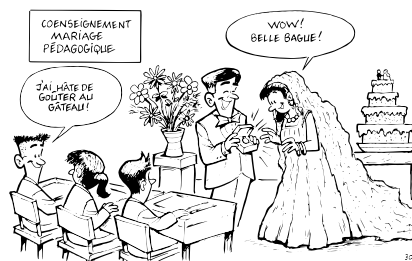


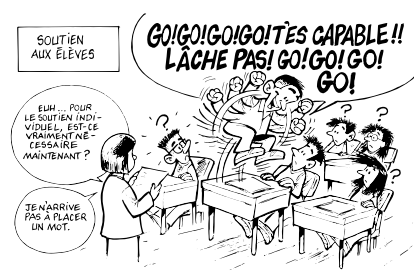
LE COENSEIGNEMENT

**Un dispositif favorable
à la mise en œuvre
de l'éducation inclusive**



DES BD QUI SUSCITENT LA RÉFLEXION!

Nous vous présentons 30 vignettes présentant des situations vécues en contexte de coenseignement (voir p.45). **Consultez-les dès maintenant** pour vous inspirer et pour amorcer votre réflexion!



LE COENSEIGNEMENT » UN DISPOSITIF FAVORABLE À LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Ce guide se veut une synthèse des travaux de l'auteure depuis 2012. Il a pour visée de soutenir la mise en oeuvre du coenseignement en contexte scolaire. Le guide a aussi pour objectif d'offrir des pistes aux divers acteurs pour mieux comprendre, planifier, piloter et réguler le dispositif de coenseignement. De nombreux outils sont réunis pour stimuler la créativité des personnes qui coenseignent. Le guide comporte des références à des articles scientifiques qui sont disponibles en cliquant sur le liens dans la section Références. Ces documents permettront aux intéressés de mieux saisir la complexité de ce dispositif ainsi que ses tenants et aboutissants.

DOCUMENT RÉALISÉ AVEC LA COLLABORATION DE :

Nancy Granger, Professeure, Université de Sherbrooke
Véronique Bernard, consultante en éducation
Marie-Ève Ross, assistante de recherche, Université de Sherbrooke
Raymond Parent, illustration des BD
Krebs graphisme, différents schémas référencés en annexe
Paon communication, graphisme et mise en page

AUTOMNE 2022



SOMMAIRE

Le coenseignement un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive	4
1. Piloter la mise en œuvre du coenseignement	6
1.1 La composition de la classe ordinaire et l'organisation du service à l'élève	6
1.2 La continuité éducative comme principe de base	8
1.3 Le coenseignement comme dispositif inclusif	9
1.4 Le rôle de la direction d'établissement	11
2. L'enseignante ou l'enseignant en contexte de coenseignement	16
2.1 Planifier selon des intentions pédagogiques	17
2.2 Utiliser les configurations pour créer des environnements capacitants	17
2.3 La planification en soutien à l'apprentissage des élèves à risque ou EDAA	21
2.4 Stratégies favorables au rehaussement des compétences des élèves	23
2.5 Pour susciter la réflexion	45
Références	46



LE COENSEIGNEMENT UN DISPOSITIF FAVORABLE À LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

L'éducation inclusive est un moyen privilégié de lutter contre l'exclusion sociale et toutes ses conséquences (CSÉ, 2017, p.113) et le coenseignement peut agir comme levier pour une approche plus inclusive de l'éducation (Murawski et Hugues, 2009). Mais en quoi consiste l'éducation inclusive ? Cette dernière prend son ancrage dans le « mouvement mondial en faveur de l'Éducation pour tous » en ajoutant à la notion d'inclusion, celle d'équité afin « d'assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » (UNESCO, 2016, p.44). Le droit à l'éducation vise à garantir à chacun le droit humain d'accéder à une éducation de qualité tout au long de la vie. Cette volonté d'agir mieux et différemment s'inscrit à l'Agenda 2030 de l'UNESCO qui en fait une priorité.

Une approche inclusive de l'éducation signifie que les besoins de chaque individu sont pris en compte et que tous les apprenants participent et réussissent ensemble. Il reconnaît que tous les enfants peuvent apprendre et que chaque enfant possède des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage uniques. Une attention particulière est accordée aux apprenants qui peuvent être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou de sous-performance. Dans nos systèmes scolaires, les élèves qui sont à risque d'échec, qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont souvent identifiés sous le vocable d'élèves à besoins particuliers. Cette acception tend à mettre l'accent sur les besoins de l'élève comme responsable du manque à gagner ou de l'écart à la norme qu'il présente. Or, comme l'expliquent Gremion et Gremion (2020), comprendre et analyser la situation pédagogique ou éducative dans laquelle l'élève évolue permet de mieux répartir les responsabilités qui incombent aux actrices et aux acteurs de l'école. Dans une approche inclusive de l'éducation, on conçoit tirer parti d'une perspective écologique de l'éducation, favorisant la création d'un environnement capacitant (Falzon, 2005) tant pour les élèves que les divers personnels impliqués. Pour ce faire, un certain niveau de concertation et de collaboration est essentiel.

ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Un environnement capacitant rejoint trois critères : préventif, universel et développemental. Il est préventif dans la mesure où il permet de détecter et de prévenir les risques, et d'éliminer l'exposition à des exigences qui entraînent à long terme des limitations ou des effets psychologiques négatifs. Il est universel, car il prend en compte les différences interindividuelles (caractéristiques spécifiques, différences d'âge, de genre, de culture, de religion, etc.) et les conditions telles que les déficiences et les incapacités individuelles dans le but d'atténuer ou d'éliminer les obstacles au développement, ainsi que les facteurs d'exclusion sociale.

Enfin, il est développemental parce que ce nouvel environnement planifié rend les apprenants aptes à développer de nouvelles connaissances et compétences, à élargir leurs possibilités d'action et à s'autodéterminer en contexte scolaire. En outre, l'ergonomie, appliquée au contexte d'éducation inclusive, indique que ce n'est pas l'apprenant qui doit s'adapter à son environnement physique et social, mais plutôt l'inverse (Falzon, 2005). Comme le suggère aussi le modèle de production du handicap, mieux comprendre les incapacités, dans le contexte d'activités courantes et de rôles sociaux, permet à l'ensemble des personnes concernées de mieux saisir la nature de leurs responsabilités quant à l'atteinte d'une participation sociale optimale par les personnes, et d'agir pour réduire les obstacles et pour mettre en place des facilitateurs environnementaux. Les deux dimensions apparaissent donc complémentaires (Fougeyrollas, 2018).

En ce sens, le coenseignement s'inscrit dans la visée de ce qui est décrit précédemment et rappelle l'importance de faire le pari d'éducabilité que pose Meirieu (2009), soit de croire que chaque personne est éducable. La mise en œuvre de comportements, de dispositifs et d'institutions peuvent permettre le développement du potentiel de chacun. Quatre conditions sont toutefois nécessaires :

- » Garantir un cadre sécuritaire en offrant des routines de fonctionnement qui tiennent compte de la pluralité de points de vue, en permettant le droit à l'erreur, au questionnement et en proposant des alternatives possibles qui participent à la construction de la personne et à son apprentissage.
- » Structurer l'espace et le temps en l'adaptant aux visées et aux rythmes des personnes.
- » Mettre à disposition des ressources culturelles exigeantes en vue de stimuler l'esprit, soutenir la curiosité et permettre de tisser des liens entre les différents sujets, dimensions et perspectives en jeu.
- » Faire des alliances afin que se tissent des liens entre le personnel scolaire et l'élève, que ce soient les actions conjuguées de l'un et l'autre qui fassent advenir l'éducation.

Puisque de nombreux milieux scolaires s'intéressent au coenseignement à l'heure actuelle, le présent guide a pour but de fournir des pistes d'action et de réflexion aux personnels scolaires. Il convient de ne pas oublier que le coenseignement est un dispositif de service à l'élève et qu'il doit être développé en considérant l'éventail des services offerts à l'école. Sa complémentarité se trouvera améliorée si les conditions de mise en œuvre sont adaptées à la réalité de chaque milieu.

Le guide encourage la synergie entre les acteurs scolaires. Pour ce faire, la première section s'adresse aux directions d'établissement du secondaire qui souhaitent mettre en œuvre le coenseignement dans leur école. La deuxième section est destinée aux enseignantes et aux enseignants qui coenseignent ou qui veulent le faire. Les deux sections peuvent servir à mieux comprendre les réalités singulières et à travailler ensemble pour la réussite de tous les élèves.

Bonne lecture!



1. PILOTER LA MISE EN ŒUVRE DU COENSEIGNEMENT

1.1 LA COMPOSITION DE LA CLASSE ORDINAIRE ET L'ORGANISATION DU SERVICE À L'ÉLÈVE

Au terme d'une vaste consultation, le Conseil supérieur (2017, p.17) souligne que « la diversité des élèves s'est accrue au fil des ans et que la combinaison des caractéristiques d'hétérogénéité génère des situations de plus en plus complexes » pour les acteurs scolaires. Cette situation s'explique, entre autres, par le mouvement d'intégration massive qui s'est opéré au Québec avec l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999, puis du Renouveau pédagogique en 2000. Ces politiques souhaitaient s'inscrire dans la perspective de l'école pour tous et ainsi ouvrir la classe ordinaire comme le milieu de vie le plus près de la réalité des élèves. Depuis les années 2000, les politiques québécoises traduisent une orientation toujours plus inclusive, passant d'un système ségrégatif (au sein duquel se côtoient des classes ordinaires et des classes spéciales) à l'intégration massive d'élèves à besoins particuliers en classe ordinaire (supposant qu'avec du soutien les élèves s'adaptent à ce qui se fait en classe). Plus récemment, la perspective inclusive supportant le souhait que l'école contribue à la réussite scolaire et éducative des élèves tout en prenant en compte leurs besoins spécifiques implique que les acteurs scolaires adaptent leurs pratiques d'enseignement-apprentissage aux capacités des élèves qui composent la classe.

Au primaire, le coenseignement s'avère une pratique porteuse et s'observe, entre autres, par la mise en commun de deux classes en vue de conjuguer l'expertise de deux enseignantes ou enseignants en tout temps ou selon des périodes ciblées, le plus souvent en français et en mathématique en vue de mieux répondre aux besoins des élèves. La collaboration à temps plein avec une enseignante ou un enseignant spécialisé constitue aussi un modèle souvent mis en œuvre qui rejoint un but de complémentarité et de différenciation pédagogique pour mieux répondre aux besoins des élèves. Lorsque l'ajout d'une ressource temps plein n'est pas possible, certains milieux dégagent aussi une personne dite ressource attirée à des élèves ou des classes d'élèves qui sont les plus à risque d'échec scolaires et présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EDAA). La mission de cette ressource peut être de soutenir à la fois, ou de manière différenciée, l'enseignante ou l'enseignant de la classe et les élèves. Le soutien peut s'avérer plus spécifique s'il s'agit d'une ou d'un orthopédagogue qui détient une formation en enseignement spécialisé ou d'une enseignante ou d'un enseignant issu de la formation initiale en enseignement.

Au secondaire, l'organisation scolaire est différente. Il arrive que deux enseignantes ou enseignants soient jumelés à temps plein pour enseigner à un groupe d'élève. Le plus souvent, il s'agit de deux spécialistes de la discipline qui collaborent. Il peut aussi arriver que l'on jumelle une ou un enseignant spécialisé avec un spécialiste de la discipline. Cette décision se fonde sur la composition de la classe et vise à offrir un service optimal à l'élève et à l'enseignant. Dans le cas où le temps plein n'est pas envisageable, il n'est pas rare que l'on utilise le service d'une enseignante ou d'un enseignant-ressource pour coenseigner. Cette mesure d'aide consiste à dégager un enseignant de la classe ordinaire pour intervenir auprès des élèves à risque d'échec scolaire ou qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EDAA) ainsi qu'auprès de leurs enseignants. La convention collective de la Fédération des syndicats de l'enseignement définit les enseignants-ressources comme des enseignants « [...] libérés pour un maximum de 50% de [leur tâche éducative] afin d'exercer leurs fonctions » (Annexe 4, FSE, 2020-2023., p. 267-268).

Ces fonctions se déclinent selon trois axes d'intervention :

1. Assurer un suivi scolaire et d'encadrement général auprès des élèves en difficulté.
2. Travailler en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont attribué en portant une attention particulière aux enseignants en début de carrière.
3. Travailler en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves (travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, orthopédagogues, ou autres intervenants scolaires).

Ces axes sont peu définis et permettent un large spectre d'interventions auprès des élèves et de leurs enseignants, ce qui n'est pas toujours aidant pour les personnes qui doivent offrir cette ressource, ni pour celles qui la reçoivent. Soulignons que pour assumer ces tâches, les enseignantes et les enseignants n'ont pas à détenir de formation spécifique. Les enseignants-ressources sont recommandés par la direction d'établissement et l'équipe-école, puis nommés par le centre de services scolaire.

Il importe de considérer, dans la conjoncture actuelle de pénurie d'enseignantes et d'enseignants, qu'il devient de plus en plus complexe de créer des classes de coenseignement temps plein. Cette décision doit être basée sur une analyse de son milieu en termes de ressources disponibles et de besoins réels ou anticipés. Il convient de prendre des décisions éclairées tant pour le bien-être et l'apprentissage des élèves que pour l'ensemble du personnel scolaire. En ce sens, la direction doit planifier et consulter son équipe-école pour un maximum d'adhésion relatif au choix effectué.

Notons d'ailleurs que plusieurs changements importants ont eu lieu à la suite de la pandémie. Pour n'en nommer que quelques-uns : l'enseignement à distance, l'utilisation du numérique en soutien à l'apprentissage, la pénurie d'enseignantes ou d'enseignants ou des divers personnels scolaires en soutien à l'élève EDAA, le nombre d'enseignantes ou d'enseignants non légalement qualifiés qui augmente, l'arrivée d'enseignantes ou d'enseignants nouvellement qualifiés, la mouvance chez les conseillères et conseillers pédagogiques de même que chez les directions d'établissement, et enfin, le besoin d'accompagnement relatif à l'insertion professionnelle des personnels scolaires. Ces enjeux nécessitent que les actrices ou les acteurs de l'école se mobilisent et travaillent en concertation en vue d'instruire, socialiser et qualifier les jeunes et de leur permettre de participer activement comme citoyen à la société dans laquelle ils évoluent.

1.2 LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE COMME PRINCIPE DE BASE

La co-intervention externe consiste en une collaboration entre l'enseignante ou l'enseignant et l'aide à l'apprentissage qui travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs (Tremblay, 2012). Si cette modalité de service est plus utilisée par des spécialistes comme l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychologue ou autres, il appert que l'enseignante ou l'enseignant-ressource utilise aussi ce fonctionnement au secondaire (Granger et Dubé, 2015 ; Granger et Tremblay, 2019 ; Tremblay et Granger, 2020). Les recherches effectuées montrent que les enseignantes ou les enseignants-ressources choisissent ce fonctionnement pour une variété de raisons. Les exemples les plus souvent rapportés sont liés à la dimension organisationnelle et réfèrent à la grille-horaire ou à l'emploi du temps qui ne concordent pas ou qui restreignent les disponibilités de l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour offrir le service directement en salle de classe.

