Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, 157-180

ÉVOLUTION CONCEPTUELLE ET PRAXÉOLOGIQUE DU COENSEIGNEMENT EN CONTEXTE DE PANDÉMIE : LE COENSEIGNEMENT À DISTANCE

Philippe Tremblay

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une recherche-action, un dispositif de coenseignement intensif a été mis en place dans cinq écoles québécoises en 1ere et 2e secondaires (élèves de 12 à 14 ans). Après une période d'arrêt de deux mois à cause de la pandémie, les cours ont repris à distance durant six semaines. Dans le cadre de cet article, une analyse des évolutions qu'apporte l'enseignement à distance sur un dispositif de coenseignement intensif déjà mis en œuvre. Pour faire, le concept de dispositif a été utilisé (Tremblay, 2012b) comme cadre d'analyse d'entretiens et de groupes de discussion.

MOTS CLÉS

Coenseignement – COVID-19 – Enseignement à distance – Dispositif – Transformation

ABSTRACT

As part of an action research, an intensive co-teaching system (50% to 100% of the time of a subject for a class) was set up in five Quebec schools in 1st and 2nd secondary (students from 12 to 14 years old). After a two-month hiatus due to the pandemic, classes resumed remotely for six weeks. In the context of this article, an analysis of the changes brought by distance education on an intensive co-teaching system already implemented for several years. To do this, the concept of device (dispositif) was used (Tremblay, 2012b) as a framework for analyzing interviews and focus groups.

KEYWORDS

Co-teaching – COVID-19 – Distance Learning – Device – Transformation –

Introduction

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire favorise la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en classe ordinaire tout en s'appuyant sur une approche non catégorielle stipulant que tout élève peut apprendre si les moyens nécessaires sont mis en place. Aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2014). Par ailleurs, alors que près de 70 % sont intégrés en classes ordinaires au primaire, seulement 50 % le sont au secondaire (MELS, 2014), et certaines classes ordinaires du secteur public peuvent être composées de plus de 60% d'élèves à risque ou HDAA (MELS, 2009).

Afin de favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre, des mesures de soutien sont ajoutées en contexte de classe pour soutenir les élèves et leurs enseignants comme l'enseignant-ressource. Depuis la création de la fonction d'enseignant-ressource en 2006, le coenseignement entre un enseignant-titulaire de classe et un enseignant-ressource est devenu une réalité de plus en plus partagée dans les écoles secondaires du Québec (Tremblay & Granger, 2020). De plus, plusieurs écoles secondaires ont préféré favoriser davantage l'inclusion scolaire en abolissant une classe spéciale pour permettre un coenseignement entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé au sein de groupes mixtes.

Dans le cadre d'une recherche-action, un dispositif de coenseignement intensif (50% à 100% du temps d'une matière pour une classe) a été mis en place dans cinq écoles québécoises en 1ere et 2e secondaires (élèves de 12 à 14 ans). Ce coenseignement concerne un enseignant titulaire d'une matière de base (français et mathématiques) et un enseignant-ressource ou un enseignant en adaptation scolaire (enseignant spécialisé). Au total, neuf classes (français et mathématiques) de coenseignement intensif ont participé à la recherche-action durant l'année scolaire 2019-20. Cependant, comme la plupart des pays, le Québec a décrété l'état d'urgence sanitaire le 13 mars 2020, les écoles secondaires ont été complètement fermées jusqu'à la fin de l'année scolaire, bien que les cours, exclusivement à distance,

ont repris le 11 mai pour une période de six semaines, soit jusqu'au 22 juin 2020. Ainsi, le coenseignement a redémarré durant cette période, mais sous des formes nouvelles, fortement influencées tant par la fermeture totale des écoles que par la reprise des cours à distance.

Cet article souhaite explorer les changements amenés, sur le plan conceptuel et sur le plan praxéologique, par l'enseignement exclusivement à distance, induit par le confinement, sur le coenseignement intensif. Pour ce faire, des entretiens individuels ont été réalisés durant le confinement avec plus de 26 coenseignants du secondaire (1er cycle) inscrits dans un dispositif de coenseignement intensif en français ou mathématiques. De plus, cinq groupes de discussion, un dans chaque école, ont été menés avec les participants au mois de juin 2020. Une analyse de contenu a été réalisée utilisant le concept de dispositifs et ses composantes (Tremblay, 2012b). La comparaison portera sur les changements entre l'avant et le pendant confinement, entre un coenseignement en présentiel et un coenseignement à distantiel.

Le coenseignement

L'introduction du coenseignement dans les écoles, dans sa forme actuelle, date de la fin des années 1980. Elle reste ainsi relativement récente et n'est pas sans lien avec les mutations amenées par l'adoption d'approches plus inclusives (Cook & Friend, 1995 ; Hallahan, Pullen & Ward, 2013 ; Tremblay, 2020). Tremblay (2012a, p.71) définit le coenseignement : « 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. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel ou à temps complet ». Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant pour eux (Murawski & Hughes, 2009). Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception non pas

corrective, mais qualitative de l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Les travaux de Friend et Cook ont servi de fondement à la plupart des modèles et des approches de coenseignement que l'on trouve dans la littérature d'aujourd'hui (Ashton, 2015). Dans un texte fondateur, les auteurs y décrivent quatre composantes fondamentales (Cook & Friend, 1995) :

1. Le coenseignement implique au moins deux professionnels, qui sont généralement un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé.

