

Travail de fin d'études

Un enseignant c'est bien... mais deux, c'est mieux !

Le coenseignement peut-il être un outil efficace en guise de différenciation pédagogique ?

Présenté par

VAN BELLE Lola

En vue de l'obtention du grade de

Bachelier en instituteur primaire

Remerciements

Pour m'avoir aidé à composer ce travail de fin d'études, je tiens particulièrement à remercier :

- Madame Sandrine Clerquin, enseignante en 6^e primaire dans l'enseignement ordinaire, pour avoir accepté de collaborer avec moi et d'expérimenter le coenseignement dans sa classe.
- Madame Julie Timmermans, enseignante dans l'enseignement spécialisé de type 2, pour sa motivation et son intérêt pour le coenseignement. Merci à elle de m'avoir laissé expérimenter ce dispositif au sein de sa classe.
- Les élèves de 6^e année de l'école libre Saint-Martin de Thulin ainsi que les élèves de L'Envolée pour leur participation à travers ce dispositif et leurs retours très constructifs. Merci à eux pour la confiance qu'ils m'ont accordée.
- Ma famille pour son soutien incommensurable. Un remerciement particulier à mes trois relectrices qui ont lu mon premier jet et m'ont prodigué des commentaires aussi perspicaces qu'utiles.
- Mon binôme Alice Gailly pour son soutien tout au long de ce travail. J'ai évolué avec elle durant la totalité de ce cursus.
- Monsieur Geoffrey Lenoir pour avoir pris le temps de relire mon travail de fin d'études et pour m'avoir apporté de très bons conseils afin d'améliorer ce dernier.

Un tout grand merci à toutes et à tous pour votre accompagnement et votre aide qui m'ont portée jusqu'à l'aboutissement de mes études.

« Soyez le changement que vous voulez voir dans le monde. »

Gandhi.

Table des matières

Introduction générale	1
Partie théorique	3
Introduction de la partie théorique	5
Chapitre 1 : Les fondements du coenseignement	7
1. Les définitions du coenseignement.....	7
2. Les fondements sociohistoriques et pédagogiques du coenseignement.....	8
3. Les enjeux du coenseignement	9
4. Les composantes du coenseignement	10
5. Les différentes configurations du coenseignement.....	12
5.1. Six grandes configurations	12
5.2. Configurations de coenseignement et différenciation pédagogique	12
5.3. Des configurations parfois limitatives	15
6. Les conditions du coenseignement.....	17
7. Organiser le coenseignement	19
7.1. Phase 1 : Co-planifier	19
7.2. Phase 2 : Co-instruire	20
7.3. Phase 3 : Co-évaluer.....	20
8. Les avantages du coenseignement	23
9. Les limites et risques du coenseignement	24
9.1. Limites et difficultés du coenseignement.....	24
9.2. Risques du coenseignement	25
Chapitre 2 : Le coenseignement et la différenciation pédagogique	27
1. La différenciation pédagogique	27
2. Les types de différenciation pédagogique	27
3. Le coenseignement comme outil de différenciation pédagogique	30
Chapitre 3 : Différences entre coenseignement et co-intervention pédagogique.....	33
1. Les caractéristiques de la co-intervention pédagogique	33
2. Deux grandes formes de co-intervention	33
3. Des conditions pour une co-intervention efficace.....	34
4. De la co-intervention pédagogique au coenseignement.....	34

Chapitre 4 : Le coenseignement dans le contexte scolaire actuel.....	37
1. La place du coenseignement dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	37
2. L'intérêt du coenseignement dans la formation des futurs enseignants.....	39
Conclusion de la partie théorique.....	41
Partie pratique.....	43
Introduction de la partie pratique.....	45
Contexte.....	47
1. Dans l'enseignement ordinaire.....	47
2. Dans l'enseignement spécialisé.....	47
3. Mon développement professionnel.....	48
Mise en place du coenseignement comme moyen de différenciation pédagogique.....	51
1. Dans l'enseignement ordinaire.....	51
1.1. Description et analyse de la séance 1.....	51
1.2. Description et analyse de la séance 2.....	54
1.3. Description et analyse de la séance 3.....	58
1.4. Témoignages des apprenants et des coenseignants.....	61
1.5. Mon retour réflexif sur le dispositif.....	62
2. Dans l'enseignement spécialisé.....	65
2.1. Description et analyse de la séance 1.....	65
2.2. Description et analyse de la séance 2.....	68
2.3. Témoignages des apprenants et des coenseignants.....	71
2.4. Mon retour réflexif sur le dispositif.....	72
Conclusion de la partie pratique.....	75
Conclusion générale.....	77
Annexes.....	79
Annexe 1 : Plan de soutien.....	81
Annexe 2 : Tableau de co-évaluation de la séance 1.....	82
Annexe 3 : Tableau de co-évaluation de la séance 2.....	83
Annexe 4 : Tableau de co-évaluation de la séance 3.....	84
Annexe 5 : Besoins spécifiques observés chez les élèves.....	85

Annexe 6 : Co-évaluation de l'évolution des besoins spécifiques des élèves (séance 1)	86
Annexe 7 : Co-évaluation de l'évolution besoins spécifiques des élèves (séance 2).....	88
Références	91

Table des illustrations

Figure 1 : Les composantes du coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 30). ..	10
Figure 2 : Les étapes pour co-planifier une séance de coenseignement (Coenseignement - Belgique, 2022).....	20
Figure 3 : Les avantages du coenseignement (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, Fiche info n°3, septembre 2020, p. 4).....	23
Figure 4 : Principales difficultés du coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 61).	25
Figure 5 : Les 7 familles de l'aide (Goigoux, 2009).....	28
Figure 6 : Les composantes nécessaires à une co-intervention efficace (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, Fiche info n°3, septembre 2020, p. 6).	34

Table des tableaux

Tableau 1 : Configurations et différenciation (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 117-120).	15
Tableau 2: Conditions d'un coenseignement de qualité (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 57-59).	18
Tableau 3 : Critères et indicateurs pour évaluer la qualité d'un coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 123-125).....	22
Tableau 4 : Les dispositifs de la différenciation pédagogique (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 110).....	29
Tableau 5 : Enjeux du coenseignement dans la différenciation pédagogique (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp.115-116).....	31

Introduction générale

Une des missions principales des enseignants est de permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée (Décret « Missions » du 24 juillet 1997, mis à jour en 2018). Dans le contexte actuel du Pacte pour un Enseignement d'excellence, notre système scolaire est amené à tendre vers le déploiement d'un tronc commun redéfini et renforcé comprenant la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (D&AP) s'adressant à tous les élèves de la 1^{ère} primaire à la 3^e secondaire.

Un objectif du Pacte est de lutter contre la ségrégation scolaire au sein de notre enseignement et de tendre vers une école inclusive, basée sur le respect des rythmes de chacun et sur un accompagnement personnalisé. Le Décret « Missions » (mis à jour en 2018) envisage donc que les établissements poursuivent les objectifs d'amélioration permettant au système éducatif d'augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

Dans ce cadre, pour pallier aux difficultés de chacun en fonction de ses propres besoins, les aides sont généralement individuelles et semblent demander beaucoup d'énergie. En tenant compte que chaque élève peut, à un moment donné, éprouver des difficultés lors de son parcours scolaire, ne faudrait-il pas généraliser cette différenciation pédagogique à l'ensemble de la classe ? Ne devrions-nous pas prendre en compte les besoins de chaque élève et offrir alors une différenciation pédagogique à destination de tous ? Ne devrions-nous pas *faire société ensemble* afin d'amener tous les élèves à atteindre les mêmes compétences et à viser à plus d'égalités de résultats et d'acquis ?

S'il existe bien aujourd'hui une collaboration entre professionnels, elle est souvent apparue comme un soutien aux élèves à besoins spécifiques et/ou qui éprouvent des difficultés. Bien que complexe et exigeante, cette collaboration est indispensable dans ce contexte d'inclusion scolaire et de lutte contre l'échec scolaire. Cette collaboration a comme but particulier de favoriser l'accès des élèves à besoins spécifiques vers un enseignement régulier afin qu'ils puissent progresser dans leurs apprentissages.

Dès lors, j'ai essayé de trouver un outil de différenciation permettant de prendre en compte les besoins de chacun et de pouvoir assurer une différenciation pédagogique à destination de tous, tout en tenant compte de cette collaboration entre professionnels. Je me suis donc intéressée au coenseignement et à ce que ce dispositif pourrait apporter comme réponses à la volonté d'inclusion du système scolaire actuel. Il m'a donc paru évident de tester cet outil en guise de différenciation pédagogique dans le cadre de mon stage en 6^e primaire dans l'enseignement ordinaire et lors de mon stage dans l'enseignement spécialisé de type 2. De cette manière, comparer ce que le coenseignement peut apporter à chaque élève avec ou sans besoins spécifiques, me serait possible. J'ai donc voulu comprendre si le coenseignement pouvait être un outil efficace en guise de différenciation pédagogique à destination de tous.

Ce travail de fin d'études, de type *dispositif*, vise donc à tester ce nouvel outil de différenciation pédagogique : le coenseignement.

Je vous présenterai d'abord quatre grands chapitres : le coenseignement et ses modalités, le lien étroit entre ce dispositif et la différenciation pédagogique, les nuances entre coenseignement et co-intervention, pour finir par la place qu'occupe le coenseignement dans le contexte scolaire actuel. Vous trouverez, ensuite, une description des différentes séquences de coenseignement testées lors de mes stages et une analyse quant à l'efficacité de cet outil visant à différencier les apprentissages pour tous.

A présent, je vous laisse découvrir tout le cheminement de mes recherches et réflexions. Je vous souhaite une agréable lecture.

Partie théorique



Introduction de la partie théorique

A travers ce travail de fin d'études, mon objectif est de mettre en évidence un nouveau dispositif visant à la différenciation pédagogique dans le contexte inclusif actuel. Ayant testé ce dispositif de coenseignement, j'espère pouvoir partager mon expérience et inspirer les acteurs du système éducatif à se lancer dans la pratique du coenseignement qui fait d'ores et déjà partie du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

La partie théorique de ce travail est divisée en quatre grands chapitres.

Dans le premier chapitre, vous retrouverez, avant tout, une présentation du coenseignement. J'exposerai les fondements de ce concept et ses divers intérêts pédagogiques. Vous trouverez également une partie dédiée à l'organisation de ce dispositif et à la manière de l'intégrer dans notre système scolaire actuel. Différentes formes de coenseignement vous seront présentées ainsi que leurs modalités spécifiques. Ce chapitre se conclura par une mise en évidence des avantages et des limites de ce mode de collaboration visant à la différenciation.

Le second chapitre s'intéresse particulièrement à la différenciation pédagogique et vous y comprendrez davantage son lien étroit avec le coenseignement. Je vous présenterai tout ce que le coenseignement peut apporter en guise d'outil de différenciation.

Le troisième chapitre vise à vous présenter les différences entre le coenseignement et la co-intervention pédagogique, deux modes de collaboration visant à différencier mais selon des modalités différentes. Le concept de co-intervention vous sera davantage précisé afin que vous puissiez distinguer clairement les nuances entre les deux dispositifs de différenciation.

Enfin, à travers le quatrième chapitre, vous découvrirez l'importance du coenseignement dans le contexte scolaire actuel. J'y présenterai la place qu'occupe ce dispositif par rapport aux perspectives que vise le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Je donnerai également une explication quant à la place du coenseignement dans la formation des futurs enseignants.

Chapitre 1 : Les fondements du coenseignement

1. Les définitions du coenseignement

D'après Cook et Friend (2007), vulgarisateurs du concept, le coenseignement peut se définir comme « *un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux ou plusieurs intervenants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs définis* ».

L'introduction du coenseignement au sein des classes ordinaires a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire (Hallahan, Pullen et Ward, 2013 ; Tremblay, 2012a) afin de répondre aux apprentissages de chacun des apprenants et ce, dans leur hétérogénéité. Tremblay (2012) définit donc le coenseignement comme « *un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (exemple : une heure/semaine) ou à temps complet* » (p.71).

Friend (2008) ajoute que « *le coenseignement peut être défini comme un partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé ou un autre spécialiste, dans le but de conjointement offrir un enseignement à un groupe diversifié d'élèves, en enseignement ordinaire et de manière flexible et délibérée pour rencontrer leurs besoins d'apprentissage* » .

Toullec-Théry (2015) indique qu'il y a coenseignement quand « *les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique, même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes* » (p.42).

Murawski (2010) explique que « *le coenseignement survient quand deux enseignants ou plus co-planifient, co-instruisent et co-évaluent auprès d'un groupe d'élèves ayant des besoins divers dans une même salle de classe* » (p.11).

2. Les fondements sociohistoriques et pédagogiques du coenseignement

D'un point de vue sociohistorique, le coenseignement n'est pas un nouveau concept dans le domaine scolaire. En effet, Cohen (1973) nous explique que ce terme a d'abord connu un premier pic de popularité durant la période « écoles ouvertes », autour des années 1960. Ensuite, ce concept refait surface au début des années 80, suite du mouvement en faveur de l'inclusion scolaire (Garvar et Papanla, 1982).

Tremblay et Toullec-Théry (2020, p.17) nous expliquent que le coenseignement a donc deux fondements sociohistoriques, étroitement liés. Le premier est d'origine pédagogique et porte sur la transformation de la forme scolaire « ordinaire » provoquée par la mise en place d'un travail à deux. Le fondement suivant, lié à l'inclusion scolaire, concerne les aspects plus distinctifs de l'enseignement-apprentissage pour les élèves à besoins spécifiques.

Tradif et Lessard (1999) nous précisent que le fondement pédagogique du coenseignement puise son origine dans le mouvement des années 1950-1970 en faveur d'une école plus active et ouverte afin de rompre avec la « cellule-classe ». Selon leurs dires, ce mouvement – inspiré des pédagogies alternatives – soutient l'interdisciplinarité, les projets, le travail coopératif entre enseignants et entre apprenants. Geen (1985) rajoute également que l'enseignement collaboratif est devenu, lors des années 70, une pratique assez répandue dans les écoles primaires et secondaires dans de nombreux pays. Les enseignants ont alors témoigné que l'enseignement en équipe était une approche à la fois stimulante et enrichissante pour leur métier.

Malgré tout, à cette époque, le travail en équipe a rencontré diverses failles, notamment dues aux difficultés du travail collaboratif entre les enseignants et les autres professionnels non-enseignants (valeurs différentes, concepts et jargon divergents,...). Ces facteurs ont alors mené à repenser cette collaboration entre enseignants et spécialistes sous forme de *consultation collaborative* (Friend, Reising et Cook, 1993). Tremblay (2012a) nous explique alors que cette *consultation collaborative* consiste à intervenir indirectement auprès des élèves en réunissant un spécialiste, un professionnel ou un autre enseignant afin de les engager dans une démarche de résolution de problèmes, rattachée à un élève à besoins spécifiques.

Conjointement à ces pratiques pédagogiques, Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 21-27) nous expliquent, du point de vue des fondements inclusifs lors des années 1960-70, qu'il y a une réelle volonté que chaque élève ait un accès complet à un programme d'enseignement régulier et ce, en ne subissant plus de ségrégation par rapport à leurs pairs. A partir de ces années, des parents vont se battre pour que leurs enfants à besoins spécifiques reçoivent un enseignement plus approprié et ne rencontrent plus de gros obstacles lors de leur parcours scolaire. Des dispositifs de différenciation pédagogique se mettent donc en place tels que la co-intervention pédagogique et le coenseignement.

Le modèle de co-intervention se met d'abord en place en ayant comme objectif premier d'offrir un soutien individualisé aux élèves à besoins spécifiques présents au sein d'une classe. Ensuite, plutôt que de simplement assurer un soutien ponctuel et de travailler uniquement avec les élèves à besoins spécifiques, le coenseignement se met en place afin de travailler avec tous, pour toucher chacun (Chapron, Donot, Nivesse-Jovert, Le Blastier et Thoullec-Théry, 2018).

3. Les enjeux du coenseignement

Le coenseignement est intimement lié au dessein de l'enseignement spécialisé. Dans ce cas, il n'est pas correctif mais qualitatif. En effet, ce dispositif vise à optimiser la qualité de l'enseignement offert à la totalité des élèves. L'enjeu consiste particulièrement au développement de pratiques de différenciation pédagogique permettant d'offrir, en classe, un soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016).

Friend & Cook (2007) assurent que ce type de coenseignement offre l'avantage de réduire le *ratio* enseignant/élèves afin de favoriser les interactions et fournir un enseignement plus individualisé et intensif. Murawski et Hughes (2009) ajoutent à cela que l'enseignement serait alors moins stigmatisant.

Coenseigner permet de « *ne pas augmenter quantitativement des 'aides' ou des amorces de réponses qui risquent de diminuer l'investissement des élèves* » (Kummer et Pelgrims, *ibid.*, p. 41). Tremblay (2015) précise que la condition est de garder un temps didactique commun tout en engageant les enseignants dans les pratiques de différenciation pédagogique.

