

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-BOURGEACQ, Université de Caen Normandie, Caen, France

158 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

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 auteures 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)

Liminaire

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

Nancy GRANGER

Université de Sherbrooke, 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

Liminaire

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

Nancy GRANGER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

INTRODUCTION

La collaboration est souvent soulignée comme un élément essentiel de l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin et William, 2000; Idol, 1997). Elle est perçue comme un processus complexe et exigeant, mais indispensable en matière d'inclusion scolaire et de lutte contre l'échec scolaire (Bachmann Hunziker et Pulzer-Graf, 2012 Pfister *et al.*, 2015 dans Ducrey et Jendoubi, 2016; Friend et Cook, 2017). Ces dernières années, la pression en faveur de la collaboration entre les personnels enseignants s'est donc fortement intensifiée dans le cadre des nouvelles exigences légales afin que les élèves à besoins spécifiques aient accès à l'enseignement régulier et puissent progresser dans leurs apprentissages (Nolet et McLaughlin, 2000). Au Québec, par exemple, plusieurs textes prescrivent également, de façon plus ou moins explicite, différentes modalités de collaboration afin de tendre vers des pratiques plus efficaces auprès des élèves en difficultés scolaires (ex. : CSÉ, 2014; MEES, 2017).

Si l'injonction de collaboration s'est largement répandue dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années, c'est que l'on y associe un certain nombre de

bénéfices. En effet, des études récentes sur le sujet font valoir les effets positifs de la collaboration sur les enseignantes et les enseignants sur les plans professionnel et personnel. Collaborer avec des collègues signifie échanger des savoirs et des valeurs, et permet de tirer profit des connaissances, mais aussi des compétences des partenaires (CSÉ, 2014). Selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), les enseignantes et les enseignants qui se sentent soutenus montrent plus de persévérance face à des situations difficiles et sont plus enclins à chercher des stratégies mieux adaptées aux besoins des élèves. Le personnel enseignant voit généralement la collaboration comme une source d'enrichissement et de développement professionnel pouvant favoriser l'innovation (Friend et Cook, 2017; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Granger et Dumais, 2016; Kunz et Gschwend, 2011 dans Ducrey et Jendoubi, 2016; Tremblay et Kahn, 2017). La collaboration a aussi pour effet de renforcer le sentiment d'auto-efficacité. Ces bénéfices influencent à leur tour positivement leur motivation et leur satisfaction au travail (Granger et Tremblay, 2019). Le personnel enseignant aurait aussi tendance à relativiser l'augmentation de la charge de travail liée à une pratique collaborative positive (Maag Merki *et al.*, 2010 dans Ducrey et Jendoubi, 2016), car largement compensée par les avantages de cette dernière.

Toutefois, la collaboration est un concept polysémique. Elle peut, entre autres, référer aux niveaux d'interdépendance entre les acteurs scolaires, aux types de pratiques pédagogiques ou encore à des dispositifs qui structurent l'organisation de la classe. À cet égard, différents auteurs soulignent les transformations que subit le travail éducatif depuis la mise en œuvre des dernières réformes éducatives (Tardif et Borgès, 2009; Tardif et LeVasseur, 2010; Lessard, 2014). Différents personnels scolaires (orthopédagogue, technicienne ou technicien en éducation spécialisé, orthophoniste, etc.) ont à collaborer avec l'enseignante ou l'enseignant de la classe en vue de répondre aux besoins des élèves en difficulté. Cet état de fait ébranle ce que Tardif et Lessard (1999) ont nommé la *structure cellulaire du travail scolaire* et force les protagonistes à mettre en commun leurs intentions pédagogiques et à clarifier les rôles qu'ils jouent et les types d'intervention qu'ils privilégient. Plusieurs chercheurs décrivent la collaboration en termes de modèles de services, incluant la consultation, la co-intervention et le coenseignement (Trépanier, 2005; Tremblay, 2012).

Aujourd'hui encore, la co-intervention externe est un modèle largement utilisé dans de nombreuses écoles, qui consiste à retirer l'élève de la classe pour lui offrir un soutien individualisé (Gaudreau, 2010; Trépanier, 2005). Il peut s'agir d'une enseignante spécialisée ou d'un enseignant spécialisé en adaptation scolaire, d'une technicienne ou d'un technicien en éducation spécialisée ou d'un autre membre du personnel enseignant. Toutefois, lorsqu'il s'agit de promouvoir les valeurs de l'École inclusive et une utilisation efficiente des ressources, il appert que des interventions directes pour l'ensemble des élèves en salle de classe permettent de mieux prendre en compte la diversité sans toutefois stigmatiser les différences (Murawski et Hughes, 2009). Pour ce faire, le coenseignement possède des caractéristiques qui répondent aux nombreuses limites de la co-intervention.

Problématique

L'introduction du coenseignement au sein des classes ordinaires a été ainsi favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (Hallahan, Pullen et Ward, 2013; Tremblay, 2012b). Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, en même temps et dans le même espace, de deux enseignantes ou enseignants qui se partagent les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie, non pas correctrice, mais qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. L'enjeu réside en particulier dans le développement de pratiques de différenciation pédagogique permettant d'offrir en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016). Cette collaboration peut être utilisée à temps partiel ou à temps complet. Ce type de coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignante-enseignant/élèves afin de favoriser les interactions et fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). Toutefois, les chercheurs s'entendent pour affirmer que le coenseignement s'applique à des degrés divers. Plusieurs recherches soulignent que c'est la configuration *l'un enseigne/l'autre observe ou aide* qui est la plus souvent utilisée par les coenseignantes et coenseignants (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) et tendent à démontrer que cette configuration correspondrait à une faible réalisation de son potentiel pédagogique.

L'analyse de la littérature sur le coenseignement indique que la plupart des travaux sur le coenseignement sont (ou étaient) principalement anglo-saxons. Toutefois, depuis une vingtaine d'années, de nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs francophones (France, Nouveau-Brunswick, Genève, Québec, Fédération Wallonie-Bruxelles, etc.) ont entrepris des travaux dans ce champ, en utilisant différents types de recherche et de méthodologie, de cadre conceptuel ou théorique, etc. Différentes recherches ont été conduites sur l'efficacité (Tremblay, 2012) ou au moyen d'une analyse comparée (Toullec-Théry et Marlot, 2012; Toullec-Théry, 2016; Tremblay, 2017; Tremblay et Granger, 2018), de même que des recherches qualitatives sur la didactique et les contextes éducatifs (Thoullec-Théry et Marlot, 2012; Thoullec-Théry et Marlot, 2013; Thoullec-Théry et Lescouarch, 2014; Pelgrims, 2012; 2013; Pelgrims, Bauquis, Schmutz, 2014), sur la collaboration (Leblanc et Vienneau, 2010; Leblanc, 2014; Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016) ou sur l'accompagnement des enseignantes et enseignants (Émery et Pelgrims, 2015; Granger, 2012; Dubé, Granger et Dufour, 2015; Granger et Dubé, 2017). Ces travaux, non exhaustifs, montrent la diversité et la richesse de la recherche sur le coenseignement en contexte francophone, mais également sa récence. Par ailleurs, ils sont, bien entendu, dépendants de politiques éducatives mises en œuvre localement. Le caractère situé de la recherche devient ainsi un élément essentiel à prendre en compte.

Prenant appui sur cette contextualisation dans différents systèmes et milieux scolaires, le concept de coenseignement s'est paradoxalement clarifié, mais également complexifié. Premièrement, on observe une centration plus forte sur les enseignantes et enseignants (plutôt que chez d'autres types de professionnels, où la collaboration est appelée «co-intervention interne»). Deuxièmement, le coenseignement s'est étiré plus clairement dans l'espace et le temps. «*Co-teaching is when two educators work together to plan, organize, instruct and make assessments on the same group of students, sharing the same classroom.*» (Hartnett, Weed, McCoy, Theiss et Nickens, 2013.) Dans le temps, le coenseignement concerne plus clairement la coplanification et la coévaluation, et non pas seulement la prestation d'enseignement. Dans l'espace, il est habituel de présenter le coenseignement selon cinq ou six grandes configurations : 1) l'un enseigne/l'autre observe et/ou aide; 2) l'enseignement parallèle; 3) l'enseignement par ateliers; 4) l'enseignement alternatif; 5) l'enseignement partagé. Dans l'*imagerie* des configurations dites «classiques», le même espace (ou la même classe) est d'ailleurs représenté. Pensons, entre autres, à des moments où une coenseignante ou un coenseignant prend un petit groupe d'élèves hors de la classe pour réaliser la même activité que celle faite en classe. Bien que cet exemple ne corresponde pas à la définition habituelle, peut-on envisager qu'une telle configuration soit incluse, étant donné une planification et une évaluation conjointe de l'activité? *A contrario*, une enseignante ou un enseignant qui participe de manière marginale à la planification et à la correction, mais qui est passif en classe (ex. : observe ou aide) contribuerait-il tout de même à un coenseignement malgré sa faible implication? Troisièmement, tout comme le personnel enseignant qui travaille en solitaire, les membres de la dyade de coenseignement ne passent pas tout leur temps à «enseigner», c'est-à-dire parler, montrer, expliquer, aider, etc. Ils peuvent ne rien faire, être à deux pour faire la même chose, se concerter, préparer du matériel, etc. Il en va de même avec la gestion de la classe et la discipline, qui occupent également les enseignantes et enseignants, tout comme les corrections, les personnes qui viennent inopportunément en classe (parents, direction, collègue, etc.), la préparation de matériel, etc. À cet égard, Tremblay (2010; 2015) montre, grâce à une grille d'observation se basant sur des comportements observables en coenseignement, que ces configurations sont loin de représenter, d'une part, toutes les configurations possibles, et, d'autre part, la majorité du temps de coenseignement dans le cadre d'un coenseignement intensif. En somme, la question de l'espace et du temps qui circonscrit l'activité collaborative de deux enseignantes ou enseignants importe d'être remise en question pour qualifier les pratiques qui se posent en marge de cette norme.

Par ailleurs, il est entendu, au regard de la plupart des recherches sur le coenseignement en contexte inclusif, que ce dernier est orienté vers les élèves en difficulté dans un groupe mixte de l'enseignement ordinaire ou inclusif. Les premières définitions (ex. : Friend et Cook, 1997) limitaient l'utilisation du terme *coenseignement* à celui induisant une baisse de ratio et une collaboration entre enseignante ou enseignant ordinaire et enseignante ou enseignant spécialisé (ex. : orthopédagogue). Cependant, cette définition, dans les usages, s'est graduellement élargie pour toucher d'autres

formes de collaboration entre enseignantes et enseignants. Tout d'abord, le terme *coenseignement* s'est appliqué à la fusion de deux classes en une seule. Dans ce cas, le ratio moyen reste le même et les deux personnes qui enseignent n'ont pas de différence de titres (deux enseignantes ou enseignants ordinaires). Ce type de coenseignement trouve principalement sa justification dans l'innovation pédagogique que permettra le travail commun de deux enseignantes ou enseignants. Le plus souvent, il s'agit d'expériences rares, ponctuelles, mais intensives (temps plein ou partiel), émanant du personnel enseignant lui-même. Ensuite, pour des enseignantes ou enseignants travaillant auprès de publics maîtrisant peu ou pas la langue d'enseignement, on favorise également le coenseignement (Honigsfeld et Dove, 2008). Enfin, dans le cadre de la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants, le coenseignement est apparu comme un modèle pertinent en lien, notamment, avec le développement professionnel qu'il induit déjà chez les enseignantes et enseignants en fonction. Par exemple, le coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'une ou d'un stagiaire et de la titulaire ou du titulaire de classe est l'une des formes de collaboration utilisées (Murphy et Martin, 2015). Le coenseignement répond ainsi à des visées spécifiques de développement professionnel. Dans le cadre de la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice, des modèles de soutien ou d'accompagnement utilisant ponctuellement le coenseignement sont également de plus en plus utilisés.

Présentation des contributions

Ce numéro régulier regroupe onze textes. L'article de **Philippe Tremblay** introduit ce numéro. L'auteur effectue une analyse multidimensionnelle, en utilisant les définitions les plus utilisées dans la recherche sur le coenseignement depuis l'apparition de ce terme au tournant des années 1990. En s'appuyant sur le concept de *dispositif*, l'analyse porte sur les différentes composantes du coenseignement, telles que la population, les objectifs visés, les ressources disponibles, les actions posées, les effets perçus ainsi que l'utilisation de l'espace ou du temps. Cette analyse met en évidence les missions données au coenseignement, celle de faire *plus* pour les élèves à besoins spécifiques et celle de faire *différemment* de l'enseignement solitaire ou classique. Ce *plus* et ce *différent* inhérents au coenseignement doivent ainsi aller de pair pour viser ce qui est le mieux pour les élèves. En ce sens, ces points de référence servent de repères pour caractériser le coenseignement.

Après ce premier texte, les dix articles suivants peuvent se partager en trois grandes catégories : les recherches en contexte québécois, les recherches en contexte français et, enfin, les recherches portant sur le développement professionnel et la direction d'écoles (soit les formateurs, accompagnateurs et directeurs).

Le premier groupe de quatre articles se situe dans le contexte scolaire québécois. Utilisant des approches et des méthodologies différentes, ces quatre articles

analysent des expériences de coenseignement qui ont eu lieu à divers ordres d'enseignement, soit au préscolaire, primaire ou secondaire. Le texte de **France Dubé, Émilie Cloutier, France Dufour** et **Marie-Jocya Paviel**, porte sur une recherche qui s'est déroulée dans trois écoles primaires montréalaises. Les auteures décrivent les pratiques de coenseignement mises en œuvre par des orthopédagogues (enseignante spécialisée ou enseignant spécialisé) et une enseignante ou un enseignant ordinaire. L'expérience vécue montre que l'orthopédagogue s'intègre bien dans un dispositif de classe collaboratif et que sa présence est bénéfique pour la réussite des élèves à besoins spécifiques, mais aussi pour le développement professionnel du personnel enseignant. Leurs observations conduisent à identifier des facilitateurs, des défis et des pistes de solutions pour soutenir le coenseignement en classe ordinaire.

Le texte de **Louise Leclerc** présente une étude de cas descriptive qui a pour but d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein d'un groupe-classe de la maternelle 5 ans. L'auteure y analyse différentes activités sous l'angle des types de différenciation qui sont apportés aux élèves de cette classe. Cette étude souligne l'importance de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque et HDAA dès le préscolaire.

Nancy Granger et **André C. Moreau** présentent quant à eux, un cadre de coplanification consacré aux personnes qui coenseignent. Cet outil didactique vise à recentrer la réflexion sur le contenu à apprendre et les stratégies à enseigner pour que tous les élèves puissent y arriver. Les stratégies visant le rehaussement des compétences en littératie servent donc de levier pour la concertation professionnelle des coenseignantes et des coenseignants, et ce, dans les différentes disciplines scolaires. Les résultats montrent que certains principes peuvent guider la coplanification et que l'autoquestionnement des coenseignantes et coenseignants peut favoriser l'ajustement des pratiques.

Enfin, l'article de **Claudia Verret, Johanne Grenier, Line Massé, Cédric Roure** et **Nicia Langlois-Pelletier**, aborde la question du bien-être des élèves à besoins spécifiques en éducation physique et à la santé lorsqu'ils font partie d'un groupe de coenseignement issu d'un jumelage entre deux groupes complets dans une même classe, et au sein duquel se trouvent trois enseignantes. Cet article pose un regard critique sur les conditions du coenseignement en s'appuyant sur trois dimensions du bien-être issues du modèle de Selligman (2011), soit l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives. Les résultats montrent combien la fusion de groupes n'est pas une organisation du coenseignement favorable pour les élèves à besoins spécifiques dans cette étude.

Le deuxième groupe d'articles se situe dans le contexte scolaire français. Les chercheuses et chercheurs adoptent une approche d'analyse didactique de l'activité en vue d'aborder le coenseignement. **Marie Toullec-Théry** présente une analyse de l'activité en utilisant le cadre d'analyse didactique de Sensevy. Deux études de cas sont

présentées, l'une à l'école élémentaire (élèves de 9 ans), l'autre au collège (élèves de 15 ans). L'article met en lumière l'articulation de ces deux systèmes didactiques et les enjeux de coopération entre les dyades enseignantes. Les résultats montrent que les instances de coopération que sont les réunions d'ingénieries didactiques coopératives et le coenseignement sont des vecteurs puissants de modification des pratiques inclusives.

Pour leur part, **Sandrine Prevel** et **Pablo Buznic-Bourgeacq** proposent de penser les liens que crée le travail collectif dans l'activité effective de coenseignement. Pour ce faire, les auteurs utilisent la notion de rôle didactique distribué entre les enseignantes ou enseignants dans la construction des savoirs en classe et dans le traitement de la difficulté de certains élèves à partir d'une répartition des actions didactiques. Dans une situation commune de projet d'écriture, trois binômes formés par une enseignante surnuméraire et trois de ses collègues titulaires d'une classe de primaire en milieu défavorisé sont analysés. Les résultats donnent à voir une distribution des rôles didactiques singulière dans chacun des binômes.

Le texte de **Frédéric Dupré** termine cette section en présentant une étude de cas réalisée en classe de 5^e année (12 ans) par une enseignante spécialisée et un enseignant régulier en contexte de coenseignement dans le cadre de pratiques inclusives en ULIS au collège. L'analyse porte sur les relations entre les deux systèmes didactiques en jeu dans une situation de coenseignement : un système didactique principal pris en charge par un enseignant régulier et un système didactique auxiliaire pris en charge par une enseignante spécialisée. Des effets du coenseignement sur les élèves, sur les objets de savoir et sur le binôme enseignant sont mis en évidence par l'auteur.

Enfin, un dernier groupe d'articles s'intéresse aux rôles des formatrices et formateurs, accompagnatrices et accompagnateurs ainsi que des directrices et directeurs dans le développement et/ou la mise en œuvre du coenseignement. Le texte de **François Gremion** et **Pascal Carron**, consiste en une recherche sur le coenseignement menée dans le cadre de la formation initiale d'enseignantes et d'enseignants du secondaire 1 et 2 à la Haute École Pédagogique Berne-Neuchâtel-Jura (HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse). L'un des enjeux des pratiques de coenseignement mis en lumière est l'adéquation entre le projet de formation professionnelle des stagiaires et leur intérêt à vouloir reproduire ce dispositif dans leur classe une fois qu'ils ont un poste en enseignement. La réflexion s'ouvre sur la place des maîtresses et maîtres de stage et les modes de formation pour réfléchir les apports de la collaboration entre stagiaires. Elle aborde ensuite la place des formatrices et formateurs d'enseignantes ou d'enseignants au sein du dispositif de coenseignement pour permettre la formalisation d'une culture commune et partagée.

Dans leur article, **Myriam Janin** et **David Couvert** étudient les ressentis des enseignantes et enseignants quant aux effets du coenseignement et analysent l'impact d'une formation associée à sa mise en œuvre. L'approche employée est celle d'une

enquête adressée à une cohorte d'enseignantes et d'enseignants ordinaires et spécialisés ayant (ou non) bénéficié d'une formation spécifique sur le coenseignement, et dont les réponses sont traitées de façon statistique et par une analyse qualitative des réponses. Il en ressort que les bénéfices constatés par les enseignantes et enseignants, soit la diversification de leurs compétences pédagogiques et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, sont supérieurs aux difficultés induites par la pratique – entre autres le manque de temps pour la concertation. De plus, ces bénéfices perçus sont majorés par le fait d'avoir suivi une formation spécifique. Au-delà des bénéfices constatés pour les élèves, le coenseignement semble être un levier pour la formation continue des enseignantes et des enseignants, notamment en contribuant au développement de leurs compétences professionnelles.

Enfin, **Nancy Granger** et **Philippe Tremblay** s'intéressent au rôle de la direction d'école dans la mise en œuvre et la pérennisation du coenseignement. Ils proposent une étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement secondaire pour soutenir l'innovation pédagogique au service de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Les entretiens réalisés révèlent trois axes de gestion relatifs au leadership de la direction, soit promouvoir une vision du coenseignement, repenser l'organisation scolaire et établir une relation de confiance avec l'équipe-école. En fin de compte, l'analyse montre que ces trois directions ont mis en œuvre un leadership plus distribué dans leur école en impliquant les coenseignantes et les coenseignants dans les prises de décisions et les innovations.

En somme, ce numéro thématique propose diverses recherches et mises en œuvre effectives du coenseignement. Les regards multiples sur ce dispositif se croisent pour soutenir la réussite des élèves à tout venant, mais plus spécifiquement celles des élèves à besoins spécifiques. La richesse des articles qui composent ce numéro montre que la recherche en francophonie sur le coenseignement a bien avancé, tant sur les types de recherches que sur les dispositifs et les outils qui permettent la cueillette et l'analyse des données. La formation continue des personnels scolaires en vue de favoriser un coenseignement de qualité demeure à la fois un défi et un champ d'exploration pour la formation initiale des enseignantes et des enseignants, mais aussi pour celle des personnes en exercice. Enfin, le coenseignement est un dispositif complexe qui sollicite la participation de l'équipe-école à part entière. Concevoir ce dispositif dans une perspective systémique apparaît comme une piste de solution favorable à la collaboration interprofessionnelle résolument orientée dans une perspective inclusive.

Références bibliographiques

- ALLENBACH, M., DUCHESNE, H., GREMION, L. et LEBLANC, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- ALLENBACH, M., BORRI-ANADON, C., LEBLANC, M., PARÉ, M., REBETEZ, F. et TREMBLAY, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *Inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). De Boeck.
- 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 (CRIRES).
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- DUBÉ, E., GRANGER, N. et DUFOUR, F. (2015). Continuing education for high school resource teachers and their sense of self-efficacy. *American Journal of Educational Research*, 3(6), 707-712.
- DUCREY, F. et JENDOUBI, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Service de recherche en éducation. Canton de Genève.
- EMERY, R. et PELGRIMS, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé: activité déployée pour la conception et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en Éducation*, 7, 43-53.
- FRIEND, M. et COOK, L. (1997). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2017). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson education.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (p. 5-30.). Presses de l'Université du Québec.

- GRANGER, N., DEBEURME, G. et KALUBI, J.-C. (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 DUBÉ, F. (2017). L'organisateur graphique comme outil pour accompagner les enseignants-ressources au secondaire: analyse des perceptions des enseignants (sur la compréhension de textes disciplinaires). *Education, Sciences & Society*, 2, 88-108.
- GRANGER, N. et DUMAIS C. (2016). La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein des équipes-écoles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 8-14.
- GRANGER, N. et KALUBI, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38.
- 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.
- 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.
- HARTNETT, J., WEED, R., McCOY, A., THEISS, D. et NICKENS, N. (2013). Co-teaching: a new partnership during student teaching. *SRATE Journal*, 23 (1), 1-12.
- HONIGSFELD, A. et DOVE, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8-14.
- IDOL, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive school. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Presses de l'Université du Québec.
- LEBLANC, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires: des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27-33.

- LESSARD, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec: enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 143-164). Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politiques de la réussite éducative: le plaisir, d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- MURAWSKI, W. W. et HUGHES, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.
- MURPHY, C. et MARTIN, S.N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-pacific journal of teacher education*, 43(4), 277-280.
- NOLET, V. et McLAUGHLIN, M. J. (2000). Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. SAGE Publications.
- PELGRIMS, G., BAUQUIS, C. et SCHMUTZ, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- PELGRIMS, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 7, 10-12.
- PELGRIMS, G. (2012). L'école sera *inclusive*? Alors concentrons nos efforts au service des pratiques d'enseignement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 64.
- 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.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- TARDIF, M. et BORGÈS, M. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2(42), 83-100.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.

- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire: une approche comparatiste en didactique. *Recherches en Education, Hors série, 4*, 81-97.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie, 182*, 41-53.
- TOULLEC-THÉRY, M. et LESCOUARCH, L. (2014). Le maître E en Rased: enjeux, pratiques, perspectives: présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 66(2)*, 5-12.
- TOULLEC-THÉRY, M. (2016). Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles. *Éducation et didactique, 3(10)*, 87-93.
- TREMBLAY, P. (2010). *Évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage* [thèse de doctorat]. Université Libre de Bruxelles.
- TREMBLAY, P. (2012a). 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. (2012b). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession, 23(3)*, 33-44.
- TREMBLAY, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation, 40(2)*. 1-30.
- TREMBLAY, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés: articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contexte inclusif et différenciation: contextes internationaux* (p. 8-22). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf.
- TREMBLAY, P. et KAHN, S. (2017). Contributions des dispositifs de différenciation en contexte inclusif. Dans P. Tremblay et S. Kahn. (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation: regards internationaux*. (p. 3-7) Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf.

TREMBLAY, P. et GRANGER, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada: une analyse comparée. *Formation et Profession*, 26(2), 80-98.

TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie des modèles de service* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.

WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L., McLAUGHLIN, V. L. et WILLIAMS, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Pearson.

Le coenseignement: fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLVIII : 2 – AUTOMNE 2020

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

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

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

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

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

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

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

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

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

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Coordination du numéro :

Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada

Nancy GRANGER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

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

14 Le coenseignement : fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada

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

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

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

Louise LECLERC, Université Laval, Québec, Canada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le coenseignement: fondements et redéfinitions

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

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

ABSTRACT

Co-teaching: foundations and redefinitions

Philippe TREMBLAY, Laval University, Quebec, Canada

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

RESUMEN

La Co-enseñanza: bases y redefiniciones

Philippe TREMBLAY, Universidad Laval, Quebec, Canadá

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

INTRODUCTION

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

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

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

LES FONDEMENTS DU COENSEIGNEMENT

Le fondement pédagogique du coenseignement

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

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

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

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

Le fondement inclusif du coenseignement

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

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

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

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

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

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

MÉTHODOLOGIE

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

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

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

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

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

RÉSULTATS

La population

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

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

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

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

Les finalités/objectifs

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

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

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

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

Les ressources

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

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

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

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

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

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

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

Les actions

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

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

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

Le contexte (espace/temps)

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

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

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

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

DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

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

- FRIEND, M. et COOK, L. (1992). The new mainstreaming: How it really works. *Instructors*, 101(7), 30-36.
- FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.
- FRIEND, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64(5), 58-62.
- FRIEND, M., REISING, M. et COOK, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. A. et SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- FRIEND, M. et COOK, L. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (2^e éd.). New York, NY: Longman.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2003) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3^e éd.). Allyn & Bacon.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (8^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M., EMBURY, D. C. et CLARKE, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87.
- GARVAR, A. et PAPANLA, A. (1982). Team teaching: It works for the student. *Academic Therapy*, 18, 191-196.
- GATELY, S. E. et GATELY, F. J. (2001). Understanding co teaching components. *The Council for Exceptional Children*, 33(4) 40-47.

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

- MEADOWS, M. L. et CANIGLIA, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1345-1362.
- MURAWSKI, W. W. et DIEKER, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- MURAWSKI, W. W. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- MURAWSKI, W. W. (2003). School collaboration research: Successes and difficulties. *Academic Exchange Quarterly*, 7(3), 104-108.
- MURAWSKI, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.
- MURPHY, C. et MARTIN, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 277-280.
- PLOESSL, D. M., ROCK, M. L., SCHOENFELD, N. et BLANKS, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.
- ROTH, W. M. et TOBIN, K. G. (2005). *Teaching together, learning together* (vol. 294). Peter Lang.
- RYTIVAARA, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.
- SAINT-LAURENT, L., DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, E., SIMARD, C. et PIÉRARD, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239-53.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- SHAPLIN, J. T. (1964). Description and definition of team teaching. Dans J. T. Shaplin et H. F. Olds (dir.), *Team teaching* (p. 1-23). Harper & Row.
- SILEO, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 32-38.

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

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

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

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

Annexe

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

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

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

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

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

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

Note des auteures

Nous aimerions remercier toutes les personnes ayant participé au projet *Coenseignement et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolarisés en classe ordinaire*, qui a bénéficié d'un soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre d'un Projet en partenariat en adaptation scolaire.

RÉSUMÉ

Au Québec, la réussite éducative des élèves en contexte de diversité implique une mobilisation croissante de l'ensemble des personnes œuvrant en milieux scolaires et des changements dans l'organisation des services éducatifs. Dans ce contexte, les modèles de services s'appuyant sur la collaboration professionnelle, comme les

modèles de coenseignement, proposent de nouvelles avenues afin de répondre aux besoins de tous les élèves, notamment au primaire. La présente recherche avait pour but de soutenir et de décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre par des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants.

Des facilitateurs et des obstacles au coenseignement ont également émergé, et des pistes ont été proposées afin de permettre à d'autres écoles d'expérimenter le coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant dans le futur. Le partage d'expertise professionnelle complémentaire, le respect mutuel ainsi que le temps accordé à la coplanification, à la concertation et à la rétroaction sont à privilégier pour que ce type de coenseignement soit réussi. Les orthopédagogues sont ainsi amenés à élargir leurs pratiques et à modéliser des stratégies enseignées à tous les élèves d'un groupe-classe.

ABSTRACT

Special educator-teacher co-education: The experience of three Montreal primary schools

France DUBÉ, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Émilie CLOUTIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

France DUFOUR, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Marie-Jocya PAVIEL, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Note from the authors

We would like to thank everyone who participated in the *Co-teaching and differentiation project to promote the success of students with special needs educated in regular classes*, which received the financial support of the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec in the context of a Special Education Partnership Program.

In Quebec, students' academic success in a diversity context implies the growing mobilization of everyone working in the school setting, along with changes to the organization of educational services. In this context, service models based on professional collaboration, such as co-teaching, offer new avenues for meeting the needs of all students, especially at the primary level. The purpose of this study was to support and describe the collaborative teaching practices implemented by special educators and teachers.

Facilitators and obstacles to co-teaching also emerged, and avenues are proposed to help other schools experiment with special educator-teacher co-teaching in the future. Sharing complementary professional expertise, mutual respect, and time allocated to co-planning, consultation and feedback need to be emphasized to ensure the success of this type of co-teaching. Special education teachers are thus encouraged to broaden their practices and model strategies taught to all students in a class group.

RESUMEN

Co-enseñanza ortopedagogo-maestro/maestra: la experiencia de tres escuelas primarias montréalaises

France DUBÉ, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Émilie CLOUTIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

France DUFOUR, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Marie-Jocya PAVIEL, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Nota de las autoras

Deseamos agradecer a todas las personas que participaron en el proyecto *Coenseignement et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolarisés en classe ordinaire*, que contó con el apoyo financiero del Ministerio de la Educación y de la Enseñanza Superior de Quebec, en el cuadro de un proyecto en colaboración en adaptación escolar.

En Quebec, el éxito escolar de los alumnos en contexto de diversidad implica una movilización cada vez más grande de un conjunto de personas que laboran en el medio escolar y de cambios en la organización de los servicios educativos. En este contexto, los modelos de servicio que se apoyan en la colaboración profesional, como los modelos de co-enseñanza, proponen nuevos caminos para responder a las necesidades de todos los alumnos, sobre todo de primaria. La presente investigación tenía como objetivo apoyar y describir las prácticas de co-enseñanza aplicadas por los ortopedagogos y los maestro y maestras.

Aparecieron facilitadores y obstáculos para la co-enseñanza, y se identificaron opciones con el fin de permitir a otras escuelas que en el futuro podrán experimentar la co-enseñanza ortopedagogo-maestro/maestra. El intercambio de experiencias profesionales complementarias, el mutuo respeto así como el tiempo dedicado a la co-planificación, a la concertación y a la retroacción deben ocupar un lugar privilegiado para que éste tipo de co-enseñanza sea exitosa. Se incita a los ortopedagogos a ampliar sus prácticas y a modelizar estrategias transmitidas a todos los alumnos de un grupo-clase

INTRODUCTION

Dans sa Politique de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) affirme que « [l]es milieux éducatifs doivent offrir des parcours diversifiés et fluides, adaptables aux capacités et aux aspirations des personnes, notamment celles ayant des besoins particuliers. Privilégier l'intégration en classe ordinaire des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage implique d'offrir au personnel enseignant le soutien approprié de diverses ressources techniques et professionnelles compétentes » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 48). Or, les écoles montréalaises rencontrent de nombreux défis liés à la diversité des élèves qui y sont scolarisés. La décentralisation des pouvoirs de gestion vers les écoles engendre plus de

responsabilités, mais aussi plus de latitude au regard de l'organisation des services éducatifs.

Afin de relever ces défis, des recherches antérieures ont montré que le niveau de collaboration du personnel enseignant aurait des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves (Goddard et Goddard et Tschannen-Moran, 2007). Cette collaboration s'avère essentielle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), puisque « [t]ous les intervenants [...] doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 7). De ce fait, les pratiques collaboratives en classe constituent une culture à développer, particulièrement pour répondre à la diversité des besoins des élèves en promouvant des pratiques éducatives inclusives (Rousseau et Point, 2014) : « Dans la classe, le coenseignement retient l'attention. Ce mode d'enseignement est tantôt le fruit de l'alliance entre deux enseignants, ou entre un enseignant et un professionnel tel que l'orthopédagogue, l'enseignant-ressource, l'éducatrice spécialisée, voire l'aide-enseignant » (p. 21). Le coenseignement et la co-intervention seraient des pratiques collaboratives qui, dans un contexte où de nombreux défis liés à la diversité des élèves sont relevés quotidiennement, soutiendraient une éducation universelle, équitable et accessible à tous les élèves. Ces pratiques contribueraient également à déterminer les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants et apprenantes d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles (UNESCO, 2009). Thomazet, Mérini et Gaime (2014) soulignent toutefois l'importance de la formalisation des pratiques collaboratives lorsque le travail collaboratif vise à prendre des décisions, et à préciser des objectifs et des échéances (Boily, 2020; Thomazet *et al.*, 2014).

À ce propos, une synthèse des connaissances a révélé que le coenseignement constituerait une organisation des services prometteuse (Dubé, Ouellet et Moldoveanu, 2015) qui contribuerait au développement d'attitudes positives et qui soutiendrait des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion (Bonvin, 2011). Le coenseignement soutiendrait également l'appropriation de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire (Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2015). Le coenseignement pourrait être envisagé comme outil inclusif (Toullec-Théry et Moreau, 2020) et collaboratif pour relever les défis liés à la diversité des élèves en classe. Ce contexte nous a conduites à soutenir et à décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre en classe au primaire par des orthopédagogues et des membres du personnel enseignant.

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Coenseignement

Le coenseignement peut être défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même temps et un même espace, de deux enseignantes ou enseignants qui partagent les responsabilités éducatives d'un groupe d'élèves pour atteindre des objectifs spécifiques communs (Friend et Cook, 2016). Au Québec, lors du coenseignement entre orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant, l'orthopédagogue, qui est spécialiste en adaptation scolaire, n'intervient pas seulement auprès des élèves en difficulté, mais coenseigne à une diversité d'élèves en classe. Ainsi, dans ce contexte, le coenseignement est étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015b).

Friend et Cook (2016) proposent ces six configurations de coenseignement : 1) un enseigne/l'autre observe; 2) un enseigne/l'autre soutient; 3) enseignement en ateliers; 4) enseignement alternatif; 5) enseignement parallèle; 6) enseignement partagé. Néanmoins, dans une étude réalisée en Belgique, Tremblay (2010) souligne avoir catégorisé jusqu'à 31 configurations différentes.

Les recherches sur l'appropriation de stratégies de coenseignement en classe ordinaire rapportent des pratiques impliquant notamment la coplanification et le coenseignement auxquels prennent part le ou la titulaire de la classe ordinaire et l'orthopédagogue. Les effets observés seraient bénéfiques sur la réussite des élèves à risque (Hang et Rabren, 2009) ainsi que sur le développement professionnel du personnel enseignant des classes ordinaires (Conderman et Hedin, 2014; Graziano et Navarette, 2012). La planification en commun des tâches et des responsabilités de coenseignement s'avère un aspect essentiel afin d'assurer un enseignement efficace et adapté aux besoins de tous les élèves (Friend et Cook, 2016). Toutefois, ce type de fonctionnement exige le développement d'une forte culture de collaboration dans l'école (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Parmi les conditions d'une mise en œuvre réussie de ce modèle de collaboration, soulignons l'importance d'établir ensemble un lien de confiance (Murawski, 2007, citée dans Moldoveanu *et al.*, 2015). L'étude de Magiera *et al.* (2006) fait ressortir l'importance d'établir une bonne communication et d'aménager des périodes dans l'horaire permettant à chacun de proposer son propre style d'enseignement aux élèves. Un climat de respect et de confiance ainsi que la qualité de la relation en classe seraient des composantes qui influenceraient grandement le succès de l'inclusion des élèves ayant des difficultés dans les classes ordinaires (Mastropieri *et al.*, 2005).

Quand l'orthopédagogue coenseigne en classe

Au Québec, l'orthopédagogue est une enseignante spécialisée ou un enseignant spécialisé qui évalue et intervient auprès des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage scolaire (Association des orthopédagogues du Québec, 2018), alors que l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource est responsable, entre autres, de soutenir ses collègues dans leurs changements de pratiques au regard « de la collaboration des différents acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, orthopédagogues, orthophoniste) en vue de créer des conditions d'enseignement-apprentissage favorables et d'harmoniser les interventions pédagogiques » (Dubé, Granger et Dufour, 2016, p. 34). Bien que l'orthopédagogue soit reconnu comme étant spécialiste des difficultés d'apprentissage, son mandat n'est pas toujours défini de façon claire et précise. Une grande disparité dans l'organisation des services entourant les pratiques orthopédagogiques est observée selon les milieux (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008). Un rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec, émis par l'Office des professions du Québec, a établi que « les exigences sont très variables d'un milieu de pratique à l'autre et dépendent des compétences détenues par la personne qui occupe le poste d'orthopédagogue, des orientations de la commission scolaire au regard de l'organisation des services, du plan de réussite de l'école et de la convention de gestion de la commission scolaire » (Office des professions du Québec, 2014, p. 95). Le ou la titulaire de la classe ordinaire s'avère être le premier intervenant qui met en place des mesures adaptatives dans le but de répondre aux besoins individuels des élèves (Debeurme, Nootens et Ferland-Dufresne, 2008), qui considère les particularités des individus composant sa classe et qui se questionne sur l'efficacité des pratiques pédagogiques mises de l'avant (Landry, 2002). La prévention, la rééducation et la consolidation des apprentissages font partie des interventions de l'orthopédagogue qui devraient pouvoir se réaliser dans un cadre misant sur la collaboration et la coopération (Association des orthopédagogues du Québec, 2018). C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent projet, dans lequel les orthopédagogues ne réalisent pas d'interventions individualisées, mais ont plutôt cherché à coenseigner avec les titulaires des classes. Cependant, la question de la délimitation des rôles se révèle particulièrement préoccupante, puisque les frontières entre ces deux acteurs peuvent être floues (Boily, 2020). Les rôles pourraient dans certains cas être déterminés en début d'année scolaire, et l'orthopédagogue pourrait être responsable du soutien auprès des élèves en difficulté (Toullec-Théry et Moreau, 2020). Cependant, une étude de Tremblay (2015b) a montré que, dans certains cas, ils pouvaient adopter des rôles similaires, et non pas uniquement des « rôles réservés » à leur formation respective; l'intensité des interventions pouvait toutefois varier. La présente recherche avait pour but de soutenir la mise en œuvre du coenseignement dans trois écoles primaires montréalaises, et plus spécifiquement de :

1. décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre;
2. définir les conditions favorables au coenseignement;
3. proposer des pistes pour améliorer ce coenseignement.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

La présente recherche s'insère dans un plus large projet ayant pour objectif de soutenir la réussite d'élèves du primaire en contexte de diversité. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action-formation qui met en valeur les interactions, la réflexion sur une problématique, la formulation d'un besoin, la planification des actions à poser, le passage à l'action et l'évaluation de l'expérimentation par les sujets (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Trois orthopédagogues et quatorze enseignantes et enseignants œuvrant dans trois écoles primaires en milieux défavorisés et pluriethniques montréalais ont mis en œuvre un coenseignement en classe. Dans cet article, nous présentons plus spécifiquement le point de vue des orthopédagogues en raison de leur participation à toutes les étapes du projet et tout au long de l'année scolaire. Ces orthopédagogues détiennent un diplôme universitaire en adaptation scolaire ainsi qu'un brevet d'enseignement, et ils avaient, au moment de l'étude, entre deux mois et dix-huit années d'expérience. Certaines enseignaient auparavant dans des classes d'adaptation scolaire, étaient conseillères pédagogiques ou encore enseignantes-ressources avant d'être orthopédagogues. Deux, quatre et huit dyades ont été formées respectivement dans les trois écoles au cours de l'année scolaire. Les dyades coenseignaient hebdomadairement pendant 60 minutes ou plus, en réponse aux besoins des élèves et des groupes-classes. Un soutien financier a été accordé par le ministère de l'Éducation pour la réalisation du projet afin de dégager du temps pour participer aux entretiens de groupe, aux formations et aux entretiens de rétroaction, et de bénéficier de temps pour planifier le coenseignement et se concerter.

Instruments et procédures de collecte de données

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons procédé à trois entretiens de groupe avec les orthopédagogues participantes, d'une durée de 90 minutes chacun. Lors du premier entretien, des questions visaient à documenter leurs connaissances antérieures, par exemple: «Quelle est votre définition du coenseignement?» et «Avez-vous des expériences antérieures de coenseignement?» Lors du deuxième et du troisième entretien, des questions visaient à décrire leurs pratiques, par exemple: «Comment procédez-vous pour planifier le coenseignement?», «Combien de dyades avez-vous constituées dans votre école?», «Qu'avez-vous expérimenté depuis notre dernière rencontre?», «Qu'avez-vous priorisé au cours de votre coenseignement?» Après les entretiens 2 et 3, nous avons présenté des capsules de formation visant à les familiariser avec les dispositifs de coenseignement (Friend et Cook, 2016) et avec des outils de coplanification (Magiera *et al.*, 2006).

Six observations d'une durée d'une heure ont également été réalisées dans des classes, à raison de deux séances d'observation par école, et ce, à l'aide d'une grille

d'observation adaptée de Rogers (2016), qui visait initialement à étudier l'implantation du coenseignement. De plus, un entretien de rétroaction d'une durée d'une heure a été mené avec les dyades après chaque séance d'observation. L'observation, la rétroaction et l'analyse réflexive sont des outils permettant d'agir sur ce qui peut être modifié ou contrôlé, plutôt que sur la condition de l'élève (Mainardi, 2015). Ces outils visaient à soutenir et à décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre par les participantes et les participants. Ils sont présentés en annexe.

Analyses

Nous avons procédé à la retranscription des verbatims des trois entretiens. Au total, 291 unités de sens ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo11. Des thématiques découlaient de notre cadre de référence, alors que d'autres ont émergé (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces thématiques étaient liées à leur « conception du coenseignement », aux « effets perçus », aux « facilitateurs », aux « obstacles » et aux « pistes d'action » pour mettre en œuvre le coenseignement. Les observations et les entretiens de rétroaction ont contribué, dès la fin de la période observée, à favoriser la réflexion sur l'action et à soutenir la mise en œuvre des nouvelles pratiques de coenseignement chez nos participantes et participants.

RÉSULTATS

Dans cette section, les principaux thèmes émergents sont présentés et regroupés afin de répondre aux objectifs de l'étude. Le premier objectif était de décrire les pratiques de coenseignement au primaire. À ce propos, cinq thèmes ont émergé, soit les conceptions des orthopédagogues, la concertation, les pratiques, les effets ainsi que le développement professionnel.

Les conceptions des orthopédagogues

Tout d'abord, avant même de commencer les séances de formation et les observations, nous avons demandé aux orthopédagogues de définir dans leurs mots le coenseignement. Cette thématique a fait l'objet de 32 unités de sens. L'analyse a révélé que les sous-thèmes « travail d'équipe » et « collaboration » présentaient la plus forte fréquence d'occurrences en lien avec leur conception du coenseignement.

[...] de la collaboration, de la planification, de la flexibilité, oui, tu sais, une part d'accompagnement, de l'enrichissement l'un de l'autre, de la pratique de l'un, de la pratique de l'autre, parce que moi, je considère que les enseignants, c'est fou tout ce qu'ils arrivent à faire.

Plus spécifiquement, certaines orthopédagogues ont mentionné que le coenseignement était un moyen d'exploiter les forces et de pallier les faiblesses dans la dyade en ce qui concerne les contenus disciplinaires ou les stratégies pédagogiques à enseigner. De plus, selon elles, les enseignantes et les enseignants exprimaient parfois à l'orthopédagogue leurs besoins.

La concertation pour mieux coenseigner

Le thème portant sur la concertation a émergé à plusieurs reprises dans les entretiens de groupe. Cet aspect semblait essentiel aux yeux des orthopédagogues participantes et apparaissait comme un préalable à un coenseignement profitable pour toutes et tous. Une orthopédagogue précisait que la concertation contribuait à planifier et à atteindre un objectif éducatif commun à celui du ou de la titulaire de la classe.

[...] si on est concerté sur des objectifs communs. Je pense que ça, ça peut avoir plus d'impact, puis je pense que je le vois, tu sais, si, mettons, moi je travaille sur le même objectif que l'enseignant, par exemple.

Les pratiques de coenseignement

Nous avons demandé aux orthopédagogues de décrire leurs pratiques et leurs expériences antérieures de coenseignement. Cette thématique a donné lieu à l'analyse de 72 unités de sens. Comme mentionné précédemment, le nombre d'années d'expérience dans le milieu variait grandement d'une participante à l'autre, laissant apparaître des pratiques de coenseignement très variées tant en ce qui avait trait à la planification qu'au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage coenseignées. Une orthopédagogue mentionnait que depuis qu'elle coenseignait en classe, elle modifiait son approche auprès des élèves.

[...] où j'ai comme laissé de côté tout ce qui était...[...] tout ce qui était très orthodidactique, très rééducation, au profit d'entrevues de lecture, d'utilisation de la littérature, travailler en collaboration avec les enseignants faire... en fait, reprendre avec les élèves ce qui était vécu en classe.

Les orthopédagogues ont rapporté avoir expérimenté plusieurs dispositifs de coenseignement, et ce, pour enseigner plusieurs disciplines scolaires. Dans leur propos, on pouvait constater que différentes configurations avaient été expérimentées. Aussi, les analyses ont mis en évidence le fait que la responsabilité de la planification et de l'organisation du matériel revenait très souvent à l'orthopédagogue.

[...] on a essayé le... «en ateliers». [...] moi, j'étais à une table et l'enseignante de la classe était à une autre table, puis il y avait un groupe qui

était un peu plus autonome qui travaillait entre eux. [...] c'était super intéressant, super efficace. On s'est dit : « C'est certain que c'est une nouvelle formule gagnante avec cette classe-là. »

Les effets perçus

Les orthopédagogues participantes ont observé les retombées positives de ces pratiques; sur le total des unités de sens analysées, 44 ont permis de mettre en évidence que les dispositifs de coenseignement leur permettaient de diversifier leur enseignement et de mieux répondre aux besoins de chaque élève.

Par ailleurs, les orthopédagogues ont affirmé avoir grandement évolué professionnellement. Une réelle communauté éducative est en train de se former au sein des écoles qui ont expérimenté le coenseignement.

[...] nous, c'est ça que ça a apporté à l'école. Je parle pas juste de moi, mais les profs qui participent aussi au projet, ça a amené cette espèce d'ouverture là, où ils se sont dit : « Écoutez, est-ce qu'on peut nous aider? », « Tu sais, moi, j'aurais du fun à travailler avec telle personne qui est en 3^e année », « J'ai certains élèves que ça les aiderait »... Fait que ça a apporté cette volonté de travailler en concertation, ça, c'est quelque chose que je vois, l'effet, depuis deux ans, de pouvoir travailler en équipe, puis d'ouvrir, pas juste orthopédagogue-prof, vraiment comme travailler en équipe avec les enseignants, dans le fond [...]

L'analyse des données a également montré que les liens se renforçaient et que les dyades œuvraient en complémentarité pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Ça crée des liens, on a des liens déjà avec l'enseignant avec qui on travaille, mais je trouve que ça va au-delà parce que là, on crée des liens qui sont très professionnels aussi. Donc, de travailler ensemble, mais on parle plus pédagogie, on parle plus de ce qu'on pourrait faire l'année prochaine.

Le développement professionnel

En plus de répondre aux besoins diversifiés des élèves, les orthopédagogues ont également rapporté, lors des entretiens de groupe, que le coenseignement répondait aux besoins de développement professionnel.