Lorsque la présence au même moment est possible, les enseignantes ou les enseignants-ressources rapportent retirer un ou des élèves pour travailler individuellement ou en sous-groupe avec eux. Cela peut concerner la révision de notions, la reprise de travaux ou d'examens, le suivi du comportement en classe ou à l'école, l'aide à l'utilisation d'outils numériques en soutien à l'apprentissage ou la mise en œuvre d'adaptation. Le travail en sous-groupe de besoins permet aussi de décharger l'enseignante ou l'enseignant titulaire et d'adresser des besoins spécifiques. **Toutefois, sortir des élèves de la classe peut avoir une connotation ségrégative si ce sont constamment les mêmes qui sont ciblés** (Tremblay et Toullec-Théry, 2020). Si cette modalité de service s'avère le choix de l'équipe-école, il convient alors de se rappeler les travaux de St-Laurent et al. (1998) qui montrent que l'intervention individualisée peut-être aussi profitable lorsqu'il y a un ou six élèves dans les sous-groupes de besoins. En ce sens, il vaut mieux en faire profiter un maximum d'élève.

Se soucier de la continuité éducative entre le service offert et la classe est aussi élément à considérer. Lorsqu'un ou des élèves quittent le groupe pour travailler autre chose ou autrement, il est possible qu'un bris de compréhension s'installe. L'élève peut avoir manqué des explications, des consignes et se sentir décalé par rapport aux autres lorsqu'il revient en classe. **Pour prévenir cette situation, la communication doit être bien établie entre l'enseignante ou l'enseignant de la classe et l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour éviter que le service soit préjudiciable pour l'apprentissage voire l'engagement de l'élève par la suite.**

Outre la co-intervention externe, le coenseignement qui constitue en soi une forme de co-intervention interne, permet de soutenir à la fois tous les types d'élèves au sein de la classe ordinaire (Murawski et Hughes, 2009).

1.3 LE COENSEIGNEMENT COMME DISPOSITIF INCLUSIF

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2012).

Au secondaire, cela se traduit notamment par le pairage de deux enseignants en soutien à la réussite des élèves à risque ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA). Le coenseignement constitue un moyen pour répondre aux besoins diversifiés des élèves en contexte d'intégration, et ultimement, d'éducation inclusive (Granger et Moreau, 2020 ; Toullec-Théry et Moreau, 2020).

Plusieurs études relèvent les avantages du coenseignement pour soutenir les élèves à risque d'échec scolaire ou qui vivent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) ainsi que leurs enseignantes et leurs enseignants (Friend et Cook, 2013 ; Bouchetal et Mangeat, 2021 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2021).

Les avantages rapportés par les enseignantes et les enseignants qui vivent ce dispositif sont :

- » la baisse du ratio élève-enseignante ou enseignant ;
- » une plus grande disponibilité pour répondre aux questions des élèves ;
- » l'établissement d'un lien plus fort avec les élèves notamment ceux présentant des difficultés ;
- » le développement d'une vision commune de l'intervention pédagogique ;
- » la réflexivité engendrée par des espaces de dialogues, qu'ils soient formels ou informels.

Par ailleurs, il est complexe d'établir un lien de causalité entre le coenseignement et la réussite des élèves. De nombreux facteurs conjugués ensemble concourent à observer des bénéfices pour les élèves (Friend et Cook, 2013 ; Hang et Rabren, 2009). Toutefois, plusieurs études (Buthman, Ziegler et Janin, 2021 ; Janin et Couvert, 2020 ; Tremblay et Toullec-Théry, 2020 ; Dubé, Granger et Dufour, 2015, Tremblay, 2012) mentionnent que le coenseignement favorise :

- » un meilleur rendement ;
- » un engagement accru face à la tâche ;
- » une meilleure estime de soi ;
- » un plus grand sentiment d'efficacité personnel.

Ces bénéfices seraient notamment dû à l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves, à la concertation des deux enseignantes ou enseignants de la classe, à des stratégies d'enseignement plus adéquates et à l'adoption d'une approche différenciée de l'enseignement-apprentissage.

En somme, lorsque le coenseignement est vécu positivement, il favorise le développement professionnel des personnes impliquées. Le questionnement réciproque, la planification commune et la régulation de son agir professionnel sont aussi des bénéfices associés à une collaboration bien établie.

Parmi les défis liés au coenseignement, les enseignantes et les enseignants qui vivent ce dispositif mentionnent la difficulté de trois ordres soit **épistémologique (quoi)**, **organisationnelle (comment)** et **réflexive (pourquoi)**.

QUOI

La dimension épistémologique concerne le sens donné à la pratique. Elle se traduit par la capacité de présenter voire d'échanger avec d'autres pour positionner mieux situer sa vision de l'intervention pédagogique et éducative. Elle consiste à exposer ses valeurs et ses croyances à l'enseignante ou l'enseignant avec qui on collabore, parfois même à l'équipe-école dont font partie les autres collègues enseignantes ou enseignants, la direction d'établissement, l'orthopédagogue ou l'orthophoniste, la conseillère ou le conseiller pédagogique. L'adoption d'une vision commune passe nécessairement par cette étape de construction de sens.

En contexte d'éducation inclusive et de réussite pour tous, il peut s'agir d'établir avec son équipe quels sont les principes directeurs de l'agir professionnel ? Quels sont les effets des valeurs et croyances sur les attitudes des différents intervenants au quotidien ? voire sur les gestes qui sont posés ou non. Ou encore, sur les décisions qui sont prises ou non. En quoi les pratiques scolaires et éducatives de l'équipe concourent-elles à la réussite des élèves ?

Pour la direction, il s'agit de tisser des liens avec le projet éducatif de l'école et le plan d'engagement vers la réussite (PEVR) qui a été établi et impliquer les personnels dans cet exercice qui orientera l'action et positionnera la vision commune.

COMMENT

La dimension organisationnelle consiste en l'actualisation des valeurs, croyances, principes pédagogiques et éducatifs. Elle suppose pour les coenseignantes et les coenseignants de clarifier leurs attentes mutuelles en termes de savoir-faire et savoir-être professionnels. En ce sens, définir les rôles et fonctions de chacun au sein de la classe, établir des temps pour [co]planifier l'action commune et préserver du temps pour dialoguer s'avèrent des conditions nécessaires. Préciser au regard de quels critères de mise en œuvre et d'action, il sera possible de poser un jugement professionnel sur le dispositif aidera à développer l'acuité des personnes impliquées et favorisera l'ajustement de pratiques, si nécessaire.

Le dispositif de coenseignement s'inscrit-il dans une vision plus large ? Quelle est la mission des coenseignantes et des coenseignants ? Quelles sont les caractéristiques personnelles et professionnelles qui seront mobilisées dans et autour de ce dispositif ? Des temps de planification de qualité sont-ils aménagés pour que les enseignantes et les enseignants puissent se rencontrer, se concerter et travailler de concert à la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui vivent des difficultés ?

POURQUOI

La dimension réflexive aide à prendre du recul sur sa pratique. Elle concerne des situations vécues auprès des élèves, au sein du binôme, avec des collègues, dans la classe ou à l'extérieur de celle-ci. Elle vise l'arrimage des pratiques, la cohésion et la concertation quant aux stratégies pédagogiques et éducatives à mettre en œuvre. À cet égard, une culture d'observation peut recentrer la conversation sur des critères tangibles qui permettent d'analyser les besoins qui émergent et les réponses à apporter en fonction de la vision et la mission du dispositif.

L'organisation du coenseignement nécessite que la direction d'établissement joue un rôle majeur soit celui de fédérer les personnels impliqués, mais aussi de leur donner les conditions pour actualiser ce dispositif au quotidien.

1.4 LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

La direction d'établissement est en quelque sorte le chef d'orchestre de son école. Pour assurer de dispenser un service qualité (LIP, 2019, art. 96.12), cette dernière se doit de bien connaître les forces et les défis de chacun des membres de son équipe. Le leadership pédagogique de la direction est un facilitateur dans la mise en œuvre d'innovations telle que le pilotage du dispositif de coenseignement.

Dans leur recherche, Granger et Tremblay (2020) identifient trois axes quant à l'exercice du leadership des directions :

- a. promouvoir une vision claire de ce qu'est le coenseignement ;
- b. proposer une organisation scolaire qui soit favorable au travail collaboratif ;
- c. établir une relation de confiance avec l'équipe-école.

a. Promouvoir une vision

Pour mettre en œuvre le coenseignement, les directions d'établissement doivent être au clair avec leurs intentions pédagogiques et éducatives. Si la visée est souvent celle de répondre aux besoins des élèves qui composent la classe hétérogène, il demeure nécessaire de répondre à quelques questions au préalable avant de se lancer.

Recueillir de l'information

Il peut être utile de déterminer des sources variées pour la prise d'informations. Ainsi, recueillir des données quantitatives et qualitatives permet de brosser un portrait plus fidèle des élèves. Pour ce faire, les directions sont encouragées à prendre les moyens pour analyser les réussites et les échecs, vérifier si les contenus essentiels sont maîtrisés et identifier ce qui doit encore faire l'objet d'un enseignement-apprentissage. Cette prise d'information a pour but de brosser un portrait des élèves de l'école, de chacun des niveaux scolaires et de chaque groupe classe. Un travail important doit être fait pour identifier les meilleurs indicateurs possible et les moyens pour les observer. La collaboration de l'équipe-école est incontournable.

Une autre source d'information disponible concerne les documents qui explicitent les visées ministérielles en vigueur. À ce titre, le programme de formation à l'école québécoise, la politique éducative, les avis du conseil supérieur de l'éducation et la loi sur l'instruction publique s'avèrent des sources documentaires phares pour guider la réflexion et l'action.

Enfin, consulter les travaux de chercheurs reconnus sur des thèmes qui préoccupent l'équipe-école peut apporter un complément d'information pertinent. Les connaissances issues de la recherche peuvent aussi soutenir la réflexion et l'action.

Conjuguer ces trois sources d'information permet de colliger des ressources et d'entrevoir des pistes de solutions avec l'équipe-école. Cette étape de cueillette d'information et dialogue permet de coconstruire une offre de service qui correspond aux besoins des élèves et qui conduise à une compréhension commune du dispositif qui sera mis en place. Une démarche d'accompagnement soutenue par une conseillère ou un conseiller pédagogique ou une personne experte peut aussi être envisagée tout au long de ce processus.

Dans le cas présent, l'objet du guide concerne le coenseignement. Au point de vue de l'efficacité, la dimension collaborative qu'implique ce dispositif constitue une condition de base pour en assurer la pérennité.

Il demeure toutefois pertinent que la direction assure un suivi sur l'utilisation de ce temps auprès des binômes, car la collaboration doit se construire et certains enseignants ont besoin d'être soutenus pour travailler de façon optimale avec une ou un collègue.

b. Repenser l'organisation scolaire

Comme déjà mentionné, coenseigner avec une ou un collègue enseignant, spécialisé ou non à temps plein, constitue la base du coenseignement. Il existe aussi des formules à temps partiel qui sont aussi porteuses. Dans un cas comme dans l'autre, pour tirer un maximum de profit du dispositif de coenseignement, il convient de porter une attention particulière à l'emploi du temps des personnes impliquées et de s'assurer que du temps à l'horaire est dévolu à la planification et à la concertation. Dans le cas où le coenseignement se fait à temps partiel, il importe de garder en tête que l'intensivité et la fréquence du soutien des composantes essentielles pour un service à l'élève de qualité.

L'intensivité vise à assurer la continuité éducative ainsi qu'à permettre l'apprentissage en profondeur des contenus au programme et des compétences à développer.

La fréquence consiste à consacrer à temps plein ou encore à rendre l'enseignante ou de l'enseignant-ressource disponible au moins un cours sur deux pour l'enseignante ou l'enseignant titulaire. Étant donné les nombreux cas de figure, il est impossible de démontrer l'ensemble des possibilités qui s'offrent à la direction, mais une chose est certaine, le binôme développera une meilleure collaboration s'il se voit sur une base régulière. Il en va de même avec les élèves. Dans le cas où il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant-ressource, plus il est présent en classe, plus il y a de chance qu'un climat positif et favorable aux apprentissages s'instaure. Cela constitue un terrain fertile pour l'intégration de pratiques différenciées.

Deux grandes visions teintent l'organisation du coenseignement :

La vision disciplinaire consiste à paier deux personnes enseignantes de la même discipline de formation. Pour l'enseignante ou l'enseignant titulaire cela se traduit par le souhait explicite que l'enseignante ou l'enseignant-ressource soit issu de la même discipline qu'elle ou lui. On assignera donc une enseignante ou un enseignant-ressource formé en mathématique en classe de mathématique et ainsi de suite pour chacune des disciplines au programme.

La vision transdisciplinaire consiste à associer deux personnes enseignantes qui n'appartiennent pas à la même discipline mais qui sont complémentaires. Cette vision peut permettre de travailler à la fois sur le contenu à apprendre et sur les stratégies reconnues comme favorables à une meilleure compréhension. L'enseignante externe à la discipline devient en quelque sorte une ressource pour la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et qu'il puisse soutenir les enseignantes ou enseignants de même que les élèves dans leur utilisation en contexte d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, une enseignante ou un enseignant de français pourrait intervenir à titre d'enseignante ou d'enseignant-ressource en mathématique, univers social ou sciences pour soutenir l'appropriation de stratégies d'apprentissage communes aux différentes disciplines et favorisant la compréhension telles que le développement de routine mentale pour questionner le texte, l'utilisation du surlignement, de l'annotation pour favoriser le résumé et tisser des liens, la réalisation d'organisateur graphique pour synthétiser les concepts ou les connaissances et favoriser l'esprit critique au regard des apprentissages réalisés et des compétences à développer.

Bien entendu, l'organisation des services à l'élève doit être formalisée au sein de l'école. L'important demeure de répondre aux besoins des élèves et de leurs enseignantes et enseignants. Le coenseignement constitue une forme de réponse en complémentarité avec d'autres services. Cartographier les services offerts et la façon dont ils le sont permet à la direction de positionner son leadership pédagogique. Cette cartographie pourra aussi servir à consulter l'équipe-école lorsque des changements devront être apportés. Garder une vision d'ensemble des services permet de développer une vision systémique des services à l'élève.