Tremblay et Toullec-Théry (2020) ajoutent que le coenseignement, d'après son fondement inclusif, vise à pouvoir scolariser tous les élèves dont ceux à besoins spécifiques en classes ordinaires. Ainsi tous les apprenants peuvent jouir d'un apprentissage avec et auprès des autres élèves.

4. Les composantes du coenseignement

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 30-31) relèvent six composantes majeures du coenseignement :

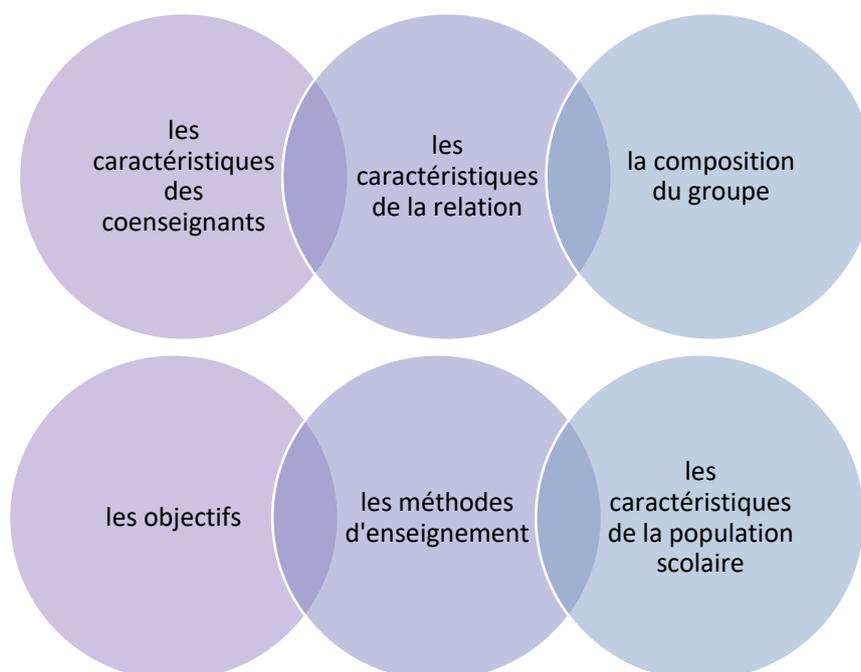


Figure 1 : Les composantes du coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 30).

Cook et Friend (1995) ajoutent à cela que trois composantes sont essentielles :

- Le coenseignement nécessite au minimum deux *professionnels*, qui sont, le plus souvent, un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé ou un spécialiste non-enseignant (un logopède, un orthopédagogue,...). L'intention première vise à se baser sur les possibilités qui s'offrent lorsque l'on fait travailler ensemble deux professionnels aux perspectives divergentes mais complémentaires.
- Le coenseignement implique une participation active des deux professionnels. La situation d'apprentissage doit impérativement être conçue, produite par les deux acteurs du coenseignement. L'un des deux n'est pas simplement présent afin

d'assurer la gestion du groupe, préparer le matériel, réaliser les corrections, assurer un suivi individualisé auprès d'un élève,... Il est essentiel de veiller à se répartir les responsabilités qui s'adressent à la totalité du groupe-classe. L'implication de chacun dans l'apprentissage des élèves et l'acquisition des ressources pédagogiques, dans un espace commun, sont primordiaux. Il est indispensable qu'il y ait une égalité entre coenseignants.

- La population visée dans le coenseignement, dans un contexte inclusif, implique une classe hétérogène et non une classe composée uniquement d'élèves à besoins spécifiques. L'objectif premier est de s'adresser à une diversité d'élèves dont ceux à besoins spécifiques mais pas exclusivement. La présence d'un enseignant ordinaire et d'élèves ordinaires est donc indispensable.

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 35-36) décomposent le coenseignement en quatre grandes catégories selon les acteurs en jeu :

- Le *coenseignement inclusif* qui concerne un enseignant ordinaire et un orthopédagogue/enseignant spécialisé ;
- Le *coenseignement didactico-pédagogique* qui concerne deux enseignants ordinaires de la même école ;
- Le *coenseignement linguistique* qui concerne un enseignant ordinaire et un enseignant de langue ;
- Le *coenseignement de développement* qui concerne le développement professionnel d'un enseignant-stagiaire ou d'un enseignant novice.

5. Les différentes configurations du coenseignement

5.1. Six grandes configurations

Friend et Cook (2017) ont établi six grandes configurations de coenseignement :

- l'un enseigne / l'autre observe,
- l'enseignement de soutien,
- l'enseignement parallèle,
- l'enseignement par ateliers,
- l'enseignement alternatif,
- l'enseignement partagé.

Tremblay et Toullec-Théry (2020) ajoutent que ces configurations sont généralement comprises, par les coenseignants débutants, comme étant durables sur l'ensemble d'une période de coenseignement. En réalité, leur utilisation est souvent très flexible, on peut passer d'une forme à l'autre selon les besoins. Tremblay et Toullec-Théry (2020, p.117) nous donnent un exemple : une séance de coenseignement peut très bien commencer avec la configuration *l'un enseigne/l'autre observe*, puis ensuite passer à un *enseignement partagé* pour finir en *enseignement alternatif*. Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients. Cela dépendra des besoins des élèves de la classe et du degré de maturité de la relation professionnelle et personnelle entre coenseignants (p. 37). Le choix de ces configurations se fait également selon les possibilités qu'offre une différenciation pédagogique.

5.2. Configurations de coenseignement et différenciation pédagogique

Tremblay et Toullec-Théry (2020) poursuivent en expliquant que la première préoccupation des coenseignants, surtout novices, concerne les différentes configurations. Cette inquiétude est en effet directement liée à leur rôle visible devant les apprenants, au contrôle que l'enseignant possède sur sa classe. Selon le type de modèle choisi, le temps et le type de planification en seront directement altérés. Il s'agit, dans le tableau ci-dessous (inspiré de Tremblay, 2015), d'organiser et lier configurations et différenciation pédagogique.

Configuration	Description	Implication sur la différenciation
<p data-bbox="261 398 472 483">Un enseigne / Un observe</p> 	<p data-bbox="507 248 865 600">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.</p>	<p data-bbox="887 248 1391 869">Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe et de différenciation <i>a priori</i> ou <i>in situ</i>. Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre n'agit pas sur le moment. Cependant, les observations seront essentielles dans le cadre d'une différenciation <i>a posteriori</i> (exemple: remédiation, soutien individuel) pour orienter les interventions, selon ce qui a été observé.</p>
<p data-bbox="261 1070 472 1263">Un enseigne / Un apporte un enseignement de soutien</p> 	<p data-bbox="507 898 865 1352">Un enseignant prend la responsabilité de mener l'activité collective tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion des élèves.</p>	<p data-bbox="887 898 1391 1249">Si cette configuration demande peu de différenciation <i>a priori</i>, il y a en revanche nécessité de planification conjointe. En effet, l'enseignant de soutien, pour ajuster son intervention, doit connaître les enjeux d'apprentissages et les attentes en termes de savoirs.</p> <p data-bbox="887 1272 1391 1675">Il s'agit ensuite essentiellement d'une différenciation <i>in situ</i>, où le second enseignant intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>a posteriori</i>.</p>
<p data-bbox="280 1805 453 1890">Enseignement parallèle</p>	<p data-bbox="507 1704 865 1995">Les enseignants se divisent la responsabilité de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend</p>	<p data-bbox="887 1704 1391 1995">Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves selon leurs besoins. Il importe, à cet effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes.</p>

	<p>en charge une moitié de la classe. Le contenu couvert est le même (et nécessite donc une co-planification), mais les méthodes d'enseignement diffèrent.</p>	<p>La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des élèves et de l'objectif de la leçon.</p> <p>L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Cette différenciation par les contenus, les structures, les processus et les produits s'effectue <i>a priori</i>. Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.</p>
<p>Enseignement en ateliers</p> 	<p>Les enseignants peuvent se diviser la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Chaque enseignant est responsable de son atelier.</p>	<p>Il s'agit d'une dissociation des structures, des contenus et des processus. 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. Si chacun agit indépendamment sur la planification, alors des risques existent de faire vivre aux élèves des situations qu'ils ne reconnecteront pas. C'est aussi de la préparation supplémentaire. Le bruit généré et la gestion du temps peuvent aussi être délicats. Cette différenciation doit donc comporter une planification – même minimale – <i>a priori</i>, mais aussi <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien,...) et <i>a posteriori</i> (remédiation, ateliers suivants,...).</p>
<p>Enseignement alternatif</p>	<p>Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La</p>	<p>L'enseignement alternatif offre, soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, soit un enrichissement pour les élèves les</p>

	<p>majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.</p>	<p>plus avancés. On parle donc essentiellement de différenciation <i>a posteriori</i>. Pour les premiers, il s'agit d'obstacles rencontrés lors d'un apprentissage alors que pour les seconds, il s'agit d'aller au-delà de l'apprentissage collectif. Il s'agit donc d'une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits. On peut aussi envisager cette différenciation par anticipation, avant l'enseignement en grand groupe.</p>
<p>Enseignement partagé</p> 	<p>Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation,...) de manière fréquente et indifférenciée.</p>	<p>Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>a priori</i>, <i>in situ</i> et <i>a posteriori</i> peuvent être réalisées. Elle permet une différenciation permanente de l'enseignement, flexible et variable. Toutefois, elle requiert une planification et une expérience commune des coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'atteindre le socle commun.</p>

Tableau 1 : Configurations et différenciation (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 117-120).

5.3. Des configurations parfois limitatives

Selon Tremblay et Toullec-Théry (2020, p.51), si ces six configurations « classiques » de coenseignement sont utiles, dans un premier temps, pour appréhender le concept, elles peuvent toutefois se montrer limitatives.

Tremblay (2010 ; 2015) atteste, suite à de nombreuses analyses et recherches, que ces configurations sont loin de représenter la totalité des configurations possibles. En observant les gestes des enseignants, Tremblay (2010) catégorise 31 configurations différentes, en prenant en compte, en plus des tâches d'enseignement au sens strict,

d'autres types d'activités réalisées en classe (corrections, administration, discipline,...). Tremblay et Toullec-Théry (2020) continuent en précisant que « *dans un enseignement partagé, les deux enseignants ne parlent pas en même temps. Pendant que l'un parle, l'autre fait en effet autre chose (attend, observe, circule, aide, prépare,...). Il est intéressant de noter aussi une double médiation des apprentissages par l'un et l'autre enseignant, quand ils aident un élève alternativement.* » (p. 52).

Les deux auteurs cités ci-dessus nous précisent que les coenseignants ne passent pas exclusivement leur temps à « enseigner », ils peuvent également rester en retrait ou être à deux pour faire la même chose ou encore se concerter, préparer du matériel,... Ensemble, ils passent aussi du temps à la gestion du groupe, de la discipline ou encore à la gestion de personnes extérieures pouvant faire irruption en classe (parents, direction, collègue,...). Fréquemment, l'un des coenseignants peut sortir un instant afin d'aller chercher un manuel/du matériel, accueillir un élève en retard, parler aux parents,... La divergence avec un enseignement solitaire est que le coenseignement permet que l'un des deux enseignants assure la continuité pédagogique sans que l'activité en cours ou le climat de classe ne soit affecté (p. 53).

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 54-55) citent alors « *comme pour un sport collectif, il faut savoir quoi faire avec le ballon et quoi faire également quand on ne l'a pas ! Deux optiques doivent guider les acteurs du coenseignement : varier, tout en respectant les forces de chacun.* ». Il est donc essentiel que les configurations soient variées ainsi que les prises de leadership par les coenseignants au sein de la classe. Il importe d'exploiter les forces et différences de chacun et il ne s'agit pas de diviser la classe, les élèves, les pratiques mais plutôt de les partager de manière équitable (donner plus à celui qui en a le plus besoin, mais aussi comprendre que celui qui, à un moment, peut plus, doit donner plus).

6. Les conditions du coenseignement

Tremblay et Toullec-Théry (2020, p. 57) indiquent que « *les conditions pour une bonne mise en œuvre du coenseignement dépendent des réalités du terrain, des ressources humaines disponibles et des choix didactiques et pédagogiques qui sont opérés. Ces conditions constituent un ensemble de facteurs interdépendants et peuvent se répertorier en éléments individuels, interpersonnels, de gestion et de formation.* »

Différentes recherches mettent en avant trois conditions principales pour une bonne mise en œuvre du coenseignement :

- 1) le soutien administratif ;
- 2) le temps de préparation, de planification et d'organisation ;
- 3) la formation au coenseignement.

<p><i>Le soutien administratif</i></p>	<p>Dans ce cas, il s'agit particulièrement du soutien de la direction de l'école. Ce soutien inclut l'attribution des locaux, l'agencement des horaires et des emplois du temps, l'octroi de temps de planification, la réponse aux besoins de formation des enseignants, les encouragements,... Octroyer des temps de co-planification est une responsabilité indispensable pour la direction de l'établissement. Ainsi, coenseigner ne peut s'envisager qu'à la seule échelle de la classe. Pour que cette démarche puisse s'effectuer, cela nécessite un travail en équipe d'école ou d'établissement.</p>
<p><i>Le temps de préparation, de planification et d'organisation</i></p>	<p>Cette condition est cruciale chez les coenseignants et plus particulièrement pour ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel.</p> <p>Dieker et Murawski (2003) ont souligné l'importance que l'enseignant de soutien, quand il y en a un, maîtrise le contenu à enseigner afin d'assurer la réussite du coenseignement. Cette planification comprend aussi bien la <i>macroplanification</i> (planification d'une année, d'un semestre,...) que la <i>microplanification</i> (planification d'une activité, d'une séance,...). Il est indispensable que les coenseignants établissent explicitement les objectifs communs de la collaboration et</p>

	définissent les rôles et responsabilités de chacun. Cette co-planification permet ainsi d’instaurer un climat de confiance et un respect mutuel.
<i>La formation au coenseignement</i>	Le coenseignement nécessite véritablement une modification des habitudes plutôt solitaires des enseignants. Ces derniers doivent donc être disposés à ce changement, l’accepter et l’accompagner. Leur volonté doit être d’apprendre des autres. La formation au coenseignement vise donc à former les enseignants au dispositif à proprement dit, mais aussi, de les former sur des <i>contenus connexes</i> (enseignement plus flexible, stratégies, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives,...).

Tableau 2: Conditions d'un coenseignement de qualité (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 57-59).

Tremblay et Toullec-Théry (2020, p. 59) insistent sur le fait que ces trois conditions sont étroitement liées et qu’elles nécessitent un volontarisme, une compatibilité et un mariage entre coenseignants (pédagogique et personnel). Toutes ces conditions demandent effort, souplesse et compromis afin d’atteindre un coenseignement réussi.

Bauwens et Hourcade (1995) résumant, quant à eux, les conditions préalables au coenseignement comme suit :

- Un moment commun pour la planification.
- La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires.
- La capacité à prendre des risques.
- La clarté des rôles et responsabilités.
- La compatibilité professionnelle et personnelle des enseignants.
- Les habiletés de communication.
- Le soutien des administrateurs.
- Répondre aux besoins des élèves.
- Evaluer les effets du coenseignement.

7. Organiser le coenseignement

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 32-33) nous expliquent que le coenseignement s'élargit plus explicitement à la co-planification et à la co-évaluation. Il ne concerne pas uniquement la prestation d'enseignement en classe. Il n'y aurait donc pas de coenseignement sans co-planification et sans co-évaluation. Le coenseignement constitue une action conjointe co-planifiée et délibérée. Un enseignant qui participe de manière marginale à la planification et à la correction et reste passif en classe ne s'engagerait pas dans un coenseignement car il n'a qu'une faible implication.

D'après l'étude de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé¹ (septembre 2020, p. 5), pour que le coenseignement soit efficace, sa mise en œuvre doit être régulière. Cependant, toutes les situations d'apprentissage ne nécessitent pas la mise en place d'un coenseignement : des choix de priorités sont donc à prendre, au sein de l'équipe enseignante.

Le coenseignement se développe en trois phases complémentaires. Pour une pratique efficace, il s'agit donc de n'en négliger aucune.

7.1. Phase 1 : Co-planifier

La Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (fiche info n°3, septembre 2020, p. 5) décrit cette phase comme le temps de préparation où les deux professionnels, qui collaboreront au sein de la classe, prennent le temps de se concerter afin d'élaborer, planifier et préparer une activité, une séance,... Cette phase nécessite une implication en amont en prenant des décisions sur les choix didactiques et pédagogiques à poser.

Dans une logique de différenciation, cette co-planification s'appuie sur une évaluation des besoins des élèves, ce qui assure à chacun d'eux de recevoir un enseignement approprié et adapté à ses besoins. Ce temps de préparation commun permet également de déterminer les rôles et responsabilités de chacun, ou encore d'échanger à propos des méthodes et stratégies d'enseignement à mettre en œuvre (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, fiche info n°3, septembre 2020, p.5).

¹ L'accompagnement personnalisé tel que le définit le Code, désigne les périodes durant lesquelles l'encadrement pédagogique est renforcé, pour favoriser la différenciation des apprentissages, en fonction des besoins des élèves.

