

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

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

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

RÉSUMÉ

Les faibles compétences en littératie des élèves à risque et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont reconnues comme étant un obstacle majeur à la persévérance et à la réussite scolaires. Au Québec, les récentes mesures ministérielles mises en place pour soutenir la réussite en apprentissage pour tous les élèves incitent les acteurs scolaires à renforcer la collaboration et à recourir à une pédagogie inclusive. Dans la foulée de cette politique ministérielle, le coenseignement est reconnu comme un dispositif de soutien pertinent. Or, un coenseignement réussi repose notamment sur une planification commune et une réflexion partagée. L'objectif général de cette recherche visait à coconstruire un cadre de référence intégrant les principes d'une coplanification en concomitance avec des pratiques favorables au rehaussement des compétences en littératie des élèves du secondaire. Dans une perspective de recherche-développement, des conseillères et des conseillers pédagogiques ainsi que des enseignantes et des enseignants se sont réunis pour créer un cadre utile à la coplanification en contexte de coenseignement. Les résultats montrent que certains

principes peuvent guider la coplanification et que l'autoquestionnement des coenseignantes et des coenseignants peut favoriser l'ajustement des pratiques. D'autres recherches participatives ou de type recherche-action devraient être réalisées pour préciser l'adéquation du contenu ainsi que la pertinence et l'acceptation sociale de ce cadre de coplanification.

ABSTRACT

Co-planning to enhance the literacy skills of high school students in the context of co-teaching

Nancy GRANGER, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

André C. MOREAU, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Low literacy skills among at-risk students and students with adjustment or learning difficulties are identified as a major barrier to student persistence and success in school. In Quebec, recent ministerial measures to support learning success for all students encourage school stakeholders to strengthen collaboration and use inclusive pedagogy. In the wake of this ministerial policy, co-teaching is recognized as a relevant support mechanism. Successful co-teaching is based, in particular, on joint planning and shared reflection. The general objective of the research was to co-construct a frame of reference integrating the principles of co-planning in conjunction with practices conducive to improving the literacy skills of secondary school students. From a research and development perspective, educational counselors and teachers came together to create a useful framework for co-planning in a co-teaching context. The results show that certain principles can guide co-planning and that self-questioning by co-teachers can help adjust practices. Further participatory or action research should be conducted to clarify the content adequacy, relevance and social acceptance of this coplanning framework.

RESUMEN

Co-planificar el aumento de competencias en alfabetismo de los alumnos de secundaria en contexto de co-enseñanza

Nancy GRANGER, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

André C. MOREAU, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Las habilidades en alfabetismo de los alumnos en situación de riesgo o con dificultades de adaptación o de aprendizaje han sido reconocidas como un obstáculo mayor para la perseverancia y el éxito escolar. En Quebec, las recientes medidas ministeriales implementadas para apoyar el éxito en el aprendizaje para todos los

alumnos, incitan a los actores escolares a reforzar la colaboración y a recurrir a una pedagogía incluyente. A raíz de esta política ministerial, la co-enseñanza fue reconocida como un dispositivo de apoyo pertinente. Empero, una co-enseñanza efectiva se funda especialmente en la planificación común y en la reflexión compartida. El objetivo general de esta investigación es co-construir un marco de referencia que integre los principios de una co-planificación en forma concomitante con las prácticas que favorecen el aumento de las habilidades en alfabetismo de los alumnos de secundaria. Desde una perspectiva de investigación-desarrollo, los consejeros y consejeras pedagógicas así como los maestros y maestras se reunieron en un marco favorable a la co-planificación en contexto de co-enseñanza. Los resultados muestran que ciertos principios puedan guiar la co-planificación y que el auto-cuestionamiento de los co-enseñantes puede favorecer el reajuste de prácticas. Otras investigaciones participativas o de tipo investigación-acción, deberán llevarse a cabo para así precisar la adecuación del contenido, la pertinencia y aceptación social de dicho marco de co-planificación.

INTRODUCTION

Au Québec, les récentes mesures ministérielles mises en place pour soutenir la réussite en apprentissage pour tous les élèves incitent les actrices et les acteurs scolaires à renforcer la collaboration et à recourir à une pédagogie inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Dans la foulée de cette politique ministérielle, le coenseignement, comme modalité de soutien, a été implanté dans les écoles secondaires, entre autres. Il est reconnu par plusieurs auteurs comme une réponse appropriée à ces visées ministérielles (Hallahan *et al.*, 2013; Tremblay, 2012). Un coenseignement réussi repose notamment sur une planification commune et une réflexion partagée (Pratt *et al.*, 2017). La planification des situations d'enseignement-apprentissage est constituée de plusieurs opérations réalisées par l'enseignante ou l'enseignant en vue de permettre aux élèves de faire des apprentissages et de développer des compétences (Messier, 2014; Toullec, 2020). Quatre types de planification de coenseignement se conjuguent et sont interdépendants selon Tremblay (2020) : la planification didactique (choisir et s'approprier un contenu), pédagogique (choisir et s'approprier des méthodes d'enseignement), orthopédagogique (choisir et s'approprier des interventions différenciées) et structurelle (choisir et s'approprier des configurations de coenseignement).