2. Le coenseignement nécessite une participation active de la part des deux professionnels dans l'enseignement, même si la contribution exacte de chaque participant peut varier.

3. La population visée dans le coenseignement à orientation inclusive est également un élément important de ces définitions où le coenseignement est défini aussi par rapport à un groupe diversifié d'élèves, y compris des élèves à besoins spécifiques scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

4. En lien direct avec la troisième composante, ce groupe hétérogène doit partager un même espace classe. Cela n'exclut pas la possibilité de séparer occasionnellement des groupes d'élèves, par exemple pour un enseignement qui implique une activité avec des niveaux élevés possibles de bruit et de distraction.

Sur les quatre composantes du coenseignement décrites initialement par Cook et Friend (1995), l'analyse des définitions du coenseignement les plus utilisées dans les travaux de recherche par Tremblay (2020) montre, en utilisant le concept de dispositifs et ses composantes (population, objectifs, ressources, actions, effet, contexte et espace/temps) que l'ensemble des définitions s'entendent sur un travail pédagogique à deux (ou plus) et un espace/temps partagé (ex. : groupe/classe/co-présence). Cette dernière caractéristique, qui transcende une large majorité des définitions du coenseignement, concerne la centration sur la classe, dans un même local, un même espace, un même groupe. Concernant le temps, il va de soi que le partage de l'espace (ex. : classe) implique un partage du temps. Il s'agit d'être ensemble, au même moment et dans un même lieu (pour

enseigner, planifier, etc.). Coenseigner s'effectue dans un temps partagé. Par exemple, la définition de Beninghof (2011, 2012) le définit comme un travail simultané, et celle de Bauwens, Hourcade et Friend (1989) et celle de Ploessi, Rock, Schoenfeld et Blanks (2010) insistent sur le fait que les deux enseignants sont présents simultanément. Par ailleurs, les différentes définitions impliquent implicitement une certaine durabilité de la collaboration entre enseignantes ou enseignants, et ce, de deux manières. Tout d'abord, le partage des différentes tâches et les différentes responsabilités partagées s'accommodent mal d'une relation ponctuelle ou discontinuée. Ensuite, les classes sont typiquement composées pour une année scolaire ou une session.

L'enseignement à distance

L'enseignement à distance se veut un mode de formation médiatisé dans lequel l'élève et l'enseignant sont séparés dans le temps et dans l'espace. Tricot (2021) indique que le l'enseignement à distance permet des apprentissages moins contraints en ayant, entre autres, un effet sur le temps et sur l'espace de l'enseignement. Ainsi, il permet d'assouplir la contrainte temporelle bien que celle-ci reste présente, surtout dans un contexte scolaire. Dans plusieurs formes d'enseignement à distance, principalement synchrones, le temps est certes plus souple, mais le temps scolaire continue de rythmer la journée et on doit toujours y passer du temps. Concernant l'espace, cette contrainte parait complétement soulevée par l'enseignement à distance, mais elle doit être finalement autogérée par l'élève.

L'enseignement à distance recouvre l'ensemble des dispositifs pédagogiques, techniques ou technologiques et des modèles d'organisation, qui ont pour mission de fournir un enseignement ou de soutenir l'apprentissage des élèves qui sont distants de l'école (Moran et Rumble, 2004 ; Prata et Lopes, 2005). L'enseignement à distance, qui a fortement évolué au fil du temps, en est maintenant à la quatrième génération, marquée par l'utilisation des médias interactifs et d'Internet (Power, 2002 ; Hotte et Leroux, 2004). Cette récente génération de l'enseignement à distance est caractérisée par les technologies éducatives, se basant sur la combinaison de l'imprimé et de plusieurs médias interactifs. Dans le cas de l'enseignement donnée par une école, le e-learning est un terme anglais qui correspond à l'apprentissage ou à

l'enseignement dans un environnement virtuel électronique. Selon Prata et Lopes (2005), le e-learning est un mode d'enseignement et d'apprentissage tirant parti de l'usage des technologies multimédias et d'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et à des services ainsi que les échanges et la collaboration à distance. En langue française, on parle aussi de classe virtuelle comme un environnement d'enseignement et d'apprentissage dans lequel les élèves peuvent interagir, communiquer, voir des présentations et en discuter, et utiliser des ressources d'apprentissage tout en travaillant en groupes (Ferone & Lavenka, 2015). Ainsi, la classe virtuelle recrée à distance les conditions d'une formation en salle traditionnelle.

Méthodologie

Cet article souhaite décrire et analyser les changements amenés, sur le plan conceptuel et sur le plan praxéologique, de l'enseignement à distance sur le coenseignement. Comme cadre d'analyse, le concept de dispositif a été utilisé (Figari, 2008 ; Bouchard et Plante, 2002). Six composantes d'un dispositif ont été définies : population, finalités/objectifs, ressources, actions, effets, espace/temps (Tremblay, 2012b). Ces composantes serviront à cadrer l'analyse. La comparaison porte sur les changements entre l'avant et le pendant confinement, entre un coenseignement en présentiel et un coenseignement en distantiel.

