

Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises

Special educator-teacher co-education: The experience of three Montreal primary schools

Co-enseñanza ortopedagogo-maestro/maestra: la experiencia de tres escuelas primarias montrealenses

France Dubé, Émilie Cloutier, France Dufour et Marie-Jocya Paviel

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075034ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075034ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. & Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37–58. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>

Résumé de l'article

Au Québec, la réussite éducative des élèves en contexte de diversité implique une mobilisation croissante de l'ensemble des personnes oeuvrant en milieux scolaires et des changements dans l'organisation des services éducatifs. Dans ce contexte, les modèles de services s'appuyant sur la collaboration professionnelle, comme les modèles de coenseignement, proposent de nouvelles avenues afin de répondre aux besoins de tous les élèves, notamment au primaire. La présente recherche avait pour but de soutenir et de décrire les pratiques de coenseignement mises en oeuvre par des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants.

Des facilitateurs et des obstacles au coenseignement ont également émergé, et des pistes ont été proposées afin de permettre à d'autres écoles d'expérimenter le coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant dans le futur. Le partage d'expertise professionnelle complémentaire, le respect mutuel ainsi que le temps accordé à la coplanification, à la concertation et à la rétroaction sont à privilégier pour que ce type de coenseignement soit réussi. Les orthopédagogues sont ainsi amenés à élargir leurs pratiques et à modéliser des stratégies enseignées à tous les élèves d'un groupe-classe.

Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue- enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises

France DUBÉ

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Émilie CLOUTIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

France DUFOUR

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Marie-Jocya PAVIEL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Note des auteures

Nous aimerions remercier toutes les personnes ayant participé au projet *Coenseignement et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolarisés en classe ordinaire*, qui a bénéficié d'un soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre d'un Projet en partenariat en adaptation scolaire.

RÉSUMÉ

Au Québec, la réussite éducative des élèves en contexte de diversité implique une mobilisation croissante de l'ensemble des personnes œuvrant en milieux scolaires et des changements dans l'organisation des services éducatifs. Dans ce contexte, les modèles de services s'appuyant sur la collaboration professionnelle, comme les

modèles de coenseignement, proposent de nouvelles avenues afin de répondre aux besoins de tous les élèves, notamment au primaire. La présente recherche avait pour but de soutenir et de décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre par des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants.

Des facilitateurs et des obstacles au coenseignement ont également émergé, et des pistes ont été proposées afin de permettre à d'autres écoles d'expérimenter le coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant dans le futur. Le partage d'expertise professionnelle complémentaire, le respect mutuel ainsi que le temps accordé à la coplanification, à la concertation et à la rétroaction sont à privilégier pour que ce type de coenseignement soit réussi. Les orthopédagogues sont ainsi amenés à élargir leurs pratiques et à modéliser des stratégies enseignées à tous les élèves d'un groupe-classe.

ABSTRACT

Special educator-teacher co-education: The experience of three Montreal primary schools

France DUBÉ, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Émilie CLOUTIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

France DUFOUR, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Marie-Jocya PAVIEL, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Note from the authors

We would like to thank everyone who participated in the *Co-teaching and differentiation project to promote the success of students with special needs educated in regular classes*, which received the financial support of the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec in the context of a Special Education Partnership Program.

In Quebec, students' academic success in a diversity context implies the growing mobilization of everyone working in the school setting, along with changes to the organization of educational services. In this context, service models based on professional collaboration, such as co-teaching, offer new avenues for meeting the needs of all students, especially at the primary level. The purpose of this study was to support and describe the collaborative teaching practices implemented by special educators and teachers.

Facilitators and obstacles to co-teaching also emerged, and avenues are proposed to help other schools experiment with special educator-teacher co-teaching in the future. Sharing complementary professional expertise, mutual respect, and time allocated to co-planning, consultation and feedback need to be emphasized to ensure the success of this type of co-teaching. Special education teachers are thus encouraged to broaden their practices and model strategies taught to all students in a class group.

RESUMEN

Co-enseñanza ortopedagogo-maestro/maestra: la experiencia de tres escuelas primarias montréalaises

France DUBÉ, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Émilie CLOUTIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

France DUFOUR, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Marie-Jocya PAVIEL, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Nota de las autoras

Deseamos agradecer a todas las personas que participaron en el proyecto *Coenseignement et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolarisés en classe ordinaire*, que contó con el apoyo financiero del Ministerio de la Educación y de la Enseñanza Superior de Quebec, en el cuadro de un proyecto en colaboración en adaptación escolar.

En Quebec, el éxito escolar de los alumnos en contexto de diversidad implica una movilización cada vez más grande de un conjunto de personas que laboran en el medio escolar y de cambios en la organización de los servicios educativos. En este contexto, los modelos de servicio que se apoyan en la colaboración profesional, como los modelos de co-enseñanza, proponen nuevos caminos para responder a las necesidades de todos los alumnos, sobre todo de primaria. La presente investigación tenía como objetivo apoyar y describir las prácticas de co-enseñanza aplicadas por los ortopedagogos y los maestros y maestras.

