Document generated on 07/18/2025 7:25 p.m.

Revue éducation inclusive

Une classe inclusive au primaire : un cas d'école

Philippe Tremblay

Volume 11, Fall 2024

La diversité à l'école : pourquoi et comment ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1115319ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1115319ar

See table of contents

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2818-6567 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Tremblay, P. (2024). Une classe inclusive au primaire : un cas d'école. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1–30. https://doi.org/10.7202/1115319ar

Article abstract

As part of an action research funded by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) on the implementation of intensive co-teaching in the 2nd year of elementary school in Quebec, some disabled students and students with behavioral disabilities and learning difficulties were grouped together full-time in the same ordinary class with other students without any particular difficulty during a school year. Thus, diversity was taken into account "behind the scenes" for the composition of the class and the allocation of resources to organize co-teaching which, on "stage", aimed to offer common teaching on the aims and objectives, but differentiated in the most inclusive context possible. This case study (Yin, 2009) analyzes, on the basis of the nine conditions of co-teaching (Tremblay, 2023a, b), the way in which the co-teaching system was operationalized in this school.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Une classe inclusive au primaire : un cas d'école

Philippe TREMBLAY
Professeur, Université Laval
philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) portant sur la mise en oeuvre d'un coenseignement intensif en 2e année primaire au Québec, quelques élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ont été regroupés à temps plein au sein d'une même classe ordinaire avec d'autres élèves sans difficulté particulière durant une année scolaire. Ainsi, une prise en compte de la diversité s'est effectuée en « coulisses » pour la composition de la classe et l'attribution des ressources pour organiser le coenseignement qui, sur « scène », visait à offrir un enseignement commun sur les finalités et objectifs, mais différencié dans un contexte le plus inclusif possible. Cette étude de cas (Yin, 2009) analyse, sur la base des neuf conditions du coenseignement (Tremblay, 2023a, 2023b), la manière dont s'est opérationnalisé le dispositif de coenseignement dans cette école.

Abstract

As part of an action research funded by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) on the implementation of intensive co-teaching in the 2nd year of elementary school in Quebec, some disabled students and students with behavioral disabilities and learning difficulties were grouped together full-time in the same ordinary class with other students without any particular difficulty during a school year. Thus, diversity was taken into account "behind the scenes" for the composition of the class and the allocation of resources to organize co-teaching which, on "stage", aimed to offer common teaching on the aims and objectives, but differentiated in the most inclusive context possible. This case study (Yin, 2009) analyzes, on the basis of the nine conditions of co-teaching (Tremblay, 2023a, b), the way in which the co-teaching system was operationalized in this school.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

INTRODUCTION

Depuis la Politique de l'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 1999), le Québec a adopté une approche intégrative concernant la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Sans que cette politique s'accompagne d'une suppression des classes et écoles spécialisées, elle a favorisé la scolarisation des EHDAA en classe ordinaire. Aujourd'hui, plus de 75 % des EHDAA du primaire fréquentent une classe ordinaire contre seulement 50 % en enseignement secondaire (MEQ, 2021a). Toutefois, ces proportions ne permettent pas de rendre compte des modalités selon lesquelles ces élèves sont pris en charge au sein des classes ordinaires (p. ex. la co-intervention externe ou interne, le coenseignement, etc.).

Par ailleurs, depuis une trentaine d'années, le coenseignement est devenu le modèle de service le plus étroitement associé à l'idée d'une École inclusive (Hallahan et al., 2013; Tremblay, 2020a, 2023a). Si plusieurs travaux de recherche montrent une plus grande efficacité du coenseignement comparativement aux classes spéciales, à l'enseignement ordinaire ou à la prise en charge des élèves en difficulté à l'extérieur de la classe (c'est-à-dire la co-intervention externe) (King-Sears et al., 2021; Murawski et Swanson, 2001), cette efficacité repose sur différentes conditions (Tremblay, 2023a). L'objectif de cet article est ainsi de réaliser une analyse de cas d'une classe inclusive sous l'angle des neuf conditions du coenseignement (Tremblay, 2023a, 2023b). Cette étude de cas (Yin, 2009) analyse ainsi la manière dont s'est opérationnalisé le dispositif de coenseignement et comment la question de la diversité (des pratiques, des personnalités, des publics, des intentions pédagogiques, etc.), a été négociée par les deux coenseignantes.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Contexte

En 1999, la Politique de l'adaptation scolaire a été adoptée par le MEQ, politique visant à aider les EHDAA à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Au Québec, le passage à la nouvelle politique de l'adaptation scolaire en 1999-2000 a conduit à une hausse constante du nombre d'EHDAA. En effet, ces derniers sont passés de 11,75 % de la population scolaire totale en 2000 (Gaudreau, 2010) à plus de 18 % en 2012 pour atteindre 22,10 % aujourd'hui (MEQ, 2021a, 2021b). Cette politique stipule comme voies d'action à privilégier de mettre l'organisation des services éducatifs au service des EHDAA en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire (MEQ, 1999).

Cette politique a été complétée par de nouvelles orientations quant à l'identification des EHDAA, une politique de l'évaluation scolaire (MEQ, 2002, 2003) et une redéfinition du plan d'intervention (MEQ, 2004). Par ailleurs, pour assurer la réussite du plus grand nombre, une série de mesures de soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ont été développées par le gouvernement du Québec, dont le déploiement de l'orthopédagogie au sein des écoles ordinaires (MEQ, 1999).

On observe que le taux d'intégration en classe ordinaire connait une progression faible (+1 % par an), mais constante en enseignement primaire. En 2019-2020, plus des trois quarts des EHDAA (76,63 %) au primaire sont intégrés en classe ordinaire, contre 68,17 % en 2012-2013 (MEQ, 2021a). Pour les EHDAA sans cote de handicap (ceux rencontrant seulement des difficultés d'apprentissage

ou d'adaptation), ce taux monte à 85,81 % au total, dont plus de 95 % au primaire. Ces taux varient toutefois beaucoup selon les niveaux d'enseignement : si plus de 75 % des EHDAA sont intégrés en classes ordinaires au primaire, seulement 50 % le sont au secondaire (MEQ, 2021a).

Les conditions du coenseignement

Aujourd'hui, en langue française, le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs personnes enseignantes se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques (Tremblay, 2012a). Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Friend et al. (2015) énoncent les différentes composantes du coenseignement en insistant sur quatre composantes fondamentales : 1) le coenseignement implique au moins deux personnes enseignantes; 2) il exige une participation active, mais variable de la part des deux personnes enseignantes; 3) la population scolaire est définie comme un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves ayant des besoins spécifiques, scolarisés dans l'enseignement ordinaire; 4) ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe. Ce coenseignement inclusif implique ainsi *de facto* un ratio enseignant/élèves plus faible, la présence et la participation d'élèves ayant des besoins spécifiques au sein de la classe ordinaire et des identités professionnelles complémentaires (Cook et Friend, 1995; Friend et al., 1993; Tremblay, 2020b).

