ACTION DIDACTIQUE Revue internationale de didactique du français
ISSN-Online : 2661-7870 Volume : 6 – numéro : 1/2023 (11e numéro), pp. 261-284

Philippe TREMBLAY - philippe.tremblay@fse.ulaval.ca
Université Laval

Trois nouvelles conditions au coenseignement

Article reçu le : 28.02.2023 / Accepté le : 26.06.2023 / Publié le : 22.08.2023

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action visant à développer le coenseignement inclusif en 1re et 2e secondaire, les conditions de mise en œuvre et de pérennisation du coenseignement ont été réinterrogées (soutien de la direction, formation, temps de planification, compatibilité, volontariat et le mariage pédagogique) (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Trois nouvelles conditions du coenseignement ont été identifiées. Pour ce faire, une analyse de ces nouvelles conditions a été réalisée en s'appuyant sur 36 entretiens semi-directifs d'enseignants participants réalisés en fin d'année scolaire. Les résultats montrent que les enseignants interrogés s'appuient sur des comparaisons dans le temps et dans l'espace. De plus, on observe des différences importantes selon les écoles participantes. Enfin, trois nouvelles conditions émergent de l'analyse : l'intensité du coenseignement, l'identité professionnelle de coenseignants et la composition du groupe.

Mots-clés : coenseignement, conditions, enseignement secondaire, Québec, école inclusive

Three new conditions for co-teaching

Abstract

As part of an action research aimed at developing inclusive co-teaching in Secondary 1 and 2, the conditions for the implementation and sustainability of co-teaching were re-examined (management support, training, planning time, compatibility, volunteering and pedagogical marriage) (Scruggs, Mastropieri and McDuffie, 2007). Three new conditions for co-teaching have been identified. To do this, an analysis of these new conditions was carried out based on 36 semi-structured interviews of participating teachers carried out at the end of the school year. The results show that the teachers surveyed rely on comparisons in time and space. In addition, there are significant differences between participating schools. Finally, three new conditions emerge from the analysis: the intensity of co-teaching, the professional identity of co-teachers and the composition of the group.

Key words : co-teaching, conditions, secondary education, Quebec, inclusive school

Pour citer cet article :

TREMBLAY Philippe (2023). Trois nouvelles conditions au coenseignement. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 261-284. Url. Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.

Pour citer le numéro :
FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributoires. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843

Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

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, 1999). Elle présente comme l'une de ses six voies d'action de « (…) mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire » (MEQ, 1999, p. 23). Aujourd'hui, plus de 25 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA) [1], contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2021). Près de 70 % des EHDAA sont intégrés en classes ordinaires au primaire, contre 50 % au secondaire (Tremblay, 2017 ; Ministère de l'Éducation, 2021). Pour les EHDAA du secondaire ayant un grand retard scolaire, il existe, entre autres, pour les trois premières années, des classes d'adaptation scolaire (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires).

Par ailleurs, également en enseignement 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 de dégager des enseignants de classes ordinaires pour intervenir auprès des élèves en difficulté. 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 ; Tremblay et Granger, 2020). Depuis plus de trente ans, le coenseignement est, en effet, devenu le modèle de service incontournable en ce qui concerne la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire (Murawski, 2009 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2020). Toutefois, la mise en œuvre du coenseignement ne va pas sans certaines composantes constitutives du coenseignement (deux enseignants, même espace/temps, etc.) ni sans certaines conditions. Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007), dans le cadre d'une revue systématique des écrits, ont relevé six conditions au coenseignement : soutien de la direction, formation, temps de planification, volontariat, compatibilité, mariage. Dans le cadre d'une

[1] Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) correspondent aux élèves ayant un plan d'intervention actif en raison de difficultés scolaires et/ou comportemental. C'est un synonyme d'élèves à besoins spécifique ou particuliers (EBS).

recherche[2] de trois ans portant sur des dispositifs de coenseignement intensif en enseignement secondaire au Québec, des entretiens ont été réalisés en fin d'année scolaire qui ont permis l'émergence de nouvelles conditions. Ces coenseignants travaillaient dans des classes de coenseignement intensif (de 50% à 100% d'un cours/classe) ; les groupes-classes de coenseignement qui bénéficiaient de ce dispositif, en français et mathématiques, étaient composés d'une part significative (+/- 25-33%) d'élèves les plus faibles de la cohorte ou en difficulté d'apprentissage de 1re et 2e secondaire. Durant l'année scolaire 2020-21, 36 entretiens semi-directifs réalisés auprès des coenseignants ont permis d'identifier trois nouvelles conditions du coenseignement. L'objectif de cet article est d'identifier, de définir et d'analyser ces nouvelles conditions du coenseignement inclusif.

1. Le coenseignement : composantes et conditions

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. Le coenseignement est généralement défini comme : « Deux professionnels ou plus qui offrent un enseignement substantiel à un groupe d'élèves diversifié ou mixte dans un même espace physique » (Cook et Friend, 1995). Dans ce texte fondateur, les auteurs décrivent les composantes essentielles du coenseignement en insistant sur quatre composantes fondamentales (Cook et Friend, 1995 ; Tremblay, 2020) :

1. En ce qui concerne les ressources, le coenseignement implique au moins deux enseignants, qui sont généralement un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé ou un enseignant spécialiste (ex. : professeur de mathématiques, de français, etc.).
2. En ce qui concerne les actions, le coenseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participant peut varier. Le coenseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux enseignants aux perspectives différentes, mais complémentaires.
3. En ce qui concerne la population, le coenseignement inclusif est défini par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris à des élèves à besoins spécifiques scolarisés, dans l'enseignement ordinaire.
4. En ce qui concerne l'espace-temps, ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe, et ce, dans un même temps.

[2] Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation (MEQ), en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre du programme Actions concertées.