Aparecieron facilitadores y obstáculos para la co-enseñanza, y se identificaron opciones con el fin de permitir a otras escuelas que en el futuro podrán experimentar la co-enseñanza ortopedagogo-maestro/maestra. El intercambio de experiencias profesionales complementarias, el mutuo respeto así como el tiempo dedicado a la co-planificación, a la concertación y a la retroacción deben ocupar un lugar privilegiado para que éste tipo de co-enseñanza sea exitosa. Se incita a los ortopedagogos a ampliar sus prácticas y a modelizar estrategias transmitidas a todos los alumnos de un grupo-clase

INTRODUCTION

Dans sa Politique de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) affirme que « [l]es milieux éducatifs doivent offrir des parcours diversifiés et fluides, adaptables aux capacités et aux aspirations des personnes, notamment celles ayant des besoins particuliers. Privilégier l'intégration en classe ordinaire des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage implique d'offrir au personnel enseignant le soutien approprié de diverses ressources techniques et professionnelles compétentes » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 48). Or, les écoles montréalaises rencontrent de nombreux défis liés à la diversité des élèves qui y sont scolarisés. La décentralisation des pouvoirs de gestion vers les écoles engendre plus de

responsabilités, mais aussi plus de latitude au regard de l'organisation des services éducatifs.

Afin de relever ces défis, des recherches antérieures ont montré que le niveau de collaboration du personnel enseignant aurait des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves (Goddard et Goddard et Tschannen-Moran, 2007). Cette collaboration s'avère essentielle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), puisque « [t]ous les intervenants [...] doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 7). De ce fait, les pratiques collaboratives en classe constituent une culture à développer, particulièrement pour répondre à la diversité des besoins des élèves en promouvant des pratiques éducatives inclusives (Rousseau et Point, 2014) : « Dans la classe, le coenseignement retient l'attention. Ce mode d'enseignement est tantôt le fruit de l'alliance entre deux enseignants, ou entre un enseignant et un professionnel tel que l'orthopédagogue, l'enseignant-ressource, l'éducatrice spécialisée, voire l'aide-enseignant » (p. 21). Le coenseignement et la co-intervention seraient des pratiques collaboratives qui, dans un contexte où de nombreux défis liés à la diversité des élèves sont relevés quotidiennement, soutiendraient une éducation universelle, équitable et accessible à tous les élèves. Ces pratiques contribueraient également à déterminer les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants et apprenantes d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles (UNESCO, 2009). Thomazet, Mérini et Gaime (2014) soulignent toutefois l'importance de la formalisation des pratiques collaboratives lorsque le travail collaboratif vise à prendre des décisions, et à préciser des objectifs et des échéances (Boily, 2020; Thomazet *et al.*, 2014).

À ce propos, une synthèse des connaissances a révélé que le coenseignement constituerait une organisation des services prometteuse (Dubé, Ouellet et Moldoveanu, 2015) qui contribuerait au développement d'attitudes positives et qui soutiendrait des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion (Bonvin, 2011). Le coenseignement soutiendrait également l'appropriation de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire (Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2015). Le coenseignement pourrait être envisagé comme outil inclusif (Toullec-Théry et Moreau, 2020) et collaboratif pour relever les défis liés à la diversité des élèves en classe. Ce contexte nous a conduites à soutenir et à décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre en classe au primaire par des orthopédagogues et des membres du personnel enseignant.

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Coenseignement

Le coenseignement peut être défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même temps et un même espace, de deux enseignantes ou enseignants qui partagent les responsabilités éducatives d'un groupe d'élèves pour atteindre des objectifs spécifiques communs (Friend et Cook, 2016). Au Québec, lors du coenseignement entre orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant, l'orthopédagogue, qui est spécialiste en adaptation scolaire, n'intervient pas seulement auprès des élèves en difficulté, mais coenseigne à une diversité d'élèves en classe. Ainsi, dans ce contexte, le coenseignement est étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015b).

Friend et Cook (2016) proposent ces six configurations de coenseignement : 1) un enseigne/l'autre observe; 2) un enseigne/l'autre soutient; 3) enseignement en ateliers; 4) enseignement alternatif; 5) enseignement parallèle; 6) enseignement partagé. Néanmoins, dans une étude réalisée en Belgique, Tremblay (2010) souligne avoir catégorisé jusqu'à 31 configurations différentes.

Les recherches sur l'appropriation de stratégies de coenseignement en classe ordinaire rapportent des pratiques impliquant notamment la coplanification et le coenseignement auxquels prennent part le ou la titulaire de la classe ordinaire et l'orthopédagogue. Les effets observés seraient bénéfiques sur la réussite des élèves à risque (Hang et Rabren, 2009) ainsi que sur le développement professionnel du personnel enseignant des classes ordinaires (Conderman et Hedin, 2014; Graziano et Navarette, 2012). La planification en commun des tâches et des responsabilités de coenseignement s'avère un aspect essentiel afin d'assurer un enseignement efficace et adapté aux besoins de tous les élèves (Friend et Cook, 2016). Toutefois, ce type de fonctionnement exige le développement d'une forte culture de collaboration dans l'école (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002). Parmi les conditions d'une mise en œuvre réussie de ce modèle de collaboration, soulignons l'importance d'établir ensemble un lien de confiance (Murawski, 2007, citée dans Moldoveanu *et al.*, 2015). L'étude de Magiera *et al.* (2006) fait ressortir l'importance d'établir une bonne communication et d'aménager des périodes dans l'horaire permettant à chacun de proposer son propre style d'enseignement aux élèves. Un climat de respect et de confiance ainsi que la qualité de la relation en classe seraient des composantes qui influenceraient grandement le succès de l'inclusion des élèves ayant des difficultés dans les classes ordinaires (Mastropieri *et al.*, 2005).

