

## Le coenseignement : bénéfices, 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

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 : bénéfices, 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

## RÉSUMÉ

Dans le système scolaire français, l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires du second degré est en augmentation. Cela a engendré le développement de coenseignement entre les personnels de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé. L'objectif de cet article est d'étudier les ressentis de chacun quant aux effets du coenseignement, et d'analyser l'impact d'une formation associée à sa mise en œuvre. L'approche choisie s'appuie sur une enquête adressée à une cohorte composée de personnels enseignants réguliers et spécialisés ayant (ou non) bénéficié d'une formation spécifique. Les réponses sont traitées, d'une part, de façon statistique et, d'autre part, par une analyse qualitative. Il en ressort que les bénéfices constatés sont supérieurs aux difficultés induites par la pratique. Les résultats indiquent que le coenseignement aurait permis aux personnels enseignants de 1) gagner en compétence dans leur champ d'expertise, 2) diversifier leurs compétences, et 3) augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle par les effets positifs constatés sur les élèves. Ces bénéfices perçus sont majorés par le fait d'avoir suivi une formation spécifique. La principale difficulté énoncée est celle du temps commun

nécessaire à la préparation des séances. Globalement, les personnels interrogés adhèrent à la pratique malgré certaines difficultés et souhaitent la pérenniser

---

## ABSTRACT

### **Co-teaching: benefits, limitations and importance of training**

Myriam JANIN, Directorate of Departmental Services for National Education of Moselle, Metz, France

David COUVERT, Directorate of Departmental Services for National Education of Moselle, Metz, France

In the French school system, the inclusion of students with special needs in regular second cycle classrooms is increasing. This has led to the development of co-teaching between regular and special education staff. The objective of this article is to study the feelings of each about the effects of co-teaching, and to analyze the impact of a training program related to its implementation. The approach chosen is based on a survey addressed to a cohort made up of regular and specialized teaching staff who have (or have not) received specific training. The responses are analyzed both statistically and through a qualitative analysis. It shows that the observed benefits are greater than the challenges caused by the practice. The results indicate that co-teaching enabled teaching staff to 1) gain competence in their field of expertise, 2) diversify their skills, and 3) increase their feeling of personal effectiveness through the positive effects observed on the students. These perceived benefits are amplified when teachers have taken specific training. The main challenge they mentioned is finding the common time needed to prepare the sessions. Overall, the teachers interviewed adhere to the practice despite certain problems and wish to continue.

---

## RESUMEN

### **La co-enseñanza: beneficios, límites e importancia en la formación**

Myriam JANIN, Direction de Servicios Departamentales de Educación Nacional de Moselle, Metz, Francia

David COUVERT, Direction de Servicios Departamentales de Educación Nacional de Moselle, Metz, Francia

En el sistema escolar francés, la inclusión de las necesidades educativas particulares en clase ordinaria de segundo grado han aumentado. Eso ha engendrado el desarrollo de la co-enseñanza entre el personal docente regular y de la enseñanza especializada. El objetivo de este artículo es estudiar los sentimientos de cada quien en lo relacionados con los efectos de la co-enseñanza y analizar el impacto de una

formación vinculada con su implementación. El acercamiento seleccionado se basa en una encuesta entre una cohorte compuesta por personal docente regular y especializado que habían recibido (o no) una formación específica. Las respuestas fueron tratadas de manera estadística por una parte y mediante un análisis cualitativo, por otra. Resalta que los beneficios constatados son más importantes que las dificultades inherentes a la práctica. Los resultados indican que la co-enseñanza permitió al personal docente: 1) aumentar su competencia en un campo específico sus especialidades; 2) diversificar sus competencias, y 3) aumentar sus sentimientos de eficacia personal debido a los efectos positivos constatados sobre los alumnos. Esos beneficios percibidos aumentan debido al hecho de haber seguido una formación específica. La principal dificultad identificada es la del tiempo común que requiere la preparación de las sesiones. Globalmente, las personas interrogadas adhieren a la práctica y a pesar de ciertas dificultades desean perpetuarla.

---

## INTRODUCTION

Dans le système scolaire français, la loi no 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance précise, dans son article 27, que le service public de l'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser », « qu'il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction » ainsi qu'à « la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement ». Ainsi, la scolarisation d'un élève dans une classe dite « ordinaire », quelle que soit sa situation, doit être recherchée et privilégiée. Les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves et persistantes en fin d'école primaire peuvent bénéficier d'une orientation vers une « section d'enseignement général et professionnel adapté » (SEGPA). Traditionnellement, cette structure de l'enseignement secondaire est composée, au sein des collèges (élèves de 11 ans à 14 ans), de classes spécifiques dont l'enseignement est, pour partie, assuré par des professeures ou des professeurs des écoles spécialisés (PE) et des professeures ou professeurs de lycée professionnel (PLP) en lieu et place de professeures ou professeurs des lycées et collèges (PLC). Les personnels de l'enseignement spécialisé proposent ainsi, à ces élèves regroupés en effectif réduit, des démarches pédagogiques prenant en compte leurs difficultés et s'appuyant sur leurs potentialités. La circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 qui régit le fonctionnement des SEGPA stipule néanmoins que « les élèves sont accompagnés dans leurs apprentissages par les enseignants spécialisés, soit dans leur classe au sein de la SEGPA, soit dans les temps d'enseignement dans les autres classes du collège ». Ainsi, et conformément à la loi du 26 juillet 2019, on assiste depuis quelques années à une augmentation des inclusions (partielles ou totales) d'élèves bénéficiant de l'appui de la SEGPA dans une classe dite « classe ordinaire », où l'enseignement est assuré par des professeures ou des professeurs de lycée et collège. Cette situation a

donc abouti à la mise en place, au sein de ces classes, de coenseignement entre les professeures et professeurs des lycées et collèges (ou professeures/professeurs de lycée professionnel) et les professeures ou professeurs des écoles spécialisés.