J'ai reçu : « Ça me fait vraiment avancer au niveau pédagogique ». C'est rare, là, qu'on peut ouvrir comme ça, sans prétention. Parce que pour vrai, j'ai

toujours l'impression de pas toujours faire la bonne chose. Pour vrai, j'ai reçu ça beaucoup ces derniers temps, que «ça m'a aidée de travailler avec toi», «je trouve vraiment que c'est chouette comment on travaille maintenant». C'est essentiel de se rencontrer, c'est pas les pratiques qui sont courantes, mais c'est essentiel de se parler.

Avant une activité coenseignée, les enseignantes et les enseignants vont préciser leurs besoins d'accompagnement à l'orthopédagogue.

[...] Je me rends compte, c'est moi qui, sans prétention, c'est peut-être dans ma nature là,... je vais amener beaucoup, recadrer avec le cadre légal, dire «OK, regarde», revenir avec les référentiels, un peu à mi-chemin entre la conseillances et puis l'orthopédagogie, [...] généralement, c'est parti d'un besoin d'un enseignant face à sa pratique pour amener la majorité de ses élèves, en tout cas une bonne partie de ses élèves, à progresser. Quand ils nous invitent comme ça, c'est qu'ils ont un besoin précis et ils veulent développer des choses en lien vraiment avec les élèves qu'ils connaissent bien. Soit leurs propres limites à eux, d'être assez humbles pour dire : «C'est... là, je n'y arrive pas et j'ai besoin d'aide dans ce volet-là» [...].

En lien avec le deuxième objectif, soit celui de définir les conditions favorables au coenseignement, deux thèmes principaux ont émergé : les facilitateurs et les obstacles au coenseignement.

Les facilitateurs au coenseignement

La thématique portant sur les facilitateurs à la mise en œuvre du coenseignement en classe a donné lieu à l'analyse de 53 unités de sens. De cette analyse, il ressortait que la planification et le fait d'avoir le temps nécessaire pour la réaliser ensemble, en d'autres mots coplanifier, se sont avérés être les facilitateurs les plus souvent nommés par les orthopédagogues. Selon les participantes, réserver des plages horaires pour planifier ensemble serait important pour la mise en œuvre d'une coplanification efficace. De plus, l'une d'entre elles a souligné l'importance des moments de régulation afin de s'offrir une rétroaction mutuelle sur la progression des élèves et sur les besoins de planification à venir.

[...] la plupart de mes périodes de planification sont en concertation. Fait que, c'est comme ça que j'ai réussi à aller chercher mes concertations avec les profs. [...] Donc, c'est là qu'on a ciblé nos blocs, nos sphères, qui faisait quoi, comment on le faisait. C'était quoi notre forme de coenseignement, nos sphères d'intervention. [...] Ce qui fait en sorte que là, c'est planifié. Notre objectif est super clair, on part pour six semaines [...] on se fait : «OK,

ça va? Tout est beau? Tes élèves, ils progressent? T'as-tu besoin de quelque chose?» «Ah non, non, c'est bon. OK.»

Les liens établis en formant les dyades apparaissent aussi comme un important facilitateur au coenseignement. En effet, les orthopédagogues ont déclaré à plusieurs reprises que ces liens facilitaient grandement leur travail. Plus précisément, certaines qualités personnelles, comme la souplesse, la diplomatie, la clarté des attentes de chacun, l'ouverture et le respect, ont été relevées à de nombreuses reprises par les orthopédagogues. Une attitude de non-jugement serait également un facilitateur au coenseignement.

Je dirais que, au-delà de ça, il faut même être capable de ne pas l'avoir, le jugement, faut être capable de rentrer dans une classe avec une personne en fonction de... d'où elle est, où elle est rendue. Pis tu sais, on n'est pas là pour changer les gens, dans le fond. On est là pour apporter un soutien, c'est ça, un complément.

Enfin, faire preuve de respect envers tous, élèves et collègues, serait un facilitateur essentiel au coenseignement.

[...] un respect professionnel, exactement. Pis la personne qui rentre [dans la classe], on sait c'est quoi des enseignants, en tout cas, moi j'en suis une, quand on rentre dans un environnement de quelqu'un, même dans une classe d'élèves, des élèves que c'est leur milieu, il faut avoir tout un savoir-faire.

Les obstacles au coenseignement

Les entretiens ont permis d'aborder les obstacles qui freinent la mise en œuvre ou le bon fonctionnement du coenseignement. Pour cette thématique, 44 unités de sens ont été analysées.

Si la planification apparaît comme un facilitateur, le manque d'organisation constituerait un obstacle. La nécessité de bien définir les rôles au sein des dyades a également été un élément souvent mentionné par les orthopédagogues. Certains extraits d'entretiens nous ont permis de mieux comprendre cette dimension cruciale du coenseignement.

[...] moi, je n'ai pas été CP [conseillère pédagogique], puis des fois, je sais pas mon rôle, est-ce que ça ressemble peut-être trop à CP *versus* orthopédagogue? Parce que des fois, je peux arriver avec beaucoup de matériel, beaucoup de suggestions, c'est moi souvent qui va... qui va initier, comme admettons «Ah bien, ils ont de la difficulté en lecture, ou ils ont de la

difficulté en écriture», donc moi, je vais apporter comme un... «Bon bien dans les trois, quatre, cinq prochaines semaines, on va travailler ça et de cette façon-là, avec ce matériel-là» [...]

Ces nouvelles pratiques semblent entraîner un changement de culture au sein de l'école.

Il y a quelque chose par rapport à ça, de prouver... c'est bien naïeux, mais de prouver que ça peut marcher. Parce que souvent, le modèle de «sortir les élèves» [de la classe] est très très ancré dans la pratique, de «réparer les élèves», de «réparer la classe», à un moment donné, faut comme prouver que ça peut marcher.

Les pistes pour le coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant

Au cours de cette année d'expérimentation, les orthopédagogues ont proposé plusieurs pistes pour expérimenter des modèles de coenseignement dans d'autres écoles primaires; 46 unités de sens portaient sur ces recommandations. Dans leurs discours, les participantes ont mentionné vouloir faire du coenseignement plus souvent.

[...] une fois par semaine...je trouve que c'est pas tellement «payant». Une fois par jour, ça serait vraiment fantastique. J'pense que c'est là qu'on peut aller chercher plus d'effets, en fait [...]

Par ailleurs, les orthopédagogues recommandent de bien répartir le nombre de groupes-classes. Un trop grand nombre de dyades mises en place au sein d'une même école risquerait de s'avérer trop complexe, tant sur le plan de la planification que sur ceux de la gestion, de l'organisation et de la rétroaction.

[...] si j'avais 10 classes à gérer, là je commencerais à trouver que c'est lourd, peut-être que je me sentirais me noyer tranquillement pas vite, parce que là, j'en aurais trop sur les épaules. [...] on est plusieurs orthopédagogues, donc on peut être attitrées à moins de groupes aussi, donc si on est quatre ortho [orthopédagogues], bien ça peut aller vite, qu'on couvre beaucoup de groupes ensemble.

Cette piste suggère que les dyades de coenseignement soient réparties entre les orthopédagogues, lorsqu'il y en a plusieurs, comme c'est le cas dans les écoles de milieux défavorisés.

Les orthopédagogues ont aussi mentionné qu'il serait important de structurer davantage les périodes de coenseignement. Ainsi, la fréquence et la durée des interventions

devraient être, selon elles, déterminées à l'avance. Elles ont également mentionné qu'il serait intéressant de graduer les dispositifs de coenseignement.

[...] Dans les types de coenseignement, comment les graduer? Par exemple, en début d'année, plus un enseigne, un observe, échanger les rôles pour pouvoir regarder, faire un portrait de classe, discuter ensemble de nos élèves, mais après, durant l'année, c'est comme, y aurait peut-être une graduation intéressante.

DISCUSSION CONCLUSIVE

La présente recherche poursuivait trois objectifs spécifiques. Premièrement, elle visait à décrire les pratiques de coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant en classe à l'école primaire. Deuxièmement, elle cherchait à définir les conditions favorables au coenseignement, qui ont été subdivisées en facilitateurs et obstacles, et troisièmement, à proposer des pistes pour améliorer ce coenseignement. Les résultats obtenus font ressortir que malgré certains défis et des conditions parfois défavorables, il est possible et bénéfique pour les élèves, mais aussi pour les dyades de collègues, de collaborer à la mise en œuvre de différentes configurations de coenseignement centrées sur des objectifs déterminés préalablement en concertation lors de la coplanification. Les résultats mettent en évidence que le temps de concertation, la collaboration ainsi que le respect et le partage de valeurs communes et d'expertise favoriseraient également leur développement professionnel, entre autres par de « l'enrichissement mutuel ».

Selon les orthopédagogues, le travail en équipe serait le pilier du coenseignement, car il permettrait de « mettre des forces complémentaires » au service des élèves. Cette collaboration étroite rejoint l'idée d'une orthopédagogie qualitative de Tremblay (2015a) et du travail pédagogique commun de Friend et Cook (2016). Nos résultats révèlent que des attentes sont formulées envers les orthopédagogues pour piloter la situation d'enseignement-apprentissage et pour répondre à des besoins spécifiques ciblés par l'enseignante ou l'enseignant qui demandait à l'orthopédagogue de venir enseigner des « stratégies » aux élèves, pour « modéliser » à certains moments, ou pour avoir du soutien sur le plan pédagogique en lien avec un contenu moins bien maîtrisé. Toutefois, après avoir expérimenté plusieurs dispositifs de coenseignement décrits dans les capsules de formation (Dubé, Dufour et Paviel, 2019), les activités étaient ensuite plus souvent pilotées à deux, et pas seulement par l'orthopédagogue. À ce sujet, les orthopédagogues mentionnent qu'une structure bien établie permettrait de faire davantage varier les dispositifs de coenseignement. Il pourrait être envisageable de planifier cette structure afin de s'assurer que chacun est à l'aise dans le rôle qui lui est attribué au sein de la dyade.

Les participantes ont affirmé que le coenseignement a permis de mieux répondre aux besoins des élèves dans un contexte montréalais où les besoins d'apprentissage sont très diversifiés. Dans cette organisation des services, l'orthopédagogue n'est plus perçue comme destinée à venir en aide uniquement à celles et ceux qui éprouvent des difficultés, mais soutient l'enseignant ou l'enseignante ainsi que tous les élèves de la classe (Tremblay, 2015b). On constate également que les retombées ne sont alors pas uniquement destinées aux élèves, mais également aux collègues qui confirment que le coenseignement a contribué à leur propre développement professionnel (Moldoveanu et al., 2015), comme l'indiquaient les recherches de Conderman et Hedin (2014) et de Graziano et Navarette (2012). Ces résultats sont encourageants et nous incitent à recommander ce type d'enseignement collaboratif au sein des écoles primaires pour soutenir les apprentissages de tous les élèves et contribuer au développement professionnel des coenseignantes et des coenseignants.

À la lumière des propos recueillis lors des entretiens de groupe, les orthopédagogues ont affirmé que la concertation était bénéfique, voire un préalable à l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés pour la classe. Cet élément de collaboration constitue un élément clé afin de formaliser ce travail collaboratif (Thomazet *et al.*, 2014), ce qui signifie qu'il faut réserver du temps pour planifier et se concerter. De plus, selon les participantes à la recherche, l'orthopédagogue devrait considérer son horaire selon le nombre de dyades formées dans l'école afin d'avoir du temps disponible pour planifier et faire un retour sur les activités réalisées en classe; ces rencontres sont également importantes pour définir leurs rôles. Par ailleurs, les participantes ont relevé la compatibilité, le respect et le partage de valeurs communes comme des conditions favorisant un meilleur coenseignement par la création du lien de confiance (Mastropieri *et al.*, 2005; Murawski, 2006).

Afin d'optimiser le coenseignement, il semble nécessaire de réserver du temps pour la planification, la gestion et l'organisation des tâches et des activités, mais aussi pour la rétroaction mutuelle, et ce, afin de structurer davantage les séances de coenseignement. Cela implique de revoir les horaires et les tâches pour prendre en considération ces temps de travail effectifs en collaboration.

Les orthopédagogues ont vu leur pratique changer, pour passer d'une approche orthodidactique ou rééducative vers une pratique plus collective et interactive. À ce propos, Brodeur *et al.* (2008) avaient déjà relevé que les orthopédagogues pouvaient avoir des mandats très variables. Dans le cas présent, leur enseignement en classe contribue à faire bénéficier tous les élèves d'un groupe-classe des expertises complémentaires d'une dyade.

Bien que les résultats présentés soient obtenus à partir d'un nombre restreint de personnes participantes d'une même commission scolaire, ils suggèrent que le coenseignement orthopédagogue-enseignante ou orthopédagogue-enseignant s'avère riche en partage d'expertise respective et complémentaire à mettre en œuvre dans les

écoles primaires pour répondre collectivement aux besoins d'une diversité d'élèves en classe.

Des recherches futures pourraient s'intéresser plus spécifiquement au travail de planification, de pilotage et de rétroaction mutuelle dans les dyades, et recueillir le point de vue des titulaires des classes ordinaires. Ces nouvelles recherches pourraient engendrer des retombées sur la formation initiale et la formation continue des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants au regard du coenseignement. Le partage d'expertise dont témoignent nos participantes nous permet de proposer que ce type de coenseignement puisse être expérimenté dès les stages en formation initiale. Par ailleurs, il importerait également de déterminer de son efficacité avec tous les élèves, en complémentarité avec des pratiques pour soutenir celles et ceux qui sont les plus en difficulté. Ces résultats guideraient les écoles primaires quant au rôle de l'orthopédagogue et quant à l'organisation bénéfique des services orthopédagogiques pour la diversité des élèves.

Références bibliographiques

- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Sherbrooke, Québec : Association des orthopédagogues du Québec.
- BEAUMONT, C., LAVOIE, J. et COUTURE, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- BOILY, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- BONVIN, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.
- BRODEUR, M., DION, E., MERCIER, J., LAPLANTE, L. et BOURNOT-TRITES, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- CONDERMAN, G. et HEDIN, L. R. (2014). Co-teaching with strategy instruction. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 156-163.

- DEBEURME, G., NOOTENS, P. et FERLAND-DUFRESNE, A. (2008). Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues « bohémiennes » : l'expérience d'un modèle organisationnel novateur. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grandes difficultés. Contextes d'intervention favorables* (p. 41-58). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUBÉ, F., OUELLET, C. et MOLDOVEANU, M. (2015). *Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux*. Repéré à http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F. et PAVIEL, M.-J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. Repéré à http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf.
- DUBÉ, F., GRANGER, N. et DUFOUR, F. (2016). Effets d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants-ressources à l'école secondaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(1), 32-43.
- FRIEND, M. P. et COOK, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- GODDARD, R.D., GODDARD, Y.L. et TSCHANNEN-MORAN, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- GRAZIANO, K. J. et NAVARRETE, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- HANG, Q. et RABREN, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- LANDRY, R. (2002). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48.
- MAGIERA, K., LAWRENCE-BROWN, D., BLOOMQUIST, K., FOSTER, C., FIGUEROA, A., GLATZ, K. et RODRIGUEZ, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967105.pdf>.

- MAINARDI, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 49-63). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., 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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOLDOVEANU, M., DUBÉ, F. et DUFOUR, F. (2015) *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière* [Rapport de recherche 2014-AP-179042]. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MoldoveanuMirela_rapport_eleves-risque.pdf.
- MURAWSKI, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec* [Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage]. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- PRUD'HOMME, L., DOLBEC, A. et GUAY, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- REA, P. J., McLAUGHLIN, V. L. et WALTHER-THOMAS, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.

- ROGERS, A. J. (2016). *Development and validation of a classroom observation instrument for implementation of co-teaching practices* (thèse de doctorat, Liberty University, Lynchburg, Tennessee, États-Unis). Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/58827165.pdf>.
- ROUSSEAU, N. et POINT, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse* [Rapport de recherche 2014-AP-179083]. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integracion-inclusion.pdf.
- THOMAZET, S., MÉRINI, C. et GAIME, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MOREAU, G. (2020). Coenseignement et difficulté scolaire. Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87.
- TREMBLAY, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/ troubles d'apprentissage* (thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique). Repéré à <https://www.firah.org/upload/notices2/mars2013/39-evaluation-de-la-qualite-de-2-dispositifs-scolaires.pdf>.
- TREMBLAY, P. (2015a). Le coenseignement en primaire: rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 107-119.
- TREMBLAY, P. (2015b). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO.

ANNEXE

Grille d'observation inspirée de Rogers (2016)

École: _____

Classe: _____ Niveau(x): _____

Date: _____ Début: _____ Lieu: _____

Sont présents pendant la période observée

E = Enseignant

ES = Enseignant-ressource

O = Orthopédagogue

TES = Technicien en éducation spécialisée

P = Orthophoniste

Dispositif(s) de coenseignement observé(s)

Dans les cases, indiquer l'ordre et le temps (durée), lorsque plusieurs dispositifs sont mis en place.

Un enseigne/l'autre observe

Ateliers

Parallèle

Enseignement alternatif

Enseignement partagé

Un enseigne/l'autre assiste

Soutien partagé

Soutien alternatif

Interactions/communication entre les coenseignants: _____

Interactions/rôle enseignant-élèves: _____

Interactions/rôle orthopédagogue élèves: _____

Partage des responsabilités/leadership: _____

Contenu/matière/apprentissage/compétence abordés lors du coenseignement: _____

Cible(s) ou objectif(s) visé(s): _____

Stratégies coenseignées à partir de :

Intérêts	Modélisation
Compréhension/validation	Pratique guidée
Révision	Pratique autonome
Compétence de haut niveau	Mots de vocabulaire
Organisateur graphique	Pédagogie par projet
Exercices de consolidation	Autre : _____

Rétroaction(s) offerte(s) aux élèves par les coenseignants : _____

Engagement des élèves dans la tâche/activité :

Individuellement	En sous-groupes	En collaboration
En dyades	En grand groupe/plénière	Autre : _____

Degré d'engagement des élèves: 1 2 3 4 5

Gestion de classe/des comportements : _____

Autres modalités pour les élèves qui éprouvent des difficultés :

Aide par les pairs	Plusieurs types/modes de réponses de(s) élève(s)
Stratégies mnémoniques	Aménagement de l'environnement
Évaluation en petits groupes	Consignes/tâches lues à voix haute
Morcellement de la tâche	Temps supplémentaire accordé
Stratégies d'enseignement multiples	Aide individualisée
Affiche/aide-mémoire	Calculatrice/tables de calcul
Autre(s) :	_____

Entretien post-observation pour rétroaction interactive

1. Selon vous, comment la période de coenseignement s'est-elle déroulée?
2. Comment la période s'est-elle déroulée, selon ce qui avait été planifié?
3. Quels rôles vous étiez-vous attribués?
4. Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer si vous aviez à le refaire avec ces élèves?

5. Quelle est votre aisance avec le coenseignement?
6. À quelle fréquence coenseignez-vous?
7. Comment la gestion de groupe/comportements s'est-elle déroulée, selon vous?
8. Quels effets avez-vous observés sur les élèves?
 1. -Sur leurs apprentissages?
 2. -Sur leur compréhension?
 3. -Sur leur engagement dans la tâche?
9. Qu'allez-vous prévoir ensemble pour la prochaine période de coenseignement?
10. Questions/commentaires

Merci beaucoup de votre participation

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

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 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

RÉSUMÉ

Au Québec, pour la majorité des enfants, l'entrée à l'éducation préscolaire se fera sans problème. Pour d'autres, les difficultés rencontrées auront des conséquences qui se répercuteront tout au long de leur scolarité. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place, dont le coenseignement. Très peu de recherches sur le coenseignement portent sur les pratiques effectives du personnel enseignant, surtout à l'éducation préscolaire. Cette étude de cas a comme objectif d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au

sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette recherche s'est réalisée auprès de deux enseignantes d'éducation préscolaire (5ans) de la région de Québec–Chaudière-Appalaches faisant du coenseignement à temps plein. Dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées entre janvier et mai 2018 toutes les deux semaines. Les données ont été recueillies par des observations filmées et des entretiens d'autoconfrontation. Les résultats montrent que le coenseignement à temps plein à l'éducation préscolaire constitue une forme de collaboration inclusive et permet la différenciation pédagogique des apprentissages et de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves de la classe.

ABSTRACT

Co-teaching and pedagogical differentiation in preschool education to support the specific needs of students at risk, with disabilities or with adjustment or learning challenges

Louise LECLERC, Laval University, Quebec, Canada

For most children in Quebec, entering preschool education goes smoothly. For others, the consequences of the problems they encounter will reverberate throughout their school years. To better meet the needs of these students, several support measures can be implemented, including co-teaching. Very little research on co-teaching focuses on actual teacher practices, especially in preschool education. The objective of this case study is to identify and analyze differentiation practices within the class group in order to take into account the specific needs of students who are at risk, disabled or who have adaptation or learning challenges. This study was carried out with two preschool education teachers (5 year-olds) from the Québec – Chaudière-Appalaches region who were co-teaching full time. Ten teaching-learning situations were observed between January and May 2018 every two weeks. Data were collected through filmed observations and self-confrontation interviews. The results show that full-time co-teaching in preschool education is a form of inclusive collaboration and it allows the pedagogical differentiation of learning and teaching to meet the needs of students in the classroom.

RESUMEN

La co-enseñanza y la diferenciación pedagógica para apoyar las necesidades específicas de los alumnos en situación de riesgo, de discapacidad o con dificultades de adaptación o de aprendizaje en el nivel preescolar

Louise LECLERC, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En Quebec, la mayoría de los niños ingresarán a la educación preescolar sin ninguna problema. Para otros, las dificultades encontradas tendrán consecuencias con repercusiones durante toda su escolarización. Con el fin de responder más adecuadamente a las necesidades de dichos alumnos, se han implementado varias medidas, entre ellas la co-enseñanza. Pocas investigaciones sobre la co-enseñanza abordan las prácticas efectivas del personal docente, sobre todo en el nivel preescolar. El presente estudio de caso tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas de diferenciación en un grupo-clase con la finalidad de tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos en situación de riesgo, discapacitados o con dificultades de adaptación o de aprendizaje. Esta investigación se llevó a cabo ante dos maestras de educación preescolar (5 años), en la región de Québec-Chaudière-Appalaches que practicaban la co-enseñanza a tiempo completo. Se observaron diez situaciones de enseñanza-aprendizaje entre enero y mayo de 2018, cada dos semanas. Los datos fueron recolectados gracias a observaciones filmadas y entrevistas de auto-confrontación. Los resultados muestran que la co-enseñanza de tiempo completo en el nivel preescolar constituye una forma de colaboración incluyente y permite la diferenciación pedagógica de aprendizajes y enseñanza para cubrir las necesidades de los alumnos de la clase.

INTRODUCTION

Au Québec, le premier contact que la plupart des enfants ont avec l'école s'effectue à 5 ans, lors de leur entrée à l'éducation préscolaire¹. Pour la majorité des enfants, le passage du service de garde éducatif ou de la maison vers l'école se fera sans heurt. Pour d'autres, ce sera le début d'une longue série d'échecs. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, plusieurs mesures de soutien peuvent être mises en place, dont le coenseignement (Belmont et Verillon, 2004). Ce dernier se définit comme un travail de collaboration pédagogique, qui se réalise dans un même groupe, en même

1. Les termes *maternelle*, *préscolaire* et *éducation préscolaire* sont utilisés au Québec pour désigner les premières années de scolarisation. Néanmoins, le terme *éducation préscolaire* sera utilisé dans le cadre de cet article.

temps et dans un même espace, entre une enseignante ou un enseignant et un autre intervenant ou une autre intervenante² (Friend et Cook, 2013).

La plupart des recherches sur le coenseignement ont été réalisées au primaire et au secondaire, mais très peu à l'éducation préscolaire. Étant donné que les recherches sur le coenseignement démontrent des bénéfices sur les élèves du primaire et du secondaire, que les contenus et la manière d'enseigner diffèrent d'un ordre d'enseignement à l'autre, et que l'intervention précoce à l'éducation préscolaire vise à réduire le nombre d'élèves en échec au primaire, il serait pertinent de faire une recherche sur les pratiques de coenseignement à l'éducation préscolaire afin d'apporter un éclaircissement sur la manière dont les enseignantes et les enseignants tiennent compte des besoins spécifiques des élèves.

Cet article porte sur une étude de cas descriptive ayant comme objectif d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage³. Pour ce faire, dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées toutes les deux semaines, entre janvier et mai 2018, avec deux coenseignantes à temps plein⁴ à l'éducation préscolaire (5 ans) de la région de Québec–Chaudière–Appalaches. Les données ont été recueillies à l'aide d'observations filmées ainsi que d'entretiens d'autoconfrontation. Dans cet article, les concepts de différenciation pédagogique et de coenseignement seront expliqués. Ensuite, les différentes recherches menées sur le coenseignement seront exposées. Enfin, les données seront présentées et mises en relation avec la différenciation pédagogique observée.

CADRE CONCEPTUEL

La différenciation pédagogique

Au Québec, la *Politique de l'adaptation scolaire* met l'accent sur une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins et en privilégiant la classe ordinaire comme premier lieu de scolarisation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Les membres du personnel enseignant tiennent compte de l'hétérogénéité de leur classe en pratiquant de la «différenciation pédagogique».

-
2. Par exemple: une autre enseignante ou un autre enseignant, un ou une orthopédagogue, un ou une orthophoniste, etc.
 3. Les élèves à risque sont des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité empêchant l'atteinte des objectifs d'apprentissage ou de socialisation si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les élèves en difficulté d'adaptation sont les élèves présentant soit un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble du comportement ou un trouble grave du comportement. Les élèves en difficulté d'apprentissage regroupent les élèves atteints d'une déficience ou d'un trouble d'apprentissage. Finalement, les élèves handicapés sont les élèves ayant une déficience sensorielle ou motrice.
 4. Le coenseignement à temps plein signifie que les deux enseignantes travaillent toujours ensemble dans une même classe, avec les mêmes élèves.

Cette dernière se définit comme «un principe et une pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves significatives de la réussite de leurs apprentissages» (Legendre, 2005, p. 417). Cela signifie que les enseignantes et les enseignants doivent analyser et ajuster leur pratique, ainsi que l'environnement d'apprentissage, de façon à tenir compte des préalables et des caractéristiques des élèves en lien avec l'apprentissage visé (Guay, Legault et Germain, 2006).

Selon Tomlinson (2005) et Caron (2003), quatre aspects du processus d'enseignement/apprentissage peuvent être différenciés (contenus, structures, processus et productions). Lorsqu'on parle de «différencier le contenu», on fait référence aux apprentissages des élèves ainsi qu'aux matériels didactiques qui serviront à atteindre les objectifs et à acquérir les compétences visées (Caron, 2003). En ce qui concerne la différenciation de la structure, c'est lorsque la classe éclate pour donner naissance à des sous-groupes d'élèves répartis selon des critères définis à partir des évaluations faites préalablement (Caron, 2003). La différenciation des processus permet de varier les façons dont l'élève va réaliser ses apprentissages. La différenciation des productions est un moyen permettant aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent accomplir.

La différenciation pédagogique portant sur les tâches scolaires choisies en fonction des difficultés des élèves, que l'on appelle la différenciation «a posteriori», intervient à la suite d'un échec ou d'une difficulté rencontrée par l'élève (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Cette forme de différenciation permet de travailler des points très précis, comme des notions de base, et permet de connaître les difficultés de chacun (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Afin d'éviter l'échec scolaire, il peut être plus pertinent de différencier «a priori» les pratiques plutôt que d'agir constamment après des apprentissages lacunaires (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Cette différenciation agit de façon préventive et permet d'anticiper les difficultés des élèves. La différenciation peut être réalisée pendant les apprentissages. Cette différenciation, que l'on appelle «simultanée», peut s'effectuer de plusieurs façons (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). En effet, les élèves peuvent choisir une tâche selon leurs intérêts, ce qui leur permet de travailler au même moment, mais sur des tâches différentes. D'un autre côté, les élèves peuvent avoir la même tâche au même moment, mais utiliser différentes démarches pour réaliser la tâche. La différenciation peut également être *successive* et s'adresser à l'entièreté du groupe-classe (Descampe, Robin et Tremblay, 2014). Il s'agit d'utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et différentes démarches d'apprentissage pour que l'enseignement puisse être bénéfique pour un maximum d'élèves.

Le coenseignement

Une des formes de collaboration la plus utilisée dans les écoles québécoises pour soutenir les élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est la co-intervention externe (Gaudreau, 2010). Elle consiste en une collaboration où les membres du personnel enseignant et les spécialistes⁵ travaillent en même temps pour les élèves d'un même groupe, mais sans partager ni le même espace, ni les mêmes méthodes, ni les mêmes objectifs (Tremblay, 2015).

Malgré le fait que ce type d'intervention soit nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, le modèle de co-intervention peut offrir seulement un maximum de 10 % de temps par élève à l'extérieur de la classe (St-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard, 1998). De plus, étant donné que les interventions sont souvent faites à l'extérieur de la classe, les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage manquent des contenus, ce qui peut correspondre à une importante perte du temps de classe. Enfin, le fait de voir certains élèves quitter la classe à certains moments peut être stigmatisant et ne correspond pas à l'idée d'une classe inclusive. Ainsi, la co-intervention n'est pas une différenciation de l'enseignement, mais davantage une individualisation (Tremblay, 2015). Le coenseignement vient répondre aux limites de la co-intervention, puisqu'il a comme objectif de maintenir tous les élèves au sein de la classe par un travail de différenciation de l'enseignement (Tremblay, 2015).

Le coenseignement est considéré comme un partenariat entre une enseignante ou un enseignant titulaire et un ou une spécialiste dans le but de donner conjointement la matière à un groupe hétérogène d'élèves, y compris ceux ayant un handicap ou d'autres besoins spéciaux, dans un contexte d'éducation générale, mais de manière à répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010). Le coenseignement se réalise dans un même groupe, en même temps et dans un même espace, partageant ainsi les responsabilités éducatives, la planification, l'enseignement et l'évaluation, pour atteindre les objectifs spécifiques que les enseignantes et les enseignants se sont fixés préalablement (Friend et Cook, 2013; Murawski, 2010; St-Laurent, 2008).

Généralement, six grandes modalités de coenseignement sont utilisées par les coenseignantes et les coenseignants : 1) l'un enseigne et l'autre observe, 2) l'enseignement de soutien, 3) l'enseignement en parallèle, 4) l'enseignement en atelier, 5) l'enseignement alternatif et 6) l'enseignement partagé (Friend et Cook, 2007). Ces modalités présentent des avantages, ainsi que des limites, qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves, et favorisent la différenciation pédagogique de l'enseignement (Tremblay, 2015).

5. Orthopédagogue, orthophoniste, enseignante-ressource ou enseignant-ressource, etc.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Peu de recherches se sont intéressées au coenseignement avant les années 1990. En effet, Friend et Reising (1993) ont fourni un aperçu de l'historique du coenseignement et en ont conclu que la recherche sur le coenseignement était limitée et sans grand intérêt. Par la suite, Welch, Brownell et Sheridan (1999) ont étudié 40 articles sur le coenseignement et ils ont conclu que le personnel enseignant a une attitude positive à l'égard des diverses modalités de coenseignement. Weiss et Brigham (2000) ont effectué des recherches sur différentes bases de données entre les années 1966 et 1998 sur le coenseignement. Ils ont rapporté que le coenseignement favorise de bonnes relations entre les collègues et une satisfaction professionnelle. Murawski et Swanson (2001), quant à eux, proposent une méta-analyse sur l'efficacité du coenseignement de 1989 à 1999. Selon ces auteurs, le coenseignement a un impact positif sur les résultats scolaires des élèves ayant des besoins spécifiques concernant la lecture et l'écriture. Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) ont analysé 32 études qualitatives sur le coenseignement de 1996 à 2005 et ont établi des conditions nécessaires à la mise en place du coenseignement : prévoir du temps de planification, avoir de la formation sur le coenseignement, avoir une compatibilité avec le coenseignant, prévoir l'évaluation du niveau de compétence des élèves et avoir un soutien de la direction. De plus, Hang et Rabren (2009) ont étudié 45 couples de coenseignants (31 classes ordinaires et 14 classes spéciales) et 58 élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. Les auteurs ont montré que les résultats en lecture et en mathématique des élèves à besoins spécifiques au primaire et au secondaire, et scolarisés dans une classe où se pratique le coenseignement, étaient meilleurs que ceux obtenus l'année précédente, alors que les élèves étaient scolarisés dans une classe ne bénéficiant pas de coenseignement. Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi et McDuffie (2005) ont réalisé quatre études de cas qualitatives longitudinales sur le coenseignement. À l'aide d'entrevues, d'observations, de bandes vidéo et d'autres données, ils ont démontré que le coenseignement était considéré comme extrêmement efficace pour aider les étudiants handicapés à réussir dans les établissements d'enseignement général. Tremblay (2012) a fait une recherche-action sur l'efficacité de deux dispositifs scolaires (coenseignement et cointervention externe) destinés à des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Les résultats montrent que le dispositif de coenseignement est plus efficace, principalement en lecture et en écriture, que celui en cointervention externe.

En effectuant les recherches sur le coenseignement, le constat est que la plupart des recherches se concentrent sur la définition du concept, sur l'évaluation de l'efficacité de ce type d'enseignement au primaire et au secondaire, et sur sa mise en œuvre (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010). En poursuivant les recherches sur les différentes bases de données et revues francophones (ERIC, ÉRUDIT, Éducation et Francophonie, Revue des sciences de l'éducation, Revue française de pédagogie) à l'aide des mots-clés *coenseignement* et *différenciation*, très peu

de recherches portent sur l'observation directe de l'activité en classe mise en lien avec la différenciation pédagogique, surtout à l'éducation préscolaire.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire⁶. L'étude de cas unique imbriqué de Yin (2003) a été privilégiée, puisqu'un seul cas a été analysé. En effet, dix situations d'enseignement-apprentissage ont été observées et filmées toutes les deux semaines entre les mois de janvier 2018 et mai 2018, dans une classe d'éducation préscolaire (5 ans) de la région de Québec–Chaudière–Appalaches où deux enseignantes coenseignent à temps plein. Quatre activités ont été sélectionnées dans le cadre de cet article, puisque les autres pratiques de différenciation observées touchaient davantage la gestion des comportements perturbateurs.

Participants

Un échantillonnage intentionnel a été utilisé en respectant les critères suivants: 1) Travailler à temps plein en dyade avec un groupe d'élèves à l'éducation préscolaire (5 ans) en coenseignement, et ce, durant l'année scolaire 2017-2018; 2) Accepter de travailler à la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage nécessitant des adaptations pour répondre aux besoins particuliers des élèves.

Deux enseignantes ont accepté de participer à cette recherche. Concernant leur scolarité, elles possèdent toutes deux un diplôme universitaire de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Toutefois, l'une des deux enseignantes possède également un diplôme de deuxième cycle en psychopédagogie. Les deux enseignantes ont entre 15 et 20 ans d'expérience en enseignement, et elles ont 12 et 17 ans d'expérience à l'éducation préscolaire (5 ans). Pour ce qui est du coenseignement, elles ont commencé ensemble à coenseigner il y a un an.

Caractéristiques des élèves

Le groupe-classe est composé de deux classes d'éducation préscolaire jumelées en une seule. C'est donc un groupe hétérogène de 32 élèves. En effet, il y a un élève en reprise d'année, trois élèves ayant des plans d'intervention, ainsi qu'un élève avec un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. D'ailleurs, il y a une éducatrice

6. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval: N° d'approbation 2017-292 / 08-11-2017

spécialisée attirée à cet élève intervenant environ une heure par jour dans la classe ou hors de la classe avec lui.

Collecte des données

Observations filmées

Dix journées ont été consacrées aux observations filmées durant les situations d'enseignement-apprentissage. Lors des séances, une caméra fixe ainsi qu'une caméra à épaule ont été utilisées afin de ne rien manquer de ce qui se passe en classe.

Une grille d'observation de type ouvert, qui permet de décrire les interventions des coenseignantes et des élèves de façon détaillée, a été privilégiée comme complément aux vidéos. Les observations portaient sur la description des pratiques de différenciation des coenseignantes. Les moments où débute et se termine l'intervention, le type d'activité que font les élèves ainsi que les pratiques de différenciation des enseignantes A et B y ont été notés.

Entretiens d'autoconfrontation

Diverses méthodes d'entretien utilisant la vidéo peuvent être employées en recherche, dont l'entretien d'autoconfrontation (Clot, 2008). L'entretien d'autoconfrontation consiste à « présenter à l'acteur, immédiatement après son action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter » (Theureau, 1992, p. 45). L'autoconfrontation s'intéresse donc au développement de l'activité, notamment en provoquant la controverse entre les acteurs. L'entretien d'autoconfrontation garantit également une triangulation, puisqu'il porte sur un moment choisi et examiné par le chercheur (Rix-Lièvre, 2010).

Des moments clés ont été sélectionnés par la chercheuse pour chaque entretien d'autoconfrontation (3 à 5 moments) et la durée des séquences de travail enregistrées était d'un maximum de 2 minutes. Lors des entretiens, la chercheuse assurait le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Les deux enseignantes pouvaient commenter les actions de l'autre afin de susciter des controverses professionnelles, portant sur les styles des actions de chacune d'entre elles. Les entretiens d'autoconfrontation se faisaient dans la même journée que la séance filmée, afin de présenter la vidéo immédiatement après l'action (cf. à l'annexe).

Analyse des entretiens d'autoconfrontation

Les données recueillies à la suite des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrites sous forme de verbatim. Une analyse de contenu à l'aide du logiciel QDA Miner a permis de trianguler les propos de chaque coenseignante. Une analyse inductive a ensuite été réalisée en regroupant chacune des idées mentionnées à l'intérieur de catégories liées à la différenciation pédagogique. Les critères d'analyse des interventions ont porté sur l'identification des élèves, les différentes modalités de coenseignement ainsi que les dispositifs de différenciation pédagogique.

RÉSULTATS

À la suite des faibles résultats en début d'année d'une élève à risque à un test de mathématique, l'enseignante A a décidé de travailler certaines notions mal comprises, pendant que l'enseignante B animait la routine du matin avec le reste du groupe-classe (Tableau 1). L'intention de cet atelier de remédiation était de refaire une activité de même valeur, avec les mêmes objectifs, mais en utilisant un matériel différent. Cet atelier visait à travailler les suites logiques et visait l'apprentissage d'une stratégie par modelage.

Tableau 1. **Différenciation pédagogique observée durant l'atelier de remédiation**

Dispositifs de différenciation	Observations des pratiques
Des contenus	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser différents matériels didactiques (figurines)- Grader les niveaux de complexité d'une tâche
Des processus	<ul style="list-style-type: none">- Enseigner les stratégies par modelage
Des structures	<ul style="list-style-type: none">- Offrir des cliniques ou des groupes de besoins (enseignement alternatif)
A priori	<ul style="list-style-type: none">- Prévoir le matériel utilisé selon le niveau de l'enfant (matériel concret, semi-concret et abstrait)- Prévoir de grader les niveaux de difficulté en cours d'apprentissage
A posteriori	<ul style="list-style-type: none">- Faire un test en début d'année et en mi-année pour savoir quelles notions travailler en mathématique et avec quels élèves- Refaire une activité de même valeur, avec les mêmes objectifs, mais différente de la précédente

En choisissant l'enseignement alternatif comme modalité de coenseignement, l'enseignante A différencie la structure et les processus en enseignant une stratégie par modelage dans une activité de réapprentissage. De cette façon, elle cible les difficultés de l'élève et tente de réduire l'écart entre les élèves, ce qu'elle peut difficilement faire si elle est seule: «À réduire l'écart... Les difficultés. C'est ce qu'on peut difficilement

faire toute seule. [...] Là, j'ai le temps de l'aider ou même mes amis qui sont dans le niveau deux⁷, j'ai plus le temps de les aider.» (Enseignante A) L'enseignante a également différencié les contenus de son enseignement a priori en utilisant un matériel didactique différent et en graduant le niveau de complexité de la tâche.

Par la suite, les enseignantes ont séparé la classe en deux groupes pour travailler à repérer la syllabe initiale dans un mot. En choisissant l'enseignement en parallèle comme modalité de coenseignement, les enseignantes différencient a priori la structure, en séparant le groupe en deux, et les contenus et les processus, en prévoyant un style d'enseignement et un matériel différent de l'autre enseignante (Tableau 2). Le coenseignement permet donc aux enseignantes d'aller rejoindre un plus grand nombre d'élèves selon différents styles d'apprentissages.

Tableau 2. **Différenciation pédagogique observée durant l'activité de la syllabe initiale**

Dispositifs de différenciation	Observations	Verbatim
Des contenus	– Utiliser différents matériels didactiques	– « C'est franchement intéressant parce qu'on l'enseigne pas du tout de la même façon. L'enseignante A a du matériel avec lequel elle est plus à l'aise, moi, j'en ai d'autre avec lequel je préfère travailler. Et, on réalise que... Quel que soit l'enseignement qu'on fait [...] tout est différent. Je trouve qu'on arrive à toucher le plus grand nombre d'élèves. » (Enseignante B)
Des processus	– Donner une consigne à la fois en utilisant un support visuel – Enseigner les stratégies par modelage – Varier les approches pédagogiques (faire des jeux lors des apprentissages)	
Des structures	– Varier l'aménagement de la classe (former deux groupes) – Placer les élèves en équipes selon leurs niveaux, selon leurs comportements ou leurs intérêts	– « Il y a aussi des activités, qu'à 32, ce n'est pas payant. Comme la conscience phono, à 32, il y a personne qui écoute. C'est trop difficile! [...] Ou les choses où il y a beaucoup de manipulations, à 32, on fait juste de la discipline. [...] Dans ces moments-là, c'est mieux de séparer en parallèle nos enseignements. » (Enseignante A)
A priori	– Prévoir le style d'enseignement par rapport aux contenus abordés – Faire la formation des sous-groupes en lien avec leurs besoins, leurs comportements, l'autonomie des élèves, etc.	

Pour ce qui est de la seconde activité, les élèves devaient écrire un mot, en utilisant les lettres et les sons qu'ils connaissent, en lien avec une activité qu'ils ont faite durant

7. Le niveau 2 correspond à l'intervention ciblée dans le modèle de la Réponse à l'intervention.

la fin de semaine (Tableau 3). Le but de l'activité n'est pas que le mot soit écrit sans erreur d'orthographe, mais que tous les sons soient présents dans le mot.

Tableau 3. **Différenciation pédagogique observée durant l'activité d'écriture**

Dispositifs de différenciation	Observations
Des processus	<ul style="list-style-type: none">- Rappeler les stratégies propres à une compétence- Faire travailler un élève près de l'enseignant ou d'un autre élève qui lui servira de modèle ou de guide en cours d'apprentissage
Des structures	<ul style="list-style-type: none">- Placer des élèves à des endroits stratégiques dans la classe- Permettre de travailler en adoptant diverses positions- Éloigner les élèves des sources de stimulation- Fournir à l'élève un espace de travail isolé- Permettre l'utilisation d'un éclairage spécial- Organiser l'environnement de travail d'un élève (utiliser un panier pour mettre ses choses, sortir un matériel à la fois, etc.)
A priori	<ul style="list-style-type: none">- Prévoir le style d'enseignement par rapport aux contenus abordés- Fournir à l'élève un espace de travail isolé pour permettre sa concentration- Placer des élèves à des endroits stratégiques dans la classe.

L'enseignante B a dirigé l'activité et l'enseignante A circulait pour aider certains élèves en difficulté. En se partageant l'enseignement et en offrant un soutien plus particulier aux élèves à risque et en difficulté, les enseignantes ont pu aider un plus grand nombre d'élèves, différencier les processus en rappelant aux élèves les stratégies d'apprentissage et connaître les besoins de chacun de leurs élèves dans un cadre peu stigmatisant, ce qu'elles auraient pu difficilement faire si elles avaient été seules en classe. Elles ont pu également différencier la structure en plaçant des élèves à des endroits stratégiques dans la classe et en organisant l'environnement de travail de certains élèves.

Dans une autre activité d'écriture, certains élèves, travaillant avec l'enseignante B, devaient tenter d'écrire le mot «glouton» (Tableau 4). Pendant ce temps, l'enseignante A travaillait la fusion syllabique avec un sous-groupe d'élèves en difficulté. Elle augmentait graduellement le niveau de difficulté lors de l'activité, passant de mots à deux syllabes, puis à trois syllabes pour finir avec les non-mots. En choisissant l'enseignement alternatif comme modalité de coenseignement, la différenciation des deux enseignantes touche les contenus, les processus et la structure de manière *a priori*, *a posteriori*, *simultanée* et *successive*. Ainsi, le coenseignement permet à tous les élèves de la classe de progresser selon leur rythme et de revoir certaines notions moins bien comprises.

Tableau 4. **Différenciation pédagogique observée pendant les activités d'écriture et de fusion syllabique**

Dispositifs de différenciation	Observations	Verbatim
Des contenus	<ul style="list-style-type: none"> – Grader les niveaux de complexité d'une tâche 	<p>– « Normalement, ils sont capables à trois syllabes ces temps-ci. Mais, ceux-là [en parlant des élèves] sont encore bloqués à deux. Des fois, ils réussissent à en trouver, mais c'est quand même difficile. » (Enseignante A)</p>
Des processus	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre des référentiels à la disposition des élèves (planète des Alphas) – Rappeler les stratégies propres à une compétence – Varier les approches pédagogiques (faire des jeux lors des apprentissages, etc.) 	
Des structures	<ul style="list-style-type: none"> – Varier l'aménagement de la classe – Offrir des cliniques ou des groupes de besoins (enseignement alternatif) – Permettre de travailler en adoptant diverses positions – Faire des activités qui bougent plus lorsqu'on sent que les élèves sont fatigués 	<p>– « Il y a aussi des activités, qu'à 32, ce n'est pas payant. Comme la conscience phono, à 32, il y a une personne qui écoute. C'est trop difficile! [...] Ou les choses où il y a beaucoup de manipulations, à 32, on fait juste de la discipline. [...] Dans ces moments-là, c'est mieux de séparer en parallèle nos enseignements. » (Enseignante A)</p>
A priori	<ul style="list-style-type: none"> – Prévoir des référentiels, des supports visuels lors des explications (Les Alphas) – Planifier différentes tâches selon des niveaux de difficulté différents, selon l'autonomie des élèves – Prévoir les difficultés des élèves selon la notion enseignée (alléger la tâche s'il y a lieu) – Prévoir de grader les niveaux de difficulté en cours d'apprentissage 	
A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> – Travailler en groupe de besoins – Faire un dépistage en conscience phonologique et faire des groupes de besoins en lien avec les résultats 	
Simultanée	<ul style="list-style-type: none"> – Travailler en groupe de besoins – Grader les niveaux de complexité d'une tâche (activités en échelon) – Prendre le pouls des élèves en cours d'apprentissage et modifier l'activité en conséquence (faire bouger les élèves si l'enseignante sent qu'ils ne sont plus réceptifs) 	<p>– « Je sentais qu'ils étaient pu capable de m'écouter [...] Je me suis dit, on va aller bouger. En fait, j'ai retravaillé les non-mots et là je voulais qu'on trouve la dernière syllabe ou la première parce qu'on sait que c'est assez primordial à décortiquer dans le processus de conscience phono. Je me suis dit peut-être qu'en sautant, ils vont sentir la dernière syllabe. Ça les a fait bouger. » (Enseignante A)</p>
Successive	<ul style="list-style-type: none"> – Offrir des activités en échelon selon les niveaux de difficulté 	

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser les pratiques de différenciation apportées au sein du groupe-classe afin de prendre en considération les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette étude de cas descriptive souhaitait apporter un éclairage sur les pratiques de coenseignement en lien avec la différenciation pédagogique grâce à l'observation directe de l'activité enseignante en classe de coenseignement à temps plein à l'éducation préscolaire, puisqu'en effet, à ce jour, très peu de recherches se sont intéressées à la question.

D'abord, le coenseignement amène une implication plus importante concernant les moments de concertations. Les résultats montrent que les enseignantes différencient a priori autant les contenus et les structures que les processus. En effet, elles planifient leurs pratiques pédagogiques en fonction de la manière de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Les moments de planification observés sont des concertations directes, fréquentes et flexibles, c'est-à-dire faites en classe à tout moment et tout au long de la journée (Tremblay, 2015). Même si la plupart des recherches, comme celle de Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007), affirment l'importance d'avoir du temps de préparation et de planification, les résultats montrent que la planification et les moments de concertation peuvent être directs, tout au long de la journée, au lieu d'être formels, un temps précis de rencontre fixé dans l'horaire. Ceci s'explique par leur statut d'enseignantes à temps plein en classe, qui leur permet de réaliser des microajustements tout au long de la journée, pour tenir compte, par exemple, de la répartition des élèves dans les différents sous-groupes en fonction de leurs niveaux, leurs intérêts ou de la tâche.

