

Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives
Co-teaching in an initial training environment for collaborative practices
Co-enseñar en un medio de formación inicial para formar a las prácticas colaborativas

François Gremion et Pascal Carron

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075041ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075041ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gremion, F. & Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180–199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>

Résumé de l'article

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

Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives

François GREMION

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Bienne, Suisse

Pascal CARRON

Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Bienne, Suisse

RÉSUMÉ

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

ABSTRACT

Co-teaching in an initial training environment for collaborative practices

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

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

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

RESUMEN

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

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

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MÉTHODOLOGIE

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

Participant·es et participant·s

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

Outils de recueil des données

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

Procédure

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

Traitement et analyse des données

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

RÉSULTATS

Coenseignement et prise en charge des élèves BEP

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

Pratique du coenseignement

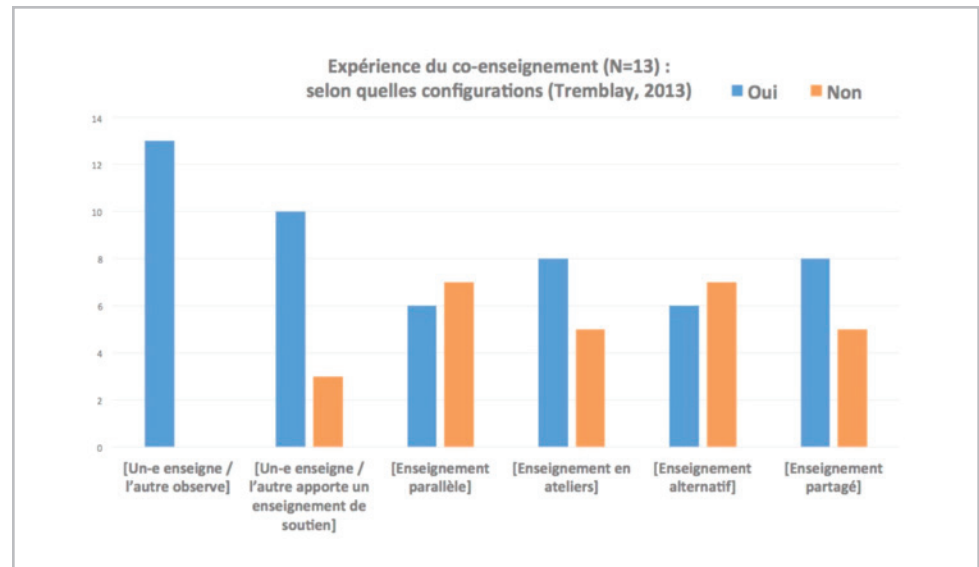
Sur l'ensemble des membres sondés, 65 % d'entre eux affirment avoir déjà pratiqué au moins une forme ou l'autre de co-intervention.

Formes de co-intervention

Le graphique 1 présente les configurations de ces expériences¹.

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

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



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

Buts et conditions pour accepter une pratique de coenseignement

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

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

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

Prédispositions à la mise en œuvre du coenseignement

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

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

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

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

Synthèse

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

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

DISCUSSION

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

L'expérience du stage, une expérience de coenseignement?

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

La prise en charge d'un élève BEP

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

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

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

Portée et limites de cette enquête

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

Le coenseignement, une exclusivité conceptuelle?

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

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

CONCLUSION

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

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

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

Références bibliographiques

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

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

- MOLLO, V. et FALZON, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- MURAWSKI, W.W. et HUGHES, C.L. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- MURAWSKI, W. W. et LOCHNER, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- MURAWSKI, W. W. et LEE SWANSON, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- PAUL, M. (2016). *La Démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Éditions Sociales Françaises.
- RABY, C. et VIOLA, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- REA, P.J., McLAUGHLIN, V.L. et WALTHER-THOMAS, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- REY, B. et CARETTE, V. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. De Boeck.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- STUMPF, A. et GREMION, F. (2019). La perception de l'effet des modalités d'analyse de pratiques (avec ou sans vidéo) sur le développement identitaire et réflexif d'étudiants en formation à l'enseignement. *Recherche et Formation*, 89-2018, 109-123.
- THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- TREMBLAY, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement. *Éducation et formation*, e-294, 77-83.

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

ANNEXE 1

Questionnaire

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

Nom & Prénom : _____

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

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

Si oui, laquelle ou lesquelles des formes qui suivent?

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

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

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

ANNEXE 2

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

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