Friend et Cook (2013) ont identifié plusieurs conditions essentielles à une collaboration efficace. Il s'agit notamment du volontariat, de la parité, d'objectifs communs, de ressources partagées et de responsabilité partagée. Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007), dans une vaste revue de la littérature, ont identifié six conditions principales qui émergent de la recherche sur la mise en place d'un coenseignement. Tout d'abord, le soutien administratif apparait comme une condition indispensable ; il s'agit ici essentiellement du soutien de la direction d'école. Ce soutien touche l'attribution de locaux, l'agencement des horaires, l'octroi de temps de planification, la réponse aux besoins de formation des enseignants, les encouragements, etc. Friend et Cook (2007) précisent que ce soutien vise également à les aider à planifier et à organiser leur programme, pour fournir des encouragements et des ressources qui permettent aux coenseignants de concevoir et de réfléchir aux changements souhaitables à apporter dans la façon dont ils fournissent des services, et les aider à établir des priorités en fonction de ressources limitées. La deuxième condition, le temps de planification, apparait comme très importante chez les coenseignants, principalement pour ceux qui débutent dans le coenseignement ou ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel. Le soutien de la direction est d'ailleurs indiqué comme l'une de ses responsabilités principales dans l'octroi de temps de coplanification. La formation constitue la troisième condition. Il s'agit, bien entendu, de former les enseignants au coenseignement proprement dit, mais également, sur des contenus connexes (enseignement plus flexible, stratégies d'enseignement, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives et communicationnelles, etc.). Le coenseignement constitue ainsi une opportunité pour développer des compétences supplémentaires en communication, en enseignement et en planification collaborative (Friend et Cook, 2007). Les stratégies et méthodes pédagogiques pour un enseignement commun font également partie de cette préparation (Friend et Cook, 2007). Enfin, les trois dernières conditions paraissent étroitement liées : le volontarisme, la compatibilité et le mariage. Tout d'abord, la participation volontaire apparait comme une condition fondamentale. À contrario, les expériences où les enseignants ont été obligés par la direction d'école de coenseigner semblent avoir eu un effet rédhibitoire. Directement reliée à cette condition, la compatibilité entre coenseignants constitue une autre condition essentielle. En effet, il ne suffit pas de souhaiter coenseigner, il faut coenseigner avec une personne avec laquelle notre enseignement est compatible. Enfin, l'analogie avec le mariage, ici le mariage (pédagogique) entre coenseignants s'impose tant comme condition que comme résultat du volontarisme et de la compatibilité. Ce *mariage*, souvent cité par les coenseignants eux-mêmes demande effort, souplesse et compromis pour un coenseignement réussi. L'utilisation du coenseignement demande un haut

niveau de collaboration, de planification et d'organisation. L'analyse de ces conditions permet d'observer que celles-ci sont principalement reliées à la composante « ressource ».

2. Méthodologie

2.1 Participants

Les 36 enseignants interrogés étaient volontaires et travaillaient dans des classes de coenseignement intensif (de 50% à 100% d'un cours/classe) et ce, durant toute une année scolaire (2020-21). Les groupes-classes de coenseignement qui bénéficiaient de ce dispositif, en français et mathématiques, étaient composés d'une part significative (+/- 25-33%) d'élèves les plus faibles de la cohorte ou en difficulté d'apprentissage de 1re et 2e secondaire (voir tableau1 en annexe).

2.2. Recueil des données et analyse des données

L'analyse s'appuie sur 36 entretiens semi-directifs, réalisés dans cinq écoles participantes durant l'année scolaire 2020-21 (de la mi-mai à la mi-juin 2021). Les entretiens étaient individuels et un seul et même intervieweur les a réalisés. Ceux-ci ont été ensuite intégralement retranscrits.

Une première analyse de contenu a été réalisée par étapes (sélection, lecture, classification, interprétation) (Fortin et Gagnon, 2016) sur les segments de verbatims en identifiant d'abord les conditions identifiées par Scruggs et coll. (2007) (soutien de la direction, temps de planification, formation, volontariat, compatibilité et mariage). Ces extraits ont été mis à part. Puis le modèle interactif de Miles et Huberman (2003) a été utilisé dans la cadre de la seconde analyse en suivant un processus dynamique comportant trois composantes : la condensation, la présentation et l'élaboration et la vérification des conclusions pour identifier de conditions nouvelles. L'analyse de contenu s'appuie sur la théorie ancrée (Paillé, 1996 ; Miles et Huberman, 2003). Cette méthode d'analyse repose sur une comparaison constante des nouvelles données aux données déjà recueillies afin de produire des catégories pertinentes sur le plan théorique, sans catégorisation préalable. Par comparaison et caractérisation des catégories, des tendances se dégagent en vue d'une théorisation. Les six étapes proposées par Paillé (1996) ont été suivies dans l'analyse des données : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin, la théorisation. L'analyse a été effectuée avec l'aide du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007). En ce qui concerne les extraits de verbatims, ceux-ci ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certains répétitions ou tics de langage, en complétant les élisions et les négations incomplètes, etc.

3. Résultats

Trois nouvelles conditions émergent de notre analyse : l'intensité du coenseignement, l'identité professionnelle du partenaire et la composition de la classe. Deux de ces conditions sont directement reliées aux ressources. Toutefois, la troisième condition émergeant est, quant à elle, reliée à la population du dispositif de coenseignement. Ces conditions restent cependant attachées à l'organisation scolaire et au rôle de la direction d'école.

3.1. L'intensité

Des segments portant sur l'intensité de coenseignement ont été identifiés chez 34 enseignants parmi les 36 interrogés. Comme vu plus haut, 26 enseignants sur 36 vivaient un coenseignement à temps plein, c'est-à-dire à 100% du temps d'enseignement d'une matière pour un groupe-classe donnée alors que les autres connaissaient un coenseignement intensif, mais à temps partiel (tableau 1). Il est à noter que l'école C connaissait un coenseignement à temps plein en français et mathématiques dans tous les groupes (trois groupes en 1re et trois groupes en 2e secondaire). Enfin, plusieurs enseignants ont plus d'une année d'expérience en coenseignement. Ils ont donc connu une évolution de cette intensité dans le temps. Il est à noter que 24 enseignants interrogés en sont au moins à leur 2e année de coenseignement et ont pu expérimenter une intensité plus faible qu'actuellement. Par ailleurs, ils connaissent également les différences entre les écoles participant à la recherche. Ils peuvent adopter une position comparatiste dans le temps, mais également dans l'espace.

Il semblerait qu'un très fort et large consensus s'établisse sur cette question de l'intensité. Les enseignants préfèrent le coenseignement à 100% du temps d'enseignement pour un groupe-classe dans une matière donnée. « Le fait qu'on soit 100% toutes les deux ensemble, c'est génial. En fait, c'est l'idéal, je dirais même » (R4). Pour une autre enseignante qui connait le coenseignement à temps plein, celui-ci constitue le vrai coenseignement. « Je pense que si l'enseignant n'est pas là à 100%, j'appelle plus cela un enseignant ressource qu'un coenseignant » (R9). Une autre abonde dans le même sens : « Notre demande au début, c'était d'être vraiment à 100% ensemble » (G3).

Les enseignants adoptent un point de vue comparatiste pour se prononcer :

> « Parce que moi je l'ai vécu avec mon groupe 203. Mon 203, j'ai un prof de maths qui vient de 2 à 3 fois par cycle. Je l'ai des fois à 50%, parfois un petit peu moins. Dans ma perception, ce n'est pas du coenseignement. Il vient pour palier un peu parce qu'on est deux enseignants pour aider les élèves » (R9).

Comme vu plus haut, certaines classes étaient à 50% de coenseignement. Une école (P) a été à 50% durant les trois années de la recherche. En se comparant avec les autres écoles, les enseignants de cette école souhaitent eux aussi un coenseignement à temps plein. « Il y avait des équipes qui étaient toujours ensemble à 100% ! J'étais jalouse ! Parce que c'est tellement le fun monter des cours à deux, des activités à deux, penser la matière différemment » (P5). Une autre enseignante de l'école ajoute : « Dans un monde idéal, où ta partenaire est 100% en synergie avec toi, je pense qu'on pourrait faire des miracles » (P2). Le fait d'être à 50% complexifie les situations pour l'enseignant supplémentaire. Comme il n'est pas constamment en classe avec son collègue, ce dernier peut adopter une autre position. « À 100%, l'autre ne pourrait pas lui dire : La composition du groupe n'empêche pas le coenseignement en soi, mais elle empêche le coenseignement intensif. Ne viens pas, ce n'est pas nécessaire" » (P2). Une autre enseignante de la même école ajoute : « Lorsqu'on le fait 50% comme c'est le cas ici, A., elle se joint où je suis rendue aussi. On est un peu plus restreintes dans notre liberté » (P5).