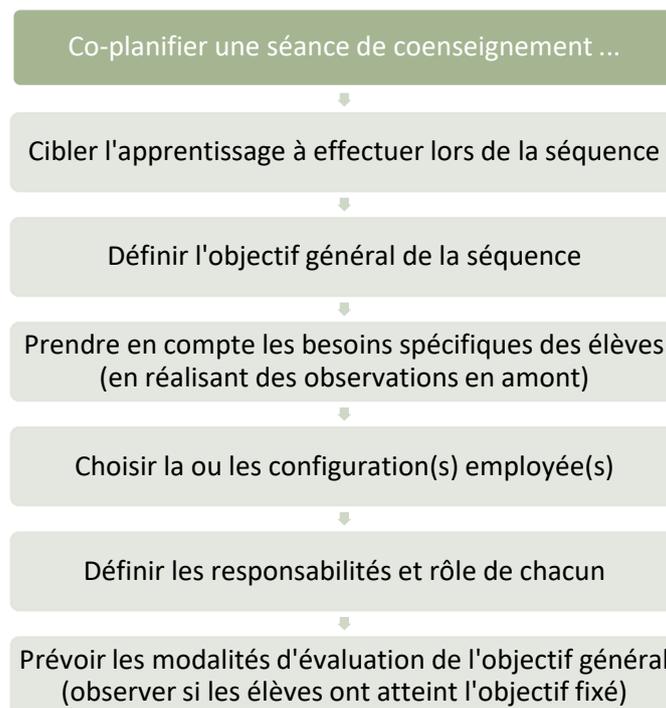


Figure 2 : Les étapes pour co-planifier une séance de coenseignement (Coenseignement - Belgique, 2022).

7.2. Phase 2 : Co-instruire

Cette phase, toujours selon la Cellule de support de la Direction du Pilotage (septembre 2020, p. 5), consiste à ce que les coenseignants se partagent la gestion du cours et ce, en fonction de la ou des configurations sélectionnée(s) lors des moments de co-planification.

7.3. Phase 3 : Co-évaluer

La Cellule de support de la Direction du Pilotage nous indique qu'à l'issue d'une leçon, les coenseignants doivent planifier un nouveau temps de concertation afin d'évaluer ensemble le groupe-classe. Cette co-évaluation doit se faire sur base de leurs propres compétences et sur les perspectives différentes qui ont été les leurs durant l'activité. Ensuite, pour que la pratique de coenseignement soit de plus en plus efficace, il est intéressant de réaliser un retour sur ce qui a été vécu par les deux enseignants et d'élaborer des pistes communes d'amélioration de leur pratique professionnelle (fiche info n°3, septembre 2020, p. 5).

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 123-125) nous proposent le tableau ci-dessous représentant divers critères et indicateurs afin d'évaluer la qualité d'un coenseignement :

Critères	Indicateurs
Co-planification	<p>L'activité est co-conçue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec une ouverture des deux enseignants aux idées de l'autre ; • avec une articulation claire avec ce qui a déjà été fait en classe ; • avec une articulation avec ce qui vient ensuite ; • avec une articulation avec ce que fait l'enseignant quand il est seul. <p>L'activité est suffisamment prévisible/récurrente (<i>pour un coenseignement stratégique ou dispersé</i>).</p> <p>L'activité est co-planifiée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • avec un travail négocié entre enseignants entre ce qui est fait en commun et/ou ce qui nécessite une division du travail ; • à partir de connaissances dont dispose chaque enseignant ; • à partir des obstacles didactiques que sont susceptibles de rencontrer les élèves ; • en prenant en compte des difficultés chez certains élèves.
Engagement et participation des élèves	<p>Les élèves sont engagés dans l'activité.</p> <p>Les élèves sont engagés durant toute l'activité.</p> <p>Tous les élèves sont engagés dans l'activité.</p> <p>Les élèves produisent plus.</p> <p>Les exercices sont majoritairement terminés.</p>
Objectifs partagés	<p>Les objectifs sont clairement définis, explicités, diffusés.</p> <p>Les deux enseignants concourent aux mêmes objectifs.</p> <p>Les objectifs sont communs à tous les élèves.</p>
Rôles équitables	<p>Les enseignants participent tous deux à la gestion de classe.</p> <p>Les deux enseignants animent et prennent la parole équitablement.</p> <p>Le temps de parole enseignante n'augmente pas de manière manifeste quand ils sont deux.</p> <p>Les élèves s'adressent aux deux enseignants.</p> <p>Les deux enseignants travaillent avec tous les élèves.</p> <p>Les deux enseignants se partagent l'espace, circulent partout.</p> <p>Les deux enseignants occupent un espace personnel dans la classe (bureau, affaires,...).</p>

	Les deux enseignants développent entre eux et face aux élèves des attitudes positives favorisant la collaboration.
Communication	Des espaces collectifs d'échanges de pratiques des coenseignants existent. Des espaces de communication des coenseignants sur ce qui se fait (contenus, manière de faire) existent et ne se faisaient pas avant. Les deux enseignants communiquent verbalement ou non durant l'activité (microconcertation).
Observation	Les coenseignants ont l'occasion d'observer les élèves au travail. Les coenseignants ont l'occasion d'observer leurs modalités de travail et les configurations choisies en fonction des buts. Les coenseignants ont l'occasion d'observer le partage de leur travail et de leurs expériences. Les coenseignants ont l'occasion d'observer les modalités de collaboration avec l'équipe d'école ou d'établissement.
Novateur / pas seul	La présence de deux enseignants rend les pratiques pédagogiques innovantes, c'est-à-dire avec une modification des façons de faire habituelles. Les pratiques pédagogiques sont probantes. L'activité n'est possible qu'à deux. L'activité ne se faisait pas quand l'enseignant était seul. Les deux enseignants osent proposer des situations plus complexes pour tous.
Régulation	Les enseignants adaptent leur planification au groupe, au temps,...
Maximiser la ressource	Les deux enseignants sont en activité.
Différenciation pédagogique	L'activité est différenciée : <ul style="list-style-type: none"> • les documents-élèves sont modifiés selon les besoins. • des documents-aide à la réalisation de l'activité sont anticipés. • des moments sont organisés pour renégocier la tâche avec certains élèves.
Elèves avec des difficultés et difficultés des élèves	Les élèves avec des difficultés sont soutenus : <ul style="list-style-type: none"> • verbalement (rétroactions positives), • <i>via</i> une accessibilité plus effective de la situation
Evolution des configurations	Les enseignants utilisent des configurations variées, mêlant des temps collectifs, de groupe, voire individuels.

Tableau 3 : Critères et indicateurs pour évaluer la qualité d'un coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp. 123-125).

8. Les avantages du coenseignement

L'étude de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (septembre 2020, p. 4) nous indique que le coenseignement, en s'appuyant sur un renforcement régulier de l'encadrement, permet aux enseignants de mener à bien un travail de différenciation plus efficace. Leur étude démontre qu'en diminuant le rapport enseignants/élèves, le coenseignement accroît alors les échanges avec les apprenants et amène la mise en place d'un accompagnement davantage intensif et une observation plus fine des besoins de chacun. L'émergence d'un cadre de travail plus serein est alors favorisé. Le coenseignement permet également de diversifier les méthodologies, de faciliter la mise en œuvre de projets collectifs mobilisateurs, de favoriser les groupes de besoins temporaires ou de dispositifs de collaboration et de coopération entre pairs (Fiche info n°3, septembre 2020, p. 4).



Figure 3 : Les avantages du coenseignement (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, Fiche info n°3, septembre 2020, p. 4).

9. Les limites et risques du coenseignement

Comme démontré, le coenseignement demande finalement un haut niveau de formation, de collaboration, de planification et d'organisation. Cette modalité d'action ne s'improvise donc pas. Si à certaines conditions, coenseigner apporte des bénéfices, il peut exister des limites voire des risques dont il faut être conscient (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 59).

9.1. Limites et difficultés du coenseignement

D'après les études menées par Tremblay et Toullec-Théry (2020, p. 60) sur le coenseignement, il a parfois été constaté que les élèves à besoins spécifiques n'ont pas toujours profité d'un soutien individuel. Quand ils en ont bénéficié, ce soutien pouvait rester superficiel, interrompu, peu préparé, manquant d'intensité et loin de mener à des objectifs sur le long terme. Zigmond et Baker (1996) ajoutent à cela que ces élèves ont besoin d'une certaine individualisation dont ils sont parfois privés lors d'un dispositif exclusivement inclusif utilisant le coenseignement.

Une deuxième limite qui se pose est celle des moyens. En effet, les études sur ce dispositif ont relevé un manque d'équipement et d'organisation dans l'enseignement ordinaire afin de répondre à des difficultés spécifiques. (Tremblay et Thoullec-Théry, 2020).

Ensuite, les chercheurs s'accordent pour dire que les enseignants utilisent le coenseignement à des degrés divers. Deux configurations restent donc alors dominantes par rapport aux autres :

- le coenseignement de soutien, configuration la plus proche de l'enseignement traditionnel ;
- la configuration *l'un enseigne/l'autre observe* ou *aide* mais souvent à une faible réalisation de son véritable potentiel pédagogique (Tremblay et Thoullec-Théry, 2020, p. 60).

De réelles difficultés apparaissent aussi en ce qui concerne la répartition des élèves (formation de groupes), la gestion de la classe et de l'espace ainsi que la communication et la planification du temps entre coenseignants.

Pour finir, Tremblay et Toullec-Théry (2020) résument les principales difficultés du coenseignement comme suit :

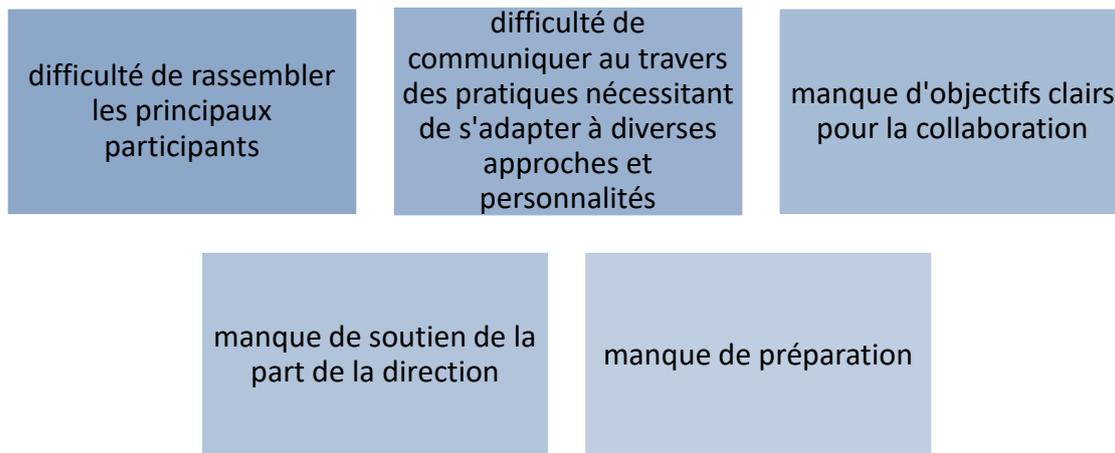


Figure 4 : Principales difficultés du coenseignement (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 61).

Les limites du coenseignement se résument donc principalement à des facteurs institutionnels (manque de temps, appui insuffisant de la direction,...) mais aussi, de façon minimale, à des facteurs sociaux ou identitaires.

9.2. Risques du coenseignement

Pour finir, Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 61-62) nous informent sur les risques que peut constituer le coenseignement :

- A deux, les enseignants peuvent surétayer l'activité d'un élève et limiter de manière radicale ses espaces de travail et de décision. Un enseignant peut ainsi se tenir sans cesse à ses côtés, voire même *faire à sa place*.
- Le temps de travail coopératif en groupes-îlots hétérogènes peut être limité, voire même abandonné, au profit de l'aide enseignante individuelle. L'activité principale d'un des deux enseignants peut en effet consister à accorder des aides individuelles, en passant successivement d'un élève à l'autre.
- Si les deux enseignants ne veillent pas à garder une posture de retrait, les interactions entre apprenants peuvent être réduites.
- Un enseignant a déjà tendance à beaucoup parler, alors à deux, il peut exister un réel décuplement des discours.
- S'il n'y a pas de négociation des tâches entre les coenseignants lors de la co-planification alors un déséquilibre risque d'apparaître. Ainsi, l'un peut être sous-employé et être l'auxiliaire de l'autre (photocopies, distribution,...).

Chapitre 2 : Le coenseignement et la différenciation pédagogique

1. La différenciation pédagogique

Selon la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (mars 2022, p. 2), la différenciation pédagogique concerne la prise en compte par l'enseignant, dans la dynamique d'apprentissage qu'il instaure, des besoins de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Cette différenciation pédagogique permet de gérer l'hétérogénéité des élèves dans une visée prioritairement préventive. La fiche info n°2 de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (septembre 2020) nous informe que la différenciation pédagogique a pour objectif d'éviter au maximum qu'une difficulté d'apprentissage ne se crée voire ne devienne récurrente, tout en proposant des activités ayant pour but de stimuler la motivation et l'implication de tous.

Legendre (2005, p.417) définit la pédagogie différenciée 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* ». Przesmycki (2004, p. 10) ajoute à cela que la différenciation n'est pas une simple méthode d'enseignement. Elle est une pédagogie centrée sur l'apprenant qui « *propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires* ». Cela signifie alors que les enseignants doivent analyser et ajuster leur pratique ainsi que le cadre de travail afin de prendre en compte les caractéristiques de la totalité des élèves, en lien avec l'apprentissage visé (Guay, Legault et Germain, 2006).

2. Les types de différenciation pédagogique

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 107-108) insistent sur le fait que *souplesse*, *explicitation* et *diversifications* sont les mots-clés de cette notion de pédagogie différenciée. Cette dernière peut donc répondre à la gestion de l'hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe-classe. Toutefois, ces deux chercheurs, précisent également qu'il est attendu que les enseignants développent une attention plus individuelle et soient capables de répondre à des besoins spécifiques identifiés chez certains élèves. Cette accessibilité

devient le cœur d'une école inclusive. Il s'agit d'agir sur les contenus, les processus et sur les productions.

Goigoux (2009) identifie différents gestes professionnels qu'il nomme « *Les 7 familles de l'aide* » :

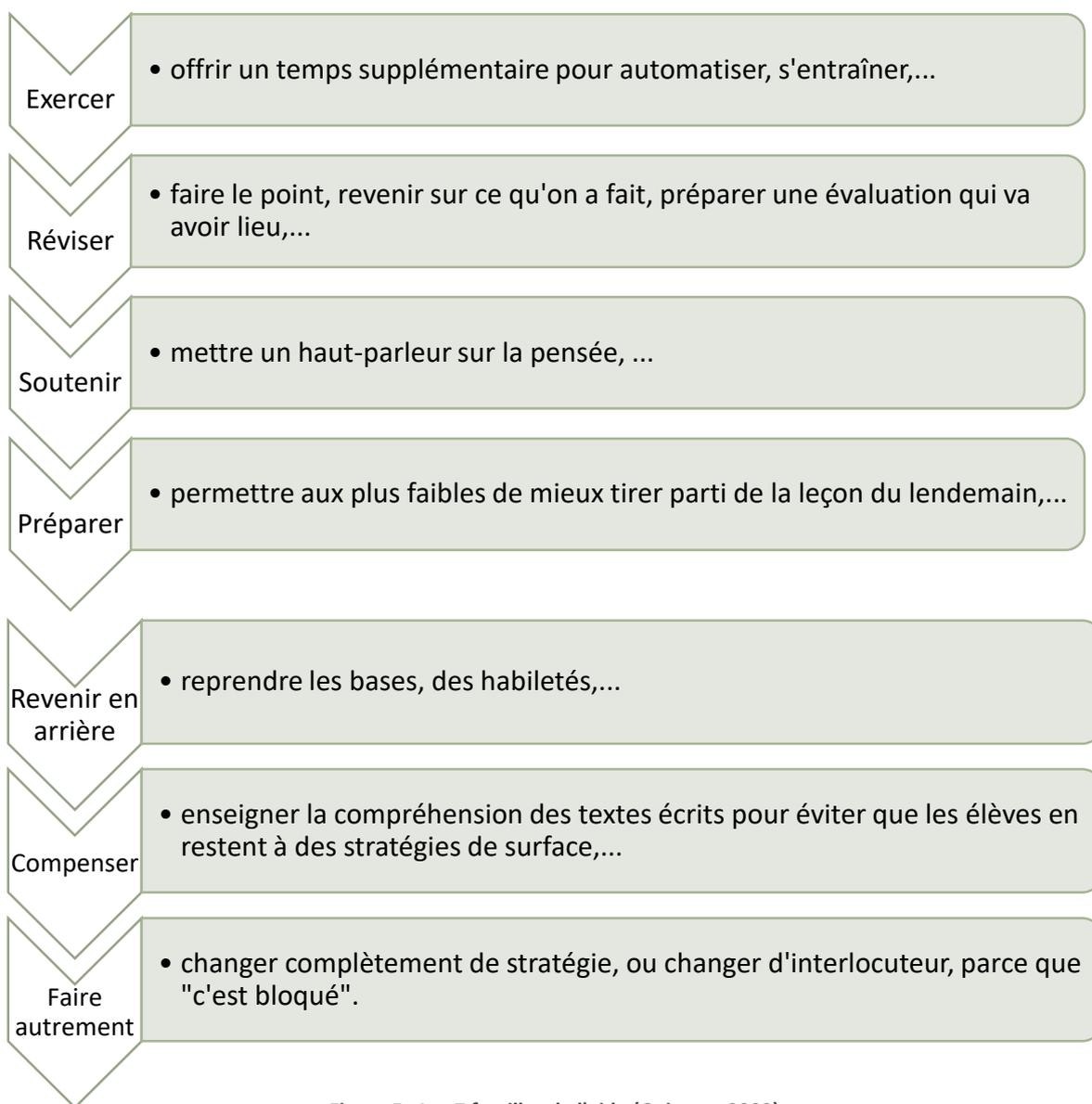


Figure 5 : Les 7 familles de l'aide (Goigoux, 2009).