Planifier la composition des groupes

Outre la grille horaire et le modèle de service privilégié, la question de la composition des groupes doit faire l'objet d'une réflexion. L'hétérogénéité constitue la meilleure façon de composer un groupe classe. Cette façon de faire permet de créer des dynamiques de groupe plus stimulantes, de mettre les élèves plus forts à contribution, et d'équilibrer les besoins par rapport à la disponibilité des enseignants. L'hétérogénéité peut être vue comme un facteur de protection pour les enseignants, notamment lorsqu'ils travaillent dans des milieux difficiles. Il est bien connu que les élèves en difficulté mettent généralement les enseignants en difficulté. En ce sens, créer des groupes d'élèves homogènes composés exclusivement de doubleurs ou d'élèves accusant d'importants retards académiques complique la tâche des enseignants, nuit au sentiment d'efficacité professionnel et rend le service à l'élève plus complexe. Les directions ont mentionné prendre conscience que les groupes d'options, bien qu'ils offrent la possibilité à certains élèves d'évoluer dans un contexte spécifique comme le sport, les médias, les langues ou autres, tendent à confiner les élèves les plus faibles dans des classes qui n'ont aucun projet particulier, si ce n'est que de demeurer à l'école. Dans ces groupes composés uniquement d'élèves à risque ou EDAA, le bien-être des enseignantes et des enseignants est souvent malmené. Mobiliser l'enseignante ou l'enseignant-ressource en contexte de coenseignement pour mettre les élèves en difficulté en projet, trouver leur intérêt et développer des stratégies reproductibles à l'école comme dans la vie peut s'avérer une façon de contribuer significativement à l'éducation inclusive.

Créer les binômes pour le coenseignement

Au secondaire, un binôme peut être formé de deux personnes enseignantes de la même discipline ou non, en provenance du même niveau scolaire ou non. Pour la formation des binômes, procéder en laissant les volontaires poser leur candidature est une façon de s'assurer de l'adhésion des personnes qui travaillent ensemble. Toutefois, Dubé, Cloutier, Dufour et Paviel (2020), identifient certaines qualités requises pour collaborer en contexte de coenseignement. Il s'agit de savoir faire preuve de souplesse, de diplomatie, d'ouverture, de respect et de se positionner dans une attitude de non-jugement face à ses collègues.

Si plusieurs coenseignantes et coenseignants soutiennent l'importance d'être compatibles avec l'autre membre du binôme, les travaux menés montrent que l'amitié entre coenseignante ou coenseignant n'est pas toujours un gage de succès. Ainsi, il vaut mieux collaborer avec des personnes capables de respect mutuel, de dialogue et d'affirmation de soi que de chercher une personne proche sur le plan personnel (Granger et Tremblay, 2020).

Outre le volontariat, se baser sur les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants peut guider le choix des directions d'établissement. Trois types de compétences, soit pédagogiques, didactiques et relationnelles apparaissent nécessaires pour bien collaborer et offrir un service à l'élève de qualité.

- » Les compétences pédagogiques se concrétisent dans la capacité à proposer des moyens d'enseignement diversifiés et des stratégies adaptées aux tâches.
- » Les compétences didactiques s'actualisent à partir d'une bonne connaissance des apprenants et aident à structurer l'apprentissage selon les types de connaissances à mobiliser.
- » Les compétences relationnelles se traduisent par l'ouverture d'esprit et une capacité à se questionner et à réfléchir afin d'accompagner et de soutenir adéquatement les élèves et leurs enseignantes ou leurs enseignants.

La maîtrise de ces compétences accroît la compatibilité entre les partenaires du binôme. La direction peut aménager des zones d'échange basées sur les caractéristiques des élèves, les pratiques d'enseignement-apprentissage porteuses, les forces et les défis respectifs pour connaître la posture de chacun des enseignants et ainsi déterminer les binômes à constituer. La complémentarité peut aussi s'avérer un atout important, notamment lorsqu'il s'agit de développer des pratiques différenciées qui répondent aux besoins des élèves à risque ou EDAA.

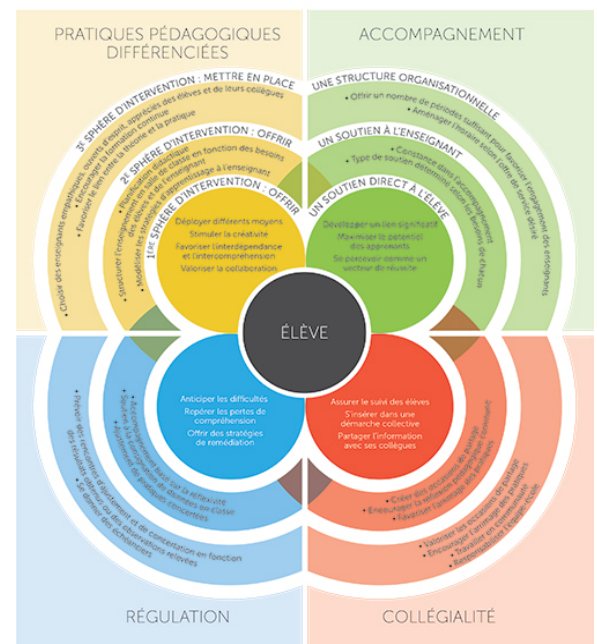
La direction de l'établissement scolaire doit faire preuve de souplesse, encourager les initiatives et encourager le personnel à se former et à se questionner. L'implication de la direction permet de mobiliser l'ensemble des acteurs vers la poursuite des pratiques éducatives identifiées comme favorables à la réussite des élèves en contexte inclusif (Granger, Debeurme et Kalubi, 2013).

Le dispositif de coenseignement, qu'il soit à temps plein ou partiel, implique de collaborer en vue de mieux soutenir les élèves. En ce sens, le soutien entre enseignant s'avère un outil de taille. Il permet de mettre à profit les forces respectives au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, peu importe la nature du binôme, il convient que les partenaires se donnent des cibles communes qui les rallient et justifient l'apport de chaque personne. Ces cibles prendront en compte la dimension systémique de l'organisation scolaire.

En somme, la direction peut s'inspirer des 3 sphères d'interventions spécifiques pour structurer le service et le degré d'intervention des coenseignantes et des coenseignants qui peut inclure ou non des enseignantes ou enseignants spécialisés ou des enseignantes ou enseignants-ressources. Le schéma qui suit illustre la dimension systémique et permet d'aborder le service à l'élève selon une perspective écologique (Granger et Dubé, 2016).

1. Offrir un soutien direct à l'élève
2. Collaborer et offrir un soutien à l'enseignant
3. Mettre en place une structure organisationnelle favorable au travail concerté au sein de l'équipe-école

LA FONCTION D'ENSEIGNANT-RESSOURCE:
Sphères d'interventions pour la réussite scolaire et éducative des élèves à risque ou HDAA



Voir le document.

c. Établir une relation de confiance avec son équipe-école

Les directions d'établissement qui sont sensibilisées au travail collectif identifient les conditions incontournables pour développer un service d'enseignant-ressource favorable à la réussite des élèves. La première condition consiste à choisir des enseignantes ou des enseignants volontaires et ouverts à collaborer. Ensuite, il s'agit d'impliquer les binômes dans les prises de décisions relatives au service à offrir.

Pour ce faire, développer sa capacité d'écoute, de questionnement et s'ouvrir à la critique constructive sont des atouts pour l'exercice d'un leadership partagé et l'établissement d'une confiance mutuelle au sein de l'équipe-école. La résistance au changement est une réaction normale lorsqu'une nouvelle vision se met en place. Il peut donc être moins aisé qu'anticipé de rallier l'ensemble des enseignantes et des enseignants afin d'établir le climat souhaité.

Pour la direction d'établissement, rappeler la vision commune, les principes d'éducabilité qui ont guidé les choix de l'équipe-école et offrir l'occasion de se former ou d'être accompagné constitue des moyens constructifs pour interagir avec les enseignants. Ces actions valorisent le développement professionnel et la cohésion interne.





2. L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE DE COENSEIGNEMENT

Au Québec, le renouveau pédagogique (2000) marque la transition entre la formulation la programme de formation à l'école québécoise par objectifs à un programme basé sur les compétences à développer. Ce changement est motivé par la mise en œuvre de la Politique sur l'adaptation scolaire (1999) qui porte une visée de réussite pour tous les élèves dans environnement le plus normal et accessible. À cette époque, les élèves qui fréquentaient les classes spécialisées au secondaire sont graduellement intégrés en classe ordinaire. Cette nouvelle organisation scolaire marque une profonde modification de la classe ordinaire et la nécessité de soutenir les élèves et le personnel enseignant dans cette transition est manifeste. Pour parvenir à la réalisation de cette mission, la collaboration au sein de l'équipe-école devient incontournable.

Parmi les moyens déployés pour collaborer, le coenseignement, notamment avec l'enseignant-ressource, constitue une modalité de soutien implantée dans plusieurs écoles secondaires (Granger et Tremblay, 2019 ; Tremblay et Granger, 2020). Il permet de maintenir les élèves dits à risque d'échec ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) en classe ordinaire par la mise en œuvre pratiques pédagogiques différenciées. **Pour que le coenseignement soit efficace, il doit reposer sur une planification commune au sein du binôme.** (Granger et Moreau, 2020 ; Janin et Couvert, 2020).

En général, les enseignantes et les enseignants ayant expérimentés le coenseignement y trouvent plus de bénéfices que de difficultés rencontrées. De plus, si les enseignantes et les enseignants sont formés au coenseignement avant le début de celui-ci, les bénéfices sont encore plus nombreux (Dubé, Granger et Dufour, 2015; Janin et Couvert, 2020).

Aussi, le coenseignement est une modalité susceptible de déclencher une évolution progressive des pratiques professionnelles enseignantes. Il permet aux enseignantes et aux enseignants de continuer de se développer professionnellement en accroissant et en diversifiant leurs compétences, en facilitant l'identification des besoins éducatifs et en y répondant. Il induit la coopération et le partage des pratiques qui génèrent une formation au contact de leurs pairs (Granger et Moreau, 2020; Janin et Couvert, 2020; Tremblay, 2020).

Le coenseignement se divise en trois temps : la **coplanification**, le **coenseignement** et la **coévaluation** et il est un dispositif reconnu comme une réponse positive à l'inclusion scolaire (Granger et Tremblay, 2020).

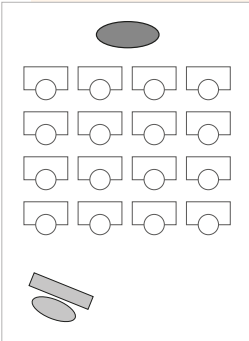
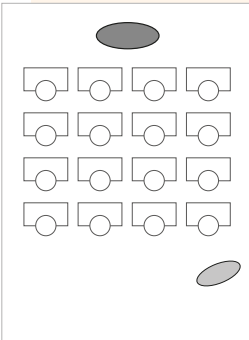
2.1 PLANIFIER SELON DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Il peut arriver que des enseignantes et des enseignants se sentent démunis lorsqu'il s'agit de planifier leur enseignement auprès des élèves à risque ou EDAA. Le défi augmente lorsqu'il s'agit de coplanifier notamment parce que l'organisation scolaire permet difficilement de trouver du temps pour se rencontrer. Que ce soit dans un cadre formel (prévu à l'horaire) ou dans un cadre informel (quelques minutes avant ou après la classe voire en cours d'enseignement), la planification des activités d'enseignement-apprentissage nécessite une bonne compréhension des compétences à développer chez les élèves en vertu du programme de formation prescrit.

En outre, la planification n'est possible que si les deux collègues ont la possibilité de s'entendre sur les contenus, les pratiques pédagogiques, les configurations pertinentes pour réaliser les activités d'enseignement-apprentissage et les productions attendues. Or, la réalité scolaire rend difficile cette planification commune. Plusieurs enseignantes ou enseignants mentionnent d'ailleurs que leur rôle consiste plutôt à s'ajuster *in situ* à ce qui est initialement prévu. Si cette façon de faire est souvent plus simple à installer, elle demande en revanche une grande capacité d'adaptation. Le soutien non planifié peut aussi créer de l'incertitude et causer des malentendus entre les membres du binôme, voire chez les élèves, ce qui n'est pas souhaitable. En ce sens, préciser les modalités d'intervention en classe permet de partager les responsabilités et de circonscrire les rôles.

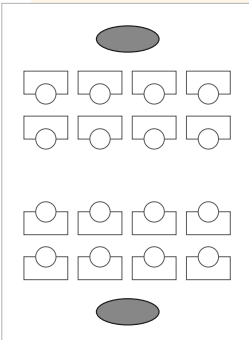
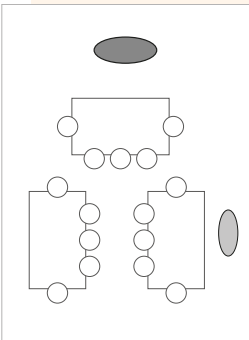
2.2 UTILISER LES CONFIGURATIONS POUR CRÉER DES ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS

Travailler à deux en salle de classe demande de clarifier les rôles de chacun. Pour aider la réflexion sur cet aspect, il est pertinent de recourir aux configurations utilisées pour planifier le coenseignement. Le choix de la configuration peut être effectué selon : le portrait de la classe, les besoins des élèves, les objectifs d'apprentissage, la situation d'enseignement et d'apprentissage (Friend et al., 2010). Bien entendu, il est possible d'utiliser plus d'une configuration dans une même période d'enseignement, c'est une façon intéressante de varier le rythme des activités d'enseignement-apprentissage. Le tableau suivant exemplifie fourni des éléments de mise en œuvre pour chacune des configurations.

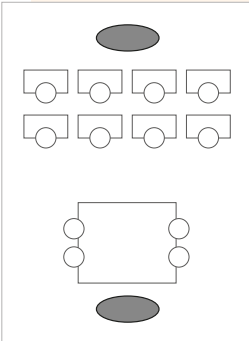
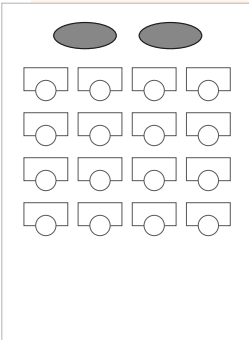
CONFIGURATIONS	DESCRIPTION	UTILITÉ	EXEMPLES
<p>Un enseigne/ L'autre OBSERVE</p>  <p>Le diagramme illustre une configuration de classe où l'enseignant, représenté par un ovale gris en haut, observe les élèves à l'aide d'une grille. La grille est composée de quatre rangées de quatre pupitres (représentés par des rectangles avec des cercles) chacune. Un crayon et une gomme sont dessinés en bas à gauche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant titulaire planifie et prend l'activité en charge. Pendant ce temps, l'enseignante ou enseignant-ressource observe à l'aide d'une grille les comportements et les attitudes des élèves au regard de la situation d'enseignement-apprentissage. » L'observation peut concerner les interactions avec l'enseignante ou l'enseignant titulaire. » Selon les besoins, les rôles peuvent être inversés. 	<ul style="list-style-type: none"> » Cette configuration nécessite une planification minimale, mais conjointe. » La grille permet de documenter des temps précis dont avant le début du cours/pendant le cours/à la fin du cours. » Il s'agit d'identifier des éléments à observer en vue de créer un dialogue sur les améliorations possibles ou les leviers à l'apprentissage à conserver. Il peut-être pertinent de se référer à l'intention pédagogique pour la période ou la séquence de cours prévue. » Les observations peuvent être utilisées dans le cadre de la différenciation <i>a posteriori</i> (ex. : remédiation, soutien individuel) pour orienter les interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> » Comment se passe l'arrivée des élèves en salle de classe ? » À quel moment les élèves sont-ils plus/moins engagés ? » Lorsque les élèves doivent lire ou écrire que se passent-ils ? » Les élèves utilisent-ils les outils pédagogiques à leur disposition ? » Que retenons-nous des observations réalisées ? » Que pouvons-nous faire pour mieux soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés ? » Autres
<p>Un enseigne/ L'autre SOUTIENT</p>  <p>Le diagramme illustre une configuration de classe où l'enseignant, représenté par un ovale gris en haut, soutient les élèves à l'aide d'un plan de questionnement. La grille est composée de quatre rangées de quatre pupitres (représentés par des rectangles avec des cercles) chacune. Un ovale gris est placé en bas à droite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant titulaire planifie et prend l'activité en charge tandis que l'enseignante ou l'enseignant-ressource fournit, aux élèves ciblés, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> » Cette configuration demande planification minimale, mais conjointe. » L'enseignante ou l'enseignant et l'enseignante ou l'enseignant titulaire sont d'accord sur l'application de certaines stratégies en soutien à l'apprentissage. » L'enseignante ou l'enseignant-ressource circule et aide les élèves ciblés ou ceux qui en ont besoin en appliquant les stratégies déterminées. » Les observations réalisées durant ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>a posteriori</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> » L'utilisation d'un plan de questionnement qui intègre des questions de haut niveau cognitif¹ par l'enseignante ou l'enseignant et l'enseignante ou l'enseignant titulaire peut permettre d'habiliter les élèves à recourir à des routines mentales. » L'utilisation d'aide-mémoires peut contribuer à sécuriser l'élève et à lui permettre d'intégrer les processus ou les démarches enseignées. » L'utilisation de l'organisateur graphique pour soutenir le rappel des connaissances en début de cours ou pour résumer ce que l'on retient à la fin du cours permet d'habiliter les élèves à tisser des liens. » Faire expliciter les élèves à voix haute favorise le dialogue en salle de classe et coconstruction des connaissances.

