLON, J. (dir.). (2013). *Instructional partnerships: A pathway to leadership*. American Association of School Librarians.
- BAUWENS, J., HOURCADE, J. J. et FRIEND, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- BAUWENS, J. et HOURCADE, J. J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- BAUWENS, J. et HOURCADE, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school-house for all students*. Pro-Ed.

- BENINGHOF, A. M. (2011). *Co-teaching that works: Effective strategies for working together in today's inclusive classrooms*. John Wiley & Sons, Inc.
- BENINGHOF, A. M. (2012). *Co-Teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- BOUCHARD, B. et PLANTE, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale, 11-12*, 219-236.
- BRANDENBERGER, J. et WOMACK, S. T. (1982). Division of Labor in a Special Team Teaching Situation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 55(5)*, 229-230.
- CHALFANT, J. C., VANDUSEN PYSH, M. et MOULTRIE, R. (1979). Teacher assistance teams: A model for within-building problem solving. *Learning Disability Quarterly, 2(3)*, 85-96.
- CHANMUGAM, A. et GERLACH, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24*, 110-117.
- CHANDLER-OLCOTT, K. et NIERODA, J. (2016). The creation and evolution of a co-teaching community: How teachers learned to address adolescent english language learners' needs as writers. *Equity & Excellence in Education, 49(2)*, 170-182.
- COHEN, E. G. (1973). Open-space schools: The opportunity to become ambitious. *Sociology of Education, 46*, 143-161.
- COOK, L. et FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28(3)*, 1-16.
- COOK, L. (2004, avril). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. New Mexico Public Education Department. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.
- DOVE, M. G. et HONIGSFELD, A. M. (2019). Collaborating for english learners: A foundational guide to integrated practices (2^e éd.). Corwin Press.
- FERGUSON, J. et WILSON, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly, 5*, 52-68.
- FIGARI, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation, 31(3)*, 1-153.

- FRIEND, M. et COOK, L. (1992). The new mainstreaming: How it really works. *Instructors*, 101(7), 30-36.
- FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.
- FRIEND, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64(5), 58-62.
- 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.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. A. et 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.
- FRIEND, M. et COOK, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (2^e éd.). New York, NY: Longman.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2003) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3^e éd.). Allyn & Bacon.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (8^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.
- GARVAR, A. et PAPANLA, A. (1982). Team teaching: It works for the student. *Academic Therapy*, 18, 191-196.
- GATELY, S. E. et GATELY, F. J. (2001). Understanding co teaching components. *The Council for Exceptional Children*, 33(4) 40-47.

- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans N. S. Trépanier, et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 26-51). Presses de l'Université du Québec.
- GLADSTONE-BROWN, W. (2018). Staging co-teaching: An investigation of college faculty leading a course on collaboration for inclusion. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(1), 13-19.
- GRAZIANO, K. J. et NAVARRETE, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21, 109-126.
- HALLAHAN, D. P., PULLEN, P. C. et WARD, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). Guilford Press.
- HIGGINS, L. M. et LITZENBERG, K. K. (2015). Transferring experience through team teaching: The chance of a lifetime. *College teaching*, 63(3), 105-111.
- HONIGSFELD, A. et DOVE, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8-14.
- IDOL, L., NEVIN, A. et PAOLUCCI-WHITCOMB, P. (1994). *Collaborative consultation*. Pro-ed.
- KAMENS, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 155-166.
- LAYCOCK, V. K., GABLE, R. A. et KORINEK, L. (1991). Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 15-18.
- LERNER, J. W. (1971). *Children with learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Houghton Mifflin.
- LOMBARDO, V. S. (1980). *Paraprofessionals in special education*. Charles C. Thomas.
- McLAUGHLIN, M. J. et RHIM, L. M. (2007). Accountability frameworks and children with disabilities: A test of assumptions about improving public education for all students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 25-49.

- MEADOWS, M. L. et CANIGLIA, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1345-1362.
- MURAWSKI, W. W. et DIEKER, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- MURAWSKI, W. W. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- MURAWSKI, W. W. (2003). School collaboration research: Successes and difficulties. *Academic Exchange Quarterly*, 7(3), 104-108.
- MURAWSKI, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.
- MURPHY, C. et MARTIN, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 277-280.
- PLOESSL, D. M., ROCK, M. L., SCHOENFELD, N. et BLANKS, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.
- ROTH, W. M. et TOBIN, K. G. (2005). *Teaching together, learning together* (vol. 294). Peter Lang.
- RYTIVAARA, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.
- SAINT-LAURENT, L., DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, E., SIMARD, C. et PIÉRARD, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239-53.
- 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.
- SHAPLIN, J. T. (1964). Description and definition of team teaching. Dans J. T. Shaplin et H. F. Olds (dir.), *Team teaching* (p. 1-23). Harper & Row.
- SILEO, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 32-38.