Le coenseignement total permet également une plus grande égalité chez les enseignants tant en coulisses (pour les planifications) qu'en public (pour l'enseignement devant les élèves). « Moi je pense que le 100% est essentiel. Les élèves ne font vraiment pas la différence. Ils ne savent pas si c'est moi l'enseignante ou si c'est Y. Pour eux, c'est du pareil au même » (G2). Sa collègue ajoute :

> « On comparait avec notre collègue N. qui n'était pas à 100% dans la classe avec sa coenseignante. Les élèves faisaient la différence entre les deux profs. Il y en avait une qui était la prof et l'autre, elle venait une fois de temps en temps » (G3).

Les enseignants des autres écoles abondent dans le même sens. « Mon travail avec Mme C., on est vraiment deux enseignantes. Les élèves ont deux enseignantes. Les élèves ont autant de facilité à être avec Mme C. qu'avec Mme F. » (R9).

Certains sont toutefois un peu plus nuancés sur cette question de l'intensité à 100%. C'est le cas de deux enseignantes. « Au moment de l'évaluation, par exemple, en écriture, une seule personne suffit. Deux, c'est trop » (C10). Ainsi, pour certains moments comme les évaluations, certains coenseignants pensent qu'il est possible de n'être qu'un. Mais cela ne constitue pas un consensus. Par exemple, une enseignante qui coenseigne à temps partiel reconnait :

> « Ce serait bien de l'avoir lors des évaluations quand même. C'est un groupe qui demande beaucoup d'aide. Et le lien, ils sont habitués de l'avoir. Donc même en situation d'évaluation, j'avais beaucoup de questions. Même en

> situation d'évaluation c'est utile d'avoir deux enseignants » (P5).

De plus, certains enseignants apprécient passer des moments seuls avec leur groupe, surtout lors des périodes d'enseignement plus frontal. Une autre enseignante ajoute :

> « Elle venait, 4 fois sur 6. C'était correct aussi, je n'ai pas de problème. J'ai passé la majorité de ma carrière seule, je suis capable de m'organiser. Je connais ma matière, je sais où je m'en vais. Mais je dirais dans les périodes d'exercices, ça pourrait être le fun d'être à deux. Pas nécessairement pour l'enseignement et pas d'être tout le temps à deux » (C6).

Toutefois, cette même enseignante reconnait :

> « Mais d'être tout le temps deux, ensemble, je n'ai pas vu d'inconvénient à ça. On a un meilleur suivi de ce qui se passe. On est capables de se parler et d'être toujours être au courant de "un tel a fait ça" et "elle, elle est rendue à telle place". On sait plus qui fait quoi et on a tout le temps l'heure juste » (C6).

Enfin, certains enseignants (5 enseignants) ont eu une tâche d'enseignement complètement en coenseignement (écoles C et O). Par exemple, certains enseignants de français ont trois classes de 1re secondaire en coenseignement, ce qui représente la totalité de leur temps d'enseignement. Dans une autre école, l'enseignant spécialisé coenseigne à temps plein dans deux groupes-classes. Ces enseignants coenseignaient ainsi à temps plein dans tous leurs groupes ; toute leur charge d'enseignement était en coenseignement. Dans d'autres situations (4 enseignants), ceux-ci partagent deux classes en coenseignement, ce qui leur donne une charge d'enseignement au moins à 50% en coenseignement. L'intensité concerne donc tant le temps d'enseignement d'une classe/matière que la charge de travail d'un enseignant en coenseignement. Cette intensivité du point de vue de la charge de travail est également plébiscitée. « La meilleure façon, c'est le temps plein. Moi en tout cas, de toutes les années, ce que j'ai le plus apprécié, c'est le temps plein » (C1). Sa collègue appuie ces propos :

> « Ça a été complètement différent des deux autres années parce que cette année, ce qui avait de nouveau, c'est qu'on avait les trois groupes ensemble, tout le temps à deux. À la limite on ne peut même pas comparer par rapport à ce qu'on faisait avant, parce qu'on n'avait jamais vécu ce temps complet. Ça a été vraiment très positif » (C2).

Elle ajoute :

> « On est toujours à deux, on fait tout à deux. On est deux têtes dans les trois groupes. On n'a pas de groupe attitré. Les envois aux parents, c'est signé avec les deux noms. Les parents, même, ont pris l'habitude d'écrire à J. ou à moi, peu importe le prof qui est indiqué sur l'horaire » (C2).

3.2. L'identité professionnelle du partenaire

Des segments de verbatims portant sur l'identité professionnelle du partenaire de coenseignement ont été identifiés chez 34 enseignants parmi les 36 interrogés.

Concernant l'identité professionnelle du partenaire de coenseignant, quatre types de profil ont été répertoriés dans la cadre de cette recherche. En effet, les enseignants de mathématiques ou de français responsables des groupes-classes avaient la possibilité, selon les écoles de coenseigner avec : 1) un autre enseignant de mathématiques ou de français ; 2) un enseignant spécialisé ; 3) un enseignant d'une autre discipline que les mathématiques ou le français. Enfin, une quatrième configuration concerne la collaboration avec un enseignant non-légalement qualifié (titulaire d'un ou plusieurs groupes en français ou mathématiques ou encore enseignant supplémentaire).

En ce qui concerne la première configuration, un enseignant de mathématiques ou de français avec un autre enseignant de la même discipline a concerné 12 binômes d'enseignants. Cette configuration semble être préférée par les enseignants responsables de l'enseignement des mathématiques ou du français. « Le fait qu'il y ait les profs de coenseignement en maths également dans ce même groupe-là, je pense que ça aide » (R4). « Ce n'est pas mauvais deux profs de français dans la même classe. Ça peut être bénéfique parce qu'on a peut-être deux méthodes différentes. Les résultats sont les mêmes. Mais chacun a sa manière, a son style » (C10). Le coenseignement avec quelqu'un qui a la même identité didactique, c-a-d qui la même formation dans l'enseignement d'une matière, semble également permettre une plus grande égalité dans la tâche et face aux élèves. « C'est sûr qu'avec J., vu que c'est un prof de maths, je lui ai donné plus de latitude, je l'ai laissée aller » (C6). Pour une autre enseignante, coenseigner avec quelqu'un d'une autre discipline est possible, mais avec des effets sur l'égalité entre partenaires.

> « (…) mais les rôles seraient différents. Là, on est sur le même pied d'égalité, on est toutes les deux des profs de français. Je ne pense pas que si j'allais dans une classe de mathématiques, je pourrais être le pro des mathématiques. Je pourrais aider en petits groupes, mais je ne suis pas sûre que je serais nécessairement à l'aise à enseigner la notion aux 30 élèves » (G3).