Toutefois, sur la base de ces composantes, on ne peut présumer s'il s'agit d'un « bon » ou d'un « mauvais » coenseignement, c'est-à-dire si les conditions dans lesquelles ce dispositif évolue sont favorables ou non. Celles-ci concernent l'environnement dans lequel se meut ce dispositif, la quantité et les qualités des ressources (p. ex. l'expérience des personnes enseignantes), la population, etc. Ces conditions peuvent être associées à ce qu'on appelle la qualité du dispositif (Tremblay, 2012b). En somme, ces conditions peuvent être favorables ou défavorables, et ce, selon les contextes.

Certaines conditions sont extérieures au dispositif lui-même et se rapportent plus spécifiquement à sa congruité (Tremblay, 2012b), c'est-à-dire la relation qu'entretient le dispositif de coenseignement avec son environnement. Plusieurs travaux indiquent que de mauvaises perceptions et le manque de soutien des collègues et des parents peuvent avoir un effet néfaste sur l'efficacité du coenseignement (Murawski et Bernhardt, 2015; Murdock et al., 2015; Strogilos et Tragoulia, 2013). Par exemple, le coenseignement peut être considéré comme une forme d'enseignement spécial, car il intègre des élèves ayant des besoins spécifiques (Murawski et Bernhardt, 2015). Certains considèrent également que le coenseignement consiste en une simple présence physique de deux personnes enseignantes dans la classe (Johnson et Brumback, 2013). Enfin, les inquiétudes et/ou le scepticisme des parents peuvent également faire obstacle à la mise en oeuvre et au développement du coenseignement dans une école (Murdock et al., 2015; Strogilos et Tragoulia, 2013).

Scruggs et al. (2007), dans leur métasynthèse, ont identifié six conditions favorisant un coenseignement de qualité : le soutien de la direction, la formation, le temps de planification, le volontariat, la compatibilité, et le mariage pédagogique entre personnes enseignantes. Friend et Cook (2017), quant à eux, ont identifié plusieurs conditions essentielles à une collaboration efficace. Il s'agit du volontariat, de l'égalité, des objectifs communs, de l'expertise partagée, de responsabilité et d'imputabilité partagées. Pour sa part, Tremblay (2023a) identifie trois autres conditions, soit l'intensité du coenseignement, l'identité professionnelle des personnes enseignantes et la composition de la classe.

Au total, neuf conditions au coenseignement peuvent être identifiées : 1) l'égalité/la parité/le partage, 2) le temps de coplanification, 3) le volontariat, 4) le soutien de la direction, 5) le développement professionnel, 6) la compatibilité, 7) l'intensité, 8) l'identité et 9) la composition de

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

la classe. Ces conditions sont intimement interreliées; une condition mal remplie aura possiblement des effets sur d'autres conditions.

MÉTHODOLOGIE

Cet article s'articule autour d'une étude de cas simple (Yin, 2009) et instrumentale (Stake, 1995). Dans ce cadre, une préoccupation centrale (c'est-à-dire les conditions du coenseignement) est mise en exergue en sélectionnant un cas particulier pour l'illustrer. Il s'agit donc d'un échantillonnage par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2022), car le choix de l'école et des personnes participantes a été effectué en fonction de la compréhension du phénomène étudié (Albarello, 2011; Creswell, 2003).

Les personnes participantes

Les personnes participantes se composent de deux enseignantes et de la direction d'école. La première (Ens1) est une enseignante expérimentée, âgée lors de l'année étudiée d'un peu plus de 50 ans. La seconde (Ens2) avait un âge et une expérience similaires, mais a passé une dizaine d'années en classe spéciale (classe d'adaptation scolaire). La première oeuvrait au 1er cycle (2e année) depuis une dizaine d'années tandis que la seconde travaillait au 3e cycle (5e-6e année) comme titulaire de classe puis comme enseignante-ressource. Proche du rôle de l'orthopédagogue, l'enseignante-ressource effectuait des interventions au sein de classe, dans une modalité de coenseignement. Elle avait également une tâche annexe, à raison d'un jour semaine, auprès du Centre de services scolaire. La direction d'école était également composée d'un binôme entre un directeur principal (Dir1) et une direction adjointe (Dir2).

Le recueil des données

Dans le cadre d'une analyse de cas, des sources multiples de données sont utilisées pour décrire en profondeur le phénomène étudié (Albarello, 2011; Fortin et Gagnon, 2022). Dans le cas présent, des observations de séance d'enseignement en classe (n = 8) ont été réalisées; observations en classe, suivies de temps de discussion avec les deux enseignantes. Ensuite, deux séries d'entretiens semi-directifs en fin d'année scolaire et six mois après la fin de celle-ci ont été également réalisées avec les deux enseignantes (entretiens 1 et 2). La direction d'école, quant à elle, a été interrogée une seule fois en fin d'année scolaire, car celle-ci a changé d'emploi. Un journal de recherche comportant les notes du chercheur durant l'année étudiée a été tenu, mais également des échanges sur les difficultés rencontrées, les questionnements, etc., entre le chercheur, les enseignantes et la direction.

L'analyse des données

L'analyse des données de cette étude de cas est holistique (Yin, 2009), c'est-à-dire qu'elle cherche à couvrir le cas dans son ensemble. Dans cette approche, dès le recueil des données, une description détaillée émerge dans laquelle la chronologie des évènements et le déroulement occupent une place centrale (Fortin et Gagnon, 2022; Stake, 1995). Ainsi, une organisation chronologique des différents types de données (observations, entretiens, notes de recherche), leurs synthèses et les différents évènements (changements, crises, rencontres) a été utilisée. L'analyse des données vise ainsi à dégager une trame générale qui sera ensuite décomposée et classifiée selon les neuf conditions du coenseignement (Tremblay, 2023a, 2023b).