Concrètement, les enseignants peuvent différencier les contenus, les processus d'apprentissage, les productions ainsi que les structures (Tomlinson, 2004).

Tremblay et Toullec-Théry nous proposent divers dispositifs de différenciation pédagogique sur base de ceux exposés par Paré (2011) :

Dispositifs de différenciation	Exemples
La différenciation des contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des textes exigeant des niveaux de lecture variés ; • Proposer des textes sur support audio ; • Utiliser des listes de vocabulaire de différents niveaux ; • Utiliser un matériel audiovisuel varié ; • Donner des choix dans la réalisation des travaux et des devoirs.
Des processus	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer une même activité, mais des exigences et des niveaux de soutien variés ; • Proposer des ateliers avec des enjeux comparables, mais au choix de l'élève ; • Décloisonner les groupes-classes de base ; • Proposer des activités d'enrichissement / remédiation.
Des produits	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des choix de présentation des travaux : affiche, saynète, vidéo,... • Varier les échéanciers de remise des travaux ; • Négocier les critères de productions (longueur, complexité,...) ; • Permettre aux élèves de choisir une activité respectant certains critères.
Des structures	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler seul ou en petits groupes ; • Modifier l'aménagement de la classe ; • Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, ...) ; • Structures d'entraide entre élèves ; • Varier les formules de correction (autocorrection, pairs, sous-groupes...).

Tableau 4 : Les dispositifs de la différenciation pédagogique (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 110).

Tremblay et Toullec-Théry (2020, p. 110) nous précisent que ces pratiques, qui prennent en compte les besoins spécifiques des élèves, peuvent être planifiées avant la tâche, avoir lieu après la tâche et être proposées de manière successive ou simultanée aux élèves.

3. Le coenseignement comme outil de différenciation pédagogique

Tremblay et Toullec-Théry (2020, p. 105) nous indiquent, dans le cadre où le coenseignement vise à favoriser la différenciation pédagogique, que les missions attribuées aux enseignants sont doubles :

- celle de faire *plus* pour les élèves ou les étudiants (exemple : aide aux élèves avec des difficultés ou qui ne parlent pas la langue, meilleure formation des enseignants) ;
- celle de faire *différemment* qu'un enseignement solitaire ou classique.

Ce *plus* et ce *différent* associés au coenseignement doivent alors s'assembler et ainsi constituer des points de références afin d'évaluer le coenseignement.

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 115-116) assurent que le fait de travailler à deux permet aux enseignants de varier les organisations : parfois ils occupent des territoires distincts, parfois ils font la même chose. Toutefois, si penser les organisations est nécessaire, ce n'est pas suffisant. En effet, les coenseignants ont à envisager ensemble les contenus d'enseignement pour les rendre davantage accessibles à tous. Pour cela une observation en amont des besoins spécifiques est nécessaire à la bonne co-planification d'une période de coenseignement dans le but d'offrir une différenciation pédagogique à tous.

Cette différenciation pédagogique qu'est le coenseignement enveloppe alors plusieurs enjeux (Tremblay et Toullec-Théry, pp. 115-116) :

<i>Une clarification des attentes en termes d'apprentissage et des moyens qu'on se donne pour y arriver</i>	Anticiper une séance à deux nécessite, en effet, d'être plus précis dans ses objectifs et, surtout, plus attentif à identifier les obstacles potentiels de la situation d'apprentissage (quels obstacles peuvent rencontrer les élèves dans cet exercice ? Comment faire pour qu'ils puissent les franchir ?).
<i>Une diversification plus large des aides</i>	Des palettes de proposition enrichies par les expériences des deux enseignants peuvent être anticipées et proposées aux élèves (avec, par exemple, la création de portfolios, une formalisation plus soutenue des traces des activités

	précédentes,...). A deux, il est possible de diviser le travail et d'avoir ainsi plus de temps pour formaliser des outils d'aide et pour observer leur utilisation par les élèves.
<i>Des réponses plus promptes dès qu'un élève rencontre un obstacle</i>	Pendant que l'un pilote la séance, l'autre peut apporter une réponse à une question, mais aussi passer auprès des élèves pour d'un geste les ramener dans le collectif. Les enseignants disent ainsi moins perdre l'attention de certains élèves dans le collectif de la classe.
<i>Des explications supplémentaires afin de favoriser l'entrée dans la tâche</i>	Dès le début de l'activité, pour des élèves repérés, un des deux enseignants peut engager la situation en étayant l'activité d'emblée avec quelques élèves (il est ainsi possible très rapidement de les rassembler autour d'un table).
<i>Des observations en amont pour repérer des besoins particuliers des élèves</i>	C'est un bénéfice important dans la mesure où la plupart des enseignants disent peiner à le faire seul. La réorientation des actions des coenseignants, selon les besoins repérés, est alors facilitée.
<i>Des explications avec d'autres mots</i>	Quand certains élèves ne comprennent pas l'explication d'un des enseignants, l'autre peut prendre le relais avec ses mots et ainsi améliorer l'engagement de tous les élèves.
<i>Des régulations sur le vif des deux enseignants</i>	Les coenseignants échangeant au cours de la séance peuvent réguler sur l'instant et décider, si les obstacles sont très importants, de modifier l'exercice, de consolider la consigne. Ils peuvent aussi plus largement donner leurs impressions sur l'adhésion ou non des élèves.
<i>La modulation rapide des organisations</i>	L'un des coenseignants peut très rapidement composer un groupe « homogène » (provisoire) avec des élèves qui rencontrent des difficultés et les faire verbaliser ce qu'ils ont compris, mais aussi ce qu'ils n'ont pas compris.
<i>La création d'espaces dédiés à l'aide</i>	Comme une table d'appui où l'on peut regrouper aisément les élèves qui rencontrent des obstacles ou qui ont achevé très vite leur travail pour poursuivre une autre activité.

Tableau 5 : Enjeux du coenseignement dans la différenciation pédagogique (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, pp.115-116).

Chapitre 3 : Différences entre coenseignement et co-intervention pédagogique

Le coenseignement et la co-intervention pédagogique sont deux modes de collaboration visant à assurer la différenciation pédagogique. Toutefois, la co-intervention pédagogique est une forme de collaboration différente de celle du coenseignement et ne doit pas être confondue avec celui-ci. Je vous propose de découvrir les nuances entre ces deux dispositifs.

1. Les caractéristiques de la co-intervention pédagogique

La co-intervention pédagogique, à l'inverse du coenseignement, divise le travail entre les intervenants et les lieux d'apprentissage sont souvent distincts. D'après la fiche info n°3 de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (septembre 2020, p. 6), cette forme de collaboration consiste en un soutien individualisé, consacré à un seul élève ou à un groupe restreint d'apprenants ayant besoin d'un soutien accru ne pouvant pas être rencontré par la différenciation à destination de tous.

2. Deux grandes formes de co-intervention

D'après l'étude de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (septembre 2020, p. 6), on peut distinguer deux types de co-intervention :

- La co-intervention interne : elle est relative aux interventions effectuées au sein de la classe, en général auprès d'un seul élève, par un spécialiste qui accompagne l'élève dans ses apprentissages. L'enseignant reste l'unique responsable de l'enseignement donné.
- La co-intervention externe : elle consiste en une collaboration dans laquelle l'intervenant chargé du soutien travaille pour un ou plusieurs élève(s), mais dans ce cas, sans intervenir dans le même espace ni avec les mêmes méthodes (exemple : une logopède se chargeant d'un élève durant les heures de cours).

De nos jours encore, la co-intervention externe est un dispositif fort utilisé dans de nombreuses écoles. Elle consiste à enlever un apprenant de la classe pour lui garantir un soutien individualisé (Gaudreau, 2010 ; Trépanier, 2005 ; Bocchi ; 1999).

3. Des conditions pour une co-intervention efficace

La Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (septembre 2020, p. 6) nous rapporte, dans la fiche info n°3, qu'une co-intervention efficace repose sur trois grands axes :

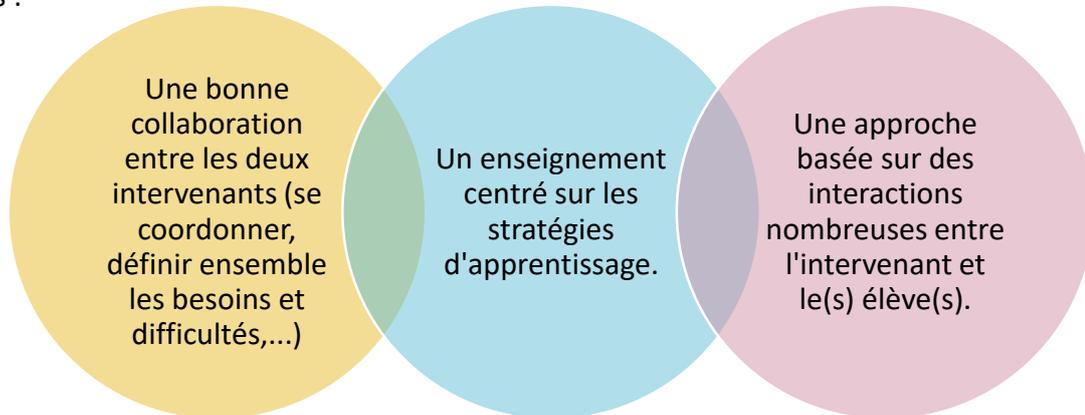


Figure 6 : Les composantes nécessaires à une co-intervention efficace (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, Fiche info n°3, septembre 2020, p. 6).

La Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (septembre 2020, p. 6) nous informe également qu'en cas d'une co-intervention externe, il faut veiller à :

- Harmoniser les apprentissages externes et ceux vécus en classe afin d'éviter au maximum que l'élève ne doive rattraper la matière vue en classe durant sa prise en charge.
- Eviter de cloisonner les apprentissages et aider l'élève à faire le lien entre les activités menées en classe et les apprentissages vécus en dehors de celle-ci.

4. De la co-intervention pédagogique au coenseignement

Bauwens, Hourcade et Friend (1989) témoignent que le coenseignement inclusif est né des suites de la transgression entre les frontières traditionnelles du spécialisé et le l'ordinaire. En effet, Warger et Aldinger (1986) ajoutent à cela que la présence de tous les élèves en classe ordinaire a graduellement mené à y introduire des professionnels (enseignants spécialisés, éducateurs, logopèdes,...) et cela a favorisé l'évolution du modèle initial de co-intervention externe.

Garvar et Papania (1982) nous expliquent que, dès que les enseignants spécialisés ont trouvé la porte ouverte de l'enseignement ordinaire et y sont intervenus, les premières

expériences de coenseignement sont nées. Ce travail partagé s'est donc basé sur l'idée principale d'éduquer les élèves dans un environnement le moins restrictif possible.

Tremblay et Toullec-Théry (2020, pp. 24-25) précisent qu'à partir de la fin des années 80, il était devenu de plus en plus évident que les résultats scolaires des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'ordinaire n'étaient pas satisfaisants. La réussite n'était plus assurée et des mesures ont donc été prises afin d'y remédier et inciter à mettre en place plus largement le coenseignement à la place de la co-intervention externe.

Cook et Friend (1995) terminent en nous informant que des attentes clairement élevées, visant à la réussite et la *diplomation* des élèves à besoins spécifiques, ont amené à ce que les apprenants aux besoins spécifiques jouissent d'un enseignement de qualité et soient scolarisés en classe ordinaire. C'est à partir de ce moment que la littérature sur le coenseignement a explosé. Tremblay (2020) ajoute que « *le coenseignement est devenu synonyme d'école inclusive ou du moins la meilleure manière de l'opérationnaliser* ».

Lorsqu'il s'agit d'animer les valeurs de l'éducation inclusive et une utilisation efficace des ressources, il ressort avec évidence que des interventions directes adressées à l'ensemble des apprenants par deux enseignants dans un même espace – soit un coenseignement – permettent une meilleure prise en compte de la diversité, sans stigmatiser les différences (Murawski et Hughes, 2009 ; Kramer et Murawski, 2017).

Le coenseignement peut donc apporter de nombreuses réponses face aux limites de la co-intervention pédagogique.

Chapitre 4 : Le coenseignement dans le contexte scolaire actuel

1. La place du coenseignement dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence

L'étude de la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (mars 2022, p. 2) indique que, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, le déploiement du tronc commun redéfini et renforcé comprend la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (D&AP) s'adressant à tous les élèves de la 1^{ère} primaire à la 3^e secondaire. Ces dispositifs s'inscrivent dans une dynamique de construction de pratiques alternatives au maintien et au développement de pratiques innovantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en matière de différenciation pédagogique, en vue de favoriser la réussite de tous les élèves.

Dans le cadre de ce Pacte pour un Enseignement d'excellence, la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (mars 2022, p. 9) nous informe que, de janvier 2019 à juin 2021, une expérience pilote visant le renforcement de la différenciation dans les apprentissages de la lecture en M3, P1 et/ou P2 a été organisée dans 146 écoles fondamentales de la fédération Wallonie-Bruxelles. Cette expérience avait pour but d'anticiper l'implémentation, à partir de la rentrée 2022, des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein du nouveau tronc commun (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, mars 2022, p. 2).

Parmi les principaux enseignements tirés de cette expérience pilote figure la pratique du coenseignement mise en place durant les périodes d'encadrement renforcé dont a bénéficié chaque classe participante. Cette façon d'enseigner a renforcé la collaboration entre enseignants et a notamment permis l'observation plus fine des élèves et des interventions cordonnées plus rapides. De plus, il en ressort que l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants en matière de différenciation pédagogique a participé au développement professionnel des enseignants, à l'amélioration des apprentissages des élèves, ainsi qu'au développement de compétences transversales telles que l'autonomie et la motivation. Enfin, les rencontres organisées entre enseignants d'une même école et d'écoles différentes ont renforcé la collaboration entre pairs. Les enseignants ont pu

partager leurs questionnements, leurs ressources et les activités menées en classe (Cellule de support de la Direction générale du Pilotage, mars 2022, p.9).

Les résultats de cette étude pilote, menée par la Cellule de support de la Direction générale du Pilotage (mars 2022, p. 8), sont tels que la dynamique des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé semble bel et bien contribuer au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois, la Cellule de support de la Direction générale du pilotage nous précise que, pour que ces modifications surviennent, les points suivants doivent constituer des éléments d'émergence favorable, à savoir :

- des représentations correctes et partagées des concepts clés (différenciation, accompagnement, coenseignement, gestion de l'hétérogénéité,...),
- une certaine stabilité des membres du personnel impliqués,
- une dynamique collaborative au sein de l'équipe éducative,
- la mise à disposition d'outils concrets avec des supports suffisamment guidants,
- la possibilité d'interagir avec un expert de l'outil,
- des temps de réflexivité en école ou inter-écoles rendus possibles.

La Cellule de support de la Direction générale du Pilotage concernant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (mars 2022, p. 8) nous confirme donc que l'implémentation progressive de ces dispositifs innovants, y compris le coenseignement, de la 1^{ère} à la 3^e secondaire, s'étalera de septembre 2022 à septembre 2028. Lors de cette rentrée 2022, deux périodes de coenseignement par semaine seront prévues dans la grille horaire en 1^{ère} et 2^e année primaire. Pour soutenir ce déploiement et assurer l'efficacité des moyens spécifiques qui seront attribués aux écoles, un plan d'accompagnement au changement semble devoir être instauré. Il devra concerner l'ensemble des acteurs et s'inscrire dans la durée².

La circulaire administrative 8655 de la Fédération Wallonie-Bruxelles (juin 2022, p. 30), concernant l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire pour l'année

² Des outils à destination des enseignants ont été mis en ligne sur e-classe au sein de la thématique D&AP – <https://www.e-classe.be/resourcesingle/thematic/7859>. De nouvelles ressources viendront s'y ajouter progressivement pour la rentrée scolaire 2022.

scolaire 2022-2023, nous précise qu'à partir du 29 août 2022 la différenciation et l'accompagnement personnalisé seront au cœur de l'approche évolutive. Madame la Ministre Caroline Désir (juin 2022) nous informe que « *les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé consistent non seulement à apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté, mais aussi, globalement, à rencontrer adéquatement les besoins de tous les élèves, et ce compris en matière de consolidation et de dépassement* ». La circulaire nous précise alors que pour soutenir ces pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé, des moyens d'encadrement supplémentaires ont été prévus dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ces moyens d'encadrement supplémentaires, dits « périodes AP », permettront, pendant plusieurs heures par semaine, de faire bénéficier les groupe-classes d'un coenseignant ou co-intervenant (Circulaire 8655, juin 2022, p. 30).