L'inclusion scolaire et la mise en place du coenseignement qui en découle soulèvent de nombreuses interrogations chez les personnels enseignants. Cette nouvelle modalité pédagogique induit, en effet, des changements qui ne sont pas sans conséquence sur leur action professionnelle. Comment enseigner à deux quand on a l'habitude d'être seul dans sa classe? Quels peuvent en être les bénéfices? Et les difficultés? Toutes ces questions, voire ces inquiétudes, sont autant de paramètres qui peuvent influencer la mise en œuvre d'un coenseignement efficace au sein d'une classe. On peut donc légitimement s'interroger sur l'importance des formations proposées aux personnels pour faciliter cette mise en œuvre.

Le présent article tente d'objectiver les effets du coenseignement et de la formation associée (ou non) à sa mise en œuvre sur la pratique et le développement professionnel du personnel enseignant. Nous avons construit notre propos à partir d'une enquête réalisée au sein du département français de la Moselle (Académie de Nancy-Metz) auprès d'une cohorte de personnels enseignants en collège. Le questionnaire portait sur leurs pratiques pédagogiques, les changements induits par le coenseignement, les bénéfices ressentis (pour eux-mêmes et leurs élèves), les difficultés rencontrées, et les effets des formations reçues. Cette approche par cohorte a ainsi pour objectif de dégager d'éventuelles tendances qui seront comparées aux données de la littérature. Par souci de clarté, et d'homogénéité avec la littérature internationale, nous avons pris le parti dans cet article de distinguer deux composantes du corps professoral sous les dénominations « personnels de l'enseignement régulier » et « personnels de l'enseignement spécialisé ».

## CONTEXTUALISATION DE L'ÉTUDE

L'inclusion d'élèves bénéficiant de l'appui de la SEGPA au sein de classes ordinaires a engendré, dans les établissements du second degré, un développement important du coenseignement entre des personnels de l'enseignement régulier et des personnels de l'enseignement spécialisé. Comme toute nouvelle modalité pédagogique, celle-ci requiert des compétences particulières. Ainsi, ce développement a pu être accompagné par la mise en œuvre, préalable ou concomitante, de formations spécifiques. Sur la cohorte interrogée, la formation proposée comprenait : 1) des observations et des analyses de pratiques de personnels aguerris dans la mise en œuvre du coenseignement, 2) une appropriation des concepts, 3) des apports d'outils opérationnels pour la coplanification de séances et la différenciation pédagogique, et 4) un accompagnement en classe de l'action professionnelle, ces différents aspects étant connus pour être des facteurs d'efficacité des formations (Couchaere, 2018).

Le coenseignement (Cook et Friend, 1995; Friend, 2008) est un modèle spécifique défini comme «le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée» (traduction libre tirée de Benoit et Angelucci, 2019). Selon cette définition, le coenseignement est le fruit d'une coopération entre deux personnels enseignants, aux compétences spécifiques, au sein d'un même espace. Ce concept, défini aux États-Unis, a ensuite été importé et diffusé en France, notamment dans le cadre du dispositif «plus de maîtres que de classes» (Toullec-Théry et Marlot, 2014). Nous verrons dans la partie consacrée à la méthodologie que cette définition a été élargie dans le cadre de cette étude afin de correspondre aux différentes représentations des personnes étudiées.

Depuis une vingtaine d'années, un certain nombre d'études ont cherché à cerner les effets positifs ainsi que les limites du coenseignement. La principale difficulté de ces études consiste en l'objectivation desdits effets. En effet, il est ici impossible (plus encore que lorsqu'il s'agit d'élèves) de définir un groupe témoin aux caractéristiques parfaitement similaires. Par ailleurs, les différentes études sont souvent des études de cas, valides dans un contexte donné, mais dont les conclusions ne sont pas forcément transposables ou généralisables. La comparaison de résultats issus de différents pays peut néanmoins amener à un faisceau d'indices et à la mise en lumière de tendances. Ainsi, différentes études réalisées dans les pays anglo-saxons ont montré que les personnels de l'enseignement régulier pratiquant le coenseignement estimaient perfectionner leurs connaissances liées aux stratégies d'apprentissage, développer une pratique réflexive et augmenter leur capacité à différencier en travaillant au contact de leurs collègues spécialisés (Dieker et Murawski, 2003; Isherwood et Barger-Anderson, 2007; Murawski et Hughes, 2009). De manière générale, les personnels de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé estiment améliorer leur pratique grâce au coenseignement (Austin, 2001; Mastropieri *et al.*, 2005) et déclarent que celui-ci favorise leur développement professionnel (Scruggs *et al.*, 2007). Toutefois, de nombreuses études font aussi état du «syndrome de l'imposteur», et de la peur de certains d'être jugés (et démasqués) par leurs pairs alors qu'ils estiment ne pas être à la hauteur (Clance et Imes, 1978; Ferguson et Wilson, 2011; Luke et Rogers, 2015). Ces conclusions rejoignent les études réalisées en pays francophones. Selon Borges (2008), les personnels enseignants voient la collaboration induite par le coenseignement comme la base sur laquelle se construit une nouvelle expertise. Les personnels de l'enseignement spécialisé déclarent, en outre, améliorer leur connaissance du rythme de travail et des exigences en vigueur dans les classes ordinaires (Tremblay, 2009). Enfin, les personnels impliqués déclarent, malgré les difficultés initiales liées à l'acceptation de l'autre dans la classe et aux contraintes matérielles, que le coenseignement leur permet une meilleure conscientisation de l'action pédagogique et une variation plus régulière des formes de travail (Froidevaux, 2011).

Globalement, les effets du coenseignement sur le personnel enseignant apparaissent donc positifs. En France, peu d'études ont été réalisées sur ce sujet, et la plupart concernent principalement l'enseignement primaire et l'action de deux personnels de l'enseignement régulier (professeures et professeurs des écoles) dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » (Toullec-Théry et Marlot, 2013; Toullec-Théry, 2017). À notre connaissance, seule l'étude de Moreau (2020) décrit les mécanismes didactiques en jeu dans une situation de coenseignement en milieu inclusif dans une classe du second degré. L'approche envisagée dans le cadre de cet article, en raison du contexte inclusif et en raison de l'analyse par cohorte, permettra donc d'apporter un éclairage sur le coenseignement entre les personnels de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé, et plus globalement sur le coenseignement dans l'enseignement secondaire français.