De plus, le coenseignement à temps plein observé dans cette recherche montre une très grande diversité de dispositifs de différenciation pédagogique bien plus complexe que les modalités de coenseignement mis en lien avec la différenciation pédagogique présentée (Tremblay, 2015). Le coenseignement permet une flexibilité dans les ressources humaines (aide individuelle, travail en sous-groupe de besoins, discipline, etc.) en ne restreignant pas les tâches des enseignantes exclusivement à l'enseignement. D'ailleurs, le nombre important d'observations et d'entretiens d'autoconfrontation permet d'avancer que les comportements des enseignantes étaient davantage dirigés vers des activités d'aide individualisée ou en sous-groupe de besoins. Qui plus est, l'aide apportée à un seul élève ou à un sous-groupe d'élèves concerne la majeure partie du temps du travail des enseignantes. Les observations, ainsi que les entretiens réalisés, permettent aussi de constater que la différenciation est, la plupart du temps, a posteriori, à partir d'évaluations, dans les ateliers de remédiation, de réapprentissage ou de sous-groupes destinés aux élèves en difficulté.

Dans le même ordre d'idées, les observations permettent également de constater que le coenseignement ne se limite pas à seulement six modalités, comme le suggère

la littérature (Friend et Cook, 2013; Friend, 2014). Ces modalités de coenseignement sont, somme toute, une description très sommaire de la réalité de deux enseignantes à temps plein en classe. Bien que les enseignantes aient utilisé la plupart de ces modalités de coenseignement, le travail à deux en classe s'avère beaucoup plus complexe. En effet, en plus d'exécuter les tâches d'enseignement, les observations montrent que les enseignantes réalisent diverses activités ne faisant pas partie du modèle initial. Par exemple, une enseignante peut être en train de corriger des travaux à son bureau pendant que l'autre enseignante circule dans la classe pour venir en aide aux élèves. Il se peut que les modalités de coenseignement diffèrent de la littérature, puisque, dans cette recherche, le coenseignement se fait à temps plein entre deux enseignantes, contrairement à ce qui est proposé par Friend et Cook (2013). Il se peut également que les modèles proposés par les auteurs puissent être difficilement applicables à l'éducation préscolaire. En effet, à l'éducation préscolaire, l'organisation de la classe favorise la participation active de l'enfant à travers divers centres d'apprentissage, contrairement aux modèles proposés par Friend et Cook (2013).

Limites et pistes de recherche

Certaines limites ont été identifiées, notamment concernant le caractère à temps plein du coenseignement entre les deux enseignantes. En effet, étant donné que le coenseignement s'est fait à temps plein, l'évolution de leur relation s'est faite beaucoup plus rapidement qu'un coenseignement dispersé. Certains éléments de cette recherche peuvent donc être contradictoires par rapport à ce qui a été tiré de la littérature sur le coenseignement, puisque la plupart des recherches effectuées sur le coenseignement parlaient d'un coenseignement fait de façon plus ponctuelle.

En ce qui concerne les entretiens d'autoconfrontation, même si ces derniers ont été réalisés dans des contextes et un environnement similaires, les résultats de cette recherche peuvent être teintés de subjectivité, puisqu'ils ont été réalisés directement en face des répondantes. Il se peut que le langage non verbal dégagé par la chercheuse soit venu biaiser les représentations initiales des répondantes. De plus, le fait que la chercheuse a tenu compte de certaines données (ex. : protocoles d'entretiens, choix des images pour l'entretien d'autoconfrontation, etc.) rend difficile un positionnement clair. En ce sens, il semble difficile, jusqu'à présent, de généraliser les résultats.

Avec les résultats obtenus au moyen d'observations et d'entretiens croisés, cette recherche s'est également donné comme mission d'apporter sa contribution à la pratique. Étant donné que le coenseignement permet de mieux répondre aux besoins des élèves, qu'il permet de mieux différencier l'enseignement et qu'il favorise la collaboration entre les différents professionnels, de futures recherches pourraient porter sur l'aspect plus relationnel de la collaboration entre le personnel enseignant ou même entre les intervenants comme les techniciennes ou les techniciens en éducation spécialisée. Cela permettrait également d'avoir un regard plus critique sur le

développement professionnel des enseignantes et des enseignants qui caractérise l'évolution des pratiques de coenseignement.

Références bibliographiques

- BELMONT, B. et VERILLON, A. (2004). Collaborations dans le cadre de l'intégration scolaire d'enfants handicapés. Dans J-F Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 201-212). L'Harmattan.
- CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les Éditions de la Chenelière.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- DESCAMPE, S., ROBIN, F. et TREMBLAY, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FRIEND, M. et REISING, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6-10.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. et SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20, 9-27.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson Education.
- FRIEND, M. (2014). *Co-teach! Building and sustaining effective classroom partnership inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- GUAY, M.-H., LEGAULT, G. et GERMAIN, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique, Site Internet*, 141, 1-4.

- HANG, Q. et RABREN, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès. Politique d'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et McDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failure, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.
- MURAWSKI, W. W. et SWANSON, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 52-58.
- MURAWSKI, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work*. Corwin.
- RIX-LIÈVRE, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité: vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, (2), 358-379.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. M. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A megasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- ST-LAURENT, L., DIONNE, J., GIASSON, J., ROYER, É., SIMARD, C. et PIÉRARD, B. (1998). Academic achievement effects of an inclass service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- ST-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin Éditeur.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- TOMLINSON, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2^e éd.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- TREMBLAY, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179, 63-72. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/3670>.

- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- WEISS, M. P. et BRIGHAM, E. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does de research support? *Educational interventions: Advances in Learning and behavioral disabilities*, 14, 217-245.
- WELCH, M., BROWNELL, K. et SHERIDAN, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and schoolbased problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20, 36-49.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series* (3^e éd., vol. 5). Sage Publications.

Annexe

Voici le protocole utilisé pour les entretiens d'autoconfrontation :

Préalable à l'entretien d'autoconfrontation

1. Sélection des moments clés par la chercheuse en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique et le coenseignement;
2. Élaboration des questions visant à expliquer leurs pratiques de différenciation;
3. Montage vidéo, en utilisant Movie maker, des moments clés sélectionnés.

Lors de l'entretien

1. Accueil des coenseignantes;
2. Visionnement avec les deux coenseignantes d'un moment clé sélectionné par la chercheuse;
3. Questionnement par la chercheuse sur le moment visionné;
4. Répétitions des points 2 et 3 jusqu'à ce que tous les moments clés soient visionnés;
5. Retour collectif sur les visionnements et questions.

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'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).

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

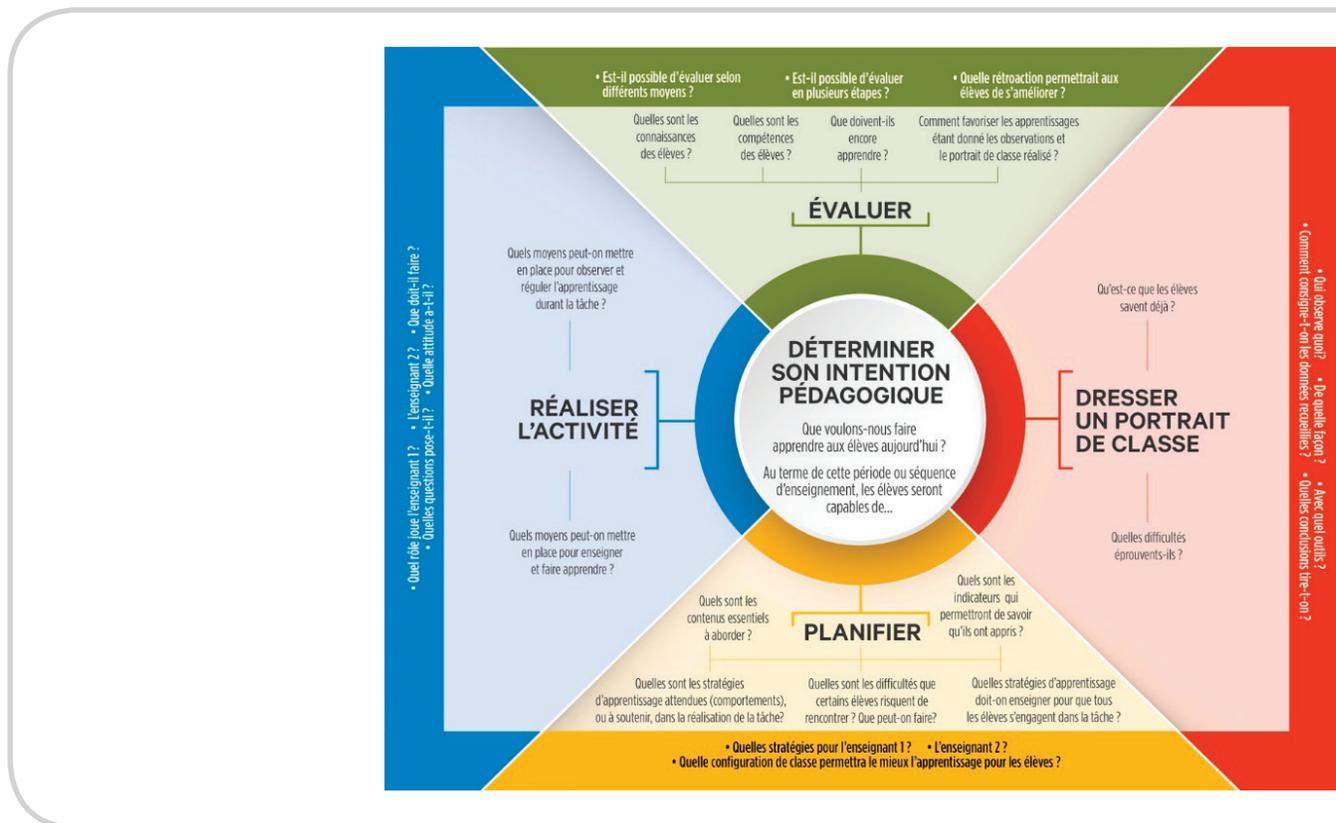
et la consignation des données est apparu comme une stratégie efficace en vue de favoriser une certaine complémentarité. Ces renseignements ont alimenté le dialogue entre le personnel coenseignant. L'étape de la planification a fait émerger les questionnements propres aux configurations du coenseignement; 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*.

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

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 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

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative interprétative s'intéresse à une modalité particulière du coenseignement en éducation physique et à la santé au Québec qui s'organise en jumelage de deux groupes. Elle vise premièrement à documenter les conceptions de

16 élèves du primaire, dont 8 ayant des besoins particuliers, sur leur bien-être lors des cours vécus en condition de coenseignement en jumelage, comparativement aux cours selon la condition de groupe unique. Deuxièmement, elle porte un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces conditions. Les analyses effectuées à partir du modèle théorique du bien-être PERMA de Seligman (2011) permettent de dégager que l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives représentent trois dimensions susceptibles de soutenir le bien-être des élèves. En contraste avec la littérature, ces dimensions émergent particulièrement dans un contexte de groupe unique. Les résultats soutiennent aussi l'importance que les élèves ayant des besoins particuliers accordent aux relations interpersonnelles et aux émotions positives comme leviers à leur bien-être. Cette recherche suscite un questionnement sur l'organisation du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé afin de mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves intégrés dans le groupe.

ABSTRACT

The well-being of elementary students with regards to co-teaching physical and health education in twinned groups

Claudia VERRET, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada
Johanne GRENIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada
Line MASSÉ, University of Quebec at Trois-Rivières, Quebec, Canada
Cédric ROURE, University of Teacher Education of Val, Lausanne, Switzerland
Nicia LANGLOIS-PELLETIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

This interpretative qualitative study explores a particular modality of co-teaching physical and health education classes in Quebec, organized around twinning two groups. Firstly, it aims to document the perceptions of 16 elementary school students, including 8 with special needs, about their well-being during classes taught under the co-teaching-twinning model, compared to classes taught as a single group. Secondly, it looks specifically at the perceived well-being of students with special needs under these conditions. Analyses carried out using the PERMA theoretical model of well-being by Seligman (2011) show that engagement, interpersonal relationships and positive emotions represent three dimensions likely to support student well-being. In contrast to the literature, these dimensions emerge more in a single group context. The results also support the importance students with special needs place on interpersonal relationships and positive emotions as levers for their well-being. This study raises questions about the organization of co-teaching in physical education and health in order to better meet the heterogeneous needs of students integrated into the group.

RESUMEN

El bienestar de los alumnos de primaria con respecto a la co-enseñanza vinculando educación física y para la salud

Claudia VERRET, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Johanne GRENIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Line MASSÉ, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Cédric ROURE, Escuela superior de pedagogía de Val, Lausana, Suiza

Nicia LANGLOIS-PELLETIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Esta investigación cuantitativa se centra en una modalidad particular de co-enseñanza en educación física y para la salud en Quebec, organizada vinculando dos grupos. Su primer objetivo fue documentar las concepciones que 16 alumnos de primaria, entre ellos 8 con necesidades particulares, sobre su bienestar durante los cursos impartidos en co-enseñanza vinculada, comparadas con las clases en grupo único. En segundo lugar, abordamos específicamente el bienestar percibido por los alumnos con necesidades particulares en dichas condiciones. Los análisis realizados a través del modelo teórico del bienestar PERMA de Seligman (2011) nos permite destacar que la implicación, las relaciones interpersonales y las emociones positivas constituyen tres dimensiones susceptibles de apoyar el bienestar de los alumnos. En contraste con la literatura, dichas dimensiones surgen principalmente en un contexto de grupo único. Los resultados apoyan asimismo la importancia que los alumnos con necesidades particulares dan a las relaciones interpersonales y a las emociones positivas en tanto que palancas para su bienestar. Esta investigación suscita una interrogación sobre la organización de la co-enseñanza vinculada en educacional física y para la salud para dar una respuesta más cabal a las necesidades de los alumnos integrados en grupo.

LE COENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Au milieu des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (2005) a adopté un plan pour l'augmentation du temps d'enseignement au primaire en mettant particulièrement l'accent sur le temps consacré à la discipline de l'éducation physique et à la santé. Cette mesure a incité les milieux scolaires du primaire à faire passer de 60 à 120 minutes par semaine le temps d'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Bien que cette initiative se soit avérée positive pour la santé et les habitudes de vie des élèves, elle a produit des effets considérables sur l'organisation entourant cette discipline : augmentation du nombre d'enseignants et d'enseignantes d'éducation physique et à la santé au primaire, qui sont passés de un à deux ou trois par école,

nouvel aménagement des horaires et révision de l'occupation des plateaux, puisqu'il n'y a souvent qu'un seul gymnase par école (Piotrowski, Fafard et Rousseau, 2010).

Depuis quelques années, cette contrainte organisationnelle s'est complexifiée en raison de l'augmentation démographique observée dans certaines régions du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ainsi, les effectifs en hausse d'élèves dans certaines régions accentuent la problématique du manque de locaux et d'espace en éducation physique et à la santé.

En réponse à ces enjeux organisationnels et démographiques, des écoles primaires proposent le jumelage de deux groupes d'élèves lors d'un cours (Piotrowski *et al.*, 2010). Ce coenseignement en jumelage implique essentiellement de considérer les élèves des deux groupes comme s'ils faisaient partie d'un seul (Grenier, 2011). Une enquête en ligne menée récemment au Québec auprès de 245 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire en éducation physique et à la santé révèle que 42 % de ces personnes enseignent sur une base hebdomadaire selon ce mode d'organisation (Verret, 2019).

L'organisation du coenseignement en éducation physique et à la santé dans les milieux scolaires se réalise majoritairement de deux façons. La première consiste à jumeler un groupe restreint d'élèves en adaptation scolaire avec ceux d'un groupe ordinaire supervisé par deux enseignants ou enseignantes. C'est un mode d'organisation fréquent, notamment au secondaire (Gubacs-Collins et Olsen, 2010). La deuxième forme d'organisation du coenseignement comporte un jumelage des élèves de deux groupes ordinaires pour la période d'éducation physique et à la santé. Ce jumelage est fréquemment proposé au primaire.

Le premier type de jumelage s'inscrit particulièrement dans la visée d'une organisation de services éducatifs prônant une intégration partielle et progressive des élèves présentant des besoins particuliers, comme prescrit dans la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et dans la Politique en adaptation scolaire du Québec (Ministère de l'Éducation, 1999) par l'adaptation de l'entourage éducatif de ces élèves (Gaudreau, 2010). Outre la visée de répondre aux besoins hétérogènes des élèves, qui représente un enjeu de l'inclusion scolaire, les deux types de jumelage témoignent aussi d'un engagement organisationnel à offrir des structures flexibles de façon à soutenir la collaboration entre les enseignantes et les enseignants impliqués, et à encourager un soutien mutuel du personnel éducatif (Allenbach *et al.*, 2016). Néanmoins, au Québec, cela répond tout autant à des contraintes logistiques et organisationnelles liées au manque d'espace. De ce fait, lors de ces coenseignements en jumelage, deux enseignantes ou enseignants d'éducation physique et à la santé se joignent à une cinquantaine d'élèves sans forcément profiter d'un espace plus grand que celui habituellement attribué à un seul groupe. Cela se distingue donc des modèles classiques du coenseignement, qui prônent majoritairement la collaboration entre une personne enseignante et une

personne professionnelle non enseignante comme l'orthopédagogue au sein d'un seul groupe d'élèves (Gravel et Trépanier, 2010).

L'efficacité du coenseignement quant à la réussite des élèves dépend fortement de la qualité de la collaboration entre les deux personnes et de l'adéquation aux conditions d'efficacité qui sont mises en place, à savoir le temps de concertation, le soutien administratif et la formation des coenseignantes et des coenseignants (Allenbach *et al.*, 2016; Arguelles, Hughes et Schumm, 2000). Or, cela soulève des questionnements pour la discipline de l'éducation physique et à la santé. Premièrement, quelques articles professionnels en éducation physique et à la santé présentent les rôles que peuvent prendre les personnes techniciennes en éducation spécialisée dans le cadre du coenseignement dans cette discipline (Haegele et Kozub, 2010). Toutefois, les propos sont de l'ordre de la description des rôles possibles. À notre connaissance, nous n'avons pas recensé de recherches décrivant la nature des modalités ni l'efficacité du coenseignement mis en œuvre en éducation physique et à la santé. Deuxièmement, une recherche évaluative rapporte que les enseignantes et les enseignants éprouvent de la difficulté à adopter des pratiques éducatives favorisant une réponse aux besoins de tous les élèves, notamment lors de l'évaluation des apprentissages (Whipp, Taggart et Jackson, 2014). Finalement, des travaux récents réalisés au Québec rapportent d'importants obstacles dans le développement professionnel du personnel enseignant de cette discipline à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes et les enseignants comptent très peu d'heures de cours en formation initiale et continue portant sur ces élèves et sont rarement impliqués dans le processus des plans d'intervention (Verret, Grenier, Massé et Bergeron, 2017). De plus, plusieurs obstacles à l'adoption des pratiques inclusives sont rapportés, notamment des manques d'outils pédagogiques, d'informations sur les caractéristiques et les besoins hétérogènes des élèves, de formations continues sur les stratégies efficaces et de soutien professionnel (Tapin, Verret, Caplette-Charette, Grenier et Chaubet, 2018). Malgré ces questionnements, le coenseignement en jumelage s'inscrit dans la visée du travail collaboratif, puisque cela permet aux deux personnes impliquées de s'engager dans une démarche collaborative de résolution de problème (Gaudreau, 2010) et de partager les responsabilités éducatives (Allenbach *et al.*, 2016).

LE VÉCU DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

La participation engagée des élèves en éducation physique et à la santé conduit au développement des compétences au cœur des curriculums. Pour les élèves ayant des besoins particuliers, la participation active en éducation physique et à la santé s'avère encore plus favorable au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à des relations sociales positives « normalisantes » (Coates et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000). Ces réussites reposent entre autres sur les stratégies d'intégration mises en place par les enseignantes et les enseignants (Coates

et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000). Or, les recherches antérieures révèlent que les expériences des élèves ayant des besoins particuliers sont mitigées, sinon négatives, notamment parce qu'ils et elles vivent des situations d'apprentissage en « périphérie ». En effet, les recherches montrent que ces élèves ont moins de temps d'engagement dans l'apprentissage, effectuent des tâches différentes du reste du groupe, sont plus exclus socialement que leurs pairs (Coates et Vickerman, 2008) ou ont moins d'interactions avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les autres élèves (Goodwin et Watkinson, 2000; Hutzler, 2003). Afin de remédier à cette situation, le coenseignement est vu comme une piste d'action favorisant les expériences positives et les réussites des élèves ayant des besoins particuliers dans cette discipline (Grenier, 2011).

Les recherches rapportent des bénéfices liés au coenseignement pour tous les élèves, spécialement pour celles et ceux qui ont des difficultés sociales, qui réussissent moins bien ou qui gèrent plus difficilement leurs comportements (Allenbach *et al.*, 2016; Trépanier et Paré, 2010). Or, en éducation physique et à la santé, les avantages du coenseignement ont surtout été documentés pour les personnes enseignantes (Grenier, 2011), notamment en ce qui a trait à l'amélioration de leurs attitudes et de leurs pratiques collaboratives (Chen, Cone et Cone, 2007).

Trépanier et Paré (2010) réitèrent l'importance de répondre aux besoins des élèves et d'évaluer les effets du coenseignement afin d'en considérer la faisabilité et l'efficacité. À notre connaissance, aucune recherche n'a étudié la perception des élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé. Considérant les expériences partagées des élèves, notamment celles et ceux ayant des besoins particuliers lors des cours d'éducation physique et à la santé, ainsi que les nombreux obstacles à l'adoption de pratiques inclusives des enseignantes et des enseignants dans cette discipline, il semble pertinent de se questionner sur le bien-être perçu de l'ensemble des élèves lors des cours d'éducation physique et à la santé vécus selon ce mode d'organisation, en portant une attention particulière à celui des élèves ayant des besoins particuliers.

MODÈLE THÉORIQUE DU BIEN-ÊTRE

Afin d'étudier les conceptions du bien-être des élèves, le modèle théorique de Seligman (2011) a été retenu. Parmi la multitude de définitions et de modèles théoriques sur le bien-être, ce modèle multidimensionnel s'inscrit dans la perspective de la psychologie positive qui vise l'épanouissement de la personne (Hone, Jarden, Schofield et Duncan, 2014). Ainsi, le bien-être est décrit comme un état de fonctionnement social dynamique et optimal qui découle d'une bonne adaptation dans plusieurs domaines psychosociaux. Le modèle de Seligman (2011) préconise que le bien-être découle de cinq dimensions se présentant sous l'acronyme PERMA (selon la première lettre de chacune des dimensions en anglais: *Positive emotion*,

Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment). Selon Butler et Kern (2016), ce modèle théorique fusionne plusieurs conceptualisations utiles pour opérationnaliser la construction abstraite du bien-être et fournir des objets de recherche concrets qui peuvent être mesurés, développés et soutenus. Dans le modèle de Seligman, les émotions positives renvoient aux sentiments qui motivent les actions humaines telles que le bonheur, le plaisir, l'espoir et l'optimisme. L'engagement réfère à l'attachement, à l'implication, à la concentration et au degré d'attrait que les activités d'apprentissage exercent chez les élèves. Les relations interpersonnelles réfèrent aux besoins de connexion, d'amour, d'appréciation, de contacts physiques et émotionnels, et de sentiment d'appartenance. La signification et les buts perçus impliquent d'être en mesure d'utiliser ses forces pour accomplir un objectif qui importe pour soi. L'accomplissement personnel s'inscrit dans la visée d'avoir une vie remplie et productive qui renvoie au sentiment d'avoir atteint ses buts personnels (Seligman, 2011). Les cinq dimensions reposent sur trois caractéristiques communes: contribuer au bien-être, avoir des intentions exclusives ainsi que se définir et se mesurer de façon indépendante. Selon ce modèle, le bien-être consiste à combler une ou plusieurs de ces dimensions.

Objectifs de recherche

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une plus vaste recherche-action-formation visant à accompagner des enseignantes et des enseignants en éducation physique et à la santé du primaire afin qu'ils adoptent des pratiques éducatives favorisant l'inclusion. Le premier objectif de l'article consiste à documenter les conceptions d'élèves du primaire sur leur bien-être lors des cours en éducation physique et à la santé vécus en coenseignement en jumelage. Cette condition est comparée avec la condition du groupe unique. L'article vise par ailleurs à porter un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces deux conditions.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie suit une approche qualitative interprétative. Quatre groupes de discussion ont été animés auprès de 16 élèves du primaire provenant de trois écoles différentes d'une commission scolaire de la grande région montréalaise, au Canada.

Participants

Seize élèves (cinq garçons et trois filles ayant des besoins particuliers; trois garçons et cinq filles neurotypiques) âgés de 9 à 12 ans ont participé aux entrevues. Le tableau 1 décrit leurs caractéristiques personnelles (sexe, niveau scolaire, âge et besoins dans

les domaines de difficulté). Des prénoms fictifs ont été attribués aux élèves afin de préserver la confidentialité. Les prénoms des élèves neurotypiques commencent par la lettre N.

Tableau1. **Description des élèves**

Prénom	Sexe	Niveau	Âge (ans)	Domaine de difficulté			
				Cognitif	Social	Affectif	Moteur
Marie-Rosalie	F	6	12	X		X	
Yan	M	6	12	X	X	X	X
Mathieu	M	6	12	X	X		
Noah	M	6	12				
Jade	F	4	10			X	
Julien	M	4	10		X	X	
Nathan	M	4	10				
Naomie	F	4	10				
Neva	F	4	10				
Nadia	F	4	9				
Billy	M	4	10	X			
Élizabeth	F	4	N/D	X			
Nick	M	4	10				
Nelly	F	4	10				
Zian	M	4	9	X			
Naelle	F	4	10				

Condition de coenseignement

Ces élèves font partie des groupes de trois enseignantes ayant accepté de participer à la recherche. Deux d'entre elles comptent plus de 20 ans d'expérience, et la troisième est en milieu de carrière (6-19 ans). Elles enseignent depuis au moins cinq ans à la même école. Elles ont toutes déjà enseigné à des groupes en adaptation scolaire en éducation physique et à la santé. Deux font du coenseignement en jumelage sur une base hebdomadaire avec la même personne depuis plus de trois ans, tandis qu'une troisième a expérimenté le coenseignement en jumelage avec une nouvelle collègue enseignante. Elles n'ont jamais reçu de formation sur le coenseignement. Selon ces enseignantes, les modalités de coenseignement qui ont été mises en œuvre pendant la recherche étaient de l'ordre de l'enseignement partagé, comme décrit par Tremblay (2015).

Déroulement

L'accord de la commission scolaire ainsi que le consentement des directions d'école, des enseignantes et des parents des élèves ont été obtenus selon le protocole accepté par le comité d'éthique et de la recherche de l'université de la chercheuse principale. L'ensemble des personnes enseignantes en éducation physique et à la santé au primaire de la commission scolaire a été invité par courriel à participer à la recherche. Trois enseignantes volontaires ont accepté. Elles ont sélectionné un de leurs groupes qui participaient à des activités de coenseignement en jumelage tout au long de l'année. Une des participantes a impliqué deux groupes dans la recherche. Pour la phase de collecte de données, les enseignantes ont dressé la liste des élèves ayant des besoins particuliers et ont documenté chacun de leurs domaines de difficulté. L'équipe de chercheurs a pigé au hasard deux élèves ayant des difficultés et deux pairs neurotypiques dans cette liste. Cette sélection de quatre élèves a été soumise aux enseignantes de chacun des groupes afin de s'assurer de l'affinité interpersonnelle des quatre élèves choisis et de leur aisance à discuter ensemble. Cette procédure a permis de s'assurer de la présence de deux élèves présentant des besoins particuliers lors des entrevues ainsi que du respect des règles éthiques de la recherche auprès des enfants. Les entrevues de groupe ont été réalisées au mois de mai 2019 par la chercheuse principale. Elles ont été planifiées dans un moment libre des élèves (pause, midi, etc.). Elles ont duré entre 30 et 45 minutes.

Instrumentation

Le canevas d'entrevue comportait quatre sections. La première permettait de briser la glace (une question) en demandant aux élèves leurs loisirs préférés. La deuxième section permettait de discuter des préférences générales des élèves entre la condition du groupe seul ou du coenseignement en jumelage. La troisième visait à recueillir les perceptions du bien-être des élèves selon les dimensions du modèle théorique et en comparant la condition du coenseignement en jumelage et la condition du groupe unique (deux questions et cinq sous-questions) (par exemple, dans quelle condition tu participes le plus aux tâches? te sens mieux? collabores-tu le plus avec les autres? etc.). L'entrevue se terminait par les remerciements et les énoncés de fermeture de l'entrevue.

Analyse des données

L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 12 à partir des verbatims anonymisés. Tout le processus a été réalisé en coanalyse par deux personnes de l'équipe de recherche afin de s'assurer de la fidélité des analyses (Miles, Huberman et Saldaña, 2014). Elles ont tout d'abord pris connaissance du corpus en le lisant afin de se familiariser avec ce dernier. Elles ont ensuite coanalysé les verbatims inductivement, à

la manière du modèle itératif de Miles *et al.* (2014), afin de le réduire et d'associer des codes aux thèmes émergents. Les codes ont été classés selon les caractéristiques positives et négatives associées aux deux conditions d'enseignement. Une révision complète de chaque code a été faite afin de s'assurer de l'homogénéité des idées représentées. Par la suite, un deuxième cycle d'analyse déductive des codes a été coréalisé à l'aide du modèle PERMA (Seligman, 2011) afin de les catégoriser selon les cinq dimensions prédéterminées. Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des élèves pour illustrer les résultats.

RÉSULTATS

À partir du modèle conceptuel de Seligman (2011), une analyse des perceptions de bien-être des 16 élèves a été effectuée sur la base des 202 énoncés catégorisés. Le tableau 2 illustre les trois dimensions principalement rapportées par les élèves ainsi que leur importance respective en référence à la fréquence d'apparition au sein du corpus des données analysées. Il souligne l'importance des thèmes pour les élèves ayant des besoins particuliers (en italique) lorsque plus de 50% des énoncés inhérents sont nommés.

Tableau 2. **Bien-être perçu des élèves lors des cours vécus dans un groupe seul ou en jumelage selon trois dimensions du modèle de Seligman (2011)**

Conditions	Engagement (60 %)	Relations interpersonnelles (30 %)	Émotions positives (9 %)
Groupe seul	Plus d'espace	<i>Mieux connaître les élèves</i>	Moins de jugement de la part des autres élèves
	L'enseignante est plus disponible	Plus de coopération	Se sentir mieux
	Moins d'élèves		<i>Moins d'agressivité dans le groupe</i>
	Moins de bruit		
	Plus engagé, moins d'attente		
Deux groupes jumelés	<i>Difficultés aux vestiaires</i>	<i>Possibilité d'être avec les amies et amis</i>	Plus de difficulté d'autorégulation dans les groupes
	Interruptions fréquentes	<i>Plus de conflits</i>	
	Permet une formation plus égale des équipes	Possibilité de faire de nouvelles connaissances	

Selon l'analyse de l'ensemble des propos des élèves, le bien-être peut s'expliquer majoritairement par trois dimensions du modèle de Seligman (2011) : l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives. Ces dimensions de bien-être sont liées à la condition du groupe unique pour la plupart des élèves. La dimension

de la signification est très peu présente dans les propos des élèves (deux énoncés), tandis que celle de l'accomplissement personnel n'est pas mentionnée. Les résultats détaillent les trois dimensions prioritaires et comparent la condition du groupe unique avec celle du coenseignement en jumelage (tableau 2).

L'engagement

Dans le cadre de cette recherche, l'engagement représente 60 % des propos des élèves. Quatre thèmes émergent des analyses des propos des élèves, dont trois sont associés à la meilleure qualité de l'environnement d'apprentissage et un qui concerne la plus grande disponibilité de l'enseignante dans la condition du groupe unique.

Au regard de la qualité de l'environnement d'apprentissage, les élèves témoignent de leur facilité à s'engager dans les tâches dans la condition du groupe unique, notamment parce qu'il y a moins d'élèves et qu'ils ont plus d'espace. « Avec juste un groupe, il y a moins de personnes, tu peux travailler dans ta bulle » (Nadia).

Par ailleurs, les élèves mentionnent que « quand on est deux groupes, il y a tout le temps plus de bruit. Il y a tout le temps du monde qui crie » (Zian). Cette problématique en lien avec le niveau de bruit semble particulièrement difficile pour les élèves ayant des besoins particuliers lorsque vient le temps de se changer dans les vestiaires. En effet, le coenseignement en jumelage implique parfois de retrouver quatre groupes d'élèves en même temps dans cet espace restreint. « Dans le vestiaire, tellement qu'il y a du bruit, ils ont été obligés de mettre un truc (en parlant d'un sonomètre) » (Jade).

Également, l'engagement des élèves est entravé en raison de la disponibilité limitée de l'enseignante dans la condition de coenseignement en jumelage.

« Parce que ça permet à l'enseignante de nous faire apprendre des affaires et tout. Quand on est deux groupes, oui il y a deux professeurs, mais tu ne le sais pas parce qu'il y a 28 personnes sur la même et 28 personnes sur l'autre. Toi, en tant que personne, tu n'as pas le réflexe d'aller demander » (Marie-Rosalie).

De même, la disponibilité des enseignantes dans la condition du groupe unique améliore la qualité de la supervision et favorise le travail des élèves, car il y a moins d'interruptions. « Un groupe, c'est mieux parce que comme ça, il n'y a pas beaucoup d'interventions et il y a plus d'air qui circule » (Zian). Il y a aussi moins de pertes de temps causées par les interventions pour gérer des comportements perturbateurs et moins de temps d'attente pour réaliser les tâches. « Par exemple, pour le lancer du poids, je trouve que les files sont moins longues [en parlant d'un seul groupe] » (Yan).

En contraste, certains élèves perçoivent positivement le coenseignement en jumelage, car cela facilite la formation d'équipes et favorise leur plaisir. «Quand on fait des jeux de ballon, c'est moins le fun quand on est un groupe parce qu'il faut tout le temps qu'on se sépare, tandis qu'à deux groupes, c'est plus facile jouer» (Zian).

Les relations interpersonnelles

Cette dimension représente environ 29 % du corpus total. Les élèves préfèrent l'enseignement avec un seul groupe, ce qui leur permet de mieux connaître les autres élèves. «On se connaît plus et on est moins gêné» (Neva). De plus, la coopération entre les élèves est favorisée. Les propos des élèves ayant des besoins particuliers sont majoritairement présents dans les énoncés relatifs à cet aspect positif dans la condition du groupe unique. Toutefois, les élèves aiment être jumelés à un deuxième groupe lorsque cela leur permet d'être avec leurs amies et amis parce que le jumelage leur permet de faire de nouvelles connaissances.

«Bien, en fait, quand il y a d'autres gens aussi, c'est que ça nous aide. Des fois, il n'y a plus de place pour aller avec des gens, puis les profs t'obligent à te mettre avec des gens que tu ne connais pas. Des fois, en fait, on les juge trop vite. On doit juste apprendre à les connaître avant» (Nelly).

Toutefois, les élèves, notamment celles et ceux ayant des besoins particuliers, rapportent plus de conflits dans la condition de coenseignement en jumelage. «[...] quand tu es avec deux groupes, des fois tu as un problème avec quelqu'un, mais il y a d'autres personnes de l'autre groupe des fois, ils vont s'en mêler. Puis, ça nous fait plus de problèmes» (Mathieu).

Les émotions positives

Cette dimension représente 9,4 % de l'importance relative des propos des élèves. Les élèves mentionnent vivre des émotions positives en condition de groupe unique, notamment parce que les jugements de la part des autres élèves sont moins fréquents. «Moi, c'est parce que je n'aime pas les personnes qui me fixent quand je fais quelque chose de mal. Ils m'agacent [en parlant d'un cours en jumelage]» (Zian).

Précisément, les élèves ayant des besoins particuliers perçoivent moins d'agressivité et se sentent mieux dans cette condition. D'ailleurs, selon l'ensemble des témoignages, le coenseignement sous forme de jumelage est propice à l'émergence des difficultés d'autocontrôle de la part des élèves.

DISCUSSION

Cette recherche visait, d'une part, à documenter les perceptions d'élèves du primaire sur leur bien-être perçu lors des cours en éducation physique et à la santé vécus en condition de coenseignement en jumelage, comparativement aux cours vécus en condition de groupe unique. D'autre part, elle voulait porter un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces deux conditions. Les analyses effectuées à partir du modèle théorique du bien-être PERMA de Seligman (2011) ont permis de dégager que l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives sont trois dimensions susceptibles de soutenir le bien-être de l'ensemble des élèves. Les élèves soulignent les occasions de cultiver ces dimensions du bien-être, particulièrement dans la condition de groupe unique. Les résultats soulignent aussi l'importance que les élèves ayant des besoins particuliers accordent aux relations interpersonnelles et aux émotions positives comme leviers à leur bien-être.

À l'instar de différents travaux scientifiques en éducation physique et à la santé qui soutiennent le rapport étroit entre la qualité de l'engagement et les apprentissages réalisés ou la motivation (Garn, Ware et Solmon, 2011; Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt et Yli-Piipari, 2012; Roure, Kermarrec et Pasco, 2019), les présents résultats soulignent que le bien-être des élèves est en grande partie stimulé par leur engagement. Aussi, cet engagement est favorisé lorsque les cours se déroulent seulement avec un groupe, comparativement au jumelage. Cela est particulièrement important pour les élèves ayant des besoins particuliers, car les recherches antérieures montrent que des situations d'exclusion sont fréquemment vécues, ce qui les empêche de profiter des mêmes possibilités d'apprentissage que les autres élèves en éducation physique et à la santé (Goodwin et Watkinson, 2000; Tant et Watelain, 2018). Par ailleurs, selon les élèves, les interférences provoquées par le bruit, le ratio élevé d'élèves et le manque d'espace dans l'environnement d'apprentissage lors des cours en jumelage sont des obstacles à l'engagement. Cela rejoint les recherches qui exposent les nombreux défis propres à cette discipline au regard des difficultés des élèves à composer avec un apprentissage se déroulant dans des environnements « diversifiés, bruyants, vastes et ouverts » (Desbiens, Lanoue, Turcotte, Tourigny et Spallanzani, 2009, p. 187). Aussi, les transitions (arrivées, changements aux vestiaires, sorties, etc.) sont connues pour être des moments critiques de la gestion disciplinaire en éducation physique et à la santé (Turcotte *et al.*, 2008). Les élèves, particulièrement celles et ceux ayant des besoins particuliers, exposent clairement que les transitions comme les changements de vêtements aux vestiaires limitent leur bien-être, parce qu'il y a trop de bruit et trop d'élèves en même temps. En cohérence, il n'est pas surprenant de constater que les élèves mentionnent aussi que la supervision et la disponibilité des enseignantes sont plus grandes lors de l'enseignement avec un seul groupe. Ces résultats sont toutefois en contradiction avec des recherches antérieures qui montrent que le coenseignement permet aux enseignantes et aux enseignants d'offrir plus de soutien aux élèves,

car cela diminue le ratio d'élèves, augmente le nombre d'interactions et fournit un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2010).

Les recherches en éducation physique et à la santé ont démontré de façon constante l'occasion offerte dans cette discipline de favoriser la socialisation de tous les élèves (Briere III et Siegle, 2008; Seymour, Reid et Bloom, 2009). Elles ont aussi souligné les possibilités pour les élèves ayant des besoins particuliers de développer des amitiés, de sentir le soutien et d'éprouver un sentiment d'appartenance au groupe (Klavina et Block, 2008; Seymour *et al.*, 2009; Spencer-Cavaliere et Watkinson, 2010). Selon les témoignages des élèves, les relations interpersonnelles sont effectivement essentielles à leur bien-être, spécialement pour les élèves ayant des besoins particuliers. Aussi, bien que ces dernières et ces derniers disent mieux connaître leurs pairs et observer moins de conflits lors de l'enseignement avec leur groupe, le jumelage leur permet d'être avec leurs amis et amis proches ou avec des élèves qui ont un niveau d'habiletés semblable au leur. Dans cette perspective, cela peut limiter les situations de rejet parfois rapportées en éducation physique et à la santé (Haegele et Sutherland, 2015).

Également, les émotions positives vécues dans les cours à groupe unique représentent une dimension non négligeable du bien-être, notamment parce que l'ensemble des élèves sent moins de jugement de la part des pairs. Dans cette discipline, l'apprentissage des élèves est public, ce qui fait que tout le groupe peut habituellement voir l'élève lors de l'exécution des tâches demandées. En conséquence, les réussites autant que les erreurs sont visibles. La peur du jugement des pairs lors des jumelages doit donc être prise en considération dans la compréhension du bien-être des élèves, en cohérence avec les recherches qui soulignent l'importance de faire valoir ses capacités de façon positive dans son groupe pour soutenir la réussite et la socialisation (Goodwin et Watkinson, 2000; Haegele et Sutherland, 2015).

Finalement, les élèves ayant des besoins particuliers se sentent mieux et perçoivent moins d'agressivité lors de l'enseignement dans un groupe unique. Considérant la haute fréquence des comportements perturbateurs observés dans cette discipline (Turcotte *et al.*, 2008) et les témoignages d'intimidation vécus par les élèves présentant des besoins particuliers (Haegele et Sutherland, 2015), les résultats du bien-être des élèves de cette recherche justifient de remettre en cause ces jumelages actuels en éducation physique et à la santé.

De ce fait, les résultats appellent à des recommandations pour les directions d'école et les personnes enseignantes. D'abord, il est souhaitable que les intentions de jumelage se basent autant sur une adéquation des besoins et des affinités des élèves des deux groupes que sur les considérations pédagogiques inhérentes. Ainsi, les modalités de collaboration et de répartition des rôles des enseignantes et des enseignants au sein des jumelages devraient être planifiées selon les conditions d'efficacité du coenseignement (Gravel et Trépanier, 2010). La modalité de coenseignement déclarée par

les enseignantes recrutées pour cette étude est majoritairement de l'enseignement partagé. Selon Tremblay (2015), l'enseignement partagé réfère à une réponse *a posteriori* aux besoins des élèves dans laquelle « les enseignants se partagent les responsabilités et échangent leurs rôles de manière fréquente et indifférenciée » (p.37). Dans une réponse planifiée, on pourrait par exemple penser à la séparation des élèves en petits sous-groupes selon leurs besoins et offrir un coenseignement de soutien, séparer les groupes lors des moments d'explications ou attribuer des rôles clairs à chacune des personnes enseignantes de façon à ce que les élèves aient des repères constants. Par ailleurs, il y aurait un avantage à exploiter les plateaux extérieurs comme les terrains de sport, les patinoires ou la cour d'école. Outre les avantages sur les apprentissages, cela permet de diminuer les contraintes liées au manque d'espace, au ratio élevé d'élèves et à l'intensité du bruit. De même, puisque les élèves vont directement à l'extérieur, l'obstacle lié à la nécessité de se changer au vestiaire s'élimine par lui-même (Verret, 2019).

Limites

Les résultats de cette recherche permettent un regard nouveau sur une situation de coenseignement unique vécue en éducation physique et à la santé. Toutefois, la portée doit être nuancée sur la base des limites qu'elle présente. Ainsi, les écoles ciblées dans cette recherche ne représentent pas l'ensemble des milieux scolaires, et la recherche n'examine pas l'influence de tous les contextes de coenseignement proposés au Québec ni tous les niveaux socioéconomiques qu'on y retrouve. Également, les propos des élèves n'ont pas été triangulés avec d'autres sources, ce qui aurait permis une confirmation des résultats obtenus. Par conséquent, cela a pour effet de limiter la transférabilité des résultats à tous les milieux proposant du coenseignement sous forme de jumelage.

CONCLUSION

Le bien-être des élèves du primaire en éducation physique et à la santé s'articule autour de leur engagement, de leurs interactions sociales et de leurs émotions positives. À la lumière des propos des 16 élèves du primaire de cette recherche, il est permis de penser que le coenseignement en jumelage ne favorise pas le bien-être de toutes et de tous dans cette discipline. Ce mode d'organisation est d'autant plus questionnable que les propos des élèves ayant des besoins particuliers contrastent de façon tranchante avec les visées inclusives du coenseignement, comme cela est avancé dans la littérature scientifique actuelle (Allenbach *et al.*, 2016; Grenier, 2011) et dans les documents ministériels (Ministère de l'Éducation, 1999; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

L'efficacité du coenseignement repose en grande partie sur la qualité de la collaboration entre les personnes enseignantes impliquées (Allenbach *et al.*, 2016; Arguelles *et al.*, 2000). Dans ces perspectives, de futures recherches devront compléter les points de vue des élèves. Ainsi, il faudra documenter les différentes modalités et les conditions de mise en œuvre du coenseignement en éducation physique et à la santé, notamment les rôles des enseignantes et des enseignants ainsi que les pratiques pédagogiques mobilisées afin de porter un regard élargi sur la question du bien-être des élèves dans cette discipline en contexte de coenseignement.

Références bibliographiques

- ALLENBACH, M., BORRI-ANADON, C., LEBLANC, M., PARÉ, M., REBETEZ, F. et TREMBLAY, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- ARGUELLES, M. E., HUGHES, M. T. et SCHUMM, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- BRIERE III, D. E. et SIEGLE, D. (2008). The effects of the Unified Sports Basketball Program on special education students' self-concepts: Four students' experiences. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-12.
- BUTLER, J. et KERN, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi:10.5502/ijw.v6i3.526.
- CHEN, W., CONE, T. P. et CONE, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 103-124. doi:10.1123/jtpe.26.2.103.
- COATES, J. et VICKERMAN, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x.

- DESBIENS, J.-F., LANOUE, S., TURCOTTE, S., TOURIGNY, J.-S. et SPALLANZANI, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193. doi: 10.7202/1017466.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2010). *Interactions: Collaborations skills for school professionals* (6^e éd.). New York, NY: Pearson.
- GARN, A. C., WARE, D. R. et SOLMON, M. A. (2011). Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84-98. doi: 10.1123/jtpe.30.1.84.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOODWIN, D. L. et WATKINSON, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of student with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. doi: 10.1123/apaq.17.2.144.
- GRÅSTÉN, A., JAAKKOLA, T., LIUKKONEN, J., WATT, A. et YLI-PIIPARI, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports, Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- GRAVEL, C. et TRÉPANIÉ, N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GRENIER, M. A. (2011). Coteaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112. doi: 10.1123/apaq.28.2.95.
- GUBACS-COLLINS, K. et OLSEN, E. B. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education: A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 81(3), 36-42. doi: 10.1080/07303084.2010.10598447.
- HAEGELE, J. A. et KOZUB, F. M. (2010). A continuum of paraeducator support for utilization in adapted physical education. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(5). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907034.pdf>.

- HAEGELE, J. A. et SUTHERLAND, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118.
- HONE, L. C., JARDEN, A., SCHOFIELD, G. M. et DUNCAN, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. doi: 10.5502/ijw.v4i1.4
- HUTZLER, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373. doi: 10.1080/00336297.2003.10491809.
- KLAVINA, A. et BLOCK, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. doi: 10.1123/apaq.25.2.132.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf.
- Ministère de l'Éducation. (2005). *Au primaire. Plus de temps pour apprendre. Plus d'enseignantes et d'enseignants. Plus d'éducation physique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/plustempsapprendre.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Analyse des tendances démographiques*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/analyse-des-tendances-demographiques/>.
- PIOTROWSKI, G., FAFARD, M. et ROUSSEAU, A. (2010). *Le coenseignement. Une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace*. Repéré à https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/Education_physique/Primaire/referentiel_coenseignement.pdf.

- ROURE, C., KERMARREC, G. et PASCO, D. (2019). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327-340. doi: 10.1177/1356336X17732964.
- SELIGMAN, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.
- SEYMOUR, H., REID, G. et BLOOM, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219. doi: 10.1123/apaq.26.3.201.
- Spencer-Cavaliere, N. et Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. doi: 10.1123/apaq.27.4.275.
- TANT, M. et WATELAIN, E. (2018). La situation de handicap. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (vol. 85, p. 47-52). Paris, France: EP&S.
- TAPIN, G., VERRET, C., CAPLETTE-CHARENTE, A., GRENIER, J. et CHAUBET, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue PhénEPS*, 9(2), 1-23.
- TREMBLAY, P. (2015). Le co-enseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. doi: 10.18162/fp.2015.276.
- TRÉPANIÉ, N. et PARÉ, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TURCOTTE, S., DESBIENS, J. F., SPALLANZANI, C., ROY, M., BRUNELLE, J. P. et TOURIGNY, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 2(13), 57-77.
- VERRET, C. (2019). *Le coenseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves en éducation physique et à la santé?* Communication présentée au Congrès annuel de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (FEEPEQ), Sherbrooke, Québec.
- VERRET, C., GRENIER, J., MASSÉ, L. et BERGERON, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé: quels défis pour l'inclusion? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- WHIPP, P., TAGGART, A. et JACKSON, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382. doi:10.1080/17408989.2012.754001.

Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive

Marie TOULLEC-THÉRY

Université de Nantes, Nantes, 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

Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive

Marie TOULLEC-THÉRY

Université de Nantes, Nantes, France

RÉSUMÉ

En France, dans l'école inclusive encore naissante, il existe un système de scolarisation à plusieurs voies. Les élèves «à besoins éducatifs particuliers» sont plus souvent scolarisés en classe «ordinaire». Toutefois, les élèves «en situation de handicap» peuvent aussi être soutenus par un dispositif mené par un enseignant spécialisé ou une enseignante spécialisée. L'unité localisée pour l'inclusion scolaire est alors envisagée comme un *système didactique auxiliaire* du *système didactique central* qu'est la classe.

Nous proposons, dans cet article, deux études de cas, l'une en école élémentaire (élèves de 9 ans), l'autre au collège (élèves de 15 ans). Dans chaque étude, quelques élèves en situation de handicap sont scolarisés en classe «ordinaire», avec le soutien d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire. L'enseignante spécialisée ou l'enseignant spécialisé de l'unité localisée et celle ou celui de la classe coenseignent; chaque personne spécialisée mène également un atelier au sein de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. De quelle manière sont alors articulés les systèmes didactiques?

En quoi le travail dans chaque dyade enseignante engage-t-il ces acteurs vers des pratiques conjointes?

Deux principaux résultats sont mis au jour. Les instances que sont les réunions d'ingénierie didactique coopérative et le coenseignement sont des vecteurs puissants de modification des pratiques inclusives.

ABSTRACT

Cooperative didactic engineering and co-teaching to contribute to inclusive schooling

Marie TOULLEC-THÉRY, University of Nantes, Nantes, France

In France, in the still emerging inclusive school, there is a multi-track education system. Students with “special educational needs” are most often educated in “regular” classes. However, “disabled” students can also be supported by a system led by a specialist teacher. The localized unit for inclusive education is therefore seen as an *auxiliary didactic system* of the *central didactic system*, which is the classroom.

In this article, we offer two case studies, one at an elementary school (9 year-old students), and the other at a high school (15 year-old students). In each study, a few students with disabilities are educated in a “regular” classroom, with the support of a localized unit for inclusive education. The specialized teacher from the localized unit and the classroom teacher co-teach; each specialist also leads a workshop within the localized unit for inclusive education. How then are the didactic systems organized? How does the work in each teaching dyad engage these actors towards joint practices?

Two main results are brought to light. The bodies that combine cooperative didactic engineering and co-teaching are powerful vectors for the modification of inclusive practices.

RESUMEN

Ingenierías didácticas cooperativas y co-enseñanza como contribución a una escolarización incluyente

Marie TOULLEC-THÉRY, Universidad de Nantes, Nantes, Francia

En Francia, en una escuela incluyente aun en germen, hay un sistema de escolarización con varias vías. Los alumnos «con necesidades educativas particulares» con frecuencia son escolarizados en clase «ordinaria». Empero, los alumnos «en situación de discapacidad» pueden asimismo ser atendidos con una serie de medidas piloteadas por un maestro o maestra especializada. La unidad identificada para la inclusión escolar es considerada como *un sistema didáctico auxiliar del sistema didáctico central* que es la clase.

En este artículo proponemos dos estudios de caso: uno en escuela elemental (alumnos de 9 años) y otro en un colegio (alumnos de 15 años). En cada estudio, algunos alumnos en situación de discapacidad se escolarizan en clase «ordinaria», con apoyo de una unidad designada para la inclusión escolar. La maestra o el maestro especializado de la unidad designada y el o la titular de la clase co-enseñan; cada persona especializada realiza asimismo un taller dentro de la unidad designada para la inclusión escolar. ¿De qué manera se articulan esos sistemas didácticos? ¿Cómo el trabajo de la díada docente implica a dichos actores en una ó conjunta?

Dos resultados importantes fueron revelados. Las instancias que constituyen las reuniones de ingeniería didáctica cooperativa y la co-enseñanza son unos potentes vectores de modificación de las prácticas incluyentes.

INTRODUCTION

En France, avec l'impulsion des politiques inclusives, le nombre d'élèves en «situation de handicap», scolarisés en école ordinaire, augmente. Le personnel enseignant en est souvent déconcerté et réclame majoritairement un accompagnement de ces élèves par une aide humaine¹ et le soutien d'un dispositif inclusif.

1. Accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH).

Cet article étudie deux dyades enseignantes – classe ordinaire et unité localisée pour l’inclusion scolaire – pour comprendre leur travail conjoint² et l’évolution de leurs pratiques. Ces dyades coenseignent (Tremblay, 2017) dans l’espace collectif de la classe, tout en aménageant des ateliers menés par l’enseignante spécialisée ou l’enseignant spécialisé au sein de l’unité localisée pour l’inclusion scolaire (co-intervention). La classe représente alors le *système didactique central* et l’unité, le *système didactique auxiliaire*³. Notre enjeu tient en un double questionnement.

En quoi l’existence d’un *système didactique auxiliaire* garantit-elle un engagement optimisé des élèves en situation de handicap dans le *système didactique central* qu’est la classe « ordinaire » ?

En quoi le travail dans chaque dyade engage-t-il les acteurs vers un processus de pratiques conjointes ?

Nous formulons deux hypothèses. Une préparation conjointe accentuerait la *vigilance didactique* (Masselot, Butlen et Charles-Pezard, 2012) et permettrait, dans le *système didactique central*, une accessibilité renouvelée des situations d’apprentissage. Un coenseignement favoriserait des apprentissages destinés à tous (Tremblay, 2017) et un engagement des élèves (Toullec-Théry et Bocchi, 2019).

Après la construction du problème et la présentation des cadres théorique et méthodologique, nous présenterons les deux études de cas et ce qu’un travail conjoint fondé sur des ingénieries didactiques coopératives a produit. Nous discuterons ensuite nos résultats à l’aune de nos hypothèses.

Construction d’un problème

Alors que, jusqu’à récemment, la scolarisation des élèves « à besoins éducatifs particuliers » s’effectuait le plus souvent sur un mode de séparation des systèmes et des publics (Chauvière et Plaisance, 2008), le principe inclusif est désormais inscrit dans la loi. En 2005, une loi inaugurale⁴ visait ainsi « à assurer l’accès de tout enfant handicapé aux institutions, ouvertes à l’ensemble de la population, et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité » (art. L.1142). La loi du 8 juillet 2013⁵ a ensuite

-
2. Nous utilisons ici le terme « travail conjoint » parce qu’il peut donner lieu à deux mises en œuvre : un coenseignement dans lequel les deux membres du personnel enseignant partagent le même espace et une co-intervention dans laquelle ils sont dans des espaces séparés.
 3. Les apprentissages collectifs s’effectuent au sein du système central qu’est la classe ; le système didactique auxiliaire soutient ces apprentissages. « [Il] n’a pas de programme d’étude propre, il ne génère pas une valeur sociale qui lui est propre, sa norme est externe, c’est celle du système principal » (Tambone, 2014, p. 54).
 4. Loi pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées n° 2005-102 du 11 février 2005.
 5. Loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

missionné le service public d'éducation pour veiller «à l'inclusion⁶ scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction» (art. L.1111). Il s'agissait ainsi d'offrir un cadre scolaire commun et ordinaire à tous par l'intermédiaire d'un travail conjoint des membres de la communauté éducative. Dernièrement, la loi du 26 juillet 2019⁷ contribue au «renforcement de l'école inclusive». Le terme «inclusion» cède la place à «inclusif», et la formule «scolarisation inclusive» prime.

Dans le système français, même si une scolarisation au sein de la classe «ordinaire» est favorisée, trois voies perdurent. Ainsi, après décision d'une commission de la Maison départementale des personnes handicapées, un enfant peut être scolarisé :

- soit à plein temps dans un établissement spécialisé⁸; l'enfant fréquente alors peu les établissements scolaires de droit commun;
- soit à plein temps dans une classe «ordinaire», avec ou sans accompagnement;
- soit dans un modèle inclusif mixte : l'enfant est soutenu par une unité localisée pour l'inclusion scolaire et scolarisé, en partie, dans une classe «ordinaire», appelée «classe de référence».

Cet article s'intéresse à ce modèle mixte, et plus spécifiquement au mode d'articulation entre les deux systèmes didactiques de la classe de référence et du dispositif qu'est l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. Cette articulation, scientifiquement peu documentée, est pourtant un problème de métier rencontré. Le corps enseignant peine ainsi à répondre à la demande institutionnelle de rapprochement des deux systèmes qui, jusqu'alors, «vivaient» séparément.

Plusieurs configurations s'offrent en effet.

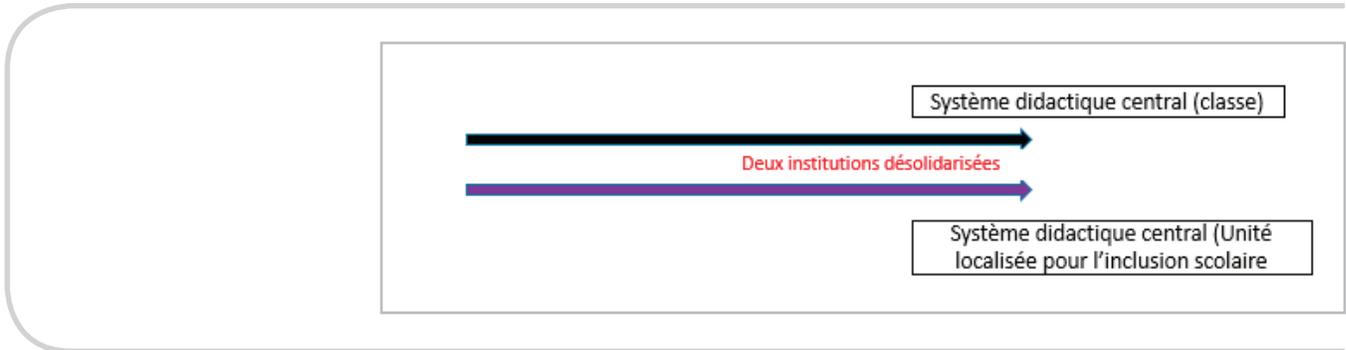
Une première configuration consiste à séparer les deux systèmes didactiques, s'éloignant d'une politique inclusive. Classe et unité localisée pour l'inclusion scolaire sont des systèmes didactiques centraux indépendants qui endossent, chacun de leur côté, la responsabilité des apprentissages.

6. C'est la première occurrence du terme «inclusion» dans un texte réglementaire.

7. Loi pour une École de la confiance n° 2019-791 du 26 juillet 2019.

8. Selon les pathologies, il existe des instituts médicoéducatifs (IME) et des instituts thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP).

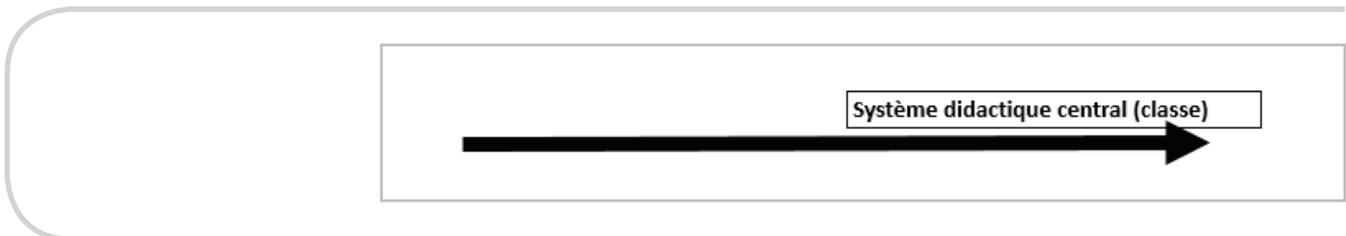
Figure 1. **Modèle 1, deux institutions séparées**



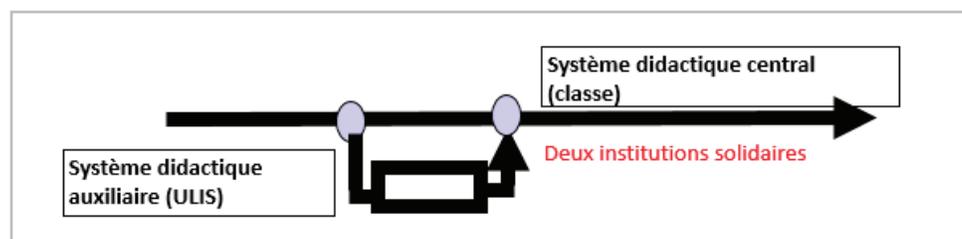
Ce modèle présente le risque de reléguer les élèves (Marlot et Toullec-Théry, 2014) soutenus par le dispositif de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire.

Une seconde configuration engendre un seul *système didactique central*. Les élèves soutenus par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire sont scolarisés dans la classe de référence, et les mêmes objets d'enseignement sont étudiés. Dans ce modèle de coenseignement, chaque protagoniste peut utiliser une «boîte à outils» spécifique. Ce modèle vers lequel l'école inclusive tend est le plus délicat à construire.

Figure 2. **Modèle 2, un système didactique unique**



Dans une troisième configuration, les dyades enseignantes ciblent des compétences nécessaires au *système didactique central*. Ces compétences sont alors travaillées spécifiquement dans le dispositif de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, puis diffusées en classe. C'est un modèle de co-intervention (Tremblay, 2017).

Figure 3. **Modèle 3, deux systèmes didactiques imbriqués**

Les deux dyades ont d’abord expérimenté ce troisième modèle (de co-intervention, avec une séparation momentanée des deux systèmes), avant d’opter pour le modèle 2 (de coenseignement, avec une unicité de système didactique). Qu’est-ce qui a provoqué cette bascule? Il s’agit de mettre au jour les conditions de ces modifications.

CADRE THÉORIQUE

Nos analyses se fondent sur un cadre didactique dans lequel le terme *didactique* est pris au sens anthropologique de « ce qui se passe quand quelqu’un enseigne à quelqu’un d’autre » (Sensevy, 2007, p. 14). Cette action didactique, sans cesse réajustée, est organiquement coopérative et communicationnelle, « fondée sur le processus “d’interprétation” que l’élève produit de la situation à travers la perception qui est la sienne des actes professoraux, et donc des systèmes de signes qu’ils impliquent » (Sensevy, 2011, p. 98).

L’enjeu de nos recherches est de rendre intelligible cette relation au sein de situations d’enseignement-apprentissage par l’intermédiaire de systèmes de descripteurs issus de la théorie de l’action conjointe en didactique (Sensevy, 2007, 2011). Toute situation d’enseignement-apprentissage y est vue comme un jeu avec des règles définitoires (comment on joue au jeu) et des règles stratégiques (comment on gagne au jeu). Pour gagner au jeu (c’est-à-dire apprendre), l’élève devra s’appuyer sur un contrat – un *déjà-là* – et un milieu – l’*à connaître* (Sensevy, 2011). Dit autrement, « le contrat didactique propre à un savoir donné, dans un jeu didactique spécifique à ce savoir, constitue le système stratégique disponible au moyen duquel le professeur et les élèves vont jouer ce jeu » (Sensevy, 2011, p. 103). Le milieu est quant à lui *antagoniste* (Brousseau, 1998), parce que l’élève se trouve face à des obstacles. Il n’accède en effet pas « naturellement » à ce qui est à apprendre. Le milieu est donc un problème « qui échappe au système stratégique immédiatement disponible, c’est ce que le contrat seul ne permet pas de traiter, même s’il est une condition nécessaire de ce traitement » (Sensevy, 2011, p. 110).

Dans toute relation coopérative, il va alors s'agir de tendre vers une équilibration didactique (un équilibre entre contrat et milieu), surtout avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui, souvent aux prises avec un déséquilibre entre le *déjà-là* et l'*à connaître*, deviennent *hors-jeu* (Desmonts, Perraud et Toullec-Théry, 2014).

Nos questions initiales prennent une formulation plus théorique. Quelles spécificités cette équilibration didactique convoque-t-elle dans les pratiques enseignantes, quand des élèves éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage (ici liées à un handicap)? En quoi un travail à deux enseignantes ou enseignants prend-il en compte la dialectique contrat-milieu et contribue-t-il à une plus grande accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage?

Les deux études de cas étudiées mettent ces concepts au travail.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nos recherches qualitatives produisent des « preuves fondées sur la pratique » (*practice-based evidence*) et basées sur la *connaissance pratique de la pratique*, ou preuves « anthropologiques » (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018). Il s'agit d'une méthodologie clinique de description et d'enquête dans un *paradigme indiciaire* (Ginzburg, 1989). Une constellation d'indices fait signe, issue d'enregistrements et de transcriptions des réunions d'*ingénierie didactique coopérative*⁹ (Perraud, 2019; Sensevy, 2011) et des séances en classe. Un second paradigme d'amélioration des pratiques (Bryk, 2015), fondé sur un principe de symétrie entre les dyades enseignantes et l'instance « chercheur », repose sur le refus d'une division du travail *a priori*. La production des hypothèses de travail et la recherche de solutions au problème sont en effet conjointes. La pertinence du travail commun repose sur la variété des points de vue des membres de l'ingénierie. Chacun doit donc assumer de faire valoir son point de vue dans une *relation épistémique coopérative* (Joffredo-Le Brun, Moratello, Sensevy et Quilio, 2018).

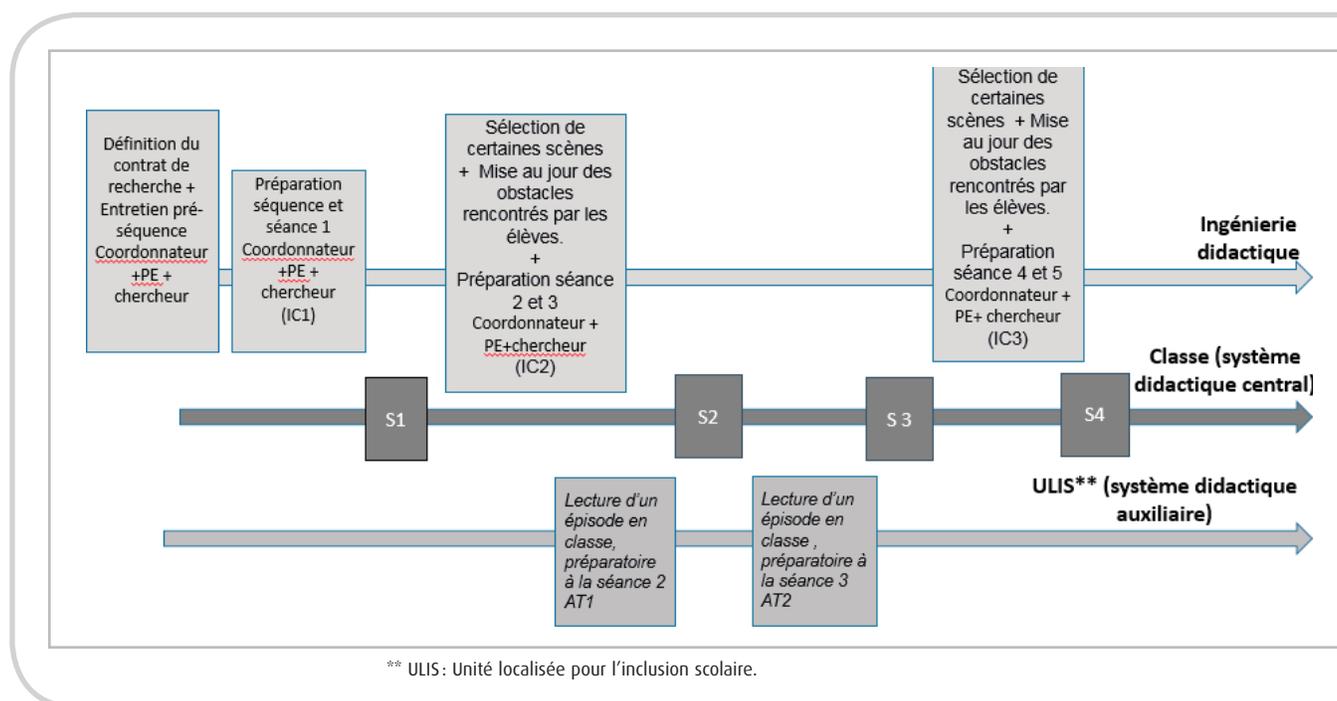
Notre première étude de cas¹⁰ s'effectue à l'école élémentaire (élèves de 8-9 ans). La séquence d'enseignement-apprentissage s'est déroulée sur huit séances (de S1 à S8; seules quatre séances figurent dans le schéma ci-dessous), d'une cinquantaine de minutes chacune. Deux séances ont été filmées : la séance initiale (S1), présentant les pratiques initiales de la dyade, et la séance 4 (S4), qui vient après deux réunions d'ingénierie. Des ateliers filmés ont aussi été institués en unité localisée pour l'inclusion scolaire afin d'analyser en quoi ils sont connectés aux enseignements de la classe.

9. Ces réunions d'*ingénierie didactique coopérative* font interagir, pour chaque étude de cas, la triade enseignante, enseignante spécialisée et chercheuse.

10. Le recueil de données s'est effectué dans le cadre d'un Master 2 MASH : Le Liepvre M.-O. (2019). *Une séquence de littérature menée en coenseignement entre une enseignante de classe ordinaire et une enseignante d'ULIS*. Université de Nantes (non publié).

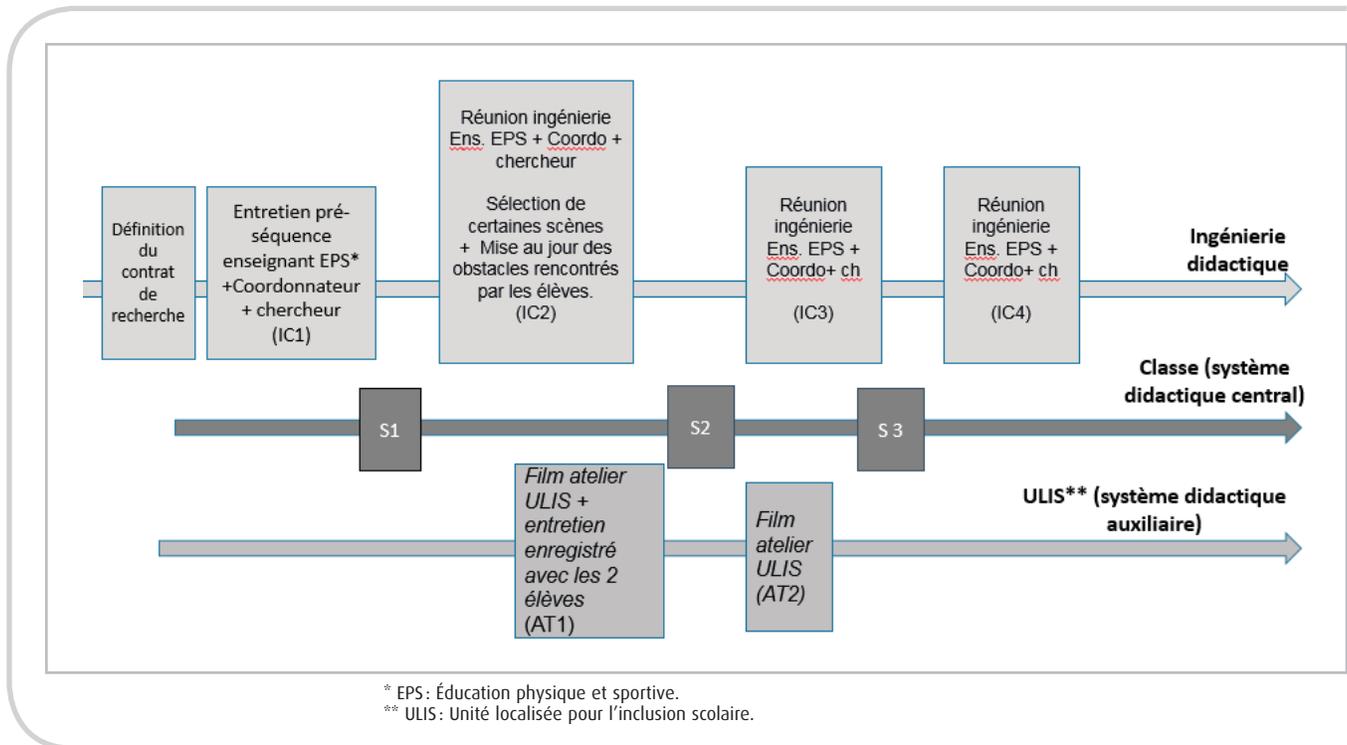
L'enquête des enseignantes et de la chercheuse a consisté à repérer des épisodes significatifs qui attestaient de modifications de pratiques, et à conserver les événements majeurs sous forme de photogrammes, des éléments *de mémoire* du collectif. Les réunions d'*ingénierie didactique coopérative* (de IC1 à IC7; nous en mentionnons seulement trois ci-dessous) comprenaient ainsi un temps de négociation pour chaque séance à venir, mais aussi de coanalyse d'épisodes précédents laissés au choix des enseignantes ou de la chercheuse. Nous présentons, ci-dessous, la structure du recueil de données.

Figure 4. **Méthodologie de l'étude de cas en école élémentaire**



Dans le second cas¹¹, la méthodologie de recherche est fondée sur les mêmes principes, mais en collège. La séquence d'enseignement-apprentissage en éducation physique et sportive s'est déroulée sur trois séances (de S1 à S3), toutes filmées, comme les deux ateliers en unité localisée pour l'inclusion scolaire (AT1 et AT2). Quatre réunions d'*ingénierie didactique coopérative* (de IC1 à IC4) se sont tenues. Voici, ci-dessous, la structure du recueil de données.

11. Le recueil de données a été effectué dans le cadre du Master 2 MASH: Gourdon-Joachim, J. (2020). *Une articulation des temps didactiques pour améliorer la participation effective à un processus de création en EPS de deux élèves de troisième, accompagnés par un dispositif ULIS*. Université de Nantes (non publié).

Figure 5. **Méthodologie de l'étude de cas au collège**

Contexte de l'étude

Les deux études de cas s'ancrent dans la réglementation institutionnelle: « Les élèves bénéficiant de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS) » (circ. no 2015-129). De plus, « avec les aménagements et adaptations nécessaires, il [chaque élève] doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences » (circ. no 2016-117).

Dans la première étude de cas, deux élèves en situation de handicap, Lionel et Lola, sont scolarisés en classe « ordinaire », dont l'une (Lola) est soutenue par le dispositif de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. Lola réalise en classe les apprentissages en lecture, en écriture et en compréhension de texte.

Dans la seconde étude de cas, deux élèves, Nathanaël et Matthieu, qui présentent des troubles cognitifs et qui sont soutenus par une unité localisée pour l'inclusion scolaire, sont scolarisés en classe « ordinaire » lors des enseignements d'éducation physique et sportive.

RÉSULTATS

Premier cas en école élémentaire

Les systèmes didactiques entre cette classe et l'unité localisée pour l'inclusion scolaire sont imbriqués. En classe (*système didactique principal*), les élèves étudient une pièce de théâtre intitulée *Le petit violon*. La séquence d'apprentissage, menée en coenseignement, consiste en la présentation d'une vidéo, un résumé de l'intrigue de l'histoire, puis d'épisodes lus et étudiés chronologiquement.

L'enseignante spécialisée propose, au sein de l'unité localisée, un atelier (*système didactique auxiliaire*). Ce dernier a pour enjeu de s'assurer, avec l'ensemble des élèves soutenus par le dispositif, de la compréhension de la pièce de théâtre, même si Lola est seule à participer à la séquence en classe. Ce matin-là, les élèves ont écouté un épisode lu par l'enseignante spécialisée. Léo, le personnage principal, veut vendre un lot d'assiettes au géant, qui n'en a pas besoin. L'enseignante de l'unité consacre un temps court à cet atelier de compréhension d'un texte lu. Elle ne l'envisage effectivement pas comme un objet d'apprentissage en soi pour les élèves, mais plutôt comme une visite de l'œuvre (pour Lola, une revisite de l'œuvre) qui repose sur un rappel de ce qui se passe.

Analyse d'un épisode lors de l'atelier en unité localisée pour l'inclusion scolaire

L'épisode ci-dessous est caractéristique de ce qui se passe dans l'atelier. Il atteste d'un déséquilibre dans les interactions qu'entretient l'enseignante spécialisée avec les élèves. Son étayage repose sur des questions, des rétroactions d'évaluation simple¹² (TP10) et des reprises mot pour mot de ce que dit le texte (TP12). Elle n'incite pas à de nouvelles expériences avec le milieu didactique (le texte est simplement lu, comme s'il était apprenant en lui-même). Sans réponse des élèves, elle intensifie les questions et les rappels du texte, occupant alors l'essentiel du temps de parole.

12. La rétroaction d'évaluation simple (Caffieaux, 2009) est un retour fait par l'enseignante ou l'enseignant à l'élève dans lequel elle ou il signale la réussite ou l'erreur, sans explications.

Tableau 1. **Extrait de transcription : interactions guidées par les questions de l'enseignante spécialisée (PES)**

TP 6	PES	Est-ce qu'il [le géant] en veut, des assiettes?
TP 7	E1	Oui.
TP 8	E2	Non.
TP 9	E3	Oui.
TP 10	PES	Non, tu as raison.
TP 11	E4	A fait ça (<i>mime le jonglage</i>).
TP 12	PES	Il lui a appris à jongler (<i>mime le jonglage</i>). Il n'est pas très emballé par les assiettes; le géant lui dit, vous souvenez-vous? « Qu'est-ce que tu veux que je fasse avec des assiettes? »
	Élèves	... (<i>pas de réponse</i>)
TP 13	E4	Un (<i>montre 1 avec son doigt</i>).
TP 14	PES	Je suis seul. Je n'ai pas besoin de toutes ces assiettes. Léo lui dit: « On va apprendre à jongler » et il lui apprend à jongler. Et qu'est-ce qui se passe?
	Élèves	... (<i>pas de réponse</i>)

Dans cet atelier, il n'est pas fait allusion aux objets d'apprentissage de la classe. Cette connexion est délicate, puisque les élèves soutenus par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (excepté Lola) ne participent pas aux enseignements de la classe. La seule allusion faite à la classe s'opère de manière rude pour Lola. L'enseignante spécialisée lui dit « tu l'as lu » (TP25), comme s'il suffisait à Lola de fréquenter le texte en classe pour qu'elle produise la « bonne » réponse.

Tableau 2. **Extrait de transcription 2 : erreur commise par Lola au moment de répondre**

TP 16	PES	Et tout le monde rit, s'est moqué. Alors... pour vendre ses assiettes? Magdalena, tu es avec nous? Que lui a promis Léo? Qu'est-ce qu'il donne avec les assiettes?
TP 17	E5	L'argent.
TP 18	E6	Non.
TP 19	PES	Alors, c'est quoi qu'il va donner?
TP 20	E6	Ah... (<i>main sur le front</i>)
TP 21	PES	Il n'donne pas quelque chose d'important?
TP 22	Lola	Je sais.
TP 23	PES	Oui?
TP 24	Lola	Son violon.
TP 25	PES	N'importe quoi, Lola, tu l'as lu!

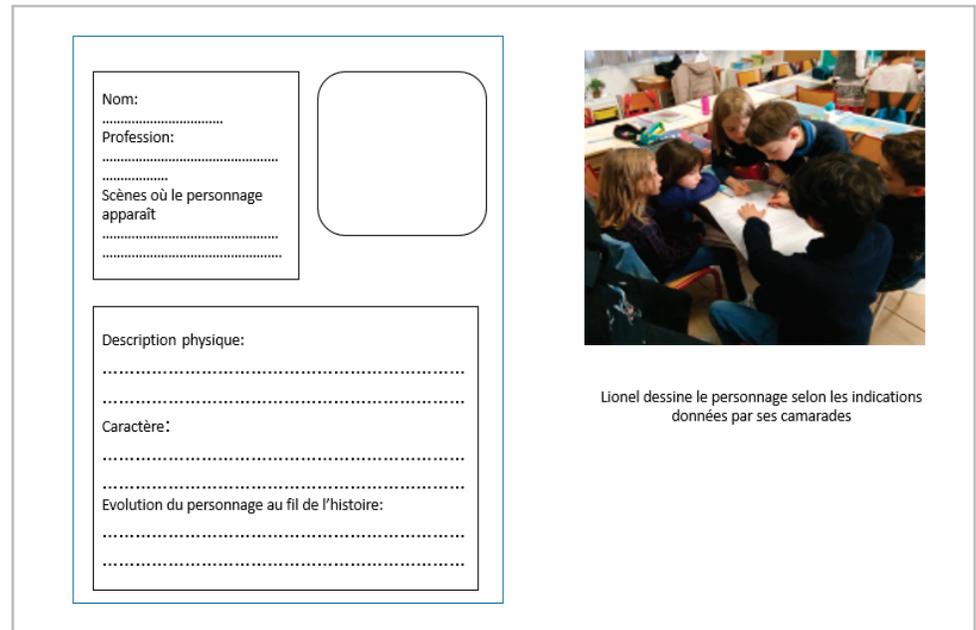
Les deux enseignantes n'ont pas ciblé conjointement les objets d'apprentissage spécifiques à travailler avec Lola en atelier. L'enseignante spécialisée s'en tient alors à une compétence très générique de compréhension : l'atelier consiste à relire et à se rappeler ce que le texte dit. Pourtant, la fonction de rappel est affectée chez Lola; c'est une caractéristique de sa pathologie. Le déploiement d'adaptations spécifiques, selon les besoins de Lola, n'est pas à l'œuvre.

Analyse de ce que produisent les réunions d'ingénierie didactique coopérative

Ces réunions entre dyade enseignante et chercheuse contribuent à des modulations des séances collectives, en classe, et plus particulièrement à l'adaptation des documents des élèves. Pour permettre un engagement effectif de Lionel et de Lola, les documents sont retravaillés au fil de la séquence par les deux enseignantes. Les besoins particuliers des deux élèves sont alors pris en compte.

Le premier document concerne la fiche-personnages de la pièce de théâtre que l'ensemble des élèves de la classe doit renseigner. Il s'avère que Lionel n'écrit pas ou peu. La fiche a donc été ré-agencée en y ajoutant une zone de dessin. Sur la photo, Lionel dessine le personnage avec les indications données par ses camarades. Son engagement dans l'activité devient dès lors effectif.

Figure 1. Document de description d'un personnage et photo de Lionel dessinant le personnage



Nom:
Profession:
Scènes où le personnage apparaît:
Description physique:
Caractère:
Evolution du personnage au fil de l'histoire:

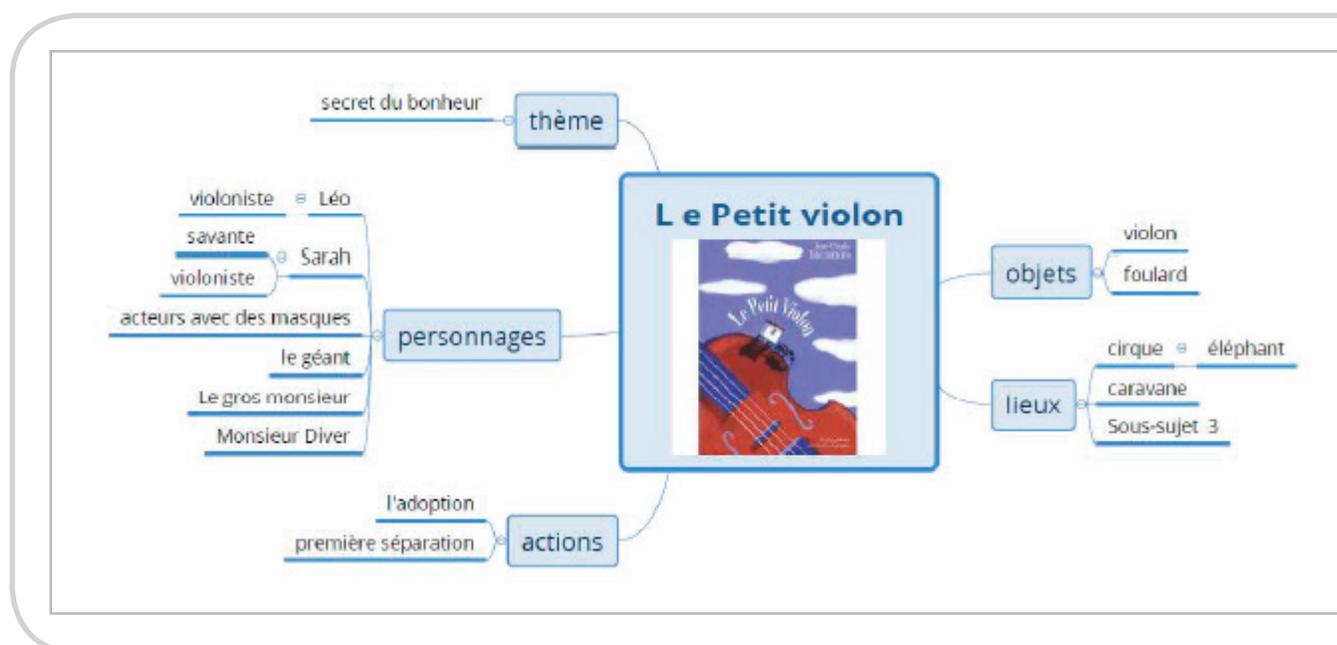
Lionel dessine le personnage selon les indications données par ses camarades

Le second document est remanié pour Lola. Pour diminuer sa charge cognitive (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007), il lui est proposé non pas d'imaginer seule certaines caractéristiques des personnages, mais d'en choisir dans des listes. L'écrit qu'elle doit ensuite produire de manière autonome («Je choisis un personnage et je fais une phrase qui explique qui il est») consiste alors à opérer des choix dans ses réponses pour construire une phrase inédite et cohérente.

Figure 2. Fiche-personnage réaménagée pour Lola

Je choisis une couleur par personnage et je colorie de cette couleur les étiquettes qui parlent de ce personnage :		
LEO	Le directeur du cirque.	Il est hideux
LE GEANT	La fille adoptive de Léo	Elle est sourde
LE NAIN	Il joue du violon	Le camelot.
UNIVERS	Il est amoureux de Sarah	Sa mère était une acrobate fidéfériste
Sarah	Il emprisonne Léo et le géant.	Il part en Inde avec Sarah
L'HOMME	Il emmène Sarah en pension.	Il emporte les planches de dessin de Sarah.
Le jeune homme	Il échange Sarah contre 7 paires de bretelles.	L'amoureux de Sarah
LE GENDARME	Il travaille dans le cirque avec le géant.	Il habite dans une roulotte.
Je choisis un personnage et je fais une phrase qui explique qui il est :		
.....		

Outre ces adaptations de documents, les deux enseignantes ont mis l'accent sur l'organisation des connaissances des élèves, avec le souci de consigner les informations fournies par la pièce de théâtre. Cette carte mentale opère ainsi des catégories de personnages, d'objets, de lieux et d'actions, et est étoffée lors de la lecture de tout nouvel épisode. Elle concerne l'ensemble des élèves de la classe, mais elle a d'abord été envisagée pour Lionel et Lola, ce qui atteste du souci des enseignantes de renforcer leur accessibilité aux informations du texte.

Figure 3. Carte mentale de la pièce de théâtre *Le petit violon*

Synthèse de l'atelier

L'atelier, envisagé comme un *système didactique auxiliaire*, ne contribue pas au *système didactique principal*. Il n'existe en effet pas de rapport explicite entre eux. De plus, les objectifs d'apprentissage de l'atelier ne sont pas définis en relation avec les besoins particuliers de Lola.

L'enseignante spécialisée n'a pas anticipé l'accessibilité du *milieu*, c'est-à-dire qu'elle n'a pas repéré les obstacles potentiels cristallisés dans le texte lu et pensé en amont des aménagements qui permettraient une équilibrage didactique (entre le *déjà-là* et l'*à connaître*). Cette pièce de théâtre relève alors d'un « objet témoin » (Tambone, 2014). En effet, si elle constitue une continuité thématique entre la classe et l'atelier, ce n'est pas du point de vue des apprentissages : l'espace supplémentaire d'expérience avec les savoirs que l'atelier pourrait occasionner n'advient pas vraiment.

C'est dans le cadre des réunions d'*ingénierie didactique coopérative* qu'un cotravail génère : 1) une adaptation des situations d'apprentissage par l'intermédiaire d'un réaménagement des supports; 2) un coenseignement dans le collectif de la classe.

Deuxième étude de cas au collège

L'enjeu de la séquence d'éducation physique et sportive consiste à créer, par groupe, une chorégraphie. L'enseignant spécialisé, dans un premier temps, adopte une position d'observation des élèves lors des séances menées par le professeur d'éducation physique et sportive avec l'ensemble de la classe. Les réunions d'ingénierie coopératives (IC1, IC2 et IC3) permettent ensuite au professeur d'éducation physique et sportive et à l'enseignant spécialisé de spécifier les obstacles rencontrés par Nathanaël et Matthieu, soutenus par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, en visionnant les vidéos des séances. Les enchaînements dansés par ces deux élèves montrent qu'ils :

- ne se souviennent pas du mouvement qui suit celui qu'ils sont en train d'effectuer;
- n'anticipent pas le mouvement suivant;
- prennent un temps pour reprendre le mouvement juste, en observant les autres;
- adaptent difficilement leurs gestes au tempo.

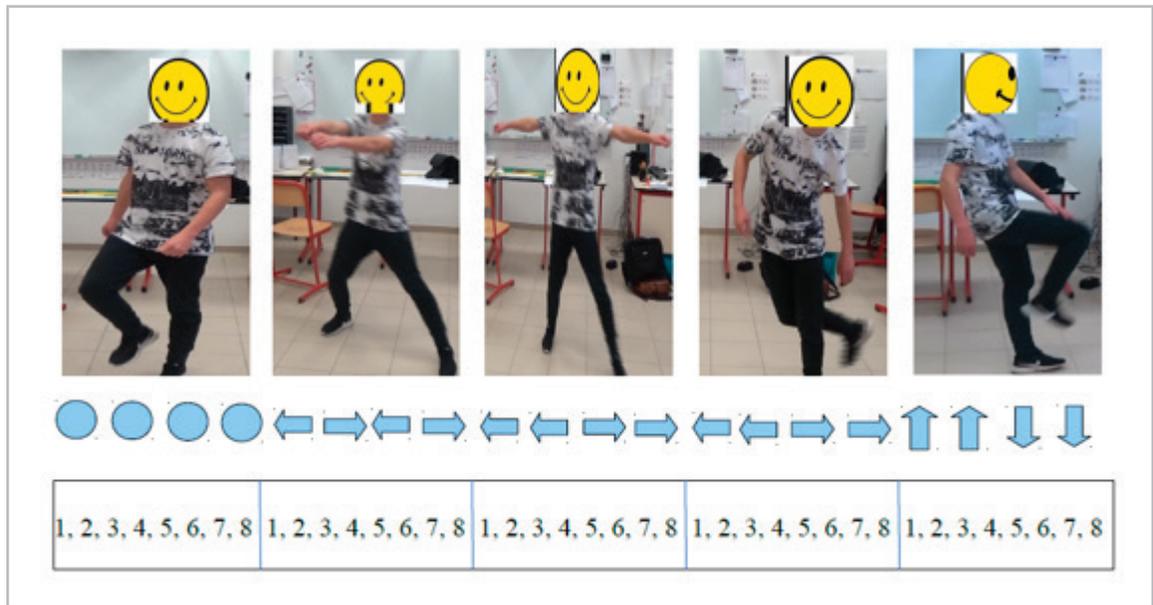
Les deux enseignants décident alors de mettre en place, au sein de l'unité localisée, un atelier *fitness* mené par l'enseignant spécialisé. Il a pour objectifs que Nathanaël et Matthieu stabilisent un enchaînement de quatre phrases dansées et qu'ils s'entraînent à le reproduire. Pour soutenir l'action des élèves, l'enseignant spécialisé propose une palette d'aides au cours de l'atelier :

- un support musical et des photos pour danser les phrases dans leur tête;
- des symboles pour représenter les phrases dansées;
- une musique avec un tempo plus lent, puis plus rapide pour s'exercer;
- une « routine » de communication verbale « Prêt? » pour se préparer au démarrage de l'action.

Après avoir dansé plusieurs fois l'enchaînement, l'enseignant spécialisé filme les deux élèves et visionne la vidéo avec eux. Nathanaël évoque ses difficultés. À partir du constat de l'élève, l'enseignant spécialisé propose :

- à l'écoute de la musique, de scander le rythme en frappant dans les mains, en comptant, en plaçant des temps forts sur les temps 1 et 4;
- une frise dans laquelle il a isolé des captures d'écran significatives des mouvements à effectuer. Deux systèmes de codage, spatial et rythmique, donnent des repères de déplacements à effectuer (points, flèches) et des repères pour tenir le rythme en comptant (de 1 à 8 pour chaque phrase).

Figure 4. **Frise repère de l'atelier *fitness*, créée dans le dispositif de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire**



Cette frise repère est consultable avant ou pendant la danse, ou en écoutant seulement la musique et en imaginant mentalement les phrases dansées. Elle est un document de référence qui facilite les échanges entre les deux élèves lors de l'entraînement. Matthieu et Nathanaël adhèrent à cette manière de faire, mais des obstacles demeurent. Le *smiley*, qui n'a d'autres fonctions que de masquer un visage, parasite la lecture de l'image et la déduction de la phrase à danser. Les images s'avèrent trop petites pour être interprétées adéquatement. À l'arrière-plan, des éléments de la salle de classe perturbent l'attention. Le repérage de ces obstacles sert à modifier le support en vue de l'améliorer.

L'atelier *fitness* est alors internalisé, et la frise repère est introduite en classe. Lui qui ne concernait que les élèves du dispositif de l'unité localisée se connecte désormais aux apprentissages collectifs de la séance d'éducation physique et sportive. Deux élèves de 3^e qui rencontrent des obstacles à danser s'y insèrent.

Cet atelier *fitness*, internalisé, dure 15 minutes, mais le professeur d'éducation physique et sportive l'estime trop long. Le temps didactique principal (créer une chorégraphie par groupe) avance, et les quatre élèves qui fréquentent l'atelier *fitness* disposent de moins de temps que d'autres pour travailler la chorégraphie finale. Une concurrence existe entre le *système didactique central* (la classe) et celui *auxiliaire* (l'atelier). Pour conserver un temps optimisé de création de la chorégraphie dans les

groupes, il est décidé, au cours d'une des réunions d'*ingénierie didactique coopérative*, que chaque élève, selon ses besoins, participera à cet atelier, qui n'excédera pas sept minutes. Le professeur d'éducation physique et sportive s'aperçoit en effet que visualiser mentalement les phrases à danser, debout, en effectuant des mouvements « minimalistes », est une aide efficace pour tout élève. Il considère aussi qu'un tel atelier peut s'appliquer à beaucoup d'objets d'apprentissage dans ses séquences et qu'il va modifier ses manières de faire.

Synthèse de l'atelier

Des temps d'observation des élèves, menés par l'enseignant spécialisé dans le *système didactique central*, et la localisation d'obstacles spécifiques lors des réunions d'ingénierie ont permis la création d'un *système didactique auxiliaire*, l'atelier *fitness*. Une frise repère, ajustée aux besoins des deux élèves soutenus par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, améliore leurs phrases dansées. Elle devient un « objet migrant » (Guinard et Toullec-Théry, 2019; Tambone, 2014) entre le *système didactique auxiliaire* de l'atelier et le *système didactique central* de la classe quand l'atelier *fitness* est internalisé. Les deux enseignants ont alors misé sur une forte articulation entre les deux institutions que sont l'entraînement *fitness* et la création chorégraphique. L'équilibration didactique consiste à solidifier, par un entraînement, un *déjà-là* (des mouvements dansés stabilisés) et de faciliter ainsi l'appréhension de la chorégraphie de groupe, l'*à connaître*.

Le cotravail, occasionné par les dialogues d'*ingénierie didactique coopérative*, s'est opéré en trois temps, celui d'observation *in situ*, celui de configuration d'une frise repère et celui de l'internalisation de l'atelier en classe. Les adaptations envisagées dans le *système didactique auxiliaire* ont alors changé de statut et ont été insérées comme objets à part entière du *système didactique central*.