Configuration du coenseignement

(Adapté du tableau de Tremblay et Toullec-Théry (2021, p.117 à 120))

CONFIGURATIONS	DESCRIPTION	UTILITÉ	EXEMPLES
<p>Enseignement PARALLÈLE</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire divisent la classe en deux groupes égaux. » Ils partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. » Le contenu couvert est différent, des activités d'enseignement différenciées sont proposées selon les besoins du groupe d'élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignement en parallèle doit être planifié à l'avance et les rôles de chacun clairement établis. » L'enseignement parallèle est un enseignement divisé qui a pour but d'adapter l'enseignement à deux sous-groupes d'élèves dont les besoins sont distincts. » La différenciation entre les sous-groupes peut porter sur le contenu, la structure du cours, les processus d'enseignement-apprentissage et les types de productions attendues. 	<ul style="list-style-type: none"> » Un sous-groupe travaille sur une notion tandis qu'un autre sous-groupe approfondit d'autres éléments ou revoit certains concepts. » Le plan de questionnement, les stratégies de compréhension, les aide-mémoires ou l'organisateur graphique peuvent être intégrés à l'enseignement.
<p>Enseignement EN ATELIERS</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement ainsi que la gestion du groupe. » Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. » Les deux enseignantes ou enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignement en ateliers nécessite une planification conjointe, les rôles de chacun sont clairement définis. » Cette configuration permet de différencier le contenu, la structure et les processus d'enseignement-apprentissage en vue de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> » En fonction de l'intention pédagogique et des compétences à développer, il s'agit de planifier ce que les élèves auront comme besoin pour fonctionner le plus possible de manière autonome. » Fournir les aide-mémoires, préciser les consignes, les règles avec eux. » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire peuvent se donner des critères à observer pour s'assurer que les compétences attendues sont développées. Les observations serviront à l'ajustement de leur pratique.

¹ Processus cognitif de haut niveau réfèrent à la mise en œuvre des connaissances déclaratives et procédurales dans des activités de résolution de problèmes. Ces processus cognitifs s'expriment à travers la capacité d'analyse, le questionnement et le développement de l'esprit critique.

CONFIGURATIONS	DESCRIPTION	UTILITÉ	EXEMPLES
<p>Enseignement ALTERNATIF</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent 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, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé. 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignement alternatif nécessite une planification conjointe, les rôles de chacun sont clairement définis. » Cette configuration permet d'offrir un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents. » L'enseignement alternatif permet de différencier le contenu, la structure et les processus d'enseignement-apprentissage. » Il peut être utilisé après que l'enseignant ait constaté des besoins chez quelques élèves soit de rattrapage, de remédiation ou d'approfondissement. 	<ul style="list-style-type: none"> » Faire verbaliser l'élève, utiliser le lexique, consolider sa compréhension, rendre des procédures plus fluides, soutenir la mise en œuvre de compétence. » Le travail en sous-groupe de besoin permet de donner plus d'attention à certains élèves qui peinent à réaliser ce qui est attendu. » Cela peut permettre de créer des dyades et de valoriser l'explicitation à voix haute tout en recourant à une procédure commune, un plan de questionnement entre élèves, créer des groupes d'experts sur une partie de la matière en vue de les engager davantage.
<p>Enseignement PARTAGÉ</p> 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignante ou l'enseignant-ressource et l'enseignante ou l'enseignant titulaire se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. » Ils échangent leurs rôles de manière fréquente et indifférenciée. 	<ul style="list-style-type: none"> » L'enseignement partagé demande une planification conjointe. » Les rôles des deux enseignantes ou enseignants sont établis, mais laissent place à des adaptations <i>in situ</i>. » Dans cette configuration, les deux enseignantes ou enseignants se partagent l'enseignement. Ils deviennent complémentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> » Les deux enseignants utilisent des stratégies similaires, mais chacun apporte sa compétence propre. » L'un peut s'occuper du contenu notionnel, l'autre des stratégies utiles à mobiliser. » L'un peut questionner et l'autre affirmer, bref il s'agit d'offrir une prestation complémentaire qui soutienne la compréhension et l'engagement de tous les élèves.

Le présent tableau offre une modélisation lorsqu'il s'agit d'un coenseignement à temps partiel ou effectué par un enseignant-ressource. L'intention est d'ouvrir aux différentes possibilités. En contexte d'un coenseignement temps plein, simplement remplacer les termes d'enseignantes et d'enseignant-ressource par ceux d'enseignantes ou d'enseignant. Les stratégies demeurent pertinentes dans tous les cas. Ce schéma permet aussi d'entrevoir un coenseignement comment se conjugue l'enseignement du contenu et des stratégies pour s'approprier et comprendre la matière.

Dans le tableau qui précède, les enseignantes et les enseignants qui travaillent en binôme doivent préciser leurs rôles au sein de la classe selon des intentions pédagogiques déterminées et selon un souci d'équité entre les membres de l'équipe (Pratt et al., 2017; Scruggs et al., 2007). Toutefois, il convient de se rappeler que les tâches des enseignantes et des enseignants du secondaire sont souvent multiples, c'est-à-dire que plusieurs enseignent plus d'une discipline et/ou plus d'un niveau scolaire. Le partage des tâches au sein du binôme est alors tributaire du temps de planification disponible, de la compétence de chacun, des connaissances communes ou complémentaires, de l'ouverture des personnes enseignantes à partager la classe, le contenu, les pratiques d'enseignement-apprentissage et les productions attendues. La théorie des petits pas qui consiste à avancer à son rythme et réguler sa pratique peut convenir à des binômes qui souhaitent apprendre à se connaître et à mieux intervenir ensemble. C'est en régulant leur pratique et en participant à un dispositif d'échange collectif² que les binômes pourront préciser ce qui va bien selon eux, ce qu'ils souhaitent améliorer et identifier des pistes d'action pour la suite. Le dispositif d'échange collectif doit être institué à une fréquence régulière pour que les binômes puissent se projeter dans des cycles de travail ensemble structurant. Ainsi, peu importe les imprévus, maintenir le dispositif permet de réguler la pratique et de réitérer l'importance que l'on accorde à ce service à l'élève. Pour les enseignantes et les enseignants, cela permet de manifester le soutien dont ils ont besoin, tandis que pour la direction, ces rencontres sont des occasions d'ajuster le soutien offert aux enseignants et d'apprendre sur leur vécu professionnel. Ne pas offrir un dispositif de soutien structurant pour les binômes impliqués en coenseignement met en péril le bon fonctionnement du dispositif, la qualité de la collaboration, mais aussi le bien-être des enseignantes et des enseignants qui s'investissent. En d'autres mots, le soutien de la direction, son écoute et sa réactivité en situation agissent comme des facteurs de protections pour l'équipe-école.

2.3 LA PLANIFICATION EN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES À RISQUE OU EDAA

La planification est le processus par lequel l'enseignante et l'enseignant anticipe l'élaboration des dispositifs pédagogiques qui vont favoriser les apprentissages prescrits ou les compétences à développer dans le curriculum (Toullec, 2020). L'alignement pédagogique est défini comme la cohérence pédagogique entre les visées d'apprentissage, les activités d'enseignement-apprentissage ainsi que les méthodes d'évaluation de ces apprentissages (Biggs, 1996). Cinq grandes étapes sont reconnues pour soutenir la planification selon un alignement pédagogique : le diagnostic, l'objectif, la stratégie, l'action et l'évaluation (Messier, 2014; Granger et Moreau, 2020). En contexte de coplanification avec une enseignante ou un enseignant-ressource, il importe que l'enseignante ou l'enseignant titulaire se centre sur les obstacles potentiels à l'apprentissage des élèves à risque ou EDAA afin de pouvoir optimiser le service en salle de classe. La coplanification peut générer des dialogues porteurs et permettre d'explorer de nouvelles avenues.

² Le dispositif peut être une communauté de pratique ou d'apprentissage professionnel, l'important est de créer une zone d'échange sécuritaire où les enseignantes et les enseignants sont à l'aise d'échanger entre eux.

Cinq grandes étapes guident la planification, soit :

1. déterminer son intention pédagogique ;
2. dresser un portrait de classe permettant de vérifier les connaissances préalables des élèves au regard de cette intention ;
3. planifier, à partir des besoins des élèves, des contenus à enseigner, des stratégies d'enseignement-apprentissage à intégrer, des tâches attendues et les indicateurs de réussite à observer ;
4. anticiper les stratégies de régulation à déployer lors des bris de compréhension ou des difficultés d'exécution ;
5. planifier l'évaluation formelle ou informelle pour informer les élèves des connaissances acquises, des compétences développées et de leurs besoins.

Idéalement, la planification se fait à deux pour toutes les étapes du schéma. Si les conditions ne le permettent pas, l'intention pédagogique peut être planifiée uniquement par l'un ou l'autre de l'équipe de coenseignement, mais doit être minimalement communiquée à l'autre avant l'enseignement. Une fois l'intention pédagogique précisée, il convient de savoir ce que les élèves savent déjà et quelles sont les difficultés qu'ils éprouvent. Ces informations permettent de brosser un portrait de la classe. Différentes modalités permettent de recueillir les informations souhaitées, il convient de s'entendre sur celles-ci et sur les critères qui permettront d'établir les acquis des élèves et les besoins à combler.

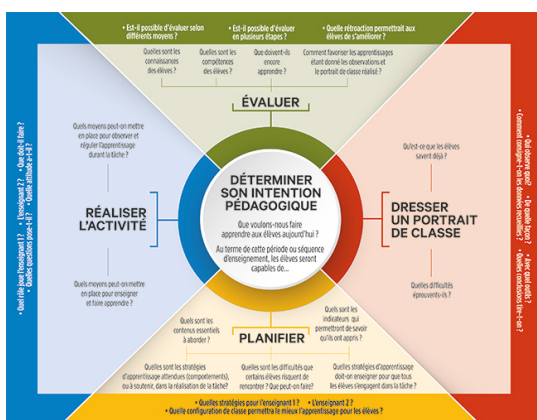
Ces informations serviront à planifier l'enseignement-apprentissage. Il importe d'identifier les contenus essentiels à maîtriser pour développer les compétences attendues. Pour ce faire, les deux enseignantes ou enseignants qui forment le binôme doivent réfléchir à la fois au contenu et aux stratégies d'apprentissage qui doivent être enseignées aux élèves pour qu'ils s'approprient le contenu, qu'ils tissent des liens et démontrent leur compréhension. Les différentes configurations présentées précédemment fourniront le contexte de mise en œuvre des apprentissages.

Une fois les activités d'enseignement-apprentissage planifiées, elles doivent être vécues en salle de classe. Les rôles au sein du binôme sont bien déterminés. Chacun connaît l'intention pédagogique de l'activité et a des moyens pour s'assurer de la compréhension des élèves. La posture et les valeurs qui guident l'enseignement sont établies et favorisent l'engagement et la prise de risque chez les élèves. Durant cette phase de réalisation de l'activité, les deux personnes enseignantes observent les élèves, font des rappels et les soutiennent dans la réalisation des productions attendues.

Au terme de la période d'activité, les informations recueillies en situation permettent d'évaluer où en sont les élèves. Ainsi, les membres du binôme sont capables de nommer le contenu et les

stratégies maîtrisés par les élèves et ce qui reste à faire. La rétroaction servira à ajuster leur enseignement, le type de soutien à offrir, les configurations utiles pour ce faire et les types de productions attendues, s'il y a lieu.

Les questions qui apparaissent dans le schéma offrent l'occasion aux membres du binôme de réfléchir à leurs pratiques. Le questionnement est un processus exigeant, mais il contribue au développement professionnel et bonifie la qualité de la collaboration. Loin d'être prescriptif, le schéma se veut un outil pour développer la complémentarité et stimuler les échanges entre collègues.



Voir le document.

2.4 STRATÉGIES FAVORABLES AU REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Habiliter les élèves à mieux comprendre

La compréhension se base sur différents processus interreliées : les mots, les phrases ou les paragraphes, les textes et, la construction des apprentissages en vue de les réinvestir (Block et Pressley, 2007). La connaissance du vocabulaire utilisé est la première étape qui permet de comprendre le sens d'une phrase. Au quotidien, l'enseignante ou l'enseignant doit anticiper les mots qui peuvent poser problème et développer des stratégies pour que les élèves se les approprient. Il peut s'agir de faire rechercher des mots de la même famille, d'utiliser des schémas, des tableaux ou des illustrations pour organiser le sens et faciliter leur utilisation en contexte dans les différentes disciplines et dans la vie courante. Pour ce faire, vérifier ce que les élèves comprennent des consignes lues, préciser l'intention pédagogique de l'activité, faire expliciter les connaissances qui permettront de réaliser l'activité, offrir du soutien verbal ou matériel sous forme d'aide-mémoire peut soutenir l'engagement de l'élève. Lorsqu'il s'agit de lire des textes plus longs, l'enseignement de la structure du texte permet à l'élève de repérer les informations pertinentes. Le choix des textes est nécessaire si l'on souhaite éviter une surcharge cognitive chez les élèves. Le fait d'être à deux peut favoriser la recherche de textes adaptés aux capacités des élèves.