La réflexion partagée porte sur les objets d'enseignement, les stratégies à enseigner, les moyens ou les outils à utiliser, les défis qui se posent pour le personnel enseignant et les effets perçus chez les élèves (Pratt *et al.*, 2017). Dans cet article, le rehaussement des compétences en littératie des élèves est utilisé pour présenter un

cadre de planification inspiré d'une démarche didactique et adapté pour soutenir la planification du coenseignement (Granger et Moreau, 2018a, 2018b). Ce choix de thème se justifie, car les faibles compétences en littératie des élèves à risque et ceux handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont reconnues comme étant un obstacle majeur à la réussite scolaire. Ces lacunes sont des prédicteurs de la persévérance scolaire et des répercussions de celle-ci sur la sécurité d'emploi et la qualité de vie que ces élèves auront par la suite (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011; UNESCO, 2008; World Literacy Foundation, 2015). En vue de former de futurs citoyennes et citoyens engagés dans une pleine participation sociale et capables de pensée critique, l'exercice d'un coenseignement qui prend en compte toute la complexité de la situation pédagogique s'avère nécessaire. Parmi les stratégies qui permettent de stimuler la réflexion partagée et de bonifier la planification de haut niveau, le questionnement réciproque constitue une technique reconnue (Granger et Moreau, 2018a). Le dialogue autour d'un objet commun permettrait d'accroître la différenciation recherchée en contexte de coenseignement, notamment en soutenant le personnel enseignant dans l'appropriation d'une routine de questionnement. Celle-ci favorise une meilleure compréhension des élèves (Granger et Tremblay, 2020) et leur permet de mieux cibler les stratégies d'apprentissage pérennes à enseigner pour aborder l'écrit en contexte scolaire et extrascolaire (Moreau *et al.*, soumis).

PROBLÉMATIQUE

Le coenseignement se définit comme un travail pédagogique en commun, pour un même groupe d'élèves et dans un même temps. Il mobilise deux ou plusieurs enseignantes ou enseignants qui se partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques d'apprentissage (Friend et Cook, 2017; Tremblay, 2012). La collaboration de deux enseignantes ou enseignants en salle de classe permet de soutenir l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves à risque, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais aussi de répondre aux besoins des élèves tout venant (Scruggs *et al.*, 2007).

Pour que la planification puisse prendre en compte l'ensemble des besoins des élèves, Tomlinson et Mc Tighe (2010) suggèrent d'intégrer la différenciation dans une planification basée sur les contenus essentiels du programme. Une telle planification s'approche du concept « d'environnements pédagogiques capacitants », qui tire son origine de l'ergonomie et traite de l'adaptation chez les personnes (Falzon, 2005). Selon cet auteur, l'environnement capacitant rejoint trois critères: préventif, universel et développemental. Il est préventif dans la mesure où il permet de détecter et de prévenir les risques, et d'éliminer l'exposition à des exigences qui entraînent à long terme des limitations ou des effets psychologiques négatifs. Il est universel, car il prend en compte les différences interindividuelles (caractéristiques spécifiques, différences d'âge, de genre, de culture, de religion, etc.) et les conditions telles que les déficiences et les incapacités individuelles dans le but d'atténuer ou d'éliminer les

obstacles au développement, ainsi que les facteurs d'exclusion sociale. Enfin, il est développemental parce que ce nouvel environnement planifié rend les apprenants aptes à développer de nouvelles connaissances et compétences, à élargir leurs possibilités d'action et à s'autodéterminer en contexte scolaire. En outre, l'ergonomie, appliquée au contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire, indique que ce n'est pas l'apprenant qui doit s'adapter à son environnement physique et social, mais plutôt l'inverse (Falzon, 2005). Comme le suggère aussi le modèle de production du handicap, mieux comprendre les incapacités, dans le contexte d'activités courantes et de rôles sociaux, permet à l'ensemble des personnes concernées de mieux saisir la nature de leurs responsabilités quant à l'atteinte d'une participation sociale optimale par les personnes, et d'agir pour réduire les obstacles et pour mettre en place des facilitateurs environnementaux. Les deux dimensions apparaissent donc complémentaires (Fougeyrollas, 2018).

En contexte de coenseignement, les enseignantes et les enseignants ont à ajuster leur planification en fonction des besoins des élèves. Cela ne peut se développer sans un dialogue basé sur des expériences partagées et centrées sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (LaVan et Beers, 2005; Scantlebury *et al.*, 2008). Ce type de dialogue serait profitable sur le plan du développement professionnel du personnel enseignant ainsi que sur les plans pédagogique et didactique, entre autres. Riches de la contribution des uns et des autres, les enseignantes et les enseignants ont accès à des perspectives et à des interprétations différentes de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage (Tobin, 2006). Cet accès aux représentations mutuelles aiderait les coenseignantes et les coenseignants à mieux planifier les activités d'apprentissage en concertation (Emdin, 2007). Sans coplanification, les enseignantes et les enseignants n'auraient pas une compréhension commune de l'enseignement en classe et établiraient des objectifs divergents pour les élèves.