DISCUSSION

Ces deux études de cas mettent au jour des pratiques qui attestent d'une certaine recherche d'équilibration didactique entre le *déjà-là* du contrat et l'*à connaître* du milieu.

Des documents-élèves, moyens d'accessibilité

Des documents (fiches de travail, carte mentale, frise repère) ont été créés et remaniés par les deux dyades enseignantes. Ces traces formalisent ce qui est attendu et agissent comme un soutien à la mémoire des élèves. Ce travail d'ajustement entre le *déjà-là* et l'*à connaître* concourt à une accessibilité renforcée des élèves à la situation

d'apprentissage. Un milieu «capacitant» est coconstruit et s'inscrit dans une logique du pouvoir être élève et du pouvoir faire. Les élèves, malgré les obstacles, ont ainsi plus d'occasions d'agir et de produire.

Des ateliers qui ne revêtent pas les mêmes statuts

En collège, l'atelier *fitness* a un double statut. Il est d'abord conçu comme une aide externalisée, restreinte aux élèves soutenus par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, pour dépasser les obstacles repérés. La dyade enseignante rompt ensuite avec ce premier modèle de remédiation et envisage l'atelier comme une mémorisation, un entraînement internalisé et systématisé ouvert d'abord aux élèves qui rencontrent des difficultés, puis à tous. L'atelier *fitness* agit alors comme un «arrière-plan», augmentant l'expérience dansée des élèves, optimisant leur engagement dans la chorégraphie. Les systèmes didactiques de la classe et de l'atelier initialement imbriqués deviennent un système internalisé unique, et ce, sous l'impulsion du coenseignement (Tremblay, 2017).

En école élémentaire, l'atelier revient en revanche à une lecture et des questions de l'enseignante spécialisée. L'imbrication des deux systèmes didactiques, du point de vue des savoirs et des besoins spécifiques de l'élève soutenue par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, n'advient pas.

Une place différente des enseignants spécialisés

Le travail conjoint de négociation a, au collège, concouru à traquer les «objets migrants» (Tambone, 2014) sous l'impulsion de l'enseignant spécialisé qui a reconnu des savoirs communs aux deux systèmes, ce qui a favorisé, dans le *système didactique central*, une accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage. Il y a un équilibre des responsabilités dans la dyade.

À l'école élémentaire, l'atelier ne s'est pas constitué comme lieu d'apprentissage, et la pièce de théâtre n'est qu'un «objet témoin» (Tambone, 2014) de ce qui se passe dans la classe. L'enseignante spécialisée (contrairement à son collègue en unité localisée pour l'inclusion scolaire au collège) est restée assujettie au *système didactique central* et n'a pas, de son propre mouvement, créé pour Lola des formes de travail dans l'atelier pour dépasser les obstacles déterminés en classe. Il y a un déséquilibre des responsabilités dans la dyade enseignante.

Coenseignement et décatégorisation

Le coenseignement dans les deux dyades a joué en faveur d'une décatégorisation (élève « valide » *vs* élève handicapé), même si ce phénomène est plus affirmé au collège, puisque l'atelier *fitness* devient un dispositif pour tous. L'atelier *fitness*, internalisé dans la classe, devient le lieu d'une valorisation des habiletés de réflexion des élèves (Toullec-Théry et Bocchi, 2019) : la frise est devenue l'instrument d'un travail réflexif des deux élèves sur leurs gestes dansés. Ce n'est en revanche pas le cas pour l'atelier de compréhension de lecture en unité localisée pour l'inclusion scolaire au cours duquel l'enseignante spécialisée tient une place prédominante.

Dans les deux cas étudiés, la décatégorisation est effective : tous les élèves participent aux mêmes situations d'enseignement-apprentissage, et la complexité de chaque situation est maintenue (Toullec-Théry, 2016). Notre étude rejoint alors les travaux de Tremblay (2017, p. 6) : « [...] un travail de coenseignement favorisera l'utilisation de pratiques destinées à tous tout en étant efficaces auprès des élèves en difficulté, alors que la co-intervention favorisera l'utilisation de pratiques individualisantes et remédiatrices. »

Qu'est-ce qui opère ces modifications dans les pratiques professorales? Les ingénieries coopératives, lieux de négociation

Dans les deux études de cas, les ingénieries coopératives scellent un espace-temps crucial de négociation des pratiques enseignantes. S'y construisent des *principes d'action conjoints* (Toullec-Théry et Bocchi, 2019) qui aboutissent en classe à une coélaboration de documents plus ajustés aux besoins des élèves « à besoins particuliers » (dans le sens où ils rendent les apprentissages plus accessibles). La focale sur les savoirs est affirmée. Ces réunions d'ingénierie coopérative font qu'« il n'y a plus l'enseignant de la classe et l'enseignant en plus, mais bien une dyade enseignante qui prend à bras le corps une situation pour la rendre accessible aux élèves, dans leur hétérogénéité » (Toullec-Théry et Bocchi, 2019, p. 32). Si les modifications sont effectives en classe, elles ne le sont en revanche pas systématiquement en atelier, selon la place et le rôle qu'occupe l'enseignant spécialisé ou l'enseignante spécialisée.

Les négociations au sein des réunions d'*ingénierie didactique coopérative* ont dirigé les dyades vers des pratiques de différenciation pédagogique en classe non pas pensées comme des individualisations du travail, avec une désolidarisation de certains élèves des apprentissages collectifs, mais dans un travail collectif rendu plus accessible. À l'école élémentaire, l'enseignante de la classe et l'enseignante spécialisée ont ainsi négocié des organisations inédites de travail en composant plus souvent au sein de la classe des groupes hétérogènes dans lesquels Lola et Lionel sont soutenus par les autres élèves. Cette minoration du poids du travail individuel a eu l'avantage : 1) d'insérer plus fortement Lola et Lionel dans les situations communes; 2) de

permettre à tous les élèves de collectivement construire des embryons de règles de la situation d'apprentissage (Toullec-Théry et Bocchi, 2019).

Le coenseignement, vecteur de vigilance didactique

Quand le travail s'opère dans des groupes comme les ateliers, le risque existe que les situations demeurent disjointes. L'enseignant spécialisé ou l'enseignante spécialisée endosse des responsabilités qui ne deviennent pas celles de l'enseignant ou de l'enseignante en classe. C'est parce qu'il existe une unicité d'espace induite par le coenseignement qu'une coresponsabilité des activités proposées dans la classe s'instaure, avec un partage de problèmes de pratiques.

Le travail à deux favorise aussi les liens que les élèves peuvent faire eux-mêmes en reconnaissant des objets de savoir dans des environnements différents, mais à deux conditions : 1. si des réaménagements des documents sont faits par la dyade; 2. si l'enseignant spécialisé ou l'enseignante spécialisée travaille dans l'espace-classe (à certains moments déterminés ensemble) pour recontextualiser des savoirs de l'élève à besoins particuliers. Les objets de savoir travaillés gagnent alors en efficacité.

CONCLUSION

Les ingénieries coopératives ont fait évoluer les pratiques des deux dyades, agissant comme des instances de tissage et modifiant leurs conceptions initiales. D'une pratique séparée à l'origine, ces dyades ont favorisé un coenseignement, avec des tâches équivalentes pour tous les élèves tout en envisageant leur accessibilité. L'enseignante spécialisée de l'unité localisée d'inclusion scolaire a alors repris confiance dans les apprentissages de Lola : « Ça change du tout au tout. Dans les travaux de groupe, elle est hyper investie, intégrée. Elle imite les autres, elle se cale [sur les directives] et entre dans la tâche; elle est souriante. » Toutefois, elle conserve l'idée que, dans l'unité localisée d'inclusion scolaire de l'école, les affects prennent le pas sur les apprentissages.

Le coenseignement en éducation physique et sportive a permis des restructurations : d'une observation et d'une aide ponctuelle de l'enseignant spécialisé, l'atelier *fitness* au cœur des séances d'éducation physique et sportive a incité l'enseignant de cette discipline à l'envisager comme une aide potentielle pour tous les élèves dès qu'ils en expriment le besoin.

Au sein de chaque classe « ordinaire », les enjeux d'apprentissage ont pris le pas sur les formes d'organisation. Cette *vigilance didactique* (Masselot *et al.*, 2012), par l'intermédiaire d'une attention nouvelle à l'accessibilité des situations, les a densifiés. Si ces deux études de cas ne sont bien sûr pas suffisantes pour permettre une

généralisation, elles fournissent cependant des tendances qui seront à réévaluer dans d'autres cas à venir.

Références bibliographiques

- BROUSSEAU, G. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Repéré à http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf.
- BRYK, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- CAFFIEAUX, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(1), 85-114.
- CHANQUOY, L., TRICOT, A. et SWELLER, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris, France: Armand Colin.
- CHAUVIÈRE, M. et PLAISANCE, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31-44.
- DESMONTS, M.-B., PERRAUD, C. et TOULLEC-THÉRY, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La Nouvelle Revue de la scolarisation et de l'adaptation*, 65(1), 127-139.
- GINZBURG, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire*. Paris, France: Flammarion.
- GUINARD, V. et TOULLEC-THÉRY, M. (2019). Construire une culture commune entre enseignants spécialisés et infirmiers en hôpital de jour: vers une identification d'objets migrants. *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusive*, 85, 299-311.
- JOFFREDO-LE BRUN, S., MORATELLO, M., SENSEVY, G. et QUILIO, S. (2018). Cooperative engineering in a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- MARLOT, C. et TOULLEC-THÉRY, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1698/1722>.

- MASSELOT, P., BUTLEN, D. et CHARLES-PEZARD, M. (2012). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des classes de milieux défavorisés : installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Dans J.-L. Dorier et S. Gousseau Coutat (dir.), *Actes du colloque EMF 2012. Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle* (p. 362-370). Repéré à <http://emf.unige.ch/files/6314/5320/1516/EMF2012GT2MASSELOT.pdf>.
- PERRAUD, C. (2019). Une ingénierie coopérative en Esat : quand travailler ensemble rend capable de créativité. L'exemple emblématique : une idée farfelue. *La Nouvelle Revue – Education et société inclusives*, 85(1), 277-297.
- SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 10-46). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- SENSEVY, G., SANTINI, J., CARIOU, D. et QUILIO, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation et didactique*, 12(2), 111-125.
- TAMBONE, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- TOULLEC-THÉRY, M. (2016). *L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe?* Repéré à https://www.researchgate.net/publication/308648316_L%27individualisation_permet-elle_de_lutter_contre_les_inegalites_sociales_dans_la_classe.
- TOULLEC-THÉRY, M. et Bocchi, P.-C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants insèrent-ils des élèves en difficulté dans le temps didactique de la classe? Dans I. Verscheure, M. Ducrey Monnier et L. Pelissier (dir.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (p. 19-33). Toulouse, France : Presses universitaires du Midi.
- TREMBLAY, P. (2017). *Comment mettre en place un coenseignement efficace?* Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_5_Tremblay.pdf.

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-BOURGEACQ

Université de Caen Normandie, Caen, 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

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-BOURGEACQ

Université de Caen Normandie, Caen, France

RÉSUMÉ

Les sciences de l'éducation étudient le travail collectif des enseignantes et des enseignants à travers différents cadres. Cet article propose de penser les liens que crée ce travail collectif dans l'activité effective de coenseignement. Nous introduisons pour cela la notion de rôle didactique distribué entre les enseignantes et les enseignants dans la construction des savoirs en classe et dans le traitement de la difficulté de certains élèves à partir d'une répartition pérenne, plus ou moins consentie, plus ou moins consciente, des actions didactiques. Nous analysons une triple collaboration : trois binômes formés par une enseignante surnuméraire et trois de ses collègues titulaires d'une classe de cycle 2 en éducation prioritaire font vivre en classe un projet de production d'écrits conçu en commun. Les résultats donnent à voir une distribution singulière des rôles didactiques dans chacun des binômes. Ils montrent comment une enseignante surnuméraire parvient à ajuster son activité au regard des espaces physique, didactique et psychique autorisés par chacune de ses collègues.

ABSTRACT

Pedagogical roles for co-teaching subjects Identity adjustments and variations of a supernumerary teacher within three dyads

Sandrine PREVEL, Department of National Education Services of Manche, Saint-Lô, France
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, University of Caen Normandie, Caen, France

Education sciences study the collective work of teachers through different frameworks. This article explores connections created by this collective work in the activity of co-teaching. To do so, we introduce the notion of a pedagogical role shared among teachers in knowledge building in the classroom and the treatment of some students' challenges based on the ongoing distribution, more or less conscious and/or agreed upon, of pedagogical actions. We analyze a triple collaboration: three dyads made up of a supernumerary teacher and three of her colleagues, who are each in charge of a cycle 2 priority education class, bringing a co-created production of writings to life in the classroom. The results show a unique distribution of pedagogical roles in each of the dyads. They reveal how a supernumerary teacher manages to adjust her activity in terms of the physical, pedagogical and psychological spaces authorized by each of her colleagues.

RESUMEN

Roles didácticos para los sujetos de la co-enseñanza Ajustes y variaciones identitarias de una maestra supernumeraria en el seno de tres binomios

Sandrine PREVEL, Dirección de los servicios de la educación nacional de la Manche,
Saint-Lô, Francia
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, Universidad de Caen Normandie, Caen, Francia

Las ciencias de la educación estudian el trabajo colectivo de los maestros y maestras a través de diferentes marcos. Este artículo propone pensar las relaciones que dicho trabajo colectivo crea durante la actividad efectiva de co-enseñanza. Introduciremos para ello la noción de rol didáctico distribuido entre los maestros y maestras en la construcciones de saberes en clase y en el tratamiento de las dificultades de ciertos alumnos a partir de un reparto permanente, más o menos aceptado, más o menos consciente, de las acciones didácticas. Analizamos la tripe colaboración: tres binomios integrados por una maestra supernumeraria y tres de sus colegas titulares en una clase de segundo ciclo en educación prioritaria, quienes realizan un proyecto de producción de escritos en común. Los resultados dejar ver una distribución peculiar de los roles didácticos de los integrantes de los binomios. Muestran cómo una

maestra supernumeraria logra ajustar su actividad con respecto a los espacios físico, didáctico y síquico autorizados por cada una de sus colegas.

INTRODUCTION : PENSER LE LIEN ENTRE LES SUJETS DE L'ENSEIGNEMENT

Le travail collectif du personnel enseignant constitue un domaine de recherche phare des sciences de l'éducation depuis la fin des années 2000 (Dupriez, 2010; Gibert, 2018). Cela a conduit à étudier le lien entre des sujets engagés à travailler collectivement selon différentes perspectives : ergonomique (Marcel et Murillo, 2014; Merini et Ponté, 2009; Saillot et Malmaison, 2018), didactique (Leutenegger, 2000; Nédélec-Trohel, 2014; Tambone, 2014; Toullec-Théry et Marlot, 2015) ou clinique (Buznic-Bourgeacq et Desvages-Vasselin, 2018).

Pour articuler ces trois dimensions, nous développons la notion de rôle didactique qui tient compte de l'organisation de l'activité de travail, au filtre des spécificités des savoirs qui y sont mis en jeu et des subjectivités qui y sont interpellées. Nous montrons qu'au-delà de la prégnance des préoccupations organisationnelles qui priment dans le travail collectif (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015; Nédélec-Trohel, 2014; Toullec-Théry et Marlot, 2015), les liens entre les membres du personnel enseignant demeurent ajustés à deux niveaux : un niveau microdidactique qui consiste à déployer son propre rôle auprès d'élèves singuliers, compte tenu d'une organisation didactique générale; un niveau subjectif qui consiste à considérer son propre rôle en miroir de celui attribué à l'autre, compte tenu des espaces physique, didactique et psychique que ce rôle laisse ouverts.

Notre recherche s'appuie sur l'analyse d'une triple collaboration¹ en éducation prioritaire : trois binômes formés par une enseignante surnuméraire coenseignant avec trois collègues à l'école élémentaire en France². Après avoir développé la notion de rôle didactique pour conceptualiser le lien entre des sujets enseignants engagés à travailler ensemble, nous explicitons la méthodologie qui nous a permis de reconstruire ces rôles par un croisement de multiples points de vue. Nous montrons alors comment la stabilité des actions didactiques de chacune, sans être officialisée, témoigne d'une distribution de véritables rôles didactiques différenciés au sein de

-
1. Nous utilisons préférentiellement le terme « collaboration » pour mettre en avant les liens à l'échelle de l'activité réelle des sujets, conduits à « travailler ensemble ». Nous utilisons ponctuellement le terme « coordination » lorsqu'il s'agit de mettre en avant l'articulation des actions d'un point de vue plus spécifiquement organisationnel (Marcel et Murillo, 2014).
 2. Tout au long de l'article, nous utilisons spécifiquement le terme « coenseignement », en référence aux distinctions analysées par Toullec-Théry et Marlot (2015, p. 41-55). Le terme « coenseignement » apparaît ici d'autant plus pertinent dans la mesure où « le même espace » est pensé au-delà de l'espace physique, en intégrant les espaces didactique et psychique, permettant ainsi de s'interroger sur ce qui fait vraiment lien entre les enseignantes et les enseignants au-delà de la matérialité de leurs relations.

chaque binôme. Nous ouvrons enfin la réflexion sur les variations identitaires auxquelles l'enseignante surnuméraire parvient et envisageons comment elles pourraient constituer une figure essentielle de la compétence au coenseignement.

RÔLES DIDACTIQUES ET ENJEUX SUBJECTIFS

Des actions et des rôles pour coenseigner : tendances

Les études réalisées sur le coenseignement montrent certaines tendances qui méritent ici d'être précisées. En premier lieu, cette activité est souvent envisagée sous le registre de l'organisationnel, et les questions didactiques semblent moins structurantes des préoccupations des enseignantes et des enseignants. La spécificité du savoir transmis semble peu orienter les relations entre les adultes impliqués sauf pour anticiper des actions et des comportements attendus par rapport à des difficultés spécifiques. Plusieurs études se rejoignent (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015) pour mettre en évidence le fait que le coenseignement apparaît souvent pensé dans une logique globale dans laquelle les commodités organisationnelles permettent d'amplifier les interactions didactiques. Cette centration est justifiée par plusieurs raisons. D'abord, le travail supplémentaire inhérent à l'activité de coconception n'est pas reconnu (Dutercq et Maleyrot, 2016; Goigoux, 2015). Derrière le « confort », qui pourrait laisser entendre que le personnel enseignant agit pour son aisance personnelle, se dessinent surtout des vertus essentielles et une véritable efficacité de l'enseignement : « accroissement des prises de parole de chaque élève, multiplication des *feed-back* immédiats adressés aux élèves [...], meilleure observation par les maîtres des élèves au travail [...], etc. » (Goigoux, 2015, p. 69). Cette modalité de travail permet ainsi « la diversification des modes d'entrée dans les apprentissages, [...] une personnalisation du suivi des élèves et [un] maintien de chacun d'entre eux dans l'apprentissage » (Merini et Ponté, 2009, p. 57). Ensuite, l'amplification générale des interactions didactiques est considérée comme pertinente pour des compétences de bas niveau (par exemple, comme on le verra dans un des binômes, la segmentation de la chaîne écrite) souvent mises au travail dans une collaboration autour de la difficulté scolaire (Goigoux, 2015, p. 66-67). Enfin, des questions éthiques orientent le primat de cette modalité, « si tous acceptent l'idée de "donner plus à ceux qui ont moins", rares sont ceux qui acceptent l'une de ses conséquences : donner moins à ceux qui ont le plus » (Goigoux, 2015, p. 69).

Les recherches s'intéressant à la répartition des actions didactiques ont produit des connaissances dans deux principales directions : la détermination des actions didactiques privilégiées dans le coenseignement et la difficulté à faire se rencontrer des systèmes didactiques différenciés. La première direction permet de distinguer les actions didactiques mises en œuvre par les acteurs du coenseignement et de déterminer des formes de répartition relativement pérennes qui permettraient de définir des rôles didactiques. Toullec-Théry et Marlot (2015) repèrent une certaine

cohérence dans la répartition des actions didactiques entre la personne titulaire de la classe et l'enseignante ou l'enseignant supplémentaire. Connaissant davantage les élèves et les objets d'étude déjà mis au travail, la première se trouve naturellement garante de la mémoire didactique de la classe et en position de gérer la chronogenèse des savoirs. La seconde personne, ordinairement appréhendée comme spécialiste de la difficulté scolaire, peut être conduite à mettre au travail les obstacles spécifiques des élèves et les stratégies qu'ils déploient. Son rôle didactique se trouve plutôt orienté par le travail de la topogenèse des savoirs. Dans notre étude, ces distinctions permettent d'analyser la distribution des rôles didactiques afin de saisir ce qui peut conduire à cette répartition ou, au contraire, la bousculer. La deuxième orientation des travaux s'intéressant à la répartition des actions didactiques permet de souligner la stabilité, voire l'isolement, des rôles didactiques des différents acteurs impliqués. Ces travaux montrent que lorsque des regroupements d'élèves en difficulté sont établis pour répartir les élèves et leur enseignante associée ou leur enseignant associé, des systèmes didactiques parallèles, voire étanches, sont produits (Leutenegger, 2000; Toullec-Théry et Marlot, 2015). Des objets y sont travaillés de manière autonome, ce qui empêche une véritable articulation didactique entre les différents espaces et les diverses temporalités de travail: un système didactique principal et un système didactique auxiliaire avancent en parallèle. Ce constat d'étanchéité nous permet d'appréhender certains contrastes entre les rôles didactiques endossés par le personnel enseignant et les espaces physiques investis.

Les praticiennes et les praticiens tentent d'optimiser la densité possible des actions qu'ils considèrent comme efficaces. Ils se coordonnent à partir d'un jeu de positions naturalisé institutionnellement dans lequel chacun semble prendre une place relativement autonome. Sûrement faut-il alors s'interroger sur les enjeux impliquant la professionnalité³ et la subjectivité du personnel enseignant pour saisir ce qui se joue derrière ces distributions de rôles.

Les rôles et l'ouverture des espaces physique, didactique et psychique

Dépassons maintenant le registre de l'observable pour tenter de comprendre ce qui se joue pour chacun et chacune dans le travail collectif.

«L'ouverture de la classe [...] amène à une reconfiguration de l'espace professionnel dans lequel s'exerce le métier d'enseignant, ce qui n'est pas sans effet en particulier sur les phénomènes identitaires et dans la manière de concevoir la mission» (Merini et Ponté, 2009, p. 44). D'une manière générale, le jeu de rôles

3. Le terme « professionnalité » est pris ici dans une acception large et à l'échelle d'un sujet. La professionnalité peut se résumer, en référence à Barbier (1996), à l'« ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (p. 53). L'intérêt de cette appréhension de la professionnalité est de l'envisager sous l'angle des limites qui permettent de déterminer le champ d'action considéré comme pertinent et légitime par un sujet au sein de sa profession.

inhérent au coenseignement peut être caractérisé comme une dynamique d'ouverture. L'ouverture concerne d'abord l'espace physique, puisque le coenseignement conduit à modeler la topographie des actions professionnelles. Cela implique de se donner à voir à l'autre, et donc potentiellement d'être qualifié, voire jugé. Ensuite, l'ouverture concerne l'instance décisionnelle et opérationnelle des actions professionnelles. Le coenseignement induit nécessairement des «dépendances d'action réciproques [...], les activités des uns étant subordonnées à celles des autres» (Merini et Ponté, 2009, p. 46). L'ouverture est ici envisagée dans le registre du «partage de la décision» (Merini et Ponté, 2009, p. 55), mais aussi du partage «du territoire symbolique d'autorité/légitimité dans lequel s'exerce la pratique» (Merini et Ponté, 2009, p. 55). La répartition des actions est aussi une répartition des places⁴. Les modalités d'organisation sont «justifié[es] par les enseignants qui veulent “ne pas se gêner” dans la classe» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 11)⁵. La place laissée à l'autre n'est pas seulement un périmètre physique, mais également une position spécifique de légitimité. Enfin, l'ouverture concerne la professionnalité même de chaque enseignante et enseignant. En bousculant les places, en redéfinissant les concours décisionnels, le domaine de compétences de chacun va se trouver modifié, comme le montrent Merini et Ponté (2009). Agir à plusieurs met forcément à l'épreuve les frontières de sa propre professionnalité, en particulier en ce qui a trait aux espaces didactiques. Il va falloir par exemple être capable d'harmoniser les avancées didactiques de plusieurs groupes d'élèves dont certains ont évolué avec un autre enseignant ou une autre enseignante. Les espaces didactiques se trouvent ainsi remodelés.

En invitant à agir sous le regard d'un autre, en bousculant les places et les professionnalités de chacun, l'ouverture induite par le coenseignement conduit à reconfigurer l'espace psychique de la classe. Cet espace, étudié par Blanchard-Laville (2001, p. 193-219), en référence notamment à Bion, Houzel ou Roquefort, renvoie à «l'externalisation des modalités du fonctionnement interne des appareils psychiques individuel et groupal» (Blanchard-Laville, 2001, p. 194)⁶ et constitue «l'un des éléments de l'enveloppe psychique modelée par l'enseignant, enveloppe dont la fonction essentielle est une fonction contenant» (Chaussecourte, 2014, p. 81). Dans la classe, cela conduit par exemple à envisager qu'une «enseignante se révèle maîtresse unique de l'espace et du temps dans [une] séquence de leçon» (Blanchard-Laville, 2001, p. 204) et que «cette organisation qu'elle construit pour ses élèves, et qu'on peut qualifier de défensive eu égard à ses craintes, elle la construit aussi pour

-
4. La distinction entre «rôle» et «place» permet ici de circonscrire plus précisément les approches didactiques et subjectives des liens entre les membres du personnel enseignant. Si les rôles peuvent être assimilés à une forme plutôt pérenne et apriorique, en revanche, les places ont une forme plus singulière et émergente. La mobilisation des deux notions permet alors de situer des formes de relations subjectives singulières au sein de formats didactiques généraux.
 5. Parfois, par exemple, l'enseignante titulaire «n'intervient pas volontairement, car elle estime que M+ [l'enseignante surnuméraire] est plus “légitime” ou crédible pour faire cette remarque depuis sa place» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 8).
 6. Pour saisir la texture de l'espace psychique, il faut l'appréhender à partir du déplacement freudien, envisageant notamment la réalité psychique dans sa concrétude, et considérer que ce qui vaut inconsciemment comme réalité dans le psychisme d'un sujet a tout autant d'effet sur ce qui advient que ce qui référerait à une réalité matérielle.

elle» (Blanchard-Laville, 2001, p. 206). Dans notre étude, cette forme psychique de l'espace est un levier pour comprendre ce qui se joue en deçà d'ajustements opérationnels et pour saisir des formes variées de réactions lorsque la fonction contenante ne peut pas être assurée par un seul sujet. Pour chaque enseignante et enseignant, ses ajustements « dépendent également de ses "logiques d'arrière-plan", constituées par ses valeurs, son rapport à la prescription institutionnelle, son expérience professionnelle, sa conception de l'apprentissage, son identité professionnelle» (Saillot et Malmaison, 2018, p. 2). Une fois pensées comme défenses pour assurer les modalités usuelles des appareils psychiques impliqués, ces logiques d'arrière-plan réfèrent à l'espace psychique produit par chaque sujet, à sa perméabilité, à son expansion, à sa protection, à sa rencontre avec d'autres sujets, etc. La présence de plusieurs d'entre eux reconfigure alors entièrement cet espace. À notre connaissance, aucune étude n'a été menée à partir de ces logiques pour penser le coenseignement. Nous proposons de l'amorcer à partir de l'hypothèse selon laquelle le rôle endossé par chaque enseignant et enseignante se construit en fonction de celui attribué à l'autre, compte tenu de l'espace psychique que ce rôle laisse plus ou moins ouvert, beaucoup plus que sur le plan de l'articulation didactique des actions professionnelles. Nous parlerons alors d'«enjeux subjectifs» (Buznic-Bourgeacq, 2016) lorsqu'il s'agira de reconnaître cette forme de relation.

LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE: UN QUATUOR À TROIS BINÔMES

Trois classes de cycle 2 en éducation prioritaire

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un groupe de recherche et développement dans l'académie de Caen, en France. Elle réunit des professionnels de la recherche et une équipe de quatre enseignantes de cycle 2 d'une école d'éducation prioritaire renforcée (REP+) dont les élèves sont majoritairement issus des classes populaires. L'enquête s'est déroulée en avril et mai 2017. Marie (trente ans d'ancienneté) et Betty (douze ans d'ancienneté) sont titulaires de leur poste dans l'école. Claire (trois ans d'ancienneté) n'est pas titulaire de son poste. Chacune a en charge une classe dont les effectifs oscillent entre dix-huit et vingt élèves. La quatrième, Elsa (quinze ans d'ancienneté), occupe le poste «Plus de maîtres que de classes»⁷ depuis deux ans. Le tableau 1 synthétise la constitution de ces trois binômes.

7. Le dispositif «Plus de maîtres que de classes» a été instauré par la circulaire du 18 décembre 2012. Il permet d'affecter un enseignant ou une enseignante supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire pour favoriser l'aide aux élèves en difficulté grâce à de nouvelles modalités pédagogiques.

Tableau 1. Répartition des binômes

Elsa Enseignante surnuméraire (Plus de maîtres que de classes)		
Binôme 1	Binôme 2	Binôme 3
Betty et Elsa	Claire et Elsa	Marie et Elsa

Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet en production d'écrits préparé en commun par les quatre protagonistes au cours d'une journée de formation. Les programmes de 2015 comportent des compétences relevant du domaine « écrire » (produire un écrit, et réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit) et du domaine « comprendre le fonctionnement de la langue » (maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit, mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu, et raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques). Les élèves doivent produire une « bulle » et faire parler ou penser un personnage dans un album sans texte. Ils ont à mettre en relation la forme de la bulle (pense ou parle), à faire des choix énonciatifs pertinents, à donner suffisamment d'informations pour permettre d'identifier le personnage qui s'exprime, à segmenter le texte à l'écrit et à réinvestir des éléments orthographiques.

Un recueil de données croisées

La démarche d'analyse vise à restituer la distribution des rôles didactiques dans chacun des binômes et les enjeux subjectifs qu'associent les actrices à cette distribution. Une séance a été filmée pour chaque binôme avec une caméra fixe posée sur un pied. Ces données d'action permettent d'accéder au positionnement physique de chaque enseignante et à ses actions didactiques, leurs objets et leurs destinataires. Ces premières données sont croisées avec des entretiens individuels semi-directifs filmés entre deux et quatre semaines après les séances pour chaque binôme et organisés selon trois thèmes: le bénéfice pour les élèves du coenseignement au cours de la

séance filmée, le choix de la production d'écrits pour mettre en place le coenseignement et le rôle joué par l'enseignante interviewée dans le dispositif mis en place. Elsa s'est exprimée au cours de trois entretiens distincts, et ses collègues ont participé à un seul entretien.

Une analyse des moments de classe

Pour repérer les rôles didactiques à partir des films, nous analysons comment les enseignantes investissent, de manière plus ou moins pérenne, les espaces physique, didactique et psychique de la classe. Nous regardons où se positionne chacune des enseignantes, à qui elle destine ses interventions et comment elle intervient, de manière à reconnaître d'éventuelles articulations entre les deux systèmes didactiques. Les notions de chronogenèse et de topogenèse précisent les actions didactiques de chacune des enseignantes et leur fonction dans le processus de construction du savoir par la classe ou par un élève en particulier.

L'analyse du contenu des entretiens transcrits procède par repérage et catégorisation des enjeux subjectifs émergents. Il s'agit ici de dessiner les espaces psychiques en jeu et les logiques d'arrière-plan qui les animent au sein de chaque binôme. Dans cette perspective, nous analysons le rôle qui est délégué à Elsa par ses collègues (semblable/différent, symétrique/dissymétrique, pour soi/pour elle) et le rôle que s'attribue Elsa (clair/opaque, facile/difficile, complémentaire/concurrent, utile/inutile).

LES RÉSULTATS

Les résultats montrent des répartitions des rôles didactiques spécifiques à l'intérieur de chaque binôme. Ils dessinent aussi des relations entre ces rôles didactiques et leurs soubassements subjectifs chez chacune des enseignantes.

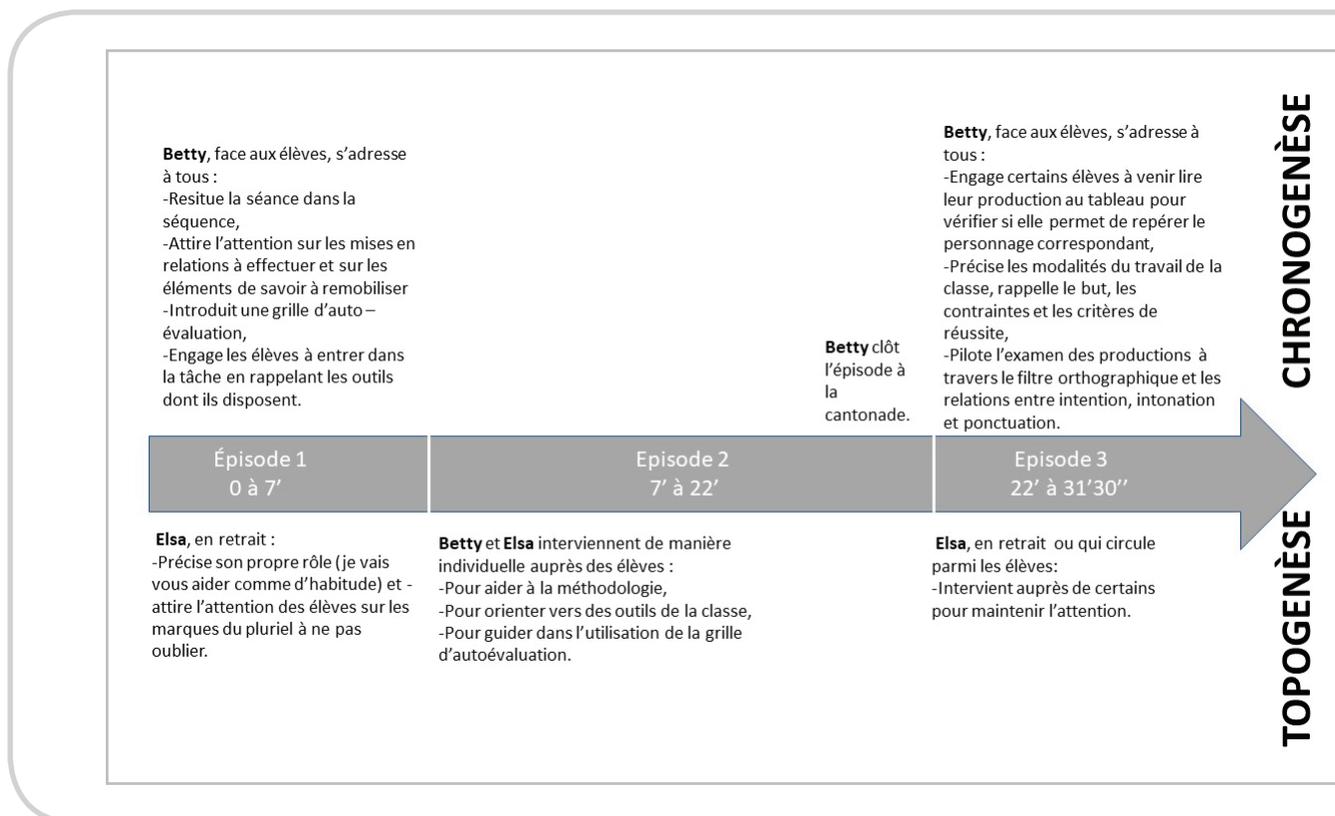
Des répartitions de rôles didactiques plus ou moins anticipées

Le choix de co-intervenir en production d'écrits est unanimement justifié par la complexité de l'objet de travail. Personnaliser les consignes et multiplier les sollicitations aident les élèves. Néanmoins, dans chaque classe, la distribution des rôles didactiques ne s'anticipe pas de la même manière.

Betty et Elsa: une distribution automatique des rôles classique, stable et ajustée en direct

Dans ce premier binôme, la répartition des actions didactiques varie au cours de la séance tout en conservant une cohérence interne. La figure 1 formalise la chronologie de la distribution des actions didactiques.

Figure 1. **Chronologie de la distribution des actions didactiques dans la séance Betty/Elsa**



Les actions didactiques des deux enseignantes laissent voir des rôles didactiques stables. Betty garantit l'avancée du savoir en resituant la séance dans un avant et un après, tant du point de vue de l'avancée du projet que des savoirs à reconvoquer et du milieu qui leur permet d'émerger. Elle est la seule à le faire et reste, en ce qui a trait à la gestion des interactions et de la position dans l'espace, seule face à ses élèves. Elle mène la séance, impulse le rythme et détermine les éléments à mettre en relation (notamment le sens de la ponctuation et les répercussions sur le lecteur).

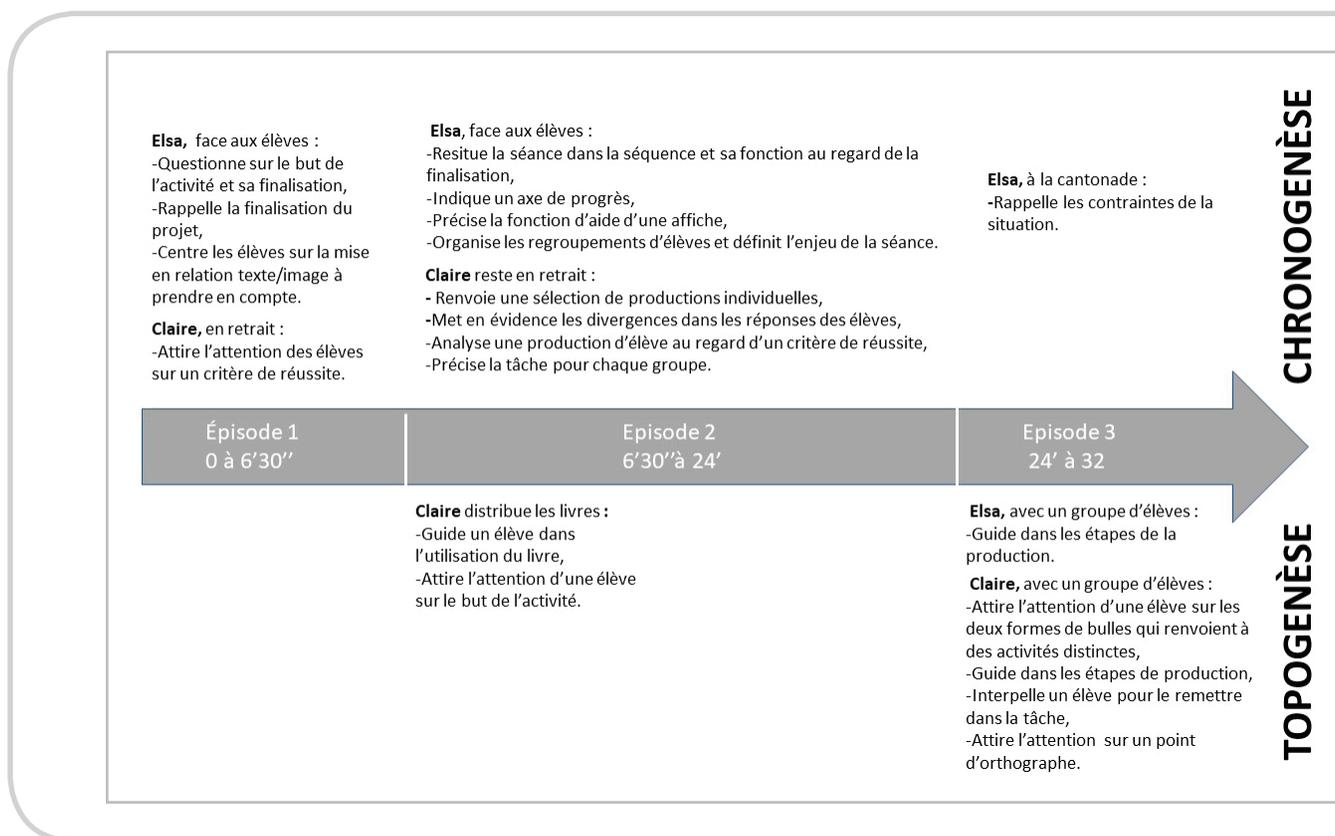
Elsa intervient de manière beaucoup plus ponctuelle dans la première et la dernière partie de la séance. Dans le temps intermédiaire, elles travaillent en parallèle et vont toutes les deux s'engager dans des actions topogénétiques complémentaires. Elsa

interagit avec certains élèves presque exclusivement en relation duale, parle bas, les aide à s'emparer des objets de savoir que convoque Betty. Elsa et Betty mettent en place des microsystèmes didactiques éphémères et perméables, en parallèle avec le système didactique principal, qui s'inscrivent dans le tempo de la séance impulsé par Betty.

Claire et Elsa: une distribution complémentaire des rôles inversée, stable et ajustée en direct

Dans ce second binôme, la répartition des actions didactiques est plus hétérogène, comme le montre la figure 2.

Figure 2. **Chronologie de la distribution des actions didactiques dans la séance Claire/Elsa**



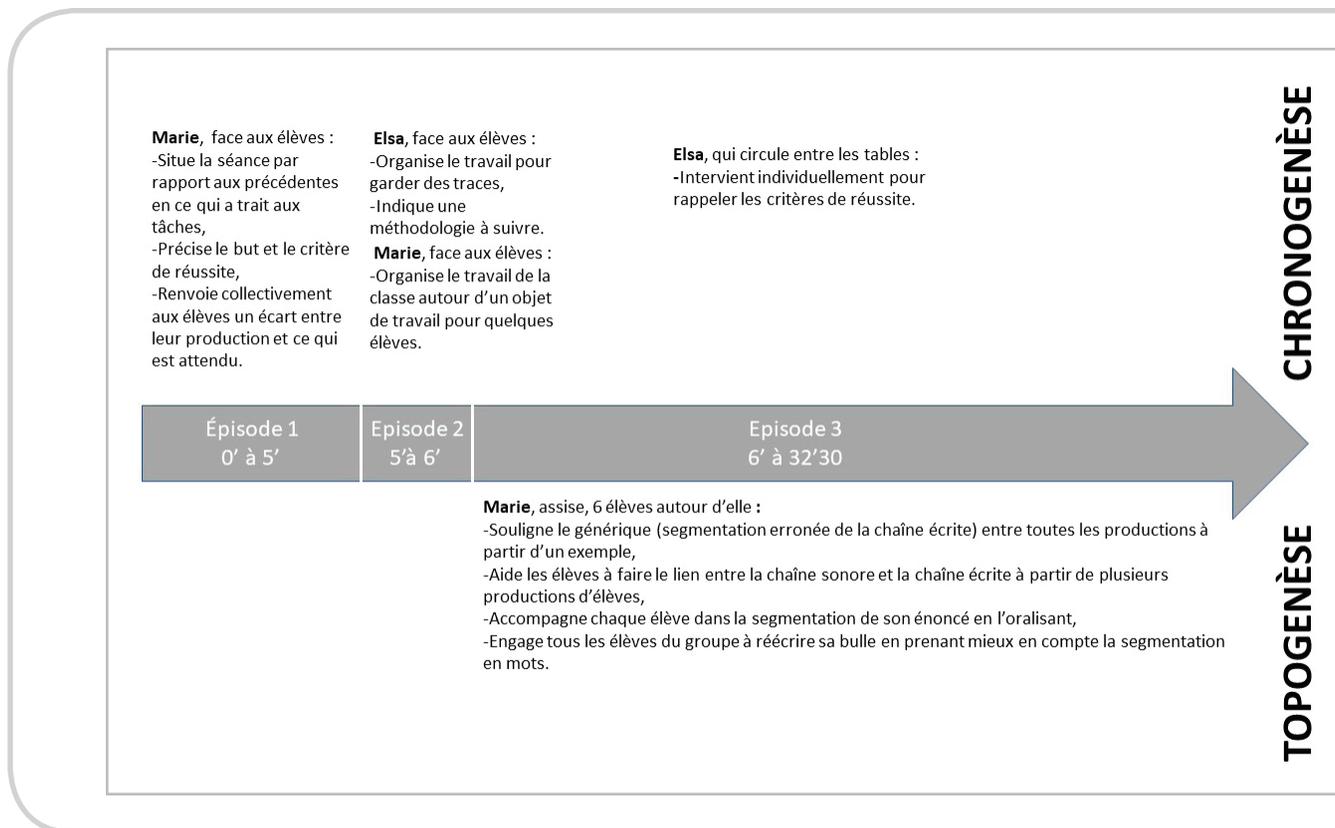
Dans le second épisode, les interventions de type chronogénétique se répartissent alternativement entre les deux enseignantes auprès du groupe-classe. Néanmoins, Claire s'appuie fréquemment sur la production d'un élève pour illustrer son propos.

Les actions laissent voir une répartition stable des rôles. Claire s'inscrit dans le tempo de la séance que met en place Elsa et complète le propos. Contrairement à la répartition identifiée dans la littérature, ce n'est pas l'enseignante titulaire, mais bien Elsa qui garantit la mémoire didactique et resitue la séance dans la séquence. Elle prend en charge la majorité des interventions adressées à l'ensemble des élèves, impulse le rythme, rend visible l'objectif de la séance et définit un axe de progrès collectif. Claire tente de rendre accessibles à tous les élèves les éléments que convoque Elsa en les exemplifiant. Comme au sein du premier binôme, mais de manière inversée, la répartition des rôles s'ajuste en direct de manière stable. Toutefois, il n'y a pas ici de mouvement de balancier qui rend automatique cette stabilité dès lors qu'elle est brièvement bousculée. Les actions de l'une semblent plutôt compléter celles de l'autre. Des systèmes didactiques parallèles se mettent en place en fonction d'un projet de production commun dans la dernière partie de la séance. Ils restent étanches, et la production de chacun des groupes n'est pas partagée par les autres groupes.

Marie et Elsa: une distribution normée des rôles traditionnelle, stable et anticipée

Dans ce binôme, nous retrouvons une distribution plus marquée des actions didactiques, formalisée dans la figure 3.

Figure 3. **Chronologie de la distribution des rôles didactiques dans la séance Marie/Elsa**



Marie joue plusieurs rôles : elle garantit la mémoire didactique de la classe en rappelant tous les éléments de la situation, en organisant le travail de la classe autour d'une difficulté et en prenant en charge un groupe d'élèves autour de cette difficulté. Le rôle d'Elsa est de maintenir les conditions pour que Marie puisse effectuer cette prise en charge en assurant, auprès des autres élèves, des rappels de consignes ou des validations, sans initiative de sa part. Marie articule un système didactique auxiliaire au système didactique principal qu'elle délègue à Elsa, mais dont elle garde le contrôle. En effet, l'activité d'Elsa consiste surtout à maintenir les élèves dans une tâche dont Marie tient la responsabilité.

Comparaison de la distribution des rôles dans les trois binômes

Les paragraphes précédents montrent des distributions de rôles différentes dans les binômes entre Elsa et les trois titulaires. Le tableau 2 les synthétise.

Tableau 2. **Synthèse de la répartition des rôles dans les trois binômes**

	Binôme 1 (Betty et Elsa)	Binôme 2 (Claire et Elsa)	Binôme 3 (Marie et Elsa)
Forme de la répartition	Classique Stable Ajustée en direct	Inversée Stable Ajustée en direct	Classique Stable Anticipée
Rôle didactique de la titulaire de la classe	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique, met l'accent sur des contenus pour toute la classe	Donne des exemples pour rendre accessibles à tous les éléments de la situation et du savoir	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique, met l'accent sur des objets différenciés entre la classe et un groupe d'élèves
Rôle didactique d'Elsa	Aide les élèves à s'emparer des éléments de savoir dans des relations duales	Garante de la mémoire didactique, impulse le rythme didactique	Permet à la titulaire de mettre en place un système didactique auxiliaire en assurant essentiellement un rappel de consigne dans le système didactique principal

Quatre points saillants émergent :

- 1) La distribution des rôles semble obéir à une cohérence interne dans les trois binômes. La mémoire didactique et le rythme de la séance reviennent toujours à une seule des enseignantes.
- 2) Les rôles s'inversent parfois par rapport aux tendances identifiées dans la littérature. Dans le binôme 2, c'est le maître supplémentaire qui s'investit dans la chronogenèse.
- 3) La distribution, classique ou non, peut produire des figures différentes de coordination des actions. La comparaison des binômes 1 et 3 (distribution classique) nous enseigne que l'anticipation dont font preuve Marie et Elsa n'assure pas forcément la complémentarité des actions didactiques. Celle-ci est plus présente dans les deux autres binômes, qui ajustent leurs actions en direct.
- 4) La couverture d'un grand espace physique et la prise en charge du système didactique principal ne signifient pas forcément prendre la main, comme le montre le binôme 3. L'enseignante titulaire fige la distribution et assigne à Elsa un rôle de régulation des apprentissages sans lui en déléguer la responsabilité.