RÉSULTATS

La composition de la classe

Le coenseignement, dans ses composantes, doit s'opérationnaliser dans une classe hétérogène où des élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation sont présents (Friend et al., 2015; Tremblay, 2020b). Cependant, il est conseillé, dans la littérature, de ne pas dépasser 25-33 % de la classe pour éviter de surcharger celle-ci avec trop d'élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Nierengarten, 2013). De plus, les travaux de recherche montrent qu'il faut faire attention à ne pas concentrer trop d'élèves ayant des troubles du comportement dans une même classe, car cela peut avoir un effet négatif sur les apprentissages des autres élèves en mathématiques et en lecture (Fletcher, 2010). Il faut en outre éviter une trop grande présence d'élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation au point où leurs besoins dominent ceux des autres élèves (Demartino et Specht, 2018; Murawski et Bernhardt, 2015; Nierengarten, 2013). En somme, il faut que les ressources (les personnes enseignantes) puissent répondre aux besoins de tous les élèves de la classe.

La composition de la classe constitue la première condition de ce dispositif, car elle a permis la mise en oeuvre d'un coenseignement intensif au sein d'une classe. Souhaitant intensifier l'intervention auprès des élèves en difficulté et ayant des besoins spécifiques, le regroupement de certains élèves (n = 8) au sein d'une seule classe de 21 élèves au total a ainsi permis de concentrer le temps de coenseignement dans cette classe (80 % du temps). L'année précédente, les élèves ayant des besoins spécifiques ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation avaient été répartis dans les trois classes de 1res primaires. Cette organisation avait occasionné différents problèmes qui exigeaient aux techniciennes ou techniciens en éducation spécialisée (TES) d'intervenir quasi quotidiennement auprès de ces élèves. La modalité principale était la co-intervention externe où l'élève était retiré de la classe pendant un temps relativement long (30-60 minutes), dans une situation d'urgence. Cette approche réactive s'est révélée épuisante pour l'équipe enseignante et éducative. En somme, la dispersion de ces élèves dans trois classes différentes, bien qu'offrant une relative égalité de traitement et de ressources attribuées à chaque classe, amenait une dispersion des interventions; interventions qui se révélaient inefficaces. Leurs besoins nécessitaient une prise en charge plus constante et plus préventive. Cette organisation scolaire, bien que se centrant sur l'égalité (p. ex. classes similaires en termes de besoins, ressources similaires, etc.), ne permettait pas l'équité.

Les élèves en difficulté sélectionnés avaient tant des besoins en termes d'apprentissage que de comportement. Deux élèves avaient un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les autres élèves, sans diagnostic, présentaient des difficultés sur le plan des apprentissages en français et/ou en mathématiques et/ou au niveau du comportement. Le reste de la classe était composée d'élèves sans problématique particulière, allant d'élèves très performants à d'autres qui le sont moins. « *On a essayé d'équilibrer en allant chercher des jeunes qui n'avaient pas nécessairement de besoins particuliers, mais qui pouvaient aussi tirer ces élèves-là vers le haut* » (Dir1a)[1]. Proportionnellement, la classe était ainsi composée de 38 % d'élèves identifiés comme EHDAA (avec un plan d'intervention actif).

Avec le recul, en fin d'année scolaire, la direction reconnait que cette composition devait être revue : « *Revoir la composition de façon à rééquilibrer le tout. Il y avait peut-être trop de jeunes initialement qui avaient des besoins.* » (Dir1a) Les deux enseignantes se montrent globalement d'accord avec cela : « *J'aurais enlevé peut-être un élément, là, dans la classe, pour souffler plus, parce que c'était quand même intense. Un ou deux, en tout cas.* » (Ens2a)

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

L'intensité

L'intensité concerne le temps de coprésence des deux personnes enseignantes en classe, c'est-à-dire le nombre d'heures et la fréquence de coprésence de deux personnes enseignantes par semaine (Tremblay, 2023a, 2023b). Le temps passé à deux peut se définir selon son rythme et sa fréquence (p. ex. deux fois par semaine) et sa durée (p. ex. deux heures). Quatre niveaux graduels d'intensité peuvent être identifiés : 1) fragmenté, 2) stratégique, 3) intensif et 4) total (Tremblay, 2023a, 2023b).

Dans le cas analysé, il s'agit ici d'un coenseignement stratégique, intensif et total, où les deux enseignantes coenseignent à temps plein les quatre jours de leur présence en classe. Les différentes enveloppes budgétaires relatives aux difficultés scolaires ont été fusionnées pour dégager un poste à 80 % d'un temps plein. En relation directe avec la condition précédente, l'intensité du coenseignement n'a été rendue possible que parce qu'un groupe de huit EHDAA a été intégré dans cette classe. L'enseignante titulaire travaillait à temps partiel (quatre jours de travail sur cinq), tandis que la seconde enseignante travaillait également quatre jours par semaine en classe et occupait sa cinquième journée pour un mandat auprès du Centre de services scolaire. Ainsi, les élèves bénéficiaient de deux enseignantes en classe quatre jours par semaine. Celles-ci assumaient l'ensemble des enseignements relatifs au français et aux mathématiques. Le cinquième jour (le mercredi), une seule enseignante remplaçante prenait tout le groupe, travaillant sur d'autres matières que le français et les mathématiques (p. ex. sciences, arts, etc.). Ainsi, dans cette classe, durant l'année étudiée, presque aucune prise en charge extérieure n'a été effectuée par un ou une TES, mais en échange, une seconde enseignante était présente 80 % du temps : *« Très peu d'interventions au niveau TES. Nos TES, on était capable de les amener à faire des interventions à d'autres classes.* » (Dir1a)

L'intensité n'a pas été graduelle, mais plutôt constante et forte dès le premier jour de classe. L'enseignante titulaire du groupe n'avait pas l'habitude de bénéficier d'une autre enseignante en classe; elle est ainsi passée directement d'un enseignement solitaire à un coenseignement intensif : « *Je trouve que c'était trop de temps, tout le temps, ensemble. Je trouvais cela difficile.* » (Ens1b) Pour la seconde enseignante, cette intensité a semblé également peser : « *On aurait peut-être pu se faire un horaire et respirer. On se dit à la deuxième période du matin, moitié du temps, tu t'en vas dans une classe, je m'en vais dans la mienne.* » (Ens2a) Des temps séparés et des temps partagés leur apparaissent pertinents (configuration de coenseignement en parallèle). De plus, on observe que cette demande vient en réponse à un besoin de la deuxième enseignante d'assumer complètement un leadership pédagogique, préférant être seule avec un demi-groupe d'élèves à certains moments. La classe pouvait profiter d'un petit local en face de la classe, mais qui ne permettait que d'accueillir un ou deux élèves à la fois. En effet, lors des observations, à la première heure du matin lors des routines, la deuxième enseignante prenait fréquemment un ou deux élèves pour travailler avec eux sur la lecture, les exercices non complétés, etc.