Parmi les défis relevés en coenseignement au secondaire, Granger et Tremblay (2019) constatent que l'opérationnalisation d'une coplanification constitue une pierre d'achoppement, et ce, pour différentes raisons. D'abord, parce que la personne qui coenseigne avec le ou la titulaire de la classe oblige à revoir les modalités de planification. En ce sens, cette personne doit tenir compte de la présence de sa coenseignante ou de son coenseignant, qui n'est pas nécessairement une enseignante ou un enseignant de la même discipline. Le binôme doit construire ensemble les activités d'enseignement-apprentissage qui seront proposées aux élèves. À cela s'ajoute la création d'horaires, qui est complexe au secondaire. Cette complexité s'accroît lorsqu'il est question de prévoir des temps d'enseignement simultanés et d'ajouter des périodes de planification qui concordent. Aussi, il arrive fréquemment que la coenseignante ou le coenseignant ait à coenseigner avec plus d'un ou d'une titulaire de classe, ce qui alourdit le processus de collaboration et de coplanification. Enfin, le temps alloué aux enseignantes et aux enseignants pour se rencontrer est souvent rapporté comme étant insuffisant (Mitchell, 2008; Scruggs *et al.*, 2007) et comme un facteur qui freine la collaboration (Friend et Cook, 2017).

S'ajoute à ces enjeux la composition de l'équipe de coenseignement en ce qui a trait à l'expertise ou à la formation. Au secondaire, un binôme peut être formé de deux enseignantes ou enseignants de la même discipline ou non, et de deux classes du même niveau ou non. Selon les cas, l'aisance avec les contenus disciplinaires de chacun peut varier d'un membre du personnel enseignant à l'autre, ce qui complexifie la planification et la mise en place des temps de collaboration de qualité inscrits à l'horaire (Granger et Tremblay, 2019).

Comme le souligne Toullec (2020, p.152), « plus encore que la possibilité de dégager du temps de coplanification, la difficulté majeure réside dans l'utilisation à bon escient de ce temps en commun, le repérage des obstacles potentiels pour les élèves ». Pour cette auteure, se centrer sur les besoins cognitifs des élèves permettrait aux coenseignantes et aux coenseignants de mieux saisir les interventions à valoriser en contexte de classe.

Un moyen possible pour arrimer les pratiques des membres du personnel enseignant consiste à se centrer sur des cibles communes tel l'enseignement de stratégies d'apprentissage propres à différentes disciplines (Granger, 2012). La coplanification comme outil d'arrimage permet de mettre en perspective l'apport de l'enseignement de stratégies d'apprentissage en littératie (lire, écrire et communiquer oralement) qui sont transversales à toutes les disciplines et permettent aux élèves de tisser des liens entre les contenus vus en classe (Granger, 2020; Granger et Dumais, 2019). Sachant que de nombreux élèves ayant des besoins spécifiques utilisent des stratégies peu fructueuses et de façon répétée, cette condition crée des difficultés persistantes, engendre des sentiments de frustration, mène à des attitudes de découragement et perpétue un cycle d'échec (Wilson, 2016). Comme piste de solution, Scammacca *et al.* (2015) proposent de planifier l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage en littératie qui favorisent leurs usages dans différents domaines du développement : les langues, les mathématiques, les sciences, la technologie, etc. La prochaine section explicite ces concepts.

CADRE CONCEPTUEL

Afin d'agir plus spécifiquement sur la réussite de ces élèves à risque et de ceux qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, comprendre les concepts de littératie et de planification permet de préciser les actions à favoriser chez le personnel enseignant.

La littératie et les conditions qui la favorisent en classe

La littératie consiste en une interaction dynamique entre trois grandes composantes: la composante linguistique, qui réfère aux contextes et aux compétences pour lire, écrire et communiquer oralement; la composante cognitive, qui renvoie au paradigme théorique d'apprentissage et à celui d'enseignement; et, finalement, la composante sociale, qui désigne l'usage scolaire, socioculturel et social du concept de littératie dans divers contextes (par exemple numérique, financier, en santé, etc.). Ces compétences en littératie varient selon les personnes et les contextes, dans le temps et dans l'espace (Hébert et Lépine, 2012; Masny, 2001; Moreau *et al.*, 2020). La littératie interpelle la responsabilité des milieux et des communautés à prendre des mesures qui favorisent l'acquisition des usages de la langue par la prise de parole et la participation active des personnes dans différents contextes, à l'école ou à l'extérieur de celle-ci (Moreau *et al.*, 2020).

Dans une recension des écrits sur les stratégies qui rehaussent le niveau de compétences en littératie des élèves de la fin du primaire et du secondaire, Granger et Moreau (2018a, 2018b) relèvent plusieurs éléments qui concourent à une planification d'un enseignement-apprentissage profitable pour les élèves, notamment ceux en difficulté. En situation de lecture, les interventions qui permettent de soutenir la compréhension consistent notamment à s'appropriier les usages du langage oral et écrit, à procéder à l'étude des mots, à enseigner le vocabulaire de textes et à modéliser des types de questions qui permettent de ne pas perdre le message livré par l'auteur (Flynn *et al.*, 2012). Ce travail de l'enseignante ou de l'enseignant, reproduit de façon récurrente, soutient le développement de routines de questionnement chez les élèves pour qu'ils puissent les utiliser en cas de perte de sens (Scammacca *et al.*, 2015; Wanzek *et al.*, 2010). Parmi les stratégies d'apprentissage à enseigner, Rouhani *et al.* (2016) suggèrent de développer la capacité des élèves à prendre conscience de ce qu'ils savent sur le sujet, à faire des prédictions, à poser des questions sur le texte, à visualiser le message véhiculé par l'auteur et à redire dans leurs mots ce qu'ils ont compris. Ces stratégies aideraient à mieux comprendre les textes lus.