Échantillon

L'échantillon est composé de 26 enseignants, soit la totalité des enseignants participants à la recherche-action (17 groupes-matières : 9

en français et 8 en mathématiques). Lors des groupes de discussion, les directions d'école (n = 5) se sont ajoutées.

Tableau 1 – Participants

École	Niveau	Matière	Binômes	Intensité (%)
C	1	Français	T et F	100
		Maths	G et N	67
	2	Français	É et C	75
		Maths	L et C	67
	Direction : Ms			
P	1	Français	M et Co	50
		Maths	M et R	50
	2	Français	A et Ad	50
		Maths	A et D	50
	Direction : Se			
O	2	Français	Y et I	75
		Maths	Y et D	100
	Direction : Mg			
R	1	Français	An et Ai	100
		Maths	J et Z	83
	Direction : Mn			
F	1	Français	Re et Me	100
		Maths	S et Na	50
	2	Français	Ch et Ca	93
	Direction : Ir			

Légende : Les lettres identiques représentent une seule et même personne, qui peut œuvrer dans plus d'un binôme.

Outils et analyse des données

Entre les mois d'avril et de juin 2020, un entretien semi-dirigé a été réalisé auprès de l'ensemble des enseignants ayant participé à la recherche-action sur le coenseignement. D'une durée d'environ une heure, l'entretien visait à leur faire expliciter le contexte de mise en œuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, l'innovation pédagogique et le développement professionnel, etc. Une question portait explicitement sur le coenseignement en contexte d'école à distance.

De plus, au mois de juin 2020, cinq groupes de discussion réunissaient tous les enseignants ainsi que les directions des cinq écoles participantes. D'une durée d'une heure également, les groupes de discussion avaient pour objectifs d'identifier les obstacles au coenseignement et de réfléchir collectivement à des pistes de solutions

pour les dépasser. Dans ce cadre, la question de l'enseignement à distance a également été abordée directement.

L'analyse de contenu s'inspire de la démarche qualitative de Miles et Huberman (2009). Pour y arriver, différentes étapes ont été réalisées. D'abord, les verbatims ont été retranscrits. Une première analyse a alors eu lieu pour identifier les extraits traitant de cette question de l'enseignement à distance durant le confinement. Ensuite, ces extraits ont été classés en six catégories liées au cadre d'analyse (Tremblay, 2012b) à l'aide du logiciel QDA Miner.

Résultats

Les résultats sont présentés en suivant les six composantes des dispositifs (Tremblay, 2012b). En ce qui concerne les extraits de verbatims, ceux-ci ont été retravaillés pour convenir à une forme écrite plutôt qu'orale en retirant certains répétitions ou tics de langage, en complétant les élisions et les négations, etc.

Populations

En ce qui concerne la population visée par le dispositif de coenseignement, aux premiers abords, très peu de changements sont observés. L'enseignement à distance n'a pas mis fin au groupe-classe en tant que tel. Globalement, l'enseignement s'est poursuivi sur cette base de groupe-classe, identique à ceux de l'avant-confinement. Toutefois, on a pu observer des situations ponctuelles de coenseignement touchant plusieurs classes d'un niveau scolaire (ex. : trois classes de 1re secondaire) pour une activité d'enseignement commune, qui est suivie de travail en petit groupe ou d'enseignement et de ré-enseignement en petits groupes, plus tard dans la journée ou la semaine.

> « Un des gros avantages de l'enseignement à distance, c'est que moi je regroupe. Au lieu d'enseigner trois fois à 25 élèves, j'enseigne une fois à 75. À ce moment-là, on est tous libérés d'une certaine façon, d'une partie de notre tâche. C'est plus facile, en termes d'heures à faire, de se jumeler » (extrait 49).

Dans ces petits groupes, les élèves en difficulté étaient particulièrement ciblés. Les enseignants expliquent ce choix par le fait qu'ils enseignaient déjà à plusieurs classes d'un même niveau scolaire

et que cela constitue une manière de rationaliser leur enseignement dans certaines circonstances. En effet, la répétition d'une même leçon dans les trois classes, à distance, devant un ordinateur, pouvait leur sembler parfois ennuyeuse ou peu efficiente. Sous certains aspects, cette formule peut ressembler au team teaching (Friend, Reising et Cook, 1993). De la situation qui nous occupe, quelques différences fondamentales sont toutefois identifiées. Tout d'abord, il s'agit plus d'un élargissement du coenseignement à un plus grand groupe d'élèves ces derniers ne faisant pas tous partie de la classe de coenseignement originalement. L'enseignant-ressource était ainsi amené à soutenir des élèves qu'il connaissait bien et d'autres qu'il ne connaissait pas. Ensuite, les deux enseignants restent les mêmes pour tous les groupes. Par contre, cette façon de fonctionner ne fait pas l'unanimité chez les enseignants.

> « La première rencontre qu'on a fait, J. et moi, c'est avec tous les secondaire 1 en français. Je suis sortie de là, j'étais très insatisfaite. J'avais parlé à mon ordinateur, j'avais 60 étudiants, mais il n'y en a pas un qui me disait un mot. Je sentais que j'étais toute seule dans mon petit coin, je n'ai vraiment pas aimé l'expérience. (…) S'il faut être 60 sur le même écran, la possibilité de contact et de jaser et de poser des questions et de se sentir bien à poser la question n'est pas là » (extrait 50a).