## MÉTHODOLOGIE

Le coenseignement étant par définition une pratique coopérative, l'enquête réalisée a été diffusée à l'ensemble des personnels enseignants (réguliers et spécialisés) exerçant dans les SEGPA du département<sup>1</sup>. Les questions exploitées dans cet article sont présentées dans la partie consacrée aux résultats. L'approche dite « en tiroir » du questionnaire (c'est-à-dire où le répondant est orienté vers une question selon ses réponses précédentes), a pour objectif de 1) limiter le temps nécessaire pour répondre afin de ne pas décourager le répondant avec une succession de questions « sans objet » et 2) de ne pas induire un « biais de cadrage » (Mucchielli, 1993), c'est-à-dire orienter les réponses en exposant le répondant à des questions qui ne le concernent pas. Afin de limiter autant que possible les différents biais cognitifs qui pourraient orienter les réponses (*Ibid.*), il a été décidé de :

- faire une enquête en ligne, cela afin de limiter le « biais de conformisme » de plusieurs personnels répondant à une enquête « papier » lors d'une réunion ou formation, et qui auraient pu s'influencer mutuellement;
- ne pas demander aux personnels enseignants s'ils étaient « pour » ou « contre » le coenseignement, cela afin de limiter le « biais de représentativité » (c'est-à-dire le raccourci mental qui consiste à porter un jugement à partir de quelques éléments qui ne sont pas nécessairement représentatifs), mais plutôt faire appel à des faits/effets précis et relativement objectivables;
- faire une enquête anonyme, cela afin que les répondantes et les répondants se sentent libres dans leur expression, et limiter le « biais d'autorité » (c'est-à-dire la crainte de « contredire » le demandeur, considéré comme un expert).

Afin de pouvoir discriminer les réponses en fonction du corps d'appartenance des personnels (et donc, éventuellement, révéler des tendances), deux types d'information ont été recueillis préalablement à l'enquête stricto sensu : la nature du poste et

---

1. Le questionnaire a été relu et validé par M. Toullec-Théry (Université de Nantes, France) avant sa diffusion.



l'ancienneté de service. Dans le cas des personnels déclarant pratiquer le coenseignement dans leur classe, il leur a ensuite été demandé le contexte de mise en œuvre (par obligation, par choix ou bien suite à une incitation de l'équipe de direction), s'ils ou elles avaient reçu une formation associée, et les difficultés et bénéfices constatés avec cette nouvelle modalité pédagogique. Ce dernier point a fait l'objet de questions sous la forme d'une série de propositions. En effet, l'expérience montre que les personnels enseignants n'ont pas forcément conscientisé les évolutions engendrées dans leurs pratiques par la mise en place de nouvelles modalités d'enseignement. De ce fait, afin d'avoir des réponses les plus complètes possibles, le choix d'une aide à la verbalisation a été fait. La consigne était alors d'indiquer toutes les affirmations avec lesquelles les personnels étaient en accord. Un nombre similaire de bénéfices et difficultés possibles était proposé, et un encart libre permettait de compléter ces propositions (voir Tableau 1).

Tableau 1. **Propositions de réponses possibles quant aux bénéfices/difficultés constatés lors de la pratique du coenseignement**

Bénéfices constatés?	Difficultés constatées?
- Meilleure connaissance des élèves	- Diminution de la concentration des élèves
- Meilleure identification des difficultés/ besoins éducatifs	- Diminution de l'autonomie des élèves
- Meilleur étayage des élèves	- Diminution de la motivation des élèves
- Meilleure disponibilité	- Diminution du temps de parole des élèves
- Différenciation pédagogique facilitée	- Diminution de la sécurisation des élèves
- Amélioration du climat de classe	- Augmentation du bruit dans la classe
- Augmentation de la concentration des élèves	- Augmentation du temps de préparation
- Augmentation de la motivation des élèves	- Difficulté à trouver du temps commun pour la préparation de séance
- Augmentation des interactions entre élèves	- Difficulté de communication entre coenseignantes/coenseignants (point de vue relationnel)
- Augmentation de l'estime personnelle des élèves	- Difficulté à adapter sa pratique à celle de la coenseignante/du coenseignant
- Augmentation de la sécurisation des élèves	- Difficulté de communication entre coenseignantes/coenseignants (point de vue « pratique »)
- Diversification des modes d'organisation d'une séance facilitée	- Difficulté de coordination entre coenseignantes/coenseignants pendant la séance
- Préparation de séance facilitée	- Difficulté à changer de posture
- Évaluation des élèves facilitée	- Difficulté à ne plus être seul dans sa classe
- Diminution du sentiment d'impuissance	- Difficulté à construire une pratique commune à partir de « cultures différentes »
- Diminution du sentiment de solitude	- Autres (réponse libre)
- Augmentation des connaissances didactiques	
- Augmentation des compétences pédagogiques	
- Complémentarité des actions pédagogiques	
- Autres (réponse libre)	

Le questionnaire proposé comporte un nombre variable de questions en fonction des cas possibles. Ces questions peuvent être fermées (choix unique ou choix multiples) ou ouvertes (réponse libre). Les données récoltées ont été traitées à la fois par un traitement statistique et par une analyse qualitative des réponses selon des mots clés définis à la lumière des réponses obtenues. L'utilisation d'un tableur et de ses fonctionnalités a ainsi permis d'analyser les réponses selon 1) leur fréquence, 2) leur cooccurrence, et 3) le croisement des variables. Bien que d'autres aspects aient été examinés lors de l'enquête, les données présentées et analysées dans les paragraphes suivants sont uniquement celles relatives au coenseignement, aux bénéfices et limites perçus, et à la place de la formation. Les autres données recueillies concernent les configurations mises en œuvre lors des phases de coenseignement et feront l'objet d'un article spécifique<sup>2</sup>.