Une enseignante de mathématiques qui coenseigne avec une autre enseignante de mathématiques va dans le même sens :

> « Le fait d'être deux spécialistes en maths, ça aide. On enseigne une période sur deux, V. et moi. Une période, c'est moi, une période, c'est elle. Les élèves ne savent pas qui leur prof. Ils ont vraiment deux profs. J'aime beaucoup le fait

> que V. soit une prof de maths aussi » (O7).

La maitrise de la matière à enseigner surtout en enseignement secondaire semble importante. « Le fait qu'on soit les deux profs de français, c'est parfait, on n'a pas besoin d'expliquer à l'autre. On sait exactement où on s'en va. Ça évite des discussions et des explications » (R4). Un enseignant ayant connu le coenseignement avec un enseignant d'une autre discipline abonde également dans ce sens en montrant les limites de cette configuration :

> « Je crois que j'irais plus avec un autre enseignante de français. Juste au point de vue de qu'est-ce que ça peut apporter à l'élève. Je crois d'avoir des réflexions sur la matière, de pousser la réflexion sur la matière, à un niveau que les gens qui n'ont pas les connaissances en français, qui n'ont pas l'expertise en français, ne peuvent pas avoir ces réflexions-là » (P5).

Par contre, il semblerait que cet argument concerne plus spécifiquement l'enseignement des mathématiques. « Reste qu'au niveau compétence mathématique, c'est la même chose, mais c'était intéressant pour les élèves » (R3). Pour certains enseignants, l'identité identique n'est pas obligatoire, mais constitue un facilitateur.

> « Oui, je pense que c'est très important. C'est pour éviter des problèmes relatifs à la matière. Le prof, il doit être calé. C'est sa spécialité. Si on met un prof de français à travailler avec un prof de maths, je ne pense pas que ça va aller ensemble » (G7).

Pour une enseignante de français, cela semble également moins ferme comme avis :

> « C'est aidant (d'être de la même discipline) parce qu'elle sait exactement le programme, elle sait exactement les notions, elle sait parfaitement. Mais je ne pense pas que ce soit obligatoire. Je pense que quelqu'un d'autre qui serait à l'aise de venir supporter en français peut très bien le faire même si ce n'est pas sa matière, comme moi je serais très à l'aise d'aller enseigner une autre matière. Ce n'est pas obligatoire, mais pour moi c'est un plus » (G3).

Les enseignants-ressources, plus expérimentés et plus polyvalents, vont également dans ce sens : « Je ne pense pas qu'on soit obligé d'être deux profs de maths » (R8).

La deuxième configuration entre un enseignant de mathématiques ou de français et un enseignant spécialisé a touché 6 binômes. Ici, on reconnait au deuxième enseignant une expertise que ne possède pas le premier. « Ça permet un excellent équilibre entre spécialiste et personne qui vient d'adaptation scolaire. Ça amène un équilibre entre des pratiques, des façons d'être avec les élèves » (O1). Cette expertise peut concerner les élèves à besoins spécifiques et les mesures pédagogiques à adopter :

> « Toute l'expertise de J. avec les élèves en adaptation scolaire, au niveau de la modification. Il a bien des choses, il y a des discussions qu'on a et qui ne m'appartenaient pas avant. Je n'en avais pas des élèves en grandes difficultés dans ma classe. L'expertise de J. fait que j'ai plus. J'ai appris beaucoup plus à travailler avec ce type d'élève » (C2).

Cette expertise peut concerner également les pratiques pédagogiques destinées à l'ensemble des élèves. Par exemple, une enseignante de français reconnait utiliser plusieurs pratiques pédagogiques de son collègue, enseignant spécialisé, dans ses autres groupes où elle enseigne en solitaire.

> « Souvent je me sers des trucs de Y. Je me sers des façons différentes de Y., parce qu'il a une vision différente, parce qu'il était en adaptation scolaire. Il a d'autres façons d'amener les notions, d'expliquer les notions et souvent ça, ça m'aide quand je me retrouve avec mon autre groupe toute seule. Je trouve ça super enrichissant, j'adore ça » (O2).

Toutefois, deux cas de « divorce » entre coenseignants ont été observés durant cette année scolaire, divorces qui ont touché les deux fois, d'une part des enseignants spécialisés, et d'autre part, des enseignants en mathématiques. Dans les deux cas, ce qui semble avoir causé le divorce touche non pas à l'expertise du second enseignant, mais plutôt au rôle qu'on lui attribue et/ou qu'il veut assumer.

Dans le premier cas,

> « Je pense qu'on ne le voyait peut-être pas de la même façon. J., c'est un professeur d'adaptation scolaire et dans le groupe X, il y a beaucoup d'élèves en grande difficulté qui étaient dans des groupes d'adaptation scolaire avant. Je m'étais mis dans la tête que toute la partie qui relève plus de l'adaptation scolaire, ça viendrait plus d'elle cette partie-là. Elle, elle ne le voyait pas comme ça, je pense. Je pense qu'elle, elle aurait aimé que j'oublie justement qu'elle vient d'adaptation scolaire et que je la considère comme un professeur de mathématiques elle aussi » (C5).

Dans le second cas de divorce, une tension similaire est apparue entre enseignants.

> « Étant un enseignant en adaptation scolaire, constance et rigueur sont importantes, mais il y a quand même aussi une flexibilité qu'on doit avoir pour être capable de créer un lien avec les élèves et à nous amener le plus loin possible, c'est-à-dire, à faire faire des choses aux élèves qu'on ne ferait pas nécessairement si on n'a pas de lien avec eux. C'est la vision en adaptation scolaire, qui est surtout moins présente avec des gens qui sont très cartésiens, plus mathématiques. C'est dans nos façons d'être, dans notre quotidien que ça n'accrochait plus » (O1).

La question de l'égalité est encore reposée ici. L'enseignant spécialisé souhaite adopter un rôle pédagogique et ne pas être limité à un rôle orthopédagogique auprès des seuls élèves en difficulté.

La troisième configuration, entre un enseignant ordinaire et un autre enseignant ordinaire mais d'une autre discipline, a touché six binômes, essentiellement dans deux écoles (P et C). Cette configuration constitue un choix pour l'école P. Les deux enseignantes-ressources coenseignent depuis trois ans ; l'une en 1re secondaire en français et en mathématiques à 50% et l'autre en 2e secondaire également en français et mathématiques. Il faut également noter que cette école a connu également plusieurs remplacements de titulaire par des remplaçants, souvent non-légalement qualifiés (sans brevet d'enseignement). La seconde école (C) a choisi cette configuration par obligation, pour quelques classes seulement. Le manque de personnel explique ce choix.

Pour l'école P, les avis divergent entre, d'une part, les enseignants titulaires en français et en mathématiques, et d'autre part, les enseignants-ressources. Les premiers reconnaissent la plus-value du travail avec leur collègue d'une autre discipline.