Dans quelques cas, on a assisté à un élargissement du coenseignement à d'autres enseignants, et ainsi, à d'autres classes d'élèves.

> « Elle m'a demandé : « Viendrais-tu donner mon cours avec moi ? Je ne donnerai pas le cours, moi je vais rester en retrait, puis je vais gérer tous les problèmes de micro, etc. » Cette culture de coenseignement dans la gestion des élèves, comme on l'avait C. et moi et É., aussi était habitué à faire ça, bien on l'a étendue pour s'entraider » (extrait 7).

Toutefois, ces collaborations nouvelles sont relativement rares et ponctuelles, limitées à un seul établissement.

Ressources

Les ressources ont également peu évolué à première vue. D'abord, sur le plan quantitatif, les mêmes enseignants étaient attribués aux mêmes élèves tant en présentiel qu'à distance. Toutefois, dans un cas la relation de collaboration s'est arrêtée durant cette période. Durant la période où les élèves n'avaient aucun cours, certains enseignants ont décroché. À

la reprise, un couple n'a ainsi plus coenseigné. D'autres se sont sentis dépassés par les évènements. Selon eux, ils n'ont pas pu donner ce qu'ils auraient aimé lors de ce coenseignement à distance. Les modifications que cela a apporté, ne serait-ce que sur le plan technologique, ont limité les interventions de certains.

> « J'ai été nulle avec G. J'ai été dépassée par les évènements (…) J'ai assisté G., je suis allée dans les cours, j'ai fait un peu comme C. a fait, mais force est d'admettre que, je n'ai pas été d'une grande aide, à part assister aux cours. Elle était un motivée. Elle essayait des affaires. Elle essayait de me rentrer dans son train, mais moi, non » (extrait 47a).

Par ailleurs, comme le format et l'horaire des cours à distance étaient différents de l'avant-confinement, le rythme du coenseignement a été modifié auprès de tous les binômes (fréquence, régularité, intensité, etc.).

Sur le plan qualitatif, ici encore, il s'agit ici des mêmes enseignants. Toutefois, en ce qui concerne les apprentissages fait en contexte d'enseignement à distance participent à leur développement professionnel.

> « La première fois que j'ai donné un cours, toute seule sur Teams, j'avais hâte, mais j'avais peur qu'il y ait plein de problèmes technologiques. Je ne suis pas Mme Techno » (extrait 45).

On remarque que l'ensemble des coenseignants citent des apprentissages au niveau technologique mais également au niveau techno-pédagogique. L'enseignement à distance demandait un savoir technologique et techno-pédagogique, c'est-à-dire des compétences nouvelles pour la plupart des enseignants. Il est à noter que les enseignants ont reçu une formation en ligne sur TEAMS, qui a été la seule plateforme utilisée par les cinq écoles. Cependant, ces apprentissages et expériences sont essentiellement liés à l'obligation d'un enseignement en ligne, qui a touché tous les enseignants du secondaire du Québec, et non exclusivement les coenseignants.

Objectifs

Les objectifs et finalités liés au système scolaire (réussite, diplomation, qualification, etc.) n'ont pas changé à première vue. Toutefois, les décisions du ministère de l'Éducation sur l'absence d'évaluation

sommative durant cette période, bien qu'orientée vers la réussite et un ajustement des règles, n'a pas changé les objectifs et finalités, mais plutôt la façon de vérifier leur atteinte. Les bulletins, par exemple, modifiés à cause de la fermeture totale des écoles, ne reflétaient plus une mesure des acquis.

Les coenseignants reconnaissent toutefois de manière quasi unanime que le coenseignement leur a permis de mieux intervenir auprès des groupes d'élèves et que cette tâche était plus lourde dans les groupes sans coenseignement. Le besoin d'adaptations nombreuses et rapides a pu être comblé en partie par la participation active d'un deuxième enseignant, bien qu'il ne fasse pas toujours des tâches d'enseignement (ex. : aide technologique, gestion de l'attention, etc.).

Enfin, durant la fermeture des écoles secondaires et avant le début des cours en ligne, selon les écoles, certains enseignants n'ont effectué aucune tâche, d'autres écoles secondaires ont mobilisé les enseignants vers les écoles primaires qui ouvraient, quant à elles, en présentiel, d'autres ont assuré un suivi plus ou moins formel avec leurs élèves. Toutefois, durant cette période, aucun cours n'a été donné. Dans deux cas, des objectifs spécifiques ont été donnés à deux enseignants ayant une formation en adaptation scolaire (enseignement spécialisé) : celle d'assurer un suivi des élèves sur le plan pédagogique, mais également personnel.

> « Je pense qu'en ce moment, ils vivent déjà quelque chose de gros. Eux n'ont pas le contrôle. Je pense que les faire revenir dans une situation où il y a tellement d'incertitudes, tant au niveau de la santé, au niveau financier, au niveau du futur. Je ne pense pas que leur cerveau est prêt à venir à l'école » (extrait 1a).

De plus, il s'agissait, du point de vue technique, de permettre aux élèves de rejoindre les classes virtuelles (équipement d'ordinateur, de tablettes, accès à un réseau, etc.).