2. L'intérêt du coenseignement dans la formation des futurs enseignants

Pour Tremblay Thoullec-Théry (2020, p. 34), dans le cadre de la formation des futurs enseignants, le coenseignement est apparu comme un modèle pertinent. En effet, un développement professionnel a été constaté chez des coenseignants, ce qui laisse supposer qu'il en serait de même dans le cadre de la formation des futurs instituteurs. Murphy et Martin (2015, p.277) ajoutent à cela que le coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'un stagiaire et du titulaire de classe sont des formes de collaboration déjà utilisées et davantage encouragées.

Conclusion de la partie théorique

Pour conclure cette partie théorique, je vous propose un petit résumé des concepts abordés dans les pages précédentes.

A travers le premier chapitre de ce travail, j'ai souhaité mettre en avant les caractéristiques du coenseignement et ses différents enjeux. J'en retiens que ce dispositif, tel que présenté tout au long des pages précédentes, implique de nouvelles manières d'enseigner. Le travail scolaire, désigné comme traditionnel, est alors transformé en un travail à deux, que ce soit dans la planification, l'instruction ou encore l'évaluation. La réelle volonté du coenseignement est d'agir pour tous et avec tous, en prenant en compte l'hétérogénéité d'un groupe-classe. Toutefois, je pense qu'il est à relever que la mise en œuvre du coenseignement est un dispositif parsemé de certaines embûches. La formation des enseignants, tant initiale que continue, prend alors toute son importance. J'insiste particulièrement sur le fait que cette collaboration au sein d'une équipe éducative, avec le soutien de la direction, permet de tendre vers un enseignement pour tous, inclusif.

Le deuxième chapitre concernait le lien étroit entre le dispositif de coenseignement et la différenciation pédagogique. J'en retiens particulièrement que le coenseignement peut, en effet, être un outil pertinent de différenciation pédagogique, si les conditions et les caractéristiques de sa mise en œuvre sont correctement respectées. Des risques sont bien évidemment présents dans le cas contraire.

Dans le troisième chapitre, j'ai abordé les différentes nuances entre les concepts de coenseignement et de co-intervention. La principale nuance que je retiens est que le coenseignement vise à agir auprès de tous et avec tous, en prenant en compte le groupe-classe dans son entièreté et s'intéresse aux besoins de chacun. A l'inverse, la co-intervention, qu'elle soit interne ou externe, vise à un soutien individualisé auprès d'élèves ayant des difficultés spécifiques.

Pour finir, le dernier chapitre concernait, quant à lui, la place que prend le coenseignement dans le contexte scolaire actuel. Je trouve intéressant de retenir à quel point ce dispositif prend toute son importance au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence visant au déploiement d'un tronc commun qui comprend la mise en œuvre de dispositifs de

différenciation et d'accompagnement personnalisé. Des expériences pilotes ont d'ailleurs relevé que ce travail entre coenseignants pouvait être une des réponses à cette volonté du système scolaire actuel.

Afin d'approfondir tous les concepts théoriques, je vous propose maintenant de nous intéresser à la mise en pratique du coenseignement et à ses apports réels sur le terrain.

Partie pratique



Introduction de la partie pratique

J'ai pu instaurer le coenseignement durant mon stage en 6^{ème} primaire dans l'enseignement fondamental ordinaire et durant mon stage dans l'enseignement spécialisé de type 2.

Lors des périodes de coenseignement pendant ces deux stages, mon objectif premier était de pouvoir prendre en compte les besoins de chacun et de tester un nouveau dispositif de différenciation pédagogique à destination de tous.

Concernant les diverses séances de coenseignement décrites, je vous détaillerai tout le travail réalisé, pensé avec mes coenseignantes *a priori* et *a posteriori* des périodes d'enseignement proprement parlé. Ainsi, vous comprendrez pourquoi le travail de co-planification et de co-évaluation est indispensable pour pouvoir coenseigner.

Au cours de ces séances, j'ai pu expérimenter différentes configurations du coenseignement et ainsi observer quel impact ce dispositif pouvait réellement avoir en guise d'outil de différenciation pédagogique au sein d'un groupe-classe dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé. En testant ce dispositif, j'ai pu me rendre compte des réalités du terrain et relever, par rapport à mon expérience, les divers avantages et inconvénients du coenseignement en tant qu'outil de différenciation.

Je vous proposerai également un retour de la part des élèves et des enseignantes ayant accepté de collaborer avec moi afin que vous puissiez avoir d'autres regards sur ce dispositif. Vous pourrez ainsi constater les ressentis des différents acteurs.

A présent, je vous laisse découvrir ces différentes séances de coenseignement et leur mise en œuvre de manière plus approfondie.

Contexte

1. Dans l'enseignement ordinaire

J'ai tout d'abord instauré des périodes de coenseignement dans une classe de 6^{ème} primaire dans l'enseignement ordinaire. Cette classe était composée de 17 élèves dont trois souffrant de troubles spécifiques tels que la dyslexie et la dyspraxie. Le niveau des élèves était assez variable.

Ces périodes de coenseignement ont été menées à raison d'une heure par semaine le vendredi matin et ce, durant les trois semaines de stage. Il est essentiel que la mise en œuvre du coenseignement soit régulière mais cela peut se faire en temps partiel et des choix de priorités sont à prendre entre coenseignants afin d'instaurer au mieux ce dispositif.

Ces différentes séances ont été construites sur base du *plan de soutien* (cfr. [Annexe 1](#)) déjà instauré au sein de la classe. Cet outil permettait aux élèves, au fur et à mesure de la semaine, de s'inscrire à côté d'un sujet de leçon leur posant encore quelques soucis. A partir de cela, ma maitre de stage et moi organisons les périodes de coenseignement afin de prendre en compte les besoins de chacun.

Ma maitre de stage ne s'y connaissait que très peu en matière de coenseignement. C'est la raison pour laquelle des rencontres ont été organisées avant mon stage pour lui transmettre toutes les informations nécessaires à la mise en œuvre de ce dispositif.

2. Dans l'enseignement spécialisé

Ensuite, j'ai à nouveau instauré des périodes de coenseignement lors de mon stage dans l'enseignement spécialisé dans une classe TEACCH³ de type 2 et de maturité I, comprenant essentiellement des enfants souffrant du trouble du spectre de l'autisme. Cette classe était constituée de 8 élèves d'ethnies et d'âges différents et on y retrouvait trois groupes de

³ Les classes de l'enseignement de type 2, proposent un enseignement adapté et basé sur l'utilisation du programme « TEACCH » (Treatment and Education of Autistic and related Communications handicaped Children) également nommé éducation structurée.

niveaux d'apprentissage. Les élèves de la classe avaient un niveau allant de la première maternelle à la première primaire.

Ces périodes de coenseignement ont été menées à raison d'une heure par semaine le mercredi matin, durant deux semaines de stage.

Ma maitre de stage connaissait déjà cette pratique du coenseignement mais nous avons également prévu des rencontres antérieures au stage afin d'assurer nos connaissances quant à cette nouvelle pratique de différenciation.

Bien qu'une des composantes du coenseignement nécessite que la classe soit hétérogène et composée d'élèves ordinaires ainsi que d'élèves à besoins spécifiques, ma maitre de stage et moi-même avons estimé intéressant de tester ce dispositif dans l'enseignement spécialisé. Ma classe étant constituée de trois niveaux distincts, ma maitre de stage m'a encouragée à utiliser ce dispositif en guise de différenciation pédagogique. Les échanges entre sa pratique dans l'enseignement spécialisé et ma formation en tant qu'enseignante dans l'ordinaire ont permis des regards différents d'un point de vue pédagogique et didactique.

3. Mon développement professionnel

A travers ces deux stages et lors des journées d'observation, le *coenseignement de développement* qui concerne le développement professionnel d'un enseignant-stagiaire a été expérimenté spontanément. En effet, mes maitres de stage ont sans cesse collaboré avec moi afin de favoriser mon développement professionnel et de me former au métier d'institutrice.

De plus, à travers ces différentes séances et en passant par les étapes de co-planification, co-instruction et co-évaluation, nous avons donc touché au principe de *codéveloppement professionnel*⁴. En collaborant et partageant de cette façon, mes MDS et moi avons pu entre autres :

⁴ Payette et Champagne (2010) définissent le codéveloppement professionnel comme « *une mise à profit de la dimension sociale au service de la compréhension des situations de travail vécues par les praticiens et de la recherche de pistes d'action. Il est rendu possible lorsque des professionnels qui partagent un but et des intérêts mettent en place une analyse collective de leur pratiques professionnelles* ».

- Élargir nos capacités à écouter, à analyser, à décider, à accompagner.
- Apprendre des succès comme des difficultés, échecs rencontrés.
- Découvrir et partager des pratiques pédagogiques et didactiques.
- Réfléchir ensemble à l'exercice de notre métier.
- Briser l'isolement des enseignants.

Mise en place du coenseignement comme moyen de différenciation pédagogique

1. Dans l'enseignement ordinaire

1.1. Description et analyse de la séance 1

Cette première séance de coenseignement a porté sur la leçon de l'aire des polygones réguliers et leurs tracés. Une grande majorité des élèves s'étaient inscrits via le plan de soutien car ils rencontraient des difficultés pour tracer des polygones réguliers.

Co-planification



Ma maitre de stage et moi-même nous sommes concertées le mercredi après-midi afin d'organiser cette première séance de coenseignement sur base des besoins des élèves inscrits via le plan de soutien. Pour mener à bien cette séance, nous avons donc défini l'objectif, repéré les besoins spécifiques des élèves et choisi la configuration du coenseignement :

- Objectif(s) : au terme de cette période, les élèves devraient être capables de tracer, à l'aide du compas, des polygones réguliers de manière correcte et précise.
- Besoins spécifiques : la majorité des élèves de la classe éprouvent des difficultés pour les tracés des polygones réguliers (mesures d'angles, précision,...) et une élève X souffre de dyspraxie.
- Configuration(s) : deux types de configuration ont été ciblés pour cette séance, *l'un enseigne / l'un apporte un enseignement de soutien et l'enseignement alternatif.*



	<p>Pour assurer au mieux ces deux configurations du coenseignement, nous nous sommes ensuite réparti les rôles et responsabilités de chacune (expliqué ci-dessous).</p>
<p>Co-instruction</p> 	<p>Cette première séance de coenseignement a commencé par la configuration <i>l'un enseigne/l'un apporte un enseignement de soutien</i>. Ma responsabilité était de mener l'activité collective pendant que ma maitre de stage (MDS) fournissait, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. La gestion des élèves était donc partagée.</p> <p>En effet, pendant que je reprenais collectivement les étapes nécessaires afin de tracer les polygones réguliers, ma MDS repérait, pendant ce temps, les élèves éprouvant de grosses difficultés et leur apportait ainsi un soutien individuel. Ma MDS a davantage prêté attention à l'élève dyspraxique sans pour autant individualiser complètement le soutien.</p> <p>Après avoir repris collectivement les notions de tracés des polygones réguliers, nous sommes passées à la configuration de <i>l'enseignement alternatif</i>. Dans ce cas, ma MDS est restée avec la majorité des élèves afin de continuer à tracer les polygones réguliers tout en s'entraînant à calculer l'aire de ceux-ci pour approfondir l'apprentissage. De mon côté, je me suis occupée d'un petit groupe de quatre élèves ayant encore besoin d'un enseignement plus individualisé pour le tracé des polygones réguliers. Pour constituer ce groupe de besoins, ma MDS avait repéré les élèves ayant encore besoin d'explications lors de la première partie de cette séance.</p>
<p>Co-évaluation</p> 	<p>Cette phase a été réalisée le vendredi sur le temps de midi afin de discuter ensemble, ma MDS et moi, de cette première séance de coenseignement. Pour cela, nous avons consigné nos observations dans un tableau servant d'outil entre coenseignants. Cela nous a permis de conserver les traces de cette nouvelle pratique et l'évolution des apprentissages du groupe-classe (cfr. Annexe 2).</p>

Analyse du dispositif



Suite à la co-évaluation du dispositif, il est ressorti de cette première séance que les différentes configurations expérimentées ont permis de différencier les apprentissages en prenant en compte les besoins de chacun. En effet, coenseigner a permis d'amener des réponses plus rapides lorsqu'un élève rencontrait un obstacle. Dans ce cas, l'une pilotait la séance pendant que l'autre pouvait répondre et passer auprès des élèves afin de les aiguiller dans la tâche. De plus, la première partie de cette séance a également permis de repérer les besoins particuliers de quelques élèves qui avaient encore besoin d'une séance d'enseignement supplémentaire. Enfin, des explications avec d'autres mots ont été favorables à l'apprentissage. Lorsque certains élèves ne comprenaient pas l'explication donnée par l'un des coenseignants, l'autre pouvait prendre le relais avec ses mots et ainsi améliorer l'engagement de tous les élèves.

Toutefois, des petites régulations sont à faire. En effet, lors de cette première séance, ma MDS et moi-même étions parfois un peu trop présentes et les interactions entre pairs étaient donc réduites. De plus, lors du dispositif de l'enseignement alternatif, les quatre élèves éprouvant encore de grosses difficultés se sont quand même senti « mis à part » de la classe. Pour la prochaine fois, nous repenserons les configurations employées afin d'atténuer la stigmatisation des différences au sein de la classe.

1.2. Description et analyse de la séance 2

Cette deuxième séance de coenseignement a porté sur la forme passive et la vitesse horaire. En effet, deux groupes distincts sont apparus sur le plan de soutien. Une partie de la classe éprouvait des besoins particuliers par rapport à la leçon sur la forme passive et un autre groupe éprouvait certaines difficultés concernant la vitesse horaire.

Co-planification



Lors de ma deuxième semaine de stage, ma MDS et moi-même nous sommes à nouveau concertées le mercredi après-midi afin d'organiser la nouvelle séance de coenseignement du vendredi. Nous sommes reparties du plan de soutien pour observer les différents besoins des élèves. Deux groupes distincts de besoin se sont alors dessinés : une partie de la classe éprouvait certaines difficultés quant à la forme passive et une autre partie avait besoin de remédiation quant à la vitesse horaire.

Lors de cette phase de co-planification, nous avons à nouveau ciblé les objectifs, repéré les différents besoins spécifiques et choisi les configurations à employer.

• Objectif(s) :

1. Au terme de cette période, les élèves devraient être capables de transformer des phrases actives en phrases passives et inversement en respectant la concordance des temps.
2. Au terme de cette période, les élèves devraient être capables de trouver la vitesse horaire d'une personne, d'un objet ou d'un animal mais aussi de retrouver certaines données en fonction de celles qu'ils connaissent déjà et ce, en se basant sur la formule de la vitesse.

• Besoins spécifiques :

1. Pour la leçon sur la forme passive, deux élèves souffrent de dyslexie et les autres éprouvent des difficultés pour la concordance des temps lorsqu'on transcrit la forme active à la forme passive.