## RÉSULTATS

Quatre-vingt-cinq (85) réponses ont été recensées selon la typologie suivante : personnel de l'enseignement régulier (59 %) et personnel de l'enseignement spécialisé (41 %). Le Tableau 2 résume la proportion de chacune de ces catégories de personnels pratiquant le coenseignement, la proportion ayant bénéficié d'une formation dans ce domaine, ainsi que le contexte dans lequel cette pratique a été mise en place.

Soixante-dix-neuf pour cent (79 %) des personnels répondants pratiquent le coenseignement (soit n=67). Parmi eux, seule la moitié a suivi une formation spécifique pour cela. Sur ces 67 personnels, 21 % déclarent s'être engagés dans cette pratique par obligation, contre 28 % par choix. Les 51 % restants ayant une réponse plus nuancée.

L'ancienneté dans la pratique montre que le coenseignement est une pratique relativement récente (moins de 2 ans pour 62 % des personnels concernés), et les durées consacrées au coenseignement varient généralement entre 2 et 10 heures par semaine.

Les bénéfices et difficultés constatés sont présentés au moyen des Figures 1 et 2. Par souci de clarté, nous avons choisi de ne représenter que les éléments cités par au moins 30 % des personnels concernés. Sachant que le questionnaire contenait un nombre pratiquement équivalent de propositions relatives aux bénéfices et aux difficultés (voir Tableau 1), il apparaît donc une proportion plus importante de bénéfices constatés. En moyenne, les personnels sondés ont déclaré 7,5 bénéfices contre 3,1 difficultés.

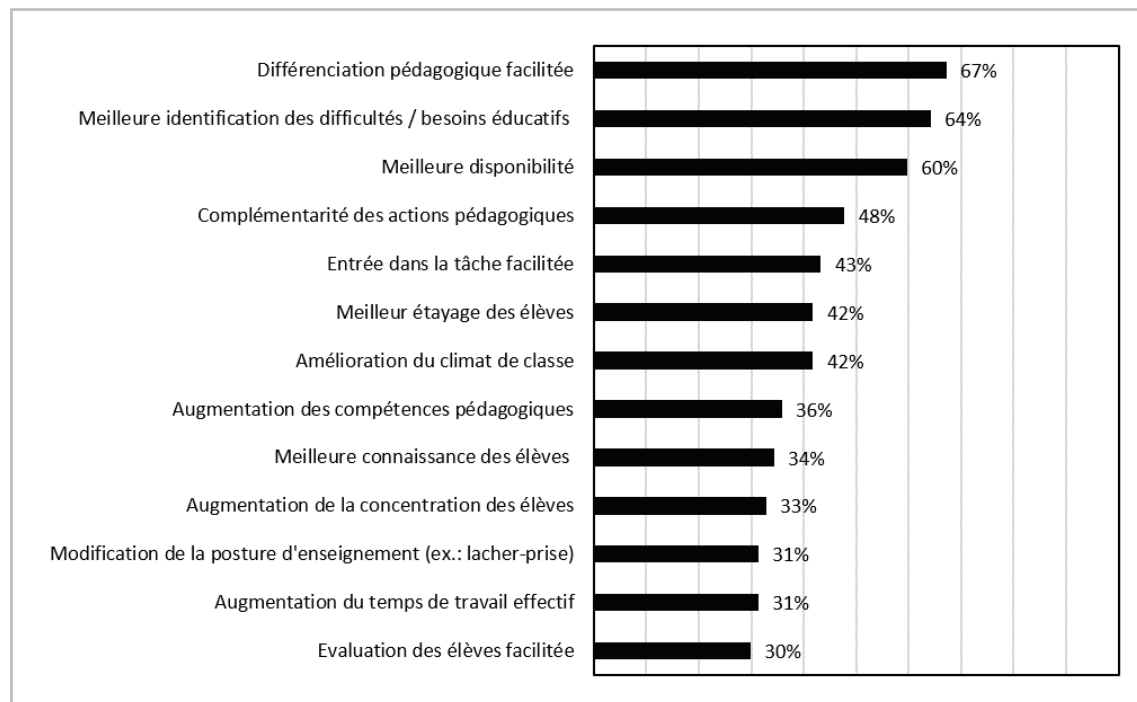
---

2. Janin, Moreau et Toullec-Théry, soumis.

Tableau 2. Résultats de l'enquête réalisée au sein des collèges de Moselle (France)

	Personnel de l'enseignement spécialisé	Personnel de l'enseignement régulier	Total
<b>Typologie des enseignants répondants</b>	n = 35	n = 50	n = 85
<b>Depuis combien de temps enseignez-vous?</b>			
Moins de 2 ans	8 %	6 %	7 %
Entre 2 et 10 ans	26 %	38 %	33 %
Plus de 10 ans	66 %	56 %	60 %
<b>Pratiquez-vous le coenseignement?</b>			
Oui	74 %	82 %	79 %
Non	26 %	18 %	21 %
<b>SI OUI</b>	<i>(Les % ci-dessous s'appliquent sur les personnels pratiquant le coenseignement - n = 67)</i>		
<b>Depuis combien de temps?</b>			
Moins de 1 an	61 %	32 %	43 %
Moins de 2 ans	8 %	27 %	19 %
Plus de 2 ans	31 %	41 %	38 %
<b>Vous avez commencé cette pratique</b>			
Par choix?	27 %	29 %	28 %
Par obligation?	12 %	27 %	21 %
Réponse nuancée	61 %	44 %	51 %
<b>Combien de temps pratiquez-vous le coenseignement chaque semaine?</b>			
Moins de 2 h	19 %	46 %	36 %
Entre 2 et 10 h	73 %	54 %	61 %
Plus de 10 h	8 %	0 %	3 %
<b>Avez-vous reçu une formation d'aide préalablement ou concomitamment à la mise en place du coenseignement?</b>			
oui	69 %	39 %	51 %
non	31 %	61 %	49 %
<b>Si vous aviez la possibilité de revenir à un enseignement « classique » (une classe/une enseignante ou un enseignant), le feriez-vous?</b>			
Oui	35 %	34 %	34 %
Non	65 %	66 %	66 %
<b>Quels sont les bénéfices que vous avez constatés dans votre pratique du coenseignement?</b>	<i>Choix multiples (voir Tableau 1) et réponse libre</i>		
<b>Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans votre pratique du coenseignement?</b>	<i>Choix multiples (voir Tableau 1) et réponse libre</i>		