Actions

C'est une composante qui a été fortement modifiée par le passage à un coenseignement à distance. Comme vu plus haut, avant le début des cours en ligne, beaucoup de travail en amont a également été entrepris pour préparer les élèves à ceux-ci. Quelques enseignants ont profité de cette période pour retisser des liens avec les élèves privés pendant deux

mois d'école et de cours. Ce travail s'observe dans la participation des élèves par la suite. Il faisait en sorte que le cours à distance se déroule dans les meilleures conditions.

En plus de l'enseignement/apprentissage proprement dit, les coenseignants ont eu à gérer d'autres aspects avec leurs élèves.

> « Je pense qu'en ce moment, pour avoir beaucoup d'élèves qui m'écrivent à tous les jours, c'est pour ça que je prends mes courriels 20 fois par jour, je dirais qu'ils m'écrivent à tous les jours » (extrait 1b).

Ces actions de certains enseignants ont également permis d'augmenter la présence et la participation des élèves aux cours en ligne.

> « Un moment où L. s'était connectée avec É., elle voyait qui n'était pas connecté et pouvait communiquer avec le jeune au téléphone. "Hey, en ce moment, tu es supposé être en cours, tu n'es pas là". Ils sont petits, ils s'essaient. Je pense que le fait d'être deux aussi, ça permet d'avoir un meilleur suivi de la présence » (extrait 46).

De plus, en amont, plusieurs actions des enseignants, avant la reprise officielle des cours, ont permis dans plusieurs classes d'obtenir un taux de présence et de participation similaire à celle en classe présentiel.

En ce qui concerne plus spécifiquement les configurations du coenseignement (Friend & Cook, 2017) dans lesquelles ces actions prenaient place, on remarque des adaptations de ces dernières dans un contexte d'enseignement à distance. Les cours étaient principalement synchrones ; les enseignants ayant eu peu de temps et de formation pour préparer des cours asynchrones.

Premièrement, la configuration l'un enseigne/l'autre observe ou aide a été observée chez l'ensemble des coenseignants. Toutefois, la personne aidée est ici tant l'élève que l'enseignant. Au premier plan, l'aide technologique durant les cours à distance est unanimement citée. L'appropriation de ces outils était plus facile à deux, car les enseignants pouvaient se co-former, s'entraider, soutenir l'autre, régler des problèmes techniques pendant que l'autre poursuivait son enseignement. La gestion du groupe classe était également facilitée.

> « Moi, je donne le cours et C., elle, elle gère l'arrière-scène. La conversation était gérée par C. Ceux qui étaient très timides, ils contactaient C. de façon privée » (extrait 43a). « C'est sûr que je ne m'en sers pas comme d'une

éducatrice, sinon elle resterait juste là à regarder ce qui se passe » (extrait 8c).

Un autre aspect était de répondre aux questions des élèves en direct dans le chat.

« Je vais donner le cours en partage d'écran. C. garde sa caméra et son micro fermés et elle ouvre une fenêtre de conversation. Les élèves qui sont peut-être un peu plus timides parce que plus en difficulté, au lieu de demander directement pendant le cours les questions en ouvrant leur micro et leur caméra, ils vont dans la fenêtre de conversation et ils demandent à C. » (extrait 7).

Un travail au niveau de l'attention et de la participation était également effectué pour stimuler les élèves. Pendant qu'un enseignant donne cours au groupe, le 2e enseignant vérifie que tous écoutent, sont attentifs, allument leur caméra, soient présents, etc.

« Je ne m'en serais pas aperçue si C. n'avait pas été dans mon cours, à observer d'en arrière » (extrait 43 b).

Par ailleurs, plusieurs élèves n'étaient pas visibles à la caméra (écran noir).

« Je pense que même à distance le coenseignement on peut le faire même presque exactement comment on le faisait, là, parce que C. elle intervient auprès des enfants et qu'elle intervient dans les cours » (extrait 8b).

La présence du 2e enseignant permet également des prises d'informations facilitant l'ajustement de l'enseignant pour les élèves lors des concertations entre coenseignants.

« Quand on a fait un retour ensemble, elle a pu constater par en arrière que ce n'était pas le cas pour tout le monde, là. Moi, j'ai réajusté, en fait, ma façon de structurer mon plan de travail en fonction » (extrait 43c).

En effet, on remarque que le 2e enseignant avait également un rôle de soutien technique auprès des élèves. Il réglait les problèmes techniques, les connexions et déconnexions, les mots de passe, le son et micro, etc.

« S'assurer que nos élèves soient compétents dans leur façon d'utiliser Teams. Présentement, on bouche des trous, on répond à des questions, on est sur un mode toujours réaction, urgence, expliquer aux élèves comment ça fonctionne. Malgré le fait qu'on le fait et qu'on le répète beaucoup,

> aujourd'hui, il y en a qui ne le font pas ou qui ne le comprennent pas » (extrait 54).

Les élèves n'étaient pas habitués à ces cours en ligne, ni parfois même équipés pour les suivre.

> « Je veux dire, présentement nos élèves ne sont pas formés à ça. Ils apprennent sur le tas en même temps que nous. Ils découvrent c'est quoi de l'enseignement à distance en même temps que nous. On le découvre puis qu'on l'expérimente » (extrait 25).