Quand l'orthopédagogue coenseigne en classe

Au Québec, l'orthopédagogue est une enseignante spécialisée ou un enseignant spécialisé qui évalue et intervient auprès des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage scolaire (Association des orthopédagogues du Québec, 2018), alors que l'enseignante-ressource ou l'enseignant-ressource est responsable, entre autres, de soutenir ses collègues dans leurs changements de pratiques au regard « de la collaboration des différents acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, orthopédagogues, orthophoniste) en vue de créer des conditions d'enseignement-apprentissage favorables et d'harmoniser les interventions pédagogiques » (Dubé, Granger et Dufour, 2016, p. 34). Bien que l'orthopédagogue soit reconnu comme étant spécialiste des difficultés d'apprentissage, son mandat n'est pas toujours défini de façon claire et précise. Une grande disparité dans l'organisation des services entourant les pratiques orthopédagogiques est observée selon les milieux (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008). Un rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec, émis par l'Office des professions du Québec, a établi que « les exigences sont très variables d'un milieu de pratique à l'autre et dépendent des compétences détenues par la personne qui occupe le poste d'orthopédagogue, des orientations de la commission scolaire au regard de l'organisation des services, du plan de réussite de l'école et de la convention de gestion de la commission scolaire » (Office des professions du Québec, 2014, p. 95). Le ou la titulaire de la classe ordinaire s'avère être le premier intervenant qui met en place des mesures adaptatives dans le but de répondre aux besoins individuels des élèves (Debeurme, Nootens et Ferland-Dufresne, 2008), qui considère les particularités des individus composant sa classe et qui se questionne sur l'efficacité des pratiques pédagogiques mises de l'avant (Landry, 2002). La prévention, la rééducation et la consolidation des apprentissages font partie des interventions de l'orthopédagogue qui devraient pouvoir se réaliser dans un cadre misant sur la collaboration et la coopération (Association des orthopédagogues du Québec, 2018). C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent projet, dans lequel les orthopédagogues ne réalisent pas d'interventions individualisées, mais ont plutôt cherché à coenseigner avec les titulaires des classes. Cependant, la question de la délimitation des rôles se révèle particulièrement préoccupante, puisque les frontières entre ces deux acteurs peuvent être floues (Boily, 2020). Les rôles pourraient dans certains cas être déterminés en début d'année scolaire, et l'orthopédagogue pourrait être responsable du soutien auprès des élèves en difficulté (Toullec-Théry et Moreau, 2020). Cependant, une étude de Tremblay (2015b) a montré que, dans certains cas, ils pouvaient adopter des rôles similaires, et non pas uniquement des « rôles réservés » à leur formation respective; l'intensité des interventions pouvait toutefois varier. La présente recherche avait pour but de soutenir la mise en œuvre du coenseignement dans trois écoles primaires montréalaises, et plus spécifiquement de :

1. décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre;
2. définir les conditions favorables au coenseignement;
3. proposer des pistes pour améliorer ce coenseignement.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

La présente recherche s'insère dans un plus large projet ayant pour objectif de soutenir la réussite d'élèves du primaire en contexte de diversité. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action-formation qui met en valeur les interactions, la réflexion sur une problématique, la formulation d'un besoin, la planification des actions à poser, le passage à l'action et l'évaluation de l'expérimentation par les sujets (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Trois orthopédagogues et quatorze enseignantes et enseignants œuvrant dans trois écoles primaires en milieux défavorisés et pluriethniques montréalais ont mis en œuvre un coenseignement en classe. Dans cet article, nous présentons plus spécifiquement le point de vue des orthopédagogues en raison de leur participation à toutes les étapes du projet et tout au long de l'année scolaire. Ces orthopédagogues détiennent un diplôme universitaire en adaptation scolaire ainsi qu'un brevet d'enseignement, et ils avaient, au moment de l'étude, entre deux mois et dix-huit années d'expérience. Certaines enseignaient auparavant dans des classes d'adaptation scolaire, étaient conseillères pédagogiques ou encore enseignantes-ressources avant d'être orthopédagogues. Deux, quatre et huit dyades ont été formées respectivement dans les trois écoles au cours de l'année scolaire. Les dyades coenseignaient hebdomadairement pendant 60 minutes ou plus, en réponse aux besoins des élèves et des groupes-classes. Un soutien financier a été accordé par le ministère de l'Éducation pour la réalisation du projet afin de dégager du temps pour participer aux entretiens de groupe, aux formations et aux entretiens de rétroaction, et de bénéficier de temps pour planifier le coenseignement et se concerter.

Instruments et procédures de collecte de données

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons procédé à trois entretiens de groupe avec les orthopédagogues participantes, d'une durée de 90 minutes chacun. Lors du premier entretien, des questions visaient à documenter leurs connaissances antérieures, par exemple : «Quelle est votre définition du coenseignement?» et «Avez-vous des expériences antérieures de coenseignement?» Lors du deuxième et du troisième entretien, des questions visaient à décrire leurs pratiques, par exemple : «Comment procédez-vous pour planifier le coenseignement?», «Combien de dyades avez-vous constituées dans votre école?», «Qu'avez-vous expérimenté depuis notre dernière rencontre?», «Qu'avez-vous priorisé au cours de votre coenseignement?» Après les entretiens 2 et 3, nous avons présenté des capsules de formation visant à les familiariser avec les dispositifs de coenseignement (Friend et Cook, 2016) et avec des outils de coplanification (Magiera *et al.*, 2006).