> « Ils étaient jumelés deux profs de français ensemble. Je trouvais ça intéressant. Les deux connaissent la matière. Mais, moi, je suis tellement habituée avec cette recette-là que même si M. n'est pas prof de français, on arrive à trouver des choses que M. est à l'aise de faire et si elle n'est pas à l'aise de le faire, c'est moi qui le fais. C'est correct aussi » (P6).

On observe que les relations personnelles sont importantes ; la compatibilité professionnelle, mais également personnelle entre coenseignants. De plus, comme ces enseignantes-ressources sont stables à ce poste depuis plus de trois ans, elles ont développé une expertise et une connaissance des programmes en mathématique et/ou en français. « A., elle m'a dit : « Moi, je suis habituée avec les maths, ça fait longtemps, donc je suis très confortable avec les maths. Avec le français, je suis moins confortable » (P5). Toutefois, les enseignants de français ou de mathématiques ayant connu la collaboration avec une enseignante d'une autre discipline, tendent, à pencher vers une identité didactique similaire. Ils identifient certes des avantages à collaborer avec un enseignant d'une autre discipline surtout sur le plan pédagogique, mais ils y voient également plusieurs limites.

> « Le fait que ce n'est pas une prof de maths amène du bon, mais ça enlève d'autres choses aussi. Moi, j'aime bien avoir un autre prof de maths avec moi parce que la personne est formée là-dedans. M. avait quand même assez d'expérience en coenseignement pour savoir un peu où a s'en va, mais je ne lui ai jamais demandé non plus si elle était à l'aise de présenter une section de

> matière, par exemple » (P7).

Ces enseignants titulaires préfèrent ainsi : « 100% avec un collègue en maths ou la même personne que cette année » (P7).

Pour les enseignants-ressources, des résistances sont observées de la part des enseignants de mathématiques. « Mais en maths, ça été long, il disait : "Ça serait mieux que ça soit un prof de maths". On dirait qu'il manquait de confiance. (…) C., elle accepte que je ne sois pas formée en didactique du français » (P1). Les enseignantes-ressources ont un autre point de vue sur l'enseignement des mathématiques. « Je trouve que les profs de maths ont tous la même vision. Pour eux autres, c'est tout facile, fait que des fois ils ont de la misère à voir pourquoi l'élève ne comprend pas » (P2). Cet avis est partagé par un enseignant sans brevet coenseignant avec une enseignante-ressource non qualifiée dans la discipline enseignée :

> « Je ne suis pas professeur de mathématiques à la base, A. non plus. Le fait d'avoir quelqu'un qui n'est pas nécessairement de la matière, ça apporte quelque chose de différent au niveau de l'enseignement. A. va apporter des informations aux élèves qui va faire qu'ils sont un peu plus tirés de sa vision à elle de comment elle le voit, donc ça va aider les élèves d'une autre façon » (P8).

Dans le cas de l'école C, un binôme était formé d'une enseignante de mathématiques de 2e secondaire et d'un professeur d'éducation physique « C'est sûr qu'au niveau du coenseignement, on pourrait s'améliorer. F. est un professeur d'éducation physique. Il arrivait en mathématiques avec moi, il ne connaissait pas le programme » (C5). L'apport du 2e enseignant était ainsi limité à la gestion de la classe et à l'aide individuelle aux élèves.

> « F., c'est vraiment une belle valeur ajoutée dans une classe par sa relation avec les élèves. Je pense que tous nos cours ont été des beaux cours. On a bien cliqué justement et je pense que nos différences sont très compatibles aussi » (C5).

L'enseignant-ressource appuie ces propos. « Avec L., ça a cliqué dès le premier cours. On a instauré une de routine de travail, une routine de comment être dans la classe. Ç'a tenu tout le long. On se complète bien » (C9). Toutefois, certains points sont ciblés comme nécessitant des améliorations. « C'est sûr que si on le refaisait une deuxième année ensemble, on collaborerait plus aussi au niveau des contenus et de l'enseignement » (C5). La question de l'égalité se repose ici aussi.

> « J'étais en coenseignement avec quelqu'un qui n'est pas formé dans la matière et qui ne maitrise pas le programme. Il y aurait fallu quelqu'un qui savait où on

> s'en allait dans le programme et il aurait pu proposer des choses. Là, ce n'est pas qu'on a fait du surplace, mais on s'est trouvé un modèle qui était satisfaisant dans le contexte, c'est-à-dire que F. circule beaucoup, il va voir les élèves. Moi, ça me convenait que son rôle à lui c'était ça » (C5).

On observe qu'ici aussi, une relation personnelle et professionnelle positive et durable entre enseignants prime pour cette enseignante, mais le choix d'un collègue spécialisé en enseignement des mathématiques est également un critère important.

Enfin, le coenseignement entre un enseignant et une personne n'ayant pas la qualification légale pour enseigner n'était pas présente en début de recherche-action. Le contexte pandémique et la pénurie d'enseignants qu'elle a occasionnée a mené à ce type de configuration inattendue. Trois écoles ont été concernées (C, P, R) et six binômes. Il s'agissait de remplacements, parfois successifs. Les personnes interrogées étaient ainsi celles en poste en fin d'année scolaire. Il importe également de noter que ces remplacements touchaient essentiellement le titulaire de classe en français et mathématiques et pas les enseignants-ressources[3].

Une enseignante-ressource a connu plusieurs remplaçants en mathématiques de 2e secondaire. « Après ça, je me suis retrouvée avec plein de nouveaux profs pas formés, pas compétents. Compétents en tant qu'individus, mais pas en tant que profs de math. Donc pas de formation, ni en enseignement, ni en mathématiques » (P2). Cette situation peut mener à des rôles différents pouvait conduire, du moins temporairement, à une inégalité des rôles dans la classe. « V., c'est sa première année d'enseignement, c'est moi qui prenais le leadership. C'est moi, qui donnais plus les notions, V., bien souvent, c'était de revenir sur des notions, de corriger les exercices, ces choses-là » (C6). Il en va de même avec la planification. « J'étais moins dans la planification (…) » (C7). Cette inégalité plus grande dans ce cas mène également à des relations hiérarchiques entre mentor et mentoré. « Je suis avec un enseignant non légalement qualifié. Je suis plus une mentore qu'une coenseignante. Il faut que je lui apprenne comment enseigner. Ce n'est pas une année super efficace » (R5). Malgré de la bonne volonté, des lacunes importantes sont observées par les enseignantes-ressources sur plusieurs plans.

> « Même au niveau de la correction, je m'aperçois qu'une grille d'évaluation, il ne connait pas ça. On a fait des exposés oraux, il ne prenait aucune note, il n'a rentré aucune grille, mais il a tout de même mis une note. C'est ça qui est difficile. La gestion de classe, c'est difficile. La planification, c'est difficile.

[3] Les critères de sélection des enseignants-ressources impliquent une certaine expérience et la possession d'un brevet.

L'évaluation, c'est difficile » (R5).