Des liens didactiques aux enjeux subjectifs: ajuster les espaces physique, didactique et psychique de la classe

Explorons maintenant les enjeux subjectifs sous-jacents à ces distributions spécifiques des rôles.

Betty et Elsa: une place offerte, mais difficile à prendre

Concernant la régulation des apprentissages, Betty craint une redondance auprès de certains élèves, compensée par la richesse que pourrait apporter l'intervention d'Elsa en matière de gestes langagiers.

B: Peut-être qu'Elsa, elle, par son discours, par ses autres... son autre langage, le vocabulaire qu'elle va utiliser qui est différent du référentiel de la classe, ça va peut-être aussi les aider.

Si elle prend en charge les dimensions chronogénétiques du savoir, Betty admet un partage de cet espace didactique avec Elsa en cas d'oubli de certains éléments.

B: Après, Elsa, elle est là pour appuyer si j'oublie quelque chose.

Betty décrit une répartition symétrique de rôles différents et fait émerger Elsa comme un « pense-bête » qui lui est potentiellement utile.

Consciente de cette place clairement offerte, Elsa explique sa difficulté à s'en saisir par la proximité de sa pratique avec celle de l'enseignante titulaire.

E: Betty, elle me laisse de la place. [...] Peut-être parce qu'elle dit des choses que je dirais moi et, du coup, je trouve pas nécessaire d'en rajouter.

Tout se passe comme si, faute de répondre aux attentes didactiques de Betty et de proposer, en complémentarité, des interventions renouvelées pour venir en aide aux élèves, Elsa s'effaçait, laissant toute la place à sa collègue. Assignée à être « le pense-bête » d'une enseignante qui, compte tenu de l'efficacité de son action, n'en a pas souvent besoin, la place d'Elsa, ressentie par celle-ci comme finalement peu utile, demeure difficile à construire.

Claire et Elsa: une place assumée au nom de l'expérience

Claire apporte la connaissance fine à ses élèves, mais laisse à Elsa la responsabilité des actions chronogénétiques et des préparations matérielles, au nom de son expérience de la gestion de l'hétérogénéité, exacerbée en production d'écrits.

C: Je suis pas une enseignante expérimentée depuis des années et des années de pratique; mais, pour l'instant, je trouve que c'est quelque chose de difficile à mettre en place. Donc, j'ai demandé à Elsa de m'aider sur ce point spécifique de projet du festival. Moi, je suis contente de bénéficier de son expérience.

La présence d'Elsa constitue, dans l'emploi du temps, un moment où la responsabilité de la classe est moins lourde à porter. Claire met donc tout en œuvre pour qu'Elsa se sente bien dans ce partage des responsabilités.

C: Je suis contente de savoir que dans mon emploi du temps, on est deux à ce moment-là parce qu'on a un moment, où on est deux à gérer. [...] ça soulage dans le sens où on s'appuie sur quelqu'un [...]. Je trouve que c'est plus agréable qu'elle arrive, qu'elle prenne en charge la classe et qu'elle se sente comme moi.

Ici, la place de l'une se constitue en miroir de l'autre. Claire décrit une répartition symétrique de rôles différents et fait émerger Elsa comme un « compagnon » qui puise sa légitimité dans son ancienneté.

E: Mais je pense qu'elle se repose un peu sur moi parce qu'elle pense que j'ai déjà eu pas mal d'expérience du coenseignement. Et, au départ, elle prenait pas beaucoup la parole dans les moments collectifs. Là, plus. Elle reformule, tout ça. Mais c'est souvent moi, là c'est le cas, je lance. C'est moi qui lance. C'est moi qui suis plus dans l'analyse des productions d'élèves.

Elsa assume ce partage ponctuel de la responsabilité de la classe et le rôle qui lui est clairement dévolu, compte tenu de l'expérience relative qu'elle revendique.

E: Ça m'apporte aussi, le fait d'entendre les collègues te dire: «Ah, j'aime bien quand tu viens dans ma classe parce que, justement, je me sens pas toute seule.»

Assignée en compagnon d'une enseignante qui souhaite apprendre, la place d'Elsa apparaît ici complémentaire de celle de Claire et fort utile.

Marie et Elsa: la place qui reste

Marie crée les conditions pour travailler avec un groupe d'élèves identifiés, sur un objet identifié, et elle attend d'Elsa le maintien de ces conditions en assurant une présence auprès des autres élèves.

M: Donc, le fait d'être deux, moi, j'ai pu vraiment travailler avec ce groupe-là.

Marie endosse la mission de traiter les difficultés de ses élèves dans des dispositifs qu'elle conçoit seule et qu'elle tient à piloter elle-même.

M: Et puis, c'est aussi moi qui avais construit cet atelier, donc je voulais vraiment le gérer.

Marie décrit une répartition dissymétrique de rôles différents qui sert ses propres actions didactiques. Elle fait ainsi émerger Elsa comme un « régulateur ».

Elsa perçoit cette répartition des rôles dans une forme de concurrence dans laquelle les attentes de Marie peuvent rester opaques sans que cela nuise aux apprentissages des élèves. Elle se sent reléguée à des missions d'assistante.

E: Je prends la place qu'on me laisse [...] Je sens que chez certaines personnes, y'a un besoin de garder cette place de maîtresse référente [...], j'arrive pas des fois à trouver... Je vais pas intervenir si y'a pas besoin. Je pense qu'il y a des enseignants qui tiennent bien les rênes et qui n'ont pas forcément besoin, sur ces temps-là, d'une intervention vraiment en tandem [...] sauf si y'avait par exemple des choses à noter, de faire un peu l'assistante.

Assignée à un rôle de régulateur d'un système externe bien rodé, Elsa occupe une place ambivalente et oscille entre la satisfaction d'une efficacité du travail et un sentiment d'inutilité subjective.

Une comparaison des liens subjectifs dans les trois binômes

Trois nouveaux points émergent :

- 1) La forme de la répartition des rôles n'a aucune incidence sur les liens subjectifs qui se nouent dans chacun des binômes. Ainsi, les binômes 1 et 3, dans lesquels la répartition est classique, ne créent pas les mêmes relations entre Elsa et chacune des enseignantes.
- 2) L'anticipation ou l'ajustement en direct n'a pas non plus d'incidence sur la distribution des rôles. La comparaison des binômes 1 et 2, dans lesquels la distribution des rôles didactiques s'ajuste en direct, indique des liens de nature bien différente dans lesquels l'enseignante qui n'est pas titulaire trouve plus ou moins sa place.
- 3) Le binôme 2 met en évidence le poids des actions chronogénétiques dans la construction des liens, puisque ce sont elles qui permettent à Elsa d'assumer pleinement sa place dans la classe.

Les variations identitaires d'Elsa

Notre étude apporte des résultats quant à la répartition subjective des places (Saillet et Malmaison, 2018, p. 11). Le cas d'Elsa apparaît comme particulièrement significatif, puisqu'il montre comment l'articulation subjective des rôles produit une coconstruction de l'identité de la nouvelle venue dans la classe. Nous repérons trois figures de cette identité que nous interprétons au regard des écarts d'ancienneté au sein de chaque binôme.

– «Le pense-bête impossible»

Elsa et Betty ont pratiquement la même ancienneté. La figure coconstruite ne résonne pas chez la titulaire, mais elle a des répercussions sur la situation, comme un support permettant d'apporter, d'ajouter, d'améliorer ce qui est déjà très avancé. L'espace didactique se trouve modestement remodelé par la présence d'Elsa, qui en occupe un maigre intervalle. Mais l'ambiguïté de ce dernier, en fait impossible à occuper, conduit à une stagnation de l'espace psychique, qui demeure totalement impulsé par l'enseignante titulaire.

– «Le compagnon privilégié»

Elsa a une ancienneté largement supérieure à Claire; la figure coconstruite résonne chez la titulaire comme un sujet qui permet d'apprendre. Les espaces didactique et psychique sont ici complètement restructurés. Mais si l'espace didactique est simplement renversé, l'impulsion de l'espace psychique de la classe est assurée par le binôme, qui constitue en tant que tel une seule et même instance contenante.

– «Le régulateur accompli»

Elsa a une ancienneté largement inférieure à Marie; la figure coconstruite ne résonne pas sur la titulaire, mais elle a des répercussions sur la situation, comme un support qui permet de maintenir une dynamique de classe avec plus d'efficacité. Si l'espace didactique est explicitement partagé, l'espace psychique de la classe apparaît, lui, modelé par l'enseignante titulaire, qui assure seule la fonction contenante. Elsa y trouve une place confortable, mais ne façonne pas cet espace.

Ces trois figures, et surtout la flexibilité qu'elles imposent, engagent la professionnalité d'Elsa. En revanche, seule la figure du compagnon privilégié sera explicitement considérée par l'enseignante titulaire comme propice à son propre développement.

CONCLUSION

Les rôles didactiques permettent de penser le travail collectif, tel qu'il se produit en classe, comme une construction qui se stabilise au cours de l'acte collectif de travail, parfois par anticipation, souvent en jouant effectivement ces rôles. Ils n'existent alors que lorsqu'ils sont joués par des sujets, portant certes les masques des personnes dont ils jouent le rôle, mais ayant surtout la capacité de les incarner de manière variable. Savoir être un jour le pense-bête d'une enseignante qui n'en a pas vraiment besoin, un autre le compagnon d'une enseignante qui souhaite apprendre, un autre encore le régulateur d'un système externe bien rodé témoigne d'un haut-niveau de compétence au coenseignement. Elsa incarne ici cette figure multiple. Les variations identitaires qu'elle donne à voir constituent sûrement aujourd'hui la marque d'une professionnalité non algorithmique nécessaire pour faire apprendre les élèves, mais aussi le personnel enseignant, dans toute leur diversité. Nos résultats sont à considérer dans les limites de nos choix méthodologiques. Si les entretiens donnent accès aux enjeux subjectifs que chacune des enquêtées projette dans le coenseignement, ils comportent deux risques. Le premier est celui de la désirabilité sociale qui conduit l'enquêtée à répondre ce qu'elle pense que le chercheur attend d'elle. Le second risque réside dans la retenue que s'imposent les quatre enseignantes, leur interdisant de porter un jugement négatif sur leur pratique et sur celle d'une collègue devant un tiers.

Le dispositif «Plus de maîtres que de classes», mesure emblématique de la loi de refondation de 2013, laisse progressivement la place à d'autres choix politiques pour lutter contre les inégalités et prévenir l'échec scolaire. Depuis 2017, le dédoublement des classes de cours préparatoire et de cours élémentaire première année, voire des classes de grande section en éducation prioritaire, se déploie et peut également générer des pratiques fructueuses de coenseignement. Le penser sous l'angle de liens didactiques et subjectifs apporte un regard nouveau pour l'appréhender.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (1996). Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail. Dans J.-M. Barbier, F. Berton et J.-J. Boru (dir.), *Situations de travail et formation* (p. 29-105). Paris, France: L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, P. (2001). *Les enseignants. Entre plaisir et souffrance*. Paris, France: Presses universitaires de France.

- BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2016). Activité didactique effective et enjeux subjectifs des enseignants débutants en classe. Dans B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formation des enseignants* (p. 403-412). Louvain, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. et Desvages-Vasselin, V. (2018). Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles: la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire. Dans F. Liot et S. Rubi (dir.), *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats* (p. 295-314). Bordeaux, France: Carrières sociales.
- CHAUSSECOURTE, P. (2014). Le transfert didactique de Benoît: quelles évolutions? Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire: dix ans avec un professeur des écoles* (p. 69-142). Paris, France: L'Harmattan.
- DUPRIEZ, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7(2010). Repéré à <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/ETA6801/cours%2010/Dupriez%2C%202010.pdf>.
- DUTERCQ, Y. et MALEYROT, E. (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes »: un outil de transformation de l'école? *Notes du CREN*, 24. Repéré à <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/05/Notes-du-CREN-24bis.pdf>.
- GIBERT, A.-F. (2018). Le travail collectif des enseignants, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFé*, 124. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>.
- GOIGOUX, R. (2015). Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Dans *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (p. 56-69). Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>.
- LEUTENEGGER, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- MARCEL, J.-F. et MURILLO, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants: proposition méthodologique. *Questions vives*, 21. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/pdf/1507>.
- MERINI, C. et PONTÉ, P. (2009). Le travail conjoint à l'école: exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65.

- NÉDÉLEC-TROHEL, I. (2014). Étude d'un dispositif d'aide pour articuler le Regroupement d'Adaptation à la classe d'origine. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 73-94.
- SAILLOT, E. et MALMAISON, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de coenseignement: étude de cas dans le dispositif «Plus de maîtres que de classes». *Éducation et socialisation*, 47. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/2894>.
- TAMBONE, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux? Dans *Rapport du comité national de suivi du dispositif «Plus de maîtres que de classes»* (p. 42-53). Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>.

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

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

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

RÉSUMÉ

Les unités localisées pour l'inclusion scolaire au sein du collège français permettent à des élèves reconnus institutionnellement handicapés d'avoir une scolarité ordinaire tout en bénéficiant d'un dispositif de soutien. Ce soutien est généralement mis en œuvre en dehors de la classe. Cependant, le cadre réglementaire offre aussi la possibilité à l'enseignante spécialisée ou à l'enseignant spécialisé d'intervenir au sein de la classe ordinaire aux côtés du personnel enseignant ordinaire. À travers une étude de cas en classe de 5^e (12 ans), nous analysons les relations entre les deux systèmes didactiques en jeu dans une situation de coenseignement : un système didactique principal pris en charge par un enseignant ordinaire et un système didactique auxiliaire pris en charge par une enseignante spécialisée. Notre analyse nous amène à mettre en évidence certains effets du coenseignement sur les élèves, sur les objets de savoir et sur le binôme enseignant.

ABSTRACT

Pedagogical analysis of a co-teaching session between a specialist teacher and a regular teacher in the context of inclusive practices at a high school

Frédéric DUPRÉ, University of Aix-Marseille, Marseille, France

Localized units for inclusive education in French high schools provide access to regular education, as well as a support system for students recognized as institutionally disabled. The support is usually implemented outside the classroom. However, the regulatory framework allows the specialist teacher to work in the regular classroom with regular teaching staff. Through a case study in a grade 5 (12 year-olds) class, we analyze relationships between the two didactic systems at play in a co-teaching situation: a main didactic system supported by a regular teacher and an auxiliary didactic system supported by a specialized teacher. Our analysis highlights certain effects that co-teaching has on students, knowledge objects and teacher teams.

RESUMEN

Análisis didáctico de una sesión de co-enseñanza entre un maestro especializado y un maestro ordinario en el marco de prácticas incluyentes en el colegio

Frédéric DUPRÉ, Universidad d'Aix-Marseille, Marseille, Francia

Las unidades designadas para la inclusión en el colegio francés permiten a los alumnos reconocidos institucionalmente como discapacitados de tener una escolaridad normal y beneficiar de un conjunto de medidas de apoyo. Sin embargo, el cuadro legal también ofrece la posibilidad al personal docente especializado de intervenir en la clase misma al lado de los maestros y maestras normales. A través de un estudio de caso en una clase de 5^e (12 años), analizamos las relaciones entre dos sistemas aplicados en una situación de co-enseñanza: un sistema didáctico principal aplicado por un maestro normal y un sistema didáctico implementado por una maestra especializada. Nuestro análisis nos lleva a mostrar ciertos efectos de la co-enseñanza sobre los alumnos, sobre los objetos del saber y sobre el binomio enseñante.

INTRODUCTION

Au sein du collège français¹, les unités localisées pour l'inclusion scolaire sont des dispositifs qui permettent à des élèves handicapés d'avoir une scolarité au sein d'une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un dispositif de soutien. Ce soutien est pris en charge par un personnel enseignant spécialisé (responsable de la coordination du dispositif²), généralement en dehors de la classe. Cependant, le cadre réglementaire³ offre aussi la possibilité de coenseignement. Les travaux qui se sont intéressés à des situations de coenseignement dans ces dispositifs, bien qu'ils soient limités, ont pu mettre en évidence des pratiques professionnelles différentes (Nédélec-Trohel, 2015; Nédélec-Trohel et Souplet, 2013; Souplet et Favier, 2014). Le personnel enseignant ordinaire agissait principalement sur les objets de savoir, alors que l'enseignante spécialisée ou l'enseignant spécialisé se centrait principalement sur les processus cognitifs des élèves. Du point de vue des élèves, ces auteures estiment que le coenseignement permet de faciliter les pratiques inclusives en accompagnant les élèves handicapés au sein de la classe ordinaire, mais également de favoriser la compréhension de l'ensemble des élèves de cette classe.

Une enquête exploratoire⁴ nous a permis de relever que peu d'enseignantes spécialisées ou d'enseignants spécialisés déclaraient pratiquer le coenseignement de façon régulière ou de façon occasionnelle (Dupré, 2018). Cette enquête s'inscrivait dans un travail de thèse (Dupré, 2019) qui nous a permis de recueillir un large corpus de données en partie constitué par des séances filmées en classe ordinaire et au sein du regroupement spécialisé. Parmi ces données, nous disposons d'une séance en classe de mathématiques en 5^e (12 ans) que les membres du personnel enseignant qualifient parfois de co-intervention, parfois de coenseignement. Tremblay (2015) distingue la co-intervention interne, soit l'intervention d'un professionnel spécialisé ou d'une professionnelle spécialisée généralement à destination d'un seul élève, du coenseignement qu'il définit à la suite de Friend et Cook (2007) comme «un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques» (Tremblay, 2015, p. 35).

-
1. Le collège français comprend les classes de 6^e (11 ans), 5^e (12 ans), 4^e (13 ans) et 3^e (14 ans).
 2. La coordonnatrice ou le coordonnateur de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire est une enseignante spécialisée ou un enseignant spécialisé qui a obtenu une certification complémentaire, le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Généralement issu du premier degré (elle ou il a suivi la formation initiale commune à l'ensemble des professeurs des écoles qui exercent au primaire), ce spécialiste a trois missions: la première est une mission d'enseignement aux élèves handicapés qui bénéficient du dispositif; la seconde est liée à la coordination du dispositif avec les différents partenaires; la troisième est sa fonction de personne-ressource au sein de la communauté éducative.
 3. La circulaire n° 2015-129 précise que «les élèves de l'ULIS [unité localisée pour l'inclusion scolaire] reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence».
 4. Enquête menée dans les quinze unités localisées pour l'inclusion scolaire implantées dans les collèges du département des Vosges en 2016. Les 13 retours nous ont permis d'analyser les réponses de 10 chefs d'établissement, 15 enseignantes ou enseignants de mathématiques et 11 enseignantes ou enseignants spécialisés coordonnateurs du dispositif qu'est l'unité localisée pour l'inclusion scolaire.

Cet article se propose d'analyser une séance de coenseignement d'un point de vue didactique en observant les relations qui existent entre les différents systèmes didactiques en jeu: le système principal pris en charge par l'enseignant ordinaire et le système auxiliaire pris en charge par l'enseignante spécialisée.

CADRE THÉORIQUE

Nos travaux s'inscrivent dans une approche clinique du didactique (Leutenegger, 2000, 2009) dans le sens où nous cherchons à observer et à comprendre des situations ordinaires en classe relatives à des objets mathématiques. Les outils que nous mobilisons sont issus de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1991, 1999).

Système didactique principal et système didactique auxiliaire

La notion de système didactique décrite par Chevallard (1991) s'appuie sur une relation ternaire composée par l'enseignante ou l'enseignant, les élèves et le savoir enseigné. Un système didactique ne vit pas de façon isolée; un système principal pourra engendrer des systèmes auxiliaires⁵ qui ont une fonction d'aide à l'étude vis-à-vis du système principal (Chevallard, 1995, 2010). Dans une situation de coenseignement, nous considérons que le système principal est pris en charge par le personnel ordinaire et qu'il comporte l'ensemble des élèves de la classe. Le système auxiliaire comporte pour sa part l'enseignante spécialisée ou l'enseignant spécialisé, ainsi qu'un ou plusieurs élèves appartenant au groupe-classe. Pour reconstituer la vie de ces systèmes, nous utilisons les cadres temporels qu'ils produisent.

Les cadres temporels produits

Nous considérons le temps comme un construit. Il est à la fois un produit des systèmes didactiques et un cadre pour l'action de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves (Assude *et al.*, 2016; Chevallard et Mercier, 1987). Cette approche, que l'on peut qualifier de «processuelle», nous amène à mobiliser quatre cadres temporels que nous allons présenter.

Le *temps didactique* est pour Chevallard (1991) le cadre temporel dominant au sein du système didactique. Il correspond au découpage du savoir dans une durée et se mesure par l'avancement dans l'exposition aux savoirs. Lorsqu'un nouvel élément du programme est introduit, alors le temps didactique avance. Le *temps praxéologique*

5. Il est possible de distinguer des systèmes didactiques auxiliaires internes et externes à l'établissement. Les systèmes auxiliaires internes peuvent, par exemple, être l'aide aux devoirs, la prise en charge d'un groupe d'élèves déclarés en difficulté par le corps enseignant ou un temps d'étude. Les systèmes auxiliaires externes peuvent être les devoirs réalisés à la maison avec les parents ou un temps d'aide aux devoirs réalisé dans une association de quartier.

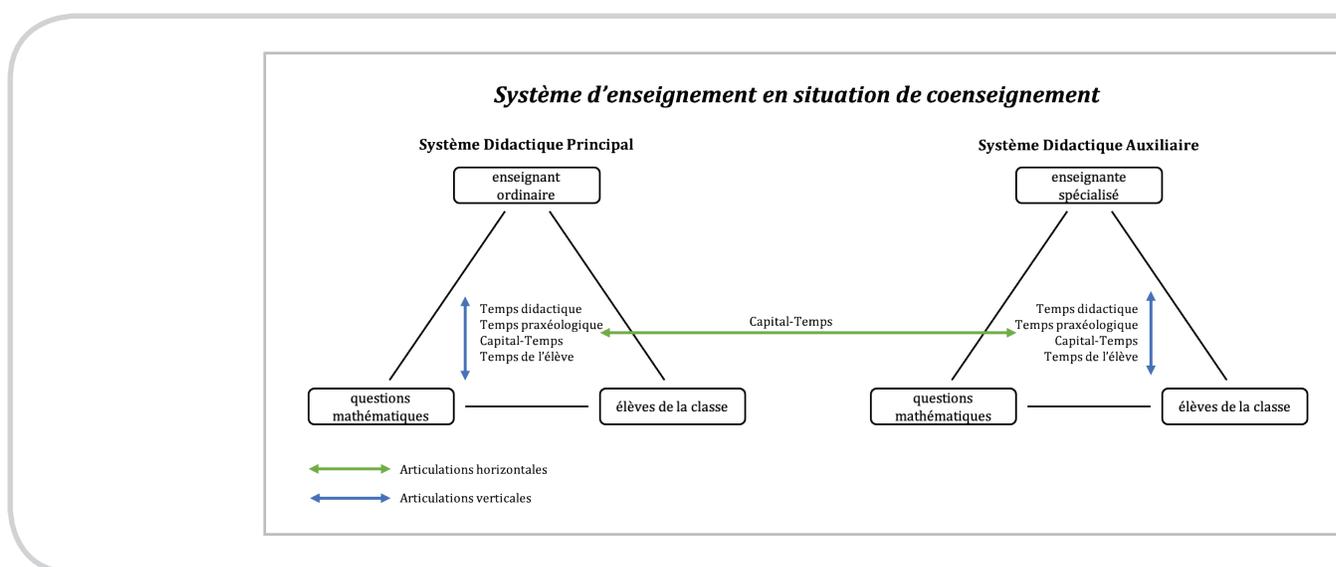
permet de «préciser l'analyse du temps d'enseignement et de la dialectique ancien/nouveau» (Assude *et al.*, 2016, p. 203); il correspond au temps d'évolution des praxéologies. Parfois, dans une séance, le temps didactique n'avance pas, car le travail porte sur des objets de savoir déjà rencontrés. Cependant, des techniques nouvelles peuvent être introduites, et c'est le temps praxéologique qui évolue. Le *capital-temps* correspond à la valeur attribuée à un intervalle de temps d'horloge (les différentes phases de la séance). La gestion de ce capital est de la responsabilité du personnel enseignant, qui peut décider d'allouer plus ou moins de temps à telle ou telle activité (Assude, 2004). Le *temps personnel* correspond au temps de l'élève dans sa relation au savoir. Pour Mercier (1992), l'élève doit «négocier l'articulation de son temps personnel avec le temps officiel» (p. 196). Il permet d'observer comment l'élève s'engage dans les tâches proposées.

Les articulations de ces cadres temporels peuvent s'envisager horizontalement (Chevallard et Mercier, 1987) afin de rendre compte des liens qui existent entre des systèmes didactiques différents et de s'interroger sur leur compatibilité. C'est à travers ce type d'articulations que nous nous interrogeons sur les relations entre le système principal et le système auxiliaire en situation de coenseignement.

Modélisation d'une situation de coenseignement

Les notions de systèmes didactiques ainsi que les articulations entre les cadres temporels produits nous permettent de proposer une modélisation d'une situation de coenseignement. La figure 1 représente la situation que nous allons étudier.

Figure 1. **Modélisation d'une situation de coenseignement**



Dans les travaux cités en introduction, une question émerge : c'est celle des modes de transmission entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire (Nédélec-Trohel, 2015). Notre étude s'inscrit à la suite de ce questionnement, et la modélisation représentée par la figure 1 nous permet d'envisager trois questions : 1) Quels élèves vont bénéficier du système didactique auxiliaire? 2) Est-ce que les objets mathématiques mobilisés dans le système auxiliaire sont les mêmes que ceux du système didactique principal? 3) Comment les membres du personnel enseignant du système principal et du système auxiliaire se partagent-ils les responsabilités de l'évolution des cadres temporels produits? Pour répondre à ces questions, nous allons nous appuyer sur l'analyse d'une séance de mathématiques.

ANALYSE D'UNE SÉANCE DE MATHÉMATIQUES

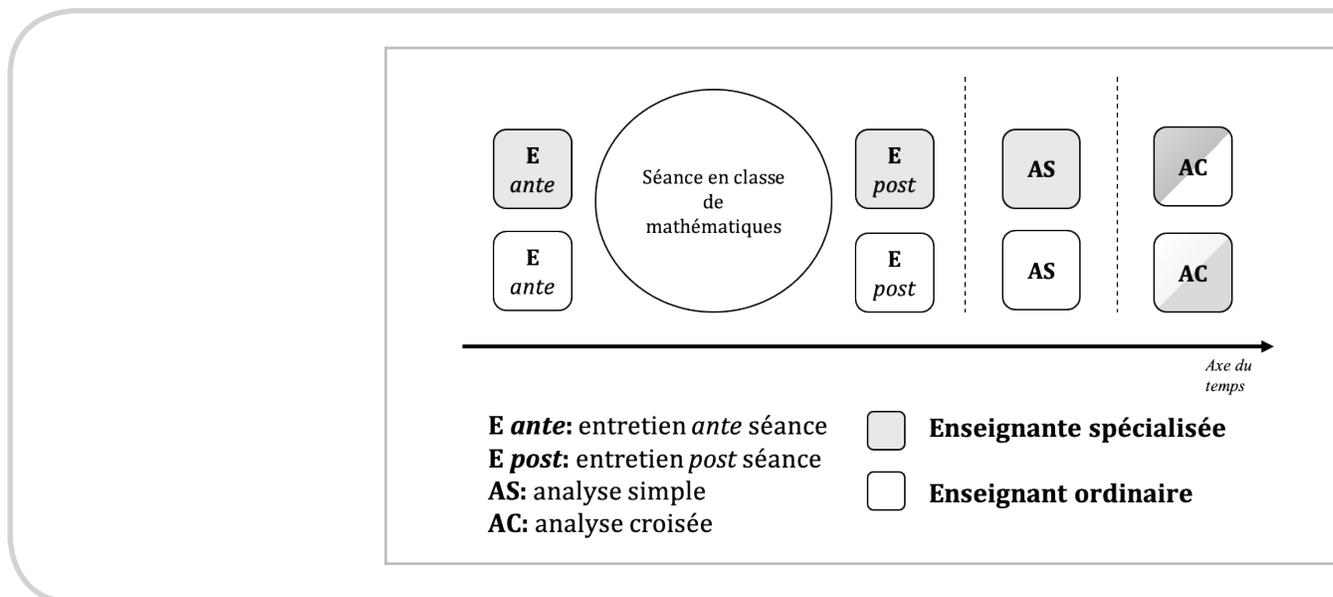
La séance se déroule dans une classe de 5^e (12 ans). Dans cette classe, trois élèves bénéficient de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, soit Virgile, Joël et Lise. Dans la lignée de précédents travaux (Assude *et al.*, 2016; Suau, 2016), notre posture épistémologique est de ne pas nous centrer sur le trouble déclaré de l'élève, mais de considérer le système didactique dans sa globalité. Ainsi, nous ne parlerons pas des difficultés de l'élève, mais des difficultés d'un système didactique. Nous pouvons simplement préciser que Virgile, Joël et Lise bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle de handicap et que l'unité localisée pour l'inclusion scolaire est un moyen de compensation qui leur est attribué. Chaque semaine, l'enseignante spécialisée (P_{ULIS}) est présente pendant une séance d'une heure au sein de la classe de mathématiques avec l'enseignant ordinaire (P_{Math}). Ces deux enseignants travaillent dans l'établissement depuis plusieurs années (plus de dix ans d'enseignement pour les deux), mais cette pratique de coenseignement hebdomadaire est nouvelle pour eux⁶.

Méthodologie du recueil de données

La figure 2 rend compte de la chronologie du recueil. La séance de coenseignement est captée à l'aide d'un dispositif vidéo (Assude *et al.*, 2016; Leutenegger, 2000; Perez, Assude, Suau et Tambone, 2017) composé de six caméras qui saisissent la vue globale de la classe, le tableau, les actions de P_{Math}, celles de P_{ULIS} et le travail réalisé par deux élèves reconnus handicapés (Joël et Virgile).

6. Dans les entretiens, les enseignants nous apprennent qu'ils ont commencé cette heure de coenseignement en début d'année scolaire; ils ont donc sept mois de pratique à raison d'une heure par semaine. Cette pratique nouvelle suscite des questions de leur part.

Figure 2. **Chronologie du recueil de données**



La séance est entourée par des entretiens *ante* et *post* (Assude *et al.*, 2016; Leutenegger, 2009; Suau, 2016) menés de façon séparée avec les deux enseignants afin de recueillir leur propre discours relatif au projet de travail ainsi que leur bilan à chaud de la séance. Le recueil comporte également une analyse simple qui a pour fonction de recueillir le discours de l'enseignant sur un épisode du film de la séance qu'il aura lui-même choisi (Suau, 2016). Pour finir, les entretiens d'analyse croisée visent à créer un espace d'échange entre les deux coenseignants concernant leur pratique.

Analyse de la séance

Le travail porte sur une tâche qualifiée de complexe par l'enseignant de mathématiques. Celle-ci est nommée «L'enquête policière» (annexe 1); elle va amener les élèves à mobiliser des notions de proportionnalité et d'échelles. La séance est organisée en cinq phases, et le tableau 1 en décrit le synopsis.

Tableau 1. **Synopsis de la séance**

Phase	Description	Modalité de travail des élèves	Rôle de P _{Math}	Rôle de P _{ULIS}	Capital temps
Phase 1	Présentation de la tâche complexe	Observent les documents projetés et écoutent P _{Math}	Présente le travail	En retrait à l'arrière et observe	d = 2'15
Phase 2	Recherche des informations importantes dans les documents	Recherche en individuel	Organise les documents au vidéoprojecteur interactif, puis circule dans la classe pour aider certains élèves	Circule dans la classe pour aider certains élèves, puis aide principalement Virgile	d = 3'07
Phase 3	Mise en commun des informations importantes	Oral collectif	Mène la restitution collective	En retrait à proximité de Virgile, le sollicite pour qu'il prenne la parole	d = 3'18
Phase 4	Résolution de la tâche complexe	Travail en individuel ou en binôme	Circule dans la classe pour aider certains élèves	Circule dans la classe pour aider certains élèves, puis aide principalement Virgile	d = 32'04
Phase 5	Correction de la tâche complexe	Oral collectif	Mène la correction collective	En retrait, assise à côté de Virgile	d = 7'14

Cette vision globale du déroulement de la séance nous permet d'observer des rôles différents en ce qui concerne les enseignants. P_{Math} semble mener la séance. Lorsque celui-ci interagit en collectif avec la classe, P_{ULIS} adopte une posture en retrait. Leurs rôles se rapprochent lorsque les élèves travaillent en individuel ou en binôme. Dans ces situations, les deux enseignants proposent une aide de proximité; cependant, P_{ULIS} semble travailler de façon privilégiée avec Virgile.

Évolution des cadres temporels:

Dans cette séance, nous pouvons relever les cinq types de tâches suivants qui prennent vie au sein du système principal:

- T_1 : calculer une mesure réelle à partir d'un document (photographie ou carte) et d'une échelle
- T_2 : interpréter des informations
- T_3 : calculer une durée
- T_4 : calculer une vitesse
- T_5 : expliquer à l'oral son raisonnement

Nous les retrouvons également dans le système auxiliaire; nous pouvons donc dire que le temps didactique produit par le système principal est partagé par le système auxiliaire.

Afin d'observer le temps praxéologique, nous pouvons relever différentes techniques relatives à ces cinq types de tâches. Le tableau 2 en rend compte.

Tableau 2. **Techniques repérées dans la séance du système principal**

Type de tâche	Technique	Occurrences	Acteurs concernés
T_1	$\tau_{1.1}$ mesurer la taille du suspect sur le document 1 et compléter un tableau de proportionnalité à l'aide d'un produit en croix	3	P_{Math} , élèves, P_{ULIS}
	$\tau_{1.2}$ mesurer la distance sur la carte et multiplier par douze virgule cinq	1	P_{Math}
T_2	$\tau_{2.1}$ isoler les informations importantes	3	P_{Math} , élèves, P_{ULIS}
	$\tau_{2.2}$ comparer les heures d'arrestation	3	P_{Math} , élèves, P_{ULIS}
T_3			
T_4	$\tau_{4.1}$ réaliser un produit en croix pour trouver la vitesse	1	P_{Math}
T_5			

Le relevé des techniques observables nous amène à constater un faible nombre d'occurrences, c'est-à-dire que nous avons relevé un nombre limité de discours publics ou privés associés à ces techniques. Dans cette séance, les praxéologies mobilisées dans le système principal se retrouvent également dans le système auxiliaire, sauf pour $\tau_{1.2}$ et $\tau_{4.1}$ qui sont uniquement relevées dans un discours public de P_{Math} .

Le capital-temps est majoritairement mobilisé autour de T_1 (calculer une mesure réelle), T_3 (calculer une durée) et T_4 (calculer une vitesse) : ces trois types de tâches sont travaillés dans la phase de recherche qui dure 32 minutes sur les 48 que compte la séance. Cette modalité de travail nous semble être celle qui favorise le plus l'implication de P_{ULIS} dans cette séance (phases 2 et 4 du synopsis).

Lorsqu'on observe le temps personnel de Joël et de Virgile, nous constatons qu'ils adoptent une position différente vis-à-vis des temporalités produites par le système principal. Joël s'engage rapidement dans les différents types de tâches (sauf vis-à-vis de T_4 , qu'il ne réalisera pas, mais c'est également le cas pour d'autres élèves de la classe). Nous relevons, par exemple, plusieurs prises de parole lors des phases de correction collective et, dès le début de la phase 3, le réinvestissement d'une technique apprise au sein du regroupement spécialisé (Dupré, accepté) en ce qui concerne T_1 (calculer une mesure réelle). Tout au long de la séance, nous retrouvons des exemples de ce type qui nous permettent de penser que Joël synchronise son temps personnel avec les cadres temporels produits par le système principal.

Virgile, pour sa part, éprouve beaucoup plus de difficultés à s'engager de façon autonome. Nous ne relevons qu'une prise de parole publique en début de phase 2 afin d'indiquer l'indice horaire du premier document. On relève cependant juste avant un discours privé de P_{ULIS} pour lui demander de donner cette réponse: «Lève le doigt, tu lui dis ça / vas-y». Cet échange nous amène à comprendre que la seule intervention publique de Virgile dans le système principal a été amorcée dans le système auxiliaire. Cela est caractéristique de l'ensemble de la séance; on observe qu'il éprouve des difficultés à s'engager spontanément.

Place du système auxiliaire au sein du système principal:

Lors de cette séance, le système auxiliaire prend plusieurs formes. Il peut être inactif lorsque P_{ULIS} est en retrait. Nous utilisons le terme «inactif» dans le sens où il ne produit pas de temporalité. Il peut cependant avoir un effet *a posteriori* sur le système principal; les observations de P_{ULIS} peuvent venir nourrir les échanges avec P_{Math} . Lors de l'entretien *ante*, P_{ULIS} précise ceci: «J'observe les élèves en train de travailler et j'arrive à voir des choses avec un regard extérieur, et ce qui est bien aussi avec [P_{Math}], c'est qu'on arrive à communiquer aussi là-dessus.»

Lorsqu'il est actif, le système auxiliaire peut prendre deux formes distinctes. Il est complémentaire du système principal lorsque P_{ULIS} partage des actions similaires avec P_{Math} à destination d'une partie ou de l'ensemble des élèves; nous pouvons alors parler de collaboration. Dans cette situation, les articulations horizontales des cadres temporels traduisent une synchronicité du temps didactique, du temps praxéologique et du capital-temps.

Le système auxiliaire est parallèle lorsque P_{ULIS} mène, avec un élève, un travail spécifique différent de ce qui est attendu dans le système principal (travail guidé en duel à la place d'une phase de recherche, réalisation d'un calcul pendant une phase de correction collective). Dans cette situation, les cadres temporels ne sont plus complètement synchronisés avec ceux du système principal. La figure 3 illustre ces trois formes.

Figure 3. **Illustration des trois formes de système auxiliaire**



Le tableau 3 rend compte du capital-temps consacré à chacune de ces trois formes (la séance filmée a une durée de 48 minutes).

Tableau 3. **Positionnement du système auxiliaire au sein du système principal**

Système auxiliaire inactif	Système auxiliaire complémentaire	Système auxiliaire parallèle
$d = 8'33$	$d = 14'45$ (dont 3'30 avec Joël et 0'14 avec Lise)	d (Virgile) = 24'37

Un tiers du temps est attribué à la forme complémentaire. La forme parallèle prédomine avec Virgile, qui en bénéficie pendant la moitié de la séance. Dans ce système auxiliaire parallèle, P_{ULIS} décompose le travail à réaliser, c'est-à-dire que contrairement aux élèves du système principal, Virgile ne sera pas amené à mettre en relation les informations des différents documents. Pour illustrer cela, nous relevons, par exemple, 2'30 après le début de la phase de recherche, un premier échange entre Virgile et P_{ULIS} pour une tâche appartenant à T_2 (interpréter des informations): «Alors, je t'aide? Je te mets en route; on va se servir du premier indice, on va se servir de celui-là: quatorze heures trente, le voleur sort»; Virgile répond «du magasin»; P_{ULIS} poursuit «sort du magasin oui, alors on peut éliminer un suspect tout de suite / regarde le nom des suspects: lequel on peut éliminer?» Nous pouvons relever le même type d'échanges au sujet de T_1 (calculer une mesure réelle). Le tableau 4 en rend compte.

Tableau 4. Échanges entre P_{ULIS} et Virgile relativement à T₁

Acteur	Discours
P _{ULIS}	<i>Deux virgule deux mètres quarante ; est-ce que tu peux me montrer sur l'image la hauteur de la porte du magasin / ouais / alors si on prenait une petite règle</i>
P _{ULIS}	<i>C'est bon, alors quelle longueur mesure [inaudible] deux mètres quarante, quelle distance mesure deux mètres quarante</i>
Virgile	<i>Deux mètres quarante euh / ça fait euh cinq centimètres</i>
P _{ULIS}	<i>Donc ça / sur la photo ça mesure</i>
Virgile	<i>Cinq centimètres</i>
P _{ULIS}	<i>Et dans la vraie vie, ça mesure</i>
Virgile	<i>Deux virgule quarante</i>

- La hauteur des portes du magasin est 2,40 m.



Cet échange illustre la manière dont P_{ULIS} guide Virgile afin de comprendre comment est représentée l'échelle du premier document. Les deux exemples que nous venons de relever sont caractéristiques des échanges au sein du système auxiliaire parallèle.

Pour expliquer ce capital-temps important attribué au système auxiliaire parallèle aux côtés de Virgile, nous pouvons faire comme hypothèse que cela est lié au mode de groupement choisi pour la phase de recherche. Les élèves pouvaient travailler en individuel ou par deux. Virgile va se retrouver seul, son voisin de table va choisir un autre binôme. Ce point sensible relatif à ce positionnement avec Virgile apparaît lors de l'analyse croisée: les enseignants partagent l'idée que pour favoriser la participation de Virgile au sein du système principal, il aurait fallu envisager d'imposer les groupes de travail.

Analyse des entretiens *ante*

Les entretiens *ante* nous permettent de découvrir une autre fonction du système auxiliaire, en amont de la séance, qui est celle de produire des aides (annexe 2) relatives aux supports proposés aux élèves. Dans l'entretien *ante*, P_{ULIS} précise ceci: « On en a parlé avec [P_{Math}] en début de semaine, on a vu ensemble quelles adaptations on pouvait préparer en amont et on a préparé six ou sept aides déjà [...] on a préféré mettre en place des aides plutôt que d'adapter, et que ce soit des supports différents. » Les discours de P_{Math} confirment que le système auxiliaire semble avoir permis une

réflexion conjointe afin d'anticiper l'accessibilité didactique des supports. La figure 4 illustre l'utilisation de ces aides pendant la séance par les deux enseignants.

Figure 4. **Utilisation des aides par les enseignants pendant la séance**



L'utilisation de ces coupons d'aide, qui correspondent à des techniques muettes, est une source d'explication à l'absence de discours associés. Pourquoi ces techniques ne sont-elles pas accompagnées par un discours de la part des enseignants? Nous pouvons penser que cela est le résultat de la combinaison des gestes professionnels de P_ULIS et de P_Math: pour la première, il est habituel de guider praxéologiquement les élèves; pour le second, il est important de les placer dans une posture de recherche et de les amener à réfléchir par eux-mêmes. L'utilisation de techniques muettes serait donc le résultat d'un compromis dans la superposition de ces gestes spécifiques.

Tout au long des deux entretiens *ante* qui, rappelons-le, sont menés séparément, P_Math et P_ULIS utilisent systématiquement le pronom « on » pour évoquer le travail qui va être réalisé. De plus, les discours recueillis traduisent un même niveau de connaissance sur les enjeux de savoirs. Nous interprétons ces différents éléments comme le signe de la préparation conjointe de la séance.

Analyse d'une autoconfrontation croisée

Dans le cadre de cet article, nous reviendrons uniquement sur l'un des entretiens d'analyse croisée dans lequel P_ULIS choisit un extrait où l'on voit Virgile demander

de l'aide en levant la main et P_{Math} passer à côté sans s'arrêter. Elle indique à son collègue : « Tu n'es pas allé le voir du tout de toute la séance [...] je sais que j'ai beaucoup été avec lui, donc il avait peut-être moins besoin de toi, mais je pense que dans son esprit comme dans l'esprit de beaucoup d'élèves, moi je peux venir, je peux être aidante, mais le vrai prof, c'est toi en fait » et P_{Math} poursuit : « Mais c'est vrai pour Virgile; comme tu es là, je me repose sur toi en fait. » L'analyse de l'ensemble de cette séance confirme que Virgile est le seul élève avec lequel P_{Math} n'est pas entré en interaction pendant la phase de recherche.

Le binôme enseignant poursuit ses échanges en mettant en question l'anticipation des modes de groupement : « On a anticipé le support, on a anticipé la séance, on a anticipé les aides [...] le groupement au départ, euh, on y a pas, on y a pas pensé » (P_{ULIS}) ou encore « Ça aurait été beaucoup plus intéressant effectivement qu'ils soient trois, enfin tu vois surtout que c'est une classe où ils sont vingt et un en temps normal, donc je peux me permettre de faire des îlots de trois ou des îlots de quatre et rien que ça, avec un élève justement comme Virgile qui a besoin d'être entouré; effectivement, on l'aurait mis avec deux autres élèves un peu plus moteurs qui cherchaient; il s'en serait sorti bien mieux » (P_{Math}).

Nous interprétons ces échanges, produits lors de l'analyse croisée, comme révélateurs de deux aspects. Le premier aspect est que les deux enseignants prennent conscience que le coenseignement peut entraîner une mise à l'écart d'un des élèves avec l'apparition d'un système auxiliaire parallèle. Le second aspect reflète la capacité des membres du binôme enseignant à réfléchir ensemble à leur travail conjoint et à remettre en question leurs places respectives dans un souci de complémentarité (Benoit et Angelucci, 2011).

EFFETS DU COENSEIGNEMENT SUR LES PÔLES DU SYSTÈME DIDACTIQUE

L'analyse de cette séance nous amène à la qualifier de coenseignement dans le sens où nous avons pu observer un travail pédagogique en commun, dans un même temps et un même espace, et à destination du même groupe d'élèves (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2015). Les matériaux analysés nous ont également permis de mettre en évidence la préparation commune, qui traduit un souci partagé d'accessibilité didactique.

L'analyse du positionnement du système auxiliaire montre qu'il alterne entre trois positions. Dans la première, il est inactif, ce qui correspond à l'une des six configurations classiques présentes dans la littérature : l'un enseigne, l'autre observe. Le système auxiliaire peut également avoir un positionnement complémentaire dans le sens où il interagit avec une majorité des élèves de la classe : dans cette situation, les deux enseignants effectuent des actions similaires. À d'autres moments, il se positionne en parallèle du système principal; dans cette situation, nous observons une

bascule vers ce que Tremblay (2015) nomme co-intervention interne dans le sens où l'enseignante spécialisée ou l'enseignant spécialisé interagit uniquement avec un élève. L'analyse croisée met en évidence le fait que cette situation de co-intervention interne est consolidée par le fait que P_{Math} n'intervient pas du tout avec Virgile, ce qui contribue en quelque sorte à son exclusion du système principal pendant plus de la moitié de la séance (phase 4). Ce que nous mettons ici en évidence, c'est que la frontière entre coenseignement et co-intervention interne au sein d'une même séance peut être mince.

Cette situation de coenseignement va avoir des répercussions sur l'ensemble des élèves de la classe. Cependant, notre analyse nous a permis de mettre en évidence que si l'ensemble des élèves peut bénéficier du système auxiliaire, cela dépend beaucoup des modalités de travail choisies lors de la conception de la séance. En effet, le système auxiliaire est principalement actif lors des temps de travail en individuel ou en binôme. Les temps d'oral en collectif semblent à l'inverse peu propices.

Du point de vue des objets de savoir, les types de tâches qui apparaissent dans le système auxiliaire sont les mêmes que ceux produits par le système principal. La situation de coenseignement semble avoir une influence sur les objets introduits, en particulier au moment de la conception de la séance, où le système auxiliaire a pu influencer les supports proposés aux élèves à travers l'introduction d'aides destinées à outiller d'un point de vue praxéologique l'ensemble des élèves de la classe.

En ce qui concerne les membres du personnel enseignant, cette situation bouleverse leurs pratiques à deux niveaux. Tout d'abord, au moment de la conception de la séance, ils s'interrogent conjointement sur l'accessibilité didactique des supports proposés. Les réponses proposées traduisent une prise en compte des gestes professionnels propres à P_{Math} et à P_{ULIS} . Pendant la séance, la question de leurs places respectives émerge dans leurs discours, mais également dans nos analyses.

CONCLUSION

Cette étude de cas illustre un exemple de coenseignement entre un enseignant ordinaire et une enseignante spécialisée dans le cadre de pratiques inclusives au collège. L'aspect local des résultats que nous présentons constitue une limite de notre recherche que nous tenons à souligner, d'autant plus que ces pratiques semblent encore peu utilisées par les acteurs à l'échelle de notre terrain d'étude. La possibilité offerte par cadre réglementaire⁷ n'est donc pas suffisante pour entraîner un bouleversement massif des pratiques existantes.