Six observations d'une durée d'une heure ont également été réalisées dans des classes, à raison de deux séances d'observation par école, et ce, à l'aide d'une grille

d'observation adaptée de Rogers (2016), qui visait initialement à étudier l'implantation du coenseignement. De plus, un entretien de rétroaction d'une durée d'une heure a été mené avec les dyades après chaque séance d'observation. L'observation, la rétroaction et l'analyse réflexive sont des outils permettant d'agir sur ce qui peut être modifié ou contrôlé, plutôt que sur la condition de l'élève (Mainardi, 2015). Ces outils visaient à soutenir et à décrire les pratiques de coenseignement mises en œuvre par les participantes et les participants. Ils sont présentés en annexe.

Analyses

Nous avons procédé à la retranscription des verbatims des trois entretiens. Au total, 291 unités de sens ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo11. Des thématiques découlaient de notre cadre de référence, alors que d'autres ont émergé (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces thématiques étaient liées à leur « conception du coenseignement », aux « effets perçus », aux « facilitateurs », aux « obstacles » et aux « pistes d'action » pour mettre en œuvre le coenseignement. Les observations et les entretiens de rétroaction ont contribué, dès la fin de la période observée, à favoriser la réflexion sur l'action et à soutenir la mise en œuvre des nouvelles pratiques de coenseignement chez nos participantes et participants.

RÉSULTATS

Dans cette section, les principaux thèmes émergents sont présentés et regroupés afin de répondre aux objectifs de l'étude. Le premier objectif était de décrire les pratiques de coenseignement au primaire. À ce propos, cinq thèmes ont émergé, soit les conceptions des orthopédagogues, la concertation, les pratiques, les effets ainsi que le développement professionnel.

Les conceptions des orthopédagogues

Tout d'abord, avant même de commencer les séances de formation et les observations, nous avons demandé aux orthopédagogues de définir dans leurs mots le coenseignement. Cette thématique a fait l'objet de 32 unités de sens. L'analyse a révélé que les sous-thèmes « travail d'équipe » et « collaboration » présentaient la plus forte fréquence d'occurrences en lien avec leur conception du coenseignement.

[...] de la collaboration, de la planification, de la flexibilité, oui, tu sais, une part d'accompagnement, de l'enrichissement l'un de l'autre, de la pratique de l'un, de la pratique de l'autre, parce que moi, je considère que les enseignants, c'est fou tout ce qu'ils arrivent à faire.

Plus spécifiquement, certaines orthopédagogues ont mentionné que le coenseignement était un moyen d'exploiter les forces et de pallier les faiblesses dans la dyade en ce qui concerne les contenus disciplinaires ou les stratégies pédagogiques à enseigner. De plus, selon elles, les enseignantes et les enseignants exprimaient parfois à l'orthopédagogue leurs besoins.

La concertation pour mieux coenseigner

Le thème portant sur la concertation a émergé à plusieurs reprises dans les entretiens de groupe. Cet aspect semblait essentiel aux yeux des orthopédagogues participantes et apparaissait comme un préalable à un coenseignement profitable pour toutes et tous. Une orthopédagogue précisait que la concertation contribuait à planifier et à atteindre un objectif éducatif commun à celui du ou de la titulaire de la classe.

[...] si on est concerté sur des objectifs communs. Je pense que ça, ça peut avoir plus d'impact, puis je pense que je le vois, tu sais, si, mettons, moi je travaille sur le même objectif que l'enseignant, par exemple.

Les pratiques de coenseignement

Nous avons demandé aux orthopédagogues de décrire leurs pratiques et leurs expériences antérieures de coenseignement. Cette thématique a donné lieu à l'analyse de 72 unités de sens. Comme mentionné précédemment, le nombre d'années d'expérience dans le milieu variait grandement d'une participante à l'autre, laissant apparaître des pratiques de coenseignement très variées tant en ce qui avait trait à la planification qu'au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage coenseignées. Une orthopédagogue mentionnait que depuis qu'elle coenseignait en classe, elle modifiait son approche auprès des élèves.

[...] où j'ai comme laissé de côté tout ce qui était...[...] tout ce qui était très orthodidactique, très rééducation, au profit d'entrevues de lecture, d'utilisation de la littérature, travailler en collaboration avec les enseignants faire... en fait, reprendre avec les élèves ce qui était vécu en classe.

Les orthopédagogues ont rapporté avoir expérimenté plusieurs dispositifs de coenseignement, et ce, pour enseigner plusieurs disciplines scolaires. Dans leur propos, on pouvait constater que différentes configurations avaient été expérimentées. Aussi, les analyses ont mis en évidence le fait que la responsabilité de la planification et de l'organisation du matériel revenait très souvent à l'orthopédagogue.

[...] on a essayé le... «en ateliers». [...] moi, j'étais à une table et l'enseignante de la classe était à une autre table, puis il y avait un groupe qui

était un peu plus autonome qui travaillait entre eux. [...] c'était super intéressant, super efficace. On s'est dit : « C'est certain que c'est une nouvelle formule gagnante avec cette classe-là. »

Les effets perçus

Les orthopédagogues participantes ont observé les retombées positives de ces pratiques; sur le total des unités de sens analysées, 44 ont permis de mettre en évidence que les dispositifs de coenseignement leur permettaient de diversifier leur enseignement et de mieux répondre aux besoins de chaque élève.