Pour soutenir le type d'intervention que peuvent faire les membres d'un binôme pour s'assurer que tous les élèves entrent dans la tâche, les tableaux de la section outils proposent différents moyens à planifier, puis à mobiliser dans les situations d'enseignement-apprentissage. La posture adoptée ici consiste à faire prendre conscience aux enseignantes et aux enseignants qu'il leur appartient de planifier ces stratégies, de les enseigner et de les faire appliquer de manière fréquente en vue que les élèves se les approprient et les mobilisent ensuite de manière autonome. En contexte de coenseignement, il s'agit de préciser cette intention et de se donner des critères communs pour vérifier comment cheminent les élèves dans l'appropriation de ces stratégies. La facilité d'exécution et de compréhension, ou au contraire, les difficultés rencontrées sont des informations qui peuvent alimenter le dialogue au sein du binôme. L'ajustement des pratiques se trouvera enrichi des observations réalisées.

Outils

Dans cette section, les outils développés en collaboration avec des enseignantes et des enseignants et des personnes conseillères pédagogiques sont consignés pour offrir des idées aux personnes qui le souhaitent. Ces derniers ne sont que des exemples et peuvent être retravaillés selon les situations pédagogiques.

Développer des routines de questionnement

Les routines mentales peuvent soutenir la compréhension des élèves (Granger et Dubé, 2017; Granger et Moreau, 2018). À cet égard, le plan de questionnement est un outil fort utile pour modéliser à l'élève quelle question il peut se poser lorsqu'il est devant une tâche à accomplir. Cette modélisation a pour but de développer l'autonomie des élèves tout en leur montrant des stratégies cognitives qui facilitent la compréhension. Le plan de questionnement peut se décliner de différentes façons allant de stratégies de questionnement plus générales à des stratégies plus spécifiques selon la tâche ou la discipline enseignée. En voici quelques exemples :

PLAN DE QUESTIONNEMENT GÉNÉRAL

SCÉNARIO DE QUESTIONNEMENT POUR L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT	
1. Que dois-tu faire ?	L'enseignante ou l'enseignant fait reformuler l'élève calmement et s'attend à une réponse floue.
2. Explique-moi comment tu t'y prends ? <ul style="list-style-type: none"> • As-tu reçu des notes de cours sur ce sujet ? • Sors-les et mets-les en évidence sur ton bureau. 	En procédant par étape, il aide (en pistant l'élève) à se rappeler des consignes. L'enseignante ou l'enseignant structure l'espace de travail et permet à l'élève d'avoir ce qui est nécessaire devant lui.
3. Alors qu'a dit ton enseignante ou ton enseignant à propos de cette notion ?	L'enseignante ou l'enseignant réfère aux notes du cours, à la mémoire de l'élève. Si ce dernier est en surcharge cognitive et/ou affective, il peut ne pas pouvoir répondre adéquatement.
4. Qu'est-ce qui te pose problème ? Qu'est-ce qui t'aiderait à résoudre ce problème ?	L'enseignante ou l'enseignant peut reprendre une explication, reformuler, préciser pour bien renseigner l'élève. <ul style="list-style-type: none"> • La relecture s'avère souvent inefficace !!!! • Débuter la tâche avec lui... puis lui demander ce qu'il doit faire par la suite et le laisser continuer.
5. Ensuite, lui demander de reformuler à voix haute.	L'enseignante ou l'enseignant reformule au besoin, rectifie, en pistant l'élève vers la maîtrise de la tâche à réaliser.
6. L'élève passe à l'action	Ici, l'élève ne peut demander d'aide et doit être laissé seul pour répondre – Continue, je reviens dans quelques minutes...
7. L'enseignante ou l'enseignant supervise et ajuste les consignes en fonction de la compréhension de l'élève.	Jusqu'ici, ça va bien. Cependant, ... <ul style="list-style-type: none"> • Le ton est neutre et le message se rapporte à la tâche.
8. Tu as réussi, peux-tu me redire comment on doit s'y prendre pour résoudre ce type de problème ? On peut réviser certaines notions pour s'assurer qu'elles sont intégrées.	Si l'élève éprouve trop de problèmes, il faut penser à morceler la tâche. Si trop d'élèves ont de la difficulté, cela peut être lié à la planification de l'enseignante ou de l'enseignant...

SOUTENIR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE (tous les types de textes)

<p>» PRÉCISER CE QU'ON ATTEND DES ÉLÈVES ET LEUR FAIRE VERBALISER AU DÉBUT DE LA TÂCHE.</p> <p>» MORCELER LA TÂCHE EN ÉTAPE PEUT AIDER À RECENTRER L'ÉLÈVE ET LE DÉGAGER D'UNE SURCHARGE COGNITIVE.</p> <p>» PROGRESSIVEMENT, LE NOMBRE D'ÉTAPES SERA RÉDUIT ET L'ÉLÈVE DÉVELOPPERÀ SON AUTONOMIE.</p>	
LIRE LA QUESTION	
1. Quelles sont les notions que je dois comprendre pour faire ce problème ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les outils à ma disposition ? (notes de cours, manuel, aide-mémoire)
2. Que me demande-t-on de faire ?	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève verbalise ce qui lui est demandé. • L'élève nomme les étapes d'exécution.
3. Comment dois-je m'y prendre ?	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève s'exécute et l'enseignante ou l'enseignant essaie de voir quels sont les problèmes qu'il éprouve. • L'enseignante ou l'enseignant offre du soutien.
AIDER L'ÉLÈVE À DÉBUTER	
1. Donc, tu m'as dit que tu devais... À toi maintenant...	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève s'exécute et l'enseignante ou l'enseignant essaie de voir quels sont les problèmes qu'il éprouve. • L'enseignante ou l'enseignant offre du soutien.
FAIRE VERBALISER L'ÉLÈVE TOUT AU LONG DE SA RÉOLUTION DE PROBLÈME...	
1. Que fais-tu actuellement ? 2. Pourquoi choisis-tu cette opération plutôt que telle autre ?	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier si les actions sont justes et réorienter le tir si nécessaire.

COMMENTAIRES :

Ces étapes simples permettent de suivre et de pister les élèves étape par étape.

* À chaque étape, il faut prendre le temps de bien vérifier la compréhension du vocabulaire avec les élèves : De plus que, de moins que, ajoute, supprime, pente, périmètre, aire, etc.

Clarifier le vocabulaire (Lexique)

L'enseignante ou l'enseignant a le devoir de vérifier le vocabulaire utilisé dans les documents de classe. Si ce dernier recèle des mots complexes, il est nécessaire de prévoir un moyen pour que les élèves construisent du sens avec le vocabulaire spécifique à la matière. S'il s'agit de mot du langage courant, un dialogue avec les élèves qui leur permettra de trouver un autre mot pour dire la même chose aidera à faire tomber l'obstacle qui gêne la compréhension. Avec les élèves les plus en difficulté, les mots identifiés comme difficiles peuvent surprendre. Toutefois, établir le dialogue sur cet aspect permet de mieux planifier les activités d'enseignement-apprentissage et de se positionner dans leur zone proximale de développement. La visée étant de les soutenir pour qu'ils développent un vocabulaire plus riche adapté aux situations scolaires et de la vie courante.

MISE EN GARDE : Faire recopier des définitions n'engage pas les processus cognitifs de haut niveau. Il est préférable de faire utiliser le vocabulaire à l'oral dans des situations d'explicitation et de justification lors des activités d'enseignement-apprentissage ou des phases de questionnement réalisées en groupe ou en dyades.

Vocabulaire pour mieux reformuler et justifier

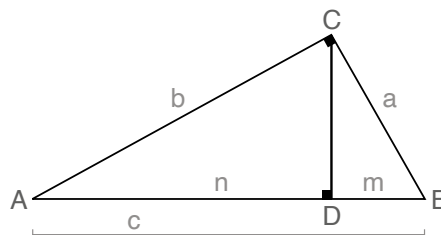
VOCABULAIRE	DÉFINIS DANS TES MOTS	VOCABULAIRE	DÉFINIS DANS TES MOTS
Démocrite		Périodes	
Dalton		Famille	
Thompson		Distribution ou configuration électronique	
Rutherford		Électrons de valence (périphériques)	
Rutherford-Bohr (actuel)		Nucléons	
Alcalin		Particule subatomique	
Alcalino-terreux		Proton	
Halogènes		Neutron	
Gaz inertes		Électron	
Métaux		Noyau	
Non-métaux		Composé	
Métalloïdes		Élément	

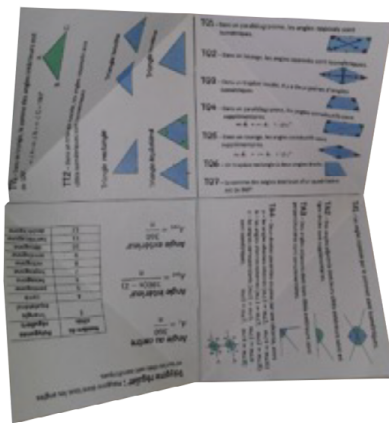
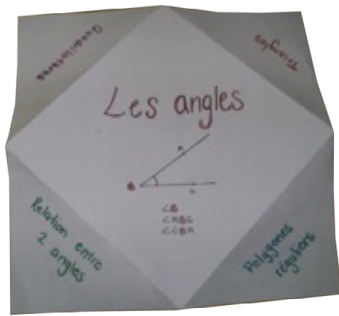
Fournir des aide-mémoires

En contexte d'apprentissage, il peut arriver que le cerveau soit surchargé d'informations et que cette situation se répercute sur la mémoire de travail et sur la mise en œuvre des stratégies nécessaires à la réalisation de la tâche. Afin de préserver l'engagement des élèves, il peut s'avérer opportun de fournir des aide-mémoires qui permettront à l'élève de se référer au contenu notionnel ou stratégique pour réaliser la tâche, tisser des liens et en retirer des apprentissages.

SYNTHÈSE TRIGONOMÉTRIE		
THÉORIE	UTILITÉ	FORMULE
Sin-Cos-Tan [SoH-CaH-ToA]	Les rapports trigonométriques dans le triangle rectangle expriment un rapport entre les longueurs de deux côtés.	Sinus = Côté Opposé/Hypothénuse Cosinus = Côté Adjacent/Hypothénuse Tangente = Côté Opposé/Adjacent
Pythagore	Triangle rectangle dont une mesure est manquante.	$A^2 + B^2 = C^2$
Formule de Héron	Permet de trouver l'aire d'un triangle quelconque à partir de ses trois côtés.	$A = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ où p représente le demi-périmètre d'un triangle donné par la formule $p = \frac{a + b + c}{2}$

SYNTHÈSE RELATIONS MÉTRIQUES		
THÉORÈME	UTILITÉ	FORMULE
Produit des cathètes	Angle 90° et hauteur Avoir 3 côtés sur 4	$a \cdot b = h \cdot c$
Hauteur relative à l'hypothénuse	Hauteur du sommet de l'angle droit (hypothénuse) est proportionnelle à la mesure des 2 segments qu'elle détermine.	$h^2 = m \cdot n$
Projections sur l'hypothénuse	La mesure de chaque côté de l'angle droit est en moyenne proportionnelle entre la mesure de sa projection sur l'hypothénuse et celle de l'hypothénuse entière. <i>Dans le triangle ABC, la projection de AC sur l'hypothénuse est <u>AD</u> et celle de BC est <u>BD</u>.</i>	$b^2 = n \cdot c$ ou $a^2 = m \cdot c$





Pliage de type « coin-coin » pour favoriser une démarche de questionnement sur un concept en mathématique.

Languette recto-verso qui peut être développée selon les chapitres ou modules portant sur des concepts spécifiques. Ici, on voit trois étapes la définition, la règle et l'exemple. Certains enseignants ou enseignantes les utilisent en format porte-clés. Cet outil plastifié demeure à la disposition des élèves en tout temps et est en nombre suffisant dans la classe.

FONCTIONS DE DEGRÉ 1

C'EST UN GRAPHIQUE QUI REPRÉSENTE UNE LIGNE (OBLIQUE OU HORIZONTALE)

$f(x) = ax + b$

c'est sa règle pour la dessiner

« a » (rythme)

Taux de variation (il faut 2 pts de la droite)

$$t.v. = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

Si $a > 0$ (positif)
↗ la droite monte

Si $a < 0$ (négatif)
↘ la droite descend

« b » (valeur initiale)

Tu le trouves en isolant le « b » à l'aide d'un pt de la droite.

Exemple 1 : trouve la règle d'une droite passant par les points :

C (4,6) et D (-1,5)

➡ **solution** $f(x) = ax + b$

1° Tu identifies x_1, y_1, x_2 et y_2

C (4,6) et D (-1,5)

$x_1 \ y_1 \quad x_2 \ y_2$

2° Tu trouves le taux de variation

$$a = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1} \Rightarrow a = \frac{5 - 6}{-1 - 4} = \frac{-1}{-5} = \frac{1}{5}$$

3° Tu trouves la valeur initiale avec un des 2 points sur la droite (tu as le choix)

Choix (4,6) \Rightarrow Choix $\begin{matrix} (4,6) \\ x \ y \end{matrix}$

$$f(x) = ax + b \\ 6 = \frac{1}{5}(4) + b$$

$$6 = \frac{4}{5} + b \Rightarrow 6 - \frac{4}{5} = b \Rightarrow b = \frac{26}{5}$$

4° Tu écris la règle avec les résultats

$$\Rightarrow f(x) = \frac{1}{5}x + \frac{26}{5} \text{ ou } f(x) = \frac{x}{5} + \frac{26}{5}$$

Exemple 2 : faire le graphique de
 $f(x) = 2x + 3$

➡ **solution**

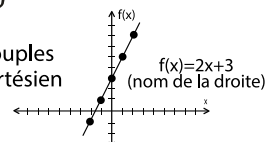
1° Il faut faire une table des valeurs qui représentera les couples de la droite. C'est toi qui choisiras tes couples en partant du « x » et tu effectueras des calculs afin de trouver « y » qui est $f(x)$.

x choix	f(x) calcul
-2	-1
-1	-1
0	3
1	5
2	7

Si $x=2$ $f(x)=?$

$$\rightsquigarrow f(x) = 2(-2) + 3 \\ f(x) = -4 + 3 \\ f(x) = -1$$

2° Tu places les couples dans le plan cartésien



Utiliser l'organisateur graphique

Pour tisser des liens

À titre d'exemple, l'organisateur graphique suivant a été élaboré en classe de français. L'enseignante souhaitait vérifier la compréhension des élèves en un coup d'œil tout en ne mettant pas de côté, la structure du texte, ni les rôles et les contributions des personnages. On y retrouve une structure circulaire qui fait passer l'élève d'un élément à l'autre tout en permettant de tisser la trame narrative. Dans cet organisateur graphique de type littéraire, on positionne d'abord la situation initiale, puis l'élément déclencheur suivi des péripéties, du dénouement et de la situation finale. Avec le temps et l'appropriation de cette structure par les élèves, l'organisateur pourra comporter moins de questions déjà écrites jusqu'à l'autonomie complète, si possible.

Consigne: Reconstitue l'histoire Tom et Huck: La maison hantée



Situation initiale

Que font les deux enfants ?



Élément déclencheur

Quel événement vient troubler leur plan ?



Péripéties

Cette initiative les met dans une situation problématique parce que :

Que font les enfants ?



Peu après leur réveil, les malfaiteurs décident d'enfourer leur magot... que découvrent-ils ?