Toutefois, pour ces enseignants sans brevet, un tout autre son de cloche se fait entendre. En effet, ces derniers apprécient particulièrement leurs périodes de coenseignement, surtout par rapport à celles en enseignement solitaire. Au niveau de la planification, cela permet d'alléger le travail. « La plupart du temps, la planif c'était eux. Ils faisaient ça ensemble et ils disaient: " On va faire ça ! " Parfait, super ! Je ne m'oppose pas à ça ! » (C7). Des enseignants-ressources pouvaient également passer du temps à coplanifier avec ces nouveaux collègues. « A. et moi on se parlait quand même relativement souvent. Une fois par cycle de 9 jours qu'elle venait à mon bureau. Je ne sais pas si c'est vraiment suffisant. On prenait vraiment toute la période. J'en aurais pris deux » (P5). Pour cet enseignant sans brevet d'enseignement, cette situation semble préférable. Il y a moins de jugement perceptible de leur part que d'enseignants spécialistes en français ou en mathématiques. « Je préfère quelqu'un qui n'est pas dans le champ disciplinaire » (P8).

3.3 La composition de la classe

Des segments de verbatims portant sur la composition de la classe de coenseignement ont été identifiés chez 33 enseignants parmi les 36 interrogés.

La composition des groupes constitue un enjeu essentiel dans le cas de dispositif de coenseignement intensif. En effet, pour pouvoir justifier l'attribution de ressources plus importantes dans un groupe plutôt que dans un autre, il faut nécessairement que : 1) soit plus d'élèves à besoins spécifiques ou à risque d'échec se retrouvent dans un ou quelques classes de l'école. Les autres classes ayant peu ou pas d'élèves à besoins spécifiques reçoivent ainsi peu ou pas d'enseignement-ressource. Une proportion d'environ 25-30% d'élèves à risque d'échec et à besoins spécifiques était visée dans les classes de coenseignement inclusif ; 2) soit des classes spécialisées sont abolies pour en redistribuer les ressources au sein des classes ordinaires où sont intégrés ces élèves. Par exemple, une école (O) a aboli une classe spéciale de 2e secondaire et a réparti les 20 élèves de cette classe dans deux groupes de 2e secondaire, 10 élèves dans chaque classe (30 élèves en tout par classe). L'enseignant spécialisé pouvait ainsi passer tous les temps d'enseignement en français et en mathématiques dans ces deux classes où se trouvaient les élèves. Une école (C) a, quant à elle, débuté par la première formule pour ensuite ajouter la seconde. Pour ce faire, toutes les ressources disponibles dans l'école ont été mises à plat. Elles ont ensuite été attribuées exclusivement au 1er cycle (secondaire 1 et 2) en français et mathématiques. L'addition de ces enveloppes (enseignement ressource et deux classes

spéciales) ont permis de systématiser le coenseignement dans toutes les classes du 1er cycle en français et mathématiques. De ce fait, les élèves à besoins spécifiques n'étaient plus orientés vers une ou deux classes en particulier, mais étaient répartis dans toutes les classes.

La question de la composition s'est ainsi posée différemment d'une école à l'autre et a également évolué dans le temps. Pour l'école connaissant un coenseignement inclusif total, c'est-à-dire où toutes les classes de 1er cycle coenseignaient en mathématiques et en français et où les élèves qui fréquentaient, ou devaient fréquenter, les classes spécialisées étaient intégrées en classe ordinaire. Ainsi, les élèves arrivant du primaire en 1re secondaire n'ont jamais connu de classe spéciale, mais ceux scolarisés en classe spéciale en enseignement secondaire une année devaient être intégrés l'année suivante. Ainsi, certains élèves étaient dans un processus inclusif alors que d'autres étaient dans un processus réintégratif. Il semblerait que cela ait été plus facile en 1re secondaire, avec des élèves arrivant du primaire n'ayant pas connu de classe spéciale. « J'ai été contaminé par J.. J. voit ça positivement. Elle a souvent dit que dans un groupe d'adaptation scolaire, tous ces élèves-là dans le même groupe en même temps, on ne peut pas les soutenir, alors que là, ils sont dispersés dans trois groupes. Là, à deux, dans un groupe, il y a peut-être 2-3-4 élèves qui auraient été dans le groupe d'adaptation scolaire, mais qui sont au régulier. Donc, en se séparant la tâche en étant deux, il y a moyen de les soutenir plus intensément quand ils sont au régulier. On peut les soutenir beaucoup plus de cette façon » (C2). L'autre enseignante spécialisée (C8), qui a connu les classes spéciales, va dans le même sens. Elle peut comparer et voir que les élèves sont plus à leur place en classe inclusive qu'en classe spéciale.

L'hétérogénéité des groupes et la présence d'élèves tout-venant et plus particulièrement les élèves forts posent certaines questions. Plus en mathématiques également.

> « Dans un groupe, d'intégrer certains élèves, je n'ai pas de problème avec ça. Sauf que d'intégrer certains élèves dans des groupes trop forts, là, je trouve que ça crée un problème. On a des élèves qui sont ultrarapides. On en a qu'on a mis autonomes parce qu'ils sont trop rapides pour les autres. Certains sont beaucoup trop lents, ils ne sont pas capables de suivre. Il y a trop de différence » (C6).

> « C'est un groupe hétérogène qu'on a. Mais il y en a qui sont encore présents et qui ne peuvent pas suivre. En fait, on ne les aide pas à les maintenir dans ce groupe. Il y a un, par exemple, on a beau s'asseoir avec lui, en individuel comme ça, ça ne fonctionne pas. Dans le coenseignement, je ne sais pas, ce n'est pas bénéfique pour lui. Il faut qu'il y ait du personnel spécialisé pour ce genre de clientèle comme ça. Maintenant, les autres qui sont à la traine parce

> qu'ils sont paresseux ou bien qu'ils ont des légères difficultés ou autres, le coenseignement, ça va. C'est-à-dire qu'il faut une limite à l'hétérogénéité de la classe » (C10).

Un autre enseignant en français relativise : « J'avais l'impression qu'il y avait peut-être une trop grande concentration d'élèves forts dans ce groupe. Mais sinon, je pense que c'était quand même bien fait » (C7).

L'école O organise deux classes sur le modèle de la réintégration d'élèves en 2e secondaire. Elle utilise la même formule depuis trois ans (voir plus haut). La satisfaction est forte chez les enseignants interrogés. « Je pense que notre recette est vraiment bonne. La façon dont on compose les groupes, la façon qu'on s'est peut-être séparé les tâches » (O1). Sa collègue approuve bien qu'elle observe des différences de dynamique entre les deux classes. « C'est vraiment deux groupes différents avec deux dynamiques différentes » (O2).

Les autres classes (O 1re secondaire) et écoles (P, G, R) ont dû effectuer un choix parmi les élèves de 1re et de 2e secondaire pour constituer certains groupes de coenseignement en français et en mathématiques. Cette composition du groupe exige un équilibre entre besoins relevés chez les élèves et les ressources supplémentaires apportées en classe (ex. : intensité à 50 % ou 100%). « La formation du groupe est super importante parce que faut que ce soit un vrai groupe de coenseignement inclusif sinon, on aura beau vouloir faire ce qu'on veut, ça ne marchera pas » (G3). On remarque de prime abord que le comportement des élèves constitue un enjeu important pour la composition du groupe, tout comme les difficultés scolaires. Cela a été le cas dans deux écoles (O et G) qui ont connu une première formule qui s'est avérée insatisfaisante.