Les stratégies d'apprentissage sont généralement couplées à des stratégies d'enseignement qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de démontrer leur utilisation de façon répétée et de mettre les élèves en action (Fagella-Luby *et al.*, 2012; Scammacca *et al.*, 2015). À titre d'exemple, les recherches montrent la pertinence de faire un enseignement explicite de stratégies à utiliser dans divers contextes. Autre exemple: favoriser la coconstruction des idées et la compréhension en salle de classe en encourageant la prise de parole et en suscitant les échanges entre les élèves, que ce soit en dyade ou en groupe, apparaît être une stratégie d'enseignement gagnante, notamment lorsqu'il s'agit de faire reformuler ce que les élèves ont compris et de les aider à justifier leur pensée (Edmonds *et al.*, 2009; McKenna *et al.*, 2015). En appui, l'étude de Hongli (2014) suggère que les pairs peuvent avoir un rôle à jouer dans un enseignement qui favorise l'acquisition de ces stratégies. Cette méta-analyse met

en lumière combien la lecture de consignes à voix haute, combinée aux questions posées sur le texte, contribue à éliminer les obstacles auxquels sont confrontés les élèves en difficulté, et ce, dans différentes disciplines scolaires.

Enfin, l'organisateur graphique est souvent mentionné comme un outil qui montre plusieurs avantages, tant pour la compréhension d'un texte que pour sa mémorisation, la compréhension de sa structure et la capacité à le résumer. Utilisé comme carte sémantique, il aide à préciser le sens des mots. Il peut aussi servir à illustrer le schéma de récit, à décrire les étapes d'un phénomène, à résumer l'essentiel d'un texte en présentant les idées principales et les idées secondaires du propos, etc. En outre, l'organisateur graphique peut servir de point de départ pour stimuler la discussion en classe et pour favoriser l'explicitation de la pensée. Encore ici, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à modéliser les multiples possibilités d'utilisation de l'organisateur graphique à ses élèves et à stimuler son appropriation en l'intégrant à sa planification d'activités d'enseignement-apprentissage (Edmonds *et al.*, 2009; Kaldenberg *et al.*, 2015; Scammacca *et al.*, 2015).

En écriture, Graham et Harris (2009) ont développé le modèle *self-regulated strategy development* qui comporte six étapes: 1) développer ou activer les connaissances antérieures; 2) discuter des stratégies pour apprendre (se poser les bonnes questions sur le texte: quoi? Quand? Comment?); 3) modéliser des stratégies; 4) mémoriser les étapes d'application des stratégies; 5) soutenir les élèves durant l'enseignement réciproque; 6) évaluer la performance individuelle pour vérifier ce que les élèves ont retenu des stratégies enseignées. Ces étapes peuvent être itératives et sont appliquées selon les besoins des élèves. Ce modèle est basé sur la planification, la révision et l'autorégulation du processus d'écriture dans le but d'aider les enseignantes et les enseignants à composer avec des élèves qui éprouvent de la difficulté à organiser leur travail, qui possèdent des connaissances de base lacunaires ou absentes en écriture, et qui manifestent peu de motivation à la tâche.

En outre, enseigner des procédures de rédaction aux élèves en difficulté rehausserait la qualité de leurs textes. La révision de texte de type « phrase par phrase » ou la révision en fonction du contenu du texte peut faire l'objet de consignes ou de procédures leur permettant de réguler leurs écrits. MacArthur et Graham (1987) de même que Rouhani et al. (2016) soutiennent que planifier le texte à voix haute avec les élèves permettrait d'éviter une surcharge cognitive et de se centrer davantage sur la tâche. L'appropriation de cette stratégie par les élèves peut faire partie de la planification d'activités d'enseignement-apprentissage par l'enseignante ou l'enseignant. Les différentes études recensées convergent vers l'importance d'enseigner des procédures qui intègrent des stratégies de haut niveau cognitif. Cela serait d'autant plus pertinent lorsque les apprentissages se complexifient et que le niveau scolaire augmente (Graham et Perin, 2007; Rogers et Graham, 2008).

Force est de constater que plusieurs enseignantes et enseignants n'enseignent pas de stratégies d'écriture et soutiennent peu le scripteur, ou le font de façon intuitive avec les élèves au moment de la rédaction (Graham et Harris, 2009). Ces auteurs ont documenté le fait que plusieurs enseignantes et enseignants se sentent peu préparés pour enseigner ces stratégies, et qu'une formation continue leur permettrait d'être plus habiles pour intégrer ces stratégies à leur enseignement et pour mieux planifier leurs activités.

En somme, qu'il s'agisse de lire ou d'écrire dans les différentes disciplines scolaires, des stratégies d'apprentissages doivent être enseignées pour faciliter la compréhension des élèves. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est crucial dans la planification de la séquence d'enseignement-apprentissage. Les études recensées ont démontré que l'apprentissage passe par des séquences qui intègrent à la fois l'oral, la lecture et l'écriture. Ainsi, en plus du contenu à apprendre, les enseignantes et les enseignants doivent planifier les stratégies pour y parvenir.