Figure 1. **Bénéfices constatés par les personnels pratiquant le coenseignement (n=67)**



Parmi les principaux bénéfices évoqués, trois critères se talonnent et sont cités à plus de 60 %. Le coenseignement, selon les 67 personnels le pratiquant, permettrait :

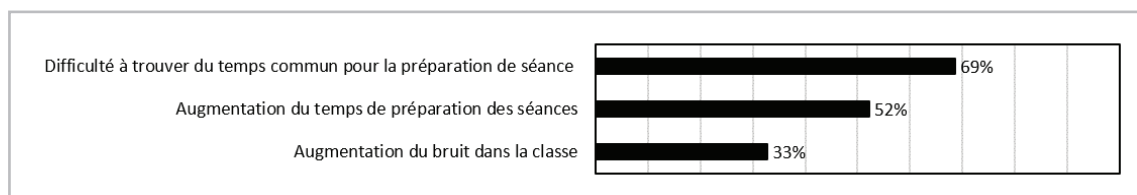
- 1) une différenciation pédagogique facilitée (67 %);
- 2) une meilleure identification des besoins éducatifs des élèves (64 %);
- 3) une disponibilité [des enseignantes ou des enseignants] plus importante (60 %).

Dans le cas où les personnels ont suivi une formation lors de la mise en place du coenseignement (n=34), les bénéfices constatés sont majorés. Soixante-quatorze pour cent (74 %) des personnels déclarent une différenciation pédagogique facilitée et 71 % déclarent une meilleure identification des besoins éducatifs des élèves.

L'analyse différenciée et le croisement des données montrent que les bénéfices constatés concernent leur champ d'expertise (36 % des personnels – réguliers et spécialisés confondus – déclarent avoir constaté une augmentation de leurs compétences pédagogiques; 58 % des personnels spécialisés déclarent être plus performants dans l'identification des besoins éducatifs particuliers), mais consistent également en une diversification de leurs compétences (68 % des personnels de l'enseignement régulier disent être plus performants dans l'identification des besoins éducatifs particuliers; 42 % des personnels de l'enseignement spécialisé déclarent avoir développé leurs compétences didactiques). Ces constats sont systématiquement supérieurs

pour les personnels ayant reçu une formation préalablement ou concomitamment à la mise en place du coenseignement dans leur établissement.

Figure 2. **Difficultés ressenties par les personnels pratiquant le coenseignement (n=67)**



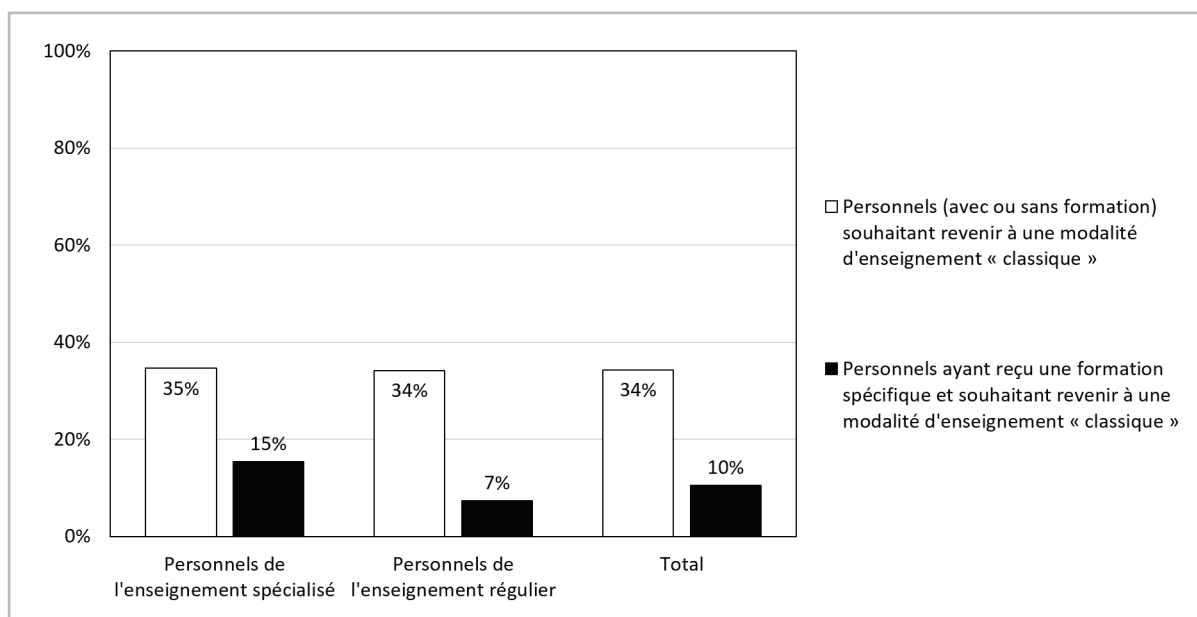
Concernant les difficultés constatées, seuls trois critères ont été cités par au moins 30 % des personnels pratiquant le coenseignement, soit :

- 1) une difficulté à trouver du temps commun pour la préparation de séance (69 %);
- 2) une augmentation du temps de préparation (52 %);
- 3) une augmentation du bruit dans la classe (33 %).

Aucune différence significative n'apparaît entre les personnels ayant reçu une formation et ceux n'en ayant pas bénéficié. Toutefois, lorsque la pratique est installée depuis plus de 2 ans, seuls 56% des personnels déclarent encore éprouver une difficulté à trouver du temps commun pour la préparation de séance, et 41 % une augmentation du temps de préparation. Les difficultés de communication ou celles liées à la construction d'une culture commune n'ont pas été mises en avant par les différents personnels interrogés (citées par moins de 20 % des répondants).