	<p>2. Pour la leçon sur la vitesse horaire, les élèves éprouvent des difficultés entre les différents rapports de vitesse, distance et temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Configuration(s) : la configuration choisie pour la mise en œuvre de cette séance de coenseignement a été celle <i>en ateliers</i> mais celle-ci a été adaptée en fonction des besoins de la classe.  <p>Pour assurer au mieux cette séance, nous nous sommes ensuite réparti les rôles et responsabilités de chacune (expliqué ci-dessous).</p>
<p>Co-instruction</p> 	<p>Cette séance de coenseignement, a donc était assurée selon la configuration <i>en ateliers</i> mais celle-ci a toutefois été adaptée aux besoins de la classe. En effet, dans ce cas-ci, les deux ateliers proposés aux élèves n’abordaient pas les mêmes objectifs, ni le même contenu mais tous les élèves participaient toutefois aux deux ateliers.</p> <p>Ma MDS et moi nous étions divisé la responsabilité de l’enseignement et de la gestion du groupe. Ma MDS se chargeait de l’atelier portant sur la leçon de la vitesse horaire en apportant une remédiation quant aux rapports entre vitesse, distance et temps. De mon côté, je m’occupais de l’atelier concernant la forme passive et plus particulièrement en abordant la concordance des temps lors de la transcription d’une phrase active en phrase passive et inversement.</p> <p>Les élèves ont donc été répartis en deux groupes mixtes. Ils étaient formés de façon à ce que les niveaux soient variés. En effet, une partie des élèves éprouvant des difficultés concernant la vitesse horaire était regroupée avec une partie des élèves en difficulté</p>

	<p>concernant la forme passive. Il en était de même pour le deuxième groupe.</p> <p>Ainsi, chaque enseignant était responsable de son atelier et les élèves sont donc tous passés d'un atelier à l'autre. Le fait d'avoir mixé les besoins particuliers des élèves a permis davantage d'interactions entre pairs. Lorsque les élèves en difficulté concernant la vitesse horaire réalisaient l'atelier visant à rééclaircir les notions de cette leçon, l'autre partie des élèves pouvait alors leur venir en aide et leur réexpliquer les démarches dans d'autres mots, en leur fournissant d'autres explications. A l'inverse, lorsque les élèves changeaient d'atelier, l'autre partie des élèves en difficulté concernant la forme passive était donc soutenue par les élèves ayant assimilé la matière. Ma MDS et moi-même étions là afin d'assurer principalement la gestion des élèves et d'observer l'aide, le soutien apporté entre pairs. Nous restions disponibles en cas d'incompréhension persistante et pour pouvoir rebondir sur un point matière en fonction des besoins observés sur le moment. De plus, nous avons prêté une attention particulière aux élèves souffrant de dyslexie afin de pouvoir leur assurer un soutien plus individualisé si nécessaire.</p>
<p>Co-évaluation</p> 	<p>Cette phase a, de nouveau, été réalisée le vendredi sur le temps de midi afin de discuter ensemble, ma MDS et moi, de cette nouvelle séance de coenseignement. Pour cela, nous avons continué à consigner nos observations dans le tableau servant d'outil entre coenseignants (cfr. Annexe 3). De plus, nous avons pu constater que les points à réguler lors de la première séance ont été améliorés grâce à la configuration employée et de son adaptation aux besoins des élèves (plus d'interactions entre pairs et la différence de niveaux était moins stigmatisante).</p>
	<p>Suite à la co-évaluation de cette séance et de la configuration de coenseignement employée, il est ressorti que ce dispositif vise</p>

Analyse du dispositif



toujours à assurer une différenciation pédagogique à destination de tous. Dans ce cas-ci, nous avons pu offrir une diversification plus large des aides aux élèves et nous avons aussi assuré une différenciation quant au contenu et au processus employé dans les deux ateliers. Durant cette séance, nous restions principalement dans un coenseignement de soutien et non pas d'apprentissage réel. A la suite de cette séance, ce qui ressort de très intéressant est le fait que les six configurations initiales du coenseignement ne doivent pas être un frein et peuvent être adaptées en fonction des besoins particuliers des élèves du groupe-classe ainsi qu'à la réalité du terrain. Dans ce cas, il était d'autant plus pertinent d'assurer deux ateliers au contenu et objectifs différents afin d'apporter l'aide nécessaire à chacun. De plus, le fait d'avoir constitué des groupes de niveaux variés a favorisé les échanges et l'aide entre pairs, ce qui a davantage augmenté la richesse de cette séance. Ainsi, un éventail d'explications avec d'autres mots, proposant d'autres démarches, a été proposé aux élèves et chacun a pu adopter la stratégie qui lui convenait le mieux.

Grâce à cette mixité des groupes lors des ateliers, la différence de niveaux a également été moins stigmatisante. Chaque élève se retrouvait à un moment donné dans la peau de celui qui était soutenu et dans la peau de celui qui soutenait l'autre.

Enfin, cette démarche nous a vraiment permis, en tant qu'enseignantes, d'observer les réflexions de chacun et de cibler les besoins particuliers des élèves. Il était très intéressant, lorsqu'un élève éprouvait des difficultés, de lui faire verbaliser ce qu'il avait compris ou non.

Un petit bémol à cette configuration, du fait que les élèves n'étaient pas habitués à ce dispositif, a été le fait qu'il y avait parfois trop de bruit. Les discussions, bien que riches, entre pairs au sein d'un même espace, occasionnaient parfois la distraction chez certains.

1.3. Description et analyse de la séance 3

Cette dernière séance de coenseignement a porté sur les mesures de volume. Durant ma dernière semaine de stage, un seul petit groupe d'élèves s'est inscrit via le plan de soutien afin d'avoir une aide particulière quant à cette leçon.

 <p>Co-planification</p>	<p>Afin de planifier la période de coenseignement du vendredi, ma MDS et moi, nous sommes concertées le mercredi après-midi. Cette fois-ci, seul un petit groupe de six élèves s'est inscrit via le plan de soutien afin de recevoir une aide particulière par rapport à la leçon sur les mesures de volume.</p> <p>Lors de cette phase de co-planification, nous avons à nouveau ciblé l'objectif, repéré les différents besoins spécifiques et choisi la configuration à employer.</p> <ul style="list-style-type: none">• Objectif(s) : au terme de cette période, les élèves devraient être capables d'estimer et de convertir des mesures de volumes, les comparer et ce, en utilisant correctement l'abaque.• Besoins spécifiques : ces élèves éprouvent principalement des difficultés à comparer et à convertir deux ou plusieurs mesures de volume, d'unités différentes, en utilisant l'abaque.• Configuration(s) : la configuration choisie pour la mise en œuvre de cette séance de coenseignement a été celle de <i>l'enseignement alternatif</i>. 
	<p>Cette dernière séance de coenseignement s'est donc déroulée selon le dispositif de <i>l'enseignement alternatif</i>.</p>

<p>Co-instruction</p> 	<p>Dans ce cas-ci, ma MDS et moi nous étions divisé la responsabilité de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ainsi, la majorité des élèves sont restés en groupe avec ma MDS pendant que, de mon côté, je travaillais avec les six élèves afin de remédier à leurs difficultés. Ma MDS travaillait collectivement avec la majorité des élèves afin d'enrichir, de consolider les apprentissages des mesures de volume tandis que je travaillais de manière plus individualisée avec le petit groupe d'élèves ayant besoin d'explications supplémentaires sur les comparaisons entre mesures de volume pour progresser. En travaillant avec ce petit groupe d'élèves à besoins particuliers, les échanges entre pairs étaient davantage encouragés afin que les élèves puissent apprendre, comprendre, remédier à leurs difficultés grâce aux autres en plus de mon soutien.</p>
<p>Co-évaluation</p> 	<p>Cette phase a été réalisée le vendredi sur le temps de midi afin de discuter ensemble, ma MDS et moi, de cette dernière séance de coenseignement. Pour cela, nous avons à nouveau consigné nos observations dans le tableau servant d'outil entre coenseignants afin d'observer l'évolution des élèves et l'efficacité du coenseignement (cfr. Annexe 4).</p>
<p>Analyse du dispositif</p> 	<p>Suite à la co-évaluation, nous avons constaté que le coenseignement, dans ce cas-ci, a de nouveau été bénéfique. La différenciation pédagogique a de nouveau pu être instaurée au sein du groupe classe. En effet, cette configuration du coenseignement a permis d'offrir un soutien supplémentaire aux élèves qui avaient des besoins d'apprentissage différents.</p> <p>Comme lors des séances précédentes, le dispositif de coenseignement a été mis en place en guise de soutien pour les élèves.</p> <p>De plus, l'enseignement alternatif permet de créer des espaces dédiés à l'aide : une table d'appui autour de laquelle on peut regrouper plus facilement les élèves qui rencontrent des obstacles</p>

	<p>afin de leur apporter un soutien dans leur apprentissage. Cette table peut alors rester dans un coin de la classe.</p> <p>Enfin, les interactions entre pairs, lors du travail en petit groupe de soutien, ont permis d'apporter des explications avec d'autres mots et ainsi proposer plusieurs stratégies de raisonnement.</p> <p>Une piste d'amélioration serait de favoriser davantage des observations en amont de la part des coenseignants afin de repérer les besoins spécifiques des élèves qui n'osent peut être pas le signaler. En effet, dans le cas de mon stage, nous nous sommes surtout basées sur le plan de soutien. Les élèves s'inscrivaient sur base volontaire et en fonction des besoins qu'ils ressentaient mais peut-être que certains n'osaient pas demander l'aide dont ils avaient besoin ou encore ne savaient pas cibler les points de matière incompris.</p>
--	---

1.4. Témoignages des apprenants et des coenseignants

« J'ai beaucoup apprécié cette collaboration entre stagiaire et maître de stage. Les échanges étaient très riches et nous nous apprenions chacune de nouvelles choses. Je suis plus que ravie d'avoir pu expérimenter ce nouveau dispositif de coenseignement que je ne connaissais pas encore et je pense que ce travail en équipe peut apporter de bonnes choses pour notre système scolaire. Cela prendra du temps mais si les formations évoluent, si les moyens suivent, ... des évolutions positives restent à venir ! »

M^{me} Sandrine (MDS)

« C'était trop bien d'avoir plusieurs institutrices en même temps. En plus, j'aimais bien quand on était en plus petit groupe car je comprenais mieux et j'étais plus attentif. »

Noa

« J'ai adoré quand M^{me} Sandrine et M^{me} Lola nous donnaient cours en même temps. J'osais plus facilement demander de l'aide et poser mes questions car je n'avais pas peur de trop déranger. En plus, on était plus soudé quand on travaillait tous ensemble pendant ces moments. »

Augustine

« J'ai bien aimé quand on était en ateliers. D'autres élèves de la classe m'ont aidé quand je ne comprenais pas la forme passive mais après, c'est moi qui ai pu les aider pour la vitesse horaire. Je suis content qu'on s'occupe de moi quand j'ai besoin d'aide. »

Esteban, élève dyslexique

1.5. Mon retour réflexif sur le dispositif

A travers ce stage et les séances de coenseignement réalisées avec ma MDS, j'ai pu relever divers avantages et inconvénients de ce dispositif en guise de différenciation pédagogique :

- Le coenseignement propose une grande diversification des aides apportées aux élèves. Des palettes de proposition enrichies par les expériences des coenseignants peuvent être proposées.

- Le fait de garder des traces lors de la coévaluation sur les effets positifs et les facteurs d'efficacité du coenseignement permet d'observer l'évolution des élèves et de remarquer que le coenseignement peut être une aide afin que tous les élèves atteignent un même objectif final d'apprentissage.

- Le fait de travailler à deux a permis d'apporter des explications avec d'autres mots quand certains élèves ne comprenaient pas l'explication d'un des enseignants.

- Enrichissement entre coenseignants. On prend du recul sur nos pratiques, on partage nos points de vue et manière de faire.

- Les élèves avaient moins peur de se tromper et osaient plus facilement poser leurs questions, demander de l'aide.

- Les différences sont moins stigmatisées du fait que l'on prend en compte les besoins de tous sans prendre individuellement les élèves à besoins spécifiques.

- Beaucoup de configurations de coenseignement s'offrent à nous et permettent une variation des dispositifs d'apprentissage. De plus, ces configurations ne doivent pas être un frein et peuvent être adaptées aux besoins des élèves de la classe et à la réalité du terrain.

- Le coenseignement favorise la constitution de petits groupes de besoins temporaires ou de dispositifs de collaboration et de coopération entre pairs.

- Ce dispositif nécessite beaucoup de préparation et de temps de concertation. Selon moi, l'instaurer en temps complet ne pourrait se faire qu'à condition que ces périodes de concertation soient prévues dans les horaires des enseignants.

- Cela nécessite de mettre des outils de gestion de groupe en place. Lors des configurations où l'on travaille en groupes et où les enseignants se divisent l'enseignement, le bruit augmente très vite et cela peut déconcentrer certains élèves.

- Dans ce cas-ci, étant en 6ème primaire, la plupart des élèves connaissaient leurs besoins et savaient s'inscrire volontairement sur le *plan de soutien* afin de retravailler ce qui était incompris. Mais chez des élèves plus jeunes, il est indispensable de mettre en oeuvre la configuration l'un enseigne / l'autre observe afin de repérer en amont les besoins particuliers des élèves.

- Selon moi, le coenseignement reste un outil pertinent en guise de différenciation pédagogique mais très compliqué à instaurer à temps complet. Cela nécessite donc une variation des outils de différenciation pédagogique et ce dispositif ne peut pas être employé seul.

- Il est parfois compliqué, en tant qu'enseignant, de garder une posture de retrait et les interactions entre pairs sont parfois mises à mal.

Une des limites qui s'est posée dans mon cas est le fait que l'on travaillait avec *le plan de soutien* et que j'ai donc su uniquement pratiquer ces périodes de coenseignement en guise de période de soutien et non comme période d'apprentissage à proprement dit. Malgré tout, ce dispositif me semble être un outil pertinent en guise de différenciation pédagogique, en veillant à prendre en compte les besoins de chacun et non pas uniquement ceux des élèves à besoins spécifiques.

Ainsi, à la suite de ces observations, quelques pistes d'amélioration sont envisageables pour mon stage dans l'enseignement spécialisé :

- Expérimenter le coenseignement dans des situations d'apprentissage et non plus uniquement en guise de période de soutien.
- Mettre en place la configuration l'un enseigne / l'autre observe afin d'observer en amont les besoins spécifiques des élèves avant l'apprentissage.
- Expérimenter de nouvelles configurations du coenseignement telles que *l'enseignement parallèle* ou *l'enseignement partagé*.
- Varier les configurations de coenseignement au sein d'une même séance, ne pas se sentir limité.
- Veiller à garder une position de retrait afin d'encourager les interactions entre pairs.

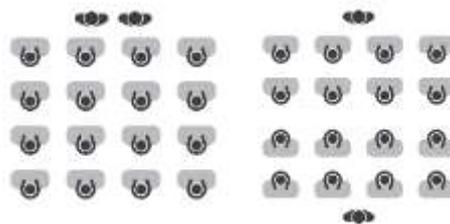
2. Dans l'enseignement spécialisé

Lors du stage précédent, dans l'enseignement ordinaire, les séances de coenseignement instaurées ont principalement servi de périodes de soutien, de remédiation. C'est pourquoi, lors de mon stage dans l'enseignement spécialisé, j'ai voulu expérimenter le dispositif pour des périodes d'apprentissage à proprement dit. De plus, cela m'a permis de tester d'autres configurations que celles utilisées en 6^{ème} primaire et ainsi d'observer leur impact sur la différenciation pédagogique à destination de tous.

Ma première semaine de stage dans l'enseignement spécialisé consistait en une semaine de co-titulariat où ma MDS de stage et moi-même avons mis en place la configuration *l'un enseigne / l'autre observe* afin de repérer en amont les besoins spécifiques de chaque élève (cfr. Annexe 5). Cela nous a permis d'organiser nos séances de coenseignement des deux semaines suivantes qui ont visé à répondre à ces besoins observés.

2.1. Description et analyse de la séance 1

 <p>Co-planification</p>	<p>Ma MDS et moi nous sommes concertées le lundi en fin de journée afin de planifier ensemble la première séance de coenseignement du mercredi matin. Afin de planifier cette séance de façon à différencier les apprentissages, nous sommes reparties des besoins spécifiques observés chez chacun (cfr. Annexe 5). Nous avons défini un objectif commun et les configurations employées pour atteindre ce dernier.</p> <ul style="list-style-type: none">• Objectif(s) : au terme de la séance, les élèves devraient tous être capables de reconnaître, sur base d'indices, leur prénom. Certains élèves, devront être capables d'écrire ce dernier en imprimé.• Besoins spécifiques : certains élèves doivent retravailler l'écriture de leur prénom en imprimé alors que d'autres doivent d'abord continuer à s'entraîner à reconnaître leur prénom avant de passer à l'étape de l'écriture.• Configuration(s) : deux types de configuration ont été ciblés pour cette séance, d'abord <i>l'enseignement partagé</i> pour ensuite passer à un <i>enseignement en parallèle</i>.
--	---



Pour assurer au mieux ces deux configurations du coenseignement, nous nous sommes ensuite réparti les rôles et responsabilités de chacune (expliqué ci-dessous).

Co-instruction



Cette première période de coenseignement dans l'enseignement spécialisé a démarré selon la configuration de *l'enseignement partagé*. Dans ce cas-ci, ma MDS et moi nous sommes partagé la responsabilité de l'enseignement et de la gestion du groupe. Cette première partie de la séance consistait à rassembler les élèves de la classe afin de réaliser une activité commune. Celle-ci avait pour but que chaque élève puisse venir retrouver son prénom parmi tous ceux de la classe et puisse venir l'associer à sa propre photo. Durant cette activité, ma MDS et moi échangeons régulièrement nos rôles : tantôt ma MDS animait l'activité alors que, de mon côté, j'observais le raisonnement des élèves, je leur venais en aide si besoin,... tantôt ma MDS assurait l'aide, la discipline alors que j'animais l'activité. Cette première partie de séance a ainsi favorisé les interactions en pairs.