La planification

La planification est le processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant anticipe l'élaboration des dispositifs pédagogiques qui vont favoriser les apprentissages prescrits ou les compétences à développer dans les programmes officiels (Toullec, 2020). Pour ce faire, certains auteurs suggèrent de procéder par étapes de manière à déterminer un certain alignement pédagogique (Bergeron et Bergeron, 2020). Ces étapes constituent une démarche didactique mue par les besoins perçus ou avérés des élèves (Messier, 2020). Ces propos rejoignent ceux des auteurs des études réalisées en lecture et en écriture, et citées précédemment. Il existe plusieurs formes de planification, mais les recherches convergent pour déterminer cinq grandes étapes qui sont le diagnostic, l'objectif, la stratégie, l'action et l'évaluation (Messier, 2014). En contexte d'intégration ou d'inclusion scolaire, l'attention des enseignantes et des enseignants doit porter davantage sur les obstacles potentiels à l'apprentissage des élèves (McTighe et Willis, 2019; Wilson, 2016).

La planification à deux ou à plusieurs de l'enseignement destiné aux élèves est appelée coplanification (Pratt *et al.*, 2017). Selon Tremblay (2020), quatre types de planification de coenseignement se conjuguent et sont interdépendants: la planification didactique (choisir et s'appropriier un contenu), pédagogique (choisir et s'appropriier des méthodes d'enseignement), orthopédagogique (choisir et s'appropriier des interventions différenciées) et structurelle (choisir et s'appropriier des configurations de coenseignement). Les enseignantes et les enseignants qui travaillent en dyade doivent préciser leurs rôles au sein de la classe selon des intentions pédagogiques déterminées et selon un souci d'équité entre les membres de l'équipe (Pratt *et al.*, 2017; Scruggs *et al.*, 2007).

Concrètement, dans une classe inclusive, il est possible d'observer des élèves à différents niveaux de compétences. Selon les tâches à réaliser, les niveaux de compétences s'entrecroisent; ils sont variables et non linéaires. Ce contexte d'enseignement impose aux enseignantes et aux enseignants de s'ajuster, sinon de différencier leur enseignement. Or, selon Kamil *et al.* (2008), certaines enseignantes et certains enseignants se sentent démunis lorsqu'il s'agit de planifier leurs stratégies d'enseignement en littératie (lire, parler, écouter et réagir) auprès des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Le défi augmente lorsqu'il s'agit de coplanifier le coenseignement (Pratt *et al.*, 2017).

Afin de fournir une réponse à cette problématique soulevée dans ce contexte de planification en coenseignement, l'objectif général de la recherche vise à coconstruire un cadre de référence intégrant les principes d'une coplanification en concomitance avec des pratiques favorables au rehaussement des compétences en littératie des élèves du secondaire.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée s'inspire du processus de coconstruction pour concevoir un outil de coplanification qui tienne compte du contenu disciplinaire à apprendre, des stratégies d'enseignement-apprentissage combinant la lecture, l'oral et l'écriture, et des configurations propres au coenseignement. Le devis de la recherche-développement (Gascon et Germain, 2017) permet la conception d'un produit (cadre de planification) qui se transforme à la suite d'une coconstruction (contributions et réflexions des participantes et des participants) quant à l'objet de recherche (planification) (Loiselle et Harvey, 2009). Le processus de coconstruction renvoie au paradigme interprétatif et aux procédures itératives (Anadón, 2006). Ce processus de « penser ensemble » permet à chacune des participantes et à chacun des participants de mobiliser ses ressources et d'adopter une posture subjective et critique pour résoudre un problème complexe (Bourassa *et al.*, 2007). Il s'agit « d'une action délibérée, visant un changement dans le monde réel » (Dubost et Lévy, 2002, p. 398). Cette intersubjectivité critique est possible par le croisement de savoirs entre les personnes participantes et par son caractère synergique (Bourassa *et al.*, 2007).

La démarche de développement s'est réalisée par étapes en alternant la conception, la validation et l'enrichissement du cadre de planification (produit), qui a connu diverses phases de prototypage. Elle consiste en des allers-retours de versions améliorées du cadre de planification pour développer un produit amélioré (Van Der Maren, 2003). Le développement de ce produit est la finalité de la recherche-développement. Harvey et Loiselle (2009) propose cinq étapes: 1) l'origine de la recherche; 2) le référentiel; 3) la méthodologie; 4) l'opérationnalisation; 5) les résultats. Ces renseignements méthodologiques permettent de préciser l'opérationnalisation présentée dans les paragraphes suivants. Suivront les résultats.

Une invitation par courriel a été lancée à des conseillères et conseillers pédagogiques, ainsi qu'à des enseignantes et enseignants du secondaire de différentes commissions scolaires québécoises pour contribuer à la réflexion. La question qui leur a été posée était: «Après avoir pris connaissance des stratégies reconnues comme efficaces pour contribuer au rehaussement des compétences en littératie des élèves, de quelle façon est-il possible de les utiliser lorsqu'il s'agit de planifier en contexte de coenseignement dans vos disciplines respectives?»