7. La possibilité, pour la coordonnatrice ou le coordonnateur de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, de travailler au sein de la classe ordinaire avec le personnel ordinaire était déjà présente dans la première circulaire relative à ces dispositifs, en 2010.

L'analyse de cette séance nous a permis de dégager des avantages et des points de vigilance dans le cadre de pratiques inclusives dans un contexte spécifique. Ces résultats nous apparaissent comme importants du point de vue de la recherche et de la formation des actrices et des acteurs. En ce qui a trait à la recherche, l'analyse didactique de ce qui se joue dans le système principal et dans le système auxiliaire permet d'observer la compatibilité entre ces deux systèmes en situation de coenseignement et ainsi d'observer à un grain fin des bascules possibles vers de la co-intervention interne lorsque les cadres temporels s'éloignent. En ce qui concerne la formation du personnel enseignant, les avantages et les obstacles que nous mettons en évidence sont des balises à prendre en compte afin de favoriser l'accessibilité didactique. Les avantages soulevés sont doubles. Tout d'abord, le travail de préparation conjoint semble avoir permis un croisement des professionnalités de l'enseignant ordinaire et de l'enseignante spécialisée de façon à faciliter l'accessibilité didactique des supports proposés, et donc de favoriser des pratiques inclusives. Le second avantage observé réside dans la diminution du ratio enseignant/élèves qui permet d'accorder un capital-temps important (plus de la moitié de la séance) pour apporter une aide de proximité aux élèves ou aux binômes qui cherchent à résoudre la tâche complexe. Nous avons également pu mettre en évidence un point de vigilance qui réside dans un glissement possible vers une situation de co-intervention interne qui contribue à exclure un élève du système principal pendant une grande partie de la séance.

La mise en évidence de ces avantages et de ces risques potentiels nous permet d'insister sur deux aspects qui semblent importants en situation de coenseignement. Le temps de préparation conjoint apparaît comme un élément clé afin de permettre aux deux coenseignants de partager les enjeux de savoirs et de mettre en question l'accessibilité didactique. Cependant, dans notre étude comme dans d'autres travaux (Toullec-Théry et Moreau, 2020), ce temps de travail en amont n'est pas prévu institutionnellement. Ce temps de préparation doit également permettre une réflexion sur les modalités de travail des élèves (les temps en oral collectif semblent plus compliqués pour offrir une place au second membre du personnel enseignant) et sur la place respective des acteurs enseignants vis-à-vis des élèves de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire afin de ne pas les exclure de l'intérieur en déléguant le travail uniquement à l'enseignante spécialisée ou à l'enseignant spécialisé.

Ces premiers résultats nous amènent à envisager de nouvelles études de cas en utilisant le même cadre théorique et méthodologique, mais en changeant notre positionnement de chercheur. Si, dans l'étude présentée, nous avons cherché à observer des situations ordinaires, une de nos perspectives de recherche est de maintenant travailler « avec » le binôme enseignant afin de prendre en compte les avantages et les risques qui se dégagent de cette étude.

Références bibliographiques

- ASSUDE, T. (2004). Time management in the work economy of a class. A case study: Integration of cabri in primary school mathematics teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1), 183-203.
- ASSUDE, T., MILLON-FAURE, K., KOUDOGBO, J., MORIN, M.-P., TAMBONE, J. et THEIS, L. (2016). Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, 36(2), 197-230.
- BENOIT, V. et ANGELUCCI, V. (2011). Réflexion autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble, France: La pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1995). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. *Actes de la VIII^e École d'été de didactique des mathématiques*, 83-122.
- CHEVALLARD, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- CHEVALLARD, Y. (2010). *Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique*. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf.
- CHEVALLARD, Y. et MERCIER, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille, France: IREM d'Aix-Marseille.
- DUPRÉ, F. (accepté). Les transitions entre le regroupement spécialisé et la classe de mathématiques : Une étude de cas au sein d'un dispositif ULIS collège. Dans G. Pelgrims, T. Assude et J.-M. Perez (dir), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Berne, Suisse: Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- DUPRÉ, F. (2018). Analyse didactique des différentes temporalités au sein des dispositifs ULIS. *Actes du XXXIV^e Colloque COPIRELEM*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02069213/document>.
- DUPRÉ, F. (2019). *Pratiques inclusives en mathématiques dans le second degré : études de cas en ULIS collège* (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille, France.

- FRIEND, M. et COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY: Pearson Education.
- LEUTENEGGER, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- LEUTENEGGER, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- MERCIER, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique* (thèse de doctorat non publiée). Université Sciences et Technologies – Bordeaux I, France.
- NÉDÉLEC-TROHEL, I. (2015). Dispositif d'aide à l'inclusion: collaboration entre coordonnatrice d'ULIS et professeur de géographie en 4^e de collège. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2-3(70-71), 93-105.
- NÉDÉLEC-TROHEL, I. et SOUPLET, C. (2013). Pratiques coopératives d'un binôme Professeur ULIS-Professeur 6^e de collège. Articulations d'instances d'apprentissage pour construire des connaissances disciplinaires. Dans J.-M. Perez et T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (p. 143-157). Nancy, France: Presses universitaires de Nancy.
- PEREZ, J.-M., ASSUDE, T., SUAUAU, G. et TAMBONE, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche: quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 171-184.
- SOUPLET, C. et FAVIER, C. (2014). Étude d'organismes de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 11-30.
- SUAUAU, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* (thèse de doctorat non publiée). Université de Lorraine, Nancy, France.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MOREAU, G. (2020). Coenseignement et difficulté scolaire. Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87.
- TREMBLAY, P. (2015). Le co-enseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

Annexe 1

Document de travail distribué aux élèves

L'enquête policière

Un vol a été commis au magasin Les Immenses Galeries.

Aide la police à retrouver le coupable parmi les six suspects appréhendés.

Doc. 1 Caméras de surveillance et renseignements

- Le magasin est situé à Nîmes près de l'autoroute A9.
- Le voleur portait une écharpe rouge et une capuche sur la tête.
- La hauteur des portes du magasin est 2,40 m.



Doc. 2 Les suspects



Alex Z.
1,82 m - 75 kg
Arrêté à 14 h 45
à Montpellier.



Benoît W.
1,78 m - 70 kg
Arrêté à 14 h 15
à Nîmes.



Claude V.
1,68 m - 60 kg
Arrêté à 15 h
à Nîmes.



Didier R.
1,95 m - 80 kg
Arrêté à 15 h 15
à Beaucaire.

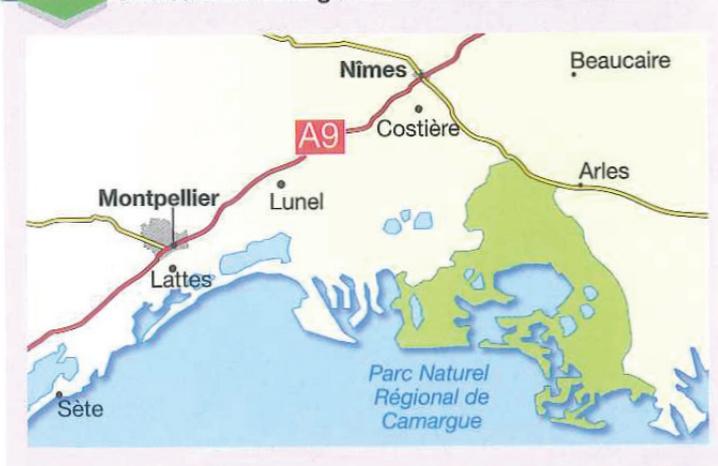


Étienne M.
1,79 m - 68 kg
Arrêté à 14 h 50
à Arles.



Fabio L.
1,82 m - 75 kg
Arrêté à 14 h
à Sète.

Doc. 3 Une carte de la région à l'échelle 1/1 250 000



Annexe 2

Coupons d'aide prévus par les enseignants



Doc 1 Aide 1

Mesure la hauteur de la porte sur l'image de la caméra de surveillance.
Calcule alors la taille du voleur !



Doc 1 Aide 2

Complète ce tableau de proportionnalité.

	Porte	Suspect
Taille sur la photo (en cm)		
Taille en vrai (en m)		?



Doc 3 Aide 1

L'échelle 1/1 250 000 signifie que 1 cm sur la carte représente 1 250 000 cm dans la réalité.



Doc 3 Aide 2

1 m = 100 cm
1 km = 1 000 m



Doc 3 Aide 3

Calcule la vitesse de déplacement de chaque suspect.



Doc 3 Aide 4

Pour chaque suspect, complète ce tableau de proportionnalité.

	Déplacement du suspect	Vitesse (en km/h)
Distance (en km)		?
Temps (en min)		60 (= 1 h)

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

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

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

RÉSUMÉ

Dans la perspective d'une école inclusive, le coenseignement est reconnu comme une voie féconde pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme formatrices et formateurs soucieux de participer à la construction d'une école inclusive, qu'est-il possible de faire du moment que ni les conditions sur le terrain ne sont propices à la co-intervention ni qu'il est souhaitable d'imposer une pratique de coenseignement alors que le contenu du cours dont on a la charge n'en est pas l'objet? Ce texte a pour objectif d'identifier à quel point le fait de suivre un dispositif de formation assuré par diverses formes de coenseignement en institut de formation détermine ou non l'ouverture du futur personnel enseignant à en faire de même dans sa pratique. Notre résultat montre que le coenseignement semble plutôt perçu comme une ressource pour le développement professionnel, un moyen à disposition pour répondre aux défis que pose l'inclusion scolaire si les conditions préalables sont réunies – à savoir, avant tout, une bonne entente avec les collègues. Sans pouvoir généraliser nos résultats, on peut faire l'hypothèse que la mise en place d'un coenseignement semble pertinente en formation initiale pour inciter de futures enseignantes et futurs enseignants du secondaire à sa mise en œuvre dans leurs écoles.

ABSTRACT

Co-teaching in an initial training environment for collaborative practices

François GREMION, University of Teacher Education of the Cantons of Bern, Jura and Neuchâtel, Biel, Switzerland

Pascal CARRON, University of Teacher Education of the Cantons of Bern, Jura and Neuchâtel, Biel, Switzerland

From the perspective of an inclusive school, co-teaching is recognized as an effective way to support students with special educational needs. As educators wishing to participate in building an inclusive school, what can be done when conditions in the classroom are not conducive to co-teaching or course content does not lend itself to the practice? This article aims to identify to what extent following a training system that includes various forms of co-teaching at a teacher's college determines the openness of future teaching staff to do the same in their practice. Our results shows that co-teaching seems to be perceived more as a resource for professional development, a means available to meet the challenges of inclusive education if the prerequisites are met – above all, a good rapport between colleagues. Without being able to generalize our results, we can hypothesize that the implementation of co-teaching in initial training seems relevant to encourage future secondary school teachers to implement the practice in their schools.

RESUMEN

Co-enseñar en un medio de formación inicial para formar a las prácticas colaborativas

François GREMION, Escuela pedagógica superior de los cantones de Berna, Jura y Neuchâtel, Bienne, Suiza

Pascal CARRON, Escuela pedagógica superior de los cantones de Berna, Jura y Neuchâtel, Bienne, Suiza

Desde la perspectiva de una escuela incluyente, la co-enseñanza ha sido reconocida como una alternativa fecunda para la atención de los alumnos con necesidades educativas particulares. Como capacitadores y capacitadoras interesados en participar en la construcción de una escuela incluyente, ¿qué podemos hacer cuando ni las condiciones son propicias para la co-intervención, ni es posible imponer una práctica de co-enseñanza pues los contenidos de las clases de las que nos ocupamos no tienen dicho objetivo? Este texto tiene como finalidad saber hasta donde es posible que una serie de medidas para la formación basada en diversas formas de co-enseñanza en un instituto de formación, coadyuve o no a la apertura del futuro personal docente en la aplicación de la co-enseñanza. Nuestros resultados demuestran que la

co-enseñanza parece más bien ser percibida como un recurso para el desarrollo profesional, como un medio disponible para dar respuesta a los desafíos que confronta la inclusión escolar, si las condiciones indispensables están presentes, a saber y sobre todo, un buen entendimiento entre los colegas. Sin poder generalizar nuestros resultados, podemos emitir la hipótesis que la aplicación de la co-enseñanza parece pertinente en la formación inicial para así animar a los futuros maestros y maestras de secundaria a aplicarla en sus escuelas.

INTRODUCTION

La formation enseignante pour les degrés secondaires à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) dure deux ans pour le secondaire 1 et une année pour le secondaire 2. Suivant un programme de formation visant à développer la réflexivité professionnelle (Schön, 1984; Perrenoud, 2001; Buysse et Vanhulle, 2009), les membres de la cohorte estudiantine partagent leur temps de formation hebdomadaire entre les cours donnés en institut et la pratique dans les écoles, selon une alternance de type intégrative au sens de Malglaive (1990). Conformément aux règlements de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement, trois domaines de formation structurent le programme : la didactique des disciplines, les sciences de l'éducation et la pratique professionnelle. Appartenant à ce dernier domaine, le cours intitulé *Pratiques pédagogiques guidées* s'adresse à des groupes d'environ 10 à 15 étudiantes et étudiants, et leur propose la découverte et la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement. Ayant réuni nos deux groupes respectifs, nous avons décidé d'animer ce cours sous diverses formes de coenseignement (Friend et Cook, 2013). Dans la manière dont nous l'investissons, nous favorisons une démarche d'enquêtes collaboratives (Lussi Borer et Muller, 2016) ancrées dans des préoccupations professionnelles concrètes. Des extraits vidéo de la pratique en classe des membres du groupe sont visionnés et analysés collectivement.

Dans cet article, nous présentons des données exploratoires sur le coenseignement, dont la récolte, unique, s'est intégrée à celle, coutumière, de données autoévaluatives destinées à un projet de recherche et formation visant à généraliser l'usage de la vidéo à l'ensemble de la cohorte estudiantine (Stumpf et Gremion, 2019). Les résultats relatés ici reposent sur une analyse *a posteriori* d'éléments qui, pour l'occasion, ont porté sur la manière dont les membres de nos deux groupes réunis perçoivent le coenseignement, selon l'expérience qu'ils en ont, outre leur vécu comme apprenantes et apprenants dans ce dispositif. Au terme d'une discussion, nous concluons cet article sur l'apport d'un dispositif isomorphe de formation pour le coenseignement.

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Les « pratiques pédagogiques guidées », l'enquête collaborative et leur lien avec le coenseignement

Afin de donner davantage de cohérence au programme de formation à l'enseignement secondaire, nous avons entamé en 2016 des activités de coenseignement à quatre voix. En tant que communauté de pratique (Wenger, 2005), nous partageons des ressources, concevons ensemble des dispositifs d'enseignement, coconstruisons des interventions et les animons en commun. Dans le bilan que nous tirons de cette pratique coopérative, notre quatuor formateur fait les constats suivants. Tout d'abord, cette démarche nous incite à endosser divers rôles (conceptrice et concepteur, formatrice et formateur, animatrice et animateur, auditrice et auditeur, accompagnante et accompagnant, chercheuse et chercheur, etc.) qui tissent des liens entre postures et apports de chacune et chacun en fonction de son histoire, de ses compétences, etc. Il en ressort que ce processus enrichit les réflexions, les pratiques et les savoirs de chacune et chacun. Enfin, les produits résultants (cours, modes d'évaluation, gestion des sous-groupes, récoltes de représentations, recherche-action) nous paraissent supérieurs à la somme des produits que chaque membre de l'équipe formatrice réalise individuellement. Quand bien même nous sommes à un autre niveau éducatif d'intervention, nous bénéficions des retombées du coenseignement mises en évidence dans la littérature telles que l'accroissement des savoirs concernant les contenus à enseigner, les adaptations ou la gestion de classe (Austin, 2001; Tremblay, 2010). Comme le conceptualise le model of teacher change de Guskey (2002), notre expérience réussie de la mise en œuvre du coenseignement et de ses effets sur les productions des étudiantes et des étudiants change nos attitudes et nos convictions de formatrices et formateurs. Nous croyons que cela fonctionne, car nous en avons été les témoins.

Membres du quatuor précité, les deux auteurs de cet article ont décidé d'élargir l'expérience de coenseignement avec le cours *Pratiques pédagogiques guidées*. Le but de ce dispositif est de favoriser la construction collective de gestes, de postures (Bucheton et Soulé, 2009) et de savoirs professionnels (Vanhulle, 2009). La perspective pragmatiste (Dewey, 1967), à laquelle nous adhérons, pose qu'une situation de formation ne vise pas à créer chez l'individu ce dont il est déjà doté, mais qu'elle a pour fonction d'accompagner, de soutenir ou de structurer sa croissance (Dewey, 2004). En effet, des processus de développement sont à l'œuvre chez un individu préalablement à toute intervention à visée formative. Pour accompagner ces processus, la modalité d'accompagnement à l'aide de la vidéo suit une démarche d'enquêtes collaboratives (Lussi Borer et Muller, 2016), inspirée de la théorie pragmatiste de l'enquête élaborée par Dewey (1967), et de Zask (2005) pour ce qui est de l'enquête collaborative interobjective. Dans ce cas, plusieurs individus collaborent à transformer leur situation respective indéterminée à partir d'objectifs communs de transformation. Il ne s'agit pas d'avoir une pensée unique sur un même objet, mais d'envisager comment des

intérêts divergents peuvent converger vers une même préoccupation. L'accord qui doit être trouvé est une volonté de produire collectivement une transformation de la situation propre à chaque protagoniste. Ce tout s'inscrit dans des principes éthiques de respect et de partage de valeurs des personnes engagées dans l'enquête.

Les activités de formation prévues dans ce dispositif, menées avec une modalité vidéo pour leur analyse, portent sur l'observation de séquences filmées réalisées en classe par les membres du groupe. D'un format de courte durée, les leçons des étudiantes et des étudiants sont conçues en référence à un modèle d'enseignement et une théorie de l'apprentissage (Astolfi, 1992; Raby et Viola, 2016) de leur choix. Leur analyse est menée au moyen d'autoconfrontations réalisées en duo, puis collectivement. En conséquence, l'impact attendu de leur engagement dans une démarche de formation et de développement professionnels est une amélioration de leur expérience d'apprentissage du métier (Gaudin et Chaliès, 2015).

Au préalable et d'une façon qui s'inspire de l'étape de modélisation propre à l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013), cette démarche d'analyse de l'activité (Flandin, 2017) est en guise d'exemple elle-même reproduite par les deux formateurs dans leur manière de conduire le cours: film d'une pratique de coenseignement, choix d'un extrait, auto et alloconfrontation à deux (Clot *et al.*, 2000; Theureau, 2010), puis analyse collective avec le groupe (Mollo et Falzon, 2004), en utilisant la procédure vue en cours. Cette option de formation se fonde sur le principe de l'isomorphisme.

De façon générique, l'isomorphisme est une «identité de forme ou plutôt de structure» (Lalande, 2002, p. 1260). Nous servant de ce principe pour nos dispositifs et nos interventions pédagogiques, l'isomorphisme est, concrètement, de faire vivre à nos étudiantes et étudiants les modèles et dispositifs évoqués dans le discours théorique. Autrement dit, il s'agit de leur faire vivre au plus près une adéquation entre la forme et le fond. Il ne s'agit donc pas seulement de leur dire ce qu'ils doivent faire, mais de vivre avec eux ce qu'on leur dit. Cela implique pour les étudiantes et les étudiants de s'exercer en se retrouvant parfois dans la posture de l'élève, en étant parfois un peu déstabilisés. En exigeant un regard «méta», posé à la fois sur la forme et le fond, cela signifie que, pour les étudiantes et les étudiants, il y a une forme à vivre et des contenus de savoirs à s'approprier – le fond –, mais aussi les manières de les transmettre; ainsi la forme et le fond doivent être en adéquation et requérir leur attention.

Si nous assurons ce cours sous diverses modalités de coenseignement, ce dernier ne fait toutefois pas partie du contenu théorique de ce dispositif que les étudiantes et les étudiants doivent expérimenter dans leur classe. Ce que nous visons toutefois, c'est qu'en leur donnant l'occasion de le vivre en tant qu'élèves, de façon critique, cela puisse orienter leur disposition à le vivre en tant qu'enseignantes et enseignants le jour où elles et ils y seront confrontés dans leur école. Qu'en est-il dans les faits? Jusqu'à quel point cette approche contribue-t-elle à une ouverture d'esprit

envers le coenseignement (Tremblay, 2013a) chez de futures enseignantes et futurs enseignants?

Coenseigner pour former à l'accueil de tous les élèves?

La Suisse présente la particularité suivante: chaque canton a sa propre loi scolaire. Malgré des différences cantonales dans la manière de prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers (procédures, ressources et moyens à disposition, etc.), la visée d'une école plus inclusive se fait globalement sentir à tous les niveaux d'enseignement. Depuis la Déclaration de Salamanque, le projet d'une école inclusive repose sur l'idée que «l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre» (UNESCO, 1994, p. 6). Cette orientation génère la présence d'un nouveau public d'élèves dans les classes ordinaires. Cela implique de trouver de nouvelles modalités d'interventions, d'œuvrer en classe de manière différenciée et d'user de divers moyens d'adaptations (Leroux et Paré, 2016), de gérer des situations éducatives dont la prise en charge s'avère toujours plus complexe (Rey et Carette, 2010). Pour relever en classe ordinaire les défis éducatifs que soulève la présence de ce nouveau public placé jusque-là dans des structures séparées, la collaboration est souvent présentée comme un élément essentiel d'intervention (Idol, 1997; Murawski et Hughes, 2009).

Si, pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, la tendance actuelle n'est plus à l'intervention externe (Tremblay, 2012), trop rares sont pour les stagiaires les occasions d'expérimenter dans leur pratique de stage un dispositif de co-intervention interne. Bien que «l'introduction du coenseignement au sein des classes régulières est relativement récente et a été favorisée par le développement de l'inclusion en enseignement ordinaire des enfants à besoin spécifiques» (Tremblay, 2013a, p. 29), cela reste une pratique encore anecdotique à ce jour. Pourtant, elle fait partie des dispositifs d'apprentissage efficaces (Hattie, 2017; Murawski et Swanson, 2001; Rea *et al.*, 2002; Tremblay, 2013b). Ainsi, encore à ce jour, trop peu de futures enseignantes et de futurs enseignants ont, dans le cadre de leur formation pratique, l'occasion de vivre une expérience de co-intervention interne prenant la forme d'un coenseignement au sens où le définit Tremblay en référence à Friend et Cook (2013). Pour Tremblay (2015, p. 3), le coenseignement «est un travail pédagogique effectué en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques». Pourtant, si les entraves à la pratique du coenseignement sont réelles (ex. : difficultés à s'adapter à diverses approches ou à diverses personnalités, difficultés à définir des objectifs pour la collaboration, absence de soutien de la part de la direction ou de l'employeur, avoir le temps pour se préparer, etc.) (Mitchell, 2008; Scruggs *et al.* 2007), entrer dans une telle démarche demande avant tout d'être ouvert à cette pratique. C'est, comme le souligne Tremblay, «une condition *sine qua non*» (2013a, p. 29).

Dans ces conditions, la transmission d'une culture de la profession ouverte à l'accueil de tous les élèves est un défi à relever dès la formation initiale, tant sur les plans didactique et pédagogique que pratique. Comme formatrices et formateurs soucieux de participer à la construction d'une école équitable et juste, de sensibiliser favorablement les futures enseignantes et futurs enseignants à un dispositif de co-intervention interne, et ce, quand bien même le contenu du cours dont on a la charge n'en est pas l'objet direct, qu'est-il possible d'entreprendre du moment que ni les conditions sur le terrain ne sont propices à la co-intervention, ni qu'il est souhaitable d'imposer une pratique de coenseignement? Dans cette perspective, l'étude du coenseignement de manière indirecte, au moyen d'un dispositif d'accompagnement de la pratique professionnelle se réalisant au moyen d'enquêtes collaboratives, est un angle d'approche qui, à notre connaissance, n'a pas été abordé.

Dans ce texte, notre objectif est d'identifier à quel point le fait de suivre un dispositif de formation assuré en co-intervention au sein de l'institut de formation détermine ou non l'ouverture des futures enseignantes et futurs enseignants à en faire de même dans leur pratique. Le coenseignement exigeant une modification des habitudes d'enseignement et un changement de posture, nous visons à les préparer à être ouverts à ce changement et à son acceptation. Plus spécifiquement, nous nous demandons, d'une part, jusqu'à quel point les étudiantes et les étudiants sont ouverts à la mise en œuvre d'une pratique de coenseignement en vue de la prise en charge d'un élève à besoins éducatifs particulier? D'autre part, compte tenu de leur expérience de la co-intervention, dans quels buts et à quelles conditions envisageraient-ils de mettre en œuvre une pratique de coenseignement et qu'est-ce qui les prédisposerait à le faire?

MÉTHODOLOGIE

La recherche se déroule sur le site de Bienne (Suisse) de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Le programme de formation à l'enseignement aux degrés secondaire 1 et 2 accueille chaque année une cohorte estudiantine d'environ 80 individus, pour un programme de formation initiale à l'enseignement d'une durée d'un à deux ans. Titulaires d'un bachelor ou d'un master universitaire, ils se spécialisent en principe pour l'enseignement de deux disciplines scolaires. L'ensemble des membres de la cohorte estudiantine est invité à faire le choix d'une modalité d'accompagnement pour leur pratique professionnelle. Chacune des modalités est organisée au sein d'un groupe dont la taille se situe entre 10 et 15 personnes. Les cours d'accompagnement sont organisés sur toute l'année académique, 9 après-midi de 4 périodes chacune, soit 3 heures toutes les 3 semaines environ.

Participant·es et participant·s

Cette année académique 2017-2018, deux cours intitulés *Pratiques pédagogiques guidées* conduits avec la modalité vidéo sont proposés. Ils comptent chacun dix inscriptions. Les auteurs de ce texte, également formateurs, en lieu et place d'une conduite individuelle avec leur groupe initial, ont regroupé les personnes inscrites qui leur étaient attribuées. La moyenne d'âge des 20 membres inscrits est de 27 ans. Il s'agit d'un groupe, composé au total de 13 hommes et de 7 femmes, diversifié sur le plan des disciplines d'enseignement (anglais, allemand, histoire, géographie, mathématiques, musique, physique, biologie, français, philosophie, éducation physique et sportive, espagnol).

Outils de recueil des données

Dans ce dispositif de formation, des questionnaires (auto)évaluatifs ont été systématiquement distribués au début et à la fin de chacune des neuf séances. Dans le cadre de ce dispositif de recherche et formation, un questionnaire sur le coenseignement, semblable dans sa forme aux questionnaires précédents, a été intégré et comporte quatre questions, trois ouvertes et une fermée (voir Annexe 1).

Procédure

À chacune des neuf rencontres, un questionnaire (auto)évaluatif en format papier en lien avec les contenus et les objectifs du cours, les préoccupations, les besoins, les représentations quant à l'effet et à l'usage de la vidéo, apprentissage réalisé ou difficultés rencontrées, etc., comportant de 4 à 5 questions ouvertes à compléter sur place est distribué au début et à la fin du cours, durant une dizaine de minutes. Cette démarche autoévaluative fournit des données à des fins de recherches évaluatives, en lien avec un projet institutionnel portant sur la généralisation de l'usage de la vidéo au sein du programme de formation. Sur chaque questionnaire, les membres sondés sont invités à laisser leurs noms. Ainsi, les données ne sont pas systématiquement anonymes, mais les chercheurs se sont engagés à les traiter de manière confidentielle. La participation est libre : en ce sens, le consentement peut être considéré comme actif. Aucun des 20 membres sondés n'a refusé de participer. La passation du questionnaire, dont les données exploratoires sont analysées dans cet article, a eu lieu en début de cours, le lundi 30 avril 2018.

Traitement et analyse des données

L'analyse est avant tout une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 2013). Les réponses aux questions permettent de réaliser une analyse statistique descriptive de fréquences (%), et sont traitées par le test du khi-deux.

RÉSULTATS

Coenseignement et prise en charge des élèves BEP

La prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers incite 45 % de membres sondés à envisager le coenseignement en premier lieu, alors que les autres (55 %) envisagent de *s'en sortir seuls*, 30 % en *consacrant davantage de temps à l'élève* et 25 % en *recourant à un autre dispositif pédagogique ou didactique*. Cependant, 15 % l'envisageraient dans un second temps uniquement. On ne trouve pas de corrélation statistiquement significative au test du khi-deux avec le fait de pratiquer ou d'avoir vécu une expérience de co-intervention. Par contre, on observe une valeur statistiquement significative à ce même test (3,899, $df = 1$, $p < 0,048$) pour l'expérience d'un enseignement partagé (Friend et Cook, 2013). Toutefois, celles et ceux qui n'ont pas fait l'expérience d'un enseignement partagé sont plus enclins à envisager une telle mise en place en premier lieu que celles et ceux qui ont déjà fait l'expérience d'un enseignement partagé.

Pratique du coenseignement

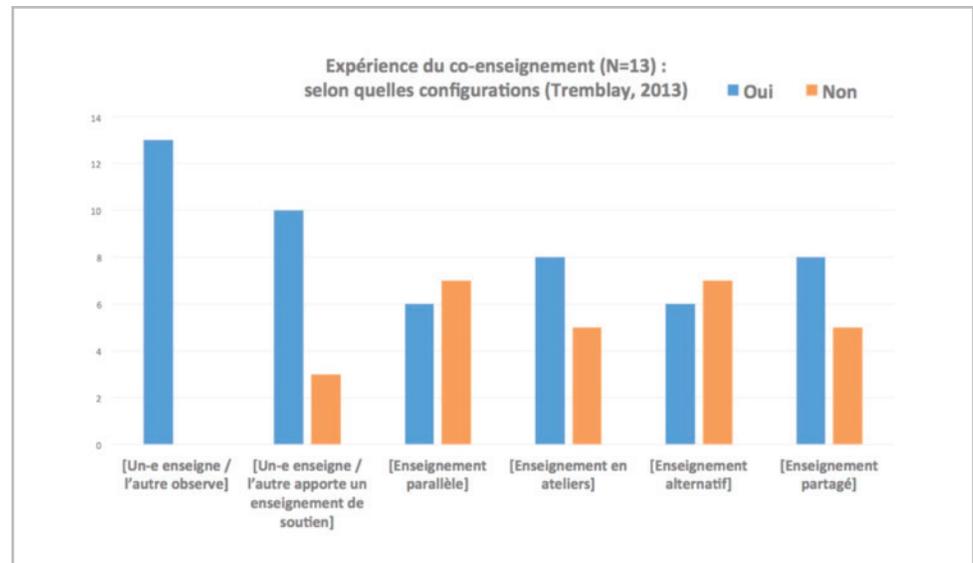
Sur l'ensemble des membres sondés, 65 % d'entre eux affirment avoir déjà pratiqué au moins une forme ou l'autre de co-intervention.

Formes de co-intervention

Le graphique 1 présente les configurations de ces expériences¹.

1. Pour une description des différentes configurations du coenseignement (Tremblay, 2013a), voir l'annexe 2.

Graphique 1. Configurations d'expériences de coenseignement (n = 13)



L'ensemble des membres sondés affirmant avoir déjà vécu une expérience dans le domaine identifie la pratique de l'observation [un ou une enseigne, l'autre observe] comme du coenseignement. L'enseignement « en soutien », « en ateliers » et « partagé » sont ensuite majoritairement cités, à hauteur de 40 % et 50 %, alors que les formes « parallèle » et « alternatif » ont concerné 30 % des membres sondés affirmant avoir une expérience de co-intervention.

Buts et conditions pour accepter une pratique de coenseignement

Les buts des membres pour une mise en œuvre du coenseignement relèvent principalement pour 40 % d'entre eux d'un intérêt au *développement de sa pratique professionnelle*. Environ un tiers d'entre eux (35 %) y voient une ressource dans la perspective de *conduire un projet didactique*, tandis que 25 % y feraient appel en vue d'améliorer la gestion de classe et, pour 15 %, *mieux répondre aux besoins des élèves*. L'entraide *entre collègues* est évoquée chez 20 % des membres sondés, ainsi que, pour 10 % d'entre eux, en forme de clin d'œil peut-être, le fait de *participer à une recherche*.

Les buts présentés sont soumis à des conditions préalables qui rejoignent Tremblay (2013b), soit, d'abord et surtout, la nécessité d'une *bonne entente avec les collègues* pour 65 % des membres sondés et d'une *organisation claire* pour 35 %. L'aménagement du coenseignement nécessite, selon les membres sondés une reconnaissance et un soutien institutionnels, tant du point de vue de la *répartition équitable* (15%) entre

collègues, des *ressources en temps et argent* (10 %) permettant un *enseignement partagé* (10 %). Il est également à souligner que 15 % des membres sondés citent le fait de se sentir *compétent ou utile* pour entrer en cette forme d'enseignement. Une seule personne pense qu'aucune condition préalable n'est requise.

Prédispositions à la mise en œuvre du coenseignement

Concernant ce qui peut motiver une future enseignante ou un futur enseignant à pratiquer du coenseignement, nous pouvons regrouper les réponses des membres sondés dans trois catégories : 1) des attributs personnels (45 %), 2) une situation favorable (40 %) et 3) une situation contraignante (15 %).

Dans les attributs personnels évoqués pour avoir envie de pratiquer le coenseignement, on relève, chez les membres sondés, l'*ouverture d'esprit* (30 %), la *volonté d'évoluer professionnellement* (20 %) et celle de *collaborer* (20 %), ainsi que la *capacité à s'adapter* (10 %).

Quant aux raisons de celles et ceux qui relèvent le fait d'avoir vécu une situation favorable de coenseignement, 30 % relèvent le fait d'avoir vécu une expérience positive du coenseignement en tant qu'élève ou en formation professionnelle, 15 % soulignent le fait d'avoir de *bonnes relations avec des collègues* pour pouvoir le vivre, et 10 % une occasion qui se présente dans le cadre d'un projet de recherche ou d'un projet d'établissement.

Enfin, les membres sondés qui y feraient appel en cas de contrainte de la situation semblent percevoir le coenseignement davantage comme un moyen ou une solution de second rang qu'une ressource pour faire face à une *gestion de classe difficile* (voir Chouinard, 1999) (10 %) ou venir en *aide aux élèves en difficultés d'apprentissage* (15 %). Enfin, pour une personne, le coenseignement est une manière de lutter contre l'*épuisement professionnel*.

Synthèse

Si près d'un membre sondé sur deux faisait appel au coenseignement pour la prise en charge d'élèves à besoins particuliers, ce dispositif ne semble pas avant tout perçu comme « LA » solution aux problèmes que pose l'inclusion scolaire. Le coenseignement semble plutôt perçu comme une ressource pour le développement professionnel, un moyen à disposition pour répondre aux défis que pose l'inclusion scolaire si les conditions préalables sont réunies, à savoir, avant tout, une bonne entente avec les collègues. Quant à ce qui prédispose de futures enseignantes et futurs enseignant à la mise en œuvre du coenseignement, on remarque un relatif équilibre entre des attributions dispositionnelles et situationnelles. On notera que, pour nos sondés,

le fait d'avoir vécu une expérience positive du coenseignement en tant qu'élève ou en formation professionnelle est une prédisposition qui obtient le même score que l'ouverture d'esprit, condition qui, pour Tremblay (2013a) est «une condition *sine qua non*».

DISCUSSION

À la suite de ces résultats, nous pouvons soulever les quatre points suivants.

L'expérience du stage, une expérience de coenseignement?

Tout d'abord, il est avéré que tous les membres sondés expérimentent avec la personne qui supervise leur stage, au moins la situation de coprésence. Toutefois, seulement deux tiers d'entre eux considèrent cela comme une expérience de coenseignement, ou l'associent, en fonction de l'idée qu'ils et elles se font du coenseignement, à une expérience de ce type. Leur expérience d'une pratique du coenseignement reste néanmoins dans des configurations fort proches de l'activité en stage. De fait, ce résultat semble davantage témoigner de la nature de l'accompagnement et de la collaboration vécue en stage ou, malgré la dimension hiérarchique et évaluative, les membres sondés se sentent considérés comme collègue dans un «faire ensemble [qui] est un "faire avec un autre"» (Paul, 2016, p. 113), et ce, au-delà de la différence de statut.

La prise en charge d'un élève BEP

Dans la perspective d'une école inclusive, le coenseignement est reconnu comme une voie féconde (Leblanc, 2014). Pourtant, le mythe (?) de l'enseignante ou l'enseignant solitaire semble bien perdurer, puisque, même en étant conscients de la complexité de la gestion de telles situations, la plupart des membres sondés préfèrent envisager de *s'en sortir seuls*. Ces novices aspirent à une professionnalité enseignante complète et libre, sans un pair dans la même salle de classe, profitant ainsi de l'occasion de tester leurs compétences et leur créativité face à cette inclusion scolaire.

Si les buts et les conditions requises pour la mise en œuvre d'une pratique de coenseignement illustrent les considérations de Tremblay (2010, 2013) sur la nécessité d'un cadre favorable fondé sur un respect mutuel avec les collègues et une organisation efficiente, on demeure étonné que les membres sondés qui ont vécu un enseignement partagé sont le moins enclins à envisager le coenseignement pour la prise en charge de leurs élèves, contrairement à celles et ceux qui ont l'expérience d'une autre forme de co-intervention. C'est comme si, dans l'expérience qu'ils en ont eue, ces conditions n'étaient pas vraiment réunies et que les facteurs limitants du dispositif (Mitchell, 2008; Scruggs *et al.*, 2007) prenaient le pas sur ses avantages. En effet, la

mise en place d'une telle forme d'organisation requiert du temps et de l'ouverture à l'autre – passage du *rapport* au *lien* (Paul, 2016) et les réponses offertes par les membres sondés en soulignent l'importance. Il ne suffit pas de se sentir compétent dans son domaine ou en enseignement : des qualités relationnelles et organisationnelles sont à mobiliser. Ils semblent bien conscients de cette charge structurelle inhérente au coenseignement, en particulier en début de collaboration.

Portée et limites de cette enquête

Sur le plan scientifique, cette recherche présente une certaine originalité quant à son entrée sur le coenseignement au niveau tertiaire dans la perspective d'un dispositif de formation basé sur le principe de l'isomorphisme. Toutefois, sur le plan méthodologique, ce sont davantage les limites qui la caractérisent. En effet, les données rapportées ici reposent sur une analyse *a posteriori* d'une démarche de recherche et formation en s'appuyant sur un questionnaire destiné initialement à l'autoévaluation des étudiantes et étudiants. Tout d'abord, le questionnaire ne porte que sur un échantillon très restreint, sans groupe de comparaison, ce qui ne peut en rien rendre les résultats généralisables, contrairement à une approche *lege artis*. Ensuite, la complète et totale participation des membres sondés, habitués à laisser leur identité, a probablement aussi joué sur la désirabilité sociale et les biais qu'elle entraîne. Le choix de rester sur un format proche des questionnaires habituels du cours relève de son caractère praxéologique, davantage que scientifique. Cela dit, les résultats obtenus semblent en phase avec la littérature consultée sur le coenseignement. Ainsi, si nos croyances quant à la pertinence de la mise en œuvre d'un dispositif de formation basé sur le principe de l'isomorphisme en vue d'une pratique de coenseignement ne peuvent prétendre recevoir le sceau d'une validation scientifique ici, il n'en demeure pas moins qu'il est à ce stade raisonnable de faire l'hypothèse que la mise en place d'un coenseignement semble pertinente en formation pour inciter de futures enseignantes et futurs enseignants du secondaire à être disposés à sa mise en œuvre dans leurs écoles.

Le coenseignement, une exclusivité conceptuelle?

Au terme de cette discussion, nous ne pouvons manquer de souligner un flou résidant dans le choix terminologique et conceptuel à propos du coenseignement. Du moment que deux enseignantes ou enseignants coopèrent au sein d'un même espace avec une planification et des buts communs, peut-on pour autant affirmer qu'elles ou ils coenseignent? Si, comme le définit Tremblay, à la suite de Friend et Cook (2013) l'appellation de coenseignement ayant émergé dans le sillage de l'inclusion scolaire est une appellation réservée pour le partenariat dans la classe ordinaire entre une enseignante ou un enseignant ordinaire et une ou un spécialiste afin de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves, on n'y est pas. Pourtant, comme le

précise Benoit et Angelucci (2016) lorsque nous affirmons, à notre niveau de formation, coenseigner, nous intervenons au-delà de la collaboration dans des formes diverses (Friend et Cook, 2013) qui intègrent non seulement la co-instruction, mais avant cela la coprédparation puis la coévaluation, conditions additionnelles au temps passé ensemble dans la classe et avancé par Murawski et Lochner (2011). Ainsi, nous estimons, à notre niveau de formation, entreprendre de véritables démarches de coenseignement, allant au-delà d'un enseignement strictement collaboratif, ce qui ne permet plus désormais de réserver ce concept à la seule co-intervention interne (Tremblay, 2015) en milieu scolaire entre une enseignante ou un enseignant ordinaire et, par exemple, une enseignante spécialisée ou un enseignant spécialisé.

CONCLUSION

Dans cet article, notre objectif était d'identifier à quel point le fait de suivre un dispositif de formation assurée en co-intervention au sein de l'institut détermine ou pas l'ouverture des futures enseignantes et futurs enseignants à en faire de même dans leur pratique. Dans cette enquête, le fait d'avoir vécu une expérience positive du coenseignement en tant qu'apprenantes ou apprenants apparaît avec un même score qu' «une condition *sine qua non*», comme l'affirme Tremblay (2013a, p. 29) : l'ouverture d'esprit. Cela signifie-t-il pour autant que le fait de vivre une expérience de ce type compte autant que le fait d'avoir l'ouverture nécessaire pour le vivre? On ne pourrait l'affirmer sans réserve, car on ne peut discriminer ici le poids de chaque variable qui y contribue. Du reste, celles et ceux qui ont vécu le coenseignement dans des formes les plus poussées restent les plus réticents à faire appel à cette ressource pour la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour comprendre cette résistance, il s'agirait maintenant d'interroger les personnes concernées pour vérifier si les mesures de soutien sont gérables individuellement, le temps et l'énergie à mobiliser pour la mise en place d'un coenseignement ne paraissent-ils pas démesurés?

Par ailleurs, on ne sait pas non plus quel est l'effet de l'usage de la vidéo sur cette ouverture d'esprit. Dans le cadre du projet de recherche (Stumpf et Gremion, 2019), les résultats nous permettaient de faire le constat suivant : les étudiantes et étudiants qui réalisent une analyse vidéo de leur pratique en classe semblent davantage prêts à ouvrir leur classe à leurs pairs que celles et ceux qui ne l'ont pas fait durant leur formation. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse de notre dispositif ou pas, d'un effet vidéo ou pas, on peut affirmer que l'expérience d'apprentissage favorable en tant qu'apprenante ou apprenant, élèves, ou enseignantes et enseignants avec un maître de stage est un plus pour l'incitation à une mise en œuvre d'un dispositif de coenseignement. Pour finir, on ne sait pas vraiment jusqu'à quel point le changement de regard et l'isomorphisme que l'on défend permettent ou pas aux étudiantes et aux étudiants de se projeter dans le jeu des diverses postures. En effet, quoique reconnaissant et attestant des bénéfices pour eux-mêmes, jusqu'à quel point entrent-ils dans une relation de

rapport au savoir qui permette cette mise en abyme? Nous pouvons nuancer ceci en nous interrogeant si c'est le fait de le vivre en tant qu'élève qui prédomine ou si la disposition à le faire est déjà là. Autrement dit, ne fait-on pas qu'orienter une prédisposition déjà là, comme le dit Dewey? Le coenseignement dans lequel nous nous sommes engagés, volontairement, a trouvé sa source d'abord et surtout dans notre souhait de proposer une formation plus cohérente à nos étudiantes et étudiants, en phase avec une visée inclusive de l'école, souhait pour lequel les prédispositions psychologiques et sociopsychologiques, ainsi que l'expérience vécue des effets sur les apprenantes et les apprenants (Guskey, 2002), ont joué un plus grand rôle pour nous que les modèles vécus en tant qu'élève.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Éditions Sociales Françaises.
- AUSTIN, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200408>.
- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- BENOIT, V. et ANGELUCCI, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive: quoi, pourquoi et comment? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 48-54.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BUYSSE, A. et VANHULLE, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- CHOUINARD, R. (1999). Enseignant-e-s débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-9. <http://pistes.revues.org/3833>.
- DEWEY, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (traduit par G. Delledalle). Presses universitaires de France.

- DEWEY, J. (2004). *Comment nous pensons* (traduit par O. Decroly). Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil.
- FLANDIN, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand, M. (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2013). *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson.
- GAUDIN, C. et CHALIÈS, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. doi: 10.1016/j.edurev.2015.06.001.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. De Boeck.
- GUSKEY, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- IDOL, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive school. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- HATTIE, J. (2017). Hattie Ranking: 252 Influences and effect sizes related to student achievement. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- LALANDE, A. (2002). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Presses universitaires de France.
- LEBLANC, N. (2014). École inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27-33.
- LEROUX, M. et PARÉ, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- LUSSI BORER, V. et MULLER, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement: de la formation initiale à la formation continuée. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Presses universitaires de France.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.
- MITCHELL, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- MOLLO, V. et FALZON, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- MURAWSKI, W.W. et HUGHES, C.L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- MURAWSKI, W. W. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- MURAWSKI, W. W. et LEE SWANSON, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- PAUL, M. (2016). *La Démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Éditions Sociales Françaises.
- RABY, C. et VIOLA, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- REA, P.J., McLAUGHLIN, V.L. et WALTHER-THOMAS, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- REY, B. et CARETTE, V. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. De Boeck.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- 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.
- STUMPF, A. et GREMION, F. (2019). La perception de l'effet des modalités d'analyse de pratiques (avec ou sans vidéo) sur le développement identitaire et réflexif d'étudiants en formation à l'enseignement. *Recherche et Formation*, 89-2018, 109-123.
- THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- TREMBLAY, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement. *Éducation et formation*, e-294, 77-83.

- TREMBLAY, P. (2012). Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques. De Boeck.
- TREMBLAY, P. (2013a). Le coenseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- TREMBLAY, P. (2013b). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(4), 251-258.
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO.
- VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en «je»: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9737>.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université Laval.
- ZASK, J. (2005). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans B. Karsenti et L. Quéré (dir.), *L'enquête et ses croyances: aux sources du pragmatisme* (p. 141-166). EHESS, Raisons Pratiques.

ANNEXE 1

Questionnaire

Posture d'écriture : libre, mots-clés, phrases, texte suivi, Idées éparses, etc.
Les données sont traitées de façon confidentielle

Nom & Prénom : _____

Q1. Vous êtes seul-e en classe et faites face à un élève présentant des besoins éducatifs particuliers. Vous avez le libre choix de la solution d'intervention pour résoudre cette situation. Décrivez quelle est pour vous cette solution idéale?

Q2. Avez-vous déjà ou pratiquez-vous (avec votre FEE par exemple, avec d'autres collègues) une forme ou l'autre de co-intervention en classe? (Oui/Non)

Si oui, laquelle ou lesquelles des formes qui suivent?

Un-e enseigne / l'autre observe	oui	non
Un-e enseigne / l'autre apporte un enseignement de soutien	oui	non
Enseignement parallèle	oui	non
Enseignement en ateliers	oui	non
Enseignement alternatif	oui	non
Enseignement partagé	oui	non

Q3. Dans quel-s but-s et à quelle-s condition-s accepteriez-vous de réaliser une expérience de coenseignement (enseignement partagé) avec l'un-e ou l'autre de vos collègues?

Q4. Qu'est-ce qui, à votre avis, prédispose un futur enseignant à mettre en œuvre des pratiques de coenseignement ou à avoir envie de le faire dans le cadre de sa pratique professionnelle?

