

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Philippe Tremblay et Nancy Granger

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075032ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075032ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Tremblay, P. & Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation et francophonie*, 48(2), 1–13.
<https://doi.org/10.7202/1075032ar>

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

Nancy GRANGER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

Problématique

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

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

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

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

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

Présentation des contributions

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

- GRANGER, N., DEBEURME, G. et KALUBI, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques professionnelles des enseignants du secondaire. *Éducation et francophonie*, *XLI*, 2, 232-248.
- GRANGER, N. et DUBÉ, F. (2017). L'organisateur graphique comme outil pour accompagner les enseignants-ressources au secondaire: analyse des perceptions des enseignants (sur la compréhension de textes disciplinaires). *Education, Sciences & Society*, 2, 88-108.
- GRANGER, N. et DUMAIS C. (2016). La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein des équipes-écoles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 8-14.
- GRANGER, N. et KALUBI, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38.
- GRANGER, N. et TREMBLAY, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à besoins spécifiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 54(1), 132-150.
- HALLAHAN, D. P., PULLEN, P. C. et WARD, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). Guilford Press.
- HARTNETT, J., WEED, R., MCCOY, A., THEISS, D. et NICKENS, N. (2013). Co-teaching: a new partnership during student teaching. *SRATE Journal*, 23 (1), 1-12.
- HONIGSFELD, A. et DOVE, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8-14.
- IDOL, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive school. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Presses de l'Université du Québec.
- LEBLANC, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires: des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27-33.

- LESSARD, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec: enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrisette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 143-164). Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politiques de la réussite éducative: le plaisir, d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- MURAWSKI, W. W. et HUGHES, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.
- MURPHY, C. et MARTIN, S.N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-pacific journal of teacher education*, 43(4), 277-280.
- NOLET, V. et McLAUGHLIN, M. J. (2000). Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. SAGE Publications.
- PELGRIMS, G., BAUQUIS, C. et SCHMUTZ, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- PELGRIMS, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 7, 10-12.
- PELGRIMS, G. (2012). L'école sera *inclusive*? Alors concentrons nos efforts au service des pratiques d'enseignement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 64.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- TARDIF, M. et BORGÈS, M. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2(42), 83-100.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.

- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire: une approche comparatiste en didactique. *Recherches en Education, Hors série*, 4, 81-97.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MARLOT, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- TOULLEC-THÉRY, M. et LESCOUARCH, L. (2014). Le maître E en Rased: enjeux, pratiques, perspectives: présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 5-12.
- TOULLEC-THÉRY, M. (2016). Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles. *Éducation et didactique*, 3(10), 87-93.
- TREMBLAY, P. (2010). *Évaluation comparée de la qualité de deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage* [thèse de doctorat]. Université Libre de Bruxelles.
- TREMBLAY, P. (2012a). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.
- TREMBLAY, P. (2012b). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- TREMBLAY, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2). 1-30.
- TREMBLAY, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés: articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. Dans P. Tremblay et S. Kahn (dir.), *Contexte inclusif et différenciation: contextes internationaux* (p. 8-22). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf.
- TREMBLAY, P. et KAHN, S. (2017). Contributions des dispositifs de différenciation en contexte inclusif. Dans P. Tremblay et S. Kahn. (dir.), *Contextes inclusifs et différenciation: regards internationaux*. (p. 3-7) Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf.

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

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

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