Après les premières semaines plus difficiles, les coenseignants relèvent cependant qu'ils ont pu par la suite expérimenter plus de situations pédagogiques nouvelles à deux.

> « C'est que les élèves avaient des problèmes techniques. C'est dur pour l'enseignant d'essayer de donner un cours puis de garder ses élèves là, pendant que t'en aides d'autres à se brancher. On s'est dit qu'à deux ça sera facile. On a gardé ça pendant quelques rencontres puis on s'est aperçu un moment donné qu'au niveau de l'enseignement aussi, il y avait un avantage » (extrait 43d).

Deuxièmement, la configuration d'enseignement par ateliers a également été observée dans la plupart des cas. La plateforme TEAMS permettait aisément de créer différents sous-groupes pour mettre les élèves au travail ou en discussion. Dans ce cadre, des enseignantes expliquent qu'une des deux allait de sous-groupe en sous-groupe pour les aider et vérifier leur travail tandis que l'autre enseignant restait dans le groupe classe virtuel pour accueillir les élèves qui avaient terminé ou ceux qui souhaitaient poser une question immédiatement.

Troisièmement, l'enseignement parallèle n'a pas été relevé dans le discours des enseignants. Comme vu plus haut, plutôt que diviser le groupe en deux, les enseignants préféraient au contraire regrouper plusieurs groupes ensembles dans une première phase d'apprentissage puis de les diviser en sous-groupes par la suite, soit au sein d'un même cours, soit plus tard dans la journée ou la semaine.

Quatrièmement, l'enseignement alternatif a été observé, de manière relativement fluide lorsque les enseignants, voyant des difficultés chez certaines, pouvaient les réunir dans un sous-groupe ponctuel sur TEAMS. Il en va également de même avec certains élèves qui pouvaient terminer plus tôt. Toutefois, ce dernier cas est beaucoup plus rare, car

les enseignants avaient plutôt tendance à permettre à ces élèves de quitter le cours en ligne avant les autres. On a également pu voir des formules d'enseignement alternatif asynchrone, utilisant des capsules vidéo, destinées aux élèves en difficulté.

> « J'ai consulté les élèves. J'avais fait un peu les deux, des capsules vidéo puis des rencontres synchrones. Quand j'ai demandé aux élèves, lequel vous préférez, ceux qui m'ont répondu, ce sont les élèves qui ont le plus de facilité à l'école : "Le cours synchrone, c'est beau, c'est parfait. On peut poser nos questions". Moi, j'ai pris cette réponse-là comme étant la bonne. Après, quand on a fait un retour ensemble, C., elle, elle a pu constater par en arrière que ce n'était pas le cas pour tout le monde. Moi, j'ai réajusté, en fait, ma façon de structurer mon plan de travail en fonction que j'ai des élèves qui ont plus de facilité. Ils vont suivre le cours synchrone. Mais, à côté de ça, j'ai une partie des élèves qui vont avoir besoin de la capsule vidéo, du résumé du cours pour pouvoir le revisionner plus tard » (extrait 43d).

Des capsules ont alors été créées pour ces élèves qui ont de la difficulté à suivre le cours en ligne synchrone.

Enfin, la configuration d'enseignement partagé a pu être vécue par les coenseignants à quelques reprises de manière synchrone.

> « C'est H. qui va comme donner le cours, mais on est toutes les deux en ligne, on intervient. Parfois, on partage même l'écran les deux. On joue dans l'écran en même temps. Regardez ici ! Voyez-vous ? » (extrait 44).

En formule asynchrone, on a également pu relever quelques binômes de coenseignants utilisant les capsules vidéo.

> « Là, on doit créer des capsules de grammaire, des capsules vidéo pour nos élèves. Justement aujourd'hui, on était à l'école, l'équipe de secondaire 2, pour faire deux capsules. Mais, Y. et moi, on veut faire nos capsules, nous, en coenseignement » (extrait 22).

Toutefois, comme en coenseignement classique, cette configuration est plus rare sur une longue durée, mais les interventions, souvent nombreuses, du deuxième enseignant constituent des micromoments d'enseignement partagé.

Effets

Dans le cadre des entretiens et des groupes de discussion, on ne peut accéder qu'aux effets perçus. Comme le dit un coenseignant : « On ne verra pas le fruit, nécessairement, réel de nos efforts (extrait 29). Par

ailleurs, comme vu plus tôt, la pandémie et le confinement qu'elle a induit, avec la fermeture des écoles, a eu des effets sur la participation et la motivation des élèves. Dans le même ordre d'idées, cette coupure brutale a conduit à l'arrêt de deux binômes de coenseignement lors de l'enseignement à distance. En somme, l'arrêt des cours durant près de deux mois n'a pas été sans effet, mais il ne s'agit pas de l'effet du dispositif. Toutefois, des effets du coenseignement à distance ont également été relevés. Les coenseignants peuvent, en effet, établir une comparaison avec les groupes où ils sont seuls en classe avec les élèves. De manière unanime, ils reconnaissent que c'était plus facile, plus efficace à deux qu'en enseignement solitaire.

Dans cette partie, la focale sera plutôt mise sur l'effet du coenseignement lors de la reprise des cours à distance. Au regard du caractère imprévisible du confinement et de la reprise des cours à distance, les impacts (Tremblay, 2012b) constitueront le centre de l'analyse.