ANNEXE 2

Les six configurations du coenseignement (Tremblay, 2013a, p. 30)

Configuration	Description	Avantages et risques
Un enseigne / Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert très peu de planification conjointe. Elle est souvent utilisée en début de collaboration pour mieux connaître et se connaître. Toutefois, il est crucial pour les enseignants de partager les rôles d'enseignement et d'observation pour éviter une hiérarchie entre enseignants et partager la tâche d'enseignement.
Un enseigne / Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration demande très peu de planification conjointe. Comme la précédente, elle doit être utilisée avec parcimonie, car cette configuration peut se traduire par une « domination » d'un enseignant sur l'autre. Les élèves peuvent devenir dépendants de l'enseignant « assistant ». Il est donc ici aussi crucial de partager les rôles d'enseignement et de soutien.
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	L'enseignement parallèle ne devrait pas être utilisé pour les premières phases d'un apprentissage. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des étudiants et l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes.
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.	Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les élèves peuvent bénéficier de la réduction du ratio enseignant-élèves et être exposés à un plus large éventail d'expériences, lorsqu'ils passent d'un atelier à l'autre. Cette configuration permet d'augmenter le niveau de confort des coenseignants inexpérimentés. Les inconvénients comprennent une planification et de la préparation supplémentaire, le bruit et des questions de gestion du temps.
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement, de remédiation ou autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre aux élèves un soutien supplémentaire qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe. L'enseignement en petits groupes permet d'individualiser. Toutefois, les enseignants devraient être attentifs à ce que les mêmes élèves ne soient pas toujours pris à part. De plus, ici encore, l'enseignant spécialisé peut être considéré comme un assistant s'il est toujours dans ce rôle pédagogique.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette organisation nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les coenseignants. Elle exige également que les deux enseignants soient en mesure de mailler ou mélanger des styles d'enseignement. Globalement, ce modèle peut être le plus enrichissant tant pour les enseignants que pour les élèves. Il y a une plus grande quantité de la responsabilité partagée. Cette configuration permet une grande créativité, d'essayer des techniques novatrices qu'ils n'auraient pas tentées seuls. Toutefois, elle requiert un plus grand taux d'engagement, de maturité du couple coenseignant.

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 professeurs et professeurs des lycées et collèges (ou professeurs/professeurs de lycée professionnel) et les professeurs 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 département¹. 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 spécifique².

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.

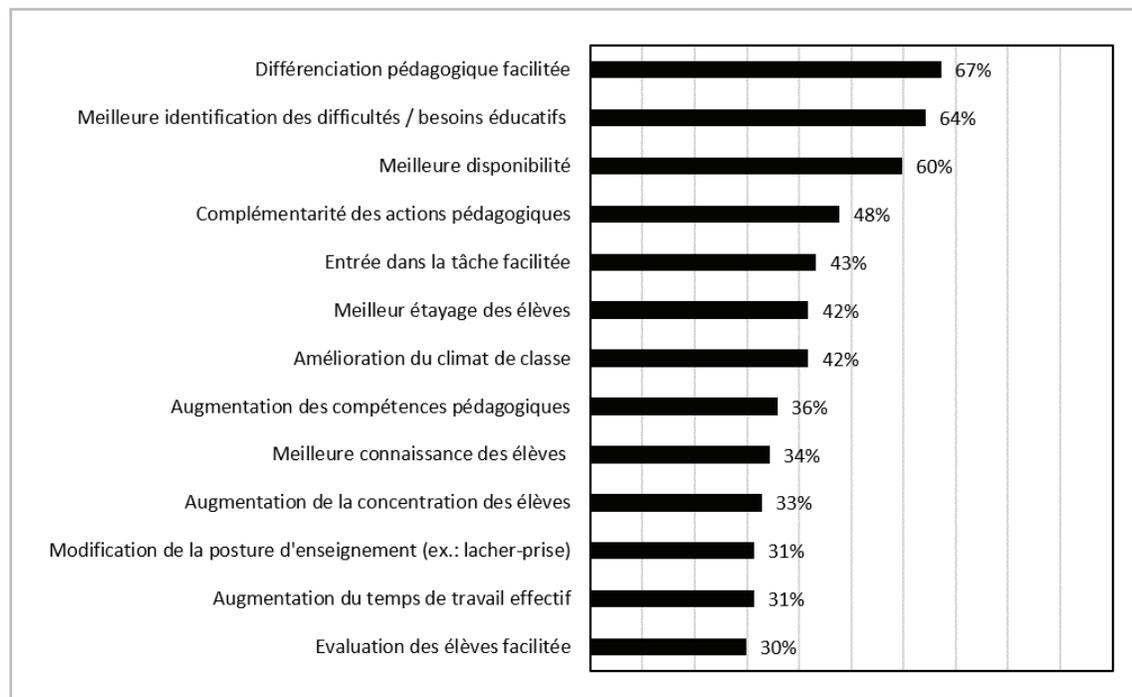
Les bénéfices et difficultés constatés sont présentés au moyen des Figures 1 et 2. Par souci de clarté, nous avons choisi de ne représenter que les éléments cités par au moins 30 % des personnels concernés. Sachant que le questionnaire contenait un nombre pratiquement équivalent de propositions relatives 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
Typologie des enseignants répondants	n = 35	n = 50	n = 85
Depuis combien de temps enseignez-vous?			
Moins de 2 ans	8 %	6 %	7 %
Entre 2 et 10 ans	26 %	38 %	33 %
Plus de 10 ans	66 %	56 %	60 %
Pratiquez-vous le coenseignement?			
Oui	74 %	82 %	79 %
Non	26 %	18 %	21 %
SI OUI	<i>(Les % ci-dessous s'appliquent sur les personnels pratiquant le coenseignement - n = 67)</i>		
Depuis combien de temps?			
Moins de 1 an	61 %	32 %	43 %
Moins de 2 ans	8 %	27 %	19 %
Plus de 2 ans	31 %	41 %	38 %
Vous avez commencé cette pratique			
Par choix?	27 %	29 %	28 %
Par obligation?	12 %	27 %	21 %
Réponse nuancée	61 %	44 %	51 %
Combien de temps pratiquez-vous le coenseignement chaque semaine?			
Moins de 2 h	19 %	46 %	36 %
Entre 2 et 10 h	73 %	54 %	61 %
Plus de 10 h	8 %	0 %	3 %
Avez-vous reçu une formation d'aide préalablement ou concomitamment à la mise en place du coenseignement?			
oui	69 %	39 %	51 %
non	31 %	61 %	49 %
Si vous aviez la possibilité de revenir à un enseignement « classique » (une classe/une enseignante ou un enseignant), le feriez-vous?			
Oui	35 %	34 %	34 %
Non	65 %	66 %	66 %
Quels sont les bénéfices que vous avez constatés dans votre pratique du coenseignement?	<i>Choix multiples (voir Tableau 1) et réponse libre</i>		
Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans votre pratique du coenseignement?	<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 :

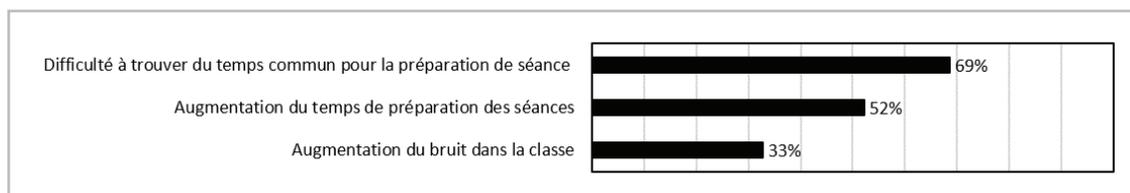
- 1) une différenciation pédagogique facilitée (67 %);
- 2) une meilleure identification des besoins éducatifs des élèves (64 %);
- 3) une disponibilité [des enseignantes ou des enseignants] plus importante (60 %).

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)**



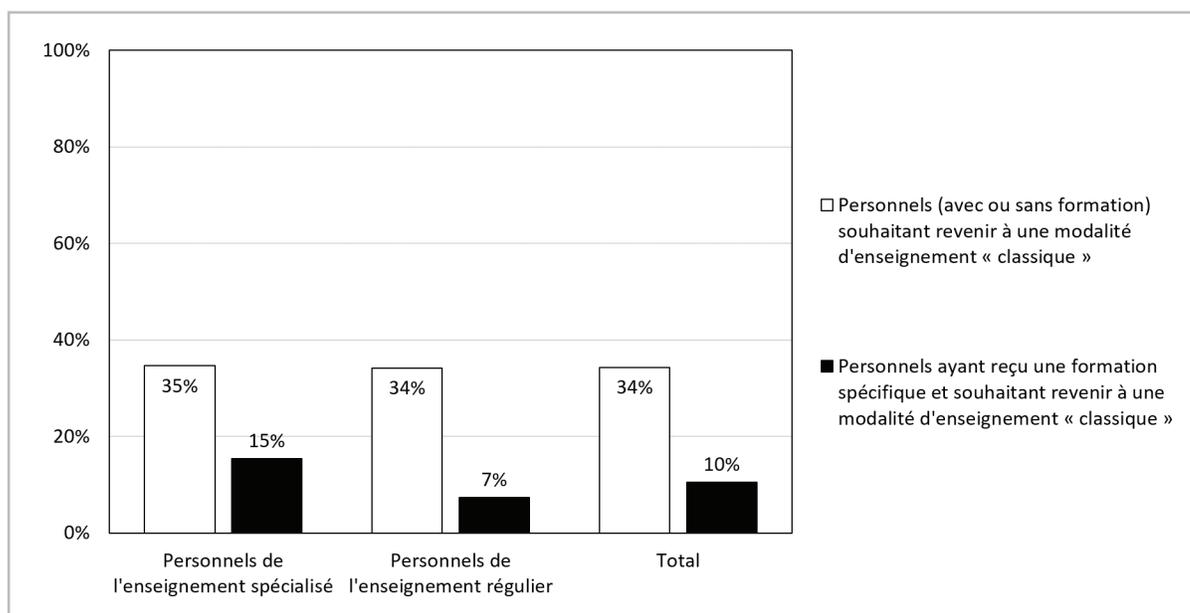
Concernant les difficultés constatées, seuls trois critères ont été cités par au moins 30 % des personnels pratiquant le coenseignement, soit :

- 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 ordinaires³. 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^e 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 metanalysis 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.

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

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

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

RÉSUMÉ

Le leadership des directions d'établissement est reconnu pour avoir un effet favorable sur l'instauration d'un coenseignement réussi. Plus spécifiquement, il s'agit de relever les pratiques de leadership en contexte d'instauration d'un dispositif de coenseignement, et de dégager des leviers, des défis et des pistes de solutions développées. L'objectif de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Des entretiens semi-dirigés, ont permis de questionner les directions à partir de six thèmes soit: le contexte de mise en œuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, le mandat donné aux coenseignants, le suivi effectué par la direction, l'appréciation du projet, les conseils à donner à une autre direction et les souhaits pour la suite du projet. Les analyses révèlent trois axes de gestion relatifs au leadership de la direction, soit promouvoir une vision du coenseignement, repenser l'organisation scolaire et établir une relation de confiance avec l'équipe-école. Au

final, l'analyse montre que ces trois directions ont mis en œuvre un leadership plus distribué dans leur école.

ABSTRACT

Case study of the leadership exercised by three school administrators in the implementation of co-teaching at the secondary level

Nancy GRANGER, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Philippe TREMBLAY, Laval University, Quebec, Canada

The leadership of school administrators is recognized to have a positive effect on the establishment of successful co-teaching. More specifically, it is a question of taking up leadership practices in the establishment of a co-teaching system, and identifying levers, challenges and avenues for solutions. The objective of this article is to identify the leadership style adopted by the administration. Semi-structured interviews made it possible to question the principals on six themes: the context of the implementation of co-teaching, school organization, the mandate given to co-teachers, follow-up carried out by the administration, assessment of the project, advice to be given to another administration, and wishes for the continuation of the project. The analyzes reveal three areas of management relating to leadership of the administration, namely promoting a vision of co-teaching, rethinking school organization and establishing a relationship of trust with the school team. In the end, the analysis shows that these three administrations have implemented more distributed leadership in their school.

RESUMEN

Estudio de caso de liderato ejercido por tres direcciones de escuela en la implementación de la co-enseñanza en secundaria

Nancy GRANGER, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Philippe TREMBLAY, Universidad Laval, Quebec, Canadá

El liderato de las direcciones de escuela es reconocido por tener un efecto favorable en la instauración de una co-enseñanza cabal. Más específicamente, se trata de abordar las prácticas de liderato en un contexto de instauración de un dispositivo de co-enseñanza, y de identificar las palancas, los desafíos y las pistas de solución desarrolladas. A través de entrevistas semi-dirigidas, se pudo interrogar a las direcciones basándonos en los diez temas siguientes: el contexto de la implementación de la co-enseñanza, la organización escolar, el mandato dado a los co-enseñantes, la supervisión realizada por la dirección, la apreciación del proyecto, los consejos que pueden ofrecerse a otras direcciones y los deseos de continuar el proyecto. Los

análisis muestran tres ejes de gestión relacionados con el liderato de la dirección,; promover una visión de la co-enseñanza, re-pensar la organización escolar y establecer una relación de confianza con el equipo-escuela. Finalmente, el análisis muestra que las tres direcciones implementaron un liderato más repartido en sus escuelas.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE DISTRIBUÉ EN CONTEXTE DE COENSEIGNEMENT

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire préconise que l'organisation des services éducatifs soit basée sur une approche individualisée en réponse aux besoins et aux capacités de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Cela implique que les acteurs scolaires adoptent une vision renouvelée de l'organisation des services aux élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Récemment, la Politique de réussite éducative réitère les valeurs d'équité et d'inclusion tout en soutenant qu'il appartient à la direction d'école d'offrir un milieu de vie agréable, moderne, stimulant et innovant aux élèves qui fréquentent son établissement scolaire (MEES, 2017). De plus, la direction est invitée à « miser sur l'engagement des divers acteurs, sur la convergence de différentes ressources professionnelles, sur des méthodes pédagogiques fondées sur des données probantes (...) » (MEES, 2017, p. 30).

Au secondaire, le Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) a créé la mesure enseignant-ressource pour les élèves intégrés et les élèves en difficulté des classes ordinaires. Cette dernière permet aux directions d'établissement de dégager des enseignants de classes ordinaires pour intervenir auprès des élèves à risque ou HDAA et de leurs enseignants. Cette fonction est balisée par la convention collective des enseignants qui stipule que ces enseignants peuvent être « libérés pour un maximum de 50 % de leur tâche éducative » (FSE, 2015, p. 255). Ces enseignants peuvent assumer un rôle de suivi scolaire et des tâches d'encadrement auprès des élèves, et ce, en concertation avec les enseignants et les autres intervenants scolaires. Or, il importe de mentionner qu'aucune formation spécifique n'est nécessaire pour assumer cette fonction. Bien qu'à l'heure actuelle la majorité du service d'enseignant-ressource soit offert aux élèves principalement de façon individuelle ou selon des sous-groupes de besoins à l'extérieur de la classe, les enseignants-ressources qui ont pu essayer le coenseignement soulignent la valeur ajoutée de cette stratégie pédagogique (Granger et Tremblay, 2019).

La mise en place du coenseignement dans les écoles impliquant des enseignants-ressources dépend de l'organisation des services au sein de l'école et de la culture du milieu (Tremblay et Granger, 2020). Le leadership pédagogique de la direction s'avère

d'ailleurs essentiel pour assurer *la qualité des services éducatifs dispensés à l'école*» (LIP, 2019, art. 96.12) en recourant notamment à une gestion participative et en impliquant son équipe-école (MELS, 2007).

Selon Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010) ainsi que Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007), le leadership pédagogique de la direction est un facilitateur dans la mise en œuvre d'approches innovantes, notamment au regard du coenseignement. Toutefois, comme le soulignent Nierengarten et Hughes (2010), les directions détiennent peu de formation pour guider et accompagner les coenseignants dans l'actualisation de cette stratégie d'enseignement.

Le présent article s'inscrit dans une recherche-action plus large qui a pour but d'accompagner des équipes-écoles dans l'instauration de classes de coenseignement au secondaire. Les directions impliquées dans le projet de mise en œuvre du coenseignement souhaitaient intensifier la présence de l'enseignant-ressource en classe. Dans ce cadre, ces directions voulaient offrir au personnel enseignant un espace de collaboration pour essayer de nouvelles pratiques et diversifier leurs stratégies d'enseignement afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. L'objectif général de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Plus spécifiquement, il s'agit de relever les pratiques de leadership en contexte de coenseignement, et de dégager des leviers, des défis et des pistes de solutions développées. Les informations recueillies dans la pratique permettront aux chercheurs d'ajuster leurs actions au regard du soutien à apporter aux directions ainsi qu'aux coenseignantes et coenseignants.

LES RÔLES DE LA DIRECTION DANS LA MISE EN ŒUVRE DU COENSEIGNEMENT

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2012a). Parmi les avantages qui lui sont reconnus, le coenseignement permet de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement différencié (Tremblay, 2015), plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). En outre, ce modèle de service s'adresse aussi à tous les élèves de la classe. L'introduction du coenseignement au sein des écoles ordinaires a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire et par le soutien du personnel enseignant et des élèves en difficulté (Hallahan, Pullen et Ward, 2013).

Toutefois, le rôle joué par la direction d'établissement dans la mise en œuvre de ce modèle de service est encore peu documenté au secondaire. Dans leur méta-analyse,

Scruggs Mastropieri et McDuffie (2007) identifient six conditions principales liées au leadership de la direction dans la mise en place d'un coenseignement efficace. La première est le soutien de la direction d'école et réfère à l'attribution de locaux, à l'attribution des tâches, à la définition des rôles et des fonctions du personnel enseignant, à l'agencement des horaires, au suivi et aux encouragements. La deuxième porte sur le temps de planification accordé aux coenseignantes et aux coenseignants. Les enseignantes et les enseignants qui ont participé à des expériences de coenseignement ont identifié le temps de planification avec les collègues comme essentiel (Scruggs *et al.*, 2007). Un temps de planification suffisant permet au personnel enseignant de collaborer de manière structurée à propos de l'enseignement, en faisant appel à des personnes facilitatrices comme les conseillères ou conseillers pédagogiques, les formatrices ou les formateurs, les chercheuses ou les chercheurs, etc. Ce temps leur offre la possibilité d'établir des processus formalisés de collaboration et serait particulièrement profitable pour ceux qui débudent dans le coenseignement ou ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel. L'appui à la formation par la direction constitue la troisième condition; que celui-ci s'exerce sur le coenseignement proprement dit ou sur les contenus connexes (enseignement plus flexible, stratégies, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives et communicationnelles, etc.).

Quant aux trois dernières conditions que sont le volontarisme, la compatibilité et le mariage pédagogique entre les personnes qui coenseignent (dyades), elles paraissent étroitement liées les unes aux autres. Si la participation volontaire apparaît comme une condition fondamentale, il appert que la direction doit s'impliquer dans ce processus, stimuler les intérêts et, dans certains cas, tenter de convaincre les enseignants de la valeur ajoutée de leur implication. La compatibilité au sein des dyades constitue une autre condition essentielle. Le rôle de la direction est d'abord d'établir des critères pour le choix du personnel enseignant et de servir de médiateur en cas de problème. Enfin, le mariage (pédagogique et personnel) entre les membres de la dyade apparaît tant comme condition que comme résultat du volontarisme et de la compatibilité. La direction peut soutenir les coenseignantes et les coenseignants dans la définition de leurs valeurs et de leur posture pédagogique, ainsi que dans la pratique d'un dialogue constructif entre eux.

Pour leur part, Bateman et Bateman (2014) relèvent quelques pratiques de gestion qui témoignent du leadership pédagogique des directions au regard du coenseignement:

- S'informer sur le coenseignement et les pratiques collaboratives.
- Utiliser une approche collaborative pour mettre en œuvre le coenseignement avec tous les enseignants et le personnel impliqués.
- Prendre en considération les styles pédagogiques et les affinités interpersonnelles dans le choix des personnes qui formeront une dyade.
- Encourager le dialogue et la planification réfléchie entre enseignants partenaires.
- Comprendre et articuler les rôles individuels et les responsabilités.

- Offrir de la formation, du soutien et du matériel permettant le développement professionnel.
- Garder les familles informées de la transition vers le coenseignement et comment ces changements bénéficient à tous élèves.
- Observer le coenseignement et assurer un suivi.
- Identifier les défis et faire les modifications nécessaires au besoin.
- Suivre les progrès pour déterminer comment le coenseignement a un effet sur les résultats scolaires, les comportements et les attitudes des élèves en salle de classe.

Enfin, Mitchell (2008) identifie quelques risques inhérents à l'instauration d'une stratégie collaborative telle que le coenseignement, soit : la difficulté de rassembler les personnes intéressées à participer; la difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités; le manque d'objectifs clairs pour collaborer; le manque de soutien de la part de la direction et le manque de préparation. En somme, les limites du coenseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels ou organisationnels. Dans une moindre mesure, on retrouve aussi des facteurs sociaux ou identitaires liés à la mise en œuvre des dyades.

LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Comme le rappellent Spillane, Halverson et Diamond (2004), pour comprendre le leadership exercé par la direction, il est nécessaire de l'observer à partir d'un cadre conceptuel qui permet à la fois de le décrire et d'en faire émerger le sens.

Définitions

En contexte scolaire, Spillane *et al.* (2004, p.11) définissent le leadership comme « *l'identification, l'acquisition, l'attribution, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles nécessaires pour créer les conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* ». L'exercice de celui-ci par la direction consiste donc à mobiliser le personnel de l'école afin qu'il s'investisse dans un changement de pratiques, qu'il exploite et qu'il mobilise les ressources nécessaires pour susciter la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (Spillane *et al.*, 2004). Or, comme pour le coenseignement, le leadership de la direction d'établissement peut s'avérer difficile à cerner, notamment lorsqu'il s'agit d'analyser la gestion de l'activité pédagogique (Garant et Letor, 2014). Les auteurs s'entendent sur certaines compétences qui illustrent un leadership efficace à l'intérieur d'un établissement scolaire : « *il engendre des contributions importantes, positives et acceptables sur le plan éthique [transparence] à la réalisation de la vision et des objectifs de l'organisation* » (Leithwood, 2012, p. 2). Mulford et Silins (2009, cité dans Endrizzi et Thibert, 2012) identifient des domaines d'action clé : « *adopter un consensus concernant les missions de l'établissement; favoriser la prise de décision collective; développer des pratiques*

réflexives pour l'apprentissage mutuel; développer un climat de confiance pour promouvoir la collaboration; favoriser la prise d'initiative, voire de risques» (p. 7). Ainsi, une organisation scolaire performante choisit délibérément de céder le contrôle, décentraliser et partager le pouvoir décisionnel; tenir compte des particularités de son milieu; développer une culture de collaboration; orienter toutes ses activités vers l'élève; revenir constamment à sa vision comme base du processus décisionnel et renforcer les capacités des effectifs (Leithwood, 2012).

Dans une récente recension visant à comparer la signification que donnent différents auteurs au leadership, Brassard et Lapointe (2018) ont relevé deux significations génériques de ce concept. Le premier type est nommé *leadership concentré*. Il est exercé de façon unidirectionnelle vers les personnels scolaires qui obéissent aux demandes leur étant adressées. Le second type est le *leadership distribué*. Ce dernier se base sur l'implication différenciée et les interactions entre les acteurs scolaires engagés dans une résolution de problème (Brassard et Lapointe, 2018). Il favoriserait notamment la participation et l'autonomisation (pouvoirs d'action) du personnel scolaire, mais valoriserait également des formes de travail susceptibles d'accroître la collaboration (Dutercq, Gather-Thurler et Pelletier, 2015). Parmi les défis à prendre en compte, il importe que la direction d'établissement (DÉ) s'assure que « 1) cette distribution soit voulue, souhaitée ou désirée par le personnel scolaire, et que 2) ce pouvoir distribué soit mobilisé pour l'atteinte des mêmes buts » (Deniger, 2012, p.113).

MÉTHODOLOGIE

Cet article présente une étude de cas croisés (Mucchielli, 2007) de trois directions d'établissements interrogées au moyen d'entrevue semi-dirigée au milieu de la première année de mise en œuvre du projet de coenseignement. Chaque direction a signé le consentement éthique lié à cette recherche. Les verbatim ont été transcrits puis anonymés. La section qui suit présente les caractéristiques participants, les outils de collectes et d'analyse des données.

Participants et contexte

Dans ce projet, des rencontres et des formations ont eu lieu en octobre et novembre 2017 avec les trois directions et leurs équipes-écoles en vue d'optimiser le service offert par les enseignants-ressources. Au terme de cet accompagnement, les directions avaient choisi de revoir la répartition des élèves au sein des groupes et d'intensifier la présence de l'enseignante-ressource ou de l'enseignant-ressource dans certains groupes d'élèves. Ainsi, plutôt que cette ressource intervienne de manière ponctuelle, ils se sont assurés de l'intégrer au groupe-classe au minimum à 50% du temps. Pour ce faire, ils ont réfléchi à des moyens d'organisation de la grille-horaire, de répartition

des élèves en groupes hétérogènes dont certains comportant plus d'élèves à besoins spécifiques et de sélection des coenseignantes ou des coenseignants.

Ainsi, au cours de l'automne 2018, trois directions ont amorcé le projet de coenseignement dans leur école. Les participants sont trois hommes qui ont entre quatre et douze années d'expérience dans la fonction de direction. Les établissements scolaires sont situés en milieu plutôt défavorisé et accueillent un nombre important d'élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Plus spécifiquement, la première direction d'établissement (DÉ 1) comptait onze années d'expérience en direction. Elle dirigeait une école secondaire en région éloignée et souhaitait délaisser le suivi comportemental pour se centrer sur l'apprentissage. De son côté, la DÉ2 était directeur adjoint depuis quatre ans dans une école secondaire située dans Lanaudière. Son intérêt pour le coenseignement venait d'expériences peu concluantes vécues, d'une part dans l'organisation du service d'enseignant-ressource en classe ordinaire et, d'autre part au sein de la classe ressource composée d'élèves en difficulté accusant un retard scolaire d'environ deux ans. Enfin, la DÉ3 avait 12 ans d'expérience. Elle travaillait dans une école secondaire en Montérégie dans laquelle la direction des services éducatifs de la commission scolaire souhaitait intégrer en classe ordinaire des élèves qui provenaient du primaire et dont le classement les aurait menés normalement en classes d'adaptation scolaire.

Tableau 1. **Participants**

Direction d'école	Nombre d'élèves par école	Âge	Expérience	Indice du milieu socioéconomique (IMSE)
1	369	44	11	8
2	1028	55	4	6
3	535	35	12	6

Outils et analyse des données

Entre les mois de janvier et février 2018, un entretien semi-dirigé a été réalisé auprès des directions d'établissement. D'une durée d'environ une heure, l'entretien visait à leur faire expliciter le contexte de mise en œuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, le mandat donné aux coenseignants, le suivi effectué par la DÉ, l'appréciation du projet, les conseils à donner à une autre direction et les souhaits pour la suite du projet.

L'entretien semi-dirigé est animée de façon souple par le chercheur en vue d'explicitement une situation. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2016), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à créer du sens à

partir des données. L'analyse de contenu permet d'extraire ce sens et d'aller au-delà de ce que les données brutes disent à priori (Denzin et Lincoln, 2005). Pour y arriver, différentes étapes ont été réalisées. D'abord, les verbatim ont été retranscrits. Une première analyse a alors eu lieu pour extraire des catégories liées au guide d'entretien en vue de coder les extraits à l'aide du logiciel QDA Miner. Une fois les extraits codés, une seconde analyse par les chercheurs a été effectuée pour voir si des catégories émergeaient de ce premier codage. C'est ainsi que trois grands axes se sont distingués quant à l'exercice du leadership de la direction : promouvoir une vision (p.ex. rendre claires les objectifs poursuivis), repenser l'organisation scolaire (p. ex revoir la grille horaire, repenser la répartition de la tâche) et établir une relation de confiance avec leur équipe (p.ex. prendre en compte les besoins exprimés, partager des responsabilités et permettre la créativité).

RÉSULTATS

Les résultats sont divisés en trois axes quant à l'exercice du leadership des directions : 1) promouvoir une vision, 2) repenser l'organisation scolaire et 3) établir une relation de confiance avec leur équipe.

Promouvoir une vision

Dans le cadre de la mise en œuvre du coenseignement par les directions, ils ont entrepris deux actions principales : proposer un mode de fonctionnement novateur et encourager les acteurs scolaires à aller en ce sens. Les verbatims analysés montrent que les directions s'inspirent des visées ministérielles qui prônent l'inclusion scolaire : « *L'objectif était d'intégrer des élèves qui auraient été en adaptation scolaire et de les soutenir en classe ordinaire* » (DÉ3) ; « *Les approches collaboratives peuvent faire avancer les équipes-écoles* » (DÉ1). Influencées par les connaissances issues de la recherche et par les besoins de leur propre milieu, elles ont souhaité s'inscrire dans une perspective de réussite du plus grand nombre. Les thèmes les plus abordés sont la collaboration à développer entre les coenseignants, l'appropriation de nouvelles stratégies d'enseignement, l'utilisation de l'enseignant-ressource comme soutien direct à l'élève et comme modèle pour l'enseignant titulaire de la classe. À travers les mandats donnés aux coenseignantes ou aux coenseignants, ils expriment leur vision et mettent en place des conditions pour qu'ils cheminent.

La DÉ1 rapporte que « *la première année, leur mandat consistait à se former* ». En ce sens, « *des formations sur les stratégies d'apprentissage avaient été données aux enseignants-ressources qui souhaitaient pouvoir mieux accompagner les enseignants* ». Ensuite, il s'agissait « *de commencer le coenseignement, puis de se poser des questions et de se rencontrer pour travailler ensemble à la réussite des élèves* ».

La DÉ2 précise: «*On voulait vraiment qu'ils s'embarquent là-dedans sans sentir de pression*». Dans cette école, entrer dans la classe d'un enseignant n'était pas une pratique répandue; cela constituait un premier défi pour ces coenseignants. Il s'agissait de laisser une large autonomie au personnel enseignant dans l'opérationnalisation du coenseignement de leur classe.

La DÉ3 déclare: «*(...) je leur ai demandé de répondre, le plus possible, aux besoins des élèves dans les deux matières de bases, soit les mathématiques et le français*». Il ajoute: «*(...) un autre mandat était de modéliser des stratégies enseignement à l'enseignante de français [...] en vue de rehausser la qualité de son enseignement*». Toutefois, il spécifie qu'il a demandé à l'enseignante-ressource d'y aller doucement: «*Je ne voulais pas brusquer parce que je ne savais pas comment ça allait se dérouler*».

Une fois le projet démarré et une demi-année de vécu collectif, les directions soulignent qu'ils perçoivent des avantages au regard de la satisfaction personnelle des coenseignantes et des coenseignants et de leur sentiment de compétence. L'analyse de la satisfaction permet, par exemple, de réguler les actions. Cette dernière s'appuie entre autres sur des contacts, discussion ou observations fréquentes. Ils remarquent notamment que les personnes qui coenseignent se questionnent davantage sur leurs pratiques et sur les besoins des élèves qui composent la classe. Pour répondre à ces questionnements, les directions observent que les membres de la dyade partagent des informations et sont plus enclins à faire des ajustements de pratiques. À titre d'exemple ces propos de la DÉ2: «*Les coenseignants parlent de pédagogie constamment, ce qu'ils ne faisaient pas avant. Ils se questionnent; c'est super positif!*»; «*(...) ils se sentent de plus en plus compétents à travailler avec les élèves en difficulté*».

Bien que les directions rapportent une mobilisation accrue de leurs coenseignantes et coenseignants dans le projet, l'une d'elles formule que le temps de concertation et de planification constitue une préoccupation constante. Les questionnements traduisent un souhait qui n'est pas actualisé dans le présent contexte: «*Le temps, c'est toujours un défi. Est-ce qu'il y a suffisamment de temps pour qu'ils puissent s'asseoir ensemble pour planifier? Avoir la rétroaction ensemble?*». Ce questionnement rejoint le souci de la DÉ1 qui souhaiterait pouvoir aménager des horaires qui lui permettraient d'offrir aux coenseignants «*(...) un peu plus de temps pour planifier ensemble*». Dans leur discours, la planification apparaît comme une composante à intégrer pour une collaboration plus efficace et un service à l'élève de qualité. Ces deux éléments représentent des enjeux pour maintenir la vision au sein de l'école.

Repenser l'organisation scolaire

Pour permettre à leur vision plus inclusive de s'actualiser, les directions soulignent qu'ils ont dû revoir l'organisation scolaire. Entre autres choses, les horaires du secondaire élaborés en cycles de neuf jours rendaient complexe le pairage entre

enseignants. Ils ont dû travailler de concert avec le technicien en organisation scolaire pour réunir les coenseignantes et les coenseignants afin de leur accorder des temps de concertation. Pour certains milieux, cela a été plus ardu que pour d'autres selon la tâche des membres du personnel enseignant, la taille de l'école ou des classes, le nombre de niveaux dans lesquels l'enseignant intervient, etc.

Les directions racontent que la présence intensive en salle de classe s'est révélée une option prometteuse pour intervenir auprès des élèves ciblés. La DÉ 1 résume: «*Il fallait que les couples soient le plus souvent possibles ensemble. Au départ, on avait essayé d'en donner le plus possible à plusieurs groupes, à plusieurs personnes, puis on s'apercevait que ce n'était pas optimal comme service quand c'était trop éparpillé [...] Donc, l'année suivante, l'organisation scolaire a été pensée en fonction de pouvoir mieux aider les élèves en besoin*».

L'intensification du coenseignement au sein de certains groupes ciblés est ainsi une conclusion commune aux trois directions et aux équipes éducatives. Pour y arriver, les trois directions ont choisi d'organiser le service selon les disciplines de base soit le français et les mathématiques. De plus, ils souhaitaient jumeler un membre du personnel enseignant disciplinaire en français ou en mathématique avec une enseignante-ressource ou un enseignant-ressource de la même discipline.

Une fois les horaires arrimés, la question de la composition des groupes a émergé. La DÉ1 explique «*on ne voulait pas former des groupes composés uniquement d'élèves faibles, parce que plusieurs recherches disent que ce n'est pas nécessairement très bon*». Pour pallier cette situation, une enseignante propose une méthode que la direction a retenue pour former les groupes de coenseignement de manière à les équilibrer. En voici une explication succincte: «*J'ai classé mes trois groupes en six sous-groupes (A, B, C, D, E, F) allant de fort à très faible, en math et en français. Le sous-groupe A est mélangé avec le sous-groupe D; B avec E et C avec F. Et, évidemment, dans C avec F, on coenseigne beaucoup. Les autres n'ont pas, ou presque pas, de soutien de l'enseignant-ressource*».

La DÉ2 dirige le premier cycle d'une école où les élèves s'inscrivent selon des options (ex. langue et multimédia ou sports). L'ensemble des groupes est cloisonné de sorte que les élèves sont toujours dans le même groupe. Deux des groupes de l'école sont dits «réguliers» c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'option spécifique. Comme le relate la DÉ2: «*c'est dans ces deux groupes que les élèves ont été sélectionnés pour créer le groupe pilote pour le projet*».

Pour sa part, la DÉ3 a impliqué l'enseignant-ressource qui intervenait dans les deux disciplines pour composer le groupe pilote dans son école. Puisque l'idée était de supprimer la classe ressource et d'intégrer un maximum d'élèves, l'enseignant de la classe-ressource est devenu le pilier de ce groupe: «*On a dit aux enseignants disciplinaires que ce serait Y. qui s'occuperait des mesures adaptatives*». La direction

souhaitait ainsi diminuer la tension des enseignants avant le début du projet. De plus, il souligne que pour les enseignants « *s'investir dans une relation de coenseignement à six ou huit périodes par cycle, c'est exigeant* ». Donc, pour cette direction avoir un enseignant-ressource à temps plein dans un groupe de français et de mathématique composé des mêmes élèves constituait un facilitateur important. D'autant plus que dans ce groupe, ce sont les membres du personnel enseignant qui changent de classe et non les élèves. Ce qui n'est pas le cas dans les deux autres écoles où les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources ont à changer de classe en fonction du groupe qui leur est attribué.

Établir une relation de confiance avec leur équipe

Parmi les fondements du coenseignement on retrouve le volontariat, la compatibilité et le mariage pédagogique (Scruggs *et al.*, 2007). L'égalité entre les partenaires apparaît comme une condition importante pour que la collaboration se passe bien et qu'une confiance mutuelle puisse s'établir (Friend et Cook, 2007). Les directions expliquent qu'il leur paraissait important de choisir des personnes volontaires dans ce projet. Ensuite, impliquer les coenseignantes et coenseignants dans les prises de décision semblait nécessaire pour s'assurer de leur mobilisation. Pour ce faire, ils mentionnent avoir pris le temps d'établir un leadership plus horizontal que vertical en vue de créer une relation de proximité avec eux.

De prime abord, toutes les directions ont sélectionné les enseignants-ressources sur la base de leurs compétences relationnelles et pédagogiques qu'ils jugent de haut niveau. Lors des rencontres de l'avant-projet, ils ont précisé aux enseignants pourquoi ils souhaitaient travailler de concert avec eux. Par la suite, les directions soulignent qu'elles ont été, dans les limites de ce qui était possible, à l'écoute des coenseignantes et coenseignants en vue d'établir une confiance mutuelle et répondre à leurs besoins. Ainsi, les trois directions précisent que leur porte était toujours ouverte pour discuter et effectuer un suivi avec eux. Ce climat de confiance établi semble avoir eu des effets positifs.

Par exemple, la DÉ1 souligne l'importance de travailler avec des personnes volontaires afin de pouvoir garder un contact et réviser le tir, si nécessaire: « (...) *Il est préférable d'y aller avec les gens qui veulent. Puis, d'accepter le fait que ça se peut qu'en cours d'année, qu'une dyade ne fonctionne pas bien et qu'on doive penser à un plan B* ».

Selon la DÉ2, certaines caractéristiques des enseignants prédisposent au bon fonctionnement d'un projet innovant: « *Ça prend des enseignants ouverts, curieux, et qui se remettent en question* ».

La DÉ3 ajoute qu'il importe de bien analyser si les personnes impliquées « *sont prêtes à participer à un tel projet, à s'asseoir ensemble pour collaborer* ».

En ce sens, les directions ont trouvé pertinent d'instaurer des temps de rencontre dans leur école. À titre d'exemple, la DÉ1 avait instauré des rencontres pédagogiques. Elle souligne : « (...) *de fil en aiguille, des gens m'ont demandé d'aller les observer en classe. [...] Par la suite, il y avait des rencontres de feedback* ». La direction précise : « *Durant ces rencontres, je respectais le rythme d'appropriation de chacun ainsi que le questionnement qui venait; j'aime dire que j'ai laissé les talents émerger* ».

La DÉ2 a opté pour un modèle qui laisse beaucoup de liberté aux personnes qui coenseignent : « *Les enseignants roulent et il y a des échanges informels, le trio se rencontre plus souvent, mais pour moi... Y. vient me voir* ». En fait, la direction mentionne qu'elle avait reconnu du temps dans la tâche du personnel enseignant pour des rencontres. Comme tout se passait bien, elle n'a pas trouvé nécessaire de les rencontrer plus formellement. Elle leur fait confiance.

Pour sa part, la DÉ3 mentionne poser des gestes concrets pour susciter la confiance : « *Je m'assoie de temps en temps avec mes enseignantes-ressources pour voir comment ça se déroule et je parle avec les enseignants qu'elles accompagnent* ». La discussion suscitée semble permettre une prise de décision collégiale entre les membres de l'équipe.

DISCUSSION CONCLUSIVE

L'objectif général de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les pratiques porteuses, les défis rencontrés et les pistes de solutions développées pour la suite. Les résultats mettent à jour « *la pensée et les gestes des dirigeants en interaction avec les acteurs (ici les coenseignants)* » (Spillane et al., 2004), donnant ainsi accès à ce qui motive chacun à agir en contexte.

Dans cette recherche, c'est l'insatisfaction liée l'utilisation de la fonction d'enseignant-ressource qui a motivé les directions d'école à, d'une part, instaurer le coenseignement dans leur école, et d'autre part, l'intensifier dans certaines classes ciblées. Cette stratégie pédagogique s'est avérée un moyen de répondre aux besoins de fréquence et d'intensification de la présence de l'enseignant-ressource en classe en vue de soutenir les élèves à risque ou HDAA. Cette préoccupation est cohérente avec les valeurs promues dans les projets éducatifs des écoles impliquées et leur plan d'engagement vers la réussite, mais aussi avec les politiques éducatives en vigueur au Québec qui prônent la pédagogie inclusive, le principe d'égalité des chances et l'optimisation du potentiel de tous les élèves (MEQ, 1999; MEES, 2017).

Les propos recueillis mettent en valeur une vision du leadership distribué plutôt que concentré. Selon Poirel et Yvon (2012, p.102), il s'observe notamment par « (...) *la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école* ».

et à son contexte». Pour illustrer la dimension distribuée du leadership, rappelons, par exemple, que la composition des groupes au secondaire posait des défis notamment pour faire concorder deux ou plusieurs horaires ensemble en vue du coenseignement. Les enseignants-ressources de chacun des milieux ont été consultés mais aussi mis à contribution pour proposer des avenues possibles et pour vérifier la faisabilité de celles-ci. Ainsi, pour arrimer les différentes conditions de réussite au sein d'une division du travail éducatif renouvelée, les directions ont dû faire preuve d'ingéniosité sans toutefois dénaturer la tâche des enseignants (Friend *et al.*, 2010; Scruggs *et al.*, 2007). À titre d'exemple, la DÉ3 abolit une classe ressource (classe spéciale) au sein de laquelle les élèves progressaient peu et opte pour réorienter les ressources vers l'utilisation d'un enseignant en adaptation scolaire comme enseignant-ressource à temps plein pour deux disciplines. Cette décision permet d'intégrer un nombre plus important d'élèves HDAA en classe ordinaire, d'assurer une cohésion dans les pratiques d'enseignement, de soutenir les deux enseignantes disciplinaires et de développer des pratiques collaboratives autour de la réussite des élèves. Plusieurs pratiques de gestion relevées par Bateman *et al.* (2014) associées au leadership pédagogique dans le cadre du coenseignement sont d'ailleurs observables dans l'actualisation de la vision des directions, citons ici le fait de prendre en considération les styles pédagogiques et les affinités interpersonnelles dans le choix des personnes qui coenseignent, encourager le dialogue et la planification réfléchie entre enseignants partenaires, comprendre et articuler les rôles individuels et les responsabilités. Les directions ont aussi adopté des attitudes d'ouverture et d'imputabilité pour assurer le suivi du projet. Enfin l'utilisation du dialogue a, entre autres, permis d'instaurer un climat sécuritaire pour que les membres du personnel enseignant se sentent écoutés et puissent exprimer leurs besoins. Cela dit, les rôles adoptés demeurent fidèles à la qualification disciplinaire des coenseignantes et des coenseignants. À titre d'exemple, l'enseignant spécialisé qui coenseigne agit davantage au niveau du suivi des élèves, alors que les membres du personnel enseignant de mathématique ou de français s'entendent à leur programme. Il sera intéressant de voir de quelle façon les directions pourront conduire leur équipe à prendre davantage de risques pédagogiques et tenter l'expérience de nouveaux rôles au sein de la dyade en vue de répondre de manière différenciée aux besoins des élèves (Bateman *et al.*, 2014).

Il importe de souligner le rôle de l'équipe de recherche dans ce projet. La recherche-action induit la participation des celle-ci comme liée à l'observation, la formation et la régulation de l'activité dans le but avoué de changer les pratiques (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Dans cet esprit, le leadership de la direction s'appuie nécessairement sur celui de l'équipe de recherche qui agit dans le projet. À titre d'exemple, la DÉ2 insiste moins sur les rencontres en comptant sur le fait que des observations/accompagnements auront lieu à quelques reprises en cours d'année par l'équipe de recherche. Le fait que les membres de cette équipe ne soient pas en position d'autorité peut être perçu positivement par la direction qui compte sur les commentaires et les suggestions de ces derniers pour influencer les pratiques des coenseignantes et des coenseignants au moment de la rétroaction post observation. Puisqu'une

confiance mutuelle existe entre les parties, le besoin de suivi se fait possiblement moins sentir. L'équipe de recherche vient pour les rencontres planifiées sans que la direction soit nécessairement présente. Cela pose d'ailleurs la question de l'articulation entre les rôles individuels et les responsabilités de chacun (Bateman *et al.*, 2014) notamment si l'on souhaite que les nouvelles pratiques de gestion deviennent pérennes. Les membres de l'équipe de recherche sont des acteurs ponctuels dans ce projet et il convient de rester vigilant pour ne pas qu'ils se substituent à la direction d'établissement. En ce sens, les directions mentionnent qu'ils ne font pas autant de suivi de proximité qu'ils le souhaitent. Il pourrait s'agir d'un aspect à développer voire à documenter en vue de les soutenir dans l'instauration d'une culture de l'observation qui favorise des échanges centrés sur les besoins des élèves mais aussi des coenseignants. Si cela peut constituer un terrain glissant pour certains, il apparaît qu'une culture du partage à partir d'un socle commun fait partie inhérente d'un leadership distribué efficace (Leithwood, 2012). Les données factuelles peuvent ainsi permettre un dialogue et des actions plus ciblés.

Au terme d'une première année de la mise en œuvre de ce projet, force est de constater que la dimension pédagogique est peu abordée. La collaboration et la concertation des équipes-écoles a surtout porté sur l'organisation du service à l'élève. Dans la poursuite du projet, il sera intéressant de voir si d'autres priorités feront l'objet des préoccupations des directions, et s'ils se sentiront à l'aise d'aborder la question des stratégies d'enseignement avec la maturation du dispositif, des routines, etc. Ainsi, en référence à Bateman *et al.* (2014), il serait pertinent de documenter de quelle façon sera assuré le suivi des apprentissages pour déterminer l'effet du coenseignement sur les résultats scolaires, les comportements et les attitudes des élèves en salle de classe. Les dispositifs de développement professionnel offerts en lien avec le coenseignement pourraient aussi faire l'objet d'attention. Ces visées font partie des objectifs de la recherche, mais leur pilotage est directement en lien avec un leadership pédagogique porté par les directions d'école (Progin et Gather Thurler, 2016). En ce sens, il leur appartient d'assumer la continuité éducative au sein de leur établissement.

LIMITES ET PISTES POUR LA SUITE

Les pratiques rapportées par les directions sont des cas types qui proposent une perspective singulière, mais non exhaustive, de ce qui se fait au secondaire. En effet, compte tenu du nombre de cas limité, il n'est pas possible de généraliser les résultats obtenus. De plus, les propos recueillis ne concernent que la première année d'un projet qui se déroulera sur trois années. Il sera intéressant de documenter l'évolution des pratiques déclarées dans une perspective longitudinale voire d'accompagner des directions plus étroitement dans la mise en œuvre du coenseignement. Enfin, l'absence d'études qui conjuguent le leadership des directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement appelle l'élaboration de modèles théoriques spécifiques pour effectuer des analyses plus ciblées. Pour ce faire, un questionnaire

visant l'ensemble des directions d'établissement qui ont implanté du coenseignement dans leur école permettrait de mieux circonscrire les tenants et aboutissants d'une telle démarche.

Références bibliographiques

- BRASSARD, A. et LAPOINTE, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, 46 (1), 11- 32.
- BATEMAN, D.F. et BATEMAN, C. F. (2014). A principal guide to special education. Concil for exceptional children. United States.
- DENIGER, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés: regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles: De Boeck.
- ENDRIZZI L. et THIBERT R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Veille et Analyses*, 73, Lyon: ENS de Lyon.
- FRIEND, M. P. et COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Longman.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D., et SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- FSE (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement: Convention collective*. Québec. Repéré à <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>.
- 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. *McGill Journal of Education*, 54, 132-150.
- GARANT, M. et LETOR, C. (2014). Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.

- Gouvernement du Québec. Loi sur l'instruction publique. Québec. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>.
- GURR, D., DRYSDALE, L. et MULFORD, B. (2006). Models of successful principal leadership, *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- 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). New York, NY: Guilford Press.
- LEITHWOOD, K. (2012). Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012. Toronto, Ontario: L'Institut de leadership en éducation.
- LEWIS, B. et MAAS, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field Methods*, 19, 87-108.
- MARZANO, R. J., WATERS, T. et McNULTY, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec: Québec.
- MITCHELL, D. (2008) *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge Taylor et Francis Group.
- MUCCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives, *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 3, 1- 27.
- MURAWSKI, W. W. et HUGHES, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.
- NIERENGARTEN, G. M. et HUGHES, T. (2010). What Teachers Wish Administrators Knew About Co-Teaching in High Schools. *Electronic journal for inclusive education*, 2 (6), article 9.

- POIREL, E. et YVON, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- 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.
- SPELLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- SPELLANE, J. P. (2005). distributed leadership. *The educational forum*, 69, 143-150.
- SPELLANE, J. P. et DIAMOND, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NV: Teachers college press.
- SPELLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, B. J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149.
- TREMBLAY, P. (2012a). 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. (2012b). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck: Bruxelles.
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33-44.
- TREMBLAY, P. et GRANGER, N. (2020). Portrait de l'enseignement ressource au Québec: Quels services pour quels élèves? *Formation et profession*.