Situation finale

Que font Tom et Huck suite à cela ?



Dénouement

Que décident de faire les malfaiteurs après cet incident ?



Que lui arrive-t-il alors ?



Tout à coup, Joe l'indien s'inquiète... Que fait-il ?



Comment Tom et Huck réagissent-ils ?

Afin d'aider les élèves à tisser davantage de rapprochement entre les disciplines, le même organisateur graphique peut être utilisé dans d'autres disciplines. En guise d'exemple, cet organisateur graphique développé en sciences et technologies pour réviser du contenu notionnel et tisser des liens relatifs à cette partie de la matière. L'enseignant pose ici la base de ce qu'il cherche à construire soit ce qu'est l'ion et quel est son rôle. Il guide ensuite les élèves vers l'utilisation de ce dernier pour déterminer les propriétés d'une solution en vue de préciser ses effets. Il importe de se rappeler que ce qui donne de la pertinence à un organisateur graphique est le sens que peut en dégager l'élève. Il n'y a donc pas de bons ou de mauvais organisateurs si ce critère est respecté. Autre élément à prendre en compte, l'organisateur graphique ne doit pas servir de tâche, il doit plutôt viser à résumer ce qui a été appris, à susciter le questionnement entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Compléter l'organisateur graphique n'est donc pas une fin en soi, c'est plutôt ce qui en résulte sur le plan des apprentissages qui en constitue la finalité.

Propriété des solutions

Si une dissolution n'est pas ionique (non conductrice), on dit qu'elle est...

Éclaire-moi! Quelle est la différence entre la dilution et la dissolution :

1) Dilution :

Exemple :

2) Dissolution :

Exemple :

Ainsi, c'est la concentration de l'acide, de la base ou du sel qui influencera la quantité d'ions dans la solution. Peux-tu m'écrire la formule qui te permettra de trouver la concentration ?

Distingue...	Acide	Base	Sel
Propriétés			
Formule chimique			

Qu'est-ce qu'un ion ?

Quel est son rôle ?

Comment devient-il positif ?

L'ion positif se nomme un...

Comment devient-il négatif ?

L'ion négatif se nomme un...

Les principaux composants qui peuvent être dissous pour former une solution ionique sont :

- 1)
- 2)
- 3)

Une dissolution ionique (ou électrolytique) signifie que :

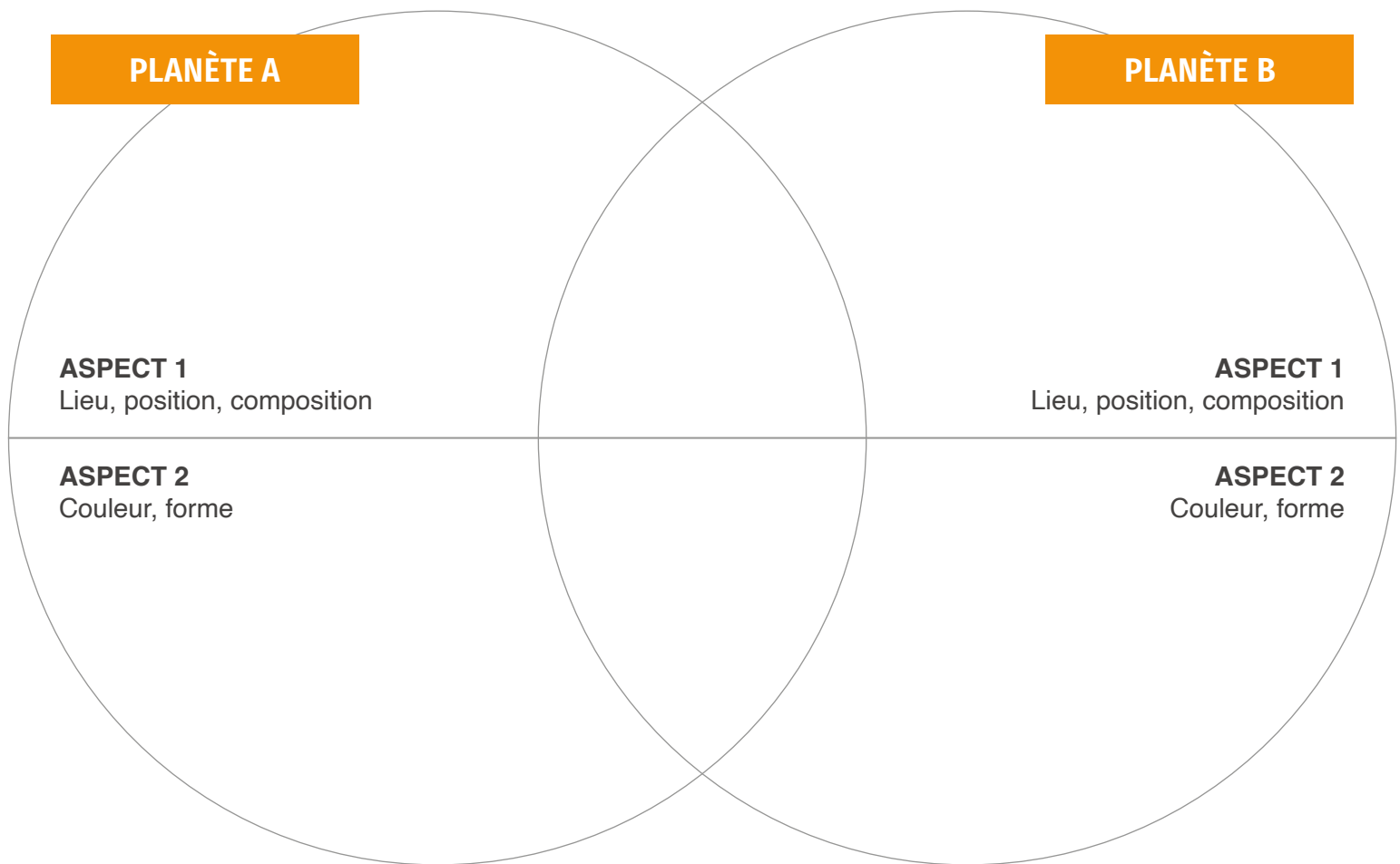
Le diagramme de Venn permet quant à lui de comparer deux situations, deux phénomènes.

Les planètes en 5 minutes

INTRODUCTION

Une information surprenante sur les planètes et une phrase qui présente deux des aspects présentés.

1. Le système solaire se compose de plusieurs astres. Ils tournent tous autour du soleil.
2. Le texte qui suit présente deux planètes différentes. Elles se distinguent par leur forme et leur composition.



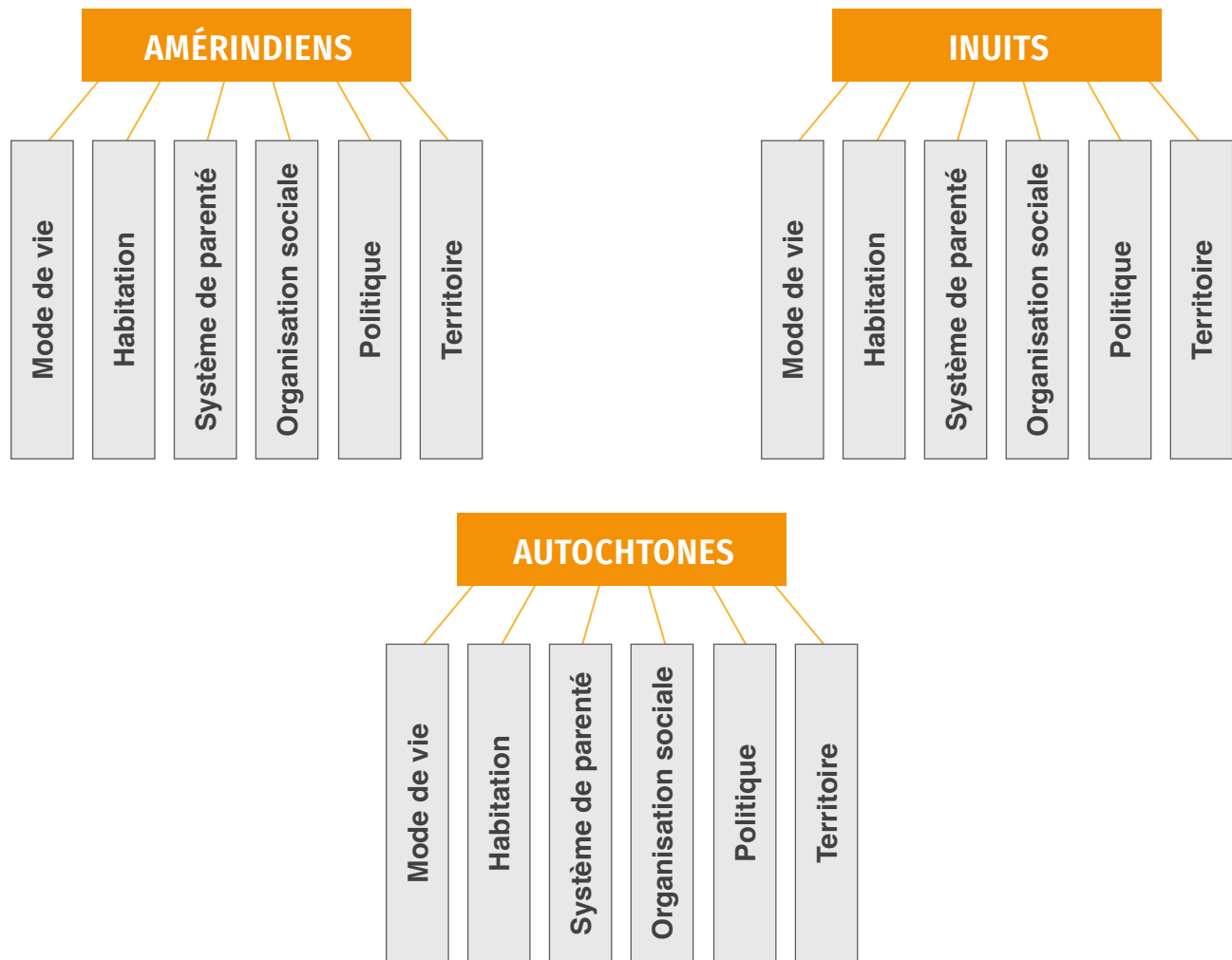
CONCLUSION

Un bref rappel + une phrase d'ouverture

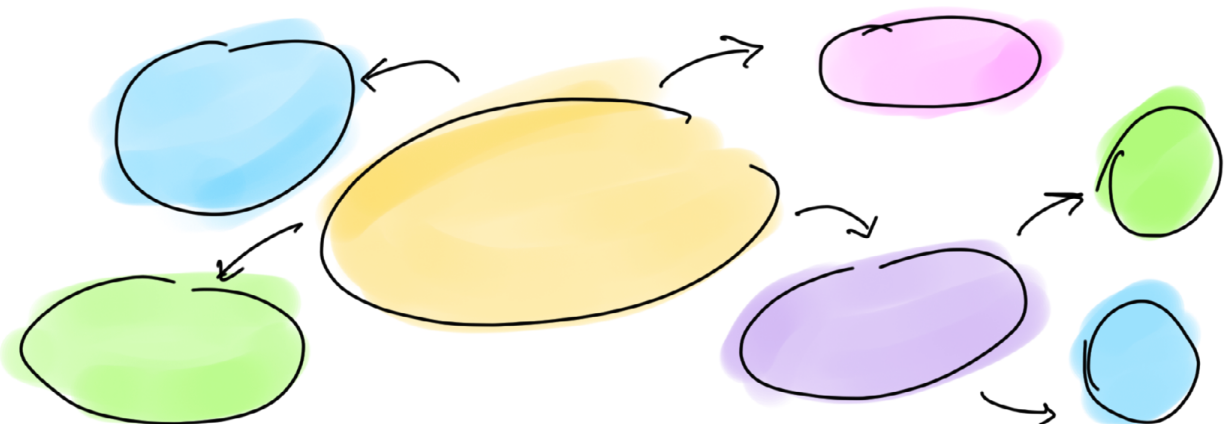
1. En résumé, les planètes se composent de roches, de minéraux ou même de gaz. La proximité de ces corps célestes par rapport au soleil changent leur apparence.
2. L'observation des planètes est une activité passionnante. Des observations permettent de s'initier à cette merveilleuse science.

L'aborescence peut aussi permettre la comparaison et facilite la reconstruction en fonction de la structure du texte ou des thèmes traités.

Population et peuplement



La carte mentale permet de tisser des liens entre des idées ou des concepts. Elle favorise la structuration de la pensée.



En somme peu importe l'organisateur graphique utilisé, il doit permettre une meilleure compréhension. Le combiner avec l'utilisation de l'oral permet de faire expliciter la pensée de l'élève. La reformulation et la justification s'avèrent des pratiques langagières pertinentes pour aider l'élève à construire du sens à partir du contenu et informer l'enseignant sur ce qui est acquis ou encore à maîtriser (Granger, Dumais et Martineau, 2015; Granger et Dumais, 2019). Voici deux gabarits qui permettent de planifier des activités d'enseignement-apprentissage qui intègrent l'oral. Le lexique, l'organisateur graphique, les notes de cours sont des outils qui peuvent soutenir le développement de ces pratiques langagières.

La reformulation

Je reformule...



QUOI ?

Les propos de mon enseignant sur les notions du cours.
Les notes de cours que j'ai prises en classe.



Exemples

Je raconte comment les découvertes sur la matière ont conduit au modèle subatomique.

Je récapitule les parties d'un nucléon.

Je redis comment on lit un tableau périodique et j'identifie les informations importantes.

COMMENT ?

Je redis dans mes mots ce que je comprends.

J'établis un ordre logique (d'abord, ensuite, puis, enfin).

Je fais des liens avec des notions vues précédemment.

POURQUOI ?

M'assurer que je comprends bien.

QUAND ?

À chaque nouvel apprentissage.

Durant les cours, lorsque l'enseignant me le demande.

À toutes les fins de cours.

MOYENS POUR REFORMULER

En équipe de deux, en groupe ou seul à voix haute.

En faisant un schéma, un dessin, un tableau pour illustrer ce que je comprends.



Exemples

Je dessine un atome et ses composantes.

J'identifie le numéro atomique et le nombre de masse dans mon tableau périodique.

Je redis dans mes mots comment je dois m'y prendre pour trouver le nombre de protons, de neutrons et d'électrons dans un nucléon.

Je justifie ma compréhension



COMMENT ?

Je fais part de mon raisonnement.

Je dis pourquoi j'affirme cela.



POURQUOI ?

M'assurer que je comprends bien.

QUAND ?

À chaque nouvel apprentissage.

Durant les cours, lorsque l'enseignant me le demande.

À toutes les fins de cours.

MOYENS POUR JUSTIFIER QUE JE COMPRENDS

Je valide ma compréhension avec un autre élève de la classe.

Je participe à la discussion de groupe.

J'illustre par un schéma, un dessin ou un tableau ce que je comprends.



QUOI ?

Les notions apprises dans mon cours ou dans le module.

Ma compréhension des phénomènes et leur utilité.