Par ailleurs, les orthopédagogues ont affirmé avoir grandement évolué professionnellement. Une réelle communauté éducative est en train de se former au sein des écoles qui ont expérimenté le coenseignement.

[...] nous, c'est ça que ça a apporté à l'école. Je parle pas juste de moi, mais les profs qui participent aussi au projet, ça a amené cette espèce d'ouverture là, où ils se sont dit : « Écoutez, est-ce qu'on peut nous aider? », « Tu sais, moi, j'aurais du fun à travailler avec telle personne qui est en 3^e année », « J'ai certains élèves que ça les aiderait »... Fait que ça a apporté cette volonté de travailler en concertation, ça, c'est quelque chose que je vois, l'effet, depuis deux ans, de pouvoir travailler en équipe, puis d'ouvrir, pas juste orthopédagogue-prof, vraiment comme travailler en équipe avec les enseignants, dans le fond [...]

L'analyse des données a également montré que les liens se renforçaient et que les dyades œuvraient en complémentarité pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Ça crée des liens, on a des liens déjà avec l'enseignant avec qui on travaille, mais je trouve que ça va au-delà parce que là, on crée des liens qui sont très professionnels aussi. Donc, de travailler ensemble, mais on parle plus pédagogie, on parle plus de ce qu'on pourrait faire l'année prochaine.

Le développement professionnel

En plus de répondre aux besoins diversifiés des élèves, les orthopédagogues ont également rapporté, lors des entretiens de groupe, que le coenseignement répondait aux besoins de développement professionnel.

J'ai reçu : « Ça me fait vraiment avancer au niveau pédagogique ». C'est rare, là, qu'on peut ouvrir comme ça, sans prétention. Parce que pour vrai, j'ai

toujours l'impression de pas toujours faire la bonne chose. Pour vrai, j'ai reçu ça beaucoup ces derniers temps, que «ça m'a aidée de travailler avec toi», «je trouve vraiment que c'est chouette comment on travaille maintenant». C'est essentiel de se rencontrer, c'est pas les pratiques qui sont courantes, mais c'est essentiel de se parler.

Avant une activité coenseignée, les enseignantes et les enseignants vont préciser leurs besoins d'accompagnement à l'orthopédagogue.

[...] Je me rends compte, c'est moi qui, sans prétention, c'est peut-être dans ma nature là,... je vais amener beaucoup, recadrer avec le cadre légal, dire «OK, regarde», revenir avec les référentiels, un peu à mi-chemin entre la conseillancé et puis l'orthopédagogie, [...] généralement, c'est parti d'un besoin d'un enseignant face à sa pratique pour amener la majorité de ses élèves, en tout cas une bonne partie de ses élèves, à progresser. Quand ils nous invitent comme ça, c'est qu'ils ont un besoin précis et ils veulent développer des choses en lien vraiment avec les élèves qu'ils connaissent bien. Soit leurs propres limites à eux, d'être assez humbles pour dire : «C'est... là, je n'y arrive pas et j'ai besoin d'aide dans ce volet-là» [...].

En lien avec le deuxième objectif, soit celui de définir les conditions favorables au coenseignement, deux thèmes principaux ont émergé : les facilitateurs et les obstacles au coenseignement.

Les facilitateurs au coenseignement

La thématique portant sur les facilitateurs à la mise en œuvre du coenseignement en classe a donné lieu à l'analyse de 53 unités de sens. De cette analyse, il ressortait que la planification et le fait d'avoir le temps nécessaire pour la réaliser ensemble, en d'autres mots coplanifier, se sont avérés être les facilitateurs les plus souvent nommés par les orthopédagogues. Selon les participantes, réserver des plages horaires pour planifier ensemble serait important pour la mise en œuvre d'une coplanification efficace. De plus, l'une d'entre elles a souligné l'importance des moments de régulation afin de s'offrir une rétroaction mutuelle sur la progression des élèves et sur les besoins de planification à venir.

[...] la plupart de mes périodes de planification sont en concertation. Fait que, c'est comme ça que j'ai réussi à aller chercher mes concertations avec les profs. [...] Donc, c'est là qu'on a ciblé nos blocs, nos sphères, qui faisait quoi, comment on le faisait. C'était quoi notre forme de coenseignement, nos sphères d'intervention. [...] Ce qui fait en sorte que là, c'est planifié. Notre objectif est super clair, on part pour six semaines [...] on se fait : «OK,

ça va? Tout est beau? Tes élèves, ils progressent? T'as-tu besoin de quelque chose?» «Ah non, non, c'est bon. OK.»

Les liens établis en formant les dyades apparaissent aussi comme un important facilitateur au coenseignement. En effet, les orthopédagogues ont déclaré à plusieurs reprises que ces liens facilitaient grandement leur travail. Plus précisément, certaines qualités personnelles, comme la souplesse, la diplomatie, la clarté des attentes de chacun, l'ouverture et le respect, ont été relevées à de nombreuses reprises par les orthopédagogues. Une attitude de non-jugement serait également un facilitateur au coenseignement.

Je dirais que, au-delà de ça, il faut même être capable de ne pas l'avoir, le jugement, faut être capable de rentrer dans une classe avec une personne en fonction de... d'où elle est, où elle est rendue. Pis tu sais, on n'est pas là pour changer les gens, dans le fond. On est là pour apporter un soutien, c'est ça, un complément.