Le soutien de la direction

Ce type particulier d'organisation scolaire ne peut être réalisé qu'avec le concours de la direction de l'école. En effet, cela demande de réorienter des ressources et des élèves. Friend et Cook (2017) précisent que le soutien de la direction vise à les aider à planifier et à organiser leur travail (p. ex. contrat), à fournir des encouragements et à les aider à établir des priorités en fonction des ressources disponibles. Murawski et Bernhardt (2015) soulignent que les directions d'école doivent être en communication continue avec les coenseignants et les coenseignantes et de proposer des aménagements qui peuvent être mis en place pour permettre et améliorer les pratiques des personnes enseignantes. La direction doit également contractualiser le partenariat entre enseignants et enseignantes, veiller à ce que l'horaire reflète les accords pris (Johnson et Brumback, 2013; Murdock et al., 2015) et s'assurer de la cohérence des partenaires de coenseignement tout au long de l'année (Nierengarten, 2013).

Dans le cas analysé, la décision de mettre en oeuvre le projet a été prise au mois de mai de l'année scolaire précédente. Il s'agissait de la date limite pour ce type d'organisation, car les charges de travail des personnes enseignantes et éducatrices, le nombre de classes et leur composition, les ressources nécessaires, etc., doivent être déterminés avant la fin de l'année scolaire. En deux semaines environ, les décisions ont été prises, assez rapidement, concernant l'attribution des ressources et des élèves à cette classe, le choix des partenaires, etc.

Le choix de maximiser les ressources et quelques élèves dans une seule classe a toutefois mené à des demandes des autres enseignantes de l'école qui ne recevaient plus le même niveau de service. Les autres enseignantes de 2e année se disaient défavorisées par cette organisation scolaire. Cela a demandé à la direction de réorganiser les services pour ces deux autres classes.

Si la direction principale a plus oeuvré à la mise en oeuvre du coenseignement en termes de ressources, de population d'élèves et de négociation avec les autres intervenantes et intervenants (TES, personnes enseignantes, CSS, etc.), c'est la direction adjointe qui a assuré le suivi au jour le jour. En effet, la direction adjointe (Dir2) est allée observer en classe et parler avec les enseignantes à la suite de tensions observées après quelques semaines de coenseignement (novembre) : « *Non, (Dir1) n'est jamais venu dire : comment ça va les filles? Ça se passe bien? Non. (Dir2), oui. (Dir2) était tout le temps sur le terrain, on la voit constamment, venait faire des tours* (Ens2a). Toutefois, la direction d'école a été présente et active selon les enseignantes et la direction elle-même : « *Les directions toujours appuyées. Moi, je me sens toujours appuyée par ces deux directions-là.* » (Ens1a)

Le volontariat

La littérature sur le coenseignement indique que ce dernier devrait être un choix plutôt qu'une obligation (Murawski, 2010; Nierengarten, 2013; Rexroat-Frazier et Chamberlin, 2019). Les expériences où les personnes coenseignantes ont été forcées par la direction d'école semblent avoir eu un effet rédhibitoire (Scruggs et al., 2007). Le libre choix implique également un sentiment d'appropriation par les personnes enseignantes qui les amène à s'investir réellement dans la relation de coenseignement et augmente ainsi la probabilité de réussite et la durabilité (Nierengarten, 2013).

L'analyse montre que la mise en oeuvre de ce projet n'aurait pas été possible sans un volontariat des deux enseignantes. Toutefois, c'est la seconde enseignante qui a été l'initiatrice de ce projet et qui a convaincu sa collègue d'y participer. En accord avec le projet, elles ont participé à son élaboration en discutant avec la direction du temps nécessaire et de la composition de la classe. Les deux enseignantes n'ont cependant pas eu l'occasion de coenseigner avant le début de l'expérience. Comme le projet s'est mis en oeuvre tardivement (en mai de l'année scolaire précédente), il restait peu de temps pour tenter certaines pratiques de coenseignement. Malgré cela, comme les deux enseignantes étaient proches, au départ, sur le plan humain (p. ex. amitié, covoiturage, appels téléphoniques, etc.), des discussions ont pu être menées entre elles pour préparer cette nouvelle année scolaire.

Si le volontariat et l'adhésion des deux coenseignantes étaient acquis au départ, il n'en va pas de même avec les personnes enseignantes des autres classes, surtout celles du même niveau scolaire que la classe de coenseignement (2e primaire) : « *Il y a un travail en amont à faire. C'est de convaincre, être capable de vendre le projet, capable de démontrer* [...]. *Je dirais surtout dans un milieu où, malheureusement, on a des conflits.* » (Dir1a) L'enseignante 2 souligne que la période de grâce a été courte devant les autres enseignantes du cycle : « *On n'a pas eu beaucoup de temps pour se déposer qu'on dirait que déjà il y avait des résistances.* » (Ens2a) Cette résistance a été un des facteurs qui a conduit à ne pas poursuivre l'expérience l'année suivante : « *En 3e année, il n'y a personne qui a levé la main. Ce n'est donc pas un modèle qui a été retenu.* » (Dir1a) La direction a ainsi décidé de mettre un terme au projet en 3e primaire et de reconstituer trois classes classiques

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

où les EHDAA sont répartis également : « *Et on a mis une TES qui va s'occuper principalement des 3e année de ces trois groupes. C'était à la demande des enseignants.* » (Dir1a)

Le temps de coplanification

La recherche montre qu'un défi important du coenseignement concerne la coplanification et plus spécifiquement de trouver un temps suffisant et ininterrompu pour coplanifier (Guise et al., 2017; Johnson et Brumback, 2013; Murawski et Lochner, 2011; Ricci et al., 2019; Strogilos et al., 2016; Strogilos et Tragoulia, 2013; Tiernan et al., 2020; Weiss et Rodgers, 2020). Les personnes coenseignantes signalent qu'elles manquent souvent d'un temps de planification commun suffisant dans leurs horaires (Bouck, 2007; Magiera et Zigmond, 2005). Celles qui ont du temps de coplanification suffisant semblent connaitre plus de parité et l'égalité entre elles est plus grande (Embury et Dinnesen, 2012; Rytivaara et al., 2019). Ce temps doit être substantiel (c'est-à-dire au moins 40 minutes par semaine), formellement programmé, ininterrompu et régulier (Hepner et Newman, 2010; Murawski, 2010). Pour les binômes inscrits dans un coenseignement intensif et régulier, des temps de concertation informelle (p. ex. repas pris en commun, récréation, etc.) viennent s'ajouter à ce temps de concertation formelle.