Globalement, quel que soit le contexte dans lequel le coenseignement a été mis en œuvre (par choix, obligation ou incitation), et ce, quelle que soit la durée hebdomadaire de cette pratique, seulement 34 % des personnels expriment la volonté de revenir à un enseignement « classique » (c'est-à-dire une classe/une enseignante ou un enseignant). Ce taux est seulement de 10 % quand une formation spécifique a été associée à cette mise en œuvre (Figure 3). Autrement dit, 90% des personnels ayant bénéficié d'une formation souhaitent poursuivre dans la voie du coenseignement. Les personnels souhaitant revenir à un enseignement « classique » sont majoritairement (à 70 %) celles et ceux n'ayant reçu aucune formation au moment de la mise en place de cette pratique dans leur établissement.

Figure 3. **Proportion des personnes sondées pratiquant actuellement le coenseignement, mais souhaitant revenir à une modalité d'enseignement « classique » (une classe/une enseignante ou un enseignant)**



Pour les personnels ne pratiquant pas le coenseignement, les questions ouvertes ont permis de mettre en avant que seuls 33 % d'entre eux étaient réfractaires à la pratique. Dix-sept pour cent (17%) ont déclaré qu'ils allaient entreprendre le coenseignement à la rentrée suivante. Les 50 % restants n'ont pas été sollicités par leur direction, mais n'ont pas exprimé de rejet *a priori*.

## DISCUSSION

L'approche par cohortes utilisée dans la présente étude permet, en allant au-delà du cas particulier, de mettre en lumière des tendances relatives aux effets du coenseignement. L'analyse des résultats révèle que les personnels enseignants retirent certains bénéfices de cette pratique, et que ceux-ci sont plus nombreux que les difficultés induites.

### Amélioration de l'action pédagogique et sentiment d'efficacité personnelle

Parmi les bénéfices mis en avant par les différents personnels, on peut noter le sentiment d'une efficacité plus importante de l'action pédagogique, surtout envers les

élèves les plus fragiles. En effet, les personnels interrogés pointent une différenciation pédagogique facilitée (à 67 %), une meilleure identification des besoins éducatifs des élèves (à 64 %), une disponibilité plus importante (à 60 %) par rapport à une situation avec une enseignante ou un enseignant unique. Ces bénéfices sont du même ordre que ceux pointés par Dieker et Murawski (2003), Fontana (2005) ou encore Isherwood et Barger-Anderson (2007).

L'objectif de cet article n'est pas d'évaluer l'efficacité du coenseignement sur l'apprentissage des élèves. La méthodologie nécessaire à ce type d'étude est différente et nécessite la mise en œuvre de prétests et de post-tests, de groupes témoins, etc. Néanmoins, l'expertise des équipes pédagogiques et la connaissance qu'elles ont de leurs élèves et de leurs processus d'apprentissage sont de nature à apporter un éclairage qualitatif sur la question. Ainsi, lors de séances en coenseignement, on a pu constater une entrée dans la tâche facilitée (à 43 %), une augmentation de la concentration des élèves (à 33 %) et une augmentation du temps de travail effectif (à 31 %) par rapport à une séance « classique ». De plus, une amélioration du climat de classe est signalée (à hauteur de 42 %) lors de séances en coenseignement. Outre la présence de deux adultes dans la classe, et donc l'augmentation du taux d'encadrement des élèves, cette amélioration peut être probablement liée au développement constaté de la coopération entre les élèves, ainsi qu'à la meilleure prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Tous ces éléments sont de nature à favoriser un meilleur apprentissage des élèves et donc à renforcer le sentiment d'efficacité des personnels enseignants. Or un renforcement du sentiment d'autoefficacité est lui-même de nature à accroître la motivation des personnels et leur capacité à innover (Granger *et al.*, 2013; Tremblay, 2017), ce qui peut favoriser une rétroaction positive sur les pratiques visant à faciliter l'accès aux situations d'apprentissage. En raison de ses effets sur les élèves, le coenseignement est donc une modalité susceptible de déclencher une évolution progressive des pratiques professionnelles enseignantes.

### **Coenseignement et développement professionnel**

Parmi les principaux bénéfices évoqués, on peut noter une plus-value ressentie en matière d'augmentation des compétences et de développement professionnel. Les résultats suggèrent que la mise en place de coenseignement dans les classes a permis aux personnels concernés de gagner en compétence dans leur champ d'expertise, et également de diversifier leurs compétences, ce qui est cohérent avec des études précédentes (Tremblay, 2009; Granger et Tremblay, 2019). Ainsi, les personnels de l'enseignement régulier se sentent plus à même d'identifier les besoins éducatifs particuliers de leurs élèves et d'y répondre, tout comme leurs collègues de l'enseignement spécialisé. Ces derniers ont également le sentiment d'avoir conforté leurs compétences didactiques.

Ces bénéfices sont constatés, et ce, qu'une formation préalable ou concomitante à la mise en œuvre du coenseignement a, ou non, été dispensée. La formation institutionnelle n'est donc pas le seul élément permettant aux personnels concernés de gagner en compétences. Le coenseignement et le partage de pratiques qu'il induit impliquent une coopération pouvant également générer une formation au contact des pairs, formation allant au-delà d'un simple mimétisme (Borges, 2008). Cela rejoint la notion d'apprentissage vicariant (Bandura, cité par Carré, 2004) selon laquelle « en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportements observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés ».

Par ailleurs, la création de conflits sociocognitifs engendrés par une pratique différente de la leur peut également permettre aux personnels enseignants impliqués de développer de nouvelles compétences pour peu 1) qu'elles soient dans leur zone proximale de développement, et 2) que les personnels concernés soient en capacité de gérer ce conflit pour acquérir ces nouvelles compétences (Vygotsky, 1962; Zittoun, 1997; Warford, 2011). Ces différents aspects constituent un sujet d'étude propre qui sera développé dans un article ultérieur. Retenons simplement que le travail collaboratif consubstantiel à la pratique du coenseignement est déjà, en lui-même, une source de développement professionnel pour les personnels enseignants.