Enfin, faire preuve de respect envers tous, élèves et collègues, serait un facilitateur essentiel au coenseignement.

[...] un respect professionnel, exactement. Pis la personne qui rentre [dans la classe], on sait c'est quoi des enseignants, en tout cas, moi j'en suis une, quand on rentre dans un environnement de quelqu'un, même dans une classe d'élèves, des élèves que c'est leur milieu, il faut avoir tout un savoir-faire.

Les obstacles au coenseignement

Les entretiens ont permis d'aborder les obstacles qui freinent la mise en œuvre ou le bon fonctionnement du coenseignement. Pour cette thématique, 44 unités de sens ont été analysées.

Si la planification apparaît comme un facilitateur, le manque d'organisation constituerait un obstacle. La nécessité de bien définir les rôles au sein des dyades a également été un élément souvent mentionné par les orthopédagogues. Certains extraits d'entretiens nous ont permis de mieux comprendre cette dimension cruciale du coenseignement.

[...] moi, je n'ai pas été CP [conseillère pédagogique], puis des fois, je sais pas mon rôle, est-ce que ça ressemble peut-être trop à CP *versus* orthopédagogue? Parce que des fois, je peux arriver avec beaucoup de matériel, beaucoup de suggestions, c'est moi souvent qui va... qui va initier, comme admettons «Ah bien, ils ont de la difficulté en lecture, ou ils ont de la

difficulté en écriture», donc moi, je vais apporter comme un... «Bon bien dans les trois, quatre, cinq prochaines semaines, on va travailler ça et de cette façon-là, avec ce matériel-là» [...]

Ces nouvelles pratiques semblent entraîner un changement de culture au sein de l'école.

Il y a quelque chose par rapport à ça, de prouver... c'est bien niais, mais de prouver que ça peut marcher. Parce que souvent, le modèle de «sortir les élèves» [de la classe] est très très ancré dans la pratique, de «réparer les élèves», de «réparer la classe», à un moment donné, faut comme prouver que ça peut marcher.

Les pistes pour le coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant

Au cours de cette année d'expérimentation, les orthopédagogues ont proposé plusieurs pistes pour expérimenter des modèles de coenseignement dans d'autres écoles primaires; 46 unités de sens portaient sur ces recommandations. Dans leurs discours, les participantes ont mentionné vouloir faire du coenseignement plus souvent.

[...] une fois par semaine...je trouve que c'est pas tellement «payant». Une fois par jour, ça serait vraiment fantastique. J pense que c'est là qu'on peut aller chercher plus d'effets, en fait [...]

Par ailleurs, les orthopédagogues recommandent de bien répartir le nombre de groupes-classes. Un trop grand nombre de dyades mises en place au sein d'une même école risquerait de s'avérer trop complexe, tant sur le plan de la planification que sur ceux de la gestion, de l'organisation et de la rétroaction.

[...] si j'avais 10 classes à gérer, là je commencerais à trouver que c'est lourd, peut-être que je me sentrais me noyer tranquillement pas vite, parce que là, j'en aurais trop sur les épaules. [...] on est plusieurs orthopédagogues, donc on peut être attitrées à moins de groupes aussi, donc si on est quatre ortho [orthopédagogues], bien ça peut aller vite, qu'on couvre beaucoup de groupes ensemble.

Cette piste suggère que les dyades de coenseignement soient réparties entre les orthopédagogues, lorsqu'il y en a plusieurs, comme c'est le cas dans les écoles de milieux défavorisés.

Les orthopédagogues ont aussi mentionné qu'il serait important de structurer davantage les périodes de coenseignement. Ainsi, la fréquence et la durée des interventions

devraient être, selon elles, déterminées à l'avance. Elles ont également mentionné qu'il serait intéressant de graduer les dispositifs de coenseignement.

[...] Dans les types de coenseignement, comment les graduer? Par exemple, en début d'année, plus un enseigne, un observe, échanger les rôles pour pouvoir regarder, faire un portrait de classe, discuter ensemble de nos élèves, mais après, durant l'année, c'est comme, y aurait peut-être une gradation intéressante.

DISCUSSION CONCLUSIVE

La présente recherche poursuivait trois objectifs spécifiques. Premièrement, elle visait à décrire les pratiques de coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant en classe à l'école primaire. Deuxièmement, elle cherchait à définir les conditions favorables au coenseignement, qui ont été subdivisées en facilitateurs et obstacles, et troisièmement, à proposer des pistes pour améliorer ce coenseignement. Les résultats obtenus font ressortir que malgré certains défis et des conditions parfois défavorables, il est possible et bénéfique pour les élèves, mais aussi pour les dyades de collègues, de collaborer à la mise en œuvre de différentes configurations de coenseignement centrées sur des objectifs déterminés préalablement en concertation lors de la coplanification. Les résultats mettent en évidence que le temps de concertation, la collaboration ainsi que le respect et le partage de valeurs communes et d'expertise favoriseraient également leur développement professionnel, entre autres par de « l'enrichissement mutuel ».