En 2018-2019, quatre demi-journées animées par la chercheuse ont eu lieu pour soutenir la réflexion des groupes de travail. Au total, 15 personnes volontaires et disponibles aux dates fixées, dont 13 conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que 2 enseignants, ont participé aux rencontres. Par discipline, cinq participantes ou participants en science et technologie, quatre en français, trois en univers social et deux en mathématiques ont contribué à la démarche. Ces personnes ont travaillé de leur côté entre chacune des rencontres de manière à faire avancer leur réflexion sur la planification au regard de leur pratique d'accompagnement des enseignantes et des enseignants. Leurs travaux ont mené à la détermination d'indicateurs pour coplanifier. Ces indicateurs ont aussi été proposés à des enseignantes et des enseignants qui souhaitaient coplanifier leur enseignement; elles ou ils ont fait des essais et ont fourni leur réflexion critique. En outre, sans prétendre apporter une réponse complète, cette coplanification s'inspire des principes issus de travaux de recherche et s'appuie sur des essais dans la pratique.

RÉSULTATS

La construction du cadre de référence est passée par de multiples étapes qui ont conduit à un schéma intégrant cinq préoccupations des participantes et des participants, soit: a) déterminer son intention pédagogique; b) dresser un portrait de classe permettant de vérifier les connaissances préalables des élèves au regard de cette intention; c) planifier, à partir des besoins des élèves, des contenus à enseigner, des stratégies d'enseignement-apprentissage à intégrer, des tâches attendues et les indicateurs de réussite à observer; d) anticiper les stratégies de régulation à déployer lors des bris de compréhension ou des difficultés d'exécution; e) planifier l'évaluation formelle ou informelle pour informer les élèves des connaissances acquises, des compétences développées et de leurs besoins.

Chacune des étapes de ce coenseignement a donné lieu à un questionnaire lié au rôle de la deuxième coenseignante ou du deuxième coenseignant en classe. Les participantes et les participants étaient d'accord pour dire que l'intention pédagogique devait être planifiée à deux ou, minimalement, communiquée au binôme avant l'enseignement. Un autre propos commun des personnes participantes est de constater qu'à deux coenseignantes ou coenseignants, il devenait plus aisé d'observer les élèves. Clarifier les rôles de chacun dans la collecte de données, l'observation

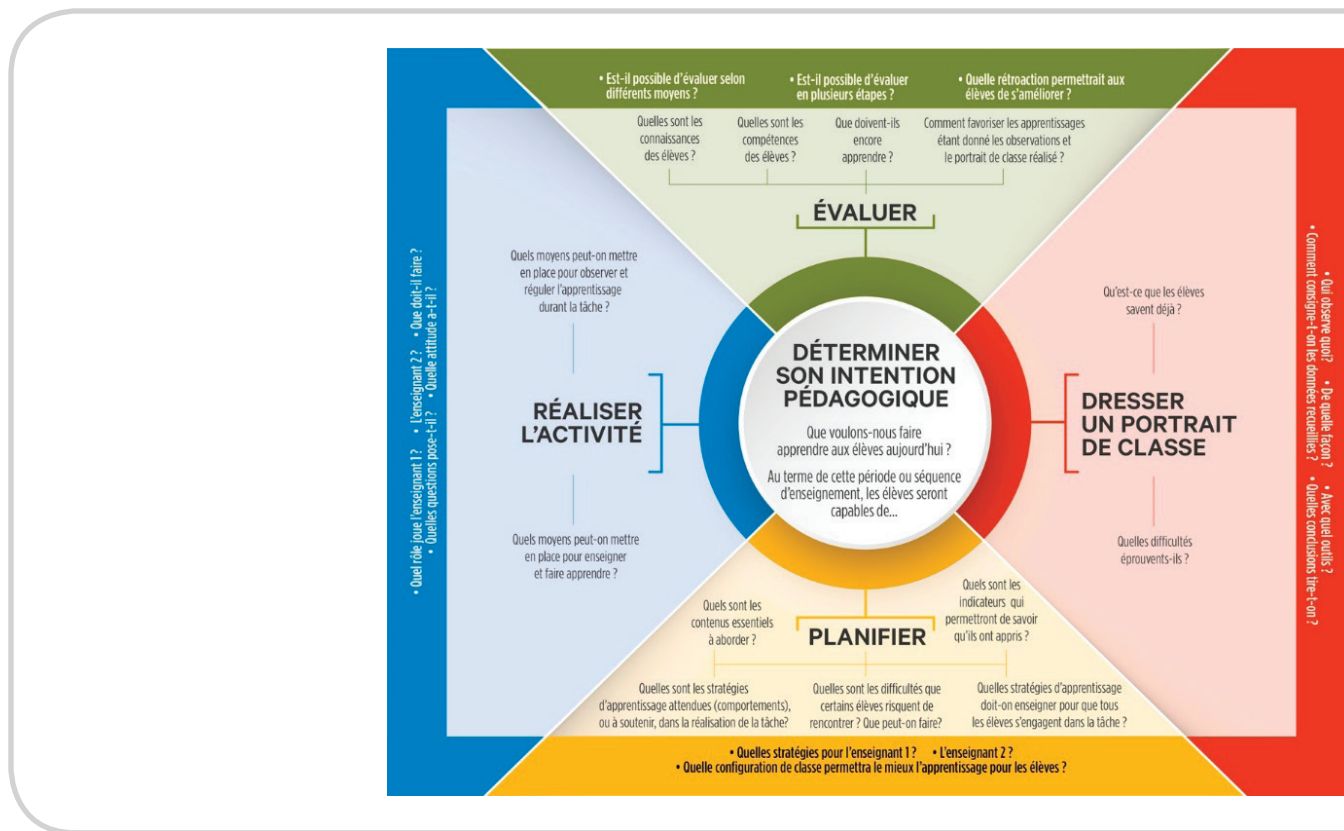
et la consignation des données est apparu comme une stratégie efficace en vue de favoriser une certaine complémentarité. Ces renseignements ont alimenté le dialogue entre le personnel coenseignant. L'étape de la planification a fait émerger les questionnements propres aux configurations du coenseignement; par exemple, quel dispositif ou formule pédagogique à mettre en place? Et qui fait quoi selon le dispositif choisi? Ces questions ont conduit à penser à la différenciation pédagogique possible selon les besoins observés. En outre, les rôles se doivent d'être suffisamment clairs et équitables au moment de réaliser l'activité pour que les coenseignantes et les coenseignants puissent piloter les activités de manière concertée, sans perdre de vue leur intention pédagogique. Quant aux temps d'évaluation, les coenseignantes et les coenseignants ont fait preuve de créativité pour déterminer et pour expérimenter divers moyens permettant aux élèves de communiquer le plus efficacement possible leur compréhension ou leur autoévaluation. Un canevas de questionnements et de stratégies a été formulé pour vérifier que les élèves s'étaient bien approprié le contenu et les stratégies enseignées.