L'analyse différenciée des réponses révèle que les bénéfices constatés sont majorés par le fait d'avoir suivi une formation spécifique. Cela peut s'expliquer par l'impact positif des actions de formation sur la pratique pédagogique des personnels, ainsi que par une conscientisation accrue des bénéfices. Cela est cohérent avec la littérature qui a montré que le manque de préparation dans la mise en œuvre du coenseignement pouvait porter préjudice à son efficacité (Magiera et Zigmond, 2005). Pour rappel, sur la cohorte interrogée, la formation proposée consistait en 1) des observations et des analyses de pratiques d'enseignantes ou d'enseignants aguerris dans la mise en œuvre du coenseignement, 2) une appropriation des concepts, 3) des apports d'outils opérationnels pour la coplanification de séances et la différenciation pédagogique, et 4) un accompagnement en classe de l'action professionnelle. Ces différents aspects sont connus pour être des facteurs d'efficacité des formations (Couchaere, 2018). L'analyse de pratique permet en outre, une formation par les pairs, et facilite la réflexivité des personnels sur leur propre action pédagogique.

### **Pérenniser le coenseignement malgré les difficultés initiales**

La présente étude souligne les bénéfices qui résultent de pratique du coenseignement, mais pointe également certaines limites : augmentation du temps de préparation et difficulté à trouver du temps commun pour la préparation de séance. Les freins énoncés sont cohérents avec la littérature (Kohler-Evans, 2006; Wischnowski *et*



*al.*, 2004) et relèvent avant tout de l'opérationnalisation. Ils mettent ainsi en lumière des leviers d'action possibles pour faciliter ou optimiser le travail quotidien des équipes enseignantes. En premier lieu, un travail spécifique sur les outils proposés et notamment les outils numériques permettant de faciliter le travail collaboratif à distance est un moyen de diminuer la durée du temps commun en présentiel. À noter que ces difficultés semblent s'atténuer avec l'expérience dans la pratique. Cela peut s'expliquer par une organisation qui se met en place et s'optimise dans le temps, ou bien par une moindre nécessité de temps de travail commun au fur et à mesure que des habitudes de travail s'installent.

Concernant la question du temps de travail commun, une réponse possible peut être d'ordre structurel, avec par exemple la possibilité pour les binômes de disposer de temps de concertation au sein de l'établissement. Il s'agit d'une demande fréquente de leur part. Cette possibilité serait un levier pour faciliter l'élaboration et l'évaluation conjointes de séances pédagogiques efficaces. La mise en place de temps de préparation communs identifiés a été reconnue comme une condition importante à la mise en œuvre du coenseignement (Rousseau et Belanger, 2004; Kohler-Evans, 2006) et l'institutionnalisation d'heures prévues à cet effet peut contribuer à limiter les difficultés. L'impulsion donnée par l'équipe de direction pour développer l'inclusion des élèves et le coenseignement est donc également un facteur important pour soutenir la persévérance des personnels enseignants et la pérennisation de cette pratique (Beaumont *et al.*, 2010).

Dans tous les cas, quel que soit le contexte dans lequel le coenseignement a été mis en œuvre, et, quelle que soit la durée hebdomadaire de cette pratique, la majorité des personnels impliqués n'exprime pas la volonté de revenir à un enseignement « classique » (une classe/une enseignante ou un enseignant). Lorsqu'une formation préalable ou concomitante accompagne la mise en œuvre du coenseignement, cette position est confortée. Cela indique donc que les bénéfices perçus sont supérieurs aux difficultés induites. Cette volonté de pérennisation est également vraie pour les personnels qui déclaraient avoir entrepris le coenseignement par obligation. Dans leur cas, l'analyse des données recueillies montre que, s'ils ou elles ont reçu une formation, une très large majorité souhaite également perpétuer cette pratique, et ce, malgré leur réticence initiale. Peu de personnels se sont portés initialement pleinement volontaires pour mettre en œuvre des séances en coenseignement (constat similaire à Austin, 2001), mais ils expriment, après l'avoir expérimenté, une certaine volonté de renouveler l'expérience (constat similaire à Fontana, 2005). Les bénéfices constatés en classe, ainsi que le développement des compétences et du sentiment d'efficacité personnelle favorisé par la formation institutionnelle, ne sont sans doute pas étrangers à cette décision. En effet, ces éléments sont de nature à diminuer les réticences ou inquiétudes initiales (Lessard *et al.* 2009). Il est également probable que la formation permette de déconstruire des *a priori* ou stéréotypes qui entravaient l'adhésion initiale. La formation apparaît donc comme un facteur essentiel dans le développement et la pérennisation du coenseignement dans un établissement.

## CONCLUSION

Ces dernières années, l'inclusion scolaire accrue d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires a entraîné une profonde modification du métier d'enseignant. De nouvelles modalités pédagogiques ont été mises en œuvre pour répondre au mieux aux besoins de chacun, telles que le coenseignement. Les bénéfices de cette pratique pédagogique ont été constatés par les personnels enseignants, tant d'un point de vue professionnel que personnel. Toutefois, la plupart des études réalisées reposent sur des témoignages ou des études de cas, c'est-à-dire sur des situations particulières. La présente étude a donc été réalisée sur une cohorte de personnels issus de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé pratiquant le coenseignement avec pour objectif 1) d'identifier des tendances générales relatives aux bénéfices et limites constatés suite à sa mise en œuvre, 2) cerner ses effets sur le développement professionnel des personnels, et 3) estimer l'impact d'une formation associée.

Pour une majorité des personnels interrogés, les bénéfices tirés du coenseignement sont supérieurs aux difficultés induites. Malgré certaines difficultés, notamment d'ordre organisationnel (augmentation des durées de préparation et difficulté à trouver du temps de travail commun), la majorité ne souhaite pas revenir à un enseignement « classique ».