Ensuite, une fois la première activité terminée, nous sommes passées à un *enseignement en parallèle*. Nous nous sommes à nouveau partagé les responsabilités de l'enseignement et de la gestion du groupe entre coenseignantes. Dans ce cas-ci, la classe a été divisée en deux groupes de niveaux différents : un groupe d'élèves ayant besoin de consolider la reconnaissance de leur prénom et un autre groupe capables de travailler l'écriture de leur prénom. Ma MDS a pris en charge la moitié de la classe qui pouvait s'entraîner à l'écriture alors que, de mon côté, je prenais l'autre moitié de la classe pour retravailler la reconnaissance de leur

	<p>prénom. Durant cette activité, le contenu couvert était similaire mais les méthodes d'enseignement et le processus étaient différents.</p>
<p>Co-évaluation</p> 	<p>Cette phase a été réalisée le mercredi après-midi afin que l'on puisse discuter ensemble, ma MDS et moi, de cette première séance de coenseignement. Pour cela, nous avons créé un outil servant à consigner nos observations quant à l'évolution des besoins des élèves et à analyser l'efficacité du coenseignement sur ces besoins spécifiques (cfr. Annexe 6).</p>
<p>Analyse du dispositif</p> 	<p>Suite à la co-évaluation, nous avons relevé que le coenseignement, dans ce cas-ci, a permis de différencier les apprentissages tout en tenant compte des besoins spécifiques de chacun.</p> <p>Cette première séance de coenseignement a permis une différenciation au niveau des contenus et des processus employés. Chaque élève a eu la possibilité d'avancer à son rythme et en fonction de ses besoins afin de pouvoir atteindre l'objectif final.</p> <p>Dans ce cas, mettre en place le coenseignement permet de prendre plus de temps pour chacun et, quand cela est nécessaire, d'apporter une aide plus individualisée à l'élève. De plus, cela permet une meilleure rentabilité des apprentissages car, en un même laps de temps et dans un même espace, nous pouvons avancer avec deux groupes de niveaux différents et développer les objectifs ainsi que les besoins de chacun. Si ma MDS avait été toute seule, elle n'aurait pu s'occuper que d'un seul groupe pendant que les autres étaient en travail individuel.</p> <p>Une petite régulation à penser pour la fois prochaine serait de favoriser davantage les interactions entre pairs. Il serait d'autant plus intéressant que les élèves puissent s'apporter un soutien mutuel en plus de celui apporté par les coenseignants.</p>

2.2. Description et analyse de la séance 2

<p>Co-planification</p> 	<p>Afin de co-planifier cette séance de coenseignement, ma MDS et moi nous sommes à nouveau concertées le lundi après les cours. Nous sommes reparties des besoins spécifiques repérés en amont pour chaque élève (cfr. Annexe 5), afin de créer une nouvelle situation d'apprentissage. Nous avons donc défini un nouvel objectif et ciblé la configuration de coenseignement la plus pertinente pour cette séance.</p> <ul style="list-style-type: none">• Objectif(s) : au terme de la séance, une partie des élèves sera capable de dénombrer une quantité d'objets de 1 à 3 alors que d'autres seront capables de dénombrer une quantité d'objets de 1 à 10.• Besoins spécifiques : certains élèves doivent travailler le dénombrement de 1 à 3 alors que d'autres peuvent travailler le dénombrement de 1 à 10. Deux groupes de niveaux s'observent.• Configuration(s) : la configuration ciblée pour cette séance est <i>l'enseignement alternatif</i>. 
<p>Co-instruction</p> 	<p>Cette deuxième séance de coenseignement s'est donc déroulée selon le dispositif de <i>l'enseignement alternatif</i>.</p> <p>Dans ce cas-ci, ma MDS et moi nous étions divisé la responsabilité de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ainsi, la majorité des élèves sont restés en groupe avec moi pendant, que de son côté, ma MDS travaillait avec les trois élèves de niveau plus avancé afin d'approfondir leurs connaissances.</p>

	<p>Je travaillais donc collectivement avec la majorité des élèves afin de travailler le dénombrement de 1 à 3 alors que ma MDS travaillait le dénombrement de 1 à 10 de manière plus individualisée avec un petit groupe d'élèves plus avancés. Cela permettait donc à ces élèves d'aller au-delà de l'apprentissage collectif en fonction de leurs propres besoins.</p> <p>De plus, en travaillant avec ce petit groupe d'élèves à besoins particuliers, les échanges entre pairs étaient davantage encouragés et possibles.</p>
<p>Co-évaluation</p> 	<p>Cette phase a de nouveau eu lieu le mercredi après-midi afin d'échanger nos observations et réflexions entre coenseignantes suite à cette séance. Nous avons consigné toutes nos constatations afin de garder des traces de l'évolution des besoins de chacun et d'analyser l'efficacité du coenseignement cette fois-ci (cfr. Annexe 7).</p>
<p>Analyse du dispositif</p> 	<p>Ma MDS et moi avons analysé le dispositif de cette séance et sommes tombées d'accord pour mettre en avant la différenciation pédagogique permise par le coenseignement. Cette configuration en <i>enseignement alternatif</i> a permis de différencier les apprentissages d'un point de vue des contenus, des structures et des processus employés. Ce dispositif a également permis de cibler d'autres besoins spécifiques des élèves : on pouvait s'intéresser à eux de manière plus individualisée et prendre le temps d'analyser leurs besoins (surtout pour le petit groupe d'élèves plus avancés).</p> <p>De plus, en travaillant en groupes de niveau, les élèves se sont sentis sur un même pied d'égalité et avaient plus confiance en eux. Cela a favorisé les interactions entre pairs et ils osaient plus facilement participer.</p> <p>Comme dans mon stage dans l'ordinaire, cette configuration a permis de mettre en place un espace au sein de la classe dédié à l'aide ou encore à l'enrichissement des élèves plus avancés.</p>

	<p>Toutefois, nous avons relevé que ce dispositif <i>d'enseignement alternatif</i> ne doit pas être utilisé de manière trop récurrente car il risquerait alors de stigmatiser les différences. D'où toute l'importance de varier et de mixer les différents types de configuration du coenseignement.</p>
--	---

2.3. Témoignages des apprenants et des coenseignants

« J'ai pris beaucoup de plaisir à collaborer avec Lola durant ses trois semaines de stage. Je m'étais déjà intéressée au coenseignement et cela m'a permis de pouvoir l'expérimenter de façon concrète. Ma classe se constituant de trois niveaux distincts, il était très intéressant de mettre en place ce dispositif en guise d'outil de différenciation pédagogique. Ce nouvel outil a permis d'être plus disponible auprès des élèves et de leur accorder une attention toute particulière en fonction de leurs propres besoins. Les échanges entre coenseignants étaient très riches et constructifs ! »

M^{me} Julie (MDS)

« J'aime bien être en petit groupe et apprendre des grands nombres. C'est chouette parce que tout le monde apprend ensemble. »

Sacha

« C'est chouette de recevoir de l'aide et j'aime bien avoir deux *madames*. »

Noah

« J'ai eu l'occasion d'observer une séance de coenseignement menée par M^{me} Julie et M^{lle} Lola. J'ai trouvé ce dispositif très intéressant afin de cibler au mieux les besoins de chacun. J'ai beaucoup apprécié le dispositif de co-évaluation mis en place afin d'observer l'évolution des élèves. »

Isabelle (kinésithérapeute)

2.4. Mon retour réflexif sur le dispositif

Les avantages et inconvénients du coenseignement relevés lors de mon stage dans l'enseignement ordinaire se sont confirmés à travers ce stage dans l'enseignement spécialisé. Toutefois, suite à ce nouveau stage et aux séances de coenseignement réalisées, d'autres avantages et inconvénients viennent s'ajouter à ceux mis en avant après mon stage en 6^{ème} primaire :

- Le coenseignement permet d'être plus disponible auprès des élèves et leur accorder une attention particulière en fonction de leurs besoins.
- Ce dispositif peut servir à différencier le contenu, les structures ou encore le processus d'un apprentissage.
- Organiser, de temps en temps, le coenseignement en regroupant les élèves en groupes de besoins permet d'instaurer un climat de confiance et favorise l'engagement actif des élèves. Cela favorise également l'interaction entre apprenants.
- Le coenseignement permet d'être plus précis dans ses objectifs et d'identifier les obstacles potentiels d'une situation d'apprentissage.
- Le coenseignement permet davantage d'observations en amont afin de repérer les besoins particuliers des élèves. Ce qui est plus difficile lorsque l'enseignant doit le faire seul.
- Les coenseignants restent parfois limités à une seule configuration mais il est indispensable de varier celle-ci afin qu'il n'y ait pas de risques de stigmatiser la différence au lieu de l'atténuer.
- Les coenseignants restent très souvent deux enseignants et les co-intervenants extérieurs (logopède, ergothérapeute, sophrologue,...), souvent présents dans l'enseignement spécialisé, risquent d'être mis de côté si on ne les inclut pas directement dans ce dispositif de coenseignement.
- Une des difficultés est de penser à instaurer le coenseignement en guise de réelle situation d'apprentissage et non seulement comme période de soutien.
- Les bénéfices du coenseignement apparaissent uniquement si celui-ci est instauré de manière ponctuelle et régulière sans pour autant l'instaurer en temps complet.

Dans le contexte de l'enseignement spécialisé où la classe est exclusivement constituée d'élèves à besoins spécifiques, il reste nécessaire d'assurer un soutien individuel aux élèves. Lorsque l'on utilise exclusivement le coenseignement, certains élèves peuvent être privés de cette individualisation. Il est alors intéressant de mêler le dispositif de coenseignement au dispositif de co-intervention.

Ce qui est également intéressant à mettre en avant, c'est que les configurations employées ne seront pas forcément les mêmes dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire et celles-ci nécessiteront parfois plus d'adaptation (en fonction des besoins spécifiques de la classe, du nombre d'élèves, des différents niveaux au sein de la classe).

Conclusion de la partie pratique

Au cours de ces diverses séances de coenseignement, j'ai pu découvrir les différents avantages et inconvénients de ce dispositif et analyser son efficacité en guise d'outil de différenciation pédagogique.

Selon moi, une première constatation à retenir est que ce dispositif permet avant tout de prendre en compte les besoins de chacun si des observations en amont sont réalisées avant de co-planifier une situation d'apprentissage. Il est essentiel de cibler les besoins particuliers des élèves, en pratiquant par exemple la configuration *l'un enseigne/l'autre observe*, afin d'amener le coenseignement comme outil de différenciation pédagogique à destination de tous. Après ces observations, une diversification plus large des aides et réponses à ces besoins spécifiques est possible.

Ensuite, je retiens également que beaucoup de configurations de coenseignement s'offrent à nous et permettent une variation des dispositifs d'apprentissage. Ainsi, cet outil permet de différencier les contenus, les structures, les processus mais aussi les produits d'un apprentissage. Ces configurations ne doivent pas être un frein et peuvent être adaptées aux besoins des élèves de la classe et à la réalité du terrain.

Par ailleurs, le coenseignement ne peut réellement fonctionner qu'à condition que les coenseignants aient pris le temps de co-planifier les séances. Il est important que chacun puisse partager ses idées aussi bien au niveau pédagogique que didactique. Il faut construire des objectifs ensemble et définir le rôle ainsi que les responsabilités de chaque intervenant pour que cela fonctionne.

Au vu de l'expérimentation de ce dispositif, je dirais que la maîtrise du coenseignement en guise d'outil de différenciation est un long processus et qu'il faut apprendre à réguler nos actions au fur et à mesure. La co-évaluation prend donc toute son importance ainsi que la formation à ce nouveau dispositif. Se lancer dans cette expérience doit se faire sur base volontaire et l'on doit être apte à collaborer avec d'autres personnes, à accepter d'autres idées, à partager ses façons de faire,...

Enfin, la mise en place du coenseignement ne se réalise pas en un jour. Il est nécessaire de se lancer progressivement et de commencer par une mise en place ponctuelle et régulière de ces

séances à temps partiel. C'est avec le temps que des changements s'opèreront et que les bénéfices de cette différenciation pédagogique à destination de tous apparaitront. Cependant des évolutions sont déjà remarquées au bout de quelques séances.

La mise en application du coenseignement lors de mes stages m'est véritablement apparue comme un outil efficace de différenciation pédagogique à destination de tous.

Conclusion générale

A travers ce travail de fin d'études, j'ai souhaité expérimenter le coenseignement comme un nouvel outil de différenciation à destination de tous, potentielle réponse à la volonté de tendre vers un enseignement inclusif.

En effet, amener les élèves à atteindre les mêmes compétences et à viser plus d'égalité de résultats et d'acquis est fondamental. Il m'a toujours semblé nécessaire de prendre en compte les besoins de chaque élève et d'offrir une différenciation pédagogique à destination de tous.

La collaboration entre professionnels est déjà d'actualité, essentiellement dans l'enseignement spécialisé et à moindre échelle dans l'enseignement ordinaire. Elle vise cependant principalement une différenciation individuelle et non-collective.

C'est pour cette raison que j'ai expérimenté le coenseignement, pour ouvrir cette différenciation à l'ensemble d'un groupe-classe. Il m'a semblé intéressant de le tester tant dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire.

Même si cet outil demande une adaptation à chaque groupe-classe et à chaque situation d'apprentissage, j'ai constaté son efficacité pour tous. Grâce à une vraie différenciation, le et ou les objectifs communs fixés lors de la co-planification sont finalement atteints par tous les élèves.

La richesse du travail à deux dans un même espace est de permettre une observation plus affûtée des besoins de chaque élève, de rendre la différenciation plus qualitative et efficace, sans stigmatiser les différences et en encourageant les interactions entre pairs.

J'ai cependant constaté que cette richesse de travail n'est possible que si les enseignants acteurs du projet sont ouverts à un travail collaboratif à chaque étape du processus : planification, enseignement et évaluation.

Ce dispositif, apportant beaucoup de bénéfices, n'est pas sans risques et sans limites. Il doit être pensé, adapté au groupe-classe avant sa mise en œuvre et évalué par les différents acteurs qui y ont participé.

Je terminerai en affirmant que le coenseignement peut être un outil efficace à la différenciation pédagogique mais celui-ci reste un outil parmi tant d'autres. A mes yeux, il est

nécessaire de varier les dispositifs de différenciation pédagogique au sein d'une classe et le coenseignement ne peut pas suffire. Par exemple, dans le cadre de mes stages, je n'ai pas été confrontée à des situations d'inclusion. Je m'interroge sur les limites du coenseignement et je pense qu'un soutien individuel reste indispensable et complémentaire dans ces situations.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence donne l'opportunité, dès la rentrée 2022, d'appliquer le coenseignement, à temps partiel, en première et deuxième années primaires. Il s'agit d'une belle opportunité d'offrir une différenciation plus collective. Beau défi pour les équipes pédagogiques ! Il sera toutefois important que les enseignants soient ouverts au changement, soient formés efficacement, soient soutenus par leur direction et que les moyens nécessaires soient déployés.

De mon côté, dans l'envie de participer activement à ce changement et convaincue de l'intérêt de cette collaboration entre acteurs du système scolaire, j'aimerais véritablement utiliser le coenseignement dans mon futur parcours. Je désire affiner mes pistes d'observation des besoins spécifiques des élèves et partager outils et expériences avec d'autres professionnels dans des moments d'échange enrichissants. Je compte ainsi entamer une spécialisation en orthopédagogie afin d'être mieux armée encore pour mon futur métier.

La clé, selon moi, pour se lancer dans cette nouvelle pratique est d'oser, de tester, de s'autoévaluer et se faire confiance.

Annexes



Annexe 1 : Plan de soutien

Plan de soutien	
Titre de la leçon	Élèves
Le PPCM	- Alessia - Noa - Zoé - Méline
La forme passive	- Esteban - Louis – Philippe - Lucas - Eléonore - Margaux - Roméo
La vitesse horaire	- Charlotte - Léa - Melissa - Nicolas - Augustine - Maëlle - Sean

Annexe 2 : Tableau de co-évaluation de la séance 1

Domaine d'enseignement	Les effets positifs repérés			Les facteurs de l'efficacité	
	Niveau de classe	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ?	Quelles sont les traces de ces réussites ?	Organisation retenue	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail...
<p>MATHEMATIQUES</p> <p>Solides et figures</p> <p>Situation d'apprentissage : Les tracés et l'aire des polygones réguliers</p>	P6	<p>A la fin de la séance, les élèves sont capables de tracer des polygones réguliers à l'aide du compas et ce, de manière précise.</p>	<p>A la fin de la séance, chaque élève avait la possibilité de tracer un polygone régulier de son choix et de faire valider son tracé par l'un des deux enseignants.</p>	<p>Coenseignement : l'un enseigne / l'un apporte un enseignement de soutien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'explication avec d'autres mots en fonction des deux enseignants • L'explicitation des étapes afin d'atteindre l'objectif

Annexe 3 : Tableau de co-évaluation de la séance 2

Domaine d'enseignement	Les effets positifs repérés			Les facteurs de l'efficacité	
	Niveau de classe	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ?	Quelles sont les traces de ces réussites ?	Organisation retenue	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail...
MATHEMATIQUES Traitement de données Situation d'apprentissage : La vitesse horaire / les rapports entre vitesse, distance et temps	P6	A la fin de la séance, les élèves éprouvant des difficultés quant à cette matière, sont capables de retrouver certaines données en fonction de celles qu'ils connaissent déjà et ce, en se basant sur les rapports entre distance, vitesse et temps.	A la fin de la séance, les élèves en difficulté ont été amenés à réaliser une petite situation problème, sur la vitesse horaire, imaginée par les autres élèves du groupe. Ainsi, les élèves ont pu se situer dans leur apprentissage et les enseignants ont pu observer les besoins de chacun.	Coenseignement : en ateliers (de soutien)	<ul style="list-style-type: none"> Les interactions entre pairs et le soutien entre eux-ci. Les groupes mixtes de besoins, de niveaux. Un soutien plus individualisé par l'enseignant en fonction des besoins de chacun.
FRANCAIS Lire / Ecrire Situation d'apprentissage : La forme passive	P6	A la fin de la séance, les élèves éprouvant des difficultés par rapport à la forme passive, sont capables de transcrire un phrase active en phrase passive (et inversement) et ce, en respectant la concordance des temps.	A la fin de la séance, les élèves en difficulté ont été amenés à transcrire une phrase active en phrase passive (et inversement). Ces phrases à transcrire ont été imaginées par les autres élèves du groupe et l'enseignant à veiller à ce que les temps de conjugaison soient variés afin de s'assurer de l'assimilation de la concordance des temps.	Coenseignement : en ateliers (de soutien)	<ul style="list-style-type: none"> Les interactions entre pairs et le soutien entre eux-ci. Les groupes mixtes de besoins, de niveaux. Un soutien plus individualisé par l'enseignant en fonction des besoins de chacun.