Je deviens un expert sur le sujet...

Pour y arriver, je peux :

- Citer mon prof ;
- Donner une définition ;
- Comparer des phénomènes ;
- Donner des exemples qui illustrent bien ce que j'ai appris ;
- Faire un résumé de la matière vue ;
- Expliquer les applications concrètes de ces notions.

Refais l'historique des grandes découvertes en expliquant comment chaque découvreur a contribué à l'élaboration du modèle subatomique (utilise un tableau pour consigner tes informations).

À l'aide d'une feuille de critère, vérifie ta compréhension auprès d'un élève de la classe en justifiant tes propos.

L'oral comme soutien métacognitif en situation de résolution de problèmes

La verbalisation peut aussi soutenir des routines de questionnement en situation d'évaluation. L'enseignant peut démontrer aux élèves comment il s'y prend, et leur demander ensuite, de faire part de leur propre raisonnement à l'aide de situations variées.

Des études scientifiques démontrent que **le nombre d'espèces aquatiques diminue lorsque l'acidité d'un lac augmente**. Pour vérifier si les espèces aquatiques sont en danger, des mesures de pH ont été prises dans quatre lacs. Le tableau ci-dessous donne les valeurs de pH obtenues.

Tableau 1 - pH des lacs testés

Lac	pH
1	4,2
2	6,5
3	7,0
4	7,8

Que cherches-tu dans ce tableau ?

Les lacs qui ont un marqueur plus bas que 7.

Lequel de ces lacs présente le plus grand danger pour les espèces aquatiques ?

- A) Lac 1 B) Lac 2 C) Lac 3 D) Lac 4

Comment sait-on si c'est le lac 1 ou le lac 2 qui est le plus dangereux ?

Quelle question dois-tu te poser ?

À partir de quelle valeur de pH, une solution est-elle acide ?

Pour trouver la réponse, je dois connaître quel est le plus acide.

Comprendre et réagir au texte de manière métacognitive

Légende
[] = aspect / — = idée principale / = partie de l'introduction

La météo et les nuages

Le ciel offre à nos yeux un spectacle rempli de beauté et de puissance. Nous pouvons observer le temps qu'il fait sans l'aide d'un instrument spécial. Différents indices nous permettent de prédire que le temps va changer. Les divers types de nuages font partie de ces indices. Dans le texte qui suit, vous découvrirez les trois grandes familles de nuages. Plus précisément, vous apprendrez quelles formes ils prennent et dans quelles conditions météorologiques ils se développent.

Après une introduction plus générale sur le sujet, un indice est donné pour pointer vers le texte, c'est le surlignage.

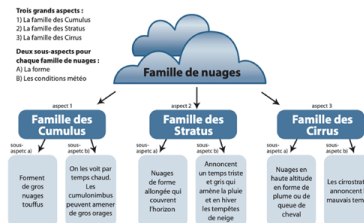
Voir le document.

La stratégie d'annotation permet de prêter une attention au texte et d'y réagir. Le texte suivant sur **La Météo et les nuages** offre un exemple d'annotation qui traduit à la fois la structure du texte et les thèmes traités (aspects) et les sous-thèmes (sous-aspects). Le surlignage effectué dans le texte et la consignation dans l'organisateur graphique facilite la réalisation d'un résumé qui s'en tient à l'essentiel.

Il est aussi possible de demander aux élèves d'utiliser les informations recueillies pour répondre à une nouvelle question ou pour informer un public cible. Le texte suivant dédié aux élèves de l'école en est un exemple.

À partir du texte que je viens de lire, j'ai noté certaines informations. Maintenant, je vais les organiser de façon claire en tenant compte des aspects identifiés dans le texte.

SCHEMA DES INFORMATIONS RETENUES DU TEXTE
La météo et les nuages



Voir le document.

Je vais maintenant tenter d'écrire un texte d'information pour les élèves de l'école avec les éléments que j'ai retenus dans mon résumé.

SAVIEZ-VOUS QUE ?

Durant la saison estivale, bien des gens en profitent pour s'adonner à des activités extérieures. Pour s'assurer qu'il fera beau lors de la journée d'activité, nous consultons la météo. Il arrive cependant que les prévisions ne soient pas toujours justes. Nous disposons tout de même de certains indices qui peuvent nous permettre d'interpréter le temps qu'il fera par nous-mêmes. Ces indices sont les types de nuages qui se forment dans le ciel. Pour vous aider à vous reconnaître, voici quelques informations essentielles à ce sujet.

Saviez-vous qu'il existe plusieurs familles de nuages ? En effet, il y a les cumulus, les stratus et les cirrus. Chaque famille possède des caractéristiques particulières qui vous permettent de les reconnaître et ainsi d'avoir une idée du temps qu'il fera.

Commençons avec les cumulus. Les cumulus sont de gros nuages en forme de bouquets ou de moutons qui se forment par temps chaud. Lorsque ceux-ci se transforment en cumulonimbus, cela signifie que le mauvais temps approche.

Ensuite, il y a les stratus. Ce sont des nuages de forme allongée qui couvrent généralement tout le ciel. Ils annoncent le temps triste et gris. Leur transformation en nimbostratus, des nuages épais et gris, amène les pluies abondantes et les tempêtes de neige.

Finalement, il y a la famille des cirrus. Ce sont des nuages blancs, perchés très haut dans le ciel quand il fait beau. Lorsqu'ils recouvrent le ciel d'un voile grisâtre, c'est que le mauvais temps arrive. On les appelle alors des

Voir le document.

Pour aller plus loin avec les stratégies liées à la compréhension de l'écrit

POURQUOI AGIR ?
61%
DES CHERCHEURS D'EMPLOIS

Capsules en rehaussement des compétences en littératie (CREMA)
Collège Lionel-Groulx
15 vidéos • Dernière modification le 25 juin 2020

Tout regarder Aléatoire

1. Pourquoi rehausser les compétences en littératie? Collège Lionel-Groulx (4:20)
2. 1. La lecture de texte Collège Lionel-Groulx (5:00)
3. 2. L'organisateur graphique Collège Lionel-Groulx (2:21)
4. 3. Réaliser une recherche sur le Web Collège Lionel-Groulx
5. 4. La résolution de problème Collège Lionel-Groulx (5:58)
6. 5. La règle de trois Collège Lionel-Groulx (2:58)
7. 6. Application d'un pourcentage Collège Lionel-Groulx (3:32)
7. 7. L'utilisation de documents

RECHERCHE DOCUMENTAIRE → REPONDRE A UNE INTENTION
DEMARCHE EN 3 ÉTAPES

ÉTAPE 1
• Identifier à ce que l'on connaît déjà sur le sujet de recherche
• Compléter et évaluer les sources pertinentes

ÉTAPE 2
• Déterminer ce que l'on veut savoir sur ce sujet

ÉTAPE 3
• Voir ce que l'on a appris de nouveau

3. Réaliser une recherche sur le Web
Capsules en rehaussement des compétences en littér... - 4 / 15

Voir la liste de lecture des capsules.

Exemples intégrateurs

www.pedagogomosaique.com/astuces-en-litteratie

Comprendre et mobiliser LITTÉRATIE

“ le vocabulaire spécifique ”

à une discipline

par **Nancy Granger, Ph. D.**
Professeure
Gestion de l'éducation et de la formation
Responsable du DESS et du microprogramme
de 2^e cycle en conseillers pédagogiques
Université de Sherbrooke

Voir la capsule vidéo.

Décrire LITTÉRATIE

“ un phénomène ”

grâce au

questionnement

par **Nancy Granger, Ph. D.**
Professeure
Gestion de l'éducation et de la formation
Responsable du DESS et du microprogramme
de 2^e cycle en conseillers pédagogiques
Université de Sherbrooke

Voir la capsule vidéo.

Le développement professionnel des enseignantes et des enseignants impliqués dans le soutien à l'élève en contexte inclusif

En contexte de coenseignement, la collaboration est identifiée comme complexe lorsqu'elle concerne l'arrimage des pratiques pédagogiques, la gestion de classe et l'établissement d'une relation enseignante ou enseignant-élève basée sur des valeurs inclusives. Pour collaborer, les enseignantes ou les enseignants doivent avoir le temps, la capacité et l'occasion de dialoguer entre eux. Ce dialogue professionnel permet à la fois de se questionner soi-même et de questionner l'autre au regard de situations vécues ou anticipées. Le dialogue peut aussi permettre d'identifier des éléments de formation qui pourraient être utiles pour la collaboration et l'optimisation du service à l'élève. Discuter de ses valeurs, croyances et perceptions au regard des élèves en risque ou EDAA permet de cerner les zones communes et les zones de divergence. À travers le dialogue, des éléments de complémentarité et des défis surgiront. Une bonne pratique consiste à orienter le dialogue sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit donc de se questionner sur la contribution de chacun au regard des intentions pédagogiques précises pour une activité, un cours ou une séquence d'enseignement. Envisager la situation comme une occasion de travail en complémentarité pour répondre aux besoins des élèves permet aussi de se centrer un but commun plutôt que sur la personne.

Dans le cas où le coenseignement ne se fait pas à temps plein, il peut arriver qu'un lien hiérarchique se crée par le seul fait que l'un des membres du binôme a la charge complète du groupe ou encore qu'il enseigne à d'autres groupes de la même discipline pour ce même niveau. Il convient d'établir une structure de dialogue qui permet de bien poser les attentes mutuelles afin que le soutien apporté aux élèves soit le plus bénéfique possible pour eux.

La grille d'autoévaluation du binôme peut servir deux visées :

- a) Permettre à la direction de connaître comment les personnes coenseignantes vivent le dispositif.
- b) Permettre aux personnes coenseignantes d'évaluer leur collaboration, de discuter entre elles et de réajuster leur pratique, s'il y a lieu.

Grille d'autoévaluation du coenseignement

EN CONTEXTE DE COENSEIGNEMENT...	OUI	+ OU -	NON
1. Mon rôle au sein du binôme est bien défini			
2. Je me sens à l'aise de partager l'espace avec l'autre			
3. Je me sens à l'aise de donner mon avis			
4. Je sens que mes idées sont valables			
5. Je sens que j'ai de la latitude pour ajuster mes interventions			
6. Je trouve que mes interventions sont complémentaires à celles de l'autre			
7. Je trouve que nos tâches sont équitables			
8. Un portrait de classe a été réalisé en vue connaître les besoins des élèves			
9. La planification des cours se fait à deux			
10. La planification tient compte des besoins des élèves			
11. Les intentions pédagogiques de chaque cours ou séquence d'enseignement-apprentissage sont établies à deux			
12. La rétroaction faites aux élèves est basée sur une vision commune			
13. Des temps d'échanges informels (quelques minutes avant, pendant, ou après le cours) sont utiles pour ajuster notre pratique			
14. Nous échangeons sur la pertinence de nos pratiques d'enseignement-apprentissage			
15. Nous sommes à l'aise de se remettre en question mutuellement			
16. Nous essayons de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage			
17. Il nous importe de mettre l'élève le plus souvent possible en action			
18. Nous intégrons des configurations variées			
19. Des temps d'échanges informels (quelques minutes avant, pendant, ou après le cours) sont utiles pour ajuster notre pratique			
20. Des temps d'échanges formels sont planifiés à l'horaire			
21. De la formation serait nécessaire pour mieux collaborer			
22. De la formation serait nécessaire pour mieux planifier			
23. De la formation serait nécessaire pour intégrer les différentes configurations dans notre enseignement			
24. De la formation serait nécessaire pour intégrer des stratégies pour favoriser l'apprentissage des élèves			
25. De la formation serait nécessaire pour rétroagir plus adéquatement auprès des élèves			

Globalement, je dirais que le coenseignement me convient car :

Globalement, je dirais que les défis à relever au sein de notre binôme sont les suivants :

Pour poursuivre ou améliorer ma contribution au dispositif de coenseignement, j'aurais besoin de :

L'enseignement des stratégies générales en littératies

<p>Quelles sont mes attentes envers les élèves ? Je veux qu'ils...</p>	<p>Quels sont les moyens dont je dispose pour les soutenir ?</p>	<p>Quels sont les indicateurs qui me permettront de savoir si l'élève apprend ?</p>
<p>RÉPONDENT aux consignes</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Clarifier le vocabulaire. » Découper en étapes claires la procédure à suivre. » Faire reformuler la consigne par les élèves. » Modeler la procédure aux élèves (enseignement explicite). » Faire modeler la procédure par les élèves et rétroagir (enseignement stratégique). 	<ul style="list-style-type: none"> » Montre ses étapes à l'écrit. » Laisse des traces sur ses documents (établir quelles traces sont attendues). » Reformule pour s'assurer de sa compréhension. » Explicite à d'autres élèves ce qui est demandé.
<p>UTILISENT le vocabulaire approprié pour répondre aux questions ou pour discuter en classe avec leurs pairs</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Clarifier le vocabulaire lié aux procédures. » Clarifier le vocabulaire lié au contenu. » Créer un lexique pour ou avec les élèves. » Intégrer l'utilisation du lexique à tout moment en cours d'apprentissage. » Référer au lexique lors des activités d'enseignement/ apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> » Utilise le vocabulaire à bon escient dans les échanges avec leurs pairs, l'enseignant et lors de travaux scolaires. » Utilise le lexique en classe pour s'assurer de sa compréhension.
<p>FORMULENT des questions ou des réponses claires</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Offrir des exemples de formulations adéquates. » Donner des occasions fréquentes aux élèves de verbaliser. » Rétroagir par le questionnement avec les élèves pour qu'ils verbalisent en utilisant les mots justes. 	<ul style="list-style-type: none"> » Se sent à l'aise de reformuler le contenu. » Se sent à l'aise de justifier sa pensée. » S'engage dans des échanges et est capable de rétroagir.
<p>CHERCHENT et repèrent des informations sur différents supports (papier, numérique, web)</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Donner des stratégies de repérage. » Soutenir l'identification de mots-clés. » Démontrer une procédure de surlignement et d'annotation simple. 	<ul style="list-style-type: none"> » Utilise les outils technologiques adéquatement pour surligner et annoter. » Garde des traces de ses lectures. » Prend des notes lorsqu'ils écoutent une vidéo ou un documentaire. » Intègre les notes pour pouvoir rendre compte d'un phénomène.

<p>Quelles sont mes attentes envers les élèves? Je veux qu'ils...</p>	<p>Quels sont les moyens dont je dispose pour les soutenir ?</p>	<p>Quels sont les indicateurs qui me permettront de savoir si l'élève apprend ?</p>
<p>RÉSUMÉ des informations de manière cohérente</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Repérer la structure des textes lus. » Identifier les idées principales (contenu essentiel). » Utiliser les unités de sens surlignées pour faire des phrases. » Utiliser les annotations pour regrouper des thèmes forts qui ressortent des textes. » Structurer son texte selon la logique de du texte d'origine. 	<ul style="list-style-type: none"> » Énonce clairement ses idées à l'oral et à l'écrit. » Utilise adéquatement les marqueurs de relations pour permettre au lecteur de suivre la logique du texte et de sa pensée.
<p>SYNTHÉTISENT des informations pour adopter un point de vue critique</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Offrir des exemples de schéma ou d'organisateur graphique pour colliger toutes les idées principales des textes lus. » Utiliser des informations colligées pour expliquer un point de vue spécifique ou pour montrer l'étendue des connaissances dans un domaine. » Tisser des liens entre différentes informations, construire une logique. 	<ul style="list-style-type: none"> » Produit ou complète un schéma ou un organisateur graphique. » Illustre les informations sous forme de tableau. » Verbalise à l'aide du vocabulaire spécifique et montre l'importance de certains éléments de contenus. » Vulgarise sa pensée à l'aide de différents supports.