L'analyse montre que les enseignantes indiquent avoir manqué de temps de planification en commun, surtout pour pouvoir coconcevoir de nouvelles activités. Durant l'année étudiée, les deux enseignantes avaient une heure dans leur horaire, mais ce temps parait, avec le recul, insuffisant : « *Le temps est manquant. C'est beau avoir des idées, mais il faut appliquer. Ça prend beaucoup de temps* [...] *C'est plus que du temps plein, c'est de l'overtime, beaucoup d'overtime qu'il faut faire.* » (Ens1a) Le caractère chronophage de la coplanification, surtout pour les nouveaux binômes, apparait ici clairement.

Cette coplanification a connu une évolution en cours d'année scolaire. Les enseignantes s'étaient partagé les élèves pour assurer le suivi : « *On a switché quelques éléments. Au début, la première étape, on avait séparé. Après la première étape, on les a échangés (2-3 élèves). Ça fait un suivi bien plus rapproché.* » (Ens1a) On observe également que les deux enseignantes étaient davantage dans une perspective de planification partagée et de coplanification (p. ex. prise en charge d'un groupe ou d'une partie de l'enseignement par la seconde enseignante) que de coconception d'activités nouvelles à deux. Comme l'enseignante titulaire avait une grande expérience en 2e primaire, elle possédait un large répertoire d'activités qu'elle a utilisé comme pour les années précédentes. Par ailleurs, une partie de la planification reposait sur l'utilisation de manuels scolaires. L'utilisation d'un manuel scolaire laisse généralement peu de place à la différenciation et à la variation des activités. L'enseignante 2 indique que plusieurs discussions ont porté sur la pertinence de tel ou tel exercice, de la consigne, des explications proposées dans le manuel, etc. Elle aurait préféré préparer de nouvelles activités, à deux, en s'inspirant parfois de certains manuels. Cependant, cela est plus chronophage et demande plus de coplanification et de coconception : « *Moi, je trouve ça l'fun d'enseigner sans cahier. Mais, il faut savoir qu'il y a beaucoup plus de planification, de recherche. Ce n'est pas clé en main.* » (Ens1b)

Les relations entre enseignantes se dégradant au fil du temps, ces temps de coplanification ont également fait de moins en moins l'objet de négociations entre enseignantes : « *Je ne pense pas qu'on a tant innové que ça, parce qu'il y avait trop de sable dans l'engrenage. C'était trop difficile, c'était trop lourd, juste s'asseoir et de se dire on fait un beau projet, comment on va le faire.* » (Ens2a)

Enfin, comme la relation personnelle entre les deux enseignantes s'est détériorée au fil de l'année, celles-ci ont de moins en moins utilisé ce temps de coplanification informelle. Par exemple, elles avaient l'habitude de covoiturer plusieurs matins et soirs par semaine, ce qui leur permettait de discuter de la journée à venir et de celle qui venait de passer. Elles ont toutefois cessé le covoiturage pour éviter de prolonger les discussions conflictuelles : « *Ce sont des commentaires que*

j'ai eus dès le départ de l'année qui m'ont blessée. Je voulais revenir le lendemain matin dans l'auto parce qu'on covoiturait, mais… » (Ens1a). Il en va de même avec les repas partagés, qui se sont arrêtés graduellement en cours d'année scolaire; chacune préférant manger avec d'autres collègues de l'école. Toutefois, lors du deuxième entretien, l'année scolaire suivante, les relations entre les deux enseignantes se sont apaisées. La seconde enseignante est heureuse de constater que la relation d'amitié se reconstruit : « *On a recommencé notre covoiturage.* » (Ens2b) La première enseignante, quant à elle, est consciente que l'année passée en coenseignement a créé des blessures, peut-être plus importantes chez sa collègue que chez elle : « *Je pense que [Ens2] a des blessures à ce niveau-là, mais on est capable d'échanger.* » (Ens1b)

L'égalité, la parité et le partage

L'égalité entre personnes enseignantes, qui inclut la parité dans les tâches, le partage des expertises et des responsabilités et des résultats (imputabilité), constitue une condition essentielle du coenseignement (Leatherman, 2009; Scruggs et al., 2007; Tannock, 2009). En effet, les rôles et les responsabilités des coenseignantes et des coenseignants prennent une place importante dans les difficultés observées et comptent parmi les défis permanents liés au coenseignement (Scruggs et al., 2007; Strogilos et al., 2022). L'égalité en titre (p. ex. deux enseignants) constitue une composante de base du coenseignement (Tremblay, 2020b). Toutefois, cette égalité ne doit pas seulement être *de jure,* mais également *de facto*. Elle doit se traduire par une certaine parité dans les différentes tâches en classe, dans les rôles et les fonctions assumés par les deux enseignantes.

Dans la situation analysée, on peut observer que cette égalité et cette parité furent difficiles à atteindre par le binôme enseignant. Les observations et les entretiens indiquent que l'enseignante 1 a gardé le plus souvent le leadership pédagogique devant les élèves et lors de temps de coplanification (voir plus haut) : « *Elle essayait de prendre sa place, mais... »* (Ens1a) Elle reconnait qu'elle a voulu conserver ce leadership pour ne pas changer les routines et les choix pédagogiques qu'elles avaient déjà faits les années précédentes. Toutefois, le temps d'enseignement collectif étant généralement assez court en 2e primaire, les élèves étaient mis rapidement en activité individuelle ou collective, ce qui est favorable à l'intervention active des deux enseignantes (p. ex. les deux circulent et aident les élèves).

La première enseignante reconnait avoir exercé ce leadership. Elle explique ainsi ce rapport inégal entre les deux enseignantes : « *Expérience versus pas d'expérience* [en 2e année]. *Mais il y a aussi des tempéraments. Si les deux, ça veut leader, c'est difficile.* » (Ens1a) L'enseignante 2 reconnait ce manque d'égalité dans les choix pédagogiques et les prestations en classe : « *Je pense que c'était beaucoup plus* [Ens1]. » (Ens2a) Par ailleurs, les observations et les entretiens indiquent que la seconde enseignante sortait plus souvent avec un ou des élèves à l'extérieur. Elle était également plus souvent assise à la table de compétence sise au fond de la classe.

L'exemple de l'accueil du matin, routine importante en 2e primaire, est caractéristique en ce sens.