Les bénéfices mis en avant par les personnels concernés sont de deux ordres : une augmentation et une diversification de leurs compétences, ainsi qu'une efficacité plus importante de leur action pédagogique au bénéfice de leurs élèves. Ces bénéfices sont constatés par la majorité des personnels enseignants, qu'ils aient reçu une formation spécifique ou non. Le travail coopératif et le partage de pratiques entre pairs sont donc déjà, à eux seuls, un facteur de développement professionnel. Ces bénéfices perçus sont majorés dans le cas où une formation spécifique au coenseignement a été reçue. La formation apparaît donc ici comme un élément important pour l'efficacité du dispositif ou du moins pour ses effets perçus. Cette étude a également montré une certaine adhésion à la pratique et la volonté de la pérenniser, y compris dans le cas où sa mise en œuvre s'est faite par obligation. De même, cet effet est accru dans le cas où une formation a été associée à cette mise en œuvre.

Par ailleurs, les personnels ayant participé à l'enquête relèvent une efficacité plus importante de leur action pédagogique lorsqu'elle est pratiquée en binôme, avec notamment une disponibilité plus importante, une meilleure identification des besoins éducatifs des élèves, une différenciation pédagogique facilitée. Pour des raisons diverses, tous les élèves rencontrant des difficultés scolaires sévères ne bénéficient pas de l'appui d'une SEGPA. Il est donc probable que le coenseignement profite

également aux élèves fragiles des classes ordinaires<sup>3</sup>. Ces effets positifs sur les élèves sont de nature à accroître le sentiment d'efficacité personnelle des personnels et à induire ainsi une rétroaction positive sur les pratiques.

Concernant les freins liés à la mise en œuvre du coenseignement, c'est la question du temps consacré au travail d'anticipation qui revient le plus fréquemment. Les personnels pointent les difficultés rencontrées pour trouver des temps de travail communs ainsi qu'une augmentation du temps de préparation des séances. Bien que la formation puisse apporter certaines réponses, la question est aussi structurelle. L'impulsion et le soutien des personnels d'encadrement (équipes de direction des établissements, corps d'inspection) constituent donc également un facteur important dans la pérennisation de la pratique.

L'approche par cohortes utilisée dans la présente étude aura permis la mise en lumière de tendances sur les effets du coenseignement en allant au-delà du cas particulier. Globalement, il est à noter que le coenseignement, en raison de sa nature coopérative, permet, à lui seul, d'agir sur le développement professionnel des personnels enseignants. Lorsqu'une formation spécifique est dispensée parallèlement à sa mise en œuvre, cet effet est renforcé, probablement grâce au cadrage théorique apporté et par une meilleure conscientisation des effets. Néanmoins, cette étude ayant été réalisée sur la base du volontariat et par questionnaire, les bénéfices constatés sont déclaratifs. Le couplage de cette approche avec des entretiens semi-directifs et des observations en classe permettrait de consolider les principales conclusions.

---

## Références bibliographiques

- AUSTIN, V. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- BEAUMONT, C., LAVOIE, J. et COUTURE, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- BENOIT, V. et ANGELUCCI, V. (2019). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 105-121.

---

3. Les élèves bénéficiant de l'appui d'une SEGPA représentent moins de 3% des élèves de l'enseignement secondaire (DEPP, 2020) alors que ce sont 20% des élèves qui sortent du système scolaire français sans avoir acquis « le minimum pour affronter les défis de la vie adulte » (IGEN, 2013).

- BORGES, C. (2008, novembre). *Collaboration et efficacité enseignante: le cas des éducatrices physiques au Québec*. Communication orale. Colloque international Efficacité et équité en éducation, Rennes, France.
- CARRÉ, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50.
- CLANCE, P. et IMES, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247.
- COOK, L., et FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- COUCHAERE, M. (2018). *La bible du formateur: le tout-en-un pour devenir un «learning expert»*. ESF Editeur.
- DIEKER, L. et MURAWSKI, W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-13.
- 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(1), 52-68.
- FONTANA, K. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The journal of AT-Risk issues*, 11(2), 17-23.
- FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A Manual for Creating and Sustaining Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Marilyn Friend, Inc.
- FROIDEVAUX, A. (2011). Le coenseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Bulletin CIIP, juillet*, 28-30.
- GRANGER, N., DEBEURME, G. et KALUBI, J. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques professionnelles des enseignants du secondaire. *Éducation et Francophonie*, XLI(2), 232-248.
- 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 risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 132-150.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2013). Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire. Inspection générale de l'éducation nationale.

- ISHERWOOD, R. et BARGER-ANDERSON, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstream to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.
- KOHLER-EVANS, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264.
- LESSARD, C., KAMANZI, P. et LAROCHELLE, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Société*, 23(1), 59-77.
- LUKE, N. et ROGERS, C. (2015). Responding to uncertainty: Teacher educator professional development through co-teaching and collaborative reflection. *Learning Landscapes*, 8(2), 245-260.
- MAGIERA, K. et ZIGMOND, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- MASTROPIERI, M., SCRUGGS, T., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et McDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- MOREAU, G. et TOULLEC-THÉRY, M. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire: étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87.
- MUCCHIELLI, R. (1993). Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques. ESF éditeur.
- MURAWSKI, W. et HUGHES, C. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combinaison for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- ROUSSEAU, N. et BELANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 348-358). Presses de l'Université du Québec.

- SCRUGGS, T., MASTROPIERI, M. et McDUFFIE, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptionnal Children*, 73(4), 392-416.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés «plus de maîtres que de classes»*. Centre Alain Savary.
- TOULLEC-THÉRY, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires? Plus de maîtres que de classes. *Diversité*, 190, 75-81.
- TREMBLAY, P. (2009, septembre). Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/ difficultés d'apprentissage: co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement. Communication orale. Sixième journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation – la formation des enseignants. Bruxelles, Belgique.
- TREMBLAY, P. (2017). *L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés: articulation et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation* (vol. Contexte inclusif et différenciation: contextes internationaux). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- WARFORD, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258.
- WISCHNOWSKI, M., SALMON, S. et EATON, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 3-14.
- ZITTOUN, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33, 27-30.