Selon les orthopédagogues, le travail en équipe serait le pilier du coenseignement, car il permettrait de « mettre des forces complémentaires » au service des élèves. Cette collaboration étroite rejoint l'idée d'une orthopédagogie qualitative de Tremblay (2015a) et du travail pédagogique commun de Friend et Cook (2016). Nos résultats révèlent que des attentes sont formulées envers les orthopédagogues pour piloter la situation d'enseignement-apprentissage et pour répondre à des besoins spécifiques ciblés par l'enseignante ou l'enseignant qui demandait à l'orthopédagogue de venir enseigner des « stratégies » aux élèves, pour « modéliser » à certains moments, ou pour avoir du soutien sur le plan pédagogique en lien avec un contenu moins bien maîtrisé. Toutefois, après avoir expérimenté plusieurs dispositifs de coenseignement décrits dans les capsules de formation (Dubé, Dufour et Paviel, 2019), les activités étaient ensuite plus souvent pilotées à deux, et pas seulement par l'orthopédagogue. À ce sujet, les orthopédagogues mentionnent qu'une structure bien établie permettrait de faire davantage varier les dispositifs de coenseignement. Il pourrait être envisageable de planifier cette structure afin de s'assurer que chacun est à l'aise dans le rôle qui lui est attribué au sein de la dyade.

Les participantes ont affirmé que le coenseignement a permis de mieux répondre aux besoins des élèves dans un contexte montréalais où les besoins d'apprentissage sont très diversifiés. Dans cette organisation des services, l'orthopédagogue n'est plus perçue comme destinée à venir en aide uniquement à celles et ceux qui éprouvent des difficultés, mais soutient l'enseignant ou l'enseignante ainsi que tous les élèves de la classe (Tremblay, 2015b). On constate également que les retombées ne sont alors pas uniquement destinées aux élèves, mais également aux collègues qui confirment que le coenseignement a contribué à leur propre développement professionnel (Moldoveanu et al., 2015), comme l'indiquaient les recherches de Conderman et Hedin (2014) et de Graziano et Navarette (2012). Ces résultats sont encourageants et nous incitent à recommander ce type d'enseignement collaboratif au sein des écoles primaires pour soutenir les apprentissages de tous les élèves et contribuer au développement professionnel des coenseignantes et des coenseignants.

À la lumière des propos recueillis lors des entretiens de groupe, les orthopédagogues ont affirmé que la concertation était bénéfique, voire un préalable à l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés pour la classe. Cet élément de collaboration constitue un élément clé afin de formaliser ce travail collaboratif (Thomazet *et al.*, 2014), ce qui signifie qu'il faut réserver du temps pour planifier et se concerter. De plus, selon les participantes à la recherche, l'orthopédagogue devrait considérer son horaire selon le nombre de dyades formées dans l'école afin d'avoir du temps disponible pour planifier et faire un retour sur les activités réalisées en classe; ces rencontres sont également importantes pour définir leurs rôles. Par ailleurs, les participantes ont relevé la compatibilité, le respect et le partage de valeurs communes comme des conditions favorisant un meilleur coenseignement par la création du lien de confiance (Mastropieri *et al.*, 2005; Murawski, 2006).

Afin d'optimiser le coenseignement, il semble nécessaire de réserver du temps pour la planification, la gestion et l'organisation des tâches et des activités, mais aussi pour la rétroaction mutuelle, et ce, afin de structurer davantage les séances de coenseignement. Cela implique de revoir les horaires et les tâches pour prendre en considération ces temps de travail effectifs en collaboration.

Les orthopédagogues ont vu leur pratique changer, pour passer d'une approche orthodidactique ou rééducative vers une pratique plus collective et interactive. À ce propos, Brodeur *et al.* (2008) avaient déjà relevé que les orthopédagogues pouvaient avoir des mandats très variables. Dans le cas présent, leur enseignement en classe contribue à faire bénéficier tous les élèves d'un groupe-classe des expertises complémentaires d'une dyade.

Bien que les résultats présentés soient obtenus à partir d'un nombre restreint de personnes participantes d'une même commission scolaire, ils suggèrent que le coenseignement orthopédagogue-enseignante ou orthopédagogue-enseignant s'avère riche en partage d'expertise respective et complémentaire à mettre en œuvre dans les

écoles primaires pour répondre collectivement aux besoins d'une diversité d'élèves en classe.

Des recherches futures pourraient s'intéresser plus spécifiquement au travail de planification, de pilotage et de rétroaction mutuelle dans les dyades, et recueillir le point de vue des titulaires des classes ordinaires. Ces nouvelles recherches pourraient engendrer des retombées sur la formation initiale et la formation continue des orthopédagogues et des enseignantes et enseignants au regard du coenseignement. Le partage d'expertise dont témoignent nos participantes nous permet de proposer que ce type de coenseignement puisse être expérimenté dès les stages en formation initiale. Par ailleurs, il importerait également de déterminer de son efficacité avec tous les élèves, en complémentarité avec des pratiques pour soutenir celles et ceux qui sont les plus en difficulté. Ces résultats guideraient les écoles primaires quant au rôle de l'orthopédagogue et quant à l'organisation bénéfique des services orthopédagogiques pour la diversité des élèves.

Références bibliographiques

- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Sherbrooke, Québec : Association des orthopédagogues du Québec.
- BEAUMONT, C., LAVOIE, J. et COUTURE, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- BOILY, É. (2020). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- BONVIN, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.
- BRODEUR, M., DION, E., MERCIER, J., LAPLANTE, L. et BOURNOT-TRITES, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- CONDERMAN, G. et HEDIN, L. R. (2014). Co-teaching with strategy instruction. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 156-163.