- SIMPSON, J. E., THURSTON, R. J. et JAMES, L. E. (2012). Exploring personality difference of teachers co-teaching. *Journal of Instructional Psychology Educational Innovations*, 41, 100-105.
- SOLIS, M., VAUGHN, S., SWANSON, E. et McCULLEY, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.
- STRIEKER, T., ADAMS, M., LIM, W. et WRIGHT, M. (2017). Using discourse analysis to understand the relationships and practices of pre-service co-teachers. *Georgia Educational Researcher*, 14(1), 40-68.
- TOBIN, K. (2014). Twenty questions about co-teaching. Dans K. Tobin et A. A. Shady (dir.), *Transforming urban education* (p. 190-204). Sense.10.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182(1), 41-54.
- TREMBLAY, P. (2012a). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- TREMBLAY, P. (2012b). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires: développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.
- VAUGHN, S., SCHUMM, J. S. et ARGUELLES, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 30(2), 4-10.
- VILLA, R., THOUSAND, J. et NEVIN, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- WARGER, C. L. et ALDINGER, L. E. (dir.). (1986). *Preparing special educators for teacher consultation*. College of Education and Allied Professions.
- WARWICK, D. (1971). *Team teaching*. University of London.
- WEISS, M. P. et BRIGHAM, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? Dans T. E. Scruggs et M. A. Mastropieri (dir.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Educational interventions* (p. 217-246). JAI Press.

WENZLAFF, T., BERAK, L., WIESEMAN, K., MONROE-BAILLARGEON, A., BACHARACH, N. et BRADFIELD-KREIDER, P. (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. Dans E. Guyton et J. Ranier (dir.), *Research on meeting and using standards in the preparation of teachers* (p. 11-24). Kendall-Hunt Publishing.

WILL, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.

ZAPF, M. K., JEROME, L. et WILLIAMS, M. (2011). Team teaching in social work: Sharing power with bachelor of social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 31(1), 38-52.

Annexe

Code	Auteurs	Définitions	Traductions
A	Bauwens, Hourcade & Friend (1989) Ploessi, Rock, Schoenfeld & Blanks (2010)	<i>An educational approach in which general and special educators work in a co-active and coordinated fashion to jointly teach heterogeneous groups of students in educationally integrated settings (i.e., general classrooms). In cooperative teaching both general and special education teachers are simultaneously present in the general classroom, maintaining joint responsibilities for specified education instruction that is to occur within that setting.</i>	Une approche pédagogique dans laquelle un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé travaillent de manière coactive et coordonnée pour enseigner conjointement à des groupes hétérogènes d'élèves dans des contextes scolaires intégratifs (c.-à-d. des classes ordinaires). En enseignement coopératif, les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés sont présents au même moment dans la classe et ils partagent des responsabilités communes pour l'enseignement qui y est donné.
B	Friend & Cook (1992)	<i>Co-teaching in special education is an instructional delivery approach in which a classroom teacher and a special education teacher (or other special services professional) share responsibility for planning, delivering, and evaluating instruction for a group of students, some of whom have exceptional needs.</i>	Le coenseignement, en enseignement spécialisé, est une approche d'enseignement dans laquelle un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé (ou un autre professionnel des services spécialisés) partagent la responsabilité de planifier, de dispenser et d'évaluer l'enseignement pour un groupe d'élèves, dont certains ont des besoins spéciaux.
C	Cook & Friend (1995) Friend & Cook (1996) Friend & Cook (2010) ² Friend & Cook (2013)	<i>Two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space.</i>	Deux professionnels ou plus qui offrent un enseignement substantiel à un groupe d'élèves diversifié ou mixte dans un même espace physique.
D	Bauwens & Hourcade (1995)	<i>A restructuring of teaching procedures in which two or more educators possessing distinct sets of skills work in a co-active and coordinated fashion to jointly teach academically and behaviorally heterogeneous groups of students in integrated educational settings.</i>	Une restructuration des méthodes d'enseignement dans laquelle deux enseignants ou plus, possédant des ensembles de compétences distincts, travaillent de manières co-active et coordonnée pour enseigner conjointement à des groupes d'élèves diversifiés sur les plans des apprentissages et du comportement, dans des contextes scolaires intégratifs.
E	Gately & Gately (2001)	<i>A collaboration between general and special education teachers who are responsible for educating all students assigned to a classroom.</i>	Une collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé qui sont chargés de l'enseignement de tous les élèves assignés à une classe.
F	Villa, Thousand & Nevin (2004)	<i>Two or more people sharing responsibility for educating some or all of the students in a classroom.</i>	Deux personnes ou plus partageant la responsabilité de l'enseignement à certains ou à tous les élèves d'une classe.
G	Friend & Cook (2003)	<i>Two professionals delivering substantive instruction to a diverse group of students in a single physical space.</i>	Deux professionnels ou plus qui offrent un enseignement substantiel à un groupe d'élèves diversifié ou mixte dans un même espace physique.
H	Bacharach, Heck & Dahlberg (2008)	<i>In a co-teaching experience, the cooperating teacher and teacher candidate collaboratively plan and deliver instruction from the very beginning of the experience.</i>	Dans une expérience de coenseignement, l'enseignant associé et l'enseignant-stagiaire y planifient et y offrent l'enseignement en collaboration dès le début.
I	Wenzlaff, Berak, Wiesemean, Monroe-Baillargeon, Bacharach & Bradfield-Kreider (2002)	<i>Two or more individuals who come together in a collaborative relationship for the purpose of shared work...for the outcome of achieving what none could have done alone.</i>	Deux personnes ou plus qui se regroupent dans une relation collaborative dans le but d'un travail partagé... afin de réussir ce que personne n'aurait pu faire seul.