Tout d'abord, on observe que le coenseignement à distance a eu des effets sur l'innovation pédagogique. On peut déjà penser, bien entendu, à l'utilisation de la plateforme TEAMS par l'ensemble des coenseignants et au passage des cours à distance. Toutefois, cela concerne l'ensemble des enseignants québécois du secondaire et non seulement les coenseignants. Plus spécifiquement, des coenseignants ont pu développer, à deux, des capsules vidéo. Ces capsules pouvaient s'utiliser comme soutien à l'apprentissage mais aussi comme un ré-enseignement ou encore le support à un enseignement structuré :

> « "Voici les vidéos que tu dois écouter pour chacune des tâches" puis en morcelant vraiment le travail. Chaque plan de travail était divisé en quatre ou cinq tâches à faire, relativement simples. Il y avait toujours des tâches qui revenaient un peu dans leur forme. Ça a fait en sorte que, d'une semaine à l'autre, ils ont pris de l'assurance avec les plans de travail. Ça a vraiment été

facile. Ils ont vraiment embarqué plus que si j'avais fait des travaux différents d'une semaine à l'autre » (extrait 60a).

Les enseignants ont ainsi dû revoir les formules de cours habituelles pour les adapter à un enseignement à distance.

« Je pense que ce qui a fait une grosse différence, c'est que j'ai vraiment fait des plans de travail très séquentiels. " voici cette semaine les objectifs", c'était super clair » (extrait 60b).

Plus le temps passe et que l'expérience s'acquiert, plus les coenseignants ont recherché comment encore maximiser les périodes de coenseignement à distance.

« On pourrait même aller plus loin un peu en coenseignement, dans le sens que l'espèce de modèle qu'on a élaboré ensemble, le « petit rappel à la mémoire », bien ça pourrait être encore elle qui le fait. On peut tout faire à distance maintenant. On pourrait se faire une rencontre elle et moi, je lui envoie quelque chose qu'elle va pouvoir partager sur son écran, puis elle peut prendre les 5-10 premières minutes » (extrait 8a).

Espace/temps

En ce qui concerne l'espace, la proximité physique, entre deux enseignants, mais également entre les enseignants et leurs élèves, est une composante-clé et invariable du coenseignement. Par exemple, les configurations du coenseignement sont toujours décrites avec deux enseignants, des élèves dans un espace délimité. Le coenseignement à distance influence, certes les configurations classiques du coenseignement, mais également leur représentation dans l'espace. Celles-ci se présentent habituellement sous la forme d'un environnement clos (ex. : la classe). Dans le coenseignement à distance, cette clôture se reconstitue partiellement sous forme de groupe virtuel. Toutefois, en réalité, les enseignants et les élèves sont seuls, chacun à leur domicile, devant un ordinateur dans plus d'une vingtaine de lieux différents.

« Tu sais, on est chacun de notre côté, on est loin, on est chacun dans nos maisons » (extrait 50b).

Dans certains cas, on a pu relever deux enseignants qui se regroupent dans un même local pour y donner un cours à deux voix afin d'être plus dynamiques (ex. jouer chacun un rôle, questions/réponses, etc.).

L'environnement d'apprentissage se trouve profondément modifié, principalement en ce qui a trait aux interactions sociales entre enseignants, entre élèves et entre enseignants et élèves et au contrôle que l'on peut y exercer. L'espace est ainsi fragmenté et on voit que les élèves doivent s'autogérer.

Cette fragmentation de l'espace permet également, plus facilement, une fragmentation des temps classiques d'enseignement. En effet, le temps qui devient plus souple à distance. D'une part, le format des cours de 75 minutes, où tous les élèves sont ensemble au même moment, est fortement remis en question dans l'enseignement à distance. On préfère des séances d'une durée variable, plus courtes, plus flexibles, mais également plus morcelées. Par exemple, des élèves ayant fini un travail plus tôt peuvent quitter la classe virtuelle, alors qu'habituellement, en présentiel, ils restaient en classe pour faire d'autres tâches (corrections, lecture, projet personnel, rangement, etc.). Des élèves peuvent également connaitre des activités différenciées selon leurs besoins. Par exemple, des élèves en difficultés peuvent bénéficier de sous-groupes synchrones organisés à différents moments de la journée ou de la semaine. D'autres pourront bénéficier de renseignement sous forme de capsules vidéo à écouter selon les besoins. Une plus large part d'autonomie est laissée aux élèves en difficultés.

Conclusion

La pandémie COVID-19 avec la fermeture des écoles et le passage à l'enseignement à distance a modifié fondamentalement le coenseignement. On observe une transformation dans les composantes mêmes du coenseignement dans ses définitions (Tremblay, 2020) ; l'espace et le temps étant les deux composantes du dispositif qui sont le plus transformées par le passage à un coenseignement distanciel. Ainsi, l'enseignement à distance, qui lui, s'affranchit, du moins partiellement des contrainte de temps et d'espace (Tricot, 2021), transforme fondamentalement le coenseignement dans son changement du présentiel vers le distanciel.