> « L'année passée, on avait vraiment un groupe qui n'était pas l'idéal. On avait de la gestion de comportement qui ne finissait plus. C'était nécessaire d'être deux, mais c'était pour faire de la gestion de comportements. On ne faisait pas beaucoup d'activités différentes. Le groupe n'avait pas été bien formé » (G3).

« L'année passée, comme il y avait des cas de comportement lourds. Ça a été très difficile » (O4). Les enseignants ont fait des demandes pour un meilleur équilibre. Dans ces deux écoles, ils ont l'impression d'avoir été écoutés et que la formule est meilleure cette année. « Les groupes étaient plus adéquats cette année que l'année passée pour faire du coenseignement. C'est une recette gagnante. Le groupe avait été bien formé. Je pense que la directrice avait compris ce qu'on lui avait demandé de l'année d'avant » (G2). Sa collègue appuie son propos.

> « Ce qu'on a beaucoup mieux aimé cette année, c'est la formation du groupe. L'année passée, on trouvait que notre groupe n'était pas du tout bien composé, parce qu'on n'avait que des élèves faibles. On n'avait vraiment pas beaucoup

> d'élèves moyens et on n'avait pas du tout d'élèves forts. Cette année, la composition des groupes est beaucoup plus équilibrée c'est beaucoup plus agréable, on a des faibles, on a des moyens et on a même de très bons élèves. On est capable d'aller chercher nos bons élèves pour aider les plus faibles cette année » (G3).

Une enseignante de l'autre école abonde dans le même sens :

> « En fin d'année, l'année passée, on nous a vraiment consultés. On s'était assis ensemble et on a nous-mêmes divisé les groupes. Je pense que ça a fait toute la différence par rapport à l'année précédente où les groupes avaient été formés aléatoirement » (O4).

Un consensus fort apparait chez les enseignants concernés (O4 à O7 et G1 à G7) dans ces deux écoles sur l'importante d'impliquer les coenseignants dans la composition de la classe.

Un consensus similaire est visible à l'école P qui utilise la même intensité (50%), dans un nombre de classes qui n'a pas évolué (une classe en 1re en français et mathématiques et une classe en 2e secondaire en français et mathématiques) avec une formule de composition du groupe qui ,elle aussi, est stable. « Les difficultés en français et en maths, c'est quand même assez partagé. J'oserais dire que oui, c'est bien fait. La recette miracle, on ne l'a pas encore trouvée, mais on dirait qu'ils sont mieux classés » (P1). « Je la trouve vraiment gagnante la recette habituelle, du A-B-C-D que le directeur a décidé d'appliquer. Ça va super bien » (P2).

Enfin, les coenseignants d'une seule école (R) restent mécontents de la formule de composition des classes qui a été choisie. Des changements de direction ont, par ailleurs, été observés chaque année durant les trois années de cette recherche. Les enseignants n'ont pas été impliqués dans le choix des élèves. Une enseignante souligne cyniquement « Moi, je pensais que la composition de groupe, les profs, on n'a pas d'impacts tant que ça. C'est les directions qui décident de tout ça » (R8). On reproche également d'avoir ajouté de nouveaux élèves à la classe après le début de l'année ; des élèves en grandes difficultés. « On a eu trois ajouts durant l'année, je ne suis pas sûre que c'était nécessairement pertinent pour eux, mais ils en ont profité tout de même » (R3). De manière générale, la trop forte hétérogénéité des groupes est tout d'abord relevée de manière générale par les enseignants de cette école. « Des élèves allophones qui ne parlaient pratiquement pas le français, des élèves très forts, des élèves extrêmement faibles » (R4).

> « La composition du groupe, moi, pour cette année, il y a quelque chose qui ne marche pas. Je comprends qu'on doit mettre des élèves bons avec des élèves qui ont un peu plus de difficultés. Mais le groupe de cette année, on a eu

> beaucoup d'élèves qui sont excellents dans le groupe, et quand tu les mets avec les élèves en difficulté, il y a la moitié de la classe qui roule et j'en ai une autre partie qui a de la difficulté. Ça, je trouvais ça un peu difficile, car les élèves qui performent, ils pouvaient s'ennuyer parfois » (R2).

Une préoccupation similaire à celle vue à l'école C concernant les élèves performants (voir plus haut) est mise de l'avant par cette enseignante. Sa collègue, concernant cette fois les élèves les plus en difficulté, que la composition de la classe rendait également difficile l'intervention auprès de ces derniers. « On a essayé de faire notre possible, mais on n'a pas fait de miracle non plus malgré le fait qu'on était deux. C'étaient des élèves qui étaient difficiles de réchapper même si on était deux » (R4). Il semble à travers cet extrait que les besoins chez les élèves semblaient dépasser les ressources.

Conclusion

La littérature scientifique sur le coenseignement, portant sur les recherches qualitatives, a mis de l'avant différentes conditions du coenseignement : soutien de la direction, formation, temps de planification, compatibilité, volontariat et le mariage pédagogique (Scruggs et coll., 2007). Les conditions concernent l'environnement dans lequel se meut ce dispositif, le contexte, la quantité et les qualités des ressources, de la population, etc. Ces conditions peuvent être associées à ce qu'on appelle la qualité du dispositif. En somme, ces conditions peuvent être favorables ou défavorables, et ce, selon les contextes. Par exemple, on peut voir un coenseignement même avec des enseignants peu formés, peu ou pas volontaires ou qui ne passent que peu de temps ensemble. Ces conditions ne sont pas totalement rédhibitoires au coenseignement, mais peuvent influer sur sa qualité (un coenseignement de qualité). Bien entendu, des conditions extrêmes peuvent empêcher la mise en œuvre ou la pérennisation d'un dispositif.

Cette analyse a permis d'identifier trois nouvelles conditions au coenseignement : l'intensité du coenseignement, l'identité professionnelle du partenaire et la composition du groupe-classe. La première de ces nouvelles conditions, l'intensité, concerne le temps de co-présence en classe par semaine. Il y a toujours une certaine intensité quand il y a du coenseignement. Toutefois, on observe que plus les deux enseignants passent du temps ensemble, plus il est facile de coenseigner. Par exemple, le temps de planification reste stable alors que le temps de coenseignement peut augmenter considérablement. L'intensité a plusieurs effets, dont celui de permettre une plus grande prévisibilité des activités à venir et donc de réduire le temps de planification. Il y a consensus sur le fait qu'une forte intensité de coenseignement est préférable, au sein d'un groupe-classe mais

également en ce qui concerne la tâche des enseignants. Il est plus facile de coenseigner dans tous ses groupes que dans un seul. Par ailleurs, cette intensité forte est perçue comme un gage d'égalité plus grande. Pour les élèves, ce sont deux enseignants qui enseignent ; l'un n'est pas plus leur enseignant que l'autre. Toutefois, force est de constater qu'il s'agit d'une évolution ; les coenseignants n'auraient peut-être pas voulu un temps dès la première année de coenseignement. Une intensité forte a un effet positif sur l'allégement de la tâche, sur la comptabilité, sur le mariage entre enseignants (Scruggs et coll., 2007).