Grille d'observation des capacités des élèves

LES ÉLÈVES...	OUI	NON	PARTIELLEMENT
COMPRENENT <ul style="list-style-type: none"> » Le vocabulaire » Les consignes » Le contenu » Les façons de faire attendues dans ma discipline (ex. étapes en maths, méthode de correction, surlignement...) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RÉPONDENT <ul style="list-style-type: none"> » Aux consignes 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UTILISENT <ul style="list-style-type: none"> » Le vocabulaire approprié pour répondre aux questions et pour discuter en classe avec leurs pairs » Des stratégies d'apprentissage appropriées telles : <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner (p.ex : souligner, utiliser les titres et les intertitres, identifier les mots clés) • Répéter (p.ex : relire, revoir mentalement, réciter) • Résumer/reformuler dans ses mots • Organiser (p.ex : faire un schéma, une carte sémantique, un tableau) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FORMULENT <ul style="list-style-type: none"> » Des questions ou des réponses claires 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHERCHENT ET REPÈRENT <ul style="list-style-type: none"> » Des informations sur différents supports (papier, numérique, web) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RÉSUMENT <ul style="list-style-type: none"> » Des informations de manière cohérente 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SYNTHÉTISENT <ul style="list-style-type: none"> » Des informations pour adopter un point de vue critique 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SONT CAPABLES <ul style="list-style-type: none"> » D'être autonomes » D'être attentifs » De collaborer » De planifier » De détecter leurs difficultés » De s'ajuster » De réviser 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adapté de Granger (2020), Cartier (2007) et Harris et al., (2008)

Grille d'autoévaluation pour la direction d'établissement

EN CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE DU COENSEIGNEMENT...	OUI	+ OU -	NON
1. J'ai choisi des personnes coenseignantes volontaires			
2. Je fais un suivi régulier auprès des personnes coenseignantes			
3. J'ai intégré des périodes de coplanification à l'horaire des personnes coenseignantes			
4. Je questionne les personnes coenseignantes sur leur besoin en contexte de coenseignement			
5. J'informe les personnes coenseignantes et l'équipe-école des choix que je fais et des raisons qui les motivent			
6. J'ai planifié le dispositif de coenseignement selon une fréquence d'au moins 50% du temps de classe			
7. J'ai planifié le coenseignement selon une vision disciplinaire			
8. J'ai planifié le coenseignement selon une vision transdisciplinaire			
9. Je questionne les personnes coenseignantes sur leur besoin de formation			
10. Je vais observer en classe les personnes coenseignantes			
11. J'offre de la rétroaction aux personnes coenseignantes			
12. J'implique une personne conseillère pédagogique pour soutenir les personnes coenseignantes			
13. Je présente à toute l'équipe-école ce qui se fait en contexte de coenseignement			
14. Je m'assure que l'équipe-école comprennent bien les visées du coenseignement			
15. Je favorise les échanges sur les pratiques de coenseignement au sein de mon école			
16. Je valorise les bonnes pratiques liés au coenseignement dans mon CSS			
17. Je pense que la vision commune autour du coenseignement est bien définie			

Globalement, je dirais que le coenseignement fonctionne bien car :

Globalement, je dirais que les défis à relever en coenseignement sont les suivants :

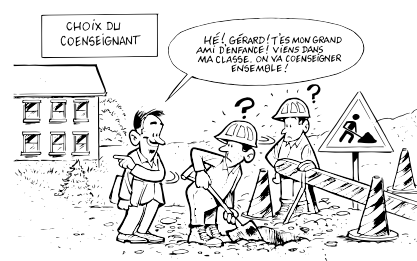
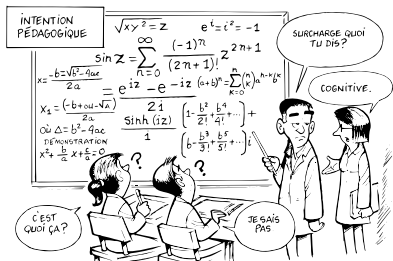
Pour poursuivre ou améliorer le dispositif de coenseignement, je dois :

Pour ce faire, de quelles ressources est-ce que je dispose ?

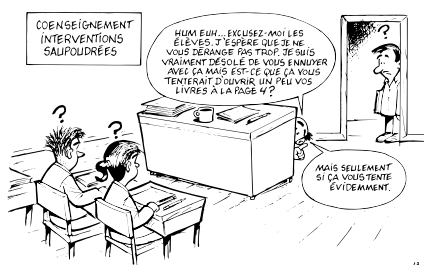
2.5 POUR SUSCITER LA RÉFLEXION

Consultez les 30 vignettes qui présentent des situations vécues en contexte de coenseignement.

DES BD QUI **SUSCITENT** LA **RÉFLEXION!**



Accédez à toutes les vignettes.



Elles ont été créées pour permettre la réflexion des coenseignantes et coenseignants ainsi que celle de la direction d'établissement au regard des rôles et des responsabilités qui appartiennent à chacun. Voici quelques suggestions d'utilisation pour favoriser l'introspection et favoriser les échanges.

Choix 1. En lisant ces vignettes, déterminez ...

- Quelle est la problématique illustrée ?
- Quelle(s) action(s) seraient susceptibles d'améliorer la situation ?
 - De la part de la direction d'établissement
 - De la part des coenseignants

Choix 2. Choisissez une vignette qui représente une problématique que vous vivez et sur laquelle vous aimeriez échanger.

Choix 3. À la lecture de ces vignettes, déterminez les trois principaux défis à relever en contexte de coenseignement et envisagez des pistes de solution pour la mise en œuvre.

Choix 4. Lors d'une séance de planification ou de concertation en binôme, chaque personne choisie une vignette qui ouvre le dialogue sur la dynamique de collaboration avec l'autre.

Choix 5. Lors d'une rencontre de suivi sur le coenseignement, la direction demande aux coenseignants de faire valoir une force et un défi au regard de la mise en œuvre de ce dispositif.

N'hésitez pas à créer vos propres situations d'échanges, l'important c'est de communiquer.



RÉFÉRENCES

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Educ* 32, 347-364.

Block, C. C. et Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (dir.). *Best practices in literacy instruction* (p. 220-242). The Guilford Press.

Bouchetal, T. et Mangogeat, Q. (2022). *Le coenseignement comme innovation pédagogique ? Une classe unique deux enseignants*. ISTE Éditions. FSE. (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective*. [en ligne] accessible à <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>

Buthmann, Ziegler et Janin (2021). Les effets du coenseignement sur l'apprentissage d'élèves de collège. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 121-135.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. [en ligne] accessible à <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>

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*. [en ligne] accessible à <http://www.sciepub.com/Education/abstract/4344>

Dubé, Paviel et Dufour (2020). Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement. [en ligne] accessible à https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/SYNTHESE-COENSEIGNEMENT_final_0.pdf

Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. Dans *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment HWWE'2005 Conference*. Inde.

Fougeyrollas, P. (2018) Pour en finir avec le processus de production du handicap. *Spiritualisanté*, 11(2), 32-35. [en ligne] accessible à https://www.researchgate.net/publication/327019611_Pour_en_finir_avec_le_processus_de_production_du_handicap_Mettre_en_oeuvre_l%27equitte_et_vivre_la_vulnerabilite

Friend, M. and Cook, L. (2013) Interactions: Collaboration skills for school professionals. Pearson, Upper Saddle River.

Friend, M. et Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.). Merrill.

Granger, N. (2021). Accompagner et innover le travail collectif d'équipes-écoles autour de la fonction d'enseignant-ressource. Dans Vachon, I. et Guillemette, S. (Dir.), La conseillère pédagogique, une profession au service des écoles québécoises, pp.61-70. Éditions JFD.

Granger, N. (2020). Les stratégies pédagogiques en littératie: un atout indéniable pour bonifier la planification de son enseignement et la réussite des élèves (pp.71-96). [en ligne] accessible à <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/planification-son-enseignement-au-secondaire-10096>

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. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021035ar/>

Granger, N. et Dubé, F. (2015). Le rôle des enseignants-ressources dans le développement de la compétence à lire et à écrire des élèves du secondaire. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet et N. Lavoie (dir.), Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire. L'Harmattan.

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. [en ligne] accessible à http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/4583/236

Granger, N. et Dumais C. (2017). Intégrer l'oral au cours de science et technologie au secondaire. Spectre, 46(2), 26-29. [en ligne] accessible à https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYT2P3mKNGuh6U60KhaghOE/asset/files/Spectre%20PDF/Spectre_Vol46_No2.pdf

Granger, N. et Dumais, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire (pp.87-110). Dans Littératie: entre pratiques scolaires et extrascolaires dirigé par Geneviève Messier et Lizanne Lafontaine, Éditions PEISAJ: Montréal. [en ligne] accessible à <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4004126>

Gremion, F. et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation. Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels Edition: HEP-BEJUNE. [en ligne] accessible à https://www.researchgate.net/publication/344783555_De_l%27eleve_a_la_situation_Pour_une_prise_en_compte_des_besoins_de_la_situation_educative_particuliere

Granger, N. et Moreau, A. (2018a). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire? Language & Literacy, 20(2), 40-58. [en ligne] accessible à <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28915>

Granger, N. et Moreau, A. (2018b). Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement. Language & Literacy, 20(2), 59-79. [en ligne] accessible à <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28916>

Granger, N. et Moreau, A.C. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 76-94. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/1075036ar/>

Granger, N., Portelance, L. et Messier, G. (2020). Planifier son enseignement au secondaire. Éditions JFD: Montréal. [en ligne] accessible à <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/planifier-son-enseignement-au-secondaire-10096>

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. *McGill Journal of education*, 54, 132-150. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2019-v54-n1-mje04667/1060863ar.pdf>

Granger, N. et Tremblay, P. (2020a). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en oeuvre du coenseignement au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 218-235. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/1075043ar/>

Granger, N. et Tremblay, P. (2020b). Le dialogue cogénératif en contexte d'accompagnement au coenseignement en enseignement secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-30, UQAC: Chicoutimi. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/en/journals/rhe/2020-v4-n3-rhe05383/1070373ar.pdf>

Granger, N. et Tremblay, P. (2022). Effets du coenseignement sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. *Éducation et Socialisation*, 65. [en ligne] accessible à <https://journals.openedition.org/edso/20603>

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement: bénéfiques, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/1075042ar/>

Hang, Q. et Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.

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.

Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D. et Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249.

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.

Toullec, M. (2020). Quelles sont les conséquences dans les pratiques d'une planification effectuée par des enseignants lorsqu'ils coenseignent? Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 98-127). Éditions JFD. [en ligne] accessible à <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/planifier-son-enseignement-au-secondaire-10096>

Toullec-Théry, M. et Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55–87. [en ligne] accessible à <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire (2^e édition). Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et profession*, 23(3), 33-44. [en ligne] accessible à https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_276.pdf

Tremblay, P. (2020). La coplanification, une composante essentielle du coenseignement. Dans Granger, N., Messier, G. et Portelance, L. *Planifier son enseignement au secondaire*. Éditions JFD. [en ligne] accessible à <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/planifier-son-enseignement-au-secondaire-10096>

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves ? *Formation et profession*, 28(1), 37-56. [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2020-v28-n1-fp05543/1071885ar/>

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. France : Éditions de l'INSHAE.

UNESCO (2016). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. [en ligne] accessible à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246224.locale=fr>

Documents en ligne

Granger, N. (2019). Commission scolaire du FER, (2019). *Cadre de référence sur la fonction d'enseignant-ressource*. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/hkim7yjak9venj/CADRE%20REFERENCE%20CSFER_IMPRESSION.pdf?dl=0

Granger, N. et Dubé, F. (2016). *La fonction d'enseignant-ressource au secondaire : Pour optimiser la réussite des élèves à risque ou handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Document de référence élaboré au terme de deux recherches-actions financées par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS 2008-2010/2012-2014), visant à définir la fonction d'enseignant-ressource et à proposer des sphères d'interventions qui tiennent comptes des besoins des élèves, des enseignants et des directions d'établissement. [en ligne] accessible à <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/01/La-fonction-denseignant-ressource-au-secondaire-pour-optimiser-la-reussite-des-eleves-a-r-1.pdf>

Réseau québécois sur la littératie

Des stratégies à enseigner qui contribuent au rehaussement des compétences en littératie sur le **site Web du RIRE** accessible à <https://rire.ctreq.qc.ca/>

14 Capsules pour le rehaussement des compétences en littératie

Granger, N. (2019). Réalisation de 14 capsules en littératie dans les AEC pour le collège Lionel Groulx. Partenariat avec Michel Simard, Directeur du Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes - CREMA. [en ligne] accessible à <https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMDC-sC1fz8laXqMbVbqRxX7PSwGCTxB>

Carrefour FGA (2020)

Dossier spécial littérature

<https://indd.adobe.com/view/8335ba25-4fbb-4dcf-bfb1-305e2b5efc60>

Carrefour FGA -Exemples intégrateurs : Lire, écrire et communiquer

<https://www.pedagogosaique.com/astuces-en-litteratie/>

2 Capsules - Comment reformuler et justifier

https://youtu.be/O_pSQSFk_Ys et <https://youtu.be/v1D-6Cr-VdE>

Numéros thématiques

Granger, N., Tremblay, P. et Maloney, P. (2020). Innover autour de la fonction d'enseignant-ressource: entre recherche, théorie et pratique. Revue hybride de l'éducation, 4(3). [en ligne] accessible à <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1141>

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. Éducation et francophonie, 48(2). [en ligne] accessible à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/>

Schémas et documents présentés dans le présent document

Des BD qui suscitent la réflexion, p.2 et p.45. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/5apa37am3060649/bd_reflexion.pdf?dl=0

La fonction d'enseignant-ressource : sphères d'interventions pour la réussite scolaire et éducative des élèves à risque ou HDAA, p.14. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/zrf4o2kkoffuztg/schema_enseignant_ressource.pdf?dl=0

Déterminer son intention pédagogique, p.22. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/pqfo3teufse57m8/schema_planification_litteratie_2019.pdf?dl=0

Fonctions de degré 1, p.28. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/pn2ddbphs40nk84/fonction_degre1.pdf?dl=0

La météo et les nuages, p.35. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/7t2k6attvz4h7r0/meteo_nuages.pdf?dl=0

Schéma des informations retenues du texte : La météo et les nuages, p.35. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/amdqf5hpnljheln/schema_infos_meteo_nuages.pdf?dl=0

Saviez-vous que ?, p.35. [en ligne] accessible à https://www.dropbox.com/s/muy67t41rgz1pne/saviez_vous_que.pdf?dl=0