> *Je ne veux pas échapper les élèves. Moi, je suis dans la classe, j'occupe l'espace 15 minutes avant qu'ils arrivent. Quand ils sont ici, je veux qu'ils sentent ma présence. Ça compte tellement les 15 premières secondes dans une journée si on ne veut pas qu'ils se désorganisent! Là-dessus, on n'est pas pareil. Je suis là, dans le cadre de porte, je m'informe, je veux connaitre le pouls du groupe, mais je ne perds pas un accueil, je veux toujours être là. C'est trop précieux.*
>
> Ens1a

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

Cette question de la gestion de classe, souvent source de conflit entre personnes coenseignantes (Tremblay, 2022), semble avoir également accentué l'effritement de la relation entre enseignantes : « *Il faut aussi être en dedans, jeter un oeil, ramener rapidement ta routine tout de suite, sans laisser aller l'affaire. Je pense qu'avec elle, c'est plus difficile.* » (Ens1a) Les observations réalisées en classe montrent que l'enseignante 1 était le plus souvent en prise en charge de la classe, et que l'enseignante 2 était davantage en soutien, mais intervenait fréquemment et circulait en classe. Lorsque cette dernière prenait la classe en charge, soit l'enseignante 1 était alors plus passive et intervenait moins dans la leçon, ou bien elle reprenait la leçon à sa manière.

Le développement professionnel

Le développement professionnel des personnes enseignantes, dont la formation continue, a un effet direct sur le volontariat (p. ex. se sentir compétent, etc.), la coplanification (p. ex. démarche commune, etc.) et la compatibilité (p. ex. avoir un langage commun, etc.). Le manque de formation aux stratégies de coenseignement est fréquemment cité comme facteur d'échec des initiatives de coenseignement (Brendle et al., 2017; Chitiyo et Brinda, 2018; Hepner et Newman, 2010; Nierengarten, 2013; Rexroat-Frazier et Chamberlin, 2019). Le coenseignement permet cependant aussi d'apprendre de son collègue; il a ainsi un effet sur le développement professionnel des personnes enseignantes (Brendle et al., 2017; Friend et Cook, 2017; Johnson et Brumback, 2013; Murawski, 2010; Tremblay, 2010).

Le cas analysé montre que les coenseignantes n'ont pas reçu de formation sur le coenseignement avant d'entamer leur collaboration. La seconde enseignante, initiatrice du projet, a toutefois effectué des lectures sur le sujet. Elle a pu présenter à ses collègues certains éléments avant le début de l'année scolaire. Elle a ainsi présenté quelques informations sur le coenseignement, mais pas dans un cadre de formation continue des enseignants.

La différence d'expérience dans des niveaux scolaires différents a également limité les apprentissages mutuels entre personnes enseignantes, c'est-à-dire le comentorat (Tremblay, 2010). La seconde enseignante a pu apprendre en voyant sa collègue travailler dans son niveau scolaire habituel (2e primaire), mais l'inverse s'est révélé moins vrai, car elle a moins donné de cours collectivement, devant sa collègue : « *C'est sûr que [Ens2], je trouve qu'elle a beaucoup d'ouverture. J'admire de rester ouvert pour d'autres pratiques.* » (Ens1b) De plus, comme l'enseignante 2 elle n'avait pas d'expérience avec ce niveau scolaire, elle ne possédait pas de répertoire d'activités rapidement utilisables en classe. Cela lui demandait de préparer des activités *ex nihilo*. Si la coplanification a permis des échanges productifs, surtout en début d'année, la détérioration des relations entre enseignantes a limité fortement ce type d'échanges par la suite.

L'identité

L'identité concerne la richesse issue de la diversité du personnel enseignant présent dans les écoles. Il s'agit de la qualité des ressources humaines impliquées dans le coenseignement, de leurs qualifications, leurs expériences, etc. Partant du postulat que le coenseignement permettrait des possibilités nouvelles en rassemblant deux personnes enseignantes aux perspectives différentes mais complémentaires (Cook et Friend, 1995), la différence d'identité entre le personnel enseignant constitue l'un des fondements du coenseignement. Ce dernier implique de travailler avec des collègues aux valeurs, pratiques pédagogiques et perspectives différentes mais complémentaires. Ricci et al. (2019) considèrent l'apport de multiples perspectives en classe comme un avantage clé pour les élèves.

Dans le cas analysé, le partenariat était constitué d'une enseignante expérimentée de 2e année primaire et d'une ex-enseignante, elle aussi expérimentée, de 5e-6e année primaire, qui occupait un rôle d'enseignante-ressource l'année précédente. De plus, la seconde enseignante possédait une

expérience en enseignement spécialisé d'une dizaine d'années : « *Le coenseignement pour moi ce n'était pas demandant parce que j'ai fait un bac en adaptation scolaire, j'ai travaillé dans des classes fermées dix ans, toujours en collaboration avec des TES, des psychoéducateurs, etc.* » (Ens2b)

Les entretiens et les observations indiquent que globalement, c'est le répertoire d'activités de l'enseignante 1 qui a été utilisé. Cette dernière a exercé un leadership pédagogique touchant la progression des apprentissages, les routines de la classe, le choix du manuel et des feuilles d'exercices, etc. Cette identité professionnelle relative au niveau enseigné a ainsi pris le dessus. L'enseignante 2 rappelle des discussions où sa collègue lui a dit : « *Moi, je suis un prof de 2e. Tu arrives en 2e, ça fait que tu vas comprendre. Tu sais, c'est mon matériel, c'est toutes mes affaires, c'est ma classe, c'est tout!* » (Ens2a) Cette enseignante reconnait que l'identité professionnelle différente des enseignantes a mené à cette inégalité et à ce manque de parité dans les choix pédagogiques et dans l'enseignement collectif à l'ensemble des élèves. Elle indique également que son répertoire d'activités et ses expériences de projets avec des élèves sont en 6e année primaire : « *Est-ce le fait que je n'étais pas du tout dans le même niveau, en 2e année? Je suis une fille de 6e. C'est peut-être ça aussi qui a joué.* » (Ens2b)

La seconde enseignante, qui a travaillé les années précédentes en 6e primaire, a indiqué qu'elle devait se reposer plus sur sa collègue expérimentée en 2e primaire; cette dernière connaissait mieux le programme scolaire de ce niveau scolaire et avait développé une expertise. Ainsi, à certains moments, la seconde enseignante devait venir valider des idées d'activités auprès de l'enseignante 1 : « […] *comme, des fois, elle me l'a demandé : est- ce que ça, tu penses que c'est adapté?* » (Ens1a).

La compatibilité

Le coenseignement implique de pouvoir échanger des savoirs, des valeurs et des émotions et permet de tirer profit des connaissances et des compétences des partenaires. L'aspect le plus fondamental d'une relation de coenseignement consiste en une réelle compatibilité entre personnes enseignantes (Murawski et Bernhardt, 2015; Ricci et al., 2019). Les deux personnes enseignantes doivent pouvoir être compatibles tant sur les plans personnel que professionnel. Indelicato (2014) observe que la majorité des personnes coenseignantes interrogées ont mentionné un lien direct entre le niveau de coopération et la qualité de la communication, d'une part, et leur attitude envers le coenseignement, d'autre part.