L'identité, quant à elle, touche la diversité des personnels enseignants présents dans les écoles. La différence d'identité entre enseignants constitue l'un des fondements du coenseignement. Le coenseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux enseignants aux perspectives différentes, mais complémentaires (Cook et Friend, 1995). Cette dernière affirmation semble être mise partiellement à mal par les résultats obtenus. En effet, bien qu'il soit impossible de généraliser, on observe que plus l'identité professionnelle est proche (ex. : deux professeurs de français au secondaire), plus il serait facile de se comprendre. Les deux personnes parlent le même « langage », ont la même formation, les mêmes techniques et les mêmes pratiques. Il semblerait, ici aussi, qu'une identité professionnelle forte entre les deux enseignants permet une plus grande égalité lors de la planification des activités, lors de l'enseignement devant les élèves mais également lors des évaluations et de la correction. Cette identité peut ainsi constituer une force de cohésion pour le binôme, mais également une faiblesse par le manque de diversité, de complémentarité des partenaires pouvant mener à faire plus de ce que l'on fait déjà. Par ailleurs, le manque de personnel enseignant dans une école peut forcer la direction et les enseignants à prendre certaines décisions qui ne constituent par leur premier choix. L'identité professionnelle est ainsi une condition à prendre en compte ; elle n'est pas neutre. Toutefois, elle doit plutôt être réfléchie dans un esprit d'innovation pédagogique. De plus, s'agissant de l'enseignement secondaire, l'identité didactique des enseignants est plus marquée ; la spécialisation parait plus grande. Enfin, ici aussi, une identité similaire est associée à l'égalité. Les deux enseignants sont en mesure d'assumer tous les enseignements et toutes les tâches. De plus, la liberté pédagogique parait plus grande quand les deux enseignants ont les mêmes qualifications.

Enfin, en ce qui concerne la composition de la classe, les définitions du coenseignement le caractérisent par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris à des élèves à besoins spécifiques scolarisés, dans l'enseignement ordinaire, mais sans donner de ratio prof/élève (Cook et Friend, 1995). On observe que plusieurs enseignants sont en tension d'une part entre les

besoins des élèves (ou de certaines élèves, en difficulté ou forts) et les ressources apportées à l'enseignement (intensité du coenseignement, qualité du partenaire). En ce qui concerne les besoins et les ressources, tant leurs qualités que leurs quantités sont interrogées. La composition du groupe n'empêche pas le coenseignement en soi, mais elle empêche le coenseignement intensif. Ainsi, ces trois conditions sont intimement interreliées, tout comme les sont les trois premières conditions (soutien de la direction, formation, temps de planification) et les trois dernières conditions (volontariat, compatibilité et mariage) relevées par Scruggs et coll. (2007).

Au final, les coenseignants peuvent se montrer critiques de certains aspects, ils reconnaissent la pertinence du dispositif de coenseignement et que les ressources dépassent les besoins. Deux principes doivent guider la composition du groupe. Le premier est l'équité, c'est-à-dire donner plus à ceux qui en ont plus besoin. Le second est l'équilibre, c'est-à-dire avoir suffisamment de besoins chez les élèves pour justifier un coenseignement intensif mais parallèlement que ces besoins ne dépassent les capacités des ressources mises en œuvre.

Références bibliographiques

Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1-16.

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4e éd.). Pearson Education.

FSE. (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective*. Repéré à http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/

Granger, N. & 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.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (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, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Stratégie d'intervention Agir Autrement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire*

ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Gouvernement du Québec.

Murawski, W. M. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.

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.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. 2, 26-33.

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves. *Revue Formation et Profession*. 28(1), 37-56.

Tremblay, P. (2020) Le coenseignement : fondements et (re)définitions. *Revue Éducation et francophonie*. XLVIII(2), 14-36.

Tremblay, P. & Toullec, M. (2021). Le coenseignement : théories, recherches et pratiques. Éditions de l'INSHAE.

Tremblay, P. (2021). Évolution conceptuelle et praxéologique du coenseignement en contexte de pandémie : le coenseignement à distance. *Revue éducation comparée*, 26-2.

Annexe
Tableau 1 : Participants

Nom	Sexe	Âge	Exp. Ens. (an)	Exp. coens.	Matière enseignée	Formation pédagogie	Niveau scolaire	Intensité
C1	F	43	15	4	Français/maths	Spéciale	1re	100%
C2	F	49	22	3	Français	Français	1re	100%
C3	F	38	14	2	Français	Français	2e	100%
C5	F	59	28	2	Maths	Maths	2e	100%
C6	M	48	21	2	Maths	Maths	1re	66%
C7	M	23	6 mois	6 mois	Français/maths	Aucune	1re et 2e	66 et 80%
C8	F	42	18	1	Maths	Spéciale	1re et 2e	66 et 80%
C9	M	35	8	1	Éduc. Phys	Éduc. Phys	2e	100%
C10	F	55	20	1	Français	Français	2e	100%
P1	F	55	33	3	Français/maths	Anglais	1re	50%
P2	F	46	22	3	Français/maths	Histoire	2e	50%
P5	F	31	6 mois	4 mois	Français	Aucune	2e	50%
P6	F	55	34	2	Français	Français	1re	50%
P7	M	41	16	5	Maths	Maths	1re	50%
P8	M	54	3 mois	3 mois	Maths	Aucune	2e	50%
O1	M	45	21	3	Français/maths	Spéciale	2e	100%
O2	F	51	25	3	Français	Français	2e	100%
O4	F	39	15	2	Français	Français	1re	100%
O5	F	46	22	2	Français	Français	1re	100%
O6	F	46	22	2	Maths	Maths	1re	100%
O7	F	37	13	2	Maths	Maths	1re	100%
R1	F	54	30	2	Français	Français	1re	100%
R2	F	52	50	2	Maths	Maths	1re	100%
R3	F	53	28	2	Maths	Maths	1re	100%
R4	F	39	13	2	Français	Français	1re	100%
R5	F	45	16	1	Français	Français	2e	50%
R7	M	51	6 mois	3 mois	Français	Aucune	2e	50%
R8	F	49	25	1	Maths	Maths	2e	50%
R9	F	34	10	1	Maths	Maths	2e	50%
G1	F	43	20	2	Français	Français	2e	100%
G2	F	42	18	6 mois	Français	Français	1re	100%
G3	F	45	20	2	Français	Français	1re	100%
G4	F	50	20	2	Maths	Maths	1re	100%
G5	F	37	12	2	Français	Français	2e	100%
G6	F	44	12	2	Maths	Maths	1re et 2e	100%
G7	M	54	22	1	Maths	Maths	2e	100%

AUTEUR

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