- DEBEURME, G., NOOTENS, P. et FERLAND-DUFRESNE, A. (2008). Des élèves à risque soutenus par le service d'orthopédagogues « bohémiennes »: l'expérience d'un modèle organisationnel novateur. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grandes difficultés. Contextes d'intervention favorables* (p. 41-58). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUBÉ, F., OUELLET, C. et MOLDOVEANU, M. (2015). *Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux*. Repéré à http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F. et PAVIEL, M.-J. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. Repéré à http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/SYNTHESE%20COENSEIGNEMENT_final_0.pdf.
- DUBÉ, F., GRANGER, N. et DUFOUR, F. (2016). Effets d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants-ressources à l'école secondaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 3(1), 32-43.
- FRIEND, M. P. et COOK, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). New York, NY: Pearson Education.
- GODDARD, R.D., GODDARD, Y.L. et TSCHANNEN-MORAN, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- GRAZIANO, K. J. et NAVARRETE, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- HANG, Q. et RABREN, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- LANDRY, R. (2002). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48.
- MAGIERA, K., LAWRENCE-BROWN, D., BLOOMQUIST, K., FOSTER, C., FIGUEROA, A., GLATZ, K. et RODRIGUEZ, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967105.pdf>.

- MAINARDI, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 49-63). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E., GRAETZ, J., NORLAND, J., GARDIZI, W. et McDUFFIE, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOLDOVEANU, M., DUBÉ, F. et DUFOUR, F. (2015) *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière* [Rapport de recherche 2014-AP-179042]. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MoldoveanuMirela_rapport_eleves-risque.pdf.
- MURAWSKI, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec* [Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage]. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- PRUD'HOMME, L., DOLBEC, A. et GUAY, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- 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.

- ROGERS, A. J. (2016). *Development and validation of a classroom observation instrument for implementation of co-teaching practices* (thèse de doctorat, Liberty University, Lynchburg, Tennessee, États-Unis). Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/58827165.pdf>.
- ROUSSEAU, N. et POINT, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse* [Rapport de recherche 2014-AP-179083]. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf.
- THOMAZET, S., MÉRINI, C. et GAIME, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- TOULLEC-THÉRY, M. et MOREAU, G. (2020). Coenseignement et difficulté scolaire. Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55-87.
- TREMBLAY, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/ troubles d'apprentissage* (thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique). Repéré à <https://www.firah.org/upload/notices2/mars2013/39-evaluation-de-la-qualite-de-2-dispositifs-scolaires.pdf>.
- TREMBLAY, P. (2015a). Le coenseignement en primaire: rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 107-119.
- TREMBLAY, P. (2015b). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO.

ANNEXE

Grille d'observation inspirée de Rogers (2016)

École : _____

Classe : _____ Niveau(x) : _____

Date : _____ Début : _____ Lieu : _____

Sont présents pendant la période observée

E = Enseignant

O = Orthopédagogue

P = Orthophoniste

ES = Enseignant-ressource

TES = Technicien en éducation spécialisée

Dispositif(s) de coenseignement observé(s)

Dans les cases, indiquer l'ordre et le temps (durée), lorsque plusieurs dispositifs sont mis en place.

Un enseigne/l'autre observe

Ateliers

Parallèle

Enseignement alternatif

Enseignement partagé

Un enseigne/l'autre assiste

Soutien partagé

Soutien alternatif

Interactions/communication entre les coenseignants : _____

Interactions/rôle enseignant-élèves : _____

Interactions/rôle orthopédagogue élèves : _____

Partage des responsabilités/leadership : _____

Contenu/matière/apprentissage/compétence abordés lors du coenseignement : _____

Cible(s) ou objectif(s) visé(s) : _____

Stratégies coenseignées à partir de :

Intérêts	Modélisation
Compréhension/validation	Pratique guidée
Révision	Pratique autonome
Compétence de haut niveau	Mots de vocabulaire
Organisateur graphique	Pédagogie par projet
Exercices de consolidation	Autre : _____

Rétroaction(s) offerte(s) aux élèves par les coenseignants : _____

Engagement des élèves dans la tâche/activité :

Individuellement	En sous-groupes	En collaboration
En dyades	En grand groupe/plénière	Autre : _____

Degré d'engagement des élèves : 1 2 3 4 5

Gestion de classe/des comportements : _____

Autres modalités pour les élèves qui éprouvent des difficultés :

Aide par les pairs	Plusieurs types/modes de réponses de(s) élève(s)
Stratégies mnémoniques	Aménagement de l'environnement
Évaluation en petits groupes	Consignes/tâches lues à voix haute
Morcellement de la tâche	Temps supplémentaire accordé
Stratégies d'enseignement multiples	Aide individualisée
Affiche/aide-mémoire	Calculatrice/tables de calcul
Autre(s) : _____	

Entretien post-observation pour rétroaction interactive

1. Selon vous, comment la période de coenseignement s'est-elle déroulée?
2. Comment la période s'est-elle déroulée, selon ce qui avait été planifié?
3. Quels rôles vous étiez-vous attribués?
4. Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer si vous aviez à le refaire avec ces élèves?

5. Quelle est votre aisance avec le coenseignement?
6. À quelle fréquence coenseignez-vous?
7. Comment la gestion de groupe/comportements s'est-elle déroulée, selon vous?
8. Quels effets avez-vous observés sur les élèves?
 1. -Sur leurs apprentissages?
 2. -Sur leur compréhension?
 3. -Sur leur engagement dans la tâche?
9. Qu'allez-vous prévoir ensemble pour la prochaine période de coenseignement?
10. Questions/commentaires

Merci beaucoup de votre participation