Les principes d'action dégagés par les participantes et les participants sont synthétisés dans un schéma qui présente un cadre de planification pour le rehaussement des compétences en littératie au secondaire en contexte de coenseignement. Ce schéma a été développé après plusieurs allers-retours des participantes et des participants provenant de différentes disciplines, pour soutenir la formation continue des personnels scolaires qui souhaitent travailler de concert à la réussite scolaire des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Pour soutenir l'actualisation de cette planification, certaines personnes participantes ont convenu de l'intérêt de fonctionner par questionnement: « Les questions proposées dans le schéma de coplanification en littératie ont clarifié pour moi quels enjeux doivent être gardés en tête lors de toutes ces phases afin de concevoir et de piloter une activité optimale pour mes élèves. » Une fois mis en forme, le schéma leur est apparu visuellement intéressant en raison de sa nature cyclique et de ce qu'il permettait de garder en tête, soit « d'articuler enseignement-apprentissage et évaluation ». En outre, les personnes participantes soulignent que le schéma pourrait être utilisé en concomitance avec une liste de stratégies pédagogiques reconnues en littératie.

Les rencontres d'équipes disciplinaires ont permis de créer un dialogue et d'alimenter la réflexion sur l'acte d'enseigner et sur les défis de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques comme la planification visant à rehausser les compétences en littératie en contexte de coenseignement.

Schéma. **Cadre de coplanification pour le rehaussement des compétences en littératie**



CONCLUSION

Les recherches recensées montrent avec éloquence qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour planifier l'enseignement de compétences en littératie. Ces dernières doivent faire partie d'une routine générale d'enseignement, et donc être intégrées dans les différentes disciplines enseignées. À ces stratégies générales d'enseignement peuvent se greffer des stratégies plus spécifiques aux disciplines. Cela constitue un autre niveau de complexité. Le présent cadre de coplanification représente un outil qui répond aux défis d'inclusion, de différenciation pédagogique et de coenseignement. Au gré de son usage, cet outil permettra d'intégrer, dans une culture d'enseignement, certains principes de la coplanification. Ce cadre de coplanification oriente les personnels enseignants à poser des questions ciblées sur les bonnes pratiques à préconiser ou les changements à réaliser. Puisque la base d'un coenseignement efficace est la coplanification, ce cadre aide à réfléchir ensemble aux dispositifs et aux conditions pédagogiques à mettre en place en planification dans une perspective à court, à moyen ou à long terme. Loin d'être prescriptif, il suscite le dialogue entre les membres du personnel coenseignant en vue de réguler leur pratique. Plusieurs

coenseignantes et coenseignants de différents milieux scolaires en font actuellement l'essai, et leurs observations nourriront notre réflexion comme chercheuse et chercheur. D'autres recherches participatives ou de type recherche-action devraient être réalisées pour préciser l'adéquation du contenu, la pertinence et l'acceptation sociale de ce cadre de coplanification.

Références bibliographiques

- ANADÓN, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- BERGERON, L. et BERGERON, G. (2020). Le fil d'Ariane: symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-32). Éditions JFD.
- BOURASSA, M., BÉLAIR, L. et CHEVALIER, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/49576.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- DUBOST, J. et LÉVY, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Position et références* (p. 391-416). Érès.
- EDMONDS, M. S., VAUGHN, S., WEXLER, J., REUTEBUCH, C., CABLE, A., KLINGLER TACKETT, K. et WICK SCHNAKENBERG, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- EMDIN, C. (2007). Exploring the contexts of urban science classrooms. Part 1: Investigating corporate and communal practice. *Cultural Studies of Science Education*, 2(2), 319-350.