Dans le cas analysé, cette compatibilité semblait au départ très forte entre enseignantes. Celles-ci étaient amies et échangeaient fréquemment sur des questions d'éducation. Croyant partager des valeurs similaires et des pratiques compatibles, il n'a pas été difficile de trouver un terrain d'entente entre les deux enseignantes lors de la mise en oeuvre du projet. Toutefois, si elles se connaissaient bien personnellement, cela était moins le cas professionnellement : « *Ça fait 15 ans que je covoiture avec [Ens2]. On se connait en dehors du travail, mais comme enseignante, non.* » (Ens1a) Avec le recul, elles reconnaissent que le projet aurait dû être mieux préparé en amont : « *De bien s'entendre, d'avoir une bonne discussion avant de se lancer. Quelle est ta vision et quelle est ma vision du coenseignement? Comment tu vois ça? Définir bien les rôles de chacun.* » (Ens2a) De plus, comme indiqué plus haut, elles n'avaient pas fait de tentatives de coenseignement l'année précédente.

Il s'agit, au bout du compte, de la condition qui a entrainé le plus de tension. Alors que les coenseignantes croyaient être compatibles sur les plans personnel et professionnel, l'expérience a montré que cela n'était pas tout à fait le cas. Les enseignantes admettent également que c'est le volet professionnel qui a causé la dégradation des relations entre elles : « *Je pense que ce n'est pas au niveau personnel, c'est au niveau professionnel que j'ai trouvé ça difficile.* » (Ens1b)

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

La clarté des intentions pédagogiques semble également avoir constitué un enjeu pour les deux enseignantes. En plus de s'entendre sur le type d'activités, il fallait également le faire pour les objectifs visés.

> *Moi, j'aurais beaucoup plus favorisé des ateliers. Mais même encore là, elle n'a pas la même vision des ateliers. Des ateliers, il faut que ça soit super structuré, il faut que les enfants puissent rouler. Je disais tout le temps, c'est quoi notre intention pédagogique? Si on commence à partir de toutes sortes d'ateliers, ils vont toujours venir nous chercher, nous gruger de l'attention. Ça dépend toujours de ton intention, mais c'est difficile à définir.*
>
> Ens1a

Avec le recul et revenue seule en classe, l'enseignante 1 reconnait toutefois que le travail avec l'enseignante 2 avait plutôt des avantages : « *J'ai toujours fonctionné avec des ateliers. Je continue aussi à faire des ateliers. Mais, toute seule, ce n'est pas la même chose.* » (Ens1b)

DISCUSSION

À la lumière de l'analyse à partir des neuf conditions du coenseignement, il semble que cette expérience de coenseignement intensif en classe de 2e année du primaire ait révélé plusieurs obstacles. Paradoxalement, lorsque les enseignantes sont amenées à se prononcer sur les effets de ce dispositif chez les élèves, elles indiquent que pour ces derniers, l'expérience a constitué un réel succès. Les élèves n'ont pas perçu les dissensions grandissantes entre enseignantes : « *Je pense qu'on a fait une bonne job parce qu'on était deux profs avec des pratiques qui favorisaient beaucoup la compréhension de l'enfant.* » (Ens2b) Pour elles, tous les élèves ont bien progressé, étaient en réussite et sont tous passés en 3e année l'année suivante. En s'appuyant sur certains cas d'élèves plus difficiles, elles observent avec plaisir que ces derniers se sont de mieux en mieux comportés au fil de l'année et que les apprentissages étaient également au rendez-vous. Elles indiquent avoir pu offrir un enseignement de meilleure qualité pour tous, tout en intensifiant certaines interventions pour quelques élèves ayant plus de besoins : « *Je suis sûre qu'on a semé beaucoup pour ces enfants-là. À deux, on avait des bonnes interventions auprès d'eux, je le sais. On a travaillé fort pour eux.* » (Ens1b) La direction abonde dans le même sens, bien que le projet n'ait pu se poursuivre : « *Moi je trouve que ça fait une différence, vraiment. Extraordinaire. Moi, j'ai cru et je crois et je croirai toujours en ça.* » (Dir1a)

Telles que formulées plus haut, les mauvaises perceptions que la communauté scolaire a sur l'efficacité du coenseignement et le manque de soutien de cette communauté constituent les facteurs qui compromettent le plus la mise en oeuvre et la pérennisation du coenseignement dans une école (Murawski et Bernhardt, 2015; Murdock et al., 2015; Strogilos et Tragoulia, 2013) : « *Il fallait que l'équipe-école voie un bénéfice. Prendre des élèves en difficulté, c'était leur bénéfice à eux autres. Sinon, ils trouvaient qu'on était bien trop chanceuses d'être à deux dans une classe.* » (Ens1b) Le projet a souffert d'un manque d'acceptabilité par les autres personnes enseignantes. D'une part, celles de 2e année se disaient discriminées, car elles avaient moins de ressources, et d'autre part, au regard de critiques sur le projet, les personnes enseignantes de 3e année n'ont pas souhaité le poursuivre avec la seconde enseignante. Les difficultés relationnelles entre les deux enseignantes, connues des autres, n'ont pas favorisé leur adhésion. Le projet semble également avoir été mené trop rapidement, sans le recul nécessaire, la formation et les discussions avec les autres membres de l'équipe. Il implique un changement de paradigme qui nécessitait une plus grande prise en compte des résistances possible (Rousseau, 2000). Toutefois, on sent que si l'expérience entre les deux enseignantes s'était bien passée humainement et professionnellement, si elles avaient tenu

un discours public positif face à cette relation, la pérennité du projet aurait été plus facile. En somme, elles n'ont pas pu convaincre, par leurs discours et par leurs pratiques, leurs collègues du bienfondé de ce dispositif.