2. Le coenseignement est un modèle de service offrant un enseignement spécialisé (ou les services qui y sont liés) aux élèves handicapés et/ou ayant des besoins spécifiques. Ces services sont généralement offerts dans la classe ordinaire. (Traduction libre de: *Co-teaching is a service delivery option providing special education or related services to students with disabilities or others special needs while they remain in their general education classes.*)

Code	Auteurs	Définitions	Traductions
J	Friend (2008) Friend, Cook, Hurley- Charberlain & Shamberger (2010)	<i>The partnering of a general education teacher and a special education teacher or another specialist for the purpose of jointly delivering instruction to a diverse group of students, including those with disabilities or other special needs, in a general education setting and in a way that flexibly and deliberately meets their learning needs.</i>	Le partenariat d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant spécialisé, ou d'un autre spécialiste, dans le but d'offrir conjointement l'enseignement à un groupe d'élèves diversifié, incluant des élèves handicapés ou ayant d'autres besoins spécifiques, d'une manière souple qui répond intentionnellement à leurs besoins d'apprentissage dans un contexte d'enseignement ordinaire.
K	Murawski & Dieker (2008)	<i>Co-teaching is a service delivery option designed to address the needs of students in an inclusive classroom by having a general education teacher and a special service provider (e.g., special education teacher, speech/language pathologist, Title I teacher) teach together in the same classroom to meet the needs of individual students.</i>	Le coenseignement est un modèle de service conçu pour répondre aux besoins des élèves dans une classe inclusive, en faisant enseigner ensemble un enseignant ordinaire et un spécialiste (p. ex., enseignant spécialisé, orthophoniste, enseignant du titre 1) dans la même classe pour répondre aux besoins de chaque élève.
L	Murawski & Lochner (2011)	<i>Co-teaching requires special and general educators to "coplan, co-instruct, and co-assess" (Murawski, 2003, p. 10) on a regular basis. These teachers collaborate with one another to teach students with and without disabilities in the same classroom, focusing on the use of collaborative and differentiated instructional strategies to increase the accessibility of the content for all learners.</i>	Le coenseignement exige que les enseignants ordinaires et les spécialistes « coplanifient, co-instruisent et co-évaluent » (Murawski, 2003, p. 10) sur une base régulière. Ces enseignants collaborent les uns avec les autres afin d'enseigner aux élèves handicapés et non handicapés dans la même classe, en se concentrant sur l'utilisation de stratégies pédagogiques collaboratives et différenciées pour accroître l'accessibilité du contenu pour tous les élèves.
M	Bacharach, Heck & Dank (2004)	<i>Two teachers (teacher candidate and cooperating teacher) working together with groups of students; sharing the planning, organization, delivery, and assessment of instruction, as well as the physical space.</i>	Deux enseignants (enseignant-stagiaire et enseignant associé) travaillant ensemble avec des groupes d'élèves; partageant la planification, l'organisation, l'enseignement et l'évaluation de l'enseignement, ainsi que l'espace physique.
N	Bacharach, Heck & Dahlberg (2010)	<i>Coteaching in student teaching provides two professional prepared adults in the classroom who are actively engaged with students for greater periods of time.</i>	Le coenseignement, dans l'enseignement aux élèves, implique deux adultes professionnels et préparés qui sont engagés activement avec les élèves pendant de longues périodes de temps.
O	Beninghof (2011, 2012)	<i>A coordinated instructional practice in which two or more educators simultaneously work with a heterogeneous group of students in a general education classroom.</i>	Une pratique pédagogique coordonnée dans laquelle deux enseignants ou plus travaillent simultanément avec un groupe diversifié d'élèves dans une classe ordinaire.
P	Murawski (2003) Murawski (2010)	<i>When two or more educators co-plan, co-instruct, and co-assess a group of students with diverse needs in the same general education classroom.</i>	Lorsque deux enseignants ou plus coplanifient, coenseignent et coévaluent conjointement pour un groupe d'élèves ayant des besoins diversifiés dans la même classe ordinaire.
Q	Sileo (2011)	<i>Co-teaching is analogous to a professional marriage (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) in which teaching partners collaborate to provide instructional services to students with disabilities and others at risk of school failure as a result of the negative consequences of environmental events.</i>	Le coenseignement est semblable à un mariage professionnel (Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007) dans lequel les partenaires d'enseignement collaborent pour fournir des enseignements aux élèves handicapés et à risque d'échec scolaire en raison des impacts négatifs de leur milieu.
R	Villa, Thousand & Nevin (2013)	<i>Two or more people sharing responsibilities for teaching some or all of the students assigned to a classroom. It involves the distribution of responsibility among people for planning, instruction and evaluation for a classroom of students.</i>	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.