Toutefois, il importe de prendre en compte dans l'analyse que le coenseignement n'a pas été spécialement mis en place pour faire face à l'enseignement à distance, mais constitue plutôt un coenseignement en

présentiel qui a dû s'adapter à l'enseignement à distance. Cela implique d'une part, que plusieurs composantes du dispositif ont été pas ou peu modifiées par ce passage (mêmes enseignants, mêmes groupes, etc.). Des dispositifs originaux de coenseignement à distance pourraient possiblement s'organiser autrement (taille et composition des groupes, qualification technopédagogique des enseignants, activité synchrone et asynchrone, etc.). Tremblay (2020) souligne que le niveau de difficulté lié à la population ou à l'objectif constituerait la justification première du coenseignement. Dans le cas qui nous occupe, outre ces considérations déjà présentes, les objectifs liés au niveau de difficultés liées au groupe sont ici déplacés pour trouver sa justification dans le degré de difficultés liées au contexte d'enseignement (ex. cours en ligne).

Les premiers résultats montrent que cela n'est pas sans représenter de nombreux défis dont le principal est la participation et la motivation des élèves les plus en difficulté. Les coenseignants reconnaissent que le coenseignement déjà mis en place avant le confinement leur a permis de mieux enseigner à ces groupes d'élèves, obtenir une meilleure participation et attention de leur part, de mieux régler les différents problèmes survenant, etc. qu'en enseignement solitaire. Toutefois, cela a été variable d'un enseignant et d'un binôme à l'autre. Au niveau des pratiques, des changements sont également présents d'abord dans les configurations et dans les rôles de chacun dans ces configurations (soutien technique, coanimation, ateliers, soutien individuel, observations, etc.). Des changements au niveau des pratiques apparaissent également pour la planification, l'innovation pédagogique et l'évaluation.

Enfin, on ne présume pas que les activités développées par les coenseignants aient été plus efficaces, motivantes, etc. que celles d'autres enseignants solitaires dans les mêmes conditions d'enseignement à distance. Il s'agissait ici de comparer une situation exceptionnelle avec une situation normale. On ne présume pas non plus que les situations proposées aux élèves correspondent aux bonnes pratiques en termes d'enseignement à distance. Le propos était plutôt d'observer et d'analyser les changements que l'enseignement à distance peut amener au coenseignement. Ces changements mettent en forte tension toutes les composantes des dispositifs de coenseignement. Ces

évolutions, certes contextuelles, mais qui peuvent s'imaginer aisément dans d'autres circonstances pourraient constituer un cinquième type de coenseignement, le coenseignement à distance.

Références bibliographiques

BAUWENS, J., HOURCADE, J. J. & FRIEND, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

BENINGHOF, A. M. (2011). *Co-teaching that works: Effective strategies for working together in today's inclusive classrooms*. New-York (USA): John Wiley & Sons.

BENINGHOF, A. M. (2012). *Co-Teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.

BOUCHARD, B. & PLANTE, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.

COOK, L. &T FRIEND, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

FERONE, G., & LAVENKA, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10).

FIGARI, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 1-153.

FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. A. & SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the

complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

FRIEND, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend, Inc.

FRIEND, M. & COOK, L. (1992). The new mainstreaming: How it really works. *Instructors*, 101(7), 30-36.

FRIEND, M. & COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4e éd.). Pearson Education.

FSE. (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective*. Québec. Repéré à : http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2015). *Bulletin statistique de l'éducation. Éducation, enseignement supérieur et recherche*, mai, 43, 1-24.

HALLAHAN, D. P., PULLEN, P. C. & WARD, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (2e éd.). New-York (USA): Guilford Press, 15-32.

HOTTE, R. &T LEROUX, P. (dir.) (2004). Technologies et formation à distance, *Sticef, recueil 2003 : technologies et formation à distance.* Paris, INRP, 9-28.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou*

d'apprentissage: Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Gouvernement du Québec : Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2014). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Gouvernement du Québec: Québec.

MORAN, L. & RUMBLE, G. (2004). Vocational Education and Training Through Open and Distance Learning, *Collection World Review of Distance Education and Open Learning*, vol. 5, London, New York, NY, Routledge Falmer, 1-14.

MURAWSKI, W. W. & 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.

PLOESSL, D. M., ROCK, M. L., SCHOENFELD, N. & BLANKS, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.

POWER, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur, *Revue de l'éducation à distance*, 17(2), p. 57-69.

PRATA, A. & LOPES, P.-F. (2005). Online multimedia educational application for teaching multimedia contents: An experiment with students in higher education. In P. Darbyshire (Ed.). *Instructional*

Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs. Hershey (USA): IRM Press, 31-72.

SIMPSON, J. F., THURSTON, R. J. & JAMES, L. E. (2012). Exploring personality difference of teachers co-teaching. *Journal of Instructional Psychology Educational Innovations*, 41, 100-105.

TOBIN, K. (2014). Twenty questions about co-teaching. In K. Tobin et A. A. Shady (Eds.). *Transforming urban education*. Sense.10, 190-204.

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

TREMBLAY, P. (2012A). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et profession*, 23(3), 33-44.

TREMBLAY, P. & GRANGER, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves. *Revue Formation et Profession*, 28(1), 37-56.

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

TREMBLAY, P. & TOULLEC, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Paris : Éditions de l'INSHEA.

TRICOT, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et sociétés*, (1), 37-56.