En somme, il semble que la compatibilité professionnelle entre enseignantes semble constituer la condition qui a entrainé le plus de tensions. Alors que les deux personnes avaient des liens forts d'amitié et se connaissaient depuis plusieurs années, elles n'avaient jamais travaillé ensemble. Ce travail en commun, dans un même espace avec les mêmes élèves, a été difficile. Ainsi, la première enseignante se positionne clairement dans une perspective *du plus* (Tremblay, 2021). Pour elle, le coenseignement consistait surtout en un apport supplémentaire lui permettant de mieux prendre en charge sa classe sans toutefois modifier profondément les pratiques déjà installées. La seconde enseignante, quant à elle, se positionne plus clairement dans une posture *du différent*, c'est-à-dire vouloir transformer l'enseignement solitaire, faire à deux ce qui ne peut pas être fait seul (Tremblay, 2021). Si le passage du *plus* vers le *différent* est un cheminement normal dans les binômes de coenseignement, l'asynchronie qui a été observée entre les deux enseignantes à ce sujet a mené à des tensions sur les finalités du projet, les objectifs des activités d'enseignement, le type d'activités proposées, etc. En somme, si l'une considérait que l'autre voulait trop en faire et trop vite, l'autre considérait que sa collègue ne changeait pas assez ni assez vite. S'agissant d'une première expérience de coenseignement dans cette école et avec ces personnes, ce type de problèmes d'ajustement parait normal et habituel. Toutefois, les tensions générées n'ont pas permis au binôme de dépasser ce stade, de donner du temps au coenseignement de s'installer durablement dans l'école. Cependant, force est de reconnaitre le professionnalisme des enseignantes qui, malgré leurs divergences grandissantes, ont terminé l'année scolaire et ont offert un enseignement de qualité aux élèves.

Étant donné qu'il s'agit d'une étude de cas, plusieurs limites peuvent être soulignées (représentativité, choix des outils, influence du chercheur, etc.). Concernant le choix de cette expérience qui présente un cas imparfait, nuancé et complexe, cela n'en fait pas un cas exemplatif, mais constitue plutôt un bon exemple de cas. Il ne s'agit pas de le présenter comme un modèle à suivre, mais plutôt comme un cas qui peut éclairer la mise en oeuvre de ce type de projet dans d'autres écoles, leur permettre de prendre des précautions, des temps de construction plus importants, etc. Cette étude de cas ne vise pas la représentativité de projet similaire ou identique, mais plutôt l'illustration d'un cas précis pour comprendre comment et pourquoi cette école a pu accomplir ce qu'elle a accompli, les avantages mutuels qu'elle a pu en tirer, mais également les limites, et ainsi, mieux préparer ceux et celles qui souhaitent mettre en oeuvre cette collaboration.

Note biographique

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

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

Note

[1] Les extraits de verbatims ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certains répétitions ou tics de langage, en complétant les élisions et les négations incomplètes, etc.

Bibliographie

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Bouck, E.-C. (2007). Co-teaching… Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, *51*(2), 46-51.

Brendle, J., Lock, R. et Piazza, K. (2017). A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies. *International Journal of Special Education*, *32*(3), 538-550.

Chitiyo, J. et Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, *33*(1), 38-51.

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

Creswell, J.-W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2e éd.). SAGE.

Demartino, P. et Specht, P. (2018). Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *62*(4), 266-278.

Embury, D.-C. et Dinnesen, M.-S. (2013). Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, *10*(2012), 3.

Fletcher, D. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, *29*(1), 69-83.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Friend, M. et Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). Pearson Education.

Friend, M., Embury, D.-C. et Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, *38*(2), 79-87.

Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, *37*(4), 6-10.

Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que les écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N.-S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.

Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. et Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382.

Hallahan, D.-P., Pullen, P.-C. et Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H.-L. Swanson, K.-R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (p. 15-32). Guilford Press.

Hepner, S. et Newman, S. (2010). Teaching is teamwork: Preparing for, planning, and implementing effective co-teaching practice. *International Schools Journal*, *29*(2), 67-81.

Indelicato, J. (2014). How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. *Online Submission*.

Johnson, N.-H. et Brumback, L. (2013). Co-teaching in the science classroom: The one teach/one assist model. *Science Scope*, *36*(6), 6-9.

King-Sears, M.-E., Stefanidis, A., Berkeley, S. et Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405.

Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, *20*(2), 189-202.

Magiera, K. et Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instruction experiences differ for student with disabilities in cotaught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practices*, 20, 79-85.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021b). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2020-2021*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Gouvernement du Québec.

Murawski, W.-W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin.

Murawski, W.-W. et Bernhardt, P. (2015). An Administrator's Guide to Co-Teaching. *Educational Leadership*, *73*(4), 30-34.

Murawski, W.-W. et Lochner, W.-W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, *46*(3), 174-183.

Murawski, W.-W. et Swanson, H.-L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, *22*(5), 258-267.

Murdock, L., Finneran, D. et Theve, K. (2015). Co-Teaching to Reach Every Learner. *Educational Leadership*, *73*(4), 42-47.

Nierengarten, G. (2013). Supporting Co-Teaching Teams in High Schools: Twenty Research-Based Practices. *American Secondary Education*, *42*(1), 73-83.

Rexroat-Frazier, N. et Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(3), 173-183.

Ricci, L.-A., Persiani, K. et Williams, A.-D. (2019). From "Training Wheels for Teaching" to "Cooking in Your Mother-in-Law's Kitchen": Highlights and Challenges of Co-Teaching among Math, Science, and Special Education Teacher Candidates and Mentors in an Urban Teacher Residency Program. *International Journal of Whole Schooling*, *15*(2), 24-52.

Rousseau, N. (dir.) (2000). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Presses de l'Université du Québec.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115319ar

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. et de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235.

Scruggs, T., Mastropieri, M. et McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, *73*(4), 392-416.

Stake, R.-E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. et Stefanidis, A. (2022). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 100504.

Strogilos, V., Stefanidis, A. et Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(3), 344-359.

Strogilos, V. et Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching & Teacher Education*, 35, 81-91.

Tannock, M.-T. (2009). Tangible and intangible elements of collaborative teaching. *Intervention in School and Clinic*, *44*(3), 173-178.

Tiernan, B., Casserly, A.-M. et Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(7), 787-807.

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. *Éducation et formation*, 294, 77-83.

Tremblay, P. (2012a). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. De Boeck.

Tremblay, P. (2012b). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, *35*(2), 39-68.

Tremblay, P. (2020a). *École inclusive : conditions et applications*. Éditions Académia L'Harmattan.

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

Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : le plus et le différent. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 92, 23-36.

Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Revue Didactique*, *3*(3), 114-138.

Tremblay, P. (2023a). Trois nouvelles conditions au coenseignement. Action didactique. *Revue internationale de didactique du français*, *6*(1), 261-284.

Tremblay, P. (2023b). *Coenseignement*. Éditions Académia L'Harmattan.

Weiss, M.-P. et Rodgers, W. (2020). Instruction in co-taught secondary classrooms: An exploratory case study in algebra 1. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119-133.

Yin, R.-K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4e éd). Sage Publications.