Annexe 4 : Tableau de co-évaluation de la séance 3

Domaine d'enseignement	Les effets positifs repérés			Les facteurs de l'efficacité	
	Niveau de classe	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ?	Quelles sont les traces de ces réussites ?	Organisation retenue	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail...
MATHEMATIQUES Grandeurs Situation d'apprentissage : Les mesures de volume	P6	A la fin de la séance, les élèves sont capables de comparer des volumes d'unités différentes et ce, en utilisant correctement l'abaque.	A la fin de la séance, les six élèves éprouvant des difficultés quant aux comparaisons de mesures de volume ont créé un exercice par eux-mêmes afin de réfléchir à des mesures équivalentes. Ensuite, ils ont eux-mêmes réalisé cet exercice afin de vérifier les comparaisons effectuées.	Coenseignement : enseignement alternatif	<p>Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail...</p> <ul style="list-style-type: none"> Les interactions entre pairs et le soutien entre eux-ci. Les explications avec d'autres mots.

Annexe 5 : Besoins spécifiques observés chez les élèves

<i>Elève</i>	<i>Besoins spécifiques</i>
Noah (niveau 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de s'entraîner à écrire son prénom en imprimé - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 10
Sacha (niveau 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de s'entraîner à écrire son prénom en imprimé - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 10 - Développer sa mémoire
Maël (niveau 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de s'entraîner à écrire son prénom en imprimé - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 10 - Apprendre à mieux utiliser les outils scolaires : ciseaux, colle, marqueur,...
Loïce (niveau 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de travailler la reconnaissance de son prénom - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 3 - Apprendre à utiliser les outils scolaires : ciseaux, colle, marqueur,... - Développer les interactions avec les autres
Owen (niveau 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de s'entraîner à écrire son prénom en imprimé - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 3 - Apprendre à utiliser les outils scolaires : ciseaux, colle, marqueur,... - Développer les interactions avec les autres
Eden (niveau 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de travailler la reconnaissance de son prénom - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 3 - Apprendre à utiliser les outils scolaires : ciseaux, colle, marqueur,...
Evan (niveau 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de travailler la reconnaissance de son prénom - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 3 - Développer les interactions avec les autres
Mathis (niveau 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de travailler la reconnaissance de son prénom - Consolider l'apprentissage des nombres de 1 à 3 - Développer les interactions avec les autres

Annexe 6 : Co-évaluation de l'évolution des besoins spécifiques des élèves

(séance 1)

Elève	Besoins spécifiques travaillés	Efficacité du coenseignement	Traces de réussite	Remarques
Noah (niveau 3)	Travailler l'écriture de son prénom en imprimé	La configuration en <i>enseignement parallèle</i> a permis de lui assurer un soutien plus intensif et ainsi prendre le temps de réapprendre à tenir correctement son crayon et d'imiter un modèle afin d'écrire en imprimé son prénom.	A la fin de la séance, Noah a réussi à écrire son prénom en imprimé et ce de manière lisible et en écrivant droit sur la ligne prévue à cet effet.	Noah a besoin qu'on l'observe lorsqu'il écrit afin de se sentir en sécurité et avoir un soutien près de lui.
Sacha (niveau 3)	Travailler l'écriture de son prénom en imprimé Développer sa mémoire	La période de coenseignement a permis de travailler plus spécifiquement le besoin de développement de mémoire pour Sacha en plus de celui d'apprendre à écrire son prénom en imprimé.	Sacha développe sa mémoire en reconnaissant plusieurs fois son prénom parmi tous ceux de la classe et il arrive à écrire son prénom en imprimé à l'aide de pointillés à repasser.	Sacha a encore besoin de travailler l'écriture de son prénom en le repassant sur des pointillés, pas encore avec un modèle.
Maël (niveau 3)	Travailler l'écriture de son prénom en imprimé Utiliser correctement le matériel scolaire	Le fait d'avoir travaillé en <i>enseignement parallèle</i> et donc en plus petit groupe a permis de retravailler, en plus de l'écriture de son prénom, l'utilisation du matériel scolaire et donc du crayon.	A la fin de la séance, Maël utilise correctement son prénom et sait se baser sur un modèle afin de pouvoir l'écrire en imprimé.	Maël a encore besoin qu'on suive avec lui l'écriture de son prénom lettre par lettre sinon il en oublie et n'arrive plus à se repérer.
Loïce (niveau 2)	Travailler la reconnaissance de son prénom Développer les interactions avec les autres	Lors de la configuration en <i>enseignement partagé</i> , Loïce est rentrée en interaction avec les autres élèves car elle ne trouvait pas son prénom parmi les autres.	Loïce a davantage interagi avec les autres élèves de la classe. De plus, elle s'est rendu compte lors de l'activité sur la reconnaissance des prénoms que quelqu'un avait pris le sien.	Favoriser les apprentissages en petits groupes pour Loïce car elle interagit alors davantage.
Owen (niveau 2)	Travailler l'écriture de son prénom en imprimé Développer les interactions avec les autres	La configuration en <i>enseignement parallèle</i> a permis d'augmenter les interactions entre Owen et les autres élèves.	Lorsque nous étions en petit groupe afin de travailler la reconnaissance des prénoms, Owen interagissait avec les autres et arrivait à reconnaître son prénom.	Egalement favoriser les apprentissages en petits groupes pour Owen car il interagit aussi davantage.

Eden (niveau 1)	Travailler la reconnaissance de son prénom	Le fait de reprendre de manière plus individuelle la reconnaissance des prénoms lors de <i>l'enseignement parallèle</i> a permis à Eden d'être plus attentif et de percevoir les différents indices lui permettant de reconnaître son prénom.	A la fin de la séance, Eden arrive à reconnaître son prénom parmi d'autres mais il faut, dans un premier temps, éviter de le mélanger avec d'autres prénoms commençant par la même lettre.	Besoin d'encore consolider la reconnaissance de son prénom.
Evan (niveau 1)	Travailler la reconnaissance de son prénom Développer les interactions avec les autres	Le fait de reprendre de manière plus individuelle la reconnaissance des prénoms lors de <i>l'enseignement parallèle</i> a aussi permis à Evan d'être plus attentif et de percevoir les différents indices lui permettant de reconnaître son prénom.	A la fin de la séance, Evan arrive aussi à reconnaître son prénom parmi d'autres mais, comme Eden, il faut, dans un premier temps, éviter de le mélanger avec d'autres prénoms commençant par la même lettre.	Besoin d'encore consolider la reconnaissance de son prénom. Travailler davantage les interactions avec les autres car Evan avait des difficultés à échanger avec les autres élèves.
Mathis (niveau 1)	Travailler la reconnaissance de son prénom Développer les interactions avec les autres	Le fait de reprendre de manière plus individuelle la reconnaissance des prénoms lors de <i>l'enseignement parallèle</i> a aussi permis à Mathis d'être plus attentif et de percevoir les différents indices lui permettant de reconnaître son prénom.	A la fin de la séance, Mathis est capable de reconnaître son prénom et ce parmi tous les prénoms de la classe. Les indices sont bien assimilés.	Travailler davantage les interactions avec les autres car Mathis avait également des difficultés à échanger avec les autres élèves.

Annexe 7 : Co-évaluation de l'évolution besoins spécifiques des élèves

(séance 2)

Elève	Besoins spécifiques travaillés	Efficacité du coenseignement	Traces de réussite	Remarques
Noah (niveau 3)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 10	La configuration en <i>enseignement alternatif</i> a permis de travailler de manière plus individualisée et d'ainsi pouvoir aller plus loin en fonction de ses besoins.	A la fin de la séance, Noah maîtrise totalement les nombres de 1 à 10 et ça en devenait même « trop facile » pour lui.	Noah a besoin d'aller encore plus loin et est demeuré d'apprendre des nombres plus grands. Prévoir l'entrée de la notion d'addition.
Sacha (niveau 3)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 10 Développer sa mémoire	La période de coenseignement a permis à Sacha d'assimiler le dénombrement de 1 à 10 alors que des difficultés apparaissaient avant la séance dans le dénombrement des nombres après 7.	Sacha est capable de dénombrer parfaitement de 1 à 10. Cette démarche est bien ancrée dans sa mémoire.	Sacha a encore besoin d'un référentiel afin d'associer le nombre écrit en « chiffre » à une représentation plus visuelle.
Maël (niveau 3)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 10 Utiliser correctement le matériel scolaire	Le fait d'avoir travaillé en <i>enseignement alternatif</i> et donc en plus petit groupe, a permis de travailler le dénombrement de 1 à 10 de manière plus individualisée avec Maël.	A la fin de la séance, Maël maîtrise parfaitement les nombres de 1 à 10. Comme Noah, cela devenait même « trop facile » pour lui.	Maël a besoin d'aller encore plus loin et est demeuré d'apprendre des nombres plus grands. Prévoir l'entrée de la notion d'addition.
Loïce (niveau 2)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 3 Développer les interactions avec les autres	Le fait d'avoir avancé avec un groupe au même niveau qu'elle, a poussé Loïce à davantage participer et interagir avec les autres.	A la fin de la séance, Loïce maîtrise parfaitement le dénombrement de 1 à 3 et pourra approfondir cet apprentissage par la suite.	Loïce a besoin de sentir au même niveau, d'avoir confiance en elle pour interagir avec les autres élèves.
Owen (niveau 2)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 3 Développer les interactions avec les autres	De la même façon que Loïce, le fait d'avoir avancé avec un groupe au même niveau que lui, a poussé Owen à davantage participer et interagir avec les autres.	A travers cette séance, Owen interagit beaucoup plus avec ses pairs et ose participer activement à l'apprentissage.	Owen a encore besoin de consolider le dénombrement de 1 à 3 car quelques lacunes existent toujours.

Eden (niveau 1)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 3 Utiliser correctement le matériel scolaire	Cette période de coenseignement a permis de travailler l'utilisation du matériel scolaire avec Eden. Nous lui avons proposé de découper une quantité d'objets et de venir l'associer au bon nombre.	Eden a su, en même temps, travailler le dénombrement de 1 à 3 mais aussi apprendre à utiliser correctement le matériel scolaire (ciseaux et colle).	Eden a également encore besoin de consolider le dénombrement de 1 à 3 car quelques lacunes existent toujours.
Evan (niveau 1)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 3 Développer les interactions avec les autres	Le fait de travailler en groupes de niveau a permis d'assurer un soutien plus individualisé à Evan et de travailler à son rythme.	A la fin de la séance, Evan maîtrise parfaitement l'association d'une collection d'objets au bon nombre correspondant.	Les interactions restent encore difficiles pour Evan et il a besoin d'un soutien plus individualisé.
Mathis (niveau 1)	Travailler l'apprentissage des nombres de 1 à 3 Développer les interactions avec les autres			<i>Absent lors de la séance</i>

Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 95-118). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Anne, F. (2011, Juin). *Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté*. Récupéré sur La pédagogie spécialisée : http://www.spsressources.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/11/Bulletin_251.pdf#page=30
- Bauwens, J., Hourcade, J.J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.
- Bnocchi, P.C. (2015). *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. Berne : Peter Lang.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). *La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel*. Les cahiers du CERFEE. <https://journals.openedition.org/edso/2555>
- Cellule de support de la Direction générale du Pilotage. (septembre 2020). *Le co-enseignement et co-intervention pédagogique : Deux modes de collaboration pour la différenciation – fiche info 3*. <https://labmath.fesec.be/wp-content/uploads/2021/05/FWB-Co-enseignement-et-co-intervention.pdf>
- Cellule de support de la Direction générale du Pilotage. (septembre 2020). *La différenciation pédagogique : une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves – Fiche info 2*. <https://labmath.fesec.be/wp-content/uploads/2021/05/FWB-Pourquoi-Comment-differencier.pdf>
- Cellule de support de la Direction générale du pilotage. (mars 2022). *Résultats de l'expérience pilote liée aux dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental – Synthèse*. [Recherche en education - D&AP XP FOND 2021 RapportEvaluation NoteSynthese \(ressource 17060\) \(1\).pdf](https://www.rechercheeneducation.be/Recherche%20en%20education%20-%20D&AP%20XP%20FOND%202021%20Rapport%20Evaluation%20Note%20Synthese%20(ressource%2017060)%20(1).pdf)

- Chapron, S., Donot, N., Nivesse-Jovert, E., Le Blastier, M.-O., et Thoullec-Théry, M. (2018). *Plus de maitres que de classes. Une évaluation qualitative du dispositif en Loire-Atlantique 2016-2017*. Document du groupe de travail formation, rectorat de Nantes et Université de Nantes. <http://www.dsden44.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-/formations-departementales/plus-de-maitres-que-de-classes-une-evaluation-qualitative-du-dispositif-enloire-atlantique-1130416.kjsp?RH=IA44>
- Cohen, E. G. (1973). Open-space schools: The opportunity to become ambitious. *Sociology of Education*, 46, 143-161.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-16.
- Cook, L., & Friend, M. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals – 5^{ème} édition*. New York: Pearson Education.
- Cook, L., & Friend, M. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Pearson Education.
- Daguzon M., & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopératives : les conditions d'un développement professionnel. *Education didactique*, vol.13 (2), p9-30. Repéré sur <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2019-2-page-9.htm>
- Décret « Missions » du 24 juillet 1997. (Mise à jour en 2018). Récupéré sur enseignement.be
- Dieker, L.A., & Murawski, W.W. (2003). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- 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. In N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de*

service pour favoriser l'intégration scolaire (pp. 5-30). Québec : Presses de l'université du Québec.

- Gavar, A.G., & Papania, K. (1982). Team teaching : It works for the student. *Academic Therapy, 18*, 191-196.
- Gay, M-H., Legault, G., et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique, 141*, 1-4.
- Geen, A.G. (1985). Team Teaching in the Secondary Schools of England and Wales. *Education Review, 37*(1), 29-38.
- Goigoux, R. (2009). Conférence SNUIPP. *Quels dispositifs retenir pour la mise en œuvre de l'aide personnalisée*.
http://63.snuipp.fr/IMG/pdf/dosQuels_dispositifs_retenir_pour_l_aide_personnalisee.pdf
- Hallahan, D.P., Pullen, P.C., & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 15-32). New York, NY: Guilford Press.
- Kramer, A., & Murawski, W. (2017). Beyond just “playing nicely”: Collaboration and co-teaching. In W.W. Murawski & K.L. Scott (Eds.), *What really works with exceptional learners* (pp. 184-202). Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kummer, A., & Pelgrims, G. (2010). Collaborazione in ambito scolastico : apporto teorico. In E. Berger, A. Kummer & G. Pelgrims (Eds.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni* (Rapporto N°6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 9-19). Bellinzona, Ticino: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles. (juin 2022). *Circulaire 8655 : Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire pour l'année scolaire 2022-2023*.
http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=8910

- Murawski, W., & Hughes, C.L. (2009). Reponse to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- Murawski, W.W. (2020). *Collaborative teaching in elementary schools-Making the co-teaching marriage work*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Murphy, C., & Martin, S.N. (2015). Coteaching in teacher education: research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 277-280.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Saillot, E., & Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, (47) Repéré sur <https://journals.openedition.org/edso/2894>
- Sephora. (2022). Coenseignement – Belgique : Planifier une séquence en coenseignement. <https://coenseignementbelgique.wordpress.com/tous-les-articles-2/>
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Editions Chenelière.
- Toullec-Théry, M., et Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (pp. 41-55). Paris : Ministère de l'Education nationale.
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention / coenseignement. *Education et formation*, e-294, 77-83.

- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012a). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : 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.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2017, Mars). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? *Conférence de consensus*, p45. Repéré sur http://vip-www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-10/170331_notes_experts.pdf#page=45
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Champ social éditions.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal : Editions Nouvelles.
- Warger, C.L., & Aldinger, L.E. (Eds.). (1986). *Preparing special educators for teacher consultation*. Toledo, OH: College of Education and Allied Professions, University of Toledo.
- Zigmond, N., & Baker, J.M. (1996). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities; Too Much of a Good Thing? *Theory into Practice*, 35(1), 26-34.