- FAGELLA-LUBY, M. N., SAMPSON GRANER, P., DESHLER, D. D. et VALENTINO DREW, S. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 69-84.
- FALZON, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. Dans *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment HWWE'2005 Conference*. Guwahati, Inde. Repéré à <https://lewebpedagogique.com/audevillemain/files/2013/12/capabilites.pdf>.
- FLYNN, L. J., ZHENG, X. et SWANSON, H. L. (2012). Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27, 21-32.
- FOUGEYROLLAS, P. (2018). Pour en finir avec le processus de production du handicap : mettre en œuvre l'équité et vivre la vulnérabilité. *Spiritualitésanté*, 11(2), 32-35.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education.
- GASCON, H. et GERMAIN, M. P. (2017). La recherche-développement, une méthode centrée sur l'élaboration d'un produit. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Freins et leviers* (p. 121-134). Presses de l'Université du Québec.
- GRAHAM, S. et HARRIS, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with *The wrath of Khan*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(2), 58-68.
- GRAHAM, S. et PERIN, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- GRANGER, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire: analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6388/Granger_Nancy_PhD_2012.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- GRANGER, N. (2020). Les stratégies pédagogiques en littératie: un atout indéniable pour bonifier la planification de son enseignement et la réussite des élèves. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 71-96). Éditions JFD.

- GRANGER, N. et DUMAIS, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire. Dans G. Messier et L. Lafontaine (dir.), *Littératie: entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 87-110). Peisaj.
- GRANGER, N. et MOREAU, A. (2018a). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire? *Language and Literacy*, 20(2), 40-58.
- GRANGER, N. et MOREAU, A. (2018b). Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement. *Language and Literacy*, 20(2), 59-79.
- GRANGER, N. et TREMBLAY, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à besoins spécifiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 132-150.
- GRANGER, N. et TREMBLAY, P. (2020). Effets du dialogue cogénératif sur les pratiques de coenseignement au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-30.
- 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.
- HARVEY, S. et LOISELLE, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- HÉBERT, M. et LÉPINE, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- HONGLI, L. (2014). The effects of read-aloud accommodations for students with and without disabilities: A meta-analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.
- KALDENBERG, E. R., WATT, S. J. et THERRIEN, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- KAMIL, M. L., BORMAN, G. D., DOLE, J., KRAL, C. C., SALINGER, T. et TORGESEN, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices. A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- LAVAN, S. K. et BEERS, J. (2005). The role of cogenerative dialogue in learning to teach and transforming learning environments. Dans K. Tobin, R. Elmesky et G. Seiler (dir.), *Improving urban science education: New roles for teachers, students, and researchers* (p. 147-164). Rowman and Littlefield.
- LOISELLE, J. et HARVEY, S. (2007). La recherche-développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- MACARTHUR, C. et GRAHAM, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21(3), 22-42.
- MASNY, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p. 15-26). Logiques.
- McKENNA, J.W., SHIN, M. et CIULLO, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. *Learning Disability Quarterly*, 38(4), 195-2017.
- McTIGHE, J. et WILLIS, J. (2019) *Upgrade your teaching. Understanding by design meets neuroscience*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MESSIER, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- MESSIER, G. (2020). Comment réfléchir ou enrichir sa planification à l'aide de la démarche didactique. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 33-46). Éditions JFD.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative. *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- MITCHELL, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- MOREAU, A., GRANGER, N., GINGRAS, F. et LAVOIE VEZEAU, C. (soumis). Évaluer les apprentissages en équipe collaborative. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

- MOREAU, A. C., LACELLE, N., RUEL, J. et MERCIER, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie: résultat d'une recherche-développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 45-59.
- PRATT, S. M., IMBODY, S. M., WOLF, L. D. et PATTERSON, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249.
- ROGERS, L. et GRAHAM, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- ROUHANI, Y., MOULAVI NAFCHI, A. et MEHDI ZIAEE, S. (2016). Applying different interventions to teach writing to students with disabilities: A review study. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 733-741.
- SCAMMACCA, N. K., ROBERTS, G., VAUGHN, S. et STUEBING, K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4) 369-390.
- SCANTLEBURY, K., GALLO-FOX, J. et WASSEL, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 967-981.
- 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.
- TOBIN, K. (2006). Learning to teach through coteaching and cogenerative dialogue. *Teaching Education*, 17(2), 133-142.
- TOMLINSON, C. A. et McTIGHE, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- TOULLEC, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent? Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 98-127). Éditions JFD.
- TREMBLAY, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.
- TREMBLAY, P. (2020). La coplanification, une composante essentielle du coenseignement. Dans N. Granger, L. Portelance, et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 72-97). Éditions JFD.

- UNESCO. (2008). *Education for all by 2015. Will we make it?* Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154743>.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- WANZEK, J., WEXLER, J., VAUGHN, S. et CIULLO, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing*, 23(8), 889-912.
- WILSON, G. L. (2016). *Co-planning for co-teaching: Time-Saving routines that work in inclusive classrooms*. ASCD Arias.
- World Literacy Foundation. (2015). *The economic